

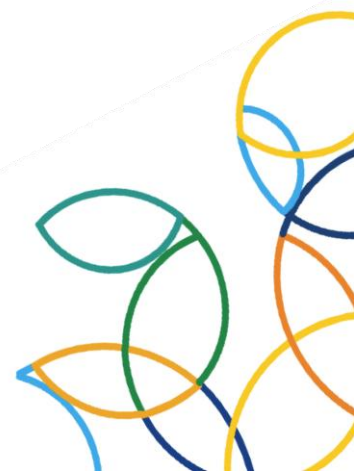


UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

THIAGO GOMES DA COSTA SANTOS

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ENCRUZILHADAS ENTRE A LEI FEDERAL Nº
10.639/2003 NO ENSINO FUNDAMENTAL E O MITO DA SUÍÇA BRASILEIRA EM
NOVA FRIBURGO - RJ**

SEROPÉDICA
2026





THIAGO GOMES DA COSTA SANTOS

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ENCRUZILHADAS
ENTRE A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 NO ENSINO
FUNDAMENTAL E O MITO DA SUÍÇA BRASILEIRA
EM NOVA FRIBURGO - RJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Orientador: Prof. Dr. Ahyas Siss

SEROPÉDICA/NOVA IGUAÇU
2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central/Central de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237e Santos, Thiago Gomes da Costa, 1988-
Educação Antirracista: Encruzilhadas entre a Lei
Federal nº 10.639/2003 no Ensino Fundamental e o Mito
da Suíça Brasileira em Nova Friburgo - RJ / Thiago Gomes
da Costa Santos. - Seropédica, 2026.
141 f.: il.

Orientador: Ahyas Siss. Dissertação (Mestrado). --
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares, 2026.

1. Lei 10.639/2003. 2. Educação Antirracista. 3.
Decolonialidade. 4. Exu e Encruzilhada. 5. Nova
Friburgo. I. Siss, Ahyas, 1953-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta Dissertação, desde que seja citada a fonte.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.”

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

THIAGO GOMES DA COSTA SANTOS

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ENCRUZILHADAS
ENTRE A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 NO ENSINO
FUNDAMENTAL E O MITO DA SUÍÇA BRASILEIRA
EM NOVA FRIBURGO – RJ**

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no Programa de
Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares, Área de
concentração em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares.

Dissertação aprovada em 13 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA:



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS**

FOLHA DE ASSINATURAS

**ATA Nº 683/2026 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
(Nº do Documento: 950)**

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 26/03/2026 18:18)

AHYAS SISS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: ###055#2

(Assinado digitalmente em 30/03/2026 14:45)

RICARDO DIAS DA COSTA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptAdT/IM (12.28.01.00.00.82)
Matricula: ###514#2

(Assinado digitalmente em 26/03/2026 11:39)

THIAGO GOMES DA COSTA SANTOS
DISCENTE
Matricula: 2023#####2

(Assinado digitalmente em 10/04/2026 19:35)

RAFAEL MELLO BARBOSA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.367-##

Dedico esta pesquisa a todas as crianças e
jovens negros que tem seus direitos negados,
todos os dias, sendo subalternizados na
sociedade brasileira.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Xangô e a Oxum por sustentarem meu Ori neste tempo desafiador, que me colocou em processo de superação das crenças negativas, muitas vezes impostas pela sociedade a um homem preto que decidiu romper os grilhões históricos que nos aprisionam.

Aos meus ancestrais, aqueles que vieram antes de mim e que não tiveram acesso à escolarização, mas que estiveram ao meu lado durante cada momento dessa produção.

À minha mãe, que sempre me serviu de inspiração e encorajamento, com seus sonhos de me ver indo além.

Ao Thiago de 2023 que se permitiu tentar novamente passar pelo processo seletivo de Mestrado e mesmo com todas as crises de ansiedade, passou por mais esta etapa de construção do conhecimento.

Aos meus grandes amigos e amigas — Érika, Viviane, Renata, Karina, Kevin, Kelly, Fernanda, Tati, Klaus, Patrícia Madeira, Luiz Fernando, Leones e tantos outros — que me impulsionaram durante essa trajetória, não me permitindo desistir de meu propósito. Todas as vezes que me disseram “Vai!”, foi uma potente força para acreditar que deveria continuar.

Aos meus companheiros do PPGEduc, Cintia Sada, Thiago Dutra, Valesca Rodrigues e Viviane Penha, que em vários momentos foram ouvidos atentos às minhas aflições e se colocaram como sustentação no decorrer dessa etapa acadêmica. Estes fizeram valer o real sentido de UBUNTU.

Ao amigo Maian, que, apesar da distância física, sempre me fortaleceu com sua admiração e afeto pelo homem preto que sou.

Ao Rubens e à Dr^a Flavia, que além de profissionais que me apoiaram em minhas questões de saúde mental, foram amigos que se sensibilizaram com meus processos de escrita, ajudando-me a acreditar em minhas potencialidades.

Ao PPGEduc e seus docentes por cada contribuição neste período de estudos. Agradeço por cada autor apresentado, por cada teoria, por cada debate.

Ao Prof. Dr. Ahyas Siss, meu orientador, que mesmo diante de meus sumiços durante a escrita, não desistiu de mim e nunca deixou de acreditar que esta dissertação aconteceria, ainda que aos “trancos e barrancos”. Sou grato pela paciência!

À Prof^a Dr^a Joyce Alves, que me serviu de exemplo no ambiente acadêmico, auxiliando-me, indiretamente, a me autoafirmar e a garantir o MEU LUGAR nos espaços por onde passo.

Aos professores membros da banca examinadora desta etapa de minha formação

acadêmica, por cada contribuição dada à elaboração desta pesquisa.

Aos companheiros do Coletivo Negro Lélia Gonzalez de Nova Friburgo, do Conselho Municipal de Educação de Nova Friburgo e do CEDERJ, que contribuíram de forma significativa nesta etapa de aprendizagem e de letramento racial.

Aos estudantes e, agora, amigos Nicollas e Sérgio que me fizeram reconhecer a potência ancestral existente em mim para o enfrentamento do racismo estrutural e institucional.

Por fim, agradeço àqueles que chegaram em minha vida durante esses anos e que foram compreensivos com minha falta de tempo, minhas ausências e minhas impaciências momentâneas.

*Boca que tudo come/Boca que diz e desdiz/boca que ri na hora séria/come com fome/ sente
muito prazer/engana de um lado/engana do outro/se corre, para/se vai, está de volta/ se
volta, vai/ se fica, some/[fala verdades] Língua afiada/pé de vento/Sabe de toda
história/estava desde o começo. Percorre o mundo todo/Recebe a primeira oferenda/Para e
não se demora/Na passagem e na encruza (RATTS, 2020, p.1).*

RESUMO

SANTOS, Thiago Gomes da Costa. **Educação Antirracista: Encruzilhadas entre a Lei Federal nº 10.639/2003 no Ensino Fundamental e o Mito da Suíça Brasileira em Nova Friburgo – RJ.** 2026. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

Esta dissertação investiga a implementação da Educação Antirracista na Rede Municipal de Ensino de Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro, com foco no cumprimento da Lei Federal nº 10.639/2003 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo parte da análise do problema de pesquisa que questiona se os documentos orientadores do município cumprem efetivamente as legislações e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

A pesquisa situa-se no contexto histórico-social de Nova Friburgo, problematizando o "Mito da Suíça Brasileira", narrativa que exalta a colonização europeia e acaba por silenciar a presença e a contribuição histórica de populações negras e indígenas no território. Teoricamente, o trabalho ancora-se na perspectiva da Decolonialidade e utiliza a metáfora da Encruzilhada, em diálogo com a figura de Exu, como princípio epistemológico de comunicação, movimento e mediação entre saberes silenciados e narrativas hegemônicas.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem documental, analisando legislações federais e municipais, os Planos Municipais de Educação (PME) e as Orientações Curriculares da rede municipal. Os resultados apontam que, embora a temática étnico-racial esteja presente de forma normativa nos documentos, existe um hiato entre a prescrição legal e a prática pedagógica efetiva, muitas vezes limitada pela persistência de currículos eurocêntricos e pela carência de formações docentes continuadas e estruturantes. Conclui-se que a superação do racismo estrutural no ambiente escolar exige uma ruptura epistemológica que desloque o "Mito da Suíça Brasileira" e promova o protagonismo da história e cultura afro-brasileira e africana como fundamentos da democracia e da justiça social.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003; Educação Antirracista; Decolonialidade; Exu e Encruzilhada; Nova Friburgo.

ABSTRACT

SANTOS, Thiago Gomes da Costa. **Anti-racist Education:** Crossroads between Federal Law No.10.639/2003 in Elementary Education and the Myth of the Brazilian Switzerland in Nova Friburgo –RJ. 2026. 141 p. Dissertation (Master's in Education) - Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

This dissertation investigates the implementation of Anti-racist Education in the Municipal Education Schools of Nova Friburgo, in the state of Rio de Janeiro, focusing on compliance with Federal Law No. 10.639/2003 in the Initial Years of Elementary Education. The study begins with an analysis of the research problem, which questions whether the municipality's guiding documents effectively comply with the legislation and the National Curriculum Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations.

The research is situated within the historical and social context of Nova Friburgo, problematizing the "Myth of the Brazilian Switzerland," a narrative that exalts European colonization and ends up silencing the presence and historical contribution of Black and Indigenous populations in the territory. Theoretically, the work is anchored in the perspective of Decoloniality and uses the metaphor of the Crossroads - in dialogue with the figure of Exu, as an epistemological principle of communication, movement, and mediation between silenced knowledge and hegemonic narratives.

Methodologically, this is qualitative research with a documentary approach, analyzing federal and municipal legislation, the Municipal Education Plans, and the Curriculum Guidelines of Nova Friburgo. The results indicate that, although the ethnic-racial theme is normatively present in the documents, there is a gap between legal prescription and effective pedagogical practice, often limited by the persistence of Eurocentric curricula and the lack of continuous and structuring teacher training. It is concluded that overcoming structural racism in the school environment requires an epistemological rupture that displaces the "Myth of the Brazilian Switzerland" and promotes the protagonism of Afro-Brazilian and African history and culture as foundations of democracy and social justice.

Keywords: Law 10.639/2003; Anti-racist Education; Decoloniality; Exu and Crossroads; Nova Friburgo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Meta 4/Ação 4.1 do PME 2006 – 2015 (IV - Ensino Fundamental).....	80
Tabela 2 — Meta 4/Ação 4.1 do PME 2006 – 2015 (V - Ensino Médio/Profissionalizante)	80
Tabela 3 — Meta 3/Ação 3.1 do PME 2006-2015 (VI – Ensino Superior).....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- [BNCC] [Base Nacional Comum Curricular]
- [CEDERJ] [Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro]
- [CEB] [Câmara de Educação Básica]
- [CNE] [Conselho Nacional de Educação]
- [COMENF] [Conferência Municipal de Educação de Nova Friburgo]
- [CONAE] [Conferência Nacional de Educação]
- [CONED] [Congressos Nacionais de Educação]
- [CP] [Conselho Pleno]
- [DCNERER] [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana]
- [EEQ] [Educação Escolar Quilombola]
- [ERER] [Educação para as Relações Étnico-Raciais]
- [FNDE] [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação]
- [FNDEP] [Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública]
- [Fundeb] [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação]
- [GTs] [Grupos de Trabalho]
- [IBGE] [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística]
- [INEP] [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]
- [LDB / LDBEN] [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]
- [LDO] [Lei de Diretrizes Orçamentárias]
- [MEC] [Ministério da Educação]
- [MST] [Movimento dos Trabalhadores Sem Terra]
- [PIB] [Produto Interno Bruto]
- [PL] [Projeto de Lei]
- [PME] [Plano Municipal de Educação]
- [PNE] [Plano Nacional de Educação]
- [PNEERQ] [Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola]
- [PPGEduc] [Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demanda Populares]
- [PPI] [Pretos, Pardos e Indígenas]

[SECADI] [Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão]

[SME] [Secretaria Municipal de Educação]

[STF] [Supremo Tribunal Federal]

[UERJ] [Universidade do Estado do Rio de Janeiro]

[UFRRJ] [Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]

[VAAR] [Valor Aluno-Ano-Resultados]

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: Abrindo a encruzilhada: Desafios da Educação para as Relações Étnico-raciais.....	24
1.1 Contexto histórico-social do município de Nova Friburgo: O mito da Suíça Brasileira.....	31
1.2 A Educação para as Relações Étnico-raciais e seus dispositivos legais: Caminhos de reparação e protagonismo negro.....	43
CAPÍTULO 2: Os planos decenais em âmbito nacional e municipal e a ERER: A boca que tudo fala e o olho que tudo vê	52
2.1 O PNE como o "Padê" das Intenções: A Enunciação da ERER nos Planos Nacionais de Educação.....	62
2.2 A "Boca" que enuncia na Encruzilhada Local: O PME e os desafios de materializar a ERER no Município de Nova Friburgo.....	74
CAPÍTULO 3: Análises e Apontamentos sobre a Presença da ERER nos currículos escolares da Rede Municipal de Ensino Friburguense.....	86
3.1 Metodologia da Pesquisa: Natureza e Abordagem do Estudo.....	88
3.2 Compreendendo o currículo das escolas municipais em Nova Friburgo.....	93
3.3 Ruptura Epistemológica e Curricular: Desafios para o deslocamento de saberes eurocêntricos em Nova Friburgo.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	134

INTRODUÇÃO

Ao me colocar como autor dessa pesquisa que aborda a Educação Antirracista e Decolonial, perpassando as Relações Étnico-raciais numa perspectiva dos currículos educacionais, bem como de seu impacto nas práticas pedagógicas, inicialmente, faz-se necessária a contextualização do Eu-sujeito da pesquisa, bem como o Eu-interlocutor dos conceitos que aqui serão apresentados. Considero importante dar ênfase a minha construção identitária como pessoa preta e a minha história, direta e indireta, no campo da Educação Institucional. Nesse sentido, me apresento como um homem preto retinto, umbandista, bissexual, nascido em família católica de classe social média baixa e que experimentou diversos episódios de racismo ao longo da infância e juventude no contexto familiar e social. Para além disso, enfatizo que, por algum tempo, não me percebi como uma pessoa preta. Esse processo de reconhecimento se deu por meio de episódios de racismo e observação da sociedade em que estou inserido.

A partir das vivências resultantes de uma sociedade estruturalmente racista e, até mesmo, das referências literárias e epistêmicas que me foram apresentadas ao longo de minha infância e juventude, me identifiquei, por diversas vezes, como um indivíduo branco e de olhos claros. Certamente, isso pode parecer um tanto cômico por ser notável que os meus traços fenotípicos não me colocam neste lugar. Porém, estas foram as identidades que tive como protagonistas por algum tempo nos espaços escolares e no meio familiar com as minhas leituras e acervo audiovisual.

Não me perceber preto durante muito tempo foi resultado da ausência do letramento racial dentro do meu contexto familiar e educacional. Na adolescência, diante de elogios ao meu corpo e aos meus traços físicos, onde, na maioria das vezes, esses eram acrescidos de termos como “negão”, “preto”, etc., é que comecei a me perceber um homem preto. Apesar de hoje, eu considerar que esses pseudo-elogios, também, tiveram uma carga racista, trago essa questão como um ponto positivo para que eu pudesse me identificar racialmente e, a partir dali, despertar minhas indagações sobre o meu lugar como preto na sociedade, bem como o lugar dos meus pares.

O reconhecimento de si como pessoa negra não ocorre de forma imediata, como aponta Souza (1982), mas se constrói ao longo do tempo, a partir de múltiplas experiências — tanto positivas quanto negativas — atravessadas por silenciamentos e formas sutis de violência. Esse processo também envolve perceber os espaços e papéis que nos são atribuídos socialmente em relação à identidade étnico-racial. Assim, quando tratamos da constituição da identidade negra,

é fundamental lembrar que não se nasce negro, torna-se negro. Trata-se de uma conquista árdua, marcada por desafios, que se desenvolve continuamente ao longo da vida. A identidade negra, portanto, não é algo dado ou finalizado, mas sim uma construção permanente, como defendido por González (1988).

No cenário acadêmico, destaco que, desde o meu processo de formação docente inicial, muitas inquietações começaram a se potencializar quanto ao papel da escola no despertar da identidade racial nos indivíduos ali inseridos. Nas salas de aula em que estagiei, durante o Ensino Médio, bem como naquelas em que estive como aluno na Educação Básica, eram explícitos os lugares e rótulos imputados aos alunos e alunas negras. Num recorte considerável, esses sujeitos eram vistos como os mais bagunceiros, os que mais possuíam dificuldades de aprendizagem e os que, possivelmente, “não dariam em nada” no futuro. Considerando esses elementos, podemos ressaltar que a escola brasileira, desde a sua origem, sempre segregou e excluiu os educandos de diferentes classes culturais e sociais percebidas e rotuladas como baixas, como por exemplos indígenas, negros e pessoas com deficiência.

Minha trajetória docente se iniciou em 2008, na Rede Municipal de Ensino de Nova Friburgo, com turmas de 3º e 5º Anos do Ensino Fundamental em escolas periféricas, quando já se completavam 5 anos de promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2003). Nesse sentido, considerando o contexto social e racial das unidades escolares em que atuava, foi notório que a legislação que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente ainda não se apresentava no cotidiano de sala de aula, perpassando o currículo. Sendo assim, passei a inserir em minha prática pedagógica diversas estratégias didáticas que pudessem levar os alunos à reflexão sobre a diversidade étnico-racial e sobre sua identidade racial.

À época, o debate de uma educação antirracista ainda se mantinha muito sucinto e tratado como uma ação desnecessária por alguns profissionais de educação, que apresentavam diversos argumentos para não cumprir as legislações pertinentes (Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008) em seu trabalho pedagógico, principalmente, embasando suas falas na ausência de recursos didáticos que abordassem a temática e a falta de formação específica para a área. Para além disso, é importante e necessário salientar que a abordagem da cultura afro-brasileira nas salas de aula, ainda, gera muitos debates de cunho racista e intolerante nos ambientes escolares, apesar de ser trazida, discretamente, de modo geral em épocas pontuais do ano letivo.

Impulsionado por essas contrariedades no cenário educacional em relação às práticas

antirracistas, dei andamento à algumas investigações acadêmicas, visando entender, in loco, os motivos que levam o ensino da história e cultura afro-brasileira ser tratado de forma tão negligenciada por educadores. Sendo assim, em minha graduação em Pedagogia, cursada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), concluída em 2016, escrevi minha monografia intitulada “Uma reflexão sobre as práticas educacionais aplicadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em cumprimento à Lei 10.639/2003 na Escola Municipal São Lourenço”, considerando a atuação dos professores, a proposta curricular e o material didático utilizados, além de algumas referências bibliográficas que já debatiam a Educação para as Relações Étnico-raciais e o papel do negro na sociedade brasileira. A pesquisa observou as experiências desta Unidade Escolar, localizada na Zona Rural do Município de Nova Friburgo/RJ – município este que se intitula “A Suíça Brasileira” e que teve em sua história a presença de um dos maiores escravocratas do período colonial no Brasil, o Barão de Nova Friburgo, Antonio Clemente Pinto (1795-1869).

A partir da pesquisa desenvolvida na graduação, que teve como dados empíricos os resultados de questionários aplicados entre os docentes que lecionavam na Unidade Escolar escolhida como campo de estudo, foi possível perceber a limitação dos docentes e do próprio município em tratar das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, no sentido de considerar os povos originários, africanos e negros brasileiros como protagonistas da construção da identidade cultural, social e histórica do Brasil.

Na Pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura Afro-brasileira, cursada na Universidade Candido Mendes e concluída em 2022, dei continuidade a pesquisa sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais no município de Nova Friburgo, por meio de revisão bibliográfica, obtendo maior clareza dos resultados encontrados nos estudos anteriores, percebendo que não haviam documentos orientadores e diretrizes que apontassem estratégias para o cumprimento das alterações no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9394/96.

Tendo em vista estas lacunas na Educação Municipal Friburguense e a história do município, em 2023, me inscrevi no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com um anteprojeto inicialmente intitulado “Educação Antirracista: análise sobre as contrariedades curriculares e de práticas pedagógicas no cumprimento da Lei Federal nº 10.639/2003 nas Unidades Escolares Municipais da cidade de Nova Friburgo”. Cabe ressaltar que a escolha do PPGEduc como oportunidade de desenvolver a minha pesquisa se deu por meio da responsabilidade política e social que esse

programa vem apresentando ao longo do tempo a partir dos estudos das relações étnico-raciais, especificamente na Linha de Pesquisa 3 – “Educação Étnico-racial e de Gênero: Linguagens e estudos afro-diaspóricos”, bem como as contribuições oferecidas pelos docentes no incentivo à pesquisa. Nesse sentido, a escolha do Professor Dr. Ahyas Siss como orientador dessa pesquisa, sugere possíveis interlocuções entre às suas produções acadêmicas e a temática que embasa essa dissertação.

É importante citar que essa pesquisa discute não só a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), mas, também, a formação histórico-social do Brasil, com seus diversos grupos étnico-raciais e suas contribuições culturais na construção da identidade racial do país, dando ênfase aos povos tratados de maneira banalizada e considerados como partes disformes diante do modelo eurocêntrico ditado para o Brasil – colônia de exploração de Portugal e de outros povos europeus que aqui ampliaram as suas riquezas .

A partir das lutas e ações de resistência do Movimento Negro, desde a fase inicial da República (1889), em busca do reconhecimento e integração, de fato, da pessoa negra no corpo social com a garantia de direitos equânimes e visionando a diminuição e/ou erradicação do racismo no Brasil, algumas conquistas foram alcançadas. Contemporaneamente, este movimento social permanece idealizando ações afirmativas que possam articular as ideias de alteridade, valorizando a cultura afro-brasileira, reparando os prejuízos histórico-sociais e reestabelecendo a posição de protagonismo ocupada pelos negros na construção deste país.

Considerando a relevância das políticas de ações afirmativas em consonância com as contribuições histórico-sociais e culturais dos negros, que colaboraram de forma decisiva para a formação da identidade da população brasileira ao longo da história do país, em suas diversas etapas, principalmente no período colonial, esta dissertação de Mestrado estabelece uma análise teórica e crítica sobre o papel da educação frente à minorização da população negra e às consequências da posição de oprimidos que foram forçados a ocupar desde os primórdios da história do Brasil, evidenciadas até os dias atuais. Nesse sentido, torna-se imprescindível reconhecer a educação como espaço de superação e transformação social, capaz de promover a valorização das culturas afro-brasileiras e de fortalecer a construção de uma sociedade mais justa e plural. Na perspectiva de Stuart Hall, Abdias do Nascimento, Frantz Fanon, Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo, Kabengele Munanga, dentre outros, os estudos afrodiaspóricos, ao evidenciarem as trajetórias, resistências e produções intelectuais da população negra, contribuem para desconstruir narrativas hegemônicas que invisibilizam essas experiências e para ampliar o debate sobre identidade, memória e cidadania. Assim, a educação, quando comprometida com a equidade e com a promoção das relações étnico-raciais, assume papel

central na luta contra o racismo estrutural e na consolidação de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem a diversidade, reafirmando o direito à diferença como fundamento da democracia.

Nesse sentido, a partir da promulgação da Lei nº 10.639 em 2003, legitima-se no campo educacional um debate pré-existente nos contextos sociais, principalmente nas discussões suscitadas pelo Movimento Negro e por suas representatividades políticas e de outras esferas que buscavam a garantia da implantação de políticas de reparação com a finalidade de garantir aos negros o acesso aos espaços e direitos que, até então, não eram abertos de forma igualitária a essas pessoas. Sendo assim, analisar a pluralidade racial e cultural do Brasil contribui para a dissolução do etnocentrismo que coloca em posição de destaque aqueles que exploraram a mão de obra negra e que deles retiraram direitos essenciais. Vale ressaltar que essa negação de direitos ainda se reflete na sociedade contemporânea.

Com a Lei nº 10.639/2003, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana passou a ser obrigatório, de modo a pensar a conscientização das crianças e jovens sobre a pluralidade cultural e multiplicidade étnica que caracteriza o nosso país. Entendendo que a escola é um espaço democratizador e que, por meio da educação, é possível construir, junto aos alunos, o pensamento crítico e cidadão, a abordagem desta temática proporciona um novo olhar sociológico a educadores e educandos no que tange as pessoas negras no contexto social e educacional.

Com base nas considerações trazidas por esta pesquisa, destaca-se a necessidade de se desenvolver uma reflexão crítica e dialógica sobre o papel da escola como instituição de formação social e acadêmica, por meio de ações de conscientização da população, de forma direta ou indireta, no que tratam as práticas de combate ao racismo social, cultural e religioso, enfatizando que a segregação social e racial perpassam variadas dimensões a ponto de causar a dificuldade de todos usufruírem dos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988.

Na perspectiva educacional brasileira, falar de raça significa trazer à tona as insurgências da população negra e reconhecer os limites e contradições de uma educação marcada pela colonialidade. É nesse contexto que esta pesquisa se propõe a analisar, no município de Nova Friburgo — cuja cultura e identidade social carregam forte carga eurocêntrica e frequentemente negam a presença histórica da população negra — os encontros e desencontros que emergem nas encruzilhadas epistêmicas.

O conceito de encruzilhada, em diálogo com Exu, o Orixá comunicador do panteão africano, será mobilizado como chave interpretativa para compreender os movimentos de troca e tensão entre estruturas eurocêntricas dominantes e saberes de resistência que buscam abrir

caminhos para aqueles historicamente silenciados em sua ancestralidade, religiosidade e cultura. Exu, enquanto princípio de comunicação, dualidade e equilíbrio, simboliza o dinamismo necessário para pensar a educação como espaço de trânsito, negociação e transformação.

O desenvolvimento desta pesquisa se dará, portanto, a partir da valorização das múltiplas vozes que compõem a encruzilhada das relações étnico-raciais, reconhecendo a educação como campo estratégico para desconstruir narrativas hegemônicas e afirmar a presença negra na história e na identidade local. Ao incidir olhares sobre as nuances de Exu — aquele que comunica, movimenta e abre caminhos — busca-se construir uma reflexão crítica capaz de reposicionar a educação como prática de liberdade, diálogo e reconhecimento da diversidade, conforme defende Freire (1967) em sua obra “Educação como Prática da Liberdade”.

As discussões sobre racialidade evidenciam que, mesmo diante de avanços legais voltados à reparação histórica, a permanência de estruturas coloniais continua a limitar o acesso da população negra a direitos fundamentais. Mais do que denunciar desigualdades, esta pesquisa pretende compreender como, nas encruzilhadas epistêmicas, Exu possibilita a mediação entre saberes silenciados e narrativas hegemônicas. Nesse movimento, a educação para as relações étnico-raciais pode se tornar espaço de abertura de caminhos, tensionando práticas eurocêntricas e reafirmando a presença negra como parte constitutiva da história e da identidade social de Nova Friburgo.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de construir novos conhecimentos relacionados à implantação da Lei nº 10.639/2003 na Rede Municipal de Ensino de Nova Friburgo, considerando seu caráter de obrigatoriedade em todo o território nacional. Passados 23 anos desde a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003, ainda é limitada a atuação efetiva de educadores em cumprimento à legislação, revelando que superar a encruzilhada de estigmas deixados pela exploração europeia na formação do país permanece como desafio que atravessa a cultura e os valores estruturais da sociedade brasileira.

Nesse contexto, despachar Exu torna-se metáfora potente: ao abrir as encruzilhadas da gira, o guardião da ordem que também promove a desordem instaura o movimento necessário para tensionar práticas cristalizadas e criar novos caminhos epistêmicos. Exu, ao mesmo tempo regulador e transgressor, possibilita que a educação para as relações étnico-raciais se torne espaço de trânsito, onde saberes silenciados podem dialogar com narrativas hegemônicas e ressignificar o campo educacional.

A relevância acadêmica desta pesquisa decorre, ainda, da necessidade de enfrentar

argumentações controversas que reduzem a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação a um suposto benefício exclusivo da população negra, desconsiderando que sua efetivação amplia o reconhecimento da pluralidade cultural e histórica do Brasil. Ao abrir caminhos na encruzilhada, Exu convoca a educação a assumir seu papel de prática de liberdade, capaz de reposicionar identidades e promover uma sociedade mais justa e diversa.

Ao mobilizar Exu como princípio epistemológico, esta pesquisa assume a encruzilhada como metáfora metodológica capaz de tensionar os limites da racionalidade moderna/colonial. Exu, orixá da comunicação e do movimento, desestabiliza a linearidade eurocêntrica e instaura um espaço de trânsito entre saberes silenciados e narrativas hegemônicas. Nesse sentido, a metodologia se ancora na perspectiva da decolonialidade, que, conforme González (1988) e Fanon (1961), reivindica a ruptura com epistemologias coloniais e a valorização de saberes afro-diaspóricos como fundamentos de uma educação emancipatória. Exu, portanto, não é apenas um recurso simbólico, mas um dispositivo crítico que permite compreender os encontros e desencontros entre a legislação antirracista e o mito da “Suíça Brasileira”, abrindo caminhos para práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade étnico-racial como base da democracia.

Essa relevância foi reforçada por meio da apresentação do trabalho “21 anos da Lei Federal nº 10.639 e o persistente silenciamento das DCNERER: Desafios para a implementação de uma educação antirracista”, realizado em parceria com a Prof^a Msa. Cíntia Abrunhosa Pinto Sada e o Prof. Dr. Ahyas Siss, durante a XIII Copene Nacional, em 2024. Essa exposição possibilitou ampliar o diálogo com pesquisadores da área e trouxe contribuições significativas para esta pesquisa, sobretudo ao evidenciar os limites da efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER) no contexto da BNCC e das Orientações Curriculares Municipais. A interlocução estabelecida nesse espaço acadêmico qualificou a análise aqui desenvolvida, permitindo incorporar reflexões críticas sobre os desafios da implementação de uma educação antirracista e sobre os impactos do silenciamento institucional para crianças e jovens negros. Dessa forma, a dissertação se fortalece ao demonstrar não apenas rigor metodológico, mas também compromisso com o debate coletivo e com a construção de práticas educativas que enfrentem o racismo estrutural.

Esta pesquisa traz o seguinte problema: A Rede Municipal de Ensino de Nova Friburgo, por meio de seus documentos orientadores, cumpre a Lei Federal nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-raciais?

Tendo em vista este problema de pesquisa, o estudo será norteado a partir das questões de estudos que seguem:

a) Como os documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino registram o processo de estudo e formação continuada sobre a Lei nº 10.639/2003?

b) Quais encaminhamentos normativos e curriculares são previstos nos documentos municipais para a implementação da lei?

c) De que forma os documentos municipais abordam o papel dos docentes na aplicação da legislação e na valorização da sua importância social?

d) Numa perspectiva normativa, como o Sistema Municipal de Ensino explicita em seus documentos a abordagem da Educação para as Relações Étnico-raciais?

e) Como a temática das relações étnico-raciais é tratada nas orientações curriculares e demais documentos oficiais da educação municipal?

Acreditando na necessidade de refletir como tem se dado a educação para as relações étnico-raciais e também, as ações de desconstrução dos padrões e conceitos eurocêtricos de formação da sociedade brasileira ao longo da história contidas, explícita ou implicitamente, nos currículos escolares, o tema desta pesquisa foi elencado por perceber a sua relevância para a formação cidadã e social dos educandos e, conseqüentemente, das pessoas que interagem e integram – direta ou indiretamente – as comunidades escolares, por ser imprescindível que as instituições de ensino, através de seus profissionais, assumam integralmente o seu papel social de formação de cidadãos conscientes do impacto transformador da educação.

O universo dessa pesquisa é formatado pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro, tendo como recorte amostral o documento de Orientações Curriculares para as turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental das instituições públicas deste município. De forma alusiva, considerando a relação dialógica entre os contextos étnicos e sociais, esta pesquisa tem por finalidade compreender a estrutura pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Nova Friburgo, observando como são abordadas as temáticas que dialogam com as DCNERER para o cumprimento da LDBEN em seu artigo 26-A, bem como as fragilidades na efetivação de uma educação antirracista e suas possíveis causas.

Metodologicamente, esta pesquisa pode ser compreendida como uma pesquisa qualitativa. Sendo assim, Cusati, Santos e Cusati (2021, p. 338) entendem que “a pesquisa acadêmica com abordagem qualitativa é realizada quando se tem como objetivo de estudo compreender o porquê de determinados acontecimentos, fatos, fenômenos, comportamentos ou tendências.” Deste modo, este estudo terá como objeto de análise as legislações vigentes no país e no município de Nova Friburgo/RJ e os documentos oficiais do município em questão que tratam da Educação e do currículo escolar, observando-se a presença da Educação para as

Relações Étnico-raciais.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 67) a pesquisa com abordagem qualitativa tem como objetivo “gerar teoria, descrição ou compreensão”. Nesse sentido, Gatti e André (2011, p. 34) apontam, numa nova perspectiva, para quatro eixos importantes da pesquisa qualitativa:

i) Compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na Educação brasileira, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques; ii) Compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas; iii) Discussão sobre a diversidade e a equidade; e iv) Destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 34).

Já a análise documental enquanto método e técnica de coleta de dados, conforme Lüdke e André (1986), constitui um método voltado para o levantamento de informações factuais presentes em documentos, elaborados a partir de questões ou hipóteses de pesquisa. Por se tratarem de registros já concluídos e imutáveis, tais documentos podem expressar ideias representativas de determinado período histórico ou grupo social específico. As autoras destacam, entretanto, que a utilização desse método exige do pesquisador um esforço analítico consistente, capaz de identificar padrões, temas e categorias de interpretação. Esse processo só se torna efetivo mediante o envolvimento integral e responsável do pesquisador, que deve emitir julgamentos criteriosos acerca do que se revela significativo nos dados.

Nessa perspectiva teórica é possível compreender a EREER não apenas como uma exigência normativa ou curricular, mas como parte de uma luta histórica contra desigualdades estruturais. Nesse sentido, o estudo dará ênfase às Orientações Curriculares do Território e às normativas do Conselho Municipal de Educação que tratam, direta ou indiretamente, das Relações Étnico-Raciais. Além disso, será fundamentado nos estudos de pesquisadores que oferecem suporte teórico à temática, como Lelia Gonzalez (1982), Carlos Hasenbalg (1982), Ahyas Siss (2014), Kabengele Munanga (2016), João Raimundo de Araújo (2018), Rodrigo Marretto (2018), Maria Aparecida Silva Bento (2022), Nilma Lino Gomes (2022), entre outros.

Aqui, a meta é instituir um diálogo entre o contexto histórico-social de Nova Friburgo e as normativas e orientações curriculares da Rede Municipal de Ensino, compreendendo as políticas e estratégias delineadas pelo município para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Neste estudo, compreendemos a encruzilhada como espaço simbólico e epistemológico de diálogo, onde Exu se manifesta como princípio de mediação, abertura e trânsito entre

saberes. A análise qualitativa dos dados será realizada a partir de documentos oficiais, como as Orientações Curriculares da Rede Municipal, legislações municipais e normativas do Conselho Municipal de Educação, especialmente aqueles relacionados a Lei Federal nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Esses registros serão interpretados à luz do referencial teórico da pesquisa, além de considerar a articulação entre Exu e a encruzilhada como metáforas de movimento, negociação e multiplicidade, possibilitando identificar as diferentes abordagens atribuídas à Educação para as Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal nos diversos campos do conhecimento.

Com o objetivo de orientar o percurso por esta encruzilhada epistemológica e apresentar a organização sistemática das discussões aqui propostas, esta pesquisa estrutura-se em três capítulos que articulam o referencial teórico-metodológico, a análise das políticas públicas e o exame das orientações curriculares de Nova Friburgo. Cada capítulo foi pensado como um movimento inspirado na cosmogonia de Exu, o comunicador que abre caminhos e media diálogos, visando desvelar as tensões entre a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 e as narrativas hegemônicas que sustentam o imaginário local. Abaixo, detalha-se a composição de cada capítulo para facilitar a compreensão da trajetória investigativa e das escolhas políticas e pedagógicas que fundamentam esta dissertação.

O capítulo 1 intitulado “Abrindo a encruzilhada: Desafios da Educação para as Relações Étnico-raciais” estabelece a base teórica e o contexto histórico da pesquisa, utilizando a filosofia iorubá e a figura de Exu como princípios epistemológicos para compreender a educação como um espaço de comunicação e mediação. A temática central gira em torno da problematização do “Mito da Suíça Brasileira” em Nova Friburgo, narrativa que exalta a colonização europeia em detrimento da presença negra e indígena, e analisa os dispositivos legais federais, como a Lei nº 10.639/2003 e as DCNERER, como ferramentas de reparação. A abordagem é decolonial e interseccional, conectando os conceitos de “encruzilhada” e “interseccionalidade” para discutir as desigualdades estruturais no campo educativo.

Já o segundo capítulo traz o título “Os planos decenais em âmbito nacional e municipal e a ERER: A boca que tudo fala e o olho que tudo vê” e apresenta a análise dos Planos Nacionais de Educação (PNE) e dos Planos Municipais de Educação (PME) de Nova Friburgo, investigando como a temática racial é enunciada e monitorada nesses documentos decenais. O texto utiliza a metáfora de Exu como “a boca que tudo fala e o olho que tudo vê” para examinar as intenções políticas e os desafios de materializar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na esfera local. A abordagem é documental e comparativa, revelando o hiato entre a prescrição normativa dos planos e a ausência de estratégias concretas para reduzir as

desigualdades raciais no município.

Por fim, o capítulo 3 intitulado “Análises e apontamentos sobre a presença da EREER nos currículos escolares da rede municipal de ensino friburguense” investiga a materialização da EREER dentro das Orientações Curriculares da rede municipal de Nova Friburgo, analisando como cada componente curricular incorpora os saberes afro-brasileiros e indígenas. A temática foca na necessidade de uma ruptura epistemológica para deslocar os saberes eurocêntricos que ainda predominam no cotidiano escolar friburguense. A abordagem é qualitativa e crítica, compreendendo o currículo como um "território em disputa" onde se busca legitimar epistemologias silenciadas através de uma prática pedagógica antirracista e decolonial.

Ao longo da pesquisa, serão mobilizadas duas categorias analíticas que se articulam de forma complementar: negros e afro-brasileiros. A categoria central será “negros”, utilizada como eixo principal de análise, por sua recorrência histórica, social e demográfica na produção acadêmica e nos discursos políticos. Entretanto, em determinados momentos, quando o diálogo com autores que empregam “afro-brasileiros” como categoria analítica se mostrar necessário, essa denominação será incorporada para garantir rigor conceitual e fidelidade às fontes. Essa escolha metodológica permite reconhecer tanto a força política e histórica do termo “negros” quanto a especificidade de “afro-brasileiros” em contextos de afirmação identitária, de debates sobre cultura e de análises que enfatizam a diáspora africana no Brasil. Assim, o uso articulado dessas categorias busca enriquecer a compreensão das experiências, lutas e produções culturais da população negra no país, sem perder de vista a diversidade de perspectivas teóricas que sustentam o campo de estudos.

Diante dessa organização capitular, esta pesquisa se propõe a enfrentar o problema central que questiona a efetividade do cumprimento da Lei Federal nº 10.639/2003 e das DCNERER nas orientações educacionais de Nova Friburgo. Através deste percurso investigativo, mediado pela potência de Exu e pela metáfora da encruzilhada, pretende-se não apenas identificar lacunas normativas, mas fomentar uma ruptura epistemológica que desloque o "Mito da Suíça Brasileira" e restitua o protagonismo histórico às populações negras e indígenas silenciadas. Ao final, esta pesquisa reafirma o compromisso ético com uma educação antirracista entendida como prática de liberdade, capaz de transformar o currículo em um território de reconhecimento, justiça social e afirmação da pluralidade que constitui a identidade friburguense.

CAPÍTULO I

Abrindo a encruzilhada: Desafios da Educação para as Relações Étnico-raciais

Essa situação de violação de direitos legalmente expressos na Constituição nacional, de desigualdade de realização, de discriminação negativa com base na raça, cor ou etnia de uma maioria significativa da população brasileira vem sendo produzida e reproduzida continuamente, tendo no racismo seu mecanismo de sustentação e na educação, seja ela escolarizada ou não, um dos principais “locus” responsáveis pela sua atualização. (Siss, 2001).

Este capítulo estabelece a base teórica e o contexto histórico da pesquisa, utilizando a filosofia iorubá e a figura de Exu como princípios epistemológicos para compreender a educação como um espaço de comunicação e mediação. A temática central gira em torno da problematização do "Mito da Suíça Brasileira" em Nova Friburgo/RJ, narrativa que exalta a colonização europeia em detrimento da presença negra e indígena no território. Por meio de uma abordagem decolonial e interseccional, analisam-se os dispositivos legais federais, como a Lei nº 10.639/2003 e as DCNERER, como ferramentas essenciais de reparação histórica e de enfrentamento às desigualdades estruturais no campo educativo.

Inicialmente, considerando a referência trazida nesta pesquisa, torna-se necessário apresentar, epistemologicamente, o conceito de encruzilhada, tendo como ponto de partida a filosofia iorubana que atravessa o campo cultural afro-diaspórico. Pensar a definição de encruzilhada na perspectiva do povo Iorubá, é também referenciar Exu, que neste sentido é a própria encruzilhada.

Exu é um princípio dinâmico de individualização e, simultaneamente, de comunicação e interpretação. Seu caráter: de ambivalência, multiplicidade, e sua função, no panteão dos orixás, como elemento de mediação entre os universos humano e divino e como instância propulsora e promulgadora de interpretação fazem dele um topos discursivo e figurativo que intervém na formulação de sentido da cultura negra. Ele detém o saber que permite decifrar as tábuas de adivinhação de Ifá. Exu é jogo, é signo, é estrutura. Esse orixá metaforiza a própria encruzilhada semiótica das culturas negras nas Américas, sendo um princípio dialógico e mediador entre os mitemas do Ocidente e da África. (Martins, 1995, p.56).

Sendo assim, na perspectiva em que trataremos a relação dialógica entre a definição de encruzilhada e os desafios de implementar ações no campo da educação das relações étnico-raciais, estabeleceremos uma analogia entre o conceito de intersecção e a ideia de encruzilhada. Se por um lado, Exu vem como a comunicação entre os mundos e como o ponto interseccional, de maneira metafórica, entre a formação social brasileira com base ocidental atrelada ao apagamento dos povos cultural e socialmente minoritários, por outro lado enfatizamos a

necessidade de se ampliar os olhares à interseccionalidade que permeiam as desigualdades presentes em nossa sociedade.

Neste sentido, no contexto da educação, pensar encruzilhada é considerar que, é preciso comunicar, discutir, expor democraticamente a necessidade de ampliação dos debates e da inserção de práticas pedagógicas que garantam a equidade de oportunidades no que tange ao acesso aos direitos e ao conhecimento de sua história e identidade no contexto da sociedade em que vivemos. Com isso, tendo como premissa as potencialidades de Exu, é preciso falar de raça, classe, gênero, sexualidade, idade, capacidades e etnia, reconhecendo os atravessamentos e encruzilhadas que cada um destes marcadores coloca nos indivíduos.

Nesta perspectiva interseccional, referenciar a encruzilhada como caminho de resistência e de provocação, coloca as fragilidades sociais em evidência e faz com que se leve em conta o que Collins (2020) nos diz quando nos apresenta a definição de interseccionalidade.

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins, 2020).

Na educação para as relações étnico-raciais, pensar a encruzilhada é reconhecer o espaço simbólico e político onde diferentes trajetórias se encontram, revelando tensões e possibilidades de reinvenção. Esses entrecruzamentos — de raça, gênero, classe, deficiência e outras dimensões da diferença — configuram o cotidiano escolar como um território de disputas e resistências. É nesse ponto que a interseccionalidade se torna fundamental, pois, como afirmam Freitas, Grossi e Melo (2022), ela “permite compreender como múltiplas opressões se articulam e produzem desigualdades específicas, exigindo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças”. Assim, a escola, longe de ser neutra, é uma arena de encruzilhadas em que se cruzam histórias e identidades, e onde a interseccionalidade atua como ferramenta analítica e ética-política para enfrentar o racismo e promover justiça social. Nesse sentido, a educação inclusiva nas encruzilhadas não apenas acolhe a diversidade, mas também desafia estruturas históricas de exclusão, abrindo caminhos para uma pedagogia comprometida com a emancipação e a equidade.

A metáfora da encruzilhada, quando trazida para o campo educacional, nos convoca a pensar a escola como espaço de múltiplos encontros e tensões. Assim como Exu abre e fecha caminhos, a educação pode tanto perpetuar desigualdades quanto criar possibilidades de

transformação. É nesse ponto de cruzamento que se revela a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, capazes de reconhecer e valorizar as histórias e culturas que foram silenciadas ao longo da formação do Brasil. A encruzilhada, portanto, não é apenas um lugar de passagem, mas de decisão: seguir pela via da reprodução do racismo estrutural ou pela via da construção de uma sociedade plural e equitativa.

Ao trazer Exu como princípio epistemológico, deslocamos a compreensão da educação para além de um espaço neutro. Exu é movimento, é comunicação, é interpretação, e sua presença simbólica nos lembra que não há conhecimento sem mediação, sem diálogo e sem conflito. Nesse sentido, pensar a educação para as relações étnico-raciais é reconhecer que o currículo, os conteúdos e as metodologias não são apenas instrumentos técnicos, mas também escolhas políticas que definem quais saberes são legitimados e quais são marginalizados. A encruzilhada nos obriga a encarar essas escolhas e a assumir a responsabilidade de abrir caminhos para que vozes historicamente silenciadas possam ser ouvidas.

A interseccionalidade, articulada à ideia de encruzilhada, amplia ainda mais essa reflexão. Se Exu é o senhor dos cruzamentos, a interseccionalidade nos mostra que raça, gênero, classe, sexualidade e outros marcadores sociais não atuam isoladamente, mas se entrelaçam na produção de desigualdades. A escola, como espaço privilegiado de socialização, precisa ser capaz de reconhecer esses entrecruzamentos e propor práticas pedagógicas que não apenas denunciem as opressões, mas que também criem estratégias de resistência e afirmação identitária. Nesse sentido, a encruzilhada se torna lugar de potência, onde diferentes trajetórias se encontram e se fortalecem.

Por fim, é importante destacar que a educação para as relações étnico-raciais não se limita à inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira nos currículos. Trata-se de uma mudança de paradigma, que exige da escola e dos educadores uma postura crítica diante das desigualdades estruturais e um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa. Assim como Exu, que transita entre mundos e promove a comunicação, a educação deve ser capaz de transitar entre diferentes saberes, reconhecendo a pluralidade cultural como fundamento para a democracia. A encruzilhada, nesse contexto, é o espaço simbólico onde se decide se a escola será reprodutora de exclusões ou mediadora de novos caminhos de equidade.

A encruzilhada vem a ser o início, o meio e o fim dos caminhos. Logo, pensar na possibilidade de confluências históricas, sociais e culturais no contexto de formação do nosso país, nos coloca em um *cruzo*¹, onde é possível pensar os desencontros causados pela

¹ Conceito integrante da Tese de Doutorado “Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas” (Rufino, 2018).

segregação e exclusão presentes no cotidiano de nossa sociedade em detrimento do privilégio dado a uma parcela da população. Deste modo, ao observar que as lutas do povo negro são históricas e se potencializaram em momentos oportunos da formação da sociedade brasileira em busca da garantia do acesso aos serviços e direitos dados a população não-negra, cabe enfatizar que no campo da educação não é e nem foi diferente.

Embora esta pesquisa não se caracterize como historiográfica, faz-se necessária a discussão, também, neste campo como estratégia de contextualização, uma breve análise da Educação Brasileira, considerando as suas abordagens e para quem ela foi e é ofertada prioritariamente. Além deste ponto, cabe ressaltar que a escolarização no Brasil se iniciou a partir da chegada dos colonos europeus que impuseram seus costumes, práticas culturais e religiosas e a sua perspectiva educacional, que, porventura, mostrou-se, potencialmente, elitista e discriminatória.

É preciso rememorar que o Brasil, território nomeado pelos povos indígenas como Pindorama² à época, foi invadido pelos portugueses no ano de 1500, tendo, a partir daí sua história apagada e ressignificada de modo a reconduzir a estrutura que já existia por meio das vivências daqueles que já o ocupavam, desconsiderando sua cultura, costumes e hábitos. Como colônia de exploração de Portugal, o Brasil passou a ser um espaço de desconstrução de toda a sua identidade originária, tendo iniciado um processo forçado de inserção daquilo que se considerava socialmente ideal para aqueles que aqui passariam a sobreviver sob o jugo dos colonos.

Embora, já existisse um aporte cultural e social no Brasil, uma sociedade, verticalmente, hierarquizada passou a existir, onde os povos originários e os negros escravizados trazidos do continente africano eram vistos como indivíduos subjugados e pormenorizados, além de serem considerados seres de baixa capacidade cognitiva. Nesse sentido, o processo de colonização torna-se o pano de fundo para compreender como se estruturaram as encruzilhadas históricas que ainda atravessam a educação brasileira. A colonização do Brasil instaurou uma lógica de poder marcada pela violência simbólica e material, em que os povos originários foram deslegitimados em seus saberes e práticas culturais, enquanto milhões de africanos foram arrancados de suas terras e escravizados, compondo uma sociedade rigidamente hierarquizada. Como aponta Munanga (2005), “a ideologia da inferioridade racial foi construída para justificar a escravidão e a exploração, naturalizando desigualdades e apagando contribuições culturais dos grupos subalternizados”. Sendo assim, a escola, desde seus primórdios coloniais, funcionou

² Nome dado ao Brasil pelos indígenas Tupi que residiam no território no Século XI, que significava Terra ou Lugar das Palmeiras.

como espaço de reprodução dessa lógica, privilegiando saberes eurocentrados e marginalizando epistemologias indígenas e africanas.

Por meio de uma análise das políticas brasileiras que versam sobre o acesso à educação, é importante frisar que, no período colonial, bem como no período imperial do país, negros e escravizados foram excluídos do direito a escolarização. No Império, a partir da Constituição de 1824 em seu artigo 179, era assegurada a escolarização para todos os cidadãos livres, excluindo assim as pessoas escravizadas. Já a Lei nº 1, de 1837, e o Decreto nº 15 de 1839, em seu artigo 3, previam a proibição do acesso ao ensino as pessoas com moléstias, escravos e pretos africanos. Além disso, reverberando as restrições anteriores, o Decreto nº 13.331 de 1854, também, fazia alusão ao ensino vedado aos escravizados e escravizadas. Diante disso, reafirma-se o fato de que as desigualdades debatidas nas lutas do Movimento Negro estão vinculadas a esse universo desigual, fundamentado nas condições históricas evidentes no processo de formação desse país.

Cabe ressaltar que, apesar de ter sido dada a liberdade aos negros escravizados por meio de legislações que, paulatinamente, determinavam a alforria de certos grupos, até hoje é possível perceber as marcas das violências impostas ao povo negro. Sendo assim, ao pensar que a liberdade foi dada sem garantias de direitos sociais básicos como saúde, alimentação, moradia, educação e assistência social, fica explícita a continuidade das diversas agressões que a elite permaneceu colocando sobre a população negra.

Não muito distante, considerando as lutas da população negra e a negação de direitos fundamentais a estas pessoas, cabe citar que, mesmo com a abolição da escravidão por meio da Lei Áurea, os negros libertos permaneceram em luta para garantir acesso aos serviços oferecidos aos demais cidadãos do país. Como exemplo, em 1889, negros libertos constituíram uma comissão em Paty do Alferes para reivindicar direitos, como o acesso à educação aos seus filhos. Nesta edição do Diário de Notícias foi publicado um manifesto da comissão de libertos com algumas reivindicações importantes para a época.

Figura 1 - Carta enviada pela Comissão de Libertos a Ruy Barbosa, 1889



Fonte: https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/369365/per369365_1889_01410.pdf. Acesso em 03 jan. 2026 às

16h45min

No pós-abolição, os negros libertos precisavam manifestar, de diferentes maneiras, suas formas de resistência. Da mesma forma, numa perspectiva contemporânea, esse movimento de luta pelo que já é garantido por lei ainda se repete. Assim, a ideia de democracia racial torna-se questionável quando direitos sociais precisam ser constantemente reivindicados por determinados grupos étnicos e sociais.

Em se tratando da democracia racial, Gilberto Freyre desenvolveu o conceito ao interpretar a formação social brasileira como resultado da miscigenação entre europeus, africanos e indígenas, defendendo que essa convivência teria gerado uma sociedade mais harmônica e integrada. Nesse sentido, ele valorizou a mestiçagem como elemento central da identidade nacional, sugerindo que o Brasil teria conseguido superar tensões raciais por meio da fusão cultural e biológica. Essa visão, no entanto, é frequentemente criticada por ser excessivamente idealizada, já que ignora as profundas desigualdades sociais e raciais que persistem desde o período colonial até a contemporaneidade.

Autores como Florestan Fernandes se contrapõem a essa perspectiva, argumentando que a ideia de democracia racial mascara o racismo estrutural existente no Brasil. Fernandes destacou que, após a abolição da escravidão, os negros foram sistematicamente excluídos das oportunidades sociais e econômicas, o que contradiz a suposta harmonia defendida por Freyre. Outros críticos, como Antônio Charles Santiago Almeida, apontam que o conceito de

democracia racial deve ser entendido como um mito, útil para consolidar uma narrativa nacional, mas incapaz de explicar as contradições históricas da marginalização e da violência contra populações negras. Assim, o debate revela que, embora Gilberto Freyre tenha oferecido uma interpretação culturalmente rica da formação brasileira, sua noção de equilíbrio racial é vista por muitos como uma construção ideológica que encobre desigualdades reais.

Para Florestan Fernandes (1989, p. 54), “a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista. Essa conquista pressupõe que os negros redefinam a história, para situá-la em seus marcos concretos e entrosá-la com seus anseios mais profundos de auto-emancipação coletiva e de igualdade racial.”

A partir da consideração trazida por Fernandes sobre a pseudolibertação dada a população escravizada, é possível que façamos a reconsideração da historicidade negra – negada a todo tempo – para que sejam corrigidas as hierarquias raciais naturalizadas em nossa sociedade.

Pesquisadores como Barreto (2009, 2011), Gomes (1995, 1997, 2004), Paixão (2010), Rosenberg (1987), Siss (2012) e Siss & Barreto (2012) demonstram que muitos professores se relacionam com alunos negros e alunas negras de forma diferenciada, chegando mesmo a resistir à ideia de que o racismo exista na sociedade brasileira e que, por essa razão, se manifeste tanto nas salas de aula quanto na escola em geral. Essa visão encobre uma dura realidade e evidencia a força operante do mito da democracia racial, segundo o qual a sociedade brasileira é uma comunidade imaginada sem racismo, preconceito ou discriminação. (Costa; Fernandes; Siss, 2020, p. 07).

Neste sentido, dando ênfase ao território em que esta pesquisa se desenvolve, cabe trazer ao diálogo o contexto de formação da sociedade friburguense e de sua história, além da apresentação do processo de exclusão dos indivíduos negros neste território.

Ao considerar que este estudo se debruça sobre a educação para as relações étnico-raciais em Nova Friburgo/RJ, cidade marcada por um imaginário eurocentrado que a consagrou como “A Suíça Brasileira”, torna-se relevante tensionar essa narrativa oficial e confrontá-la com os silenciamentos que ela produz. A presença de Exu, senhor das encruzilhadas, introduz uma chave interpretativa que desestabiliza a linearidade dessa memória e abre espaço para múltiplas leituras da história local. Incorporar Exu nesse diálogo é reconhecer que os caminhos da cidade não se restringem ao legado europeu, mas se entrecruzam com as trajetórias de resistência negra, indígena e popular que sustentaram sua formação social. A encruzilhada, nesse contexto, não é apenas metáfora, mas prática política: ela evidencia que, sob o verniz da “Suíça Brasileira”, persistem marcas de exclusão e desigualdade que precisam ser enfrentadas pela educação. Assim, ao trazer Exu como mediador, o estudo enfatiza que a luta do povo negro não se limita ao passado escravocrata, mas se atualiza cotidianamente na disputa por

reconhecimento, visibilidade e direito à memória em um território que insiste em se narrar a partir de uma matriz branca e elitizada.

Nesse cenário, os desafios pedagógicos em Nova Friburgo se tornam ainda mais complexos, pois a identidade eurocentrada da cidade reverbera diretamente nas práticas escolares e nos currículos, que tendem a privilegiar narrativas europeias em detrimento das histórias afro-brasileiras e indígenas. A educação para as relações étnico-raciais, portanto, precisa enfrentar não apenas o racismo estrutural, mas também o imaginário coletivo que naturaliza a invisibilidade das contribuições negras e indígenas na formação local. Isso implica repensar conteúdos, metodologias e políticas públicas, de modo que a escola se torne espaço de reconhecimento e valorização da diversidade cultural. Movimentar Exu nesta discussão como metáfora da encruzilhada é também propor uma pedagogia que desestabilize a hegemonia eurocêntrica e abra caminhos para que os estudantes possam se ver representados, compreendendo que a história da cidade não é única, mas múltipla, marcada por encontros, tensões e resistências.

1.1 Contexto histórico-social do município de Nova Friburgo: O mito da Suíça Brasileira

Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos. (Adichie, 2009).

O mito da “Suíça Brasileira”, construído em torno da colonização europeia de Nova Friburgo, produziu uma narrativa que privilegia a memória dos imigrantes suíços e alemães, ao mesmo tempo em que silencia a presença e a contribuição de populações negras e indígenas na formação do município. Essa narrativa, ao exaltar a brancura como símbolo de progresso e civilização, reforça hierarquias raciais e invisibiliza histórias de resistência que se entrelaçam nas ruas, nas festas populares e nas práticas culturais locais.

É nesse ponto que a metáfora da encruzilhada, evocada por Exu, se torna fundamental para pensar a educação para as relações étnico-raciais. A encruzilhada não é apenas lugar de passagem, mas de encontro, de escolha e de diálogo entre diferentes caminhos. Exu, senhor dos caminhos e da comunicação, nos lembra que não há história única: há múltiplas vozes que precisam ser escutadas e reconhecidas. Ao trazer Exu para o debate, abrimos espaço para questionar os silêncios impostos pelo mito da “Suíça Brasileira” e para construir uma pedagogia

que valorize a diversidade, a pluralidade e a ancestralidade.

Assim, a educação em Nova Friburgo pode ser compreendida como um movimento de travessia: sair da narrativa única, eurocentrada, e adentrar a encruzilhada onde se encontram memórias negras, indígenas e populares. É nesse diálogo que se torna possível reconfigurar o imaginário social e promover práticas educativas comprometidas com a justiça racial e com a valorização das identidades historicamente marginalizadas.

O município de Nova Friburgo originou-se da Vila de São João Batista de Nova Friburgo, situada no território de Cantagalo. Em 1818, estava prevista a chegada de cem famílias suíças, que buscavam colonizar a região e reconstruir suas vidas, uma vez que enfrentavam condições de miséria em seu país de origem. Nesse contexto inicial do século XIX, a cidade começou a formar sua identidade, incorporando elementos arquitetônicos e culturais, além de introduzir sobrenomes que passaram a ser associados — e ainda são — a títulos de nobreza. Ressalta-se, ainda, que um acordo firmado entre a Coroa Portuguesa, representada por D. João VI, e o agente do Cantão de Fribourg, Nicolau Sebastião Gachet, garantiu a concessão de terras na Serra Fluminense para os colonos suíços. Paralelamente, foram encaminhados africanos escravizados para desempenharem os trabalhos agrícolas necessários à instalação dos novos habitantes.

Vale ressaltar que neste período já estavam na região alguns indígenas e pretos escravizados – dentre este segundo grupo, havia aqueles que, mesmo submetidos à violência da escravidão, demonstravam interesse no desenvolvimento da localidade, considerando que isso facilitaria o transporte da produção cafeeira para o Rio de Janeiro. A presença indígena, por sua vez, revela que o território de Nova Friburgo não era um espaço vazio à espera da colonização europeia, mas sim um lugar já habitado, marcado por saberes ancestrais e práticas de convivência com a natureza. A chegada dos colonos suíços e alemães, incentivada pelo projeto de “branqueamento” e pela construção do mito da “Suíça Brasileira”, implicou na sobreposição de uma narrativa que invisibilizou essas populações originárias e africanas, relegando-as a papéis secundários ou silenciados na memória oficial.

Nesse contexto, os pretos escravizados não apenas constituíam a base da força de trabalho, mas também participavam de forma ativa na organização da vida econômica e social, ainda que sob condições de extrema exploração. O transporte da produção cafeeira, fundamental para a integração da região com a capital, dependia diretamente de seus esforços, o que evidencia a contradição entre o apagamento simbólico dessas populações e sua centralidade material na consolidação do município.

Assim, compreender a colonização de Nova Friburgo exige deslocar o olhar da narrativa

eurocentrada e reconhecer que a formação da cidade se deu na encruzilhada de diferentes presenças: indígenas, africanas e europeias. Essa encruzilhada, evocada na metáfora de Exu, nos convida a pensar a educação para as relações étnico-raciais como um exercício de escuta e valorização das vozes historicamente silenciadas, abrindo caminhos para uma memória plural e para práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

Deste modo, pensar que Nova Friburgo foi constituída a partir da chegada de colonos que estavam falidos em suas terras e, ao mesmo tempo, foram ‘doados’ a estes colonos grupos de pessoas escravizadas para darem conta dos trabalhos que seriam iniciados no território, cabe destacar que, naquele momento da história, criava-se uma ideia de elite entre suíços e negros residentes da Vila de São Joao Batista de Nova Friburgo, repetindo-se assim os efeitos do enriquecimento de uma determinada etnia sob a força da exploração e das violências impostas aos negros e indígenas. Cida Bento (2022) apresenta em ‘O Pacto da Branquitude’, uma análise que põe em evidência essa relação hierárquica em que os europeus se colocam em relação aos demais grupos étnicos:

O discurso europeu sempre destacou o tom da pele como a base principal para distinguir status e valor. As noções de “bárbaros”, “pagãos”, “selvagens”, “primitivos” evidenciam a cosmologia que orientou a percepção eurocêntrica do outro nos grandes momentos da expansão territorial da Europa. Como diz Edward Said, o olhar europeu transformou os não europeus em um diferente e, muitas vezes ameaçador, outro. E esse outro tem muito mais a ver com o europeu do que consigo próprio. (Bento, 2022, p. 28).

Nesse sentido, é possível destacar que, a partir desta ideia de hierarquia étnica é que se deu a forma violenta com que os negros foram sequestrados de seus territórios e trazidos para o Brasil, tendo parte de sua história e de sua identidade extintas aos olhos do explorador/colonizador e a partir daí, iniciada uma trajetória de sofrimento e negação de direitos e qualidade de vida, portanto, considera-se que

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso, mais as necessidades econômicas de exploração, predispuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica. (Munanga, 1986, p. 9).

Com o desencadeamento da banalização destes ícones - essencialmente relevantes - integrantes da construção identitária da sociedade brasileira, tornou-se evidente a minorização dos povos originários e africanos, onde todas as suas raízes culturais passaram a ser desconsiderada na estrutura hierárquica dos espaços sociais e de poder de nosso país, sendo, diversas vezes, criminalizada e punida pelo mero fato de existirem.

Tendo em vista as marcas dessa relação de exploração entre europeus (colonos) e africanos escravizados, neste momento da pesquisa trataremos, diretamente, deste contexto no município de Nova Friburgo, considerando que, segundo Marretto (2014), existem poucos registros sobre a aquisição de pessoas escravizadas, bem como da existência do trabalho escravizado no decorrer da colonização da Vila de Nova Friburgo. Nesse sentido, o historiador relata que

Esta teoria isolacionista, evidente no discurso, visa diminuir a importância do passado escravista para a formação da Vila de Nova Friburgo e para atingir esse objetivo afirma que Nova Friburgo era uma ilha de “liberdade”, cercada pelo mundo escravista. Diversos trabalhos e discursos tentaram obliterar o elemento escravo da gênese da região e, em decorrência disso, construiu-se um mito em torno do qual Nova Friburgo seria a “Suíça brasileira”, a “terra dos homens livres”. (Marretto, 2014, p. 6).

Apesar dos poucos registros referentes à aquisição e ao comércio de pessoas escravizadas, a análise de periódicos como o Diário do Comércio permite dimensionar a magnitude e a letalidade dos investimentos de Antônio Clemente Pinto (1795-1869). Segundo o levantamento de Marretto (2014, p. 52), em um intervalo de pouco mais de um ano, - entre fevereiro de 1827 e março de 1828 - o negociante adquiriu quatro grandes carregamentos que totalizaram 1.885 africanos embarcados, dos quais 147 faleceram durante as travessias. Esse elevado contingente de cativos não apenas garantia o suprimento de força de trabalho para suas propriedades na região serrana, como também possibilitava a revenda de parte dos sobreviventes, estratégia que viabilizou a rápida e sólida acumulação de capital do futuro Barão de Nova Friburgo.

De acordo com os estudos de Marretto (2014),

Já nas primeiras investidas à região supracitada, os colonos foram surpreendidos pela presença do que se poderia designar como um quilombo, que se localizava exatamente nas terras doadas por D. Pedro I aos colonos suíços em 1821. De fato, não existe uma descrição exata do quilombo, do tamanho ou de quantos negros aquilombados estariam lá. (Marretto, 2014, p. 26).

Em consonância com os estudos do historiador, observa-se que, além da escassez de registros sobre o comércio e o trabalho escravizado na região, a própria existência do quilombo foi, durante longo período, silenciada na historiografia de Nova Friburgo. Tal apagamento contrasta com o reconhecimento contemporâneo de que esse quilombo constitui um marco de resistência e de luta da população negra frente às práticas de exploração e violência impostas pelo sistema escravista. Como afirma Antonio Bispo dos Santos (2015),

No período colonial, tais comunidades foram denominadas pelos colonizadores como Mucambos, Quilombos, Retiros, etc., e consideradas pela legislação vigente como organizações criminosas. Essas comunidades, pelo grau de enfrentamento que

ofereceram aos colonizadores, ganharam repercussão histórica até os dias atuais. Vale ressaltar que os Quilombos permaneceram como organizações criminosas desde o início da colonização do Brasil até a promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, que aboliu a escravidão no Brasil. (Santos, 2015, p. 26).

A partir da autointitulação de “Suíça Brasileira”, adotada pelos colonizadores com o intuito de associar Nova Friburgo à Europa e de reforçar a narrativa de um processo colonizador conduzido por trabalhadores livres — expressão que se prolongou ao longo da história e foi oficializada pelo governo federal por meio da Lei nº 14.910, de 1º de julho de 2024 — torna-se evidente a forma como a cidade e seus habitantes constroem e reafirmam sua identidade social, cultural e histórica até os dias atuais. Há de se considerar, também, na perspectiva de Roure (1918) que “Friburgo fora escolhida como primeiro núcleo de uma colônia inteiramente livre, entregue a sua própria iniciativa e a seus próprios esforços [...]”. Em consonância com as análises de Marretto (2018), cumpre salientar que o título de “Suíça Brasileira” deve ser compreendido como um mito³⁴, na medida em que romantiza e atenua os contextos históricos que marcaram o processo colonizador da região, sendo assim,

Compreendemos, aqui, que a implantação da colônia de migrantes suíços cumpria dois objetivos fundamentais no processo de emancipação brasileiro, iniciado em 1808, com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil e a elevação da colônia à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves. Primeiramente, a colonização seria um meio de difundir a civilização europeia nos trópicos, principalmente em regiões adjacentes à Corte. Posteriormente, a colonização objetivou privilegiar a difusão do café e da escravidão pelo interior da província fluminense, desde a primeira década dos oitocentos. Tal processo intensificou a interiorização do estado que, apoiado no poder dos plantadores escravistas, passou a ditar as regras de funcionamento das instituições de poder local – as Câmaras Municipais. (Marretto, 2018, p.25).

Complementando a ideia do Mito da Suíça Brasileira, podemos considerar os apontamentos de Marilena Chauí em sua obra “*Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*”⁵, onde debate o conceito de mito fundador, afirmando que

Se também dizemos mito fundador é porque, à maneira de toda fundatio, esse mito impõe um vínculo interno com o passado como origem, isto é, com um passado que não cessa nunca, que se conserva perenemente presente e, por isso mesmo, não permite o trabalho da diferença temporal e da compreensão do presente enquanto tal. Nesse sentido, falamos em mito também na acepção psicanalítica, ou seja, como impulso à repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade

³ No âmbito da epistemologia, o mito não é definido apenas como uma “fábula” ou “mentira”, mas sim como uma forma primária de conhecimento e compreensão da realidade, estruturada através de narrativas simbólicas, metáforas e imagens, em vez de conceitos abstratos ou demonstrações lógicas.

⁴ Segundo o antropólogo Bronislaw Malinowski (1976, p. 249), “os mitos possuem o poder normativo de fixar o costume, de sancionar os modos de comportamento, de dar dignidade e importância a uma instituição”. Nessa perspectiva, o chamado Mito da Suíça Brasileira pode ser compreendido como um recurso simbólico de valorização e promoção do status social da região de Nova Friburgo desde o período de sua colonização. Malinowski, reconhecido como um dos fundadores da antropologia britânica, destacou-se por sua contribuição à antropologia aplicada no continente africano.

⁵ CHAUI, Marilena. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

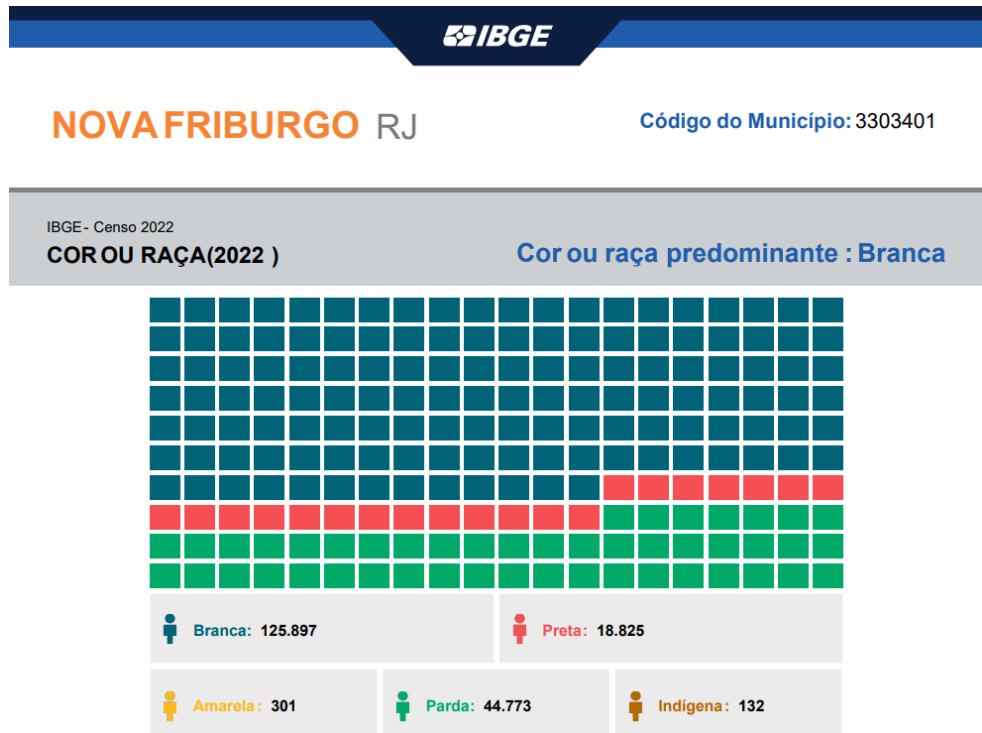
e impede lidar com ela. Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo. (Chauí, 2000, p. 6).

Considerando a herança simbólica que consolidou Nova Friburgo como a chamada “Suíça Brasileira”, é necessário problematizar como essa identidade europeizada influencia a forma como a população local se percebe racial e socialmente. O último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, revela que, entre os 189.939 habitantes, 66,3% se declaram brancos, 9,9% pretos, 23,6% pardos, 0,2% amarelos e 0,1% indígenas. Esses números evidenciam a predominância da autodeclaração branca, que dialoga diretamente com a narrativa histórica de colonização suíça e alemã no município, mas também expõem a presença significativa de populações negras e pardas, cuja contribuição cultural, econômica e social muitas vezes foi invisibilizada pela construção de uma identidade oficial voltada para a branquitude. Ao observarmos os dados do IBGE, torna-se possível refletir sobre como a memória histórica e o mito da “Suíça Brasileira” podem ter reforçado desigualdades raciais, ao mesmo tempo em que silenciaram trajetórias de resistência e afirmação das comunidades negras e indígenas que compõem a diversidade do território friburguense.

Tendo em vista os resultados obtidos, em Nova Friburgo, no último censo do IBGE referentes à composição da população por raça/etnia, apresentados no gráfico 1, é pertinente considerar, igualmente, os dados constantes do gráfico 2, que evidenciam a comparação entre os anos de 2010 e 2022. Observa-se, nesse intervalo, uma diminuição das populações que se autodeclararam branca, amarela e indígena, concomitantemente ao aumento das populações preta e parda. Tal fenômeno não deve ser interpretado como mera variação estatística, mas como expressão de processos históricos e sociais que atravessam a formação da sociedade brasileira. A redução da população indígena, por exemplo, constitui indício da persistente violência estrutural contra os povos originários, marcada pela expropriação territorial, pela negação de direitos fundamentais e pelo apagamento cultural sistemático. Nesse sentido, Adilson Moreira (2016) nos fala sobre a intenção da miscigenação empreendida no Brasil, considerando a hierarquização das raças.

Apenas os europeus carregavam em seus genes as características morais adequadas para a promoção do progresso. Para os higienistas, o destino da nação dependia necessariamente da contenção da miscigenação racial, como também da melhora da população miscigenada por meio da purificação racial. (Moreira, 2016, p. 42).

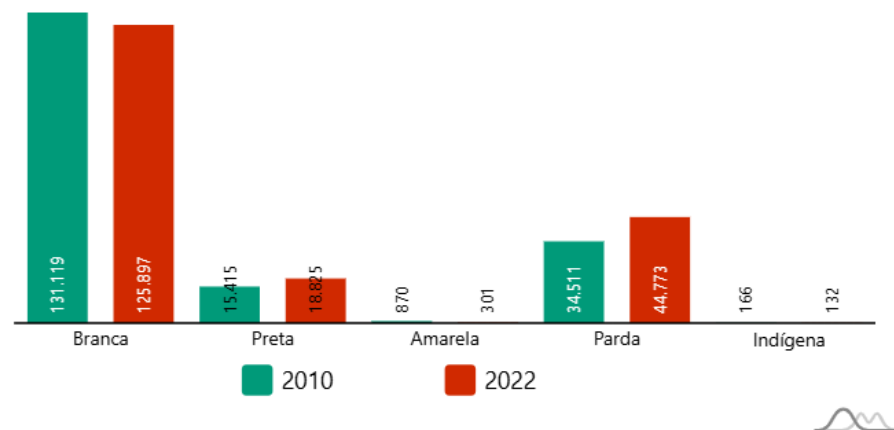
Gráfico 1 – População (Cor ou raça) – IBGE – CENSO 2022



Fonte: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em 30 dez. 2025 às 07h50min

Gráfico 2 – Panorama “Cor ou raça 2010/2022” – IBGE – CENSO 2022

Cor ou raça



Fonte: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=3303401&tema=1>. Acesso em 30 dez. 2025 às 09h15min

No que se refere à diminuição da população branca, é plausível relacioná-la ao enfraquecimento do mito da “democracia racial” e ao consequente deslocamento identitário,

em que indivíduos anteriormente embranquecidos passam a se reconhecer como pretos ou pardos. O crescimento das populações preta e parda, por sua vez, pode ser compreendido como resultado de um processo de afirmação identitária e de fortalecimento das lutas sociais que reivindicam o orgulho negro e a valorização da ancestralidade africana. Todavia, tal incremento demográfico revela também uma contradição: embora haja maior reconhecimento racial, persistem desigualdades estruturais nos indicadores de renda, educação e violência, que continuam a afetar de forma desproporcional a população negra. Para Munanga (2005), a hierarquização das raças se dá a partir dos fatores psicológicos, morais, intelectuais e estéticos.

Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, este seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores desiguais. Visto esse ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. (Munanga, 2005, p. 24).

Ao falarmos da educação municipal, trataremos de dados referentes ao Educacenso 2024 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que identificou 18955 alunos matriculados na Educação Básica, sendo 3485 em creches, 3105 em Pré-escolas, 8664 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1951 nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 430 alunos nas turmas de Educação de Jovens e Adultos e 1320 em Escolas de Educação Especial. Considerando estes números, podemos observar no gráfico 3, elaborado pelo site QEdu com base nos dados do INEP, a distribuição de estudantes da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino por raça/cor.

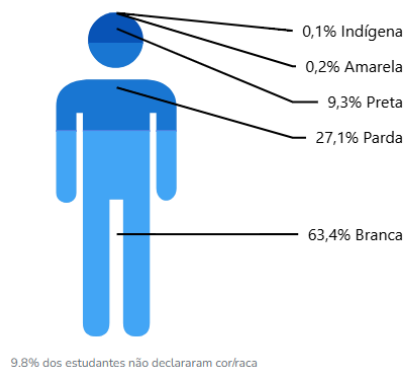
Gráfico 3 – Distribuição de estudantes por cor/raça

Dados municipais de educação

Municipal ▾

Rurais e urbanas ▾

Distribuição dos estudantes por cor/raça



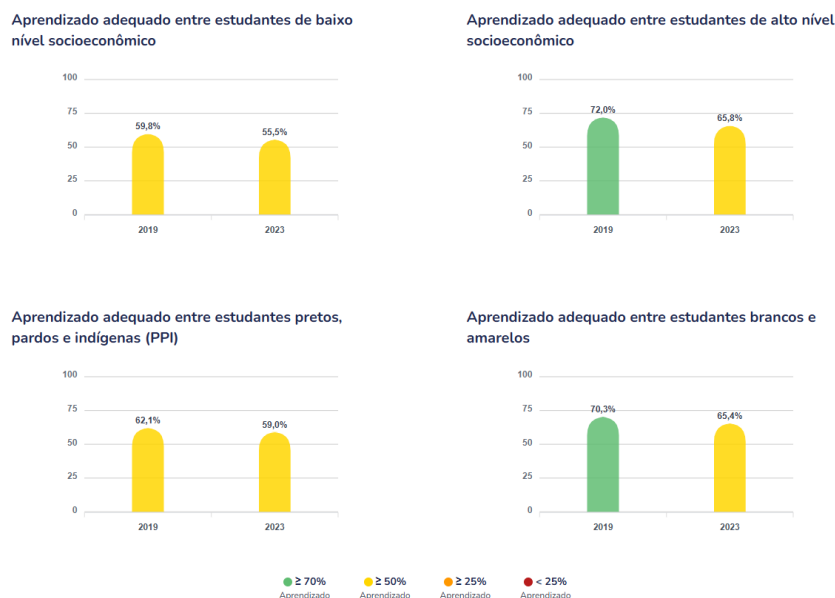
Fonte: <https://qedu.org.br/desigualdades/3303401-nova-friburgo>. Acesso em 01 jan. 2026 às 05h28min

É relevante destacar que a maioria dos estudantes da rede municipal se autodeclara branca (63,4%), o que espelha o contexto social mais amplo, também evidenciado pelos dados do IBGE. No entanto, ao cruzarmos os indicadores de aprendizado adequado com os recortes de raça/cor e nível socioeconômico, emergem nuances importantes. Estudantes pretos, pardos e indígenas, em sua maioria pertencentes aos estratos socioeconômicos mais baixos, enfrentam barreiras estruturais que impactam diretamente seu desempenho escolar. Por outro lado, estudantes brancos e amarelos tendem a ocupar posições de maior privilégio socioeconômico, o que se reflete em melhores condições de aprendizagem. Essa intersecção entre raça e classe configura uma verdadeira encruzilhada, onde desigualdades históricas se perpetuam e desafiam a construção de uma educação verdadeiramente equitativa.

Em continuidade à discussão anterior, o Gráfico 4 revela como os indicadores de aprendizado adequado se distribuem de forma desigual ao cruzarmos os recortes de raça/cor e nível socioeconômico. Observa-se que estudantes pretos, pardos e indígenas — majoritariamente situados nos estratos socioeconômicos mais baixos — apresentam percentuais de desempenho inferiores aos de estudantes brancos e amarelos, que concentram maior privilégio econômico. Essa discrepância evidencia que o problema transcende a esfera individual ou pedagógica, expondo barreiras estruturais que perpetuam desigualdades históricas. Ao mesmo tempo, a queda generalizada nos índices entre 2019 e 2023 reforça que, embora a crise educacional afete toda a rede, seus impactos são mais severos sobre sujeitos racializados e vulneráveis. Assim, o gráfico materializa a interseccionalidade entre raça e

classe, demonstrando que a Educação Antirracista exige o enfrentamento simultâneo dos legados da colonialidade e das desigualdades socioeconômicas.

Gráfico 4 – Aprendizado adequado – Nível socioeconômico e cor/raça



Fonte: <https://qedu.org.br/desigualdades/3303401-nova-friburgo>. Acesso em 01 jan. 2026 às 08h13min

Em 2024, o município de Nova Friburgo não foi habilitado para receber a complementação Valor Aluno-Ano-Resultados (VAAR) do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) no ano de 2025. A decisão foi fundamentada nos critérios estabelecidos pela Lei Federal nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020⁶, que regulamenta o novo Fundeb.

A referida Lei, em seu artigo 14, §1º, inciso III, dispõe a seguinte condicionalidade para a habilitação ao VAAR: “III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;” (Brasil, 2020).

No caso de Nova Friburgo, a análise histórica e social indica que tal condicionalidade não foi plenamente atendida, resultando na exclusão do município da lista de habilitados.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) publicou documento oficial em outubro de 2024, apresentando a relação dos entes federativos não habilitados ao

⁶ Brasil. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

VAAR. Nesse documento, consta expressamente a não-habilitação de Nova Friburgo⁷

Historicamente, em Nova Friburgo, a população negra, formada por descendentes de escravizados, permaneceu em condições de marginalização social e econômica. Essa herança consolidou uma estrutura desigual de acesso a terras, empregos e educação, que se prolonga até o presente.

Apesar da cidade ser frequentemente associada à imigração europeia, dados censitários revelam significativa presença da população negra e parda. Contudo, os indicadores sociais mostram que esses grupos concentram maiores taxas de pobreza, informalidade laboral e menor escolarização. A desigualdade racial, portanto, não foi mitigada ao longo das décadas, refletindo-se diretamente nos resultados educacionais.

O sistema educacional friburguense apresenta disparidades claras. Escolas localizadas em áreas periféricas, onde reside a população de menor renda e maior proporção de pretos e pardos, enfrentam problemas estruturais, déficit de professores e menor acesso a recursos pedagógicos. Essa clivagem reforça a reprodução intergeracional da desigualdade.

A condicionalidade III exige que municípios demonstrem avanços na diminuição das desigualdades raciais e socioeconômicas. No entanto, em Nova Friburgo, os dados educacionais evidenciam que os resultados médios mascaram disparidades internas. O município não conseguiu reduzir significativamente a distância entre os grupos privilegiados e os historicamente marginalizados. Assim, o cumprimento da condicionalidade permanece comprometido, revelando a persistência de um padrão estrutural de exclusão.

É nesse ponto que a metáfora da encruzilhada se torna fecunda. A encruzilhada, lugar de encontro de caminhos, simboliza os dilemas e bifurcações que se apresentam às políticas públicas: seguir pela via da manutenção das desigualdades ou pela via da transformação estrutural. Exu, senhor das encruzilhadas na cosmologia afro-brasileira, é o orixá da comunicação, da abertura de caminhos e da desestabilização das certezas. Como afirma Luiz Rufino (2019),

Sendo Exu o princípio, domínio e potência referente à linguagem como um todo, não restrita às formas discursivas, mas como a própria existência em sua diversidade. Sendo ele o dono do corpo, suporte físico em que é montado por experiências, cognições e memórias e sendo ele o princípio da imprevisibilidade e do inacabamento do mundo, venho dizer que Exu é também a força motriz que concebe a educação e as práticas pedagógicas. Assim, reivindicando ele como forma de educação, ele também estará a questionar sobre como responderemos aos outros nesse labor que deve primar pela ética e coletividade. (Rufino, 2019, p. 265).

⁷ <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/2025-1/RedesInabilitadasVAAR20251.pdf>. Acesso em 03 jan. 2026 às 17h24min.

Pensar Nova Friburgo a partir dessa metáfora significa reconhecer que o município se encontra em uma encruzilhada histórica, onde a decisão de enfrentar ou perpetuar desigualdades raciais e socioeconômicas definirá o futuro da educação local. Exu, nesse sentido, não é apenas uma figura mítica, mas um operador epistemológico: ele nos lembra que não há neutralidade nos caminhos escolhidos, que toda política educacional é atravessada por disputas de poder, e que a comunicação entre mundos — o das elites e o das periferias, o da branquitude e o da negritude — precisa ser mediada para que haja justiça social.

Assim, a experiência de Nova Friburgo ilustra como fatores históricos, sociais e educacionais se entrelaçam na manutenção das desigualdades. A não redução das disparidades raciais e socioeconômicas evidencia que políticas como o VAAR, embora fundamentais, necessitam de ações complementares voltadas para a equidade. Sem enfrentar diretamente os legados da escravidão, da imigração seletiva e da segregação socioespacial, a educação continuará reproduzindo desigualdades em vez de superá-las. A encruzilhada, nesse sentido, não é apenas metáfora, mas condição concreta: é preciso escolher o caminho da justiça social, sob o risco de permanecer aprisionado na repetição dos mesmos padrões excludentes.

Dessa forma, os dados censitários não apenas registram transformações demográficas, mas também evidenciam a urgência de políticas públicas voltadas ao enfrentamento do racismo estrutural. Em síntese, trata-se de um chamado à responsabilidade coletiva para a construção de uma sociedade que transcenda o reconhecimento formal das identidades e assegure, de modo efetivo, dignidade e igualdade substantiva.

Na contemporaneidade, o mito da “Suíça Brasileira” continua a ser mobilizado como símbolo de distinção e orgulho local, mas também como narrativa que silencia e invisibiliza sujeitos historicamente marginalizados. A imagem de uma cidade europeizada, marcada pela herança dos colonos suíços, convive com desigualdades persistentes que relegam pretos, pardos e indígenas a papéis secundários ou apagados, sobretudo no campo educacional. Essa contradição revela que o mito não é apenas uma metáfora turística ou cultural, mas um dispositivo de poder que reforça hierarquias raciais e sociais, sustentando uma memória seletiva que privilegia a branquitude como protagonista da história friburguense.

É nesse ponto que a metáfora da encruzilhada e a figura de Exu se tornam fundamentais para desmistificar tais narrativas. A encruzilhada, espaço de encontro e multiplicidade, rompe com a linearidade da história oficial e abre caminhos para vozes silenciadas. Exu, mensageiro e guardião dos cruzamentos, simboliza a possibilidade de diálogo entre diferentes temporalidades e identidades, desafiando o mito homogêneo da “Suíça Brasileira”. Ao invocar Exu, reconhece-se que Nova Friburgo não é apenas herdeira de uma tradição europeia, mas

também território de resistência e de saberes afro-indígenas que precisam ser recolocados no centro da cena social e educacional. Assim, o mito se desfaz como verdade única e se revela como construção parcial, que pode ser reescrita a partir da pluralidade que compõe a cidade.

1.2 A Educação para as Relações Étnico-raciais e seus dispositivos legais: Caminhos de reparação e protagonismo negro

Apenas a lei não basta para ocorrer, de fato, uma mudança curricular em nossas escolas, na formação e na prática dos profissionais da educação. Na maioria das vezes, parece que estamos lecionando em algum país nórdico tal é a ausência da abordagem relativa à questão negra na História Brasileira, embora todos saibam que o Brasil já é o segundo país negro no mundo. Some-se ao alegado desconhecimento da lei o fato de que nossa educação exclui sistematicamente a dimensão étnica do trabalho curricular, o art.26, da Lei 9.394/96 estabeleça que o Ensino deve levar em conta as matrizes indígena, africana e europeia que contribuíram fundamentalmente para a formação do povo brasileiro. (Silva e Bernardes, 2012).

Sob uma perspectiva institucional, considerando que as práticas de ensino nos espaços escolares são orientadas e formalizadas por propostas e diretrizes curriculares elaboradas por equipes técnicas das Secretarias de Educação — com participação direta ou indireta das equipes pedagógicas das Unidades Escolares — e fundamentadas em documentos orientadores produzidos pelo MEC e/ou por outros entes responsáveis pela execução de políticas educacionais, como o CNE, este tópico se dedica a analisar o histórico das normativas e diretrizes que sustentam a Educação para as Relações Étnico-Raciais no território nacional. Neste caso, analisaremos as seguintes normativas:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996);
- Lei nº 10.639/2003;
- Parecer CNE/CEB nº 02/2007
- Lei nº 11.645/2008;
- Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) (Resolução CNE/CP nº 01/2004);
- Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).

Considerando que a Educação se constrói por meio de percursos históricos, abordagens pedagógicas e estratégias didáticas, a implementação da Lei nº 10.639/2003, acompanhada da formação e conscientização dos profissionais da área, configura-se como uma encruzilhada de ressignificação. Trata-se de um marco que inaugura uma nova perspectiva educacional, capaz de desconstruir, de maneira interseccional, os conceitos eurocêntricos, racistas, capacitistas, patriarcais e sexistas que ainda permeiam os currículos tradicionais. Ao mesmo tempo, representa o fim do apagamento de saberes fundamentais à formação de sujeitos críticos. Nesse processo, a cosmogonia⁸ de Exu, guardião das encruzilhadas, torna-se referência simbólica e epistemológica, pois é ele quem transforma, movimenta e comunica. Como afirma Rufino (2019, p. 265-266): “Em um dos caminhos de Ifá, [...] é aquele que destrona a arrogância dos sábios, fiscaliza os atos e compromissos firmados com a comunidade e celebra a vida proporcionando alegrias aos justos.”

Todavia, a escola democrática prevista na LDBEN (1996) e na Constituição Federal de 1988 precisa materializar-se para além das salas de aula. A análise da qualidade, do acesso e da permanência dos estudantes, sobretudo na rede pública, evidencia uma lacuna histórica quando se trata da população negra. Para este grupo, o acesso nunca foi facilitado, tampouco democrático, seja no momento da matrícula, seja na disponibilidade de instituições compatíveis com suas realidades sociais. Ademais, a educação brasileira ainda se estrutura sobre o modelo colonial, que elitiza o conhecimento e privilegia a cultura eurocêntrica em seus currículos. Nesse contexto, consideramos os apontamentos de Kabengele Munanga (2008), em entrevista ao Programa Salto para o Futuro, na TV Escola, onde o sociólogo esclarece que discutir desigualdades no campo educativo significa reconhecer que

[...] nós formamos um cidadão que não sabe realmente quem ele é. Ele quer ser considerado como europeu, como ocidental. Quando, na realidade, ele é brasileiro. Ele é o fruto, o resultado de um encontro das culturas e das civilizações. No cotidiano, ele passa, tropeça nas contribuições africanas, mas não tem consciência disso. Seria bom oferecer, na formação do cidadão, não apenas os valores ocidentais, mas os valores da história, da visão do mundo, da filosofia de vida dos povos que construíram o Brasil. É necessário que isso seja ensinado nas escolas brasileiras, faz parte do

⁸ A cosmogonia iorubá é o conjunto de mitos e narrativas orais (chamados Itans) que explicam a origem do universo, da Terra (Aiyê), dos seres humanos e das divindades (Orixás) a partir de uma visão de mundo centrada em Olodumaré, o Ser Supremo. A cosmogonia de Exu na tradição iorubá o define como o princípio ativo primordial, a energia fundamental responsável pelo movimento, transformação e ordenação do universo logo após a criação. Ele não é apenas um orixá, mas a própria força que dinamiza o *axé* (energia vital) e possibilita a existência.

processo da educação, para que uma pessoa possa respeitar a outra [...]. (Munanga, 2008).

Dessa forma, abordar a Educação para as Relações Étnico-raciais significa expressar o vigor da Negritude, potencializar a luta pela reparação de direitos e resgatar, nos diversos setores da sociedade — especialmente na Educação Formal — os valores relacionados à Identidade Racial. Retomar os objetivos que a população negra buscou alcançar desde o período escravocrata, por meio das lutas e da organização política e social nos quilombos, é também evocar o efeito ancestral de Exu. O Orixá que atravessa encruzilhadas “de modo a matar um pássaro ontem com uma pedra que atirou hoje” (Provérbio Iorubá) nos lembra que cumprir esta política de reparação significa atacar as raízes do racismo e superar o que ainda reverbera intensamente no cotidiano da sociedade brasileira.

Tendo em vista que a escola é um espaço democrático e que precisa dar voz e vez a todos aqueles que fazem parte da história e da sociedade como um todo, a Lei nº 10.639/2003 é um meio de garantir não só o conhecimento histórico e cultural, mas, também, um caminho de validação de uma das premissas trazidas pela Constituição Federal de 1988, que nos diz em seu artigo 5º que “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).

Em destaque ao enfoque da legislação em tela nesta dissertação, cabe considerar a afirmação da professora Petronilha Beatriz quanto a relevância do Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas. A autora nos diz que “[...] os Estudos Afro-Brasileiros focalizam as raízes africanas e as problemáticas de vida e formação humana enfrentadas pelos negros e dialogam com os conhecimentos produzidos por outras raízes étnico-raciais que constituem a humanidade.” (Silva, 2010, p. 37-38).

Dando ênfase à identidade nacional brasileira, percebe-se que, apesar desse processo ser perpassado por diversos marcadores sociais, como classe, raça, religião, sexo e outros, a identidade negra é estigmatizada, ainda, por um contexto racista e de segregação. Tratar da negritude ainda nos coloca num cenário de discussões associadas aos conflitos de poder e, conseqüentemente, marcadas pela desigualdade social e pelo racismo estrutural e institucional.

Quando se trata de Educação, adentramos um campo que é visto como aquele que é ofertado a todos de forma isonômica, porém ao entendermos os contextos sociais

e históricos de cada indivíduo, percebemos que alguns grupos se sobrepõem quando se trata de acesso e oferta qualitativa dos aparelhos políticos. Cabe ressaltar que as instituições escolares são um meio de formação humana em suas esferas acadêmica e social, gerando assim o despertar de indivíduos conscientes de seu papel no que tange o exercício da Cidadania.

A Lei nº 10.639/2003, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER), são assertivas quando propõem um trabalho de resgate da história e cultura africana e afro-brasileira num contexto interdisciplinar, explorando além das datas que referenciam marcos históricos do povo negro. A legislação é relevante e necessária no sentido de abordar um viés sociológico que analisa criticamente o currículo escolar, bem como os materiais didáticos adotados ao longo do tempo. Nessa perspectiva, o processo educativo precisa ultrapassar essa inclusão precarizada que ainda trata o aluno negro de forma discriminatória e subalternizada, colocando-o numa posição de insistente minorização e de baixa capacidade cognitiva e cultural. Portanto, é preciso que os professores se posicionem numa perspectiva antirracista mediando um ensino decolonial, que tenha como papel principal o desafio político-pedagógico de superar o mito da democracia racial e proporcionar aos estudantes um processo efetivo de Letramento Racial. A partir daí,

Se entendermos a escola como uma instituição social densa de relações educativas onde o ensinar e o aprender pode-se abrir em caminhos para distinguir opressões, comunicar-se com outras culturas, ressignificar conhecimentos por situá-lo dentro de uma lógica marcada por perspectivas do que constitui problemas para nós, (...) vamos ter que apostar que a fabricação de novos lugares para a escola não poderá dispensar professores e alunos (...), acolhendo os desejos dos trabalhadores, das mulheres, dos negros, de saberes que os fortaleçam. (Linhares, 1997, p. 146).

A Educação para as Relações Étnico-raciais no Brasil é fruto de um processo histórico de resistência do Movimento Negro e das comunidades quilombolas, consolidado em um conjunto de normativas que visam garantir igualdade, valorização da diversidade e combate ao racismo. Desse modo, podemos pensar a Educação para as Relações Étnico-raciais como uma grande encruzilhada: um espaço de encontro, de tensão e de escolha. A encruzilhada, na cosmologia afro-brasileira, não é apenas um cruzamento de caminhos, mas um lugar de potência, onde diferentes direções se encontram e novas possibilidades se abrem.

A Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, representa um marco jurídico importante no reconhecimento das desigualdades históricas que estruturam a sociedade brasileira. No entanto, sob uma perspectiva decolonial e antirracista, é necessário problematizar os limites de sua aplicação. O Estatuto, ao propor políticas de promoção da igualdade, ainda

opera dentro de uma lógica estatal que frequentemente reduz a questão racial a medidas compensatórias, sem enfrentar de forma radical o epistemicídio que sustenta a marginalização dos saberes negros e indígenas. A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), nesse contexto, tensiona o Estatuto ao exigir que a escola não apenas reconheça a diversidade, mas que se comprometa com a reconstrução de narrativas históricas e epistemológicas silenciadas pelo projeto colonial.

Assim, em uma perspectiva crítica cabe destacar que a Lei nº 12.288/2010 revela que sua efetividade depende da incorporação da ERER como prática pedagógica transformadora, tendo em vista que a educação é na sociedade um instrumento de formação cidadã. A simples existência de dispositivos legais não garante a ruptura com o mito da democracia racial, se não houver uma ação concreta que valorize a oralidade, a corporeidade e as memórias ancestrais como fundamentos do currículo. A perspectiva decolonial aponta que a igualdade racial não pode ser entendida apenas como acesso formal a direitos, mas como a reconfiguração profunda das estruturas de poder e conhecimento. Nesse sentido, o Estatuto deve ser lido como ponto de partida, e não de chegada, para uma educação comprometida com a justiça racial e com a valorização dos sujeitos historicamente subalternizados.

O Estatuto da Igualdade Racial vem para fortalecer os direitos fundamentais a toda a população negra e institui o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR).

A Constituição Federal de 1988 inaugura um marco democrático ao assegurar a igualdade de direitos e a valorização das matrizes culturais formadoras da sociedade brasileira, reconhecendo a pluralidade étnica e cultural como fundamento da educação. Nesse sentido, cabe observar que o artigo 227 desta Carta Magna prevê que

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

O Parecer CNE/CEB nº 02/2007, ao reafirmar a obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) desde a Educação Infantil, explicita a urgência de romper com a lógica colonial que historicamente invisibilizou as contribuições africanas e afro-brasileiras na formação do país. Sob uma perspectiva decolonial, o documento denuncia o hiato entre a normatividade das Diretrizes Curriculares Nacionais e sua efetiva implementação, revelando como o sistema educacional ainda resiste em abandonar o paradigma eurocêntrico. Essa resistência não é neutra: ela perpetua o epistemicídio e reforça hierarquias raciais que

naturalizam a marginalização de crianças negras, mesmo em seus primeiros anos de escolarização. O parecer, portanto, tensiona a necessidade de uma educação que não apenas inclua conteúdos, mas que desestabilize os fundamentos coloniais do currículo e valorize saberes ancestrais como parte constitutiva da cidadania.

Na perspectiva antirracista, o Parecer nº 02/2007 aponta que a não aplicação das Diretrizes representa uma forma de violência simbólica contra crianças e adolescentes negros, ao negar-lhes o direito de se reconhecerem positivamente em sua história e cultura. A ERER, nesse sentido, não pode ser vista como um adendo pedagógico, mas como eixo estruturante de uma prática educativa comprometida com a justiça racial. O documento evidencia que a promoção da igualdade não se resume a políticas afirmativas pontuais, mas exige uma transformação profunda das práticas escolares, desde a brinquedoteca até a biblioteca, para que a diversidade seja vivida e respeitada. Assim, o parecer deve ser lido como um chamado à radicalização da democracia, em que a escola se torna espaço de resistência contra o racismo estrutural e de reconstrução de narrativas que devolvem centralidade às identidades negras e indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) estabelece como princípio a valorização das diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira, prevendo currículos que contemplem as contribuições das culturas indígena, africana e europeia na formação nacional. O avanço mais significativo nesse campo ocorre com a Lei nº 10.639/2003, que altera a estrutura da própria LDB ao inserir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, além de reconhecer o dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, como parte integrante do calendário escolar. Essa conquista, fruto das reivindicações históricas do movimento negro, é complementada pelo Parecer CNE/CEB nº 03/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER), estabelecendo parâmetros pedagógicos e orientações para a efetiva implementação da temática nos sistemas de ensino, garantindo que a legislação se traduza em práticas educativas comprometidas com a valorização da diversidade e o combate ao racismo. A Resolução CNE/CP, também, fortalece a formação inicial e continuada de professores, exigindo que os cursos de licenciatura contemplem conteúdos voltados à diversidade étnico-racial.

Segundo o Parecer CNE/CP nº 03/2004, há um hiato entre as determinações das DCNERER e sua execução nos sistemas de ensino, sendo assim

A persistência desse hiato pode resultar em prejuízos à celeridade do processo de construção de uma efetiva igualdade étnico-racial na educação brasileira, atrasando a oportunidade histórica conquistada pela sociedade, em especial, pelas populações negras e demais grupos populacionais, historicamente discriminados, de verem as suas especificidades culturais, suas identidades, seus sistemas filosóficos, suas artes, seu conjunto de valores relacionais, suas religiões e celebrações, seus heróis míticos e históricos, seus homens, mulheres e crianças, não mais serem retratados e representados em materiais didáticos, órgãos, instituições e práticas pedagógicas de modo pejorativo, desrespeitoso, inferiorizante e subalternizados pela hegemonia de referenciais de pensamento e de conhecimento intrinsecamente refratários à riqueza representada pela diversidade. (BRASIL, 2004, p. 2).

Em 2008, a Lei nº 11.645 amplia o escopo da LDB nº 9.394/96 ao incluir também a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena, reforçando a perspectiva intercultural. Já o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) consolida direitos e políticas públicas voltadas à promoção da equidade racial, incluindo a educação como eixo estratégico. Além disso, o Estatuto ratifica o cumprimento do art. 26-A da LDB, o qual prevê a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e observa que

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo.

§ 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração. (BRASIL, 2010).

Mais recentemente, em 2024, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq) foi lançada, sistematizando ações para reduzir desigualdades educacionais, garantindo acesso, permanência e sucesso escolar de estudantes negros, quilombolas e indígenas. De acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) são metas da Pneerq (BRASIL, 2024):

- Estruturar um sistema de metas e monitoramento e assegurar a implementação do art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- Formar profissionais da educação para gestão e docência no âmbito da educação para as relações étnico-raciais (Erer) e da educação escolar quilombola (EEQ);
- Induzir a construção de capacidades institucionais para a condução das políticas de Erer e EEQ nos entes federados;
- Reconhecer avanços institucionais de práticas educacionais antirracistas;

- Contribuir para a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira;
- Consolidar a modalidade educação escolar quilombola, com implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, conforme a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE); e
- Implementar protocolos de prevenção e resposta ao racismo nas escolas e nas instituições de educação superior (públicas e privadas). (BRASIL, 2024)..

Se a encruzilhada é o espaço, Exu é o movimento. Exu, orixá da comunicação, da abertura de caminhos e da mediação, pode ser compreendido como metáfora para o papel dessas diretrizes: elas não são estáticas, mas dinâmicas, exigem interpretação, diálogo e ação. Assim como Exu traduz e conecta mundos distintos, as normativas traduzem em linguagem jurídica e pedagógica as lutas históricas do movimento negro e quilombola, transformando resistência em política pública.

Nesse sentido, cada lei e resolução é como um ebó, uma oferenda deixada na encruzilhada: fruto de mobilização coletiva, carregada de memória e de desejo de futuro. Rufino (2018) nos diz que o ebó é o conhecimento praticado, o encanto e as ferramentas codificadas nos cruzamentos de inúmeras sabedorias negro-africanas ressignificadas na diáspora, tendo efeito de positivação dos caminhos.

A Constituição de 1988 abre o caminho ao reconhecer a diversidade cultural; a LDB organiza o percurso; a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008 afirmam a centralidade das histórias afro-brasileira e indígena; o Estatuto da Igualdade Racial fortalece a luta por direitos; as DCNERER e as resoluções e pareceres do CNE orientam a prática pedagógica; e a Pnearq busca garantir que o caminho seja percorrido com equidade.

Dialogar com a imagem de Exu é reconhecer que a educação antirracista não é linear: ela exige negociação, escuta, enfrentamento e criatividade. É na encruzilhada que se decide se seguimos reproduzindo exclusões ou se abrimos caminhos para uma escola que acolha e valorize a pluralidade. É preciso lembrar que toda escolha é política, e toda política é atravessada pela memória das lutas negras e quilombolas, desde os quilombos coloniais até os movimentos contemporâneos.

Assim, pensar a Educação para as Relações Étnico-raciais como encruzilhada dominada pela movimentação de Exu é assumir que estamos diante de um espaço de decisão e de movimento contínuo. É reconhecer que a legislação não é apenas norma, mas também caminho aberto pela resistência, exigindo que cada educador e cada instituição se coloque em diálogo com essa herança, para que a escola se torne território de liberdade, dignidade e afirmação da vida negra e indígena.

Compreendida a base teórica e o contexto histórico-social que sustentam as tensões

raciais e o silenciamento de saberes em Nova Friburgo, torna-se fundamental investigar como essas demandas são traduzidas em políticas de planejamento a longo prazo. Assim, o próximo capítulo dedica-se à análise dos planos decenais, observando como a Educação para as Relações Étnico-Raciais é enunciada, monitorada e muitas vezes negligenciada nas instâncias nacional e municipal.

CAPÍTULO II

Os planos decenais em âmbito nacional e municipal e a ERER: A boca que tudo fala e o olho que tudo vê

Exu, é o elemento que codifica e substancia os seres, suas capacidades de criação e diálogo, assim é ele o elemento propulsor de uma ética responsiva, uma vez, que é o fundamento que substancia e cruza toda e qualquer possibilidade. Exu lança os seres na capacidade de assumir suas presenças como respostas responsáveis que darão o tom do acabamento de suas existências. Nessa perspectiva, o mesmo se encarna como uma educação, assim qualquer noção que venha a negar a sua presença enquanto saber, é logo, contrária a mobilidade e a toda possibilidade de transformação. (Rufino, 2018, p. 76).

Este capítulo apresenta uma análise dos Planos Nacionais de Educação (PNE) e dos Planos Municipais de Educação (PME) de Nova Friburgo, investigando como a temática racial é articulada nesses documentos. Utilizando a metáfora de Exu como "a boca que tudo fala e o olho que tudo vê", o texto examina as intenções políticas e os desafios de materializar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na esfera local. Os resultados revelam um significativo hiato entre a prescrição normativa dos planos e a ausência de estratégias e indicadores concretos que garantam a redução efetiva das desigualdades raciais no município.

É importante esclarecer que todas as vezes que convocamos Exu nessa pesquisa é com o intuito de dar voz a sua cosmogonia numa perspectiva acadêmica, cultural e metafórica. Portanto, queremos pedir *agô*⁹ para o dono das encruzilhadas para abrir esse *xirê*¹⁰ de debates sobre essa *gira*¹¹ que evidencia a ERER. Nesse sentido, ouviremos aquele que transgride aquilo que está posto para resgatar aquilo que precisa ser potencializado, nesse caso o protagonismo negro na formação da sociedade brasileira.

Nesse momento da pesquisa, Exu, vem abrir a encruzilhada para potencializar as vozes silenciadas e ampliar os olhares direcionados àquilo que foi invisibilizado ao longo da história de nossa sociedade. Deste modo, falaremos dos planos decenais de educação no âmbito federal,

⁹ No iorubá, pedido de licença para movimentos de entrada, saída, passagem. A conceituação epistemológica de *agô* está enraizada em uma forma de saber que valoriza a relação, o respeito, a humildade e a ética, contrastando com a busca ocidental por uma verdade puramente objetiva. É um conhecimento que se vive e se pratica na interação social e sagrada, e não apenas se teoriza.

¹⁰ O *Xirê* é um termo de origem iorubá (do termo *sirê*, que significa "brincadeira" ou "dança") que, nas religiões de matriz africana como o Candomblé e a Umbanda, designa a sequência ritualística de cantigas e danças para evocar e saudar os orixás. Epistemologicamente, o *Xirê* pode ser compreendido como uma forma de produção e transmissão de conhecimento (epistemologias de terreiro) que valoriza a performance corporal e a oralidade, em oposição ao paradigma científico ocidental.

¹¹ Na Umbanda, reunião onde a espiritualidade se manifesta por meio da incorporação com cânticos e rituais em círculo. Onde se evidencia a fé, a caridade e a comunicação com o plano espiritual. No caso apresentado nesta pesquisa, usamos o termo de forma metafórica, trazendo a ideia de um encontro onde se coloca em questão a educação eurocêntrica em detrimento da concepção de uma educação decolonial.

estadual e municipal e de sua importância como política pública, descortinando a estrutura destas normativas, dando atenção particular a presença da EREER nestes documentos.

De forma a contextualizar a relevância e a urgência da elaboração dos Planos Decenais de Educação, vale ressaltar, neste momento, que no contexto político brasileiro a primeira menção de que haveria a necessidade de elaboração de planos estratégicos para a melhoria da educação foi feita por meio do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), onde se afirmava:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única", que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. (Azevedo, et al, 1932).

Tal indicação foi tão significativa que na Constituição de 1934, em seu artigo 150, foi determinado que uma das competências do Poder Executivo Nacional era: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país (BRASIL, 1934).

Considerando a relevância dos planos decenais de educação previstos na Constituição Federal e na LDB, é fundamental compreendê-los como instrumentos estratégicos de promoção da justiça social. Tais políticas públicas devem ser concebidas de forma coletiva, envolvendo a participação ativa da sociedade civil, de especialistas e das comunidades locais, em diálogo permanente com os marcos legais vigentes. Mais do que simples diretrizes administrativas, esses planos precisam refletir a pluralidade cultural, social e econômica do país, assegurando o reconhecimento e a valorização das diversidades — sejam elas étnicas, raciais, de gênero, territoriais ou relacionadas às diferentes condições de vida. Assim, tornam-se não apenas mecanismos de planejamento educacional, mas também ferramentas de transformação social, capazes de reduzir desigualdades históricas e garantir que o direito à educação seja efetivamente universal, inclusivo e equitativo.

Exu, considerado a boca que tudo fala e o olho que tudo vê, abre a encruzilhada como guardião dos caminhos e mensageiro das múltiplas vozes que compõem o tecido social. Sua presença simbólica nos lembra que a elaboração dos planos decenais de educação não pode se restringir a um exercício burocrático, mas deve ser entendida como um processo de escuta ampliada e de visão crítica sobre os territórios, suas memórias e demandas. Ao falar por aqueles

que foram silenciados e ao enxergar o que foi invisibilizado, Exu nos convoca a reconhecer que cada plano decenal é também um espaço de disputa de narrativas, onde se confrontam projetos de sociedade e se afirmam direitos historicamente negados.

Nesse sentido, os planos decenais, nos âmbitos federal, estadual e municipal, tornam-se instrumentos que precisam incorporar a multiplicidade de vozes e olhares, garantindo que a educação seja pensada como prática de liberdade e não apenas como política de gestão. A metáfora de Exu nos inspira a compreender que, ao abrir caminhos, esses planos devem acolher contradições, dar lugar às diferenças e criar possibilidades de diálogo entre saberes diversos. É nesse movimento que a presença da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) ganha relevância, pois tensiona o olhar hegemônico e amplia a escuta para que a escola se torne espaço de reconhecimento, valorização e justiça. Considerando essa perspectiva de educação, González (2019) nos alerta que

Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo (negros, brancos e nós todos juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial neste país), vai ser muito difícil o Brasil chegar ao ponto de efetivamente ser uma democracia racial. (González, 2019. p. 223).

Se tratando dos planos decenais em âmbito nacional, analisaremos os planos referentes aos períodos de 2001 a 2010 e 2014 a 2024/2025, esse último sendo prorrogada a sua vigência até 31 de dezembro de 2025. Os Planos Nacionais de Educação (PNEs) constituem instrumentos centrais da política educacional brasileira, concebidos como planos decenais de Estado e orientados pela Constituição Federal de 1988. Sua trajetória revela tanto avanços normativos quanto limitações estruturais, especialmente no que se refere ao financiamento e à implementação das metas. Cabe ressaltar que, como já mencionado, os planos decenais são fruto de participação social e de iniciativa do poder executivo.

A obrigatoriedade de planos decenais foi estabelecida pelo artigo 214 da Constituição de 1988, que determinou a formulação de políticas voltadas à erradicação do analfabetismo, universalização do acesso escolar e melhoria da qualidade da educação. Desde então, o Brasil contou com dois PNEs com força de lei:

- PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172): O primeiro Plano Nacional de Educação representou um marco inicial na formulação de políticas educacionais de longo prazo. Contudo, sua efetividade foi comprometida por vetos presidenciais em pontos centrais — especialmente no que se refere ao financiamento — e pela ausência de mecanismos de controle social.

Apesar dessas fragilidades, o PNE contou com ampla participação social, destacando-se a realização de dois Congressos Nacionais de Educação (CONED), organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Um dos dilemas enfrentados nesse processo foi a existência de dois planos distintos: um elaborado pela sociedade civil e outro pelo Poder Executivo. Este último acabou prevalecendo, anulando a proposta construída coletivamente pela sociedade.

- PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005): fruto de um processo participativo mais amplo, tendo a representação dos sistemas de ensino, órgão educacionais, Congresso Nacional e a sociedade civil. Estabeleceu 20 metas e estratégias, incluindo a destinação de 10% do PIB para a educação pública. Apesar de sua ambição, sua implementação foi comprometida por medidas de ajuste fiscal e pela falta de articulação federativa. Este PNE, diferente do anterior, teve a preocupação de construir uma proposta com participação social e engajamento de grande parte dos municípios do Brasil.
- PNE 2025-2035 (PL 2614/2024): O novo Plano Nacional de Educação (PNE 2025-2035), assim como o anterior, foi construído a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE), marcada pela ampla participação social. A conferência teve como tema “*Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*”.

O resultado desse processo foi uma proposta de plano acolhida pelo Ministério da Educação (MEC), que, após ajustes técnicos, encaminhou o texto ao Congresso Nacional. Atualmente, a proposta encontra-se em fase de análise e votação, enfrentando o desafio histórico de aproximar a formulação da efetiva execução das políticas educacionais, incorporando aprendizados e enfrentando dilemas estruturais.

Vale destacar que o PL 2614/2024 foi aprovado pela Câmara dos Deputados em dezembro de 2025 e segue em tramitação no Senado Federal.

As Conferências Nacionais de Educação (CONAEs) desempenharam papel decisivo na democratização da política educacional, funcionando como arenas de deliberação e disputa de projetos. Entretanto, a participação social enfrenta limites estruturais: embora amplie a legitimidade democrática, sua força normativa depende da correlação de forças no Congresso Nacional e da vontade política do Executivo. Assim, há um tensionamento permanente entre deliberação popular e decisão institucional, que frequentemente resulta em planos desidratados ou inviabilizados na prática.

A experiência dos PNEs evidencia três dilemas centrais:

- Financiamento insuficiente: a recorrente dificuldade em assegurar recursos estáveis compromete a execução das metas, revelando a dependência da política educacional em relação ao ciclo econômico e às prioridades fiscais.
- Fragmentação federativa: a ausência de mecanismos de coordenação efetiva entre União, estados e municípios gera desigualdades regionais e dificulta a universalização de direitos.
- Distância entre formulação e implementação: os planos frequentemente se configuram como instrumentos normativos ambiciosos, mas carecem de mecanismos de monitoramento e responsabilização que garantam sua concretização.

É importante destacar que, durante os governos de Michel Temer (31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi marcado por conflitos e processos de desmantelamento. O governo de Michel Temer enfrentou diversas críticas por implementar ações que prejudicaram o PNE, principalmente com a aprovação da Emenda Constitucional 95 (Teto de Gastos) em 2016, que congelou o orçamento, além da aplicação de vetos na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) de 2018, que retiraram a obrigatoriedade de alocação de recursos para as metas do PNE e a prioridade para a educação. Essas medidas foram vistas como um "desmonte" e um "desrespeito" a educação nacional, dificultando o cumprimento de metas importantes como a educação integral e o financiamento adequado. Já no governo Bolsonaro, o poder executivo federal foi acusado de ignorar as metas do PNE, promovendo cortes orçamentários, desarticulando políticas públicas e implementando pautas ideológicas (como Escola Cívico-Militar e 'Escola Sem Partido'¹²), resultando em retrocessos e ampliação das desigualdades educacionais, afetando o cumprimento das diretrizes do Plano que visavam universalizar e qualificar a educação.

Embora esta pesquisa não tenha como foco principal a análise do projeto “Escola Sem Partido”, abordaremos brevemente essa temática, considerando que ela perpassa diferentes

¹² O "Escola sem Partido" é um movimento político-social brasileiro que defende a neutralidade ideológica nas escolas, proibindo professores de doutrinar alunos com suas opiniões políticas, morais ou religiosas, e defendendo o direito dos pais sobre a educação moral e religiosa dos filhos. A proposta centraliza-se em projetos de lei (como o PL 7180/2014 na Câmara) que visam incluir deveres para professores, como não se aproveitar da audiência cativa para promover ideologias, apresentar diversas visões sobre temas polêmicos e impedir a atuação de terceiros. Embora o movimento tenha sido politicamente influente, o Supremo Tribunal Federal (STF) já declarou inconstitucional leis estaduais similares por violar a liberdade de cátedra e o pluralismo, e o próprio movimento foi oficialmente encerrado em 2020, embora o tema continue presente no debate público.

pautas sociais — inclusive aquela que constitui o eixo central deste estudo: a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Em relação ao movimento Escola Sem Partido, Frigotto (2017) destaca o caráter ideológico e político do projeto, afirmando que este se configura como

Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros. (Frigotto, 2017, p. 18).

Diante disso, é possível destacar como as pautas das minorias sociais continuam invisibilizadas na esfera política, o que dificulta a superação dos silenciamentos históricos que lhes foram impostos. A ausência de representatividade efetiva reforça a manutenção de estruturas excludentes, perpetuando desigualdades e limitando o alcance de políticas públicas voltadas para a reparação histórica. Essa invisibilidade não se restringe ao campo político institucional, mas reverbera também nos espaços de produção de conhecimento e na formação cidadã, onde vozes dissidentes ainda encontram barreiras para se afirmar.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre as encruzilhadas que atravessam a sociedade brasileira, Exu surge como força simbólica e epistemológica capaz de desestabilizar os alicerces coloniais que persistem. Sua presença, associada à comunicação e ao trânsito entre mundos, abre caminhos para a libertação das amarras que restringem as incursões decoloniais na educação. Assim, ao movimentar estruturas e propor novas formas de diálogo, Exu possibilita a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem saberes historicamente marginalizados, ampliando o horizonte de uma educação comprometida com a pluralidade e a justiça social.

De acordo com Simas e Rufino (2018),

No riscar do ponto de uma pedagogia encruzada, Exu é aquele que come primeiro. As formas de conhecimento e de educação que o negam são modos imóveis e avessos às transformações. Exu é o princípio dinâmico fundamental a todo e qualquer ato criativo. Elemento responsável pelas diferentes formas de comunicação, é ele o tradutor e linguista do sistema mundo. As mentalidades que buscam interdita-lo, o pintando como o "diabo a quatro", restringem suas visões, invisibilizando um vasto repertório de sabedorias que alargam as possibilidades de interação e invenção de outras possibilidades. A máxima cruzada nos cotidianos, que reivindica a expulsão dos demônios, entoa o louvor do encapsulamento epistêmico que revela o padecimento dos corpos assombrados pelo carrego colonial. Como contragolpe sugerimos, ao invés da expulsão, a libertação dos demônios. (Simas & Rufino, 2018, p. 20).

A partir dessa perspectiva, torna-se urgente ampliar a discussão sobre os impactos da

exclusão das minorias sociais no campo educacional, especialmente diante de projetos como o Escola Sem Partido, que se fundamentam na suposta neutralidade ideológica, mas que, na prática, promovem o silenciamento de vozes historicamente marginalizadas. A invisibilização de grupos como mulheres, negros, indígenas, LGBTQIA+ e populações periféricas vai além da ausência de representatividade, mas pela negação sistemática de seus saberes, histórias e modos de existência.

Nesse contexto, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) emerge como ferramenta fundamental para a construção de uma escola antirracista, plural e democrática. A efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatória a abordagem das culturas afro-brasileira, africana e indígena, representa um avanço, mas ainda enfrenta resistências que se intensificam diante de projetos conservadores que buscam interditar o debate sobre raça, gênero e sexualidade.

A crítica à epistemologia dominante ganha força com a proposição da pedagogia das encruzilhadas e da epistemologia de Exu, conforme apontado por Simas e Rufino. Exu, como princípio dinâmico e comunicativo, representa a abertura para múltiplas formas de saber, rompendo com a rigidez colonial que encapsula o pensamento. Ao reivindicar a libertação dos “demônios” — metáfora para os saberes interditados —, propõe-se uma educação que acolha a diversidade epistêmica e promova a invenção de novas possibilidades de existência.

Portanto, é necessário tensionar os discursos que sustentam a exclusão e o controle ideológico, propondo práticas pedagógicas que valorizem os saberes ancestrais, a escuta ativa, a representatividade e o diálogo com os movimentos sociais. A escola, nesse sentido, deve ser espaço de reexistência, onde os corpos e saberes historicamente assombrados pelo carrego colonial possam se libertar e criar novas formas de estar no mundo.

Dando sequência a análise dos PNEs, cabe destacar que estas políticas públicas expressam tanto o avanço da institucionalização da educação como política de Estado quanto os limites impostos por disputas políticas e econômicas. A participação social, embora fundamental, não tem sido suficiente para assegurar a execução plena das metas. O desafio para o próximo ciclo (2025-2035) será transformar o PNE em um instrumento efetivo de garantia de direitos, superando a lógica de planos que permanecem no papel e enfrentando de forma estrutural os dilemas de financiamento, governança e desigualdade.

No contexto das políticas públicas educacionais, o município de Nova Friburgo elaborou dois Planos Municipais de Educação (PME), os quais se configuraram como instrumentos normativos e estratégicos voltados à promoção da qualidade educacional no território friburguense. Esses documentos estabeleceram metas e delinearam estratégias que

abrangiam diferentes níveis e modalidades de ensino — Educação Básica, Ensino Superior e Educação Profissionalizante —, contemplando dimensões relacionadas à valorização dos profissionais da educação, ao aprimoramento da infraestrutura escolar e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização e para a inclusão educacional.

Os Planos Municipais de Educação (PME) de Nova Friburgo constituíram-se como instrumentos de planejamento e gestão educacional, elaborados a partir de Conferências Municipais de Educação que asseguraram a participação social e a representação de instituições públicas e privadas responsáveis pela oferta das diversas modalidades de ensino. O primeiro PME foi instituído pela Lei Municipal nº 3.486/2006, com vigência entre 2006 e 2015, enquanto o segundo foi homologado pela Lei Municipal nº 4.395/2015, estabelecendo diretrizes para o período de 2015 a 2025. Esses planos, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), configuram-se como políticas públicas normativas que visam à organização sistêmica da educação local, articulando metas, estratégias e ações voltadas à qualidade, equidade e inclusão educacional.

Ao falarmos de Políticas Territoriais é importante destacar que os Planos Municipais de Educação, ao se vincularem às especificidades de Nova Friburgo, assumem a função de traduzir o direito à educação em práticas concretas no espaço local. Essa territorialização das políticas educacionais evidencia que o município não é apenas executor de diretrizes nacionais, mas também produtor de estratégias próprias, capazes de enfrentar desigualdades históricas e atender às demandas sociais de sua população. Nesse sentido, os PMEs tornam-se instrumentos de democratização da escola pública, pois articulam metas e ações que buscam garantir acesso, permanência e qualidade em todos os níveis de ensino. Assim, ao territorializar as políticas educacionais, os PMEs de Nova Friburgo não apenas organizam metas e estratégias, mas também se tornam arenas de disputa política e social, voltadas à construção de uma educação inclusiva e equitativa, em consonância com a perspectiva de que a escola é um instrumento de democratização substantiva.

Em observância ao período de vigência dos Planos Municipais de Educação (PME) aqui referenciados, destaca-se o processo de elaboração de cada um deles:

- PME 2006-2015 – instituído pela Lei Municipal nº 3.486, de 2006¹³. Este plano foi elaborado em um contexto em que o município ainda identificava a necessidade de ampliar a oferta de vagas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, considerando

¹³ Lei Municipal nº 3.486, de 2006, que instituiu o Plano Municipal de Educação para o período de 2006-2015, posteriormente revogada pela Lei Municipal nº 3.913/2011.

a demanda apontada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seu Censo Demográfico. Ademais, previa a ampliação dos investimentos em ações voltadas à melhoria da qualidade da educação básica, com vistas à elevação dos resultados acadêmicos dos estudantes. Ressalta-se que este plano foi fruto das Conferências Municipais de Educação, contando com a participação de representantes do Executivo municipal, do Conselho Municipal de Educação, da sociedade civil e das instituições de ensino.

- PME 2015-2025 – instituído pela Lei Municipal nº 4.395, de 2015¹⁴. Este plano foi elaborado mediante processo participativo, envolvendo técnicos da área educacional e demais atores sociais interessados na pauta. Ressalta-se que, em seu artigo 1º, consta a seguinte redação: “§ 2º O PMENF abrange, independentemente da modalidade de ensino, todas as instituições de educação básica, profissional e superior, públicas ou privadas, instaladas no município” (NOVA FRIBURGO, 2015, p. 1). Assim como o anterior, este plano é fruto das Conferências Municipais de Educação de elaboração, acompanhamento e avaliação, com participação de representantes do Executivo municipal, do Conselho Municipal de Educação, do Fórum Municipal de Educação, da sociedade civil e das instituições de ensino públicas e privadas.

Pensando na relevância que os Planos Municipais de Educação (PME) possuem, é possível afirmar que sua construção representa não apenas uma exigência normativa, mas sobretudo uma oportunidade estratégica de compreender em profundidade a realidade educacional de cada território. Esse processo permite identificar desafios específicos, mapear potencialidades locais e estabelecer metas que dialoguem com as necessidades concretas da comunidade. Além disso, a elaboração dos PMEs favorece a participação social, ao envolver gestores, professores, estudantes e demais atores da sociedade civil, fortalecendo o caráter democrático das políticas educacionais. Trata-se, portanto, de um instrumento que orienta a ação dos profissionais da educação, ao mesmo tempo em que fomenta a criação de políticas públicas mais contextualizadas e eficazes, voltadas para a melhoria contínua da qualidade do ensino, para a redução das desigualdades e para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

Ao elaborar um Plano Municipal de Educação (PME), torna-se imprescindível que este dialogue de forma orgânica com os Planos Nacional e Estadual de Educação, garantindo

¹⁴ Lei Municipal nº 4.395, de 2015, que instituiu o Plano Municipal de Educação para o período de 2015-2025. Esta lei teve seus dispositivos alterados pela Lei Municipal nº 4.769/2020, após avaliação do PME.

coerência sistêmica e continuidade das políticas públicas educacionais. Conforme Bordinon (2009, p. 92),

O plano municipal de educação é o instrumento de gestão para tornar efetiva a cidadania e a sociedade preconizada nas bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação. Quando o município não tem plano fica à mercê de ações episódicas que, mesmo planejadas caso a caso, representam improvisações. Sem plano não há visão de Estado nas ações, não há caminho a percorrer, mas apenas ao saber das circunstâncias de cada Governo. (Bordinon, 2009, p. 92).

A ausência de um plano estruturado compromete a consolidação de uma visão de Estado na área educacional, substituindo-a por práticas fragmentadas e descontínuas, dependentes da conjuntura política de cada gestão. Nesse sentido, o PME não deve ser compreendido apenas como um documento normativo, mas como um instrumento estratégico de planejamento e gestão, capaz de orientar metas de longo prazo, assegurar a continuidade das políticas educacionais e fortalecer a dimensão democrática da educação.

É relevante destacar que o estado do Rio de Janeiro constitui uma exceção no cenário nacional, uma vez que, até o presente momento, não conseguiu aprovar seu Plano Decenal de Educação junto ao Poder Legislativo. Tal lacuna gera um prejuízo social significativo, pois compromete a articulação das políticas educacionais em nível estadual e fragiliza a integração com os planos municipais. A inexistência de um plano decenal aprovado implica em descompasso entre as diretrizes nacionais e as práticas locais, dificultando a implementação de metas comuns, como a universalização do acesso, a melhoria da qualidade da educação básica e a valorização dos profissionais da educação.

Exu, na cosmologia afro-brasileira, é compreendido como o orixá da comunicação, aquele que abre caminhos e possibilita o diálogo entre mundos distintos. Essa dimensão simbólica pode ser interpretada como metáfora para os processos sociais e políticos em que a comunicação é condição para a transformação. Ao pensar a ausência de planos estruturados na educação, como no caso do Rio de Janeiro, percebe-se que o silenciamento histórico das vozes das minorias sociais se reproduz nas políticas públicas, negando-lhes o direito à participação efetiva na construção de um projeto coletivo de sociedade. Exu, nesse sentido, representa a potência de romper com as barreiras impostas, garantindo que a palavra circule e que os sujeitos historicamente marginalizados possam inscrever suas demandas no espaço público.

Do ponto de vista acadêmico, essa situação evidencia a necessidade de compreender o planejamento educacional como um processo político e social, que transcende a mera elaboração técnica de metas e indicadores. Trata-se de um campo de disputa de projetos de sociedade, no qual a ausência de um plano estadual aprovado não apenas limita a eficácia das

políticas públicas, mas também fragiliza a construção de uma cidadania plena, conforme preconizado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesse sentido, Rufino (2018, p. 80) afirma que “toda e qualquer ação que mire a transformação radical presume o conflito e o tem como potência. Independente dos impactos que podem ser gerados, considera-se que os efeitos que trazem dinamismo garantem a perspectiva da abertura de caminhos.”

A concepção de Exu como princípio comunicativo articula-se de modo intrínseco às dinâmicas de transformação social, uma vez que sua energia se vincula à abertura de horizontes e à dissolução de estados de inércia. Nesse contexto, o caráter transgressor que Exu corporifica — expresso em suas peripécias e movimentos imprevisíveis — configura-se como dispositivo de desestabilização das normatividades coloniais, responsáveis por instituir silenciamentos epistêmicos e negar direitos às populações historicamente subalternizadas. Ao instaurar a ruptura da linearidade e da rigidez estrutural próprias do colonialismo, Exu engendra fissuras que possibilitam práticas de decolonialidade, orientadas pela pluralidade de vozes e pela valorização das epistemologias marginalizadas. Sua dimensão simbólica, portanto, convoca à constituição de fluxos participativos que assegurem tanto a universalização do acesso quanto a afirmação da diversidade cultural, tensionando os mecanismos de exclusão e reafirmando a educação como locus privilegiado de disputa política, resistência crítica e emancipação coletiva.

Portanto, a consolidação de planos educacionais em todas as esferas federativas deve ser entendida como condição indispensável para a efetivação de um sistema nacional articulado de educação, capaz de garantir equidade, qualidade e continuidade das ações, evitando improvisações e assegurando que a educação cumpra seu papel como direito social fundamental e vetor de desenvolvimento humano e territorial.

2.1 O PNE como o "Padê" das Intenções: A Enunciação da ERER nos Planos Nacionais de Educação

Exu fez do mundo inteiro o seu banquete cósmico, engolindo tudo que existe, para em seguida vomitar renovado cada ser que é vivo. Isto justifica a compreensão de que Exu se firma no princípio de todo ser. Toda matéria individualizada no Aiyê está acompanhada do seu próprio Exu. (Machado, 2010).

Ao discutir os Planos Decenais no âmbito nacional, é necessário reconhecer que tais políticas não se inscrevem em um terreno neutro, mas emergem em meio às encruzilhadas

epistêmicas que tensionam a racionalidade moderna/colonial. Exu, enquanto figura que desestabiliza certezas e instaura a comunicação em sua dimensão plural, abre a mesa para o padê¹⁵ como metáfora de um banquete atravessado por contradições. Esse gesto evidencia que, apesar dos Planos Decenais trazerem avanços que rompem com algumas limitações incorporadas em nossa sociedade pela colonialidade, ainda imprimem no cotidiano social uma perspectiva técnica, reproduzindo dicotomias que sustentam hierarquias de saber e poder. Nesse sentido, a metáfora do padê revela como a colonialidade opera como força persistente, tal como afirma Rufino (2018, p. 72): “é uma espécie de marafunda¹⁶ e carrego colonial, ela opera como um sopro de má sorte que mantém o assombro e a vigência de um projeto de dominação nas dimensões do ser/saber/poder.”

Nesse cenário, a menção à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos Planos Nacionais de Educação aparece como um avanço normativo, mas ainda insuficiente em termos de abrangência e efetividade. Embora reconheça a necessidade de enfrentar o racismo estrutural e de valorizar a diversidade cultural, a forma como a ERER é incorporada nos Planos tende a ser restrita, muitas vezes reduzida a metas pontuais ou a ações fragmentadas. Essa limitação revela a dificuldade de romper com a colonialidade presente nas políticas educacionais, pois a ERER, quando não articulada de maneira transversal e crítica, corre o risco de se tornar apenas um dispositivo formal, sem impacto real na transformação das práticas pedagógicas e curriculares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCENERER), por sua vez, propõem uma abordagem mais ampla e radical, ao exigir que a temática seja transversalizada em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis de ensino. Essa perspectiva amplia o horizonte da ERER, deslocando-a de um lugar periférico para o centro das políticas educacionais, ao reconhecer que a luta contra o racismo e a valorização das epistemologias afro-brasileiras e indígenas são condições fundamentais para a construção de uma educação

¹⁵ O padê é uma oferenda ritual destinada a Exu, geralmente composta por farinha de mandioca, azeite de dendê e outros elementos, dispostos em um espaço de partilha e comunicação. No contexto das religiões de matriz africana, o padê simboliza abertura de caminhos e mediação entre mundos, funcionando como gesto de reconhecimento da centralidade de Exu na circulação de saberes e forças. Popularmente, é compreendido como “comida de Exu”, mas, em perspectiva acadêmica decolonial, pode ser interpretado como prática que tensiona a lógica colonial ao afirmar epistemologias afro-brasileiras e modos de existência que resistem à homogeneização cultural.

¹⁶ O termo “marafunda” possui origem popular e remete a confusão, desordem ou mistura. No uso cotidiano, pode designar um estado de bagunça ou de enredamento difícil de desfazer. No entanto, quando mobilizado em chave acadêmica e decolonial, como em Rufino (2018), “marafunda” adquire densidade conceitual ao expressar o peso da colonialidade como um emaranhado de forças que atravessam o ser, o saber e o poder. Assim, o vocábulo, que carrega uma dimensão linguística popular, é ressignificado como categoria crítica para compreender os efeitos persistentes da dominação colonial.

verdadeiramente democrática e decolonial. Nesse sentido, o conceito de *padê*, compreendido em sua dimensão acadêmica como metáfora da abertura de caminhos e da mediação entre mundos, pode ser mobilizado para pensar a ERER como prática que instaura diálogos plurais e tensiona a racionalidade colonial. Assim como o *padê*, que convoca à partilha e à comunicação, a ERER, quando efetivamente transversalizada, abre espaço para que saberes historicamente marginalizados sejam reconhecidos e legitimados no campo educacional. No entanto, a distância entre o que as DCENERER propõem e o que os Planos Decenais efetivamente implementam evidencia a persistência de uma lacuna que precisa ser enfrentada, sob pena de manter a colonialidade como força estruturante da educação brasileira.

Em se tratando da Educação para as Relações Étnico-raciais nos Planos Nacionais de Educação, observa-se que a Lei nº 10.172/2001, referente ao PNE 2001-2010, apresenta em seus objetivos e metas a seguinte redação:

21. Incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira. (BRASIL, 2001).

É relevante destacar que esta é a única menção presente nesse PNE relacionada à ERER. Considerando que o plano entrou em vigor em 2001, percebe-se que foi elaborado antes da aprovação da Lei nº 10.639/2003. Apesar dessa diferença temporal entre as legislações, cabe ressaltar que o Movimento Negro já reivindicava a valorização das questões étnico-raciais nas instituições de ensino. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, ao tratarem dos Temas Transversais, já contemplavam tais questões no âmbito da Pluralidade Cultural, apontando as fragilidades do tema para a sociedade brasileira.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional, pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas. (BRASIL, 1997, p. 22).

A breve menção à temática no PNE 2001-2010 revela uma limitação significativa na forma como a Educação para as Relações Étnico-raciais foi tratada. Em primeiro lugar, observa-se que o texto do plano se restringe à formação de profissionais da educação, sem estabelecer diretrizes claras para a implementação nos currículos da educação básica, o que reduz seu

alcance prático. Além disso, a ausência de metas quantitativas ou indicadores de acompanhamento impossibilitou avaliar o impacto efetivo dessa inclusão. Outro ponto é que o PNE foi elaborado em um contexto político ainda marcado por resistências institucionais à valorização das culturas afro-brasileira e indígena, o que explica a superficialidade da abordagem. Por fim, a redação genérica do objetivo não dialogava diretamente com as demandas históricas do Movimento Negro, que reivindicava políticas mais robustas e vinculadas à obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira — posteriormente garantida pela Lei nº 10.639/2003. Esses fatores ajudam a compreender por que a ERER aparece de forma tão tímida no PNE, funcionando mais como uma referência simbólica do que como uma política estruturada de transformação curricular.

As encruzilhadas epistêmicas, discutidas por Luiz Rufino (2018) à luz de Exu como aquele que desmantela as estruturas dominantes, oferecem uma chave interpretativa potente para compreender os limites e silêncios presentes nos documentos oficiais sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais. Ao reconhecer que os saberes se constituem em pontos de encontro entre diferentes trajetórias históricas, culturais e sociais, essa perspectiva evidencia como o PNE 2001-2010, ao tratar de forma superficial a temática, deixou de considerar a complexidade das intersecções entre raça, gênero, classe e território. A encruzilhada, nesse sentido, não é apenas metáfora, mas um espaço de produção de conhecimento que desafia a linearidade das políticas educacionais e exige uma abordagem que valorize simultaneamente as múltiplas dimensões da experiência afro-brasileira e indígena. Assim, trazer essa epistemologia para o debate permite problematizar não apenas a ausência de detalhamento no plano, mas também a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a pluralidade de vozes e saberes como constitutiva da própria prática pedagógica.

Considerando o contexto do PNE 2014-2024, verifica-se que sua formulação resultou de um processo marcado por uma perspectiva humanizada e social, atribuindo centralidade a temáticas historicamente relegadas a um plano secundário na agenda política. A elaboração do plano contou com ampla participação da sociedade civil organizada e de instituições educacionais, o que conferiu legitimidade e pluralidade às diretrizes estabelecidas. Nesse cenário, “a promulgação do PNE ocorreu num momento sensível para a educação nacional, com uma insatisfação massiva com a desigualdade de distribuição e qualidade da educação.” (VIUDES et al., 2024).

Cabe destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 incorpora em sua redação dispositivos que tratam diretamente da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), em consonância com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-

brasileira estabelecida pela Lei nº 10.639/2003, já vigente há mais de uma década. Nesse sentido, a Lei nº 13.005/2014, que “Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências”, apresenta indicativos voltados à formação docente, à estrutura curricular e às práticas pedagógicas que valorizam a EREER, reafirmando o compromisso com uma educação plural e inclusiva.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, ao incluir dispositivos voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), reafirma o compromisso com a implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Essa inserção representa um avanço político e pedagógico, pois busca tensionar práticas educativas historicamente excludentes e abrir espaço para epistemologias decoloniais.

Nesse movimento, é possível estabelecer um diálogo com a filosofia de Exu, compreendida como pedagogia das encruzilhadas. Conforme Luiz Rufino, “Exu na cultura iorubá e nas suas múltiplas inscrições na diáspora africana emerge como princípio explicativo de mundo sobre o acontecimento, comunicação, linguagem, invenção, corporeidade e ética” (Rufino, 2019). Assim como Exu abre caminhos e promove a circulação de sentidos, a EREER tensiona fronteiras curriculares e institui práticas pedagógicas que reconhecem a diversidade cultural e racial como fundamentos da educação democrática.

Stuart Hall contribui para esse debate ao afirmar que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (Hall, 2006). Essa perspectiva reforça que a identidade é dinâmica e relacional, o que exige políticas educacionais capazes de acolher múltiplas vozes e narrativas. O PNE, ao valorizar a EREER, aproxima-se dessa concepção, reconhecendo que a escola é espaço de disputa simbólica e de construção de identidades.

A incidência da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 não pode ser compreendida apenas como um conjunto de metas e estratégias isoladas. Ela se insere em um movimento mais amplo de disputa de sentidos sobre o papel da educação em sociedades marcadas pela colonialidade. A Diretriz III, ao propor a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, explicita uma tensão fundamental: a educação como espaço de reprodução de desigualdades ou como campo de resistência e transformação.

A Estratégia 7.25 deste PNE estabelece a obrigatoriedade de

garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (BRASIL, 2014).

Essa redação desloca o foco da mera inclusão temática para a responsabilização institucional pela implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da EREB, convocando uma tessitura colaborativa com instâncias participativas e comunitárias. Em chave decolonial, trata-se de afirmar o currículo como campo de disputa epistêmica e política, onde o conhecimento afro-brasileiro e indígena não é “conteúdo complementar”, mas fundamento da reescritura do projeto pedagógico. Nessa direção, Frantz Fanon (1961) afirma que

a descolonização, portanto, implica a necessidade urgente de desafiar profundamente a situação colonial. Sua definição pode, se quisermos descrevê-la com precisão, resumir-se nas conhecidas palavras: ‘Os últimos serão os primeiros’. A descolonização é a verificação disso. (Fanon, 1961, p. 27).

Nesse sentido, cumprir esta estratégia é romper com o eurocentrismo curricular por meio de processos decoloniais contínuos de formação docente, produção de materiais didáticos e participação social qualificada.

A Estratégia 12.5, ao assegurar condições de acesso e permanência no ensino superior para grupos historicamente excluídos, desloca o debate para o campo da democratização do conhecimento. Aqui, a EREB tensiona a universidade como espaço historicamente elitizado e eurocentrado. Como lembra Aimé Césaire (1978, p.13), “uma civilização que se mostra incapaz de resolver os problemas que suscita é uma civilização decadente”. Deste modo, considerando que já houveram avanços no que tange o acesso e a permanência de estudantes “egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2014) nas universidades brasileiras, ainda se faz necessário o enfrentamento de suas próprias barreiras raciais e coloniais, para não correr o risco de perpetuar os processos exclusivos.

Já a Estratégia 13.4, ao propor a melhoria dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas traz uma perspectiva de expansão das políticas de inclusão por meio de avaliação específica da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, articulando-as às demandas da educação básica com o intuito de garantir que os graduandos adquiram qualificações para conduzir o processo pedagógico, integrando formação geral e específica com prática didática, além de contemplar a educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência. A partir desse olhar, fica explícito que não basta incluir corpos

diversos em espaços acadêmicos; é preciso transformar epistemologias, questionar cânones e legitimar saberes que foram historicamente silenciados. Nesse sentido, a ERER não é apenas uma política de acesso, mas um projeto de reconfiguração epistemológica.

É nesse horizonte que a reflexão de Rufino (2021) se torna central:

Para os seres que habitam as margens e esquinas do planeta, para as vidas alteradas pela violência colonial e para aqueles que desfrutam dos privilégios, da proteção, e dos poderes herdados e mantidos nessa arquitetura de violência e exclusão, a educação não pode ser meramente entendida como uma política de preparação para o mundo ou como forma de acesso à agenda curricular vigente. A educação não pode gerar conformidade e alimentar qualquer devaneio universalista. A educação não pode estar ligada a qualquer defesa de desenvolvimento humano e de seu caráter civilizatório que esteja calçada em uma única lógica. Em outras palavras, a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização. (Rufino, 2021, p. 10).

Essa radicalidade da educação dialoga com o pensamento de Frantz Fanon, que em sua obra *Os Condenados da Terra* afirma que “Cada geração deve descobrir sua missão, cumpri-la ou traí-la” (Fanon, 1968, p. 226). A provocação do autor não se limita a uma reflexão filosófica abstrata, mas constitui um chamado ético e político para que cada tempo histórico assuma a responsabilidade de enfrentar suas próprias contradições. No caso da educação brasileira contemporânea, a missão da geração atual é não trair os sujeitos historicamente marginalizados — negros, indígenas, populações periféricas e demais grupos subalternizados —, mas construir uma prática pedagógica que seja, ao mesmo tempo, crítica e emancipatória. Assim, a análise crítica da incidência da ERER no PNE 2014-2024 mostra que, embora as metas e estratégias representem avanços normativos, sua efetividade depende de uma postura política e epistemológica de enfrentamento à colonialidade. A educação, nesse sentido, não pode ser reduzida a instrumento de integração ao modelo dominante, mas deve ser compreendida como prática insurgente, capaz de abrir caminhos para a descolonização dos saberes e das relações sociais.

Em se tratando do Projeto de Lei nº 2614/2024 que trata da proposta de Plano Nacional de Educação para o decênio 2025-2035, vale considerar que o mesmo permanece tramitando no legislativo nacional, tendo sido aprovado pela Câmara dos Deputados em dezembro de 2025. Este Plano tem como principal diretriz a valorização da diversidade, da justiça social e do desenvolvimento socioambiental sustentável no campo educacional.

Em relação à incidência da ERER no PL nº 2.614-C de 2024, destaca-se que, a partir da perspectiva delineada na CONAE — que deu origem à proposta de plano — e posteriormente durante sua tramitação na Câmara dos Deputados, foram formuladas estratégias que conferem

maior ênfase à abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A Estratégia 5.3, ao assegurar a implementação das diretrizes curriculares de Educação para as Relações Étnico-Raciais, dialoga diretamente com os desafios impostos pelo Novo Ensino Médio. Enquanto a primeira busca consolidar uma educação antirracista e inclusiva, a segunda política educacional foi marcada por críticas quanto à fragmentação curricular e à redução do espaço para disciplinas de caráter humanístico. Nesse sentido, a proposta de fortalecimento das diretrizes antirracistas se apresenta como contraponto necessário às lacunas do Novo Ensino Médio, que, ao privilegiar itinerários formativos voltados para competências técnicas, corre o risco de invisibilizar debates sobre diversidade, desigualdade e memória histórica.

A comparação com o Novo Ensino Médio evidencia uma encruzilhada: de um lado, políticas que pretendem modernizar a educação, mas que frequentemente reduzem o espaço para debates críticos; de outro, a necessidade de consolidar uma pedagogia antirracista que valorize a pluralidade cultural e histórica do país. A Estratégia 5.3, ao articular educação em direitos humanos e educação ambiental com as diretrizes étnico-raciais, amplia o horizonte formativo para além da lógica utilitarista do mercado de trabalho, propondo uma formação cidadã comprometida com a justiça social e a sustentabilidade.

No PL, a Estratégia 6.7 representa um avanço significativo na consolidação de uma educação integral em tempo integral que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e antirracista. Ao propor a inclusão de áreas e temas transversais como cidadania, democracia, educação ambiental, educação digital, direitos humanos, relações étnico-raciais e educação anticapacitista, a estratégia busca superar a fragmentação curricular e promover uma formação que valorize a pluralidade cultural e social do país. Essa perspectiva dialoga diretamente com a Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, mas que ainda enfrenta resistências em sua implementação.

No contexto histórico-social brasileiro, a educação integral em tempo integral não pode ser compreendida apenas como ampliação da jornada escolar, mas como oportunidade de aprofundar práticas pedagógicas que enfrentem o racismo estrutural e outras formas de discriminação. A Estratégia 6.7, ao articular educação antirracista com direitos humanos e sustentabilidade socioambiental, propõe uma escola que não apenas transmite conteúdos, mas que forma sujeitos críticos, conscientes de sua história e capazes de transformar a realidade. Essa concepção se contrapõe a modelos de educação que privilegiam apenas a dimensão técnica ou mercadológica, reafirmando a importância de uma formação cidadã que reconheça os saberes e identidades culturais historicamente marginalizadas.

Se por um lado o atendimento educacional em tempo integral consegue ampliar a jornada formativa dos estudantes, por outro lado, potencializa a necessidade de uma educação integral que valorize a pluralidade de cosmovisões¹⁷ e culturas, reconhecendo que a identidade brasileira é marcada pela diversidade e pela resistência de grupos historicamente subalternizados. Nesse sentido, a Estratégia 6.7 pode ser compreendida como instrumento de disputa simbólica, capaz de tensionar narrativas excludentes e promover uma educação que reflita a verdadeira complexidade da sociedade brasileira.

Por fim, a inclusão dos temas transversais nos currículos da educação integral em tempo integral aponta para uma concepção de escola como espaço de cidadania plena. Ao integrar educação ambiental, digital e anticapacitista às diretrizes de relações étnico-raciais e direitos humanos, a estratégia amplia o horizonte formativo, propondo uma educação que não apenas combate o racismo, mas também outras formas de desigualdade e exclusão.

A Estratégia 9.2 do Projeto de Lei nº 2.614-C de 2024 reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a efetiva implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. Trata-se de uma medida que busca não apenas corrigir a invisibilização histórica desses grupos, mas também valorizar suas contribuições para a formação da cultura e da identidade nacional. Ao assegurar o cumprimento dessas leis, a estratégia reconhece que a educação é um espaço privilegiado para enfrentar o racismo estrutural e promover uma narrativa histórica mais plural e democrática.

No contexto histórico-social brasileiro, a resistência à implementação dessas leis revela a persistência de uma lógica eurocêntrica que ainda orienta parte significativa das práticas pedagógicas.

Ao trazer para o currículo escolar a riqueza das culturas negras, quilombolas e indígenas, a estratégia tensiona narrativas hegemônicas e abre espaço para que estudantes reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da história nacional, rompendo com visões monoculturais que sustentam desigualdades sociais e raciais.

A estratégia 17.8 que propõe o fomento de cursos de licenciatura e de formação continuada voltados para áreas como educação integral, ambiental e climática, direitos humanos, cidadania, democracia, relações étnico-raciais e educação anticapacitista, representa

¹⁷ Para Nêgo Bispo, cosmovisão é a perspectiva de mundo baseada na biointeração e circularidade, comum aos povos quilombolas, indígenas e de matriz africana, que vê todos os seres (humanos, natureza, ancestrais) conectados em uma teia viva, em contraste com a visão ocidental fragmentada e exploratória, centrada no humano e no desenvolvimento predatório (cosmofobia), sendo a "roça de quilombo" a expressão dessa sabedoria de partilha e vida sem fim, onde o conhecimento é orgânico e não mercadoria.

um movimento de ruptura com a tradição eurocêntrica que historicamente orientou a formação docente no Brasil. Sob a perspectiva decolonial, trata-se de uma tentativa de deslocar o eixo formativo da centralidade europeia para uma abordagem plural, que reconhece a diversidade cultural, social e epistêmica do país. Essa mudança é fundamental para superar os entraves de uma educação que, por séculos, reproduziu narrativas coloniais e invisibilizou saberes indígenas, afro-brasileiros e de outros grupos subalternizados.

Ao integrar sistematicamente essas áreas na formação inicial e continuada de professores, a estratégia contribui para a construção de uma pedagogia crítica e emancipatória. A perspectiva decolonial enfatiza que não basta incluir conteúdos sobre diversidade nos currículos; é necessário transformar a lógica de produção do conhecimento, reconhecendo epistemologias outras que foram historicamente marginalizadas. Nesse sentido, a proposta fortalece o campo científico ao legitimar saberes que dialogam com cosmovisões indígenas, quilombolas e afro-brasileiras, ampliando o repertório teórico e metodológico da educação e rompendo com a monocultura do saber ocidental.

É fundamental destacar que o Projeto de Lei apresenta propostas que evidenciam a intenção de enfrentar e reduzir desigualdades ainda fortemente presentes na sociedade brasileira. Nesse sentido, o capítulo III, ao tratar dos objetivos gerais do plano, explicita: “VI - a superação das desigualdades educacionais e a erradicação de todas as formas de preconceito de origem, raça, cor, sexo, idade e de quaisquer formas de discriminação;” (BRASIL, 2024, p. 3).

Essa redação não se limita a uma formulação normativa; ela traduz um compromisso político e pedagógico com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A menção à superação das desigualdades educacionais revela a consciência de que a escola, enquanto espaço de formação cidadã, não pode reproduzir as hierarquias sociais que historicamente marginalizaram determinados grupos. Ao contrário, deve assumir o papel de agente transformador, capaz de promover equidade e valorização da diversidade.

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), nesse contexto, surge como instrumento essencial para enfrentar preconceitos estruturais e práticas discriminatórias que atravessam o cotidiano escolar e social. A erradicação de preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade e outras formas de discriminação não é apenas uma meta abstrata, mas uma exigência concreta diante das desigualdades históricas que marcam o Brasil. A escravidão, o patriarcado, o racismo institucional e a exclusão social deixaram marcas profundas que ainda se refletem nos índices de acesso à educação, na permanência escolar e nas oportunidades de ascensão social.

Ao propor a superação dessas desigualdades, o PL reconhece que a educação não pode ser neutra: ela deve assumir uma postura crítica e engajada. A EREER busca, portanto, desconstruir estereótipos, valorizar identidades e promover o respeito às diferenças, criando condições para que todos os sujeitos tenham acesso a uma formação integral e emancipadora.

Assim, a citação do PL deve ser compreendida como um chamado à ação: não basta reconhecer a existência das desigualdades, é preciso construir políticas públicas e práticas pedagógicas que as enfrentem de forma sistemática. A EREER, ao propor uma educação que valorize a diversidade e combata preconceitos, contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

Assim como o PL nº 2.614 – C de 2024 apresenta estratégias voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), também, em seu capítulo II, são delineadas diretrizes que buscam enfrentar desigualdades sociais e consolidar os direitos humanos no campo educacional:

VII - a centralidade do direito à educação, da qualidade, da equidade, da inclusão e da aprendizagem, respeitadas as especificidades e necessidades educacionais dos estudantes, como orientações para a formulação e a implementação das políticas educacionais.

X - a promoção dos direitos humanos, da dignidade da pessoa humana, do respeito à diversidade, da sustentabilidade socioambiental e do exercício pleno da cidadania;

XIV - a garantia do direito humano à liberdade religiosa, incluindo a proteção à liberdade de consciência e de crença, e de convicção filosófica ou política;

XVI - a identificação, valorização e disseminação das boas práticas e experiências exitosas nacionais e internacionais, respeitadas as diversidades regionais, com vistas à melhoria dos processos de aprendizagem e da qualidade da educação; (BRASIL, 2024, n. p.).

Entre elas, destaca-se a centralidade do direito à educação (VII), que reafirma a necessidade de garantir não apenas o acesso, mas também a qualidade, a equidade e a inclusão, reconhecendo as especificidades e necessidades de cada estudante. Essa perspectiva rompe com a lógica homogênea e excludente que historicamente marcou a educação brasileira, ao propor políticas que valorizem a diversidade e assegurem condições reais de aprendizagem para todos.

Do mesmo modo, a diretriz que trata da promoção dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana (X) reforça o papel da escola como espaço de formação cidadã, onde o respeito à diversidade e a sustentabilidade socioambiental se articulam à construção de uma sociedade mais justa e democrática. A inclusão da liberdade religiosa e de consciência (XIV) amplia esse horizonte, ao reconhecer que a pluralidade de crenças e convicções filosóficas ou políticas deve ser protegida, evitando práticas discriminatórias e assegurando o exercício pleno da cidadania.

A valorização e disseminação de boas práticas educacionais nacionais e internacionais

(XVI) evidencia a importância de aprender com experiências exitosas, respeitando as diversidades regionais e culturais do país. Essa diretriz aponta para uma educação dinâmica, capaz de dialogar com diferentes contextos e de se reinventar continuamente, sempre em busca da melhoria dos processos de aprendizagem e da qualidade da educação.

Em conjunto, essas orientações revelam que o PL não se limita a propor metas abstratas, mas busca construir um projeto educacional comprometido com a equidade, a diversidade e a justiça social. A articulação entre EREER e direitos humanos reforça a ideia de que a escola deve ser um espaço de emancipação, onde se combate preconceitos e se promove a valorização das diferenças como fundamento para uma sociedade mais democrática e plural.

Considerando que os Planos Nacionais de Educação aqui analisados apresentaram perspectivas diversas acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), em direção à incorporação dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros, bem como à superação das desigualdades étnicas, é pertinente destacar que Exu, enquanto Orixá questionador, abre novas encruzilhadas para que a educação se configure, em termos epistêmicos, como um processo de refazimento. Tal processo possibilita que os indivíduos, sob uma perspectiva historiográfica, cultural e social, compreendam em sua integralidade quem é o povo brasileiro em suas múltiplas facetas.

Nesse sentido, Fanon (2025, p. 32) afirma que:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo em cujo seio de originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local – se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer, da cultura metropolitana. O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole. Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva. (Fanon, 2025, p. 32).

A partir da reflexão de Fanon, torna-se relevante considerar que o apagamento das histórias dos povos subalternizados, nos territórios em que a exploração colonial se estabeleceu de forma irreparável, reverbera contemporaneamente nas ações políticas e sociais, conferindo maior centralidade à “linguagem da nação civilizadora”.

Nesse contexto, é igualmente pertinente observar as contribuições de Chimamanda Ngozi Adichie (2009) em *O perigo de uma história única*, quando a autora enfatiza que “Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali¹⁸: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder.”

Por fim, a normatização e implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais

¹⁸ É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. (Adichie, 2009, p. 12)

(ERER) reforçada pelas estratégias e diretrizes apresentadas pelos PNE pressupõem, de forma latente, aquilo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER, 2004) indicam como movimento de imposição: o encruzamento de aprendizagens entre brancos e negros. Tal processo visa promover trocas de conhecimentos e superar desconfiâncias, de modo a consolidar uma educação capaz de refletir os princípios de uma sociedade justa, igualitária e equânime.

2.2 A "Boca" que enuncia na Encruzilhada Local: O PME e os desafios de materializar a ERER no Município de Nova Friburgo

Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente. (Adichie, 2009).

Considerando a relevância dos Planos Decenais de Educação e sua função estruturante no planejamento educacional brasileiro, a presente análise dedica-se à investigação dos Planos Municipais de Educação de Nova Friburgo. Esses documentos resultam das Conferências Municipais de Educação (COMENF), instâncias de deliberação que se constituem pela participação social e técnica de representantes da sociedade civil, do poder público e de sujeitos interessados na agenda educacional.

Para além da compreensão dos planos como instrumentos de gestão voltados à promoção de melhorias na qualidade da educação, faremos uma análise sob a perspectiva da promoção da igualdade e da equidade, bem como da superação do racismo epistêmico. Tal abordagem evidencia a necessidade de valorização das cosmologias populares, reconhecendo saberes historicamente marginalizados como componentes legítimos e fundamentais para a construção de políticas educacionais inclusivas e socialmente justas.

Nesse sentido, torna-se imprescindível observar, sob uma perspectiva territorial e historiográfica, o contexto em que se dá a elaboração dos Planos Municipais de Educação, a fim de compreender tanto sua aplicabilidade quanto os desafios concretos enfrentados na implementação dessas políticas públicas. Conforme discutido no subcapítulo “Contexto histórico-social do município de Nova Friburgo: O mito da Suíça Brasileira”, que analisa os elementos históricos responsáveis pela autodenominação inicial do município como “Suíça Brasileira” e descreve suas características populacionais com ênfase na identidade étnico-racial, evidencia-se que 63,4% dos estudantes da Rede Municipal de Ensino se identificam como

brancos.

Entretanto, é igualmente relevante destacar que, segundo dados censitários, uma parte majoritária da população de Nova Friburgo se identifica como branca. Essa autodeclaração reforça a narrativa hegemônica de uma identidade europeizada, que sustenta o mito da “Suíça Brasileira” e contribui para a invisibilização das populações negras e indígenas presentes no território. Tal contradição revela como os discursos oficiais e simbólicos podem operar na manutenção de hierarquias raciais e culturais, legitimando uma memória seletiva que privilegia a herança europeia em detrimento da diversidade étnico-racial local.

Dessa forma, a análise crítica dos planos educacionais deve considerar não apenas sua dimensão técnica e normativa, mas também os modos como reproduzem ou tensionam essas desigualdades históricas. A incidência de uma população majoritariamente branca, em contraste com a realidade escolar marcada pela presença significativa de estudantes negros e populares, evidencia a necessidade de políticas educacionais que enfrentem o racismo epistêmico e promovam efetivamente a equidade, o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização das cosmologias populares.

No contexto histórico-social brasileiro, a educação antirracista é uma resposta às marcas profundas do racismo estrutural e às tentativas de apagamento das culturas afro-brasileira e indígena. A Lei nº 10.639/2003, ao tornar obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos, representou um marco civilizatório. Contudo, sua implementação ainda enfrenta resistências, especialmente em cidades como Nova Friburgo, que cultivam o mito da “Suíça Brasileira” como narrativa identitária. Esse mito, ao exaltar a herança europeia, tende a silenciar a presença negra e indígena na formação social local, reforçando desigualdades simbólicas.

Abrindo caminhos para a reflexão sobre os Planos Decenais de Educação no território friburguense, compreendemos o padê como oferta destinada a Exu, como metáfora de nutrição intelectual e pedimos agô a Exu — aquele que orienta os processos comunicacionais em qualquer tempo, conforme destacam Fajardo & Baldissera (2023, p. 2). Tal invocação nos permite adentrar criticamente nas incidências da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas normativas em análise, problematizando os modos como essas políticas públicas podem tanto reproduzir quanto tensionar estruturas de desigualdade.

Antes de adentrarmos nas encruzilhadas suscitadas pelos Planos Municipais de Educação — compreendidas aqui como espaços de debate e de absorção de novas perspectivas epistêmicas — e que nos conduzem à reflexão sobre a aplicação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas instituições públicas municipais de ensino friburguenses, é

necessário trazer à discussão a Lei Municipal nº 3.874, de 08 de novembro de 2010, a qual

Determina ao poder executivo, através da Secretaria de Educação do município de Nova Friburgo, elaborar projeto para definir a inclusão nos currículos do ensino da Educação Infantil, Fundamental e Médio das escolas da Rede Pública Municipal, considerando a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", determinada pela Lei nº 10.639/2003, e dá outras providências. (NOVA FRIBURGO, 2010).

Essa legislação, ao determinar a elaboração de um projeto que inclua as diretrizes trazidas pela Lei nº 10.639/2003 nos currículos escolares da Educação Básica coloca em evidência a responsabilidade social do Poder Executivo, indo além do cumprimento da normativa federal, mas incutindo um compromisso com a valorização da diversidade cultural e com o enfrentamento das desigualdades raciais no âmbito educacional. Vale destacar que essa lei não apenas reconhece a importância da pluralidade étnico-racial na formação cidadã, mas também estabelece parâmetros que orientam a criação de políticas públicas locais em consonância com os princípios da Lei Federal nº 10.639/2003. Nesse sentido, em consonância com as reflexões político-sociológicas de Florestan Fernandes (2019), é preciso compreender que a educação constitui uma ferramenta fundamental na formação social dos indivíduos. Como afirma o autor:

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia. (Fernandes, 2019, p. 71).

É nesse ponto que evocamos a presença de Exu, senhor dos caminhos e guardião das encruzilhadas, como metáfora que ilumina o movimento de mudança e de abertura de perspectivas. Exu, enquanto gerenciador das passagens e dos deslocamentos, simboliza a dinâmica própria da educação quando se coloca diante da diversidade: ele é a boca que tudo come e fala, e o olho que tudo vê, representando tanto a absorção de múltiplas vozes quanto a vigilância crítica sobre os rumos que se desenham.

Assim, ao revisitarmos a Lei nº 3.874 e nos posicionarmos diante das encruzilhadas abertas pelos Planos Municipais de Educação, reconhecemos que a análise da presença da ERER nesses documentos não é apenas um exercício técnico ou burocrático. Trata-se de um movimento epistêmico que, inspirado por Exu, exige abertura para o diálogo, disposição para o confronto de perspectivas e coragem para assumir os caminhos que conduzem a uma educação comprometida com a equidade racial e com a construção de práticas pedagógicas antirracistas. Deste modo, ao pensarmos que o Manifesto dos Pioneiros (1932) foi o pontapé inicial para que

fossem elaborados Planos de Educação com o intuito de promover Políticas Públicas de melhorias do ensino, vale observar que

Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. [...]

[...] Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana. (Azevedo, et al, 1932).

Inspirados por Exu, entendemos que cada plano é uma encruzilhada: lugar de fala, de escuta e de decisão, em que se revelam tanto avanços quanto resistências na construção de uma educação antirracista. Nesse sentido, o movimento de análise dos PME trata-se de um dispositivo para compreender como tais planos se tornam espaços de disputa e de negociação epistêmica, onde se tensionam práticas pedagógicas, políticas públicas e visões de mundo.

Ao observarmos os Planos Municipais de Educação (PME) de Nova Friburgo, percebemos que eles se constituem como documentos orientadores das políticas educacionais locais, definindo metas, estratégias e diretrizes para a década em que vigoram. Nesse sentido, a análise da presença da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nesses planos não se limita a identificar menções formais, mas busca compreender como a temática é incorporada — ou silenciada — nas propostas pedagógicas e nas metas de gestão.

A Lei Municipal nº 3.874/2010, ao determinar a inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira” nos currículos da rede pública, estabelece um marco que deveria se refletir diretamente nos PMEs. No entanto, ao nos aproximarmos desses documentos, encontramos uma encruzilhada: de um lado, a exigência legal e normativa; de outro, a prática discursiva dos planos, que nem sempre traduz em ações concretas o compromisso com a ERER.

É nesse ponto que a metáfora de Exu se torna fundamental. Guardiã das encruzilhadas, Exu nos lembra que cada plano é um espaço de decisão e de movimento, onde podemos observar, criticamente, os caminhos escolhidos. Assim, ao analisarmos os PMEs, precisamos estar atentos tanto às presenças explícitas da ERER quanto aos silêncios e ausências que revelam resistências ou invisibilizações.

Nos planos de Nova Friburgo, a ERER aparece em alguns trechos vinculada à

valorização da diversidade cultural e ao combate às desigualdades, mas muitas vezes de forma genérica, sem detalhamento de estratégias pedagógicas ou de formação docente. Essa ausência de concretude evidencia que, embora a lei estabeleça a obrigatoriedade, a efetiva implementação da temática depende de escolhas políticas e pedagógicas que nem sempre são priorizadas.

Em relação ao Plano Municipal de Educação vigente entre 2006 e 2015, instituído pela Lei Municipal nº 3.486/2006, são apresentadas três metas que indicam ações voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), em consonância com as alterações promovidas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996.

Observa-se, no entanto, que tais metas carecem de ações concretas capazes de transformar efetivamente o contexto educacional sob uma perspectiva decolonial — aquela que busca superar as marcas de exclusão e segregação social deixadas pelo processo histórico de colonização do país. No caso do território friburguense, esse processo colonizador revelou-se potencialmente eurocêntrico. Portanto, segundo Rufino (2021),

A descolonização não é um passe de mágica, não se dá meramente no grito de independência, mas ao longo dos processos de disputa de vida que integram inconformidade, rebeldia e lutas contrárias à dominação e à produção de desvio do ser e de suas práticas de saber. (Rufino, 2021, p. 30).

A seguir, são apresentadas as tabelas que detalham as metas e ações relacionadas às questões étnico-raciais e à implementação da Lei nº 11.645/2008.

*Tabela 1 – Meta 4/Ação 4.1 do PME 2006 – 2015
(IV - Ensino Fundamental)*

4. Implementar o que propõe a lei nº 11.645/08 sobre a temática "História e cultura afro-brasileira e indígena"	4.1 Inclusão, de forma transversal, no currículo oficial, de História e cultura afro-brasileira e indígena	Implementação Imediata	Número de escolas que trabalham a cultura afro-brasileira e indígena	Cumprimento da Lei Federal e garantia de formação dos estudantes nesses conhecimentos específicos	SME, SEEDUC e escolas privadas
---	--	------------------------	--	---	--------------------------------

Fonte: Plano Municipal de Educação 2006-2015 – Lei Municipal nº 3.486/2006

*Tabela 2 - Meta 4/Ação 4.1 do PME 2006 – 2015
(V - Ensino Médio/Profissionalizante)*

4. Implementar o que propõe a lei nº 11.645/08 sobre a temática "História e cultura afro-brasileira e indígena"	4.1 Inclusão, de forma transversal, no currículo, de História e cultura afro-brasileira e indígena	Implementação imediata	Número de escolas que trabalham a cultura afro-brasileira e indígena	Cumprimento da Lei Federal e garantia de formação dos estudantes nesses conhecimentos específicos	SEEDUC e escolas privadas 
---	--	------------------------	--	---	--

41

Fonte: Plano Municipal de Educação 2006-2015 – Lei Municipal nº 3.486/2006

*Tabela 3 – Meta 3/Ação 3.1 do PME 2006-2015
(VI – Ensino Superior)*

METAS	AÇÕES	PRAZO / PERIODICIDADE	INDICADORES	RESULTADO ESPERADO	RESPONSÁVEIS
3. Garantir aos licenciandos do Ensino Superior o conhecimento da Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a fim de efetivar o ensino do que dispõe a Lei 9394/96 (LDB), bem como ensino da realidade social, cultural e histórica do município	3.1. Inserção, na matriz curricular, de estudos sobre a Cultura Afro-Brasileira e Indígena e sobre realidade friburguense	Implementação imediata	Cumprimento da Legislação Federal	100%	SME, SEEDUC e Instituições de Ensino Superior

Fonte: Plano Municipal de Educação 2006-2015 – Lei Municipal nº 3.486/2006

Portanto, ao analisarmos, inicialmente, as ações apresentadas acima, nas tabelas 1 a 3, somos colocados diante de uma encruzilhada epistêmica: reconhecer que os PMEs trazem a ERER como princípio, mas questionar se esse princípio se desdobra em práticas reais capazes de transformar o cotidiano escolar. Inspirados por Exu, entendemos que essa encruzilhada não é um impasse, mas um convite ao movimento — à crítica, ao diálogo e à construção de novos caminhos para uma educação antirracista em Nova Friburgo.

As metas e ações apresentadas no Plano Municipal de Educação de Nova Friburgo (2006–2015) nas tabelas, embora formalmente alinhadas à Lei nº 11.645/2008, revelam uma abordagem superficial e normativa da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). A transversalidade proposta nas ações — tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio e Superior — carece de dispositivos concretos que assegurem a efetiva transformação epistemológica e curricular. A ausência de mecanismos de monitoramento, formação docente crítica e produção de saberes contra-hegemônicos evidencia uma adesão formal à legislação, sem compromisso com a ruptura das estruturas coloniais que sustentam o racismo institucional.

A metáfora de Exu e da encruzilhada, central na cosmologia afro-brasileira, oferece uma chave de leitura potente para compreender o dilema das políticas públicas de ERER. Exu, mensageiro entre mundos, guardião dos caminhos e das escolhas, representa a ambiguidade, a multiplicidade e a potência da transformação. A encruzilhada, por sua vez, é o espaço onde se

cruzam saberes, culturas e possibilidades. No contexto do PME, as metas se posicionam na encruzilhada entre o cumprimento legal e a possibilidade de uma educação verdadeiramente decolonial. No entanto, ao optar por ações genéricas e indicadores quantitativos frágeis, o plano parece escolher o caminho da manutenção da ordem — ignorando a potência transgressora de Exu e da encruzilhada como espaços de reexistência. Nessa perspectiva, Sodré (2017), ao recorrer à filosofia iorubá, nos convida a refletir sobre o seguinte ensinamento:

Quando o provérbio enuncia que Exu mata no passado o pássaro com a pedra atirada no presente está nos dizendo inicialmente que ele começou matar ontem com a pedrada de hoje, ou seja, a pedra atirada está no meio de uma ação que faz o presente transitar para o passado. (Sodré, 2017, p. 222).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCENERER) propõem uma reestruturação profunda do currículo, com base na valorização dos saberes afro-brasileiros e indígenas, na crítica ao eurocentrismo e na formação docente antirracista. As ações do PME, ao não dialogarem diretamente com essas diretrizes, revelam uma lacuna entre o discurso legal e a prática pedagógica. A contracolonialidade, nesse sentido, exige mais do que a inclusão simbólica de conteúdos: requer a desestabilização das hierarquias epistêmicas, a valorização das pedagogias ancestrais e a construção de uma escola como território de luta e afirmação identitária. Nessa perspectiva, Rufino (2021) nos impulsiona a compreender que

A educação como ato de descolonização convoca o oprimido para uma espécie de xamanismo – um mergulho profundo em si, nas suas ambivalências, fraturas, fraquezas e forças – e para um desaguar em dizeres múltiplos que transcendam a escassez da métrica dominante e confluam em uma comunidade de sentidos plural que inscreva a liberdade. A educação como ato de descolonização entende a cura não como um apagamento da dor, mas como um cuidado que redimensiona os vazios que existem em nós, resultado de quebrantos que nos foram postos. (Rufino, 2021, p. 31).

Nova Friburgo, frequentemente referida como a "Suíça Brasileira", carrega em sua identidade oficial um mito fundacional que exalta a colonização europeia como símbolo de civilidade, progresso e ordem. Esse imaginário eurocêntrico contribui para o apagamento das presenças negras e indígenas no território, reforçando uma narrativa de pureza racial e cultural. Como afirma Marretto (2014),

Em primeiro lugar, o denominado mito fundador da “Suíça-brasileira”, identificado, criticado e estudado por outros pesquisadores, visa compreender a Vila de Nova Friburgo como um espaço europeu, colonizado majoritariamente por trabalhadores livres. Tal discurso tem como objetivo obliterar da História de Nova Friburgo no século XIX, a escravidão. (Marretto, 2014, p. 14).

As metas do PME, ao não problematizarem esse mito, reproduzem a lógica colonial que

silencia os conflitos, as encruzilhadas e as memórias subalternizadas. A educação, nesse contexto, torna-se instrumento de reprodução do mito, ao invés de espaço de insurgência.

Do mesmo modo, ao falarmos do Mito da Democracia Racial, defendido por Gilberto Freyre, o qual propõe uma convivência harmoniosa entre os grupos étnico-raciais no Brasil, apagando as violências históricas da escravidão, do racismo estrutural e da exclusão social. As metas do PME, ao não enfrentarem diretamente essas violências, acabam por reforçar uma pedagogia da conciliação — que evita o conflito, a denúncia e a ruptura. A perspectiva decolonial e contracolonial exige, ao contrário, uma pedagogia da confrontação, que reconheça os antagonismos, valorize as vozes insurgentes e promova a justiça epistêmica. Segundo o professor Kabengele Munanga (2016), a Democracia Racial nada mais é do que um mito, pois

Preconceito como o próprio termo diga preconceito é uma ideia preconcebida, um julgamento preconcebido sobre os outros, os diferentes, sobre o qual nós mantemos um bom conhecimento. E o preconceito é um dado praticamente universal, pois todas as culturas produzem preconceito. Não há uma sociedade que não se define em relação aos outros. E nessa definição acabamos nos colocando em uma situação etnocêntrica, achando que somos o centro do mundo, a nossa cultura é a melhor, a nossa visão do mundo é melhor, a nossa religião é a melhor, e acabamos julgando os outros de uma maneira negativa, preconcebida, sem um conhecimento objetivo. Isso é o preconceito, cuja matéria prima são as diferenças, sejam elas de cultura, de religião, de etnia, de raça no sentido sociológico da palavra, de gênero, até de idade, as econômicas. Todas as diferenças podem gerar preconceitos. (Munanga, 2016).

Considerando que a educação é um espaço de ressignificação e de mudança das rotas sociais, cabe trazer à discussão os apontamentos feitos por bell hooks (2017, p. 45), quando nos fala sobre “[...] as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo [que] distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade” Nesse sentido, pensar a Educação para as Relações Étnico-Raciais constitui um processo de desconstruções voltado à promoção de uma educação que introduza, nas salas de aula, novos olhares capazes de permitir o protagonismo de vozes e saberes historicamente marginalizados.

Dando seguimento à análise dos Planos Municipais de Educação (PMEs) e sua articulação com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), observaremos o PME 2015-2025, instituído pela Lei Municipal nº 4.395/2015. O documento merece atenção especial quanto às estratégias que incorporam, de forma direta ou indireta, a perspectiva da educação antirracista prevista na Lei Federal nº 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

No caso de Nova Friburgo, essa análise ganha relevância particular, diante de sua memória histórica marcada pelo seu mito fundador. Tal narrativa, ao reforçar uma identidade

branca e europeizada, contribuiu para a marginalização das vozes negras e indígenas na história local.

Assim, ao avaliar o PME de Nova Friburgo, é fundamental compreender que a implementação da EREER não se limita ao cumprimento formal da legislação nacional, mas exige enfrentar os silenciamentos históricos e culturais que marcaram a construção da identidade municipal. A educação antirracista, nesse contexto, deve ser vista como instrumento de reparação histórica e de valorização das matrizes africanas e indígenas, promovendo práticas pedagógicas que questionem os mitos fundadores e ampliem o protagonismo de grupos historicamente marginalizados.

Nessa perspectiva, Rufino (2021) afirma que

Exu encarna em si o “anti/pós/des/de/contracolonial” e tudo mais o que quiserem inventar. Ele engole, regurgita e vomita, o que não quer dizer que assume uma identidade antropofágica. Seu princípio é outro, ele é a mola propulsora de tudo o que existe, existiu e ainda irá existir. (Rufino, 2021, p. 41).

A evocação de Exu, portanto, evidencia as marcas da colonização e seus impactos, colocando em relevo as encruzilhadas que precisam ser enfrentadas para a superação das heranças históricas que limitam os processos educacionais de formação social e identitária, impostos pelas desigualdades.

Portanto, o PME 2015-2025 de Nova Friburgo não pode ser analisado apenas em termos de metas e indicadores quantitativos, mas também como espaço de disputa simbólica e política. A articulação com a EREER deve ser entendida como oportunidade de ressignificação da memória coletiva, de construção de uma educação decolonial e de fortalecimento da cidadania, em consonância com os princípios da diversidade e da justiça social.

Considerando o documento em análise, podemos destacar que o Plano Municipal de Educação (PME) de Nova Friburgo, vigente entre 2015 e 2025, incorporou em suas metas e estratégias referências explícitas às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que instituem a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares. A presença dessas legislações no PME sinaliza uma tentativa de alinhamento às diretrizes nacionais e ao movimento de valorização da diversidade cultural e étnico-racial. Contudo, uma análise crítica, especialmente à luz do Relatório de Monitoramento e Acompanhamento emitido em 2021¹⁹, evidencia que tais estratégias permaneceram em grande medida no plano normativo, sem comprovação de efetiva implementação.

¹⁹ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1FtnqvxhQ_4-0pDk23r3bLNRvae4dpCv/view

Meta 2 – Ensino Fundamental

A estratégia 2.7 previa a garantia, nos currículos escolares, de conteúdos sobre a história e culturas afro-brasileira e indígena, bem como a implementação de ações educacionais em consonância com as diretrizes curriculares nacionais. Embora o texto mencione a articulação com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial e conselhos escolares, o relatório de 2021 não apresentou evidências concretas de tais práticas. A ausência de indicadores específicos reforça a crítica de que a meta se manteve como previsão normativa, sem mecanismos de monitoramento que assegurassem sua materialização.

Meta 3 – Ensino Médio

A estratégia 3.14 estabelecia a inclusão, na organização curricular do Ensino Médio, de conteúdos relativos à cultura e história afro-brasileira, africana e indígena, além da valorização da história regional e da educação ambiental. A transversalidade proposta é coerente com a perspectiva da EREER como eixo estruturante da educação. Todavia, o Relatório de 2021 não apresentou dados que confirmassem a efetiva inserção desses conteúdos, limitando-se a indicativos genéricos. Essa lacuna evidencia o risco de diluição da temática étnico-racial entre outros temas transversais, como a educação ambiental, sem que se assegure sua centralidade.

Meta 12 – Educação Superior

A estratégia 12.12 previa a inserção, nas matrizes curriculares das instituições de ensino superior, de estudos sobre a cultura afro-brasileira e indígena, bem como sobre a realidade local e regional. Embora tal previsão represente um avanço ao reconhecer que a EREER não deve se restringir à educação básica, o relatório de 2021 não apresentou comprovação de sua implementação. A ausência de articulação com políticas de pesquisa e extensão universitária reforça a percepção de que a proposta permaneceu no plano declaratório.

Meta 15 – Profissionais da Educação

A estratégia 15.9 tratava da formação continuada dos professores da Educação Básica para subsidiar a implantação das Leis nº 10.639/03, nº 11.525/07 e nº 11.645/08. A previsão de cursos de formação é fundamental para a efetividade da EREER, mas o relatório de 2021 não trouxe dados sobre a realização de tais ações. A ausência de registros de programas estruturados de formação docente sugere que a meta não se concretizou, permanecendo como intenção sem impacto duradouro na prática pedagógica.

A análise do PME de Nova Friburgo (2015–2025) revela uma contradição entre o discurso normativo e a prática efetiva. Apesar do plano ter incorporado legislações nacionais e previsto estratégias em diferentes níveis de ensino, o Relatório de Monitoramento de 2021 evidencia que não houve comprovação de implementação, apenas indicativos genéricos.

- Avanços previstos: reconhecimento das legislações federais, inclusão da temática em todos os níveis de ensino, valorização da formação docente.
- Limites constatados: ausência de indicadores de acompanhamento, falta de clareza sobre recursos e responsabilidades, inexistência de evidências concretas de implementação, prevalência de registros genéricos.

Diante deste cenário, hooks (2017) indica que

O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias – que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta. (hooks, 2017, p. 45).

Cabe destacar que, no Relatório de Monitoramento e Acompanhamento do PME 2015–2025, emitido em novembro de 2023²⁰, em se tratando das estratégias 2.7, 3.14 e 12.12, observa-se que a inserção das temáticas relativas às relações étnico-raciais nos currículos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior — exclusivamente nos cursos de Licenciatura — foi formalmente cumprida. Todavia, não há evidências da elaboração de planos estratégicos consistentes que orientem as práticas pedagógicas voltadas para a EREER, o que limita a efetividade da medida e a reduz a um cumprimento meramente normativo.

É importante destacar que, no âmbito da Educação Superior, as disciplinas que tratam das relações étnico-raciais são, em sua maioria, ofertadas como eletivas ou optativas, o que fragiliza sua centralidade na formação docente. Essa condição revela uma contradição: embora o PME tenha previsto a inserção da temática nos currículos, a forma como ela se materializa não garante sua obrigatoriedade nem assegura que todos os futuros professores tenham contato sistemático com os conteúdos da EREER.

Do ponto de vista acadêmico, tal cenário evidencia uma distância entre a previsão normativa e a prática pedagógica, reforçando a crítica de que a EREER, apesar de reconhecida em documentos oficiais, permanece marginalizada nos processos formativos. A ausência de

²⁰ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/17HW8ccBm0Me6MyWxx21oxW-V1GiKoae_/view?usp=sharing

planos estratégicos e a oferta restrita de disciplinas optativas indicam que a implementação se deu de maneira superficial, sem assegurar a transversalidade e a permanência da temática como eixo estruturante da educação. Nesse sentido, Exu vem nos provocar numa encruzilhada de silenciamentos epistêmicos que se perpetuam nas entrelinhas dos processos normativos, ficando evidente o que Rufino (2021) destaca em seus estudos apresentados na obra *“Vence-demanda: Educação e descolonização”*:

A questão da educação como ato de descolonização, pode ser lida de muitos modos, aqui escolho enfatizar aspectos ressaltados no entroncamento entre os ‘sentires’ de Fanon, Freire e hooks. Em uma primeira esquina, as dimensões do reconhecimento da dominação colonial como guerra e linguagem. Em uma segunda dobra, a emergência da quebra da lógica colonial; a compreensão dialógica que ata colonizador e colonizado, oprimido e opressor; e a demanda por ações de libertação desse sistema. Na terceira curva, a imersão em si; a teoria como cura, já que não há desassociação entre teoria e prática; o conhecimento como autoconhecimento, prática cotidiana e ação responsiva. (Rufino, 2021, p. 32-33).

Para que futuras políticas municipais avancem, é imprescindível que sejam acompanhadas de planos de ação detalhados, com indicadores mensuráveis, financiamento adequado e participação ativa da comunidade escolar e da sociedade civil.

Por fim, é preciso considerar que, após 23 anos da promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003 e do desenvolvimento de estudos significativos no campo da Educação para as Relações Étnico-raciais, “Hoje, não há como pensar em educação sem considerar a diversidade cultural e as desigualdades produzidas pela sociedade atual” (Gonçalves, 2007, p. 24). Assim, compreende-se que a educação não pode ser pensada de forma neutra, mas deve reconhecer as desigualdades e a diversidade cultural que estruturam a sociedade brasileira e, deste modo, traçar estratégias de superação destas marcas.

Se os planos decenais revelam as intenções e as lacunas políticas nas diretrizes de gestão do município, é nas orientações curriculares que se define o que efetivamente deve ser ensinado no cotidiano escolar. Para aprofundar essa investigação, o capítulo seguinte debruça-se sobre a materialização da EREER nos documentos norteadores da rede municipal friburguense, buscando identificar como cada componente curricular lida com o desafio de integrar saberes afro-brasileiros e indígenas.

CAPÍTULO III

Análises e apontamentos sobre a presença da EREER nos currículos escolares da Rede Municipal de Ensino friburguense

Dá cadeia para quem me chamar de negro analfabeto
 Só não dá cadeia para quem impõe o analfabetismo, obstruindo meu acesso às escolas
 Dá cadeia para quem me chamar de negro burro
 Só não dá cadeia para quem me chamar de "moreno",
 Mesmo sabendo que com isso querem me transformar em um híbrido
 E assim como aos burros, negar as condições de reprodução da minha raça (Santos, 2015)

Este capítulo investiga a materialização da EREER dentro das Orientações Curriculares da rede municipal de Nova Friburgo, analisando como os componentes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física incorporam os saberes afro-brasileiros e indígenas. A discussão enfatiza a urgência de uma ruptura epistemológica para deslocar os saberes eurocêntricos que ainda predominam no cotidiano escolar. Compreendendo o currículo como um "território em disputa", o capítulo propõe o reconhecimento de novas formas de conhecimento que valorizem a ancestralidade e promovam uma prática pedagógica verdadeiramente antirracista e decolonial.

Nesta etapa do estudo, nos colocamos diante de uma encruzilhada entre epistemologias decoloniais e práticas educacionais críticas, tendo como eixo a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos currículos da Rede Municipal de Ensino de Nova Friburgo. A metáfora da encruzilhada, inspirada na cosmologia de Exu, não se limita a um recurso simbólico: constitui uma chave interpretativa que nos permite compreender o currículo como espaço de trânsito, negociação e disputa de sentidos. Exu, guardião dos caminhos e mensageiro das possibilidades, convoca-nos a pensar a educação como movimento, como abertura para múltiplas vozes e saberes historicamente silenciados pela hegemonia eurocêntrica.

Ao observar a estrutura histórica dos currículos escolares, percebe-se que os estigmas coloniais impostos pelo eurocentrismo à educação brasileira remetem à compreensão dos silenciamentos epistêmicos produzidos pelo racismo estrutural, bem como à marginalização dos conhecimentos afrodiaspóricos e populares no âmbito das instituições de ensino. Nesse horizonte, Nilma Lino Gomes enfatiza que “esta noção foi se tornando, paulatinamente, um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico. A empreitada colonial educativa e civilizatória esteve impregnada da ideia de raça.” (Gomes, 2012, p. 730).

Ao assumir uma perspectiva crítica e decolonial, buscamos tensionar as estruturas

curriculares que, frequentemente, reproduzem narrativas monoculturais e invisibilizam saberes afro-brasileiros e indígenas. A presença da ERER nos currículos friburguenses será analisada não apenas como cumprimento de uma exigência legal, mas como possibilidade de ruptura epistemológica e de deslocamento das hierarquias de conhecimento que sustentam a colonialidade do saber. Assim, é relevante considerarmos a perspectiva de Pierre Bourdieu, que afirma: “a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante” (Bourdieu, 1989, p. 10). Nesse sentido, é possível observar que

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica: o eurocentrismo. (Quijano, 2005, p. 227).

Enfatizando essa encruzilhada epistemológica, seguimos um horizonte que se desdobra em três movimentos entrecruzados, como caminhos abertos por Exu: a natureza qualitativa e crítica da pesquisa, a explicitação da abordagem decolonial que orienta a análise e a leitura do currículo como território de disputa. A metodologia é compreendida como escolha política, situada na encruzilhada entre o rigor acadêmico e o compromisso ético com a valorização de saberes subalternizados. Deste modo,

A descolonização é uma aprendizagem que se tece nesse enlace, nesses nós que são também desate, que faz cruzo para transmutar a neurose, a obsessão e a tara de um mundo cindido. A colonização plasma uma linguagem somente possível na produção de oposições em que a legitimidade de uma existência se dá na subordinação da outra – e determina muitos a condição de impossibilidade, já que ela se manifesta como algo não sustentável, ecológico, responsável, ético e amoroso. [...] A política colonial, por estar fundada na ordem de um “eu” absoluto, se faz dissimulando sadismo em forma de mentira. (Rufino, 2021, p. 33).

Ao examinar os currículos da Rede Municipal de Ensino de Nova Friburgo, buscamos mapear e interpretar como esses documentos incorporam — ou resistem a incorporar — a ERER. O currículo, nesse sentido, é entendido como espaço de disputa, onde emergem tanto avanços quanto limitações na efetivação de práticas pedagógicas antirracistas que reconheçam a diversidade étnico-racial como cruzamento de ideias e possibilidades de transformação educacional. Nesse sentido, é necessário observar que os currículos ainda são estruturados como ferramentas distantes das experiências cotidianas, gerando uma lacuna entre a aprendizagem acadêmica e a realidade. Nesse sentido, Arroyo (2013) afirma:

O currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento. A produção do conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido. O real pensado seria construído por mentes privilegiadas através de métodos sofisticados, distantes do viver cotidiano,

comum. Logo, o conhecer visto como um processo distante do homem e da mulher comuns, do povo comum; distante até do docente que ensina o povo comum. (Arroyo, 2013, posição 2100).

Na interlocução com os conceitos de Exu e encruzilhada, compreendemos que a presença da EREER nos currículos não se dá de forma linear ou homogênea, mas é marcada por tensões, negociações e resistências. É nesse espaço de travessia que se revela a potência de uma educação comprometida com a justiça racial e com a pluralidade de saberes, capaz de reconfigurar os caminhos da escola pública friburguense.

Por fim, consideramos os desafios e as potencialidades de uma ruptura epistemológica, tratando o currículo como encruzilhada capaz de abrir caminhos para o deslocamento de saberes eurocêntricos e para a legitimação de outras epistemologias — afro-brasileiras, indígenas e populares — como parte constitutiva da formação escolar.

3.1 Metodologia da Pesquisa: Natureza e Abordagem do Estudo

Èsù Ọṅṅ, Èsù Ọṅṅ
Mo jí re lode Elegbàrà
Bàrà mi rè
Èsù Ọṅṅ ké wa o

Exu dos Caminhos, Exu dos Caminhos
Eu o acordo do lado de fora, Senhor do Poder
Meu Senhor do Corpo, pode passar
Exu dos Caminhos, cuide bem de nós

(Cantiga para o Orixá Exu)

Ao trazermos à discussão a metodologia desta pesquisa intitulada “Educação Antirracista: Encruzilhadas entre a Lei Federal nº 10.639/2003 no Ensino Fundamental e o mito da Suíça Brasileira em Nova Friburgo – RJ”, convidamos Exu, senhor dos caminhos, para adentrar novamente este enredo, trazendo cuidado e voz à uma epistemologia decolonial e crítica, as quais permearam esse estudo até este momento. Desta forma, destacamos que essa pesquisa se estrutura a partir de uma abordagem analítica, com ênfase numa pesquisa-diagnóstica.

Como já citado, anteriormente, este estudo se propõe a compreender como a legislação que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira se materializa no cotidiano escolar, em meio às tensões entre o discurso oficial e as orientações curriculares da Rede Municipal de Ensino de Nova Friburgo. Segundo Santos & Santos (2025),

Abordar as questões étnico-raciais no cotidiano escolar possibilita não só os estudos

no campo da História, mas também desperta o autoconhecimento da identidade étnica entre educandos e educadores, além de gerar o entendimento das heranças étnico-culturais deixadas pelos povos que contribuíram com a construção da história e da cultura do Brasil. Tratar desta temática estabelece o desenvolvimento de diálogos entre os tempos históricos e gera confrontações entre as variadas identidades que compõem o país. (Santos; Santos, 2025, p. 3).

Essa perspectiva diagnóstica não se limita a constatar lacunas, mas busca revelar contradições e silenciamentos que atravessam a rede municipal de ensino, expondo os limites de uma narrativa que insiste em reproduzir o mito da “Suíça Brasileira” como identidade hegemônica da cidade.

Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (Gomes, 2012, p. 731).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que privilegia a interpretação crítica dos discursos contidos nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, bem como nos Planos Decenais de Educação que se apresentam com força de lei. Apesar de sua natureza qualitativa, a pesquisa também se vale de dados quantitativos para dimensionar os contextos sociais da população friburguense e sua presença no corpo discente do município. O uso de números não é aqui um fim em si mesmo, mas um recurso para tensionar a análise qualitativa, evidenciando a distância entre o que está previsto em lei e o que efetivamente se realiza nos documentos balizadores da educação territorial. Nesta abordagem, é importante que fique explícito que “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67). Essa combinação metodológica permite que a pesquisa se mantenha fiel a uma perspectiva decolonial, questionando a neutralidade dos dados e reconhecendo que toda produção de conhecimento é atravessada por relações de poder.

Tendo em vista a persistência das relações de poder estruturadas pela lógica da colonialidade, é fundamental reconhecer que o campo educacional não está imune a esse cenário. Ao contrário, a escola frequentemente se apresenta como espaço de reprodução de saberes legitimados por uma racionalidade dominante, o que reforça a crítica formulada por Guiomar Namó de Mello (1983), ao afirmar que:

A escola nada mais é do que isso que ela diz que é: transmissora de conhecimentos que são conhecimentos produzidos no âmbito de uma classe dominante mas que nós podemos presumir úteis também aos dominados: ensinar a ler, escrever e contar é importante. Dar um mínimo de condições de cidadania é muito importante. E talvez seja isso que humilde e modestamente podemos fazer, mas isso teremos que fazer com

competência, e comprometidos com os interesses da maioria. (Mello, 1983, p. 71).

Nesse contexto, a educação brasileira se encontra em uma verdadeira encruzilhada histórica: de um lado, a manutenção de estruturas curriculares e epistemológicas que perpetuam o silenciamento de saberes afrodiaspóricos e populares; de outro, a possibilidade de construir caminhos que rompam com essa lógica excludente, promovendo uma pedagogia comprometida com a justiça social e com os interesses da maioria. Por esse caminho, é possível reconhecer a importância de se compreender que escola é essa que precisa ser observada numa perspectiva histórico-social, dando atenção aos conhecimentos que são tratados em seus documentos orientadores e como se dá o acesso e a permanência da população negra nos espaços escolares.

A relevância social desta pesquisa reside justamente na necessidade de tensionar esse ponto de inflexão, investigando como os documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino de Nova Friburgo respondem — ou deixam de responder — às exigências da Lei Federal nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. Trata-se, portanto, de compreender se a escola permanece como instrumento de reprodução ou se pode se reinventar como espaço de emancipação.

Considerando a centralidade da Educação para as Relações Étnico-raciais nesta investigação, é pertinente ressaltar que Gatti e André (2011, p. 34) apontam quatro aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa:

- i) Compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na Educação brasileira, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques; ii) Compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas; iii) Discussão sobre a diversidade e a equidade; e iv) Destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários. (Gatti; André, 2011, p. 34).

A metodologia se ancora em dois pilares: revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais e legislações. A revisão bibliográfica mobiliza autores que discutem educação antirracista, currículo, planejamento educacional e decolonialidade, oferecendo o arcabouço teórico para a crítica. A análise documental, por sua vez, examina legislações, diretrizes curriculares e planos nacionais e municipais de educação, buscando identificar como a Lei nº 10.639/2003 é incorporada – ou negligenciada – nos textos oficiais. Por meio dos estudos de Cautley (1981), Lüdke e André (1986) afirmam que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Lüdke; André, 1986, p. 16). Esse atravessamento metodológico permite confrontar teoria, norma e prática, revelando as fissuras que se abrem entre o discurso institucional e a realidade escolar.

Em resumo, conhecer alguma coisa significa captar sua estrutura e, portanto, é

importante saber o que é essa educação nessa sociedade de hoje, quem a produz, a favor de quem a produz e contra quem a produz. E é importante apreender sua dinâmica, ou seja, de onde ela vem e para onde ela vai, pode ir e deve ir. Mas este de onde vem e para onde vai, este movimento, este vir-a-ser, este devir, há que ser alguma coisa apreendida no seu ser real, e não apenas na ideia que dela fazemos. Caso contrário, insisto uma vez mais, estaremos sempre discursando e pesquisando sobre um dever ser que nada tem a ver com o ser real e portanto, não estaremos de fato modificando a educação. (Mello, 1983, p. 72).

Guba e Lincoln (1981) evidenciam uma série de vantagens no uso de documentos como fonte de pesquisa e avaliação educacional, especialmente quando se busca compreender os processos sociais em sua complexidade e historicidade. Em uma perspectiva crítica e decolonial, os documentos não são apenas registros estáveis e ricos — como apontam os autores — mas também expressões de disputas simbólicas, narrativas hegemônicas e silenciamentos que atravessam o campo educacional.

Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser revisitados, reinterpretados e ressignificados à luz de novos marcos teóricos e políticos, tornando-se instrumentos potentes para desvelar estruturas de poder e revelar epistemologias marginalizadas. Ao fornecerem evidências que sustentam afirmações do pesquisador, os documentos funcionam como fontes “naturais” de informação, mas é preciso reconhecer que essa “naturalidade” está imbricada em contextos sociais marcados por desigualdades e colonialidades.

Além disso, seu baixo custo e caráter não-reativo ampliam o acesso à pesquisa crítica, especialmente em contextos em que o contato direto com os sujeitos é inviabilizado — seja por barreiras institucionais, seja por apagamentos históricos. A análise documental, portanto, não apenas complementa outras técnicas de coleta, mas também se configura como ferramenta exploratória capaz de tensionar discursos oficiais, identificar contradições e abrir caminho para a valorização de saberes insurgentes.

Em síntese, os documentos, quando lidos com lentes decoloniais, deixam de ser meros registros administrativos e passam a ser territórios de disputa, onde se pode vislumbrar tanto os mecanismos de dominação quanto as possibilidades de resistência e reexistência.

Segundo Holsti (1969, apud Lüdke; André, 1986):

1. Quando o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitações de tempo ou de deslocamento, seja porque o sujeito da investigação não está mais vivo, seja porque é conveniente utilizar uma técnica não-obstrusiva, isto é, que não cause alterações no ambiente ou nos sujeitos estudados.
2. Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação. Segundo Holsti (1969), “quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta” (p. 17).
3. Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a

investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc. (Holsti, 1969, apud Lüdke; André, 1986 p. 39).

Esta pesquisa parte da identificação de um problema central que se configura como objeto de análise e reflexão. Tal problemática envolve não apenas a construção teórica e metodológica do estudo, mas também a delimitação do campo de investigação, servindo como eixo norteador para a formulação das hipóteses e para o desenvolvimento das discussões subsequentes.

Dessa forma, a questão de estudo é apresentada nos seguintes termos: A Rede Municipal de Ensino de Nova Friburgo, por meio de seus documentos orientadores, cumpre a Lei Federal nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais?

Com vistas a alcançar uma resposta consistente ao problema de pesquisa, foram estabelecidas as seguintes questões de estudo:

- a) Como os documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino registram o processo de estudo e formação continuada sobre a Lei nº 10.639/2003?
- b) Quais encaminhamentos normativos e curriculares são previstos nos documentos municipais para a implementação da lei?
- c) De que forma os documentos municipais abordam o papel dos docentes na aplicação da legislação e na valorização da sua importância social?
- d) Numa perspectiva normativa, como o Sistema Municipal de Ensino explicita em seus documentos a abordagem da Educação para as Relações Étnico-raciais?
- e) Como a temática das relações étnico-raciais é tratada nas orientações curriculares e demais documentos oficiais da educação municipal?

O campo empírico desta pesquisa é a rede municipal de ensino de Nova Friburgo, com recorte amostral nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisadas sob uma perspectiva curricular. Nesse espaço, evidencia-se a encruzilhada entre a legislação e o mito da “Suíça Brasileira”: de um lado, a obrigatoriedade da educação antirracista; de outro, a persistência de uma identidade branca-europeia que invisibiliza a presença negra na história local. A consideração do contexto histórico-social do campo de pesquisa permite compreender como se deu a construção desse espaço e, conseqüentemente, auxilia na análise das formas de reprodução que se manifestam na contemporaneidade.

Nesse sentido, Bourdieu (1989) afirma que

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de

construção do objecto que vai comandar — ou orientar — todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objecto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades (Bourdieu, 1989, p. 27).

A metáfora de Exu e das encruzilhadas atravessa a metodologia como chave interpretativa: Exu, mensageiro e guardião dos caminhos, simboliza a necessidade de abrir rotas múltiplas de leitura e de diálogo crítico. A encruzilhada, por sua vez, é o lugar da escolha, da tensão e da possibilidade de ruptura com a colonialidade, convocando a pesquisa a não se limitar a constatar ausências, mas a observar possíveis deslocamentos epistemológicos que desestabilizem o mito da Suíça Brasileira e potencializem a centralidade da educação antirracista.

Portanto, a metáfora da encruzilhada, em diálogo com Exu, revela-se como ferramenta metodológica para compreender os deslocamentos e resistências que emergem no cotidiano escolar. Exu, enquanto figura que media caminhos e saberes, permite interpretar as tensões entre a prescrição normativa da Lei 10.639/2003 e a prática pedagógica marcada por currículos eurocêntricos. Essa abordagem decolonial evidencia que a efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais exige não apenas a presença formal da temática nos documentos, mas uma ruptura epistemológica que valorize a história e cultura afro-brasileira como protagonistas. Assim, a encruzilhada metodológica ilumina os pontos de fricção e abre possibilidades de reconstrução curricular, reafirmando a escola como espaço de resistência e transformação social.

3.2 Compreendendo o currículo das escolas municipais em Nova Friburgo

Apesar da generalidade da exclusão de todos os alunos pobres, independente de sexo, cor, religião, idade, etc., os resultados de todas as pesquisas sérias realizadas no país mostram que, mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas dos sistema da rede pública, onde todos os alunos são pobres, quem leva o pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços. O que logicamente leva a crer que a pobreza e a classe social não constituem as únicas explicações do insucesso escolar do aluno negro e a buscar outras fontes de explicação. (Munanga, 2000, p. 235-236).

Ao adentrarmos o campo do currículo educacional, torna-se imprescindível definir a perspectiva pela qual o analisaremos. Nesta pesquisa, o currículo será compreendido sob uma abordagem crítica e pós-crítica, que reconhece sua complexidade e suas implicações sociais. Mais do que um simples conjunto de conteúdos e objetivos pedagógicos, o currículo é texto, é discurso e é documento de identidade. Longe de ser neutro, constitui-se como espaço de disputa

de poder, no qual determinadas visões de mundo são legitimadas enquanto outras são silenciadas. A perspectiva decolonial, nesse sentido, convoca-nos a desvelar tais hierarquias, evidenciando como o currículo oficial tende a reproduzir epistemologias eurocêntricas e a invisibilizar saberes negros, indígenas e populares. Segundo Silva (1996),

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (Silva, 1996, p. 23).

Neste sentido, o autor evidencia o currículo como um espaço político, e não apenas pedagógico. Ao afirmar que o currículo é um “local privilegiado onde se entrecruzam saber e poder” (Silva, 1996, p. 23), nos lembra que ele não é neutro: cada escolha de conteúdo, cada prática pedagógica e cada forma de organização escolar está atravessada por relações de poder que definem quais saberes são legitimados e quais são marginalizados. Enfatizando a perspectiva da formação de subjetividades, o currículo molda identidades sociais, pois ao privilegiar certas narrativas e silenciar outras, contribui para a construção de modos de ser e de se reconhecer no mundo.

Em suma, Silva nos alerta que discutir currículo é discutir política, identidade e poder. Portanto, qualquer proposta de transformação curricular precisa assumir esse caráter disputado e propor rupturas com a lógica universalizante ocidental, abrindo espaço para epistemologias plurais e para uma educação comprometida com a justiça social.

Segundo Saviani (2016, p. 57), “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” Nesse horizonte, ao refletirmos sobre o currículo oficial, torna-se necessário problematizar de que maneira os saberes populares, anteriores à institucionalização do conhecimento, são nele contemplados. O autor enfatiza que a escola desempenha o papel de mediadora na transição entre o saber popular e o saber erudito, sem estabelecer uma hierarquia entre eles. O saber espontâneo, oriundo da experiência cotidiana e da cultura popular, constitui a base para a sistematização do conhecimento; por sua vez, a cultura erudita, ao ser apropriada, amplia e oferece novas formas de expressão para os conteúdos já presentes na cultura popular.

O currículo oficial é um espaço constantemente contestado e traz em si o resultado de uma disputa de forças entre grupos de diferentes interesses políticos e econômicos, que organizam e desorganizam um povo. A decisão de estabelecer os saberes de um grupo como o mais legítimo, como oficial, enquanto os saberes de outros grupos são abordados de forma marginal, com abrangência apenas local ou mesmo com um valor abaixo daqueles, demonstra algo de extrema importância sobre quem detém e deseja manter o poder em uma determinada sociedade. (França; Piassa, 2022, p. 255).

No contexto de Nova Friburgo, observa-se que, embora o documento de orientação

curricular não estabeleça o mito da “Suíça Brasileira” como eixo estruturante, tal imaginário permanece como referência simbólica na construção da identidade local. A narrativa que enaltece a colonização suíça e alemã como paradigma de liberdade e progresso opera como dispositivo de invisibilização das trajetórias históricas e das contribuições de populações negras e indígenas. Esse processo de branqueamento simbólico articula-se a uma memória seletiva que contrasta com os dados demográficos do Censo de 2022, segundo os quais mais de um quarto da população se autodeclara preta ou parda.

Dessa forma, o “Currículo Oficial” tende a reproduzir um horizonte eurocêntrico, sustentado por mitos fundacionais que privilegiam a matriz europeia, enquanto o “Currículo Real” — materializado nas práticas culturais, religiosas e festivas cotidianas — evidencia a persistência de uma pluralidade que resiste ao epistemicídio. Tal tensão entre currículo prescrito e currículo vivido revela a disputa de sentidos em torno da memória coletiva e da produção de conhecimento, indicando que a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas constitui não apenas um ato de reconhecimento, mas também uma estratégia de enfrentamento às narrativas hegemônicas que buscam silenciá-las.

Cabe ressaltar que a educação em Nova Friburgo durante os períodos colonial e provincial foi marcada por um acesso restrito, elitista e influenciado pela organização da colônia suíça (1820) e posteriormente pelas leis da Província do Rio de Janeiro. A educação primária era escassa, e o ensino secundário visava à formação das elites locais, conforme afirma Laforet (2003),

Para estender a instrução básica à população dispersa na área rural, a Câmara de Nova Friburgo, 1829, reivindicava ao governo do Império professores com probidade e conhecimento para lecionarem as Primeiras Letras nos três distritos instituídos na Freguesia [...]. Porém, sem lograr êxito o pedido da Câmara, em julho de 1831 a única escola pública existente encontrava-se paralisada. Uma comissão constituída para avaliar a insuficiência de mais de 60 crianças em idade escolar no raio de duas léguas da Vila, somente 4 a 8 delas compareciam há oito meses à escola lá situada. Ao lado da baixa qualidade do saber difundido, eram apontadas também a omissão dos pais, que restringiam a educação dos filhos ao ambiente doméstico. (Laforet, 2003, p. 69).

Ainda nessa perspectiva, Laforet (2003) nos aponta que no fim do período colonial a educação pública friburguense permanecia precária:

[...] as lições públicas de primeiras letras e cálculos simples parece ter sido insuficiente ao atendimento de toda a população municipal em idade escolar. A referência a apenas duas escolas primárias no centro do povoado, uma masculina e outra feminina [...], até o ano de 1867, deixava sobretudo as crianças residentes na área agrícola à margem dos princípios da cultura letrada. (Laforet, 2003, p. 70).

Deste modo, falar de currículo também nos impulsiona a perceber a infraestrutura, a história e as concepções sociais que implicam a produção dos documentos balizadores da

educação deste município.

A Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) representam marcos legais que exigem a inserção da história e cultura afro-brasileira nos currículos. No entanto, a BNCC (BRASIL, 2018), embora mencione a diversidade cultural, não aprofunda a necessidade de uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Sua abordagem interdisciplinar abre brechas para a diluição dos conteúdos, deixando a responsabilidade aos estados e municípios de garantir formação docente e práticas pedagógicas que valorizem epistemologias negras e indígenas.

É nesse ponto que a metáfora de Exu e da encruzilhada se torna potente. A encruzilhada é lugar de abertura, de múltiplos caminhos, de escolhas que rompem com a linearidade da episteme ocidental universalizante. Exu, mensageiro e guardião dos caminhos, simboliza a possibilidade de diálogo entre saberes, de trânsito entre mundos e de valorização da diversidade. Pensar o currículo como encruzilhada significa reconhecer que não há apenas uma narrativa legítima, mas múltiplas histórias que precisam ser contadas e ensinadas. Segundo Arroyo (2013, posição 2591), “esse não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de nossa história termina levando os currículos a ignorá-los como sujeitos de experiências dignas de produção de conhecimentos e de cultura, de valores e de história.”

Tendo em vista a análise do Documento de Orientação Curricular de Nova Friburgo, a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), fundamentada nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, se apresenta de forma transversal e integradora ao longo dos anos de escolaridade e componentes curriculares. No contexto do município de Nova Friburgo, essa educação busca reconhecer a multiplicidade étnica e as contribuições de povos indígenas e africanos na formação da sociedade local, superando a visão restrita da cidade apenas como "Suíça Brasileira". O referido documento teve sua elaboração baseada na [...] participação democrática de diferentes agentes da educação, fazendo parte dos GTs os coordenadores técnicos, professores, orientadores pedagógicos, orientadores educacionais, gestores e representantes do Conselho Municipal de Educação. (NOVA FRIBURGO, 2022, p. 7).

Considerando o contexto histórico do município, o documento de Orientação Curricular de Nova Friburgo apresenta em sua introdução a seguinte afirmação:

De acordo com Corrêa (2012, p. 39), a colonização friburguense a partir de 1820 se deu basicamente com a imigração de colonos alemães e suíços. Com a predominância do cultivo cafeeiro no século XIX, sendo esta a principal fonte de economia nacional, houve então o deslocamento de pessoas escravizadas das mais diversas nações africanas para a então Vila de Nova Friburgo. A intenção da colonização através dos suíços era, justamente, fazer com que Nova Friburgo fosse um núcleo experimental de mão de obra livre; porém, dados coletados nos anos de 1800 mostram que a

população de escravizados era basicamente metade da população branca / livre. Espanta saber que até mesmo padres e os próprios colonos suíços possuíam pessoas escravizadas para atividades domésticas e laborais. (NOVA FRIBURGO, 2022, p. 21-22).

Apesar do documento de Orientação Curricular afirmar que “o sujeito escravizado não foi um sujeito passivo ou cativo, pois a sua cultura permanece viva na estrutura desta sociedade” (NOVA FRIBURGO, 2022, p. 22), podemos analisar essa afirmativa numa perspectiva crítica e decolonial, tendo em vista que a mesma contraria as marcas históricas, sociais e culturais que, contemporaneamente, ainda se evidenciam no cotidiano da sociedade brasileira. Não obstante, o documento ainda afirma que “as relações estruturais ainda lutam por um destaque e respeito em tais narrativas, portanto, um indivíduo obrigado a adotar uma postura ativa na sua própria história” (NOVA FRIBURGO, 2022, p. 22).

Todavia, é necessário problematizar que, ao reconhecer a agência dos sujeitos escravizados apenas como resistência cultural, o currículo corre o risco de reduzir sua presença histórica a uma dimensão folclórica ou residual. Uma abordagem decolonial exige compreender que a permanência das culturas afro-brasileiras e indígenas não se dá apenas como sobrevivência, mas como produção ativa de epistemologias que desafiam o projeto colonial de silenciamento. Nesse sentido, a narrativa curricular ainda se ancora em uma lógica eurocêntrica que privilegia a colonização suíça e alemã como mito fundador, relegando os povos subalternizados a uma posição secundária. A crítica decolonial evidencia que não basta reconhecer a “atividade” dos sujeitos escravizados; é preciso deslocar o centro da narrativa histórica, reposicionando-os como protagonistas na constituição da sociedade friburguense e como portadores de saberes que resistem ao epistemicídio e à colonialidade do poder.

Nessa perspectiva, Chimamanda Ngozi Adichie (2009) nos convida a refletir criticamente sobre as relações de poder implicadas na construção da chamada “história única”, compreendida a partir de uma lógica colonial, conforme a seguinte afirmativa:

O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente. (Adichie, 2009, p. 12).

Ao relacionarmos essa reflexão ao currículo de Nova Friburgo, torna-se evidente que a narrativa oficial, ao privilegiar o mito da colonização suíça e alemã como fundação da cidade, reproduz uma “história única” que marginaliza as experiências e saberes de populações negras

e indígenas. Uma abordagem decolonial exige reconhecer que tais grupos não apenas resistiram, mas também produziram epistemologias próprias, fundamentais para compreender a pluralidade cultural e social do município.

Nesse sentido, o currículo prescrito, ao se apoiar em uma memória seletiva, reforça a colonialidade do poder (Quijano, 2005), perpetuando hierarquias raciais e epistemológicas que invisibilizam sujeitos historicamente subalternizados. O desafio de um currículo decolonial é deslocar o eixo narrativo, incorporando múltiplas histórias e saberes, de modo a superar o reducionismo da “história única” e promover uma educação que reconheça a centralidade das culturas afro-brasileiras e indígenas na constituição da sociedade friburguense.

Cabe ressaltar que a reflexão sobre o currículo em uma perspectiva pós-crítica constitui um desafio de ordem social e epistemológica para os estudiosos da ciência educacional. Nesse sentido, Gomes (2012) problematiza os dilemas enfrentados por formuladores de políticas públicas, gestores, cursos de formação docente e pelas próprias instituições escolares. Segundo a autora:

Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se as avaliações *standartizadas* nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? (Gomes, 2012, p. 99).

A autora evidencia a tensão entre a lógica homogeneizadora das avaliações padronizadas e a necessidade de um currículo que reconheça e valorize a diversidade sociocultural do Brasil. Pensar o currículo em chave pós-crítica implica, portanto, deslocar o foco da mera adequação a métricas externas para a construção de práticas pedagógicas que articulem saberes científicos e conhecimentos produzidos nas experiências históricas e culturais dos sujeitos sociais.

Nesse movimento de embricar os referenciais decoloniais com as perspectivas curriculares no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Nova Friburgo, analisaremos a presença da ERER e das DCNERER no documento de orientação curricular das escolas municipais.

1. Documento de Orientação Curricular (Territorial)

Este documento estabelece a base teórica e destaca que a diversidade e a inclusão são pilares para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Neste sentido, observamos que a ERER é identificada como um Tema Contemporâneo Transversal pautado

pela valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras. O documento enfatiza a necessidade de combater o racismo e reconhecer a diáspora forçada dos africanos e a presença dos povos indígenas (Puris, Coroados e Coropós) no território friburguense.

A ERER e a diversidade cultural são tratadas de forma espiralada em diversos componentes, onde nem sempre fica explícita a relevância dessa temática na educação formal:

- Língua Portuguesa:

Neste componente curricular, identificamos a habilidade apresentada a seguir tratando do respeito às diversas variedades linguísticas como características identitárias dos diversos grupos regionais ou culturas locais. Vale ressaltar que essa habilidade só é abordada no currículo das turmas de 3º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos. (NOVA FRIBURGO, 2022, p. 115).

Destacamos que no texto introdutório do componente, afirma-se que:

Nova Friburgo destaca-se pela pluralidade étnico-racial que atualmente o compõe, tornando-o um município especialmente rico em sua diversidade sociocultural e econômica, apresentando contextos heterogêneos que exigem do professor um olhar inquieto e mobilizador de reflexões linguísticas importantes para o cotidiano dos estudantes, que vivenciam modos de vida diferentes. (NOVA FRIBURGO, 2022, p. 85).

A habilidade descrita no currículo de Nova Friburgo (EF35LP11) aponta para o reconhecimento das variedades linguísticas como marcas identitárias de diferentes grupos regionais e culturais, propondo o respeito às diferenças e o combate ao preconceito linguístico. No entanto, é significativo observar que tal abordagem se restringe apenas às turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, o que revela uma limitação na valorização contínua da diversidade linguística ao longo da trajetória escolar. Essa delimitação sugere que o reconhecimento da pluralidade das línguas e falares ainda ocupa um espaço periférico no currículo, em vez de constituir-se como princípio estruturante da educação linguística.

Sob uma perspectiva crítica e decolonial, é necessário problematizar o modo como a escola lida com a pluralidade linguística em um município marcado pela diversidade étnico-racial. A linguagem, longe de ser neutra, é campo de disputa simbólica e política, e o currículo que a normatiza pode tanto reproduzir hierarquias coloniais quanto abrir caminhos para a

valorização das vozes historicamente silenciadas. Nesse sentido, a presença metafórica de Exu — senhor das encruzilhadas e guardião da comunicação — torna-se fundamental. Exu desestabiliza a linearidade do discurso colonial e nos lembra que toda linguagem é atravessada por múltiplos sentidos, por ambiguidades e por possibilidades de trânsito entre mundos. Em diálogo com o rompimento da linearidade do discurso colonial, Eduardo David de Oliveira (2007) afirma que:

Uma educação inclusiva, democrática, com a presença da epistemologia negra nos componentes curriculares, por exemplo, apresentaria a ideia de encruzilhada (Oliveira, 2007), de um lugar que abre caminhos diversos para outros saberes, não se restringindo ao saber que se quer universal, de uma filosofia e episteme universalizante, única, eurocêntrica. (Oliveira, 2007, apud Pimenta et al., 2022, p. 163).

Ao inserir Exu como metáfora crítica, compreendemos que o ensino das linguagens deve assumir a encruzilhada como espaço pedagógico: lugar de encontro, confronto e criação, onde saberes populares e eruditos se embricam e se ressignificam.

Assim, pensar o campo das Linguagens em chave decolonial implica deslocar o currículo de uma postura normativa e homogênea para uma prática que reconheça a pluralidade como fundamento. Exu, nesse movimento, não é apenas metáfora, mas crítica viva: ele nos convoca a abrir caminhos para que as vozes plurais da oralidade, das culturas afro-brasileiras e indígenas, e das experiências locais possam atravessar o espaço escolar e reconfigurar o ensino da língua como prática de resistência e emancipação.

- Matemática:

A presença da Matemática no documento de Orientação Curricular de Nova Friburgo revela uma tentativa de relacionar o ensino desse componente às questões sociais e à valorização da diversidade. A competência específica que propõe o desenvolvimento de projetos voltados para “questões de urgência social” (NOVA FRIBURGO, 2022, p. 238) sinaliza uma abertura para pensar a Matemática como prática cultural e socialmente situada. Contudo, ao observarmos as habilidades que contemplam, direta ou indiretamente, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), percebemos que elas se restringem aos currículos das turmas de 3º ao 5º ano, o que limita a abordagem crítica e plural ao longo da escolarização. Essa delimitação sugere que a ERER, no campo da Matemática, ainda ocupa um espaço marginal, sendo tratada como complemento e não como eixo estruturante do currículo.

(EF03MA27) Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla

entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.

(EF04MA20) Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.

(EF05MA19) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais. (NOVA FRIBURGO, 2022).

Sob uma perspectiva decolonial, é necessário problematizar a forma como a Matemática é apresentada: frequentemente como linguagem universal e neutra, descolada das práticas culturais que a constituem. A ERER, nesse contexto, deveria tensionar essa visão, mostrando que os modos de contar, medir e organizar o mundo não são exclusivos da tradição eurocêntrica, mas também se manifestam nas epistemologias africanas, indígenas e populares. Ao não expandir essas habilidades para todos os anos, o currículo corre o risco de reproduzir a invisibilização histórica dos saberes não hegemônicos, reforçando a colonialidade do saber.

Letramento em matemática é a capacidade do indivíduo de formular, aplicar e interpretar a matemática em diferentes contextos, o que inclui o raciocínio matemático e a aplicação de conceitos, procedimentos, ferramentas e fatos matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos. Além disso, o letramento em matemática ajuda os indivíduos a reconhecer a importância da matemática no mundo, e agir de maneira consciente ao ponderar e tomar decisões necessárias a todos os cidadãos construtivos, engajados e reflexivos. (BRASIL, 2014, p.17).

É nesse ponto que a metáfora da encruzilhada se torna potente. A Matemática, quando atravessada pela ERER, não é apenas cálculo ou abstração, mas encontro de caminhos, múltiplas formas de organizar o mundo e de atribuir sentido às experiências. A encruzilhada, lugar simbólico de escolhas e travessias, nos lembra que o ensino da Matemática pode ser espaço de diálogo entre saberes distintos, sem hierarquizá-los. O padê, ritual de abertura e oferta a Exu, simboliza a necessidade de reconhecer e honrar os saberes ancestrais antes de iniciar qualquer prática pedagógica. E Exu, senhor da comunicação e da multiplicidade, nos ensina que a Matemática não deve ser vista como linguagem única e linear, mas como campo de polissemias, de traduções e de mediações culturais. Nesse sentido, “**as ciências da natureza e a matemática não podem ser compreendidas fora das condições sociais e culturais que a geraram**, assim como não podem contribuir para as transformações sociais se ficarem fechadas e independentes de quem as pensa – os pesquisadores.” (Jesus, 2009, p. 271, grifo nosso).

A incorporação da etnomatemática no cotidiano escolar é fundamental para romper com a visão universalizante e eurocêntrica da matemática, reconhecendo-a como prática cultural situada e plural. Ao trazer para a sala de aula os modos diversos de contar, medir e organizar o

mundo, vinculados às experiências de comunidades indígenas, afro-brasileiras, rurais e urbanas, a escola promove não apenas o letramento matemático, mas também a valorização das identidades e saberes historicamente marginalizados. Como afirma Ubiratan D'Ambrosio em *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*:

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos. Além desse caráter antropológico, a etnomatemática tem um indiscutível foco político. A etnomatemática é embebida de ética, focalizada na recuperação da dignidade cultural do ser humano. (D'Ambrósio, 2011, p. 9).

Nesse sentido, incorporar a etnomatemática ao currículo escolar significa assumir uma postura ética e decolonial, que reconhece a matemática como linguagem múltipla e como instrumento de dignidade cultural, capaz de transformar a escola em espaço de resistência e emancipação.

Assim, pensar a EREER na Matemática é assumir que o currículo precisa ir além da normatividade técnica e incorporar a pluralidade como fundamento. A encruzilhada nos convoca a escolher caminhos que rompam com o epistemicídio; o padê nos lembra que é preciso abrir espaço para os saberes silenciados; e Exu nos ensina que toda linguagem — inclusive a matemática — é atravessada por múltiplos sentidos, devendo ser ensinada como prática viva, crítica e emancipatória.

- Ciências:

O currículo de Ciências Naturais do município de Nova Friburgo apresenta avanços ao incorporar competências e habilidades que dialogam com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), especialmente ao reconhecer a diversidade humana como valor pedagógico. No entanto, é necessário tensionar criticamente como essa diversidade é compreendida e operacionalizada no campo das Ciências, sobretudo diante do embate entre as teorias biológicas que defendem a existência de uma única raça humana — a espécie *Homo sapiens* — e as construções sociais que sustentam a ideia de “raças” como categorias de diferenciação e hierarquização. Nilma Lino Gomes, na relatoria do Parecer CNE/CP nº 03/2004 aponta que “é importante destacar que se entende por **raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros**, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado.” (BRASIL, 2004, p. 13, grifo nosso).

No documento de orientação curricular de Nova Friburgo, a Ciência é apresentada como um campo dinâmico e em constante transformação, cuja prática metodológica não apenas produz conhecimento, mas também estabelece uma relação de interdependência com a sociedade:

A Ciência é o conjunto de conhecimentos a respeito do Universo obtido por meio de um esforço sistemático, orientado por uma sequência racional de etapas conhecida como Método Científico. Este é constantemente revisado e aprimorado a partir de descobertas teóricas e experimentais, que levam ao desenvolvimento de novas aplicações tecnológicas e influenciam todos e qualquer um dos pilares sociais. Ciência e sociedade se influenciam mutuamente, transformando uma a outra à medida em que se desenvolvem. (NOVA FRIBURGO, 2022, p. 280).

As competências 5 e 7 do documento de orientação curricular apontam para a valorização da diversidade e para o respeito às diferenças, articulando o conhecimento científico à consciência socioambiental e ao cuidado de si. Contudo, essa abordagem ainda pode se mostrar ambígua se não for acompanhada de uma crítica epistemológica à própria ciência moderna, que historicamente contribuiu para a naturalização do racismo por meio da biologização das diferenças. A perspectiva decolonial exige que o currículo de Ciências Naturais não apenas reconheça a diversidade, mas que desmonte os fundamentos coloniais que sustentaram a ideia de raças humanas como categorias biológicas.

5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias. (NOVA FRIBURGO, 2022).

As habilidades EF01CI04²¹ e EF01CI02.NF²², por exemplo, propõem o reconhecimento das diferenças físicas e étnico-culturais entre os estudantes, o que é positivo. No entanto, é preciso garantir que essa comparação não reforce estereótipos ou essencialismos, mas que seja orientada por uma compreensão crítica de que as diferenças são construções sociais e culturais, e não evidências de superioridade ou inferioridade. A ciência, nesse contexto, deve ser ensinada como campo em disputa, onde o conhecimento não é neutro, mas atravessado por interesses, ideologias e contextos históricos.

A presença da ERER no currículo de Ciências Naturais deve, portanto, ser mais do que

²¹ (EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.

²² (EF01CI02.NF) Compreender a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade friburguense.

uma inserção pontual de habilidades: ela precisa constituir uma postura pedagógica que reconheça a ciência como linguagem situada, que dialogue com os saberes ancestrais e com as cosmologias indígenas e afro-brasileiras. As habilidades EF05CI09.RJ²³ e EF05CI16.RJ²⁴, ao reconhecerem a diversidade cultural na alimentação e na observação dos astros, abrem caminho para essa abordagem, mas ainda carecem de aprofundamento crítico e de valorização efetiva das epistemologias não hegemônicas.

Em uma chave decolonial, o currículo de Ciências Naturais deve assumir a metáfora da encruzilhada como espaço de travessia entre saberes. A ciência ocidental não é o único caminho, e Exu — senhor das encruzilhadas e da comunicação — nos ensina que há múltiplas formas de conhecer, interpretar e transformar o mundo. Incorporar Exu como metáfora crítica é reconhecer que o ensino das Ciências pode ser espaço de abertura, de escuta e de valorização das vozes silenciadas pela colonialidade. É nesse movimento que a ERER se torna não apenas conteúdo, mas fundamento ético e político do currículo.

- História:

Antes de adentrarmos propriamente no componente de História do documento de Orientação Curricular do Município de Nova Friburgo, é preciso destacar que, de forma tendenciosa, os currículos costumam concentrar as questões étnico-raciais nesse campo específico, como se tais temáticas se restringissem exclusivamente à perspectiva histórica. Essa delimitação revela uma visão reducionista, que desconsidera a transversalidade das relações étnico-raciais em todas as áreas do conhecimento. Ana Emília da Silva Pereira (2013) aponta que:

Um dos equívocos que parece ser inevitável se deve ao fato das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais apresentar um texto ambíguo que leva a interpretação de que são os professores de história, os profissionais responsáveis pelo ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de educação. Isto abre um campo para a dissimulação e não implementação da lei. E a criação de um discurso hegemônico de que a lei está restrita a uma disciplina, História. (Pereira, 2013, p. 58).

Sob uma perspectiva crítica e decolonial, é necessário problematizar essa abordagem, pois ela reforça a ideia de que a questão racial é apenas um “conteúdo” a ser tratado em determinados momentos, em vez de ser reconhecida como fundamento estruturante da prática pedagógica. A colonialidade do saber, ao circunscrever a discussão racial ao ensino de História, invisibiliza as contribuições e epistemologias afro-brasileiras e indígenas em campos como a

²³ (EF05CI09.RJ) Reconhecer os diferentes tipos de alimentos de acordo com a diversidade cultural.

²⁴ (EF05CI16.RJ) Reconhecer que diferentes culturas interpretam de forma distinta a posição e o aspecto de alguns astros no céu e utilizam suas observações de formas variadas.

Matemática, as Ciências Naturais, a Arte e a Literatura.

A encruzilhada, metáfora potente de Exu, nos lembra que os saberes não se limitam a compartimentos estanques, mas se cruzam e se ressignificam em múltiplos caminhos. Ao restringir a ERER ao componente de História, o currículo fecha caminhos e silencia vozes, quando deveria abrir-se à pluralidade de narrativas e epistemologias. Incorporar Exu como presença crítica é reconhecer que a educação precisa atravessar fronteiras disciplinares, acolher a diversidade como princípio e transformar o currículo em espaço de travessia, diálogo e emancipação.

O componente curricular de História no Ensino Fundamental, conforme o documento de Orientação Curricular do Município de Nova Friburgo (NOVA FRIBURGO, 2022), apresenta um conjunto de competências que buscam desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender os processos históricos em sua complexidade, relacionando-os às estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais. Essas competências visam não apenas à apropriação de conteúdos, mas também à formação de sujeitos críticos, capazes de elaborar questionamentos, posicionar-se diante das múltiplas interpretações do passado e intervir no mundo contemporâneo com base em princípios éticos, democráticos e inclusivos.

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (NOVA FRIBURGO, 2022).

Embora as competências apresentadas contemplem aspectos importantes da formação cidadã, como o respeito à diversidade e a valorização das diferentes culturas, é necessário problematizar a forma como a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é abordada. O currículo tende a circunscrever as questões étnico-raciais ao campo da História, como se

fossem apenas conteúdos a serem tratados em determinados momentos, em vez de reconhecê-las como dimensões transversais que atravessam todas as áreas do conhecimento. Essa delimitação pode reforçar uma visão reducionista, que mantém a colonialidade do saber ao tratar a diversidade como tema periférico, em vez de como fundamento estruturante da prática pedagógica.

Sob uma perspectiva crítica e decolonial, é fundamental que as competências de História avancem para além da simples valorização da pluralidade cultural, incorporando a denúncia das hierarquias raciais e das narrativas hegemônicas que invisibilizam sujeitos e epistemologias afro-brasileiras e indígenas. A competência que propõe identificar diferentes interpretações de sujeitos e povos é um ponto de partida relevante, mas precisa ser acompanhada de uma postura pedagógica que reconheça o racismo como estrutura histórica e que promova a reconstrução de memórias silenciadas. Nesse sentido, a ERER deve ser entendida não apenas como conteúdo, mas como prática política e ética que transforma o currículo em espaço de resistência, diálogo e emancipação, abrindo caminhos para que os estudantes compreendam a História como campo de disputa e de afirmação da dignidade humana.

Deste modo, Rufino (2021) nos convida a bater cabeça como ferramenta para o processo de descolonização como prática educativa.

Feito mandinga em ânsia por bater asas, nos é dada a lição no pé dos tambores que dobram para sustentar o giro do mundo. Assim, batemos a cabeça, a descolonização é uma prática educativa. Nesse jogo, seja para destravarmos os nós do corpo ou nos refazermos nas voltas da roda, ou seja, para dar uma rasteira nos afoitos, não se faz nada só. (Rufino, 2021, p. 35-36).

A reflexão proposta por Rufino (2021) nos convoca a compreender a descolonização como prática educativa que se faz em movimento coletivo, sustentada pelo ritmo dos tambores e pela força das mandingas que abrem caminhos. Nesse sentido, ao analisarmos as habilidades que incorporam a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo, é preciso reconhecer que elas não se limitam a conteúdos isolados, mas se inscrevem em um processo de travessia e de reconstrução das formas de ensinar e aprender. Assim como na roda, em que ninguém se refaz sozinho, a ERER exige um compromisso compartilhado: desfazer os nós da colonialidade, valorizar as diferenças e afirmar a dignidade dos sujeitos que historicamente foram silenciados.

As habilidades propostas para o componente de História no Ensino Fundamental em Nova Friburgo revelam uma preocupação em articular o conhecimento histórico às experiências cotidianas dos estudantes, valorizando a memória, o pertencimento e a diversidade cultural que compõem o município e o país. Ao abordar desde os espaços de sociabilidade e as mudanças

nas formas de vida até os fluxos populacionais e as contribuições de diferentes povos, o currículo busca promover uma compreensão crítica das relações sociais, políticas e culturais ao longo do tempo. Nesse movimento, destaca-se a presença da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), que orienta o reconhecimento das culturas africanas, indígenas e quilombolas, bem como das práticas de resistência e das identidades locais, permitindo que os estudantes percebam a História como campo de disputa de narrativas e como espaço de afirmação da pluralidade e da cidadania. Segundo Macêdo (2009),

A proposta é falar de outro lugar, dar voz aos sujeitos silenciados nos processos de dominação [...]. Os espaços locais são lugares/territorialidades imprescindíveis para (re)construção das suas experiências históricas, considerando-se que o local é uma importante referência nos processos identitários, simbólicos, de (re)produção de conhecimentos e de construção de memórias. (Macêdo, 2009, p. 204).

No caso do currículo do 2º Ano do Ensino Fundamental, as habilidades que contemplam de forma implícita a importância de se compreender as diversidades sociais são:

(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.
(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória. (NOVA FRIBURGO, 2022).

Essas habilidades, ainda que apresentadas de forma implícita, revelam a preocupação do currículo em inserir os estudantes em reflexões sobre diversidade social desde os primeiros anos escolares. Ao propor o reconhecimento dos espaços de sociabilidade e a valorização das experiências cotidianas ligadas à memória e ao pertencimento, o documento abre caminho para que a escola se torne espaço de formação crítica, capaz de problematizar as relações sociais e culturais que estruturam a vida coletiva. Nesse sentido, tais habilidades contribuem para a construção de uma consciência histórica inicial, articulada à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), ao promover o respeito às diferenças e o reconhecimento da pluralidade como dimensão constitutiva da sociedade.

Dando seguimento a análise das habilidades para o ensino de História, podemos observar as habilidades abaixo que perpassam o currículo do 3º Ano do Ensino Fundamental:

(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.
(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.

(EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.

(EF03HI01.RJ) Identificar e reconhecer a existência de discriminação e preconceito, a partir de reflexões sobre situações do cotidiano vivenciadas no âmbito individual e coletivo.

(EF03HI02.RJ) Identificar elementos da cultura material e imaterial local como dados da sua própria identidade.

(EF03HI03.RJ) Identificar diferentes modos de vida no presente, em comunidades indígenas e quilombolas existentes em sua cidade ou região, utilizando-se de relatos orais para compará-las com o passado recente. (NOVA FRIBURGO, 2022).

Essas habilidades revelam que o currículo de História para o 3º Ano se constrói em um espaço de múltiplos encontros, onde diferentes grupos sociais, memórias e práticas culturais se cruzam e disputam sentidos. Ao propor o reconhecimento das populações que formam a cidade, das culturas africanas, indígenas e migrantes, bem como das experiências de comunidades quilombolas, o documento abre caminhos para que os estudantes percebam a História como campo vivo de tensões e possibilidades. Contudo, é preciso assumir criticamente que esse movimento não se dá de forma linear: ele exige atravessar contradições, enfrentar preconceitos e reconhecer que os saberes e modos de vida se entrelaçam em trajetórias diversas. Nesse ponto, o ensino de História deve ser compreendido como prática que convoca escolhas e deslocamentos, chamando os sujeitos a se posicionarem diante das diferenças e a construir novas formas de convivência e pertencimento.

No 4º Ano do Ensino Fundamental, as habilidades de História propostas pelo currículo de Nova Friburgo buscam ampliar a compreensão dos estudantes sobre os processos históricos em escala global e nacional, articulando mudanças e permanências ao longo do tempo com os grandes marcos da humanidade, como o nomadismo, a agricultura e a industrialização. Além disso, destacam-se a análise dos fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, bem como o reconhecimento das diferentes formas de relação entre indivíduos e a natureza, valorizando a diversidade étnica e cultural, especialmente das comunidades quilombolas e indígenas.

(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).

(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

(EF04HI02.RJ) Identificar diferentes tipos de relação entre os indivíduos e a natureza, considerando a diversidade étnica e cultural presente em nosso estado e país, em especial nas comunidades quilombolas e indígenas. (NOVA FRIBURGO, 2022).

Essas habilidades revelam uma tentativa de integrar a dimensão histórica às questões sociais e culturais, mas também evidenciam a necessidade de uma abordagem crítica e decolonial. Ao tratar dos marcos da humanidade e dos fluxos populacionais, é fundamental que

o currículo não reproduza narrativas eurocêntricas que invisibilizam os saberes e práticas dos povos originários e das comunidades afrodescendentes. A inclusão da habilidade que reconhece as relações entre indivíduos e natureza, considerando a diversidade étnica e cultural, aponta para um caminho de valorização das epistemologias indígenas e quilombolas, mas exige que o ensino vá além da simples menção, promovendo reflexões sobre resistência, territorialidade e modos de vida que desafiam a lógica colonial. Assim, o bloco de habilidades do 4º Ano pode se tornar um espaço potente de travessia, onde os estudantes aprendem a questionar hierarquias históricas e a reconhecer a pluralidade como fundamento da cidadania e da memória coletiva.

No 5º Ano do Ensino Fundamental, as habilidades de História propostas pelo currículo de Nova Friburgo ampliam o olhar dos estudantes para os processos de formação das culturas e dos povos, articulando-os ao espaço geográfico, às práticas religiosas e às conquistas históricas de cidadania. Essa etapa do ensino busca promover a compreensão crítica da memória coletiva, da diversidade cultural e das formas de marcar o tempo em diferentes sociedades, incluindo povos indígenas e africanos. Sob uma perspectiva crítica e decolonial, essas habilidades se aproximam da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) ao reconhecer que a História não é única nem linear, mas atravessada por múltiplas narrativas e disputas de sentido. Nesse movimento, a presença simbólica de Exu — o Orixá que tudo vê e cuja boca tudo fala e come — nos lembra que a comunicação é mediação, que o conhecimento circula em diferentes direções e que o currículo deve abrir-se às vozes silenciadas, permitindo que os estudantes percebam a História como campo de diálogo e travessia.

(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.

(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.

(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.

(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.

(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.

(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

(EF05HI01.RJ) Identificar diferentes formas de produção e de relação entre homens, trabalho e natureza, tomando como referência modos de vida e organização social em comunidades tradicionais presentes no estado e no país.

(EF05HI02.RJ) Relacionar a presença de diferentes povos e culturas, notadamente indígenas e africanos, ao desenvolvimento da história e da cultura em nosso estado.

(EF05HI03.RJ) Identificar e inventariar manifestações culturais materiais e imateriais presentes de sua localidade, relacionando-as à presença de diferentes povos, em especial indígenas, africanos e afrodescendentes em diferentes épocas. (NOVA

FRIBURGO, 2022).

As habilidades do 5º Ano revelam uma tentativa de integrar a EREER ao currículo, ao propor o reconhecimento das culturas indígenas, africanas e afrodescendentes, bem como das comunidades tradicionais e suas formas de organização social. Contudo, é necessário observar que essa abordagem ainda corre o risco de se limitar a uma valorização superficial da diversidade, sem enfrentar de modo contundente as hierarquias raciais e os processos de exclusão que marcaram a história brasileira. A competência de identificar marcos de memória e discutir a ausência de determinados grupos é um ponto de inflexão importante, pois abre espaço para problematizar o apagamento histórico e a colonialidade do saber. A professora Petronilha Beatriz na relatoria das DCNERER afirma que:

É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p. 17).

Nesse sentido, a EREER é tratada como dimensão que tensiona o currículo, convocando-o a reconhecer que a cidadania e os direitos não foram dados, mas conquistados em meio a lutas e resistências. Exu, como mediador da comunicação, nos ensina que o ensino da História deve ser atravessado pela escuta e pela fala múltipla, pela capacidade de ver além das narrativas hegemônicas e de abrir caminhos para que diferentes vozes possam se afirmar no espaço escolar.

- Geografia:

Na abordagem deste componente curricular, a diversidade cultural e as questões étnico-raciais são abordadas por meio do reconhecimento dos territórios étnico-culturais — como as terras indígenas e quilombolas — e dos processos migratórios que contribuíram para a formação do país e do município de Nova Friburgo. Nesse contexto, o documento de Orientação Curricular do município indica que a utilização de diferentes linguagens como ferramenta pedagógica favorece o desenvolvimento de múltiplas habilidades, estimulando nos alunos o senso crítico e investigativo. Essa prática pedagógica promove uma busca ativa pelo conhecimento e amplia a compreensão da realidade social e histórica.

Tal perspectiva encontra respaldo no texto da BNCC, ao afirmar que:

O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem. (BRASIL, 2017, p. 355).

Contudo, essa afirmação precisa ser tensionada sob uma perspectiva crítica e decolonial. Embora a BNCC destaque a importância da autonomia e da intervenção responsável, ela não explicita de forma contundente a necessidade de romper com narrativas eurocêtricas que ainda predominam nos currículos escolares. A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e a educação antirracista exigem que essa “melhor compreensão do mundo” (BRASIL, 2017, p. 355) seja construída a partir da valorização das epistemologias negras, indígenas e dos povos tradicionais, e não apenas como complemento à narrativa dominante.

Assim, o desafio pedagógico consiste em transformar o reconhecimento da diversidade cultural em prática efetiva decolonial, capaz de enfrentar o racismo estrutural e o epistemicídio. Isso significa que o ensino de Geografia deve ir além da mera constatação das diferenças culturais, promovendo uma leitura crítica das desigualdades sociais e raciais, e reconhecendo os quilombos urbanos²⁵, os territórios indígenas e as comunidades tradicionais como espaços vivos de resistência e produção de saberes. Cleber dos Santos Vieira, em entrevista ao Programa Estação Livre da TV Cultura, contextualiza a normatização dos espaços considerados “Quilombos Urbanos” com base na Constituição Federal de 1988:

A Constituição Federativa do Brasil, em seu artigo 68 das disposições transitórias combinadas com 217 e 218, vai nos dizer e normatizar o seguinte: os quilombos dizem a respeito, não apenas ao direito a terra e o território, a história e memória e determinadas práticas. Portanto, ocupação de território com uma certa maneira de viver e saberes ancestrais que herdamos. (TV Cultura, 2022).

Em se tratando das habilidades específicas a serem trabalhadas na disciplina, podemos destacar de forma analítica os seguintes pontos:

Para o 2º Ano do Ensino Fundamental, identificamos a habilidade EF02GE04, que em sua redação trata do reconhecimento de semelhanças e diferenças nos hábitos e modos de viver como o primeiro passo para a valorização da diversidade. No entanto, se não houver uma abordagem crítica, corre-se o risco de transformar a diferença em exotismo ou em hierarquia cultural. Uma perspectiva decolonial exige que essas diferenças sejam compreendidas como expressões legítimas de modos de vida, e não como desvios em relação a um padrão eurocêntrico.

Nas habilidades do 3º Ano, é perceptível que há um avanço: os alunos são convidados a identificar e comparar aspectos culturais e econômicos de diferentes grupos, reconhecendo

²⁵ O conceito contemporâneo de quilombo urbano refere-se a comunidades negras situadas em centros urbanos que se autodefinem com base na ancestralidade, na resistência à exclusão social e na manutenção de práticas culturais e coletivas. Diferente da visão histórica de refúgio rural, o quilombo urbano moderno é entendido como um espaço de resistência, tecnologia social e acolhimento em territórios muitas vezes cobiçados pela especulação imobiliária. Base legal: Constituição Federativa do Brasil, artigo 68, § 217 e 218.

contribuições diversas. Contudo, é necessário que o currículo não se limite a destacar “contribuições” como se fossem acessórios à narrativa nacional. A EREER aponta que é preciso reconhecer os povos negros e indígenas como sujeitos históricos centrais, e não apenas como coadjuvantes. Além disso, o reconhecimento dos modos de vida de comunidades tradicionais deve vir acompanhado da discussão sobre os processos de marginalização e resistência que essas comunidades enfrentam.

(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.

(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.

(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares. (NOVA FRIBURGO, 2022).

De forma crítica, é possível identificar que as habilidades do 4º Ano do Ensino Fundamental são cruciais, pois tratam diretamente da pluralidade cultural e da legitimidade dos territórios indígenas e quilombolas. A valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, bem como a defesa da demarcação de terras, é um ponto de contato direto com a luta antirracista. No entanto, a habilidade EF04GE01.RJ, ao enfatizar o crescimento econômico, pode reforçar uma narrativa desenvolvimentista que invisibiliza os impactos da colonização e da escravidão. Uma leitura decolonial exige que se problematize o mito fundador de cidades como Nova Friburgo, que privilegia a memória da colonização europeia e silencia a presença negra e indígena.

(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.

(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.

(EF04GE01.RJ) Reconhecer os povos que fizeram parte da formação do povo brasileiro salientando o crescimento da economia a partir desse movimento. (NOVA FRIBURGO, 2022).

Por fim, observa-se que a abordagem da EREER e da diversidade cultural nas habilidades do 5º Ano aparece de forma restrita, concentrando-se apenas em uma habilidade específica, a qual apresenta a seguinte redação: “(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.” (NOVA FRIBURGO, 2022). A partir desta habilidade, é preciso considerar que o reconhecimento das diferenças étnico-raciais e das desigualdades sociais representa, sem dúvida, um avanço importante. No entanto, é fundamental que essa habilidade não se reduza a uma constatação superficial ou

meramente descritiva. A Educação das Relações Étnico-Raciais e a educação antirracista demandam que os alunos compreendam que tais desigualdades não são circunstanciais, mas estruturais e históricas, enraizadas na lógica da colonialidade do poder (Quijano, 2005). Essa compreensão deve evidenciar como essas desigualdades se materializam no acesso desigual a direitos, territórios e oportunidades, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam consciência crítica e transformação social.

Dessa forma, a análise das habilidades de Geografia evidencia que, embora haja abertura para o diálogo com a diversidade cultural, é imprescindível tensionar tais propostas sob uma perspectiva crítica. A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) reforça que a escola deve assumir o compromisso de combater o racismo estrutural e valorizar as identidades negras e indígenas como parte constitutiva da sociedade brasileira. A decolonialidade, por sua vez, exige que os currículos não se limitem à inclusão de conteúdos sobre diversidade, mas que rompam com a lógica eurocêntrica que historicamente colocou a Europa como centro da história e da cultura. Nesse sentido, a educação antirracista deve transformar as habilidades previstas em práticas pedagógicas concretas, capazes de reconhecer os quilombos urbanos, os territórios indígenas e as comunidades tradicionais como espaços vivos de resistência e produção de saberes. Patrick Chamoiseau (2025, p. 169) nos convida a entender que “uma história autêntica ou cantada como tal por algumas gerações comunicará uma matéria vibrante no conjunto das palavras. Assim, nada invento, senão os ritmos combinatórios aos quais confio com gosto a missão de surpreender alguma dinâmica ainda despercebida.”

O grande desafio, portanto, é garantir que essas habilidades não se convertam em dispositivos normativos esvaziados de sentido, mas que se consolidem como instrumentos de reparação histórica, de letramento racial e de ruptura epistemológica, contribuindo para uma educação verdadeiramente plural e emancipadora.

- Arte:

A presença da Arte no currículo escolar, quando articulada às questões étnico-raciais, abre um campo fértil para pensar a educação como encruzilhada. Na tradição afro-brasileira, a encruzilhada é espaço de decisão, de abertura de caminhos e de redefinição de trajetórias. Exu, senhor das encruzilhadas e da linguagem, nos ensina que não há criação sem movimento, sem conflito e sem negociação. Assim, ao tratar das matrizes estéticas indígenas e afro-brasileiras, o currículo precisa assumir a encruzilhada como metáfora pedagógica, reconhecendo que a arte é lugar de disputa simbólica e de afirmação identitária. Deste modo, é preciso perceber a educação como um espaço que permita as vozes silenciadas ecoarem entre os espaços

institucionais, em um movimento de desamarraçar aquilo que ainda é invisibilizado pelos processos de dominação colonial. Nessa perspectiva, Luiz Antonio Simas (2025, p. 10) nos remete “a importância de atentar para os fazeres cotidianos como caminho para escutar e compreender as outras vozes, além da perspectiva do fragmento como miniatura capaz de desvelar o mundo, é a chave da desamarração do ponto.”

Sendo assim, Simas (2025), também, afirma ao adentrar esta encruzilhada epistêmica, que:

Legba²⁶ não é o anulador tirânico das diferenças; é o comunicador que possibilita o convívio fecundo entre elas. Gosta de fluxos, é inimigo do conforto e vez por outra desarticula tudo para estabelecer a necessidade de fundar a experiência em bases diferentes.

Ele é a criação incessante e ininterrupta do mundo pela construção permanente de significados para as coisas. É perigoso, já que escapa das limitações do raciocínio conformista que tem pânico do inesperado e não compactua com fórmulas que reduzem a vida a um jogo de cartas marcadas, com desfecho previsível.

Não bastasse isso, Legba é a própria vivacidade. (Simas, 2025, p. 16).

A dimensão da Criação pode ser compreendida como esse movimento de Exu: o fazer artístico é atravessado por escolhas, desafios e conflitos que revelam a potência da encruzilhada. Quando os alunos criam a partir de referências afro-brasileiras e indígenas, não apenas produzem arte, mas também reconstroem memórias ancestrais, rompendo com o silenciamento imposto pela colonialidade. A criação, nesse sentido, é gesto de resistência e de afirmação da ancestralidade.

Na dimensão da Crítica, a encruzilhada se manifesta como espaço de confronto entre narrativas. A ERER exige que a crítica vá além da apreciação estética, problematizando os apagamentos históricos e as hierarquias culturais que privilegiaram matrizes eurocêntricas. Exu, como mediador, nos lembra que a crítica é linguagem em movimento, capaz de abrir caminhos para novas compreensões do mundo e para a valorização das culturas subalternizadas. Nilma Lino Gomes (2012):

A mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse

²⁶ Legba (identificado nas fontes sob as denominações de Elegbara ou Exu) é o Orixá que, na cosmovisão africana e afro-brasileira, detém o domínio sobre os caminhos, o movimento e a comunicação. Ele atua como o mediador necessário entre diferentes planos de existência, utilizando a ambiguidade e a artimanha para demonstrar que as verdades são relativas, o que permite romper com a linearidade dos discursos coloniais. Epistemologicamente, o conceito de Legba opera na encruzilhada, entendida como o lugar de potência que abre espaço para a multiplicidade de saberes e para o trânsito intercultural indispensável à descolonização do olhar pedagógico.

sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. (Gomes, 2012, p. 105).

A Estesia, ao valorizar a experiência sensível, coloca o corpo como protagonista. Aqui, a ancestralidade se revela na corporeidade negra e indígena, que carrega memórias, saberes e práticas de resistência. A educação antirracista deve reconhecer esses corpos como portadores de epistemologias próprias, rompendo com padrões coloniais de estética que historicamente os marginalizaram.

Na dimensão da Expressão, a encruzilhada se abre para múltiplas linguagens. Exu, senhor da palavra e da comunicação, nos ensina que expressar é também traduzir, negociar e reinventar. A expressão artística, quando enraizada na ancestralidade, torna-se espaço de afirmação identitária, permitindo que os alunos exteriorizem subjetividades que dialogam com suas raízes culturais.

A Fruição deve ser compreendida como abertura para o estranhamento e para o reconhecimento da alteridade. Exu nos lembra que o prazer estético não é neutro: ele pode ser também desconforto, deslocamento e questionamento. A ERER exige que os alunos sejam sensibilizados para fruir produções que desafiem o olhar eurocêntrico, reconhecendo a pluralidade estética e cultural do Brasil.

Na dimensão da Reflexão, a encruzilhada se torna espaço de argumentação e de construção crítica. A ancestralidade aqui se manifesta como memória coletiva, que orienta a análise das desigualdades raciais e culturais presentes na produção e circulação da arte. Refletir sobre a arte é também refletir sobre quem tem acesso aos espaços de legitimação cultural e quem é sistematicamente excluído.

Entre as competências específicas, a de Entender a diversidade cultural dialoga diretamente com a metáfora da encruzilhada. Reconhecer a arte como fenômeno cultural e histórico implica valorizar as produções indígenas, afro-brasileiras e das comunidades tradicionais como caminhos legítimos de conhecimento. A ancestralidade, nesse contexto, é guia que orienta o diálogo com as diversidades.

A competência de Arte e Identidade é central para a ERER. Pesquisar matrizes estéticas e culturais que constituem a identidade brasileira exige romper com a narrativa que privilegia a herança europeia. Exu, como mediador, nos lembra que a identidade é sempre movimento, negociação e multiplicidade. A ancestralidade, por sua vez, garante que esse movimento não se desconecte das raízes históricas e culturais dos povos negros e indígenas.

A competência de Arte e Sociedade permite problematizar como o mercado e a mídia invisibilizam ou exotizam produções afro-brasileiras e indígenas. A encruzilhada aqui é o espaço de disputa entre consumo e resistência. A ERER exige que os alunos questionem essas dinâmicas e reconheçam as produções culturais como práticas de sobrevivência e de luta.

A competência de Valorização das culturas precisa ser tensionada. Valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional é importante, mas a ancestralidade exige que se dê ênfase às culturas que foram historicamente marginalizadas. A valorização não pode ser genérica; deve ser reparadora, reconhecendo os apagamentos e promovendo justiça cultural.

Ao observarmos as habilidades que abordam a ERER é possível reconhecer no documento de Orientação Curricular as habilidades EF15AR08 e EF15AR25, que são propostas para as turmas de 1º ao 5º Anos do Ensino Fundamental:

(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal, através das danças locais, regionais, de matrizes indígena e afro-brasileiras.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (NOVA FRIBURGO, 2022).

Tais habilidades são exemplos concretos de como a encruzilhada pode se materializar no currículo. Ao propor o trabalho com danças indígenas e afro-brasileiras e com o patrimônio cultural material e imaterial, elas abrem espaço para práticas pedagógicas que reconhecem a corporeidade e a memória como formas de resistência. A ancestralidade, nesse contexto, é vivida no corpo e na prática, e não apenas estudada como conteúdo.

Assim, a análise crítica das dimensões, competências e habilidades revela que a BNCC abre espaço para o diálogo com a diversidade cultural, mas ainda carece de uma perspectiva decolonial mais explícita. Exu e a encruzilhada nos lembram que a educação é sempre movimento e escolha: pode reproduzir silenciamentos ou pode abrir caminhos para novas epistemologias. Quijano (2005) ressalta, na perspectiva da superação do domínio europeu no campo do conhecimento, que:

[...] todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (Quijano, 2005, p. 6).

Em síntese, a presença da ERER nas dimensões do conhecimento em Arte aponta para a necessidade de transformar o currículo em espaço de reparação histórica. A ancestralidade

deve ser reconhecida como fundamento da criação, da crítica e da expressão artística, garantindo que os alunos compreendam a arte como campo de disputa simbólica, onde se afirmam identidades, se combatem desigualdades e se constroem novos horizontes de liberdade.

- Educação Física:

A Educação Física, quando pensada a partir da ERER, torna-se um espaço privilegiado para a valorização do patrimônio cultural brasileiro. Brincadeiras, jogos, danças e lutas de matriz indígena e africana não são apenas práticas corporais, mas expressões de ancestralidade que carregam memórias, resistências e modos de existir. A encruzilhada, como metáfora, nos lembra que a escola está diante da escolha de reproduzir práticas eurocentradas ou de abrir caminhos para epistemologias plurais.

Exu, senhor das encruzilhadas e da linguagem, ensina que o movimento é sempre negociação e transformação. Assim, ao incluir práticas corporais de matriz afro-indígena, a Educação Física assume o papel de mediadora cultural, abrindo espaço para que os alunos reconheçam a diversidade como parte constitutiva da sociedade brasileira. Neste horizonte, Chamoiseau (2025) nos encaminha a refletir sobre o papel do Outro na constituição de nosso reconhecimento enquanto indivíduos sociais:

O Outro me muda e eu o mudo. Seu contato me anima e eu o animo. E esses desenquadramentos nos oferecem ângulos de sobrevida, e nos desamarram e nos amplificam. Cada Outro se torna um componente de mim tanto quanto continua distinto. Eu me torno o que sou em meu apoio aberto no Outro. E essa relação com o Outro me abre em cascatas de infinitas relações com todos os Outros, uma multiplicação que funda a unidade e a força de cada indivíduo: Crioulização! Crioulidade! (Chamoiseau, 2025, p. 187).²⁷

A dimensão da Experimentação é fundamental nesse processo. Vivenciar brincadeiras e jogos populares, especialmente os de matriz indígena e africana, permite que os alunos experimentem corporalmente a ancestralidade. Essa vivência não é neutra: é gesto político que rompe com o apagamento histórico e fortalece identidades.

O Uso e apropriação das práticas corporais, quando realizado de forma autônoma, deve ser compreendido como exercício de liberdade. A ERER exige que os alunos se apropriem de saberes corporais que foram historicamente marginalizados, reconhecendo-os como legítimos

²⁷ O autor Patrick Chamoiseau distingue crioulização e crioulidade como categorias complementares. A crioulização refere-se ao processo dinâmico de interação, mistura e transformação cultural desencadeado pelo encontro de povos, línguas e tradições, sobretudo no contexto americano e caribenho. Já a crioulidade designa os resultados singulares dessas crioulizações, expressões culturais específicas que emergem em cada espaço histórico-social, sempre em movimento e irredutíveis umas às outras. Assim, enquanto a crioulização aponta para o mecanismo relacional, a crioulidade evidencia a particularidade viva e situada de cada experiência cultural.

e necessários para a construção de uma educação antirracista. Deste modo, é necessário no mérito da corporeidade,

As encruzilhadas falam ainda de um modo de relacionamento com o relacionamento ancorado na crença em uma energia vital que reside em cada um, na coletividade, em objetos sagrados, alimentos, elementos da natureza, práticas rituais, na sacralização do corpo pela dança, e no diálogo do corpo com o tambor. (Simas, 2025, p. 22).

A Fruição das práticas corporais, entendida como apreciação estética, precisa ser tensionada. O deleite não pode se restringir ao exotismo ou à curiosidade diante das culturas afro-indígenas. A fruição deve ser crítica, reconhecendo que essas práticas são expressões vivas de resistência e não apenas manifestações folclóricas.

A Reflexão sobre a ação é momento de criticidade. Observar e analisar as próprias vivências corporais e as dos colegas permite compreender como o corpo é atravessado por desigualdades raciais e sociais. A metáfora da encruzilhada aqui se manifesta como espaço de decisão: refletir para reproduzir preconceitos ou refletir para combatê-los.

A Construção de valores emerge das vivências coletivas. Ao discutir práticas corporais afro-indígenas, os alunos aprendem valores de respeito, solidariedade e coletividade. A ancestralidade, nesse contexto, é guia que orienta a construção de valores éticos e políticos voltados para a justiça social.

A Análise das práticas corporais deve incluir a compreensão de como elas foram historicamente invisibilizadas. A ERER exige que os alunos entendam não apenas os elementos técnicos das práticas, mas também os processos de marginalização que as afastaram dos currículos escolares.

A Compreensão do contexto sociocultural das práticas corporais é essencial. Reconhecer que jogos, danças e lutas afro-indígenas foram criminalizados ou desvalorizados pela colonialidade é passo fundamental para a reparação histórica. Exu nos lembra que compreender é também traduzir e ressignificar, abrindo caminhos para novas leituras.

O Protagonismo comunitário é a dimensão que conecta a escola à comunidade. Ao democratizar o acesso às práticas corporais, a Educação Física fortalece quilombos urbanos, comunidades tradicionais e indígenas como espaços vivos de resistência. A ancestralidade aqui se manifesta como prática comunitária que transcende os muros da escola.

Entre as competências específicas, destaca-se a de compreender a origem da cultura corporal de movimento. A ERER exige que essa origem seja reconhecida não apenas na tradição europeia, mas também nas matrizes afro-indígenas que constituem a identidade brasileira.

A competência de identificar preconceitos e combatê-los é central para a criticidade da Educação Física. O corpo negro e indígena foi historicamente alvo de estigmas e discriminações. A escola, como encruzilhada, deve decidir se reproduz esses preconceitos ou se os enfrenta, promovendo práticas inclusivas e antirracistas. Para Ahyas Siss e Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, “educar-se para a convivência respeitosa das diferentes subjetividades e valores coexistentes em sociedades multiculturais, para o respeito à diversidade, é muito difícil. Isso implica em uma mudança de atitudes e de valores.” (Siss; Barreto, 2014, p. 55).

Em consonância com as habilidades previstas no campo da Educação Física que dialogam com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), destacam-se, a seguir, aquelas que evidenciam a valorização da diversidade cultural e a promoção de práticas pedagógicas voltadas para a construção de uma educação crítica e antirracista.

(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.

(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.

(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.

(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.

(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.

(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.

(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.

(EF35EF03.RJ) Criar e experimentar novas regras para os diversos tipos de esporte visando a inclusão e a participação de todos, reconhecendo na prática das modalidades esportivas uma opção para superação de dificuldades e das diferenças.

(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.

(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.

(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz

indígena e africana.

(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.

(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.

(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.

(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais. (NOVA FRIBURGO, 2022).

Em destaque podemos abordar as habilidades dos anos iniciais – 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental, como EF12EF01 e EF12EF11, que ao propor a experimentação de brincadeiras e danças populares, abrem espaço para a ancestralidade. Contudo, é preciso garantir que essas práticas não sejam tratadas como curiosidades, mas como saberes legítimos que constituem a cultura nacional.

Nos anos seguintes, habilidades do 3º ao 5º Anos, como EF35EF01 e EF35EF13 ampliam esse horizonte ao incluir jogos e lutas de matriz indígena e africana. A criticidade da Educação Física se revela aqui: reconhecer que essas práticas não são apenas atividades recreativas, mas expressões de resistência contra o apagamento cultural.

Em síntese, a Educação Física, quando atravessada pela EREER, pela metáfora de Exu e pela ancestralidade, torna-se espaço de criticidade e transformação. O corpo, em movimento, é encruzilhada: pode reproduzir desigualdades ou pode abrir caminhos para novas epistemologias. A escolha da escola deve ser pela ruptura epistemológica, pela valorização das culturas afro-indígenas e pela construção de uma educação antirracista que reconheça o corpo como território de memória, resistência e liberdade.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), ao propor a valorização das epistemologias afro-brasileiras e indígenas, desafia a linearidade eurocêntrica do currículo e nos convida a pensar a escola como espaço de encruzilhada, onde diferentes tempos, memórias e saberes se encontram.

No provérbio/aforismo, Exu está apontando para a inconsistência da irreversibilidade absoluta: o pássaro está em outra perspectiva ou em outro ponto de fuga temporal para que se perceba como a origem é a série infinita dos acontecimentos iniciáticos, onde tudo, absolutamente tudo, é reversível. Aparece, assim, o o da meada de um pensamento capaz de afetar a experiência vivida por meio da abolição das disjunções radicais. (Sodré, 2017, p. 226).

A reflexão de Muniz Sodré sobre Exu e a reversibilidade dos acontecimentos abre uma chave epistemológica fundamental para pensar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Ao afirmar que “tudo, absolutamente tudo, é reversível”, Sodré rompe com a lógica

ocidental de tempo linear e irreversível, propondo uma visão em que passado, presente e futuro se entrelaçam em uma série infinita de acontecimentos iniciáticos. Essa concepção dialoga diretamente com a ancestralidade, entendida como memória viva que orienta o presente e projeta o futuro.

No campo curricular, essa perspectiva exige que a escola se reconheça como encruzilhada: espaço de múltiplas possibilidades, onde diferentes saberes se encontram, se confrontam e se ressignificam. Exu, como senhor das encruzilhadas, simboliza o movimento e a abertura de caminhos, lembrando que o currículo não deve ser rígido ou linear, mas capaz de acolher a pluralidade de experiências e epistemologias.

Em suma, os documentos educacionais devem tratar a diversidade e a inclusão não como conteúdos isolados, mas como uma postura ética e pedagógica que permeie todas as relações e aprendizagens no espaço escolar, orientando-se para a formação integral do cidadão. Nesse sentido, Santomé (1995) adverte que:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 1995, p. 163).

Neste momento da pesquisa, é importante olharmos a decolonialidade como instrumento para “ver o que o mito não deixa ver”. A análise crítica do currículo municipal evidencia que, ao se pautar no imaginário da “Suíça Brasileira”, perpetua-se um epistemicídio cotidiano. A ruptura epistemológica proposta não é apenas adicionar conteúdos afro-brasileiros ou indígenas, mas descolonizar o olhar pedagógico, permitindo que o aluno negro friburguense se reconheça como sujeito histórico, protagonista de sua própria narrativa, e não como apêndice da história europeia. Alguns avanços ficam evidentes, mas após 23 anos de alteração da LDB é possível ir além nas proposições e práticas para a superação das diversas formas de racismo, bem como no processo de reposicionamento do negro na história e no acesso aos direitos sociais.

3.3 Ruptura Epistemológica e Curricular: Desafios para o deslocamento de saberes eurocêtricos em Nova Friburgo

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. (Gomes, 2012, p. 102).

A metáfora da encruzilhada é particularmente fecunda para pensar o momento histórico e político que se abre após mais de duas décadas da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A encruzilhada, na tradição afro-brasileira, não é apenas um espaço de bifurcação, mas um lugar de decisão, de escolha de caminhos e de redefinição de trajetórias. Nesse sentido, a educação brasileira encontra-se diante de um ponto crucial: avançar para além da normatividade ou permanecer na superficialidade das conquistas já estabelecidas.

Os avanços conquistados até aqui são inegáveis. A obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena representou um marco normativo importante. Houve também a ampliação dos debates acadêmicos e escolares sobre identidade, diversidade e pluralidade cultural. Além disso, políticas afirmativas em universidades e concursos públicos contribuíram para reposicionar o negro no acesso a direitos sociais, abrindo novas possibilidades de inclusão e reconhecimento. Nesta perspectiva, cabe trazer à tona a visão de pluriversalidade para que se explicita que movimento é este que se coloca nos debates decoloniais e antirracistas no campo educacional. O professor Renato Nogueira (2014), em sua obra “O ensino de filosofia e a Lei 10.639”, afirma que

O conceito de pluriversal não se opõe ao de universal; distante da lógica dicotômica – “ou isso ou aquilo” -, a pluriversalidade nos convida a pensar usando a tática da inclusão – “isso e aquilo”. Em outras palavras, existem vários universos culturais, não existe um sistema único organizado em centro e periferias, mas um conjunto de sistemas policêntricos em que centro e periferia são contextuais, relativos e politicamente construídos. (Nogueira, 2014, p. 33-34).

Nesta confluência de ideias, Santana Junior (2018) complementa o debate de Nogueira (2014), afirmando que “esse limite da função se faz encruzilhada, pois é o ponto de encontro, e nesse ponto de encontro seguimos utilizando o “e” e não o “ou”, e seguindo ao encontro, ao limite.” (Santana Junior, 2018, p. 257).

Entretanto, os limites e desafios persistem. A implementação da Lei nº 10.639/2003 ainda se mostra desigual, variando conforme regiões e redes de ensino. Persistem práticas pedagógicas que reproduzem estereótipos e invisibilizam contribuições negras, reforçando uma narrativa histórica excludente. O racismo estrutural continua a atravessar as instituições, limitando o alcance das políticas educacionais e impedindo que a legislação se traduza em transformação efetiva. Sendo assim,

Um dos caminhos possíveis para realizar um trabalho educativo que dê conta de tantas

e complexas questões como as que estão envolvidas no processo de (des)construção do racismo em nossa sociedade é problematizar o racismo em nossas salas de aulas; questionar o preconceito e a discriminação, ainda tão presentes em nossa sociedade e, portanto, em nossas escolas, apesar dos discursos em contrário. (Siss; Barreto, 2014, p. 58).

Estamos, portanto, diante de uma encruzilhada. Um caminho mantém a lógica da mera normatividade, em que a lei existe, mas sua aplicação é parcial e fragmentada. Outro caminho exige radicalizar as práticas pedagógicas, promovendo uma educação antirracista que não apenas reconheça, mas valorize a centralidade da experiência negra na formação da sociedade brasileira. Há ainda um terceiro caminho, que aponta para a articulação entre escola, movimentos sociais e políticas públicas, ampliando o alcance da LDB para além dos muros escolares e reposicionando o negro como sujeito histórico e político. bell hooks (2017, p. 50) afirma que “para criar uma academia culturalmente diversa, temos de nos comprometer inteiramente. Aprendendo com outros movimentos de mudança social, com os esforços pelos direitos civis [...] e estar dispostos a permanecer pacientes e vigilantes.”

A encruzilhada, portanto, simboliza o momento de escolha coletiva: permanecer na superficialidade das conquistas ou avançar para uma transformação estrutural. Nesse processo, Exu, como senhor das encruzilhadas e mediador das linguagens, nos lembra que toda transformação exige movimento, abertura e diálogo. Exu desestabiliza certezas, rompe com linearidades e nos ensina que a linguagem é sempre múltipla, atravessada por contradições e potências. Incorporar Exu como metáfora pedagógica é reconhecer que a educação precisa ser dinâmica, plural e capaz de mediar conflitos e diferenças.

O reposicionamento do negro na história e no acesso aos direitos sociais não pode ser visto como concessão, mas como reparação histórica e condição para a efetiva democratização da educação e da sociedade. Kabengele Munanga (2000) ao pensar sobre as políticas de reparação como mecanismos compensatórios, nos diz que elas

[...] são por isso compensatórias para poder acelerar o desenvolvimento dessas vítimas do racismo. É isso que se chama ação afirmativa, nos campos concretos onde se manifesta a discriminação. No campo da educação, do lazer, da cultura, da política, no mercado de trabalho, precisava-se encontrar leis que pudessem ajudar essas populações vítimas para poder ascender, senão não adianta vocês fazerem as leis, dizendo: olha, acabou o racismo, somos todos iguais pelas leis; não resolve nada. (Munanga, 2000, p. 32).

Autores como Aníbal Quijano (2005) e Walter D. Mignolo (2017) destacam que a colonialidade não se restringe ao período histórico da colonização, mas permanece como uma lógica que estrutura saberes, poderes e subjetividades. No campo educacional, isso se manifesta na valorização de epistemologias eurocentradas e na marginalização de saberes afrodiaspóricos

e indígenas. Deste modo, Mignolo (2017) nos diz que

[...] o pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais. (Mignolo, 2017, p. 6).

No município de Nova Friburgo, a manutenção do mito fundador — centrado na colonização suíça e na narrativa de uma cidade “branca” e “europeia” — produz silenciamentos e apagamentos das presenças negras e indígenas que constituem sua história. Esse mito reforça uma identidade excludente, que dificulta o reconhecimento da pluralidade cultural e racial existente, além de comprometer a aplicação efetiva da Lei nº 10.639/2003. Ao perpetuar tal narrativa, a cidade reproduz desigualdades simbólicas e materiais, impedindo que a população se reconheça em sua diversidade e que os estudantes tenham acesso a uma memória coletiva mais justa e plural. João Raimundo de Araújo (2018) argumenta, com base na historiografia, sobre a perpetuação do mito fundador da cidade de Nova Friburgo - “A Suíça Brasileira”:

Ora, em Nova Friburgo há inúmeros elementos míticos que reforçam a história da cidade. A nossa hipótese central é a de que, para explicar e reforçar o projeto industrializante da cidade – projeto estabelecido com capitais provenientes de empresários alemães – foi necessário recorrer a um passado idealizado, à origem supostamente suíça do povo e da cidade. Na serra fluminense, teria surgido uma cidade peculiar, diferente de outras; uma cidade suíça, branca, industrializada, com trabalhadores livres, por iniciativa do rei português. (Araújo, 2018, p. 102-103).

Nesse contexto, o letramento racial torna-se um desafio urgente. Ele implica não apenas o cumprimento formal da lei, mas a formação de cidadãos críticos, conscientes das hierarquias raciais e preparados para enfrentar o racismo estrutural. O letramento racial exige práticas pedagógicas que deem centralidade às vozes historicamente marginalizadas e que promovam uma leitura crítica da sociedade, desvelando os mecanismos de exclusão e desigualdade.

Diante da incidência solidificada das diversas manifestações de racismo na sociedade brasileira, Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (1982) dizem que “o reconhecimento de que o racismo à brasileira pode ser mais do que um fenômeno transitório se encontra apenas em algumas passagens isoladas onde se contempla a possibilidade de uma solidificação do paralelismo entre raça e posição na estrutura social.” (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 87-88).

Os quilombos urbanos emergem como espaços de resistência e de produção de saberes contra-hegemônicos. Eles não são apenas territórios físicos, mas também simbólicos e culturais, onde se fortalecem práticas comunitárias, artísticas e educativas que desafiam o racismo e afirmam identidades negras. O fortalecimento desses quilombos é essencial para a luta antirracista, pois eles funcionam como laboratórios de novas pedagogias, de novas formas de

convivência e de afirmação da memória coletiva. Reconhecer e apoiar os quilombos urbanos significa ampliar o horizonte da educação, deslocando-a da lógica eurocêntrica para uma lógica plural, enraizada nas experiências concretas das populações negras. Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (1982), sobre as questões de raça, afirmam que

A raça, como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente com um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes e dimensões distributivas da estratificação social. (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 89).

Gonçalves e Marques (2020) afirmam que “historicamente, a política educacional brasileira produziu a discriminação e o preconceito racial de determinados grupos étnicos, como negros e indígenas.” (Gonçalves; Marques, 2020, p. 119). A escola, nesse sentido, encontra-se em uma encruzilhada epistemológica: pode seguir pelo caminho da reprodução acrítica dos conhecimentos legitimados pela classe dominante, perpetuando desigualdades e silenciamentos; ou pode escolher a via da ruptura, abrindo espaço para epistemologias plurais que reconheçam a diversidade cultural e histórica do Brasil. Essa metáfora da encruzilhada evidencia que não se trata apenas de uma escolha pedagógica, mas de uma decisão política e ética sobre qual projeto de sociedade se deseja construir.

Paulo Freire reforça essa perspectiva ao afirmar que a educação nunca é neutra: ou contribui para a manutenção da ordem vigente, ou se coloca como prática de liberdade. Assim, pensar a escola como transmissora de conhecimentos não pode se limitar ao mínimo de cidadania, mas deve se comprometer com a transformação social e com a valorização dos saberes historicamente marginalizados. Nesse sentido, Freire (1995) afirma que

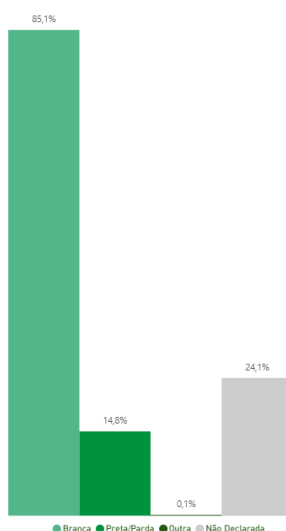
A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. (Freire, 1995, p. 46).

Considerando o contexto histórico-social do município de Nova Friburgo, atravessar as encruzilhadas epistêmicas decoloniais e instaurar um padê de mudanças e refazimentos na perspectiva educacional, mediado por Exu enquanto comunicador, configura-se como uma práxis que valoriza a oralidade, a corporeidade e os saberes ancestrais presentes em espaços de educação não formal, como terreiros, quilombos, comunidades indígenas e movimentos culturais. Tal pedagogia rompe com o epistemicídio, restituindo centralidade a modos de

transmissão de conhecimento historicamente subalternizados. Incorporar essas práticas ao currículo territorial de Nova Friburgo significa reconhecer que a educação não pode se restringir à reprodução do mito da “ilha europeia”, mas deve abrir-se às memórias e experiências dos sujeitos negros e indígenas que constituem a cidade.

Assim, ao analisar os dados do INEP²⁸, provenientes do Educacenso, e confrontar a necessidade de uma práxis decolonial com a realidade concreta da Rede Municipal de Ensino de Nova Friburgo, evidencia-se um desafio estrutural marcado pela composição demográfica do corpo docente. Em 2025, o universo de 1.205 professores apresenta uma composição profundamente assimétrica: enquanto 85,1% dos profissionais se autodeclararam brancos, apenas 14,8% identificam-se como pretos ou pardos, e uma parcela residual de 0,1% corresponde a outras categorias (amarelos ou indígenas).

**Gráfico 5 – Percentual de docentes por cor/raça –
Rede Municipal – Educação Básica – Nova Friburgo - 2025**



Fonte: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMtJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em 30 de março de 2026 às 16h.

Essa disparidade estatística não é apenas um dado numérico, mas um sintoma do privilégio epistêmico branco que sustenta o mito da "Suíça Brasileira". A sub-representação de

²⁸Dados disponibilizados no site <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMtJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em 30 de março de 2026 às 16h.

corpos negros e indígenas na docência dificulta a implementação de um "padê de mudanças", uma vez que a ausência desses sujeitos nos espaços de poder pedagógico pode reiterar o silenciamento das memórias ancestrais citadas anteriormente.

Além disso, o elevado índice de 24,1% de dados "não declarados" revela uma lacuna na percepção da identidade étnico-racial dentro da própria instituição, sugerindo que o debate sobre a cor e a origem ainda enfrenta barreiras de subjetividade ou invisibilidade. Portanto, para que a educação em Nova Friburgo rompa efetivamente com o epistemicídio, é urgente que as políticas de formação e ocupação desses espaços promovam uma representatividade que espelhe a pluralidade do território, transformando o currículo em um campo de encontro real e não apenas em uma reprodução da branquitude.

Assim, a ruptura epistemológica e curricular exige não apenas a aplicação da lei, mas a construção de um projeto educativo decolonial, capaz de enfrentar os prejuízos do mito fundador, de efetivar o letramento racial e de fortalecer os quilombos urbanos como práticas de resistência e luta antirracista. É nesse movimento, mediado por Exu e pela encruzilhada, que se abre a possibilidade de uma educação verdadeiramente transformadora, plural e comprometida com a justiça social. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2012) afirma que

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e de democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. (Gomes, 2012. p. 99).

Nesse cenário, os Objetivos específicos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana assumem papel estratégico. Eles não apenas orientam a aplicação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, mas também funcionam como instrumentos de ruptura epistemológica e curricular.

- a) Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conjunto formado pelos textos da Lei nº 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei nº 11.645/08;
- b) Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores(as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- c) Colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores(as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;

- d) Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;
- e) Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- f) Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado. (BRASIL, 2013, p. 19-20)

Tais objetivos estão em consonância com as orientações apresentadas no Parecer CNE/CP nº 3/2004, que indicam a necessidade de os Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios adaptarem essas diretrizes, no âmbito do regime de colaboração e da autonomia dos entes federativos, aos respectivos sistemas de ensino. Ressalta-se, nesse processo, a importância de que os planejamentos valorizem, sem excluir outras regiões, a participação dos afrodescendentes — do período escravista até os dias atuais — na sociedade, na economia, na política e na cultura locais e regionais. O parecer também enfatiza a urgência da formação de professores, o incentivo ao desenvolvimento de pesquisas e o fortalecimento do envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores — administrações de cada sistema de ensino, das escolas — definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1º), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do art. 3º), a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4º) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º). (BRASIL, 2005, p. 26).

A relevância dos objetivos específicos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana não pode ser subestimada. Cumprir e institucionalizar tais Diretrizes significa consolidar a legislação como política de Estado, afastando-a da fragilidade das iniciativas pontuais ou da dependência da vontade política de gestores locais. Esse movimento é fundamental para que a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 não sejam apenas marcos normativos, mas se traduzam em práticas pedagógicas efetivas e transformadoras.

Nesse sentido, a formação de professores ocupa lugar estratégico. Sem docentes preparados, o ensino da história e cultura afro-brasileira corre o risco de se tornar superficial, restrito a datas comemorativas ou a conteúdos isolados. É preciso que a formação esteja

enraizada em práticas críticas e decoloniais, capazes de questionar o eurocentrismo e valorizar epistemologias negras e indígenas. A ausência dessa formação perpetua o epistemicídio e reforça a invisibilidade das contribuições afro-brasileiras na construção da sociedade. No fluxo das epistemologias decoloniais, Siss e Barreto (2014) destacam

É preciso, porém, que a qualificação dos professores para trabalharem com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) deixe de acontecer apenas por iniciativas individuais e passem a integrar as políticas de qualificação docente das secretarias estadual e municipal de Educação. Para que essa qualificação se efetive, é necessário que ela ultrapasse o voluntarismo individualista e se institucionalize, até mesmo porque compete a essas secretarias elaborar suas políticas de qualificação docente ou, dito de outra forma, a elas compete o estabelecimento de uma formação continuada de professores e de gestores de suas redes de ensino. São elas que possuem diferentes recursos que lhes possibilitem implementar e efetivar, com sucesso, tais políticas, para além de realizações pontuais. (Siss; Barreto, 2014, p. 59).

Outro aspecto central é a colaboração entre sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas e gestores. A implementação das Diretrizes não pode ser vista como responsabilidade exclusiva da escola, mas como um processo coletivo que articula diferentes atores sociais e institucionais. Essa articulação amplia o alcance das políticas e fortalece a construção de uma educação antirracista como projeto nacional.

A produção de pesquisas e materiais didáticos também se mostra indispensável. Sem recursos pedagógicos que valorizem narrativas plurais, a escola tende a reproduzir conteúdos eurocentrados e a negligenciar saberes afro-brasileiros e indígenas. Investir em pesquisas e materiais é, portanto, uma forma de combater o epistemicídio e de garantir que os estudantes tenham acesso a uma memória coletiva mais justa e diversa.

Do mesmo modo, a criação de indicadores de acompanhamento é necessária para avaliar a efetividade das políticas. Sem mecanismos de monitoramento, corre-se o risco de que a lei se torne letra morta, sem impacto real na prática pedagógica. Os indicadores permitem identificar avanços, lacunas e desafios, possibilitando ajustes contínuos e garantindo maior transparência no processo de implementação.

Assim, a ruptura epistemológica e curricular exige não apenas a aplicação da lei, mas a construção de um projeto educativo decolonial, capaz de efetivar os objetivos do Plano Nacional e de abrir caminhos para uma educação plural, crítica e comprometida com a justiça social. É nesse movimento, mediado por Exu e pela encruzilhada, que se abre a possibilidade de uma educação verdadeiramente transformadora.

Por fim, a consolidação de agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional assegura a continuidade e a disseminação das práticas. Mais do que cumprir formalidades, trata-se de criar condições para que a educação das relações étnico-raciais se

torne parte integrante da política educacional brasileira, com capilaridade nos municípios, estados e no âmbito federal. Essa consolidação é o que garante que a luta antirracista não seja episódica, mas estruturante, capaz de transformar currículos, práticas pedagógicas e, sobretudo, consciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu concluir que a implementação da educação antirracista em Nova Friburgo encontra-se em uma encruzilhada epistemológica, marcada pela tensão entre a obrigatoriedade legal e a persistência de narrativas históricas eurocêntricas. O estudo demonstrou que o “Mito da Suíça Brasileira” opera como dispositivo de poder que silencia a presença e a contribuição histórica de populações negras e indígenas, dificultando o pleno desenvolvimento do letramento racial e das práticas decoloniais nas escolas.

A análise documental revelou que os Planos Municipais de Educação (PME) e o Plano Nacional de Educação (PNE) incorporam as diretrizes da ERER de forma normativa, mas apresentam fragilidades na execução prática e no monitoramento efetivo de suas metas. Observou-se um hiato entre o discurso oficial e a realidade curricular, em que a temática racial é frequentemente tratada de maneira transversal ou diluída, muitas vezes restrita a componentes como História e Geografia, sem integração profunda em todas as áreas do saber.

Um dos achados mais críticos refere-se à ausência de normativas e diretrizes municipais específicas que traduzam as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) em estratégias pedagógicas e administrativas institucionais. Embora o município reconheça as leis federais, não foram identificados documentos orientadores ou normativas próprias do Conselho Municipal de Educação que estabeleçam caminhos concretos para o cumprimento do Artigo 26-A da LDB. Essa lacuna normativa faz com que a implementação da Lei nº 10.639/2003 dependa excessivamente do voluntarismo individual de docentes engajados, em vez de configurar-se como política de Estado institucionalizada e monitorada.

Essa carência de regulação local é agravada pela força simbólica do “Mito da Suíça Brasileira”, que atua como dispositivo de poder ao silenciar a presença e a contribuição histórica de populações negras e indígenas no território. Sem normativas que obriguem e orientem uma ruptura epistemológica com o currículo colonizado, a temática racial permanece tratada de forma episódica ou transversalmente diluída.

Conclui-se, portanto, que a efetivação de uma prática pedagógica antirracista em Nova Friburgo exige mais do que a simples menção à legislação federal; requer que os órgãos normativos municipais adequem as DCNERER à realidade local. Isso implica a criação de orientações curriculares robustas, a institucionalização da formação continuada e o investimento em materiais didáticos que desloquem a branquitude como único padrão civilizatório, garantindo ao estudante negro e indígena o direito de se reconhecer como

protagonista de sua própria história.

A utilização da metáfora de Exu e da encruzilhada foi fundamental para compreender que a educação não é um espaço neutro, mas um campo de disputa simbólica em que se faz necessário abrir caminhos para epistemologias decoloniais. Nesse sentido, a efetivação de uma prática pedagógica antirracista exige:

- a ruptura epistemológica com o currículo colonizado que privilegia a branquitude como único padrão civilizatório;
- o investimento em formação continuada de professores, garantindo que a temática não dependa apenas do voluntarismo individual, mas se torne política de Estado institucionalizada;
- o reconhecimento e a valorização dos quilombos urbanos e das memórias ancestrais locais como fontes legítimas de conhecimento histórico e cultural;
- a superação da “história única” por meio do incentivo à pluriversalidade, integrando saberes afro-diaspóricos e indígenas como fundamentos da cidadania e da justiça social.

Em síntese, a pesquisa indica que, embora existam avanços legais nos últimos 23 anos, o sistema educacional de Nova Friburgo ainda precisa descolonizar seu olhar pedagógico para assegurar que estudantes negros se reconheçam como protagonistas de suas próprias narrativas. A educação antirracista deve ser, portanto, uma prática de liberdade que aponte para a construção de uma sociedade efetivamente equânime e plural.

Para superar o hiato na implementação da educação antirracista em Nova Friburgo, é imperativo que o município promova uma ruptura epistemológica com as narrativas que sustentam seu imaginário social e pedagógico. O principal obstáculo identificado é o “Mito da Suíça Brasileira”, construção histórica que exalta a colonização europeia e silencia a presença e o protagonismo de populações negras e indígenas na formação do território. Superar essa lacuna exige reconhecer que a cidade não foi erguida apenas por braços livres, mas também pelo esforço de povos escravizados — como Moçambiques, Cabindas, Congos, Benguelas, Mina e Angola, conforme afirma Marretto (2018) — e dos povos originários, como Puris, Coroados e Coropós, cujas memórias foram relegadas a planos secundários.

É urgente a institucionalização da formação continuada, transformando-a em política de Estado permanente e estruturante. Essa qualificação deve capacitar os profissionais para mediar um ensino decolonial e antirracista, promovendo o letramento racial necessário à desconstrução de preconceitos e estereótipos que ainda persistem no ambiente escolar.

Outro passo fundamental é a descolonização transversal do currículo, abordando a

temática racial para além dos conteúdos de História. A educação antirracista deve atravessar todas as áreas do saber:

- na Matemática, por meio da etnomatemática, valorizando modos de contar e organizar o mundo de diferentes grupos culturais;
- nas Ciências, desmontando a biologização das raças e reconhecendo a ciência como campo socialmente situado;
- nas Artes e na Educação Física, valorizando matrizes estéticas afro-brasileiras e práticas corporais como territórios de memória e resistência.

Além disso, a escola deve estabelecer diálogo fecundo com os quilombos urbanos e comunidades tradicionais do município. A metáfora de Exu e da encruzilhada reforça que a educação deve se posicionar como espaço de movimento e comunicação, capaz de abrir caminhos para saberes historicamente silenciados.

Por fim, a superação desse hiato requer mecanismos rigorosos de monitoramento e avaliação. A recente não habilitação de Nova Friburgo para o recurso VAAR do Fundeb, em razão da persistência de desigualdades raciais e socioeconômicas, demonstra que as intenções normativas presentes nos Planos Municipais de Educação precisam ser traduzidas em indicadores concretos de redução de disparidades. Somente por meio de uma postura política e pedagógica engajada será possível transformar a educação em uma verdadeira prática de liberdade e justiça social.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ARAÚJO, J. R. de. **A construção do mito da “suíça brasileira” (1910-1990)**. 1. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2018. (Nova Friburgo: 200 anos de luta e resistência; v. 2).
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa [Kindle Edition]**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Disponível em: Amazon Kindle. Acesso em: 27 jan. 2026.
- AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Brasília: MEC/INEP, 2006.
- BENTO, C. **O Pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, K. S. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORDIGNON, G. **Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento**. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Ângela Maria (Org.). Planos de educação no Brasil: planejamentos, políticas, práticas. São Paulo: Loyola, 2014. p. 29-54.
- BOURDIEU, P. **O Campo Científico**. In ORTIZ, Renato (org.) Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- _____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (Coleção Memória e Sociedade; coordenação Francisco Bethencourt e Diogo Ramada Curto).
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.
- _____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Africanidades Brasileiras e Educação**. (Programa Salto para o Futuro, Ano XVIII, Boletim 20). Brasília: MEC/SEED, 2008. Documentário.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 de março de 2008.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2013.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 20 de dezembro de 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 03/2004**. In: GOMES, Nilma Lino; LÁZARO, André (orgs.). *Africanidades brasileiras: o legado de Petronilha Beatriz – nove artigos sobre a atuação da relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. São Paulo: Fundação Santillana, 2024.

_____. **Lei nº 14.910, de 01 de julho de 2024**. Declara o Município de Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro, como a "Suíça Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, 02 de julho de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14910.htm.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.614, de 27 de junho de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=3069999&filename=Tramitacao-PL%202614/2024. Acesso em: 05 de janeiro de 2026.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC, 2024.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.

CHAMOISEAU, P. **Escrever em país dominado**. Tradução de Mariana Patrício; Ciro Otítica. 1. Ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2025.

CHAUÍ, M. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade [recurso eletrônico]**. Tradução Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf. Acesso em: 13 de junho de 2025.

COSTA, R. D. da; FERNANDES, A. P. C.; SISS, A.. **Trincheiras culturais, a Lei 10.639/2003 e a Baixada Fluminense: um estudo de caso**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 237-249, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49688/35041>. Acesso em: 09 fev. 2026.

CUNHA, M. C. da. **Negros, estrangeiros – os escravos libertos e sua volta à África**. São Paulo: Brasiliense, 1985

CUSATI, I. C.; SANTOS, N. E. P. dos; CUSATI, R. C. **Metodologia qualitativa nas pesquisas em Educação: ensaio a partir dos estudos sobre Formação e Desenvolvimento Profissional Docente**. Conjecturas, v. 26, n. 12, p. 335–351, 2021. DOI: 10.53660/CONJ-423-216

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 4. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Manifestação de Libertos**. Anno V, n. 1.410. Rio de Janeiro, quarta-feira, 24 abr. 1889. Disponível em: https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/369365/per369365_1889_01410.pdf. Acesso em: 03 jan. 2026, às 16h45min.

ESTAÇÃO LIVRE. **Quilombos Urbanos**. TV Cultura, São Paulo, 21 out. 2022. Programa televisivo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x6w384uO_Rs&t=15s. Acesso em: 30 de janeiro de 2026.

FAJARDO, S. G.; BALDISSERA, R. **Sob os princípios de Bará/Exu: a oralidade nos processos do comunicacional batuqueiro**. Esferas, ano 13, v. 3, n. 28, set./dez. 2023. ISSN 2446-6190.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. 7ª reimpressão. São Paulo: UBU Editora, 2025.

FERNANDES, F. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2019.

FRANÇA, E. N.; PIASSA, Z. A. C. **Um currículo decolonial ou a decolonialidade no currículo: uma análise preliminar**. In: CARVALHO, A. B. (org.). Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura

Acadêmica, 2022. p. 253-272 DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p253-272>

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. **A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. *Currículos sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. ISSN 1645-1384. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 31 jan. 2026.

_____. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 de janeiro de 2026.

_____. **Saberes das Lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

GONÇALVES, M. A. R.; RIBEIRO, A. P. P. G. A. **Questões étnicas e de gênero**. V.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007.

_____; RIBEIRO, A. P. A. (orgs.). **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola**. In: GONÇALVES, M. A. R. *Ações afirmativas: as políticas de inclusão de negros nos sistemas de ensino superior*. Rio de Janeiro, 2012.

GONÇALVES, M. dos S.; MARQUES, E. P. de S. **Desafios e possibilidades para a implantação das DCNERER nas escolas públicas**. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 2, p. 117-128, 2020.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. (Coleção 2 Pontos, v. 3).

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1981.
HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Panorama – Indicadores**. Disponível em:

<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=3303401&tema=1>. Acesso em: 30 de dezembro de 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Educacenso – Dados disponibilizados via Microsoft Power BI**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6I2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 30 mar. 2026.

JESUS, S. M. S. A. de. **Experiências de formação de professores para escolas do campo e a contribuição da universidade**. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva et al. (org.). *Educação e diversidade: estudos e pesquisas*. Recife: UFPE; MEC/SECAD, 2009. v. 2, p. 271-298.

JODAS, J.; VIEIRA, P. A. dos S.; MEDEIROS, P. M. (orgs). **Uma década da Lei 10.639/03. Perspectivas e desafios de uma educação para as Relações Étnico-raciais**. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

LINHARES, C. F. S. **A escola e seus profissionais. Tradições e contradições**. Editora Agir, Rio de Janeiro, 1997. In: SISS, A.; BARRETO, M. A. S. C. *Formação de professores com foco na educação das relações étnico-raciais*. Outras Letras, Rio de Janeiro, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACÊDO, M. de L. **Tradição oral afro-brasileira e escola: diálogos possíveis para a implementação da Lei 10.639/2003**. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva et al. (org.). *Educação e diversidade: estudos e pesquisas*. Recife: UFPE; MEC/SECAD, 2009. v. 2, p. 185-207.

MACHADO, V. **EXU: o senhor dos caminhos e das alegrias**. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA – ENECULT, 6., 2010, Salvador. Anais [recurso eletrônico]. Salvador: UFBA, 2010. Disponível em: <<https://cult.ufba.br/wordpress/24929.pdf>>. Acesso em: 23 de dezembro de 2025.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976. (Os Pensadores; v. 43).

MARRETTO, R. M. **A escravidão velada: a formação de Nova Friburgo na primeira metade do século XIX**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

_____. **A escravidão velada: senhores e escravos na formação da vila de São João Batista de Nova Friburgo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2018. 322 p. il. (Nova Friburgo: 200 anos de luta e resistência; v. 1).

MELLO, G. N. de. **A pesquisa educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 46, p. 67-72, ago. 1983. Conferência proferida no I Encontro de Pesquisa Educacional da Região Amazônica, promovido pelo CNPq. (Temas em Debate). Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1501/1495>. Acesso em: 21 de janeiro de 2026.

MENDONÇA, E. F. **Prefácio**. In: PLANOS decenais de educação em municípios brasileiros pós PNE (2014-2024): elaboração, monitoramento e avaliação. Org. por Elisangela Scaff, Marcia Angela Aguiar e Ângela Maria Martins. Brasília, DF: Anpae, 2023. [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://anpae.org.br/EDITORIA-ANPAE/1-Livros/picLivros/2023/0323L-PlanosDecenaisDeEducao.pdf>. Acesso em: 07 de janeiro de 2026.

MOREIRA, A. J. **Privilegio e opressão**. Observatório Itaú Cultural, n. 21, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude – Usos e Sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

_____. **O Racismo no Mundo Contemporâneo**. In: Relações etnicorraciais: discussões contemporâneas. Oliveira, Iolanda (Org). Niterói: Editora Intertexto, 2000.

_____. (org). **Superando o racismo na escola**. In: SILVA, P. B. G. e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. Brasília, 2005.

_____. **Mito da democracia racial faz parte da educação do brasileiro, diz antropólogo congolês Kabengele Munanga**. Geledés – Instituto da Mulher Negra, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mito-da-democracia-racial-faz-parte-da-educacao-do-brasileiro-diz-antropologo-congoles-kabengele-munanga/#ixzz3zt2ifMWF>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MIGNOLO, W. D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Tradução de Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, jun. 2017, e329402. DOI: 10.17666/329402/2017

NOGUERA, R. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Biblioteca Nacional, 2014.

NOVA FRIBURGO. **Lei Municipal nº 3.874, de 08 de novembro de 2010**. Determina ao Poder Executivo, através da Secretaria de Educação do Município de Nova Friburgo, elaborar projeto para definir a inclusão nos currículos do ensino da educação infantil, fundamental e médio das escolas da rede pública municipal, considerando a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afrobrasileira". Nova Friburgo, RJ: Câmara Municipal, 2010.

_____. **Plano de Educação do Município de Nova Friburgo 2006-2015**: com avaliação e revisão em conferência 2008. Nova Friburgo, RJ: SME, 2008.

_____. **Lei Municipal nº 4.769, de 18 de dezembro de 2020**. Altera a Lei Municipal nº 4.395/2015, que institui o Plano Municipal de Educação do Município de Nova Friburgo até o ano de 2025, bem como seu anexo, e dá outras providências. Nova Friburgo, RJ: Câmara Municipal, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Monitoramento e Acompanhamento do PMENF**. Elaborado pela Equipe Técnica e Comissão Coordenadora de Monitoramento, Acompanhamento e Avaliação. Nova Friburgo, RJ: SME, ago. 2021.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Documento de orientação curricular do município de Nova Friburgo**. Nova Friburgo: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Monitoramento e Acompanhamento do PMENF**. Elaborado pelo Grupo de Trabalho Permanente e Equipe Técnica de Monitoramento. Nova Friburgo, RJ: SME, nov. 2023.

PEREIRA, E. DE A. **Malungos na escola. Questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo, 2007.

PEREIRA, A. E. da S. **NEABS, educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2013.

PEREIRA, W. das G.; RAMALHO, M. L. **Planejamento e gestão: os planos de educação no Brasil e a organização das políticas educacionais**. POLIGES - Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional, Itapetinga, v. 2, n. 2, 2021. ISSN 2763-5716. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/poliges.v2i2.8736>. Acesso em: 13 jan. 2026.

PIMENTA, R. W. de S. et al. **A Pedagogia da Ancestralidade no ensino de linguagem a partir da educação das relações étnico-raciais**. Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste, v. 9, n. 21, p. 159-172, set./dez. 2022.

QEDU. **Desigualdades educacionais – Nova Friburgo**. Disponível em: <https://qedu.org.br/desigualdades/3303401-nova-friburgo>. Acesso em: 01 de janeiro de 2026.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 25 de janeiro de 2026.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Periferia, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>

_____. **Pedagogia das encruzilhadas: Exu como educação**. Revista Exitus, v. 9, n. 4, p. 262-289, 2019.

_____. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTANA JUNIOR, H. M. de. **Encruzilhadas epistemológicas: “Acertando o conhecimento europeu ontem com uma pedra que atirei somente hoje”**. Odeere, v. 3, n. 6, p. 251-268, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22481/odeere.v3i6.4423>

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-189.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, T. G. da C. **Uma reflexão sobre as práticas educacionais aplicadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em cumprimento à Lei 10.639/2003 na Escola Municipal**

São Lourenço. Brasil, 2017, 35 p., Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

_____; SISS, A.; SADA, C. A. P. **21 anos da Lei Federal nº 10.639 e o persistente silenciamento das DCNERER: desafios para a implementação de uma educação antirracista.** Trabalho apresentado na XIII Copene Nacional – Congresso Nacional de Pesquisadores/as Negros/as, 2024.

_____; SANTOS, G. G. P. dos. **Consustancialidades entre os núcleos de estudos afro-brasileiros e a Lei n. 10.639/2003.** Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-12, jan./dez. 2025. e-ISSN 2179-8435. Dossiê: Educação das Relações Étnico-Raciais: possibilidades e desafios nos 20 anos da Lei n. 10.639/2003. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2025.1.45382>. Acesso em: 17 janeiro de 2026.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no Mato: a ciência encantada das macumbas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

_____. **O corpo encantado das ruas.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2025.

SISS, A. **Afro-brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: relações instituintes de práticas político-ético-pedagógicas.** Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

_____; BARRETO, M. A. S. C. **Formação de professores com foco na educação das relações étnico-raciais.** In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (orgs.). *Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro.* Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014. p. 51–62. (A Lei nº 10.639/03 e a Formação de Professores; v. 2).

_____; SANTOS, T. G. da C.; SADA, C. A. P. **21 anos da Lei Federal nº 10.639 e o persistente silenciamento das DCNERER: desafios para a implementação de uma educação antirracista.** Trabalho apresentado na XIII Copene Nacional – Congresso Nacional de Pesquisadores/as Negros/as, 2024.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

VIUDES, M. M. et al. **Dez anos do Plano Nacional de Educação (PNE): uma análise crítica.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 9, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i9.15274. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15274>.

YOUNG, M. W. **O Jasão da antropologia: vida, obra e legado de Bronislaw Malinowski.** Encyclopédie Bérore des histoires de l'anthropologie, 2018.