



[Atribuição BB CY 4.0](#)

## ***RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REDISCUTINDO A PERTENÇA RACIAL DE UMA NAÇÃO DE BRANCOS?***

Antônio Carlos Coelho<sup>1</sup>

### ***Resumo***

Este artigo propõe uma reflexão sobre as relações étnico-raciais a partir da análise da mestiçagem e de seu impacto na formação das identidades raciais no Brasil. Historicamente, o país se constituiu sob o mito da democracia racial, que apresenta a miscigenação como fator de união nacional e harmonia entre diferentes grupos étnico-raciais. A discussão parte da hipótese de que o discurso de unidade nacional baseado na mestiçagem pode, na realidade, mascarar uma estrutura racial hierárquica que privilegia identidades brancas. Para compreender esses processos, adota-se uma metodologia bibliográfica, com base na coleta e análise de materiais já publicados sobre o tema, permitindo a construção de uma linha de pensamento fundamentada teoricamente. Os resultados da análise apontam que tal discurso ainda sustenta estruturas simbólicas e sociais que reforçam desigualdades raciais no país, invisibilizando outras formas de pertencimento étnico-racial.

### ***Palavras-chave***

Mestiçagem; Cultura; Educação; Movimento Negro; Lei nº 10.639/2003.

Recebido em: 15/03/2025  
Aprovado em: 23/07/2025

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas); Pós-Graduado em História Cultural e da Arte pela Universidade Federal de Minas Gerais e Graduado em História pelo Centro Universitário Newton. E-mail: coelhomil@hotmail.com

# ***ETHNIC-RACIAL RELATIONS: RETHINKING RACIAL BELONGING IN A NATION OF WHITES?***

## ***Abstract***

This article proposes a reflection on ethnic-racial relations based on the analysis of miscegenation and its impact on the formation of racial identities in Brazil. Historically, the country was founded on the myth of racial democracy, which presents miscegenation as a factor of national unity and harmony between different ethnic-racial groups. The discussion starts from the hypothesis that the discourse of national unity based on miscegenation may, in reality, mask a hierarchical racial structure that privileges white identities. To understand these processes, a bibliographic methodology is adopted, based on the collection and analysis of previously published materials on the subject, allowing the construction of a theoretically grounded line of thought. The results of the analysis indicate that such discourse still sustains symbolic and social structures that reinforce racial inequalities in the country, rendering other forms of ethnic-racial belonging invisible.

## ***Keywords***

Miscegenation; Culture; Education; Black Movement; Law nº 10.639/2003.

## Introdução

Ao tratar da pluralidade étnica no Brasil, é quase inevitável esbarrar na narrativa da mestiçagem, frequentemente apresentada como explicação para a formação da identidade nacional. Embora não tenha havido um único responsável por essa construção, Carl Friedrich Philipp Von Martius (1794–1868), naturalista alemão que integrou a missão austríaca de 1817, é frequentemente citado como um dos que contribuíram para a edificação do mito da democracia racial no país.

Entre os intelectuais brasileiros que retomaram e fortaleceram esse imaginário, destacam-se: Sílvio Romero (1851-1914), Francisco José de Oliveira Viana (1883-1951), Mário de Andrade (1893-1945), Gilberto Freyre (1900-1987) e Artur Ramos (1903-1949), que reforçaram a ideia de uma nação construída pela fusão pacífica entre diferentes grupos étnicos.

Entretanto, essa narrativa silenciou as hierarquias raciais que sustentavam a identidade branca dominante como norma e ideal de civilização no Brasil. Como consequência, as culturas afro-indígenas foram relegadas a posições subalternas, marcadas por exclusão simbólica e material.

O objetivo geral deste artigo é questionar a ideia de pertença racial em uma suposta nação de brancos, repensando as tensões e contradições envolvidas na construção da identidade nacional brasileira. Sob o disfarce da mestiçagem, como formulado por autores como Oliveira Viana (1883-1951), essa identidade continua a reproduzir desigualdades estruturais e a valorizar a branquitude como padrão dominante.

No primeiro tópico, *Mestiçagem usada como instrumento para edificar uma identidade nacional*, analisamos como a narrativa da mestiçagem, ao ser promovida como símbolo da identidade brasileira, acabou por ocultar os mecanismos de exclusão e marginalização racial, disfarçados sob a ideia de convivência pacífica. Longe de valorizar a diversidade étnica e cultural, essa concepção foi instrumentalizada para justificar a dominação racial e preservar os privilégios associados à norma racial branca como padrão de civilidade e progresso.

Em ato contínuo, apresentaremos o próximo tópico, intitulado *Miscigenação e o movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Partimos do entendimento de que a diversidade cultural exige uma

análise que ultrapasse a simples multiplicidade de símbolos. A cultura é dinâmica, moldada por relações de poder, disputas simbólicas e processos históricos que impactam de forma desigual diferentes grupos sociais.

Por fim, no terceiro tópico, intitulado *Branquitude, Identidade Nacional e a diversidade: as relações étnico-raciais, um desafio para a nação brasileira*, buscaremos repensar a educação de forma democrática e pluralista. Para tanto, defendemos a necessidade de um currículo que dialogue com as diversas identidades culturais, reconhecendo os múltiplos saberes presentes na sociedade. A escola deve ser um espaço crítico, onde os estudantes possam desenvolver consciência histórica e social, capacitando-os a questionar as desigualdades e a transformar a realidade.

### ***Mestiçagem usada como instrumento para edificar uma identidade nacional***

América portuguesa pré-cabralina era habitada por uma grande diversidade de povos indígenas, organizados em diferentes troncos linguísticos, como Tupi-guarani, Jê, Caraíba e Aruaque. Esses grupos possuíam culturas distintas e formavam sociedades complexas, com suas próprias estruturas políticas, sociais, práticas religiosas e modos de vida adaptados aos variados ecossistemas do território. A diversidade e a organização dessas sociedades refletem uma história rica e anterior à chegada dos europeus, que teve seu papel fundamental na configuração das relações étnico-raciais contemporâneas no Brasil.

A partir de 1500, com a invasão dos colonizadores brancos europeus, iniciou-se um intenso processo de intercâmbio cultural que favoreceu o intercâmbio comercial, trocas de produtos entre os brancos e os índios. No entanto, esse processo não foi favorável aos povos nativos na América portuguesa, resultando na perda de territórios, em decorrência do extrativismo de madeira e a posterior a implantação da agricultura, impondo novos valores culturais e religiosos e na exploração na forma de escravos de suas populações.

A chegada dos primeiros africanos escravizados ao Brasil, a partir de 1539, marcou o início da diáspora africana, intensificou a já complexa dinâmica sociocultural da América portuguesa. Nesse contexto, a administração colonial impôs a convivência entre três povos distintos — indígenas, europeus e africanos — que, apesar das desigualdades e da violência impostas pelo sistema escravista,

participaram de um processo contínuo de interação, resistência e recriação cultural.

Com independência do Brasil, em 1822, a elite intelectual e política enfrentou o desafio de construir uma identidade nacional que, nesse contexto, o processo de mestiçagem, como identidade nacional unificada, foi incorporado como um elemento positivo na formação da cultura brasileira, sobretudo por meio dos escritos de José Bonifácio de Andrada e Silva (1763 – 1838).

A partir da perspectiva do patriarca da independência, acreditava-se que a integração nacional ocorreria por meio da mestiçagem, o que permitiria o surgimento de uma nova raça e de uma cultura comum, marcada pela predominância do elemento branco e civilizador. No entanto, essa concepção não pode ser reduzida a um fenômeno biológico ou a um simples cruzamento cultural (Bernand; Gurzinski, 2016).

A mestiçagem, nesse processo de edificação da identidade nacional, configurou-se como um projeto político e ideológico que, longe de reconhecer e valorizar a diversidade cultural, operou historicamente como um instrumento de homogeneização. Em vez de preservar as identidades culturais afro-indígenas, esse modelo promoveu sua assimilação dentro de uma narrativa nacional única, restringindo o espaço para expressões culturais autônomas e reforçando desigualdades estruturais.

Nesse sentido, a mestiçagem figura como uma das ideias mais recorrentes do pensamento da formação nacional, como apresentado pelo médico e botânico alemão Carl Friedrich Philipp von Martius (1794 – 1868), em seu ensaio *Como se deve escrever a história do Brasil* (1845), que aponta que

jamais nos será permitido duvidar que a vontade da Providencia predestinou ao Brasil esta mescla. [...]. Portanto devia ser um ponto capital para o historiador reflexivo mostrar como no desenvolvimento sucessivo do Brasil se acham estabelecidas as condições para o aperfeiçoamento de três raças humanas que nesse país são colocadas uma ao lado da outra de maneira desconhecida na história antiga, e que dever servir-se mutuamente de meio e de fim. Esta reciprocidade oferece na história da formação da população brasileira em geral o quadro de uma vida orgânica. Apreciá-la devidamente será também a tarefa de uma legislação verdadeiramente humana. (Von Martius, 1956, p. 442 – 443).

Na visão do autor, a formação da população brasileira parte de um processo de fusão orgânica entre povos distintos: índios (americanos), brancos (europeus) e negros (africanos). Essa reciprocidade criou um quadro de vida orgânica que se complementou na construção de uma identidade nacional,

apontando a necessidade de uma legislação verdadeiramente humana para reconhecer essa formação.

Gilberto Freyre (1900 – 1987), em *Casa-Grande & Senzala* (2003), argumenta que a mestiçagem foi um elemento fundamental na formação da identidade nacional brasileira, pois, não apenas moldou a estrutura social do país, mas também conferiu uma harmonia às relações entre brancos, indígenas e negros. Propõe, então, que a miscigenação biológica e cultural resultou em um modelo de sociedade onde as influências africanas e indígenas foram assimiladas e ressignificadas dentro da cultura nacional.

Freyre defendeu a tese de que a miscigenação entre indígenas, europeus e africanos foi um elemento central na formação da identidade brasileira, enfatizando a influência cultural desses povos na sociedade colonial. No entanto, sua interpretação romantiza as relações sociais da época, sugerindo que a escravidão no Brasil teria sido mais branda do que em outras colônias, o que contribuiu para a construção do mito da democracia racial.

Diferente dessa abordagem, Sérgio Buarque de Holanda (1902–1982), em *Raízes do Brasil* (1995), desenvolveu o conceito de “homem cordial” (Buarque, 1995, p. 139), que não se refere a uma sociedade harmoniosa, mas sim à predominância das relações pessoais sobre as instituições, favorecendo o clientelismo e o patrimonialismo. Embora ambos os autores tenham influenciado a interpretação da identidade nacional, suas abordagens sobre a formação social brasileira possuem diferenças significativas.

O discurso do homem cordial e da mestiçagem pacífica continua presente no imaginário nacional e influencia políticas públicas que negam a existência do racismo e a necessidade de reparação histórica. Essa lógica se expressa na resistência a ações afirmativas, na desvalorização de culturas não brancas e na manutenção de privilégios raciais e econômicos. Tais concepções foram amplamente reforçadas durante os regimes autoritários do século XX, como nos governos de Vargas e na ditadura militar, consolidando uma narrativa de unidade nacional baseada na homogeneização racial.

A representação cordial e pacífica da mestiçagem na construção do discurso nacional tem sido amplamente debatida e criticada (Tadei, 2002; Ferrara, 2000), especialmente por estudiosos que apontam como essa visão romantizada oculta um processo de assimilação e subordinação das identidades específicas à cultura dominante — historicamente, a branca europeia. Essa



suposta inclusão é assimétrica, pois, na prática, não resulta em uma fusão equitativa de culturas, mas em um mecanismo que perpetua desigualdades e violências estruturais, cujos efeitos permanecem na sociedade contemporânea.

Não se trata, de fato, de promover uma cultura miscigenada, mas de pacificar a sociedade como um elemento central na construção da identidade nacional. Desde o século XIX, intelectuais, políticos e militares recorreram ao conceito de miscigenação para promover a ideia de um país homogêneo, onde as diferenças raciais teriam sido diluídas em uma síntese harmoniosa entre indígenas, europeus e africanos.

Mas, o que está em questão, na realidade, é a subordinação por meio de um discurso aparentemente unitário, que, na prática, favoreceu a cultura dominante e branca. Como argumentam os autores Kabengele Munanga (1999 - ) e Lilia Schwarcz (1957 - ), essa narrativa foi usada para desvalorizar as culturas indígenas e africanas, ao mesmo tempo em que consolidou a branquitude como o modelo ideal de pertencimento nacional.

Como afirma Kabengele Munanga em seu livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil* (1999),

a grande explicação para essa dificuldade que os movimentos negros encontram e terão de encontrar talvez por muito tempo não está na sua incapacidade de natureza discursiva, organizacional ou outra. Está sim nos fundamentos da ideologia racial elaborada a partir do fim do século XIX a meados do século XX pela elite brasileira. Essa ideologia, caracterizada entre outros pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado "a união faz a força" ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos (Munanga, 1999, p. 15).

A mestiçagem, longe de representar uma aceitação da diversidade racial, foi instrumentalizada por políticas estatais de embranquecimento ao longo do século XIX e início do século XX. O pensamento científico da época, influenciado pelo darwinismo social e pelo positivismo, via as populações indígenas e negras como inferiores e defendia a miscigenação como uma forma de melhoria racial.

Para o autor, a narrativa de mestiçagem serviu para legitimar o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, ao negar as desigualdades raciais e afirmar que todos os brasileiros, independentemente de sua origem, eram igualmente parte de uma identidade nacional. Esse discurso foi, portanto, uma forma de esconder e perpetuar as desigualdades raciais, uma vez que as populações indígenas e afro-brasileiras foram forçadas a adotar ou ser assimiladas pela cultura dominante.

O Estado republicano brasileiro, por meio de políticas imigratórias, incentivou a vinda de europeus como parte de um projeto de branqueamento racial e modernização econômica. Entre os intelectuais que influenciaram o pensamento racial no Brasil, Raimundo Nina Rodrigues (1862–1906) reconhecia a existência da mestiçagem, mas a interpretava como um fator de degeneração racial, associando-a a teorias deterministas e eugenistas da época. Já Oliveira Viana (1883–1951) argumentava que, embora a miscigenação fosse inevitável, o futuro da nação dependeria da consolidação da hegemonia branca de origem europeia.

A imigração promovida, tinha como uma estratégia substituir a mão de obra negra recém-liberta e reforçar a presença branca no país, marginalizando a população afrodescendente. Esse pensamento se baseava em teorias racialistas que associavam o desenvolvimento nacional ao predomínio europeu. Essas ideias influenciaram políticas públicas que dificultaram a inclusão social da população negra, reforçando desigualdades estruturais que persistem até hoje.

Do mesmo modo, em *O Espetáculo das Raças* (1993), Lília Moritz Schwarcz adota uma postura crítica em relação à ideia de mestiçagem como um processo harmonioso e de igualdade racial, ela desenvolve uma argumentação que abarca a visão romantizada da mestiçagem, como fator ideológico, para idealizar uma suposta igualdade cultural entre os povos envolvidos.

No entanto, a autora argumenta que, no contexto brasileiro, o conceito de mestiçagem foi empregado como uma estratégia para ocultar o racismo estrutural e as profundas desigualdades sociais e raciais que continuam a marcar a sociedade, em que a ideologia do branqueamento foi uma teoria racial que pregava a assimilação dos negros e indígenas aos valores brancos, para propagar a ideia de que não havia diferenças raciais.

Diante da permanência do mito da mestiçagem como fundamento da identidade nacional, torna-se essencial perguntar: como essa estrutura é percebida e questionada a partir do movimento negro? Essa será a tônica abordada no próximo tópico, onde examinaremos as críticas formuladas pelo movimento negro às narrativas hegemônicas de identidade racial no Brasil.



## *Miscigenação e o movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*

A miscigenação brasileira, por certo, é um fenômeno complexo, assinalado por contradições históricas, religiosas, sociais e políticas. Por séculos, foi utilizada tanto como símbolo de identidade nacional quanto como um mecanismo de apagamento das matrizes indígenas e africanas.

Em última instância, o desafio é construir um discurso que reconheça esse processo sem negar as especificidades da experiência indígena e africana, promovendo uma sociedade verdadeiramente inclusiva e igualitária. Conforme observado por Nilma Lino Gomes (1961 - ), em seu livro *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (2017), ressignificar a história dessas populações, especialmente a cultura afro-brasileira, significa lutar contra um “racismo estrutural” (Almeida, 2019) e promover uma educação libertadora.

A cultura, segundo Clifford Geertz (2008), é entendida como um sistema simbólico por meio do qual os grupos sociais atribuem significados às suas práticas e crenças. Nesse sentido, movimento negro educador pode utilizar a cultura, como ferramenta para ressignificar a miscigenação no Brasil. Essa abordagem permite analisar a miscigenação não como uma fusão harmoniosa entre povos, mas como uma construção cultural e ideológica historicamente utilizada para justificar desigualdades raciais.

A ressignificação da mestiçagem, neste artigo, refere-se à releitura crítica do seu significado tradicional, que historicamente a apresentava como um símbolo de harmonia racial e unidade nacional, enquanto ocultava as violências e desigualdades sofridas pelas populações negras. A partir dessa nova perspectiva, busca-se desconstruir os discursos hegemônicos que mascaram a exclusão da cultura e da população afro-brasileira, promovendo narrativas que reconhecem a sua diversidade cultural e legitimam as identidades afrodescendentes como parte fundamental da formação social brasileira.

O que se busca, então, é evitar a fragmentação dos grupos, impedindo que se isolem em suas próprias identidades e vozes, pois isso pode levar à marginalização ainda maior das tradições africanas herdadas pelos afro-brasileiros, perpetuando a falta de reconhecimento de sua importância e riqueza cultural. Além disso, essa fragmentação social não apenas dificulta a valorização

da cultura de matriz africana, mas também reduz as oportunidades de diálogo e intercâmbio entre diferentes grupos.

Compreender a diversidade cultural requer uma análise que leve em conta não apenas a multiplicidade de símbolos, mas também os contextos específicos em que esses símbolos são criados, transformados e interpretados. Segundo Geertz (2008, p.27)

alimentar a ideia de que a diversidade de costumes no tempo e no espaço não é simplesmente uma questão de indumentária ou aparência de cenários e máscaras de comediantes, é também alimentar a ideia de que a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão.

A diversidade vai além das aparências e representa a própria essência da humanidade. Em outras palavras, as pessoas não apenas se expressam de maneiras variadas - elas são, em sua essência, diversas e únicas e essa variedade faz parte fundamental do que significa ser humano.

A invisibilidade da cultura de matriz africana no ambiente escolar é resultado de um processo histórico e institucional que silencia e marginaliza essas manifestações culturais. Quando sua presença é notada, ocorre predominantemente por meio de arquétipos estereotipados e reducionistas, frequentemente tratados como folclore ou exotismo.

Essa abordagem distorcida associa as culturas africanas e afro-brasileiras a estigmas relacionados à escravidão, às religiões afro-brasileiras vistas de forma pejorativa (como 'macumba' e 'despachos') e a imagens depreciativas da população negra, frequentemente retratada como ligada à marginalização ou à falta de inteligência.

Conforme discutido por Silvia Maria de Souza Almeida em seu livro *Branquitude e Identidade: A produção e reprodução do racismo nas relações sociais* (2019), esse processo é parte de uma estrutura de poder que naturaliza a hegemonia branca e perpetua um currículo que exclui saberes e práticas culturais não-eurocêntricas, muitas vezes reforçando o mito da democracia racial, ou seja, a ideia de que a diversidade cultural se deu de forma pacífica e igualitária.

A questão central, então, levantada por Gomes (2017) é como fazer emergir o protagonismo do movimento afro-brasileiro na relação entre educação e movimentos sociais, desafiando e desconstruindo os arquétipos curriculares que negligenciam as contribuições dos povos formadores do povo brasileiro.

Essa crítica visa combater o modelo educacional que perpetua a mestiçagem como ideal de uma nação homogênea e branca, ignorando as

profundas desigualdades históricas e sociais que estruturam o racismo no Brasil. A proposta é que o movimento afro-brasileiro atue de forma ativa na formulação de um currículo que reconheça e valorize as múltiplas identidades e saberes presentes na formação cultural brasileira, rompendo com a hegemonia eurocêntrica e promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

É importante perceber que o objetivo da emancipação não é apenas afirmar a identidade e os direitos da população negra, mas também superar as dinâmicas de dominação racial e construir uma sociedade onde todas as identidades, sejam elas negras, indígenas, brancas ou de qualquer outra origem, possam coexistir de maneira igualitária e respeitosa.

Ao afirmar a supremacia de qualquer grupo, há uma reprodução de um “racismo estrutural” (Almeida, 2019), sistema de desigualdades enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas, perpetuando a discriminação contra a população negra desde a época da escravidão, que impede a verdadeira transformação social.

O movimento negro, em sua atuação no meio educacional e cultural, busca organizar e sistematizar os saberes produzidos por seus sujeitos, criando um espaço de valorização da cultura afro-brasileira e de reconhecimento das contribuições históricas e culturais de seus antepassados. Esse processo é necessário para a construção de uma identidade que resista à marginalização e invisibilidade.

A pluralidade é a marca distintiva da sociedade brasileira. A educação, mediada pela cultura, é um espaço dinâmico e interdependente onde diversas culturas e identidades se encontram, dialogam e se transformam mutuamente. No entanto, as práticas educativas conectadas ao movimento negro, se baseadas exclusivamente na afirmação da superioridade de uma identidade racial, correm o risco de reproduzir um ensino limitado e hierarquizado, similar ao modelo atual.

Essa postura pode afastar o movimento negro, e todo o seu trabalho, do essencial processo de diálogo intercultural e da troca enriquecedora com outras tradições e saberes, o que empobreceria a prática educativa e dificultaria a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e plural.

Esse processo não é apenas uma questão de afirmação de identidade, mas também de métodos de ação política e educacional. A verdadeira emancipação

exige que a luta contra o racismo e a opressão não se limite a um simples exercício de afirmação identitária, mas seja acompanhada de um esforço constante para superar as hierarquias raciais e agencie um diálogo intercultural que valorize a diversidade e promova uma sociedade mais justa e igualitária.

A superação dessa armadilha ideológica passa pela construção de um movimento que una as três forças fundantes da nação brasileira – indígena, branca e negra – não para afirmar a superioridade de um grupo racial, mas para valorizar genuinamente a diversidade e promover uma educação inclusiva que reconheça a multiplicidade cultural como parte essencial da identidade do país.

Nesse sentido, é fundamental enfrentar o racismo estrutural presente no sistema educacional, que marginaliza a maioria da população negra e indígena, prejudicando a justiça social e restringindo as oportunidades de mobilidade social desses grupos. A escola representa um dos principais caminhos para a ascensão social, e a exclusão nesse espaço contribui para a perpetuação da pobreza e da desigualdade racial.

Ao destacar essas desigualdades, o movimento negro também deve buscar ampliar o debate e criar estratégias para incluir de forma justa todos os grupos marginalizados, respeitando suas identidades e histórias dentro do currículo educacional e nas práticas pedagógicas. Evitando uma narrativa exclusivista que poderia, inadvertidamente, reproduzir o erro do modelo de homogeneização cultural eurocêntrico que se pretende combater.

Diante da diversidade e das tensões históricas, surge uma pergunta fundamental que guiará a próxima discussão: qual é o papel das relações étnico-raciais na construção da identidade nacional brasileira?

### ***Branquitude, Identidade Nacional e a diversidade: as relações étnico-raciais, um desafio para a nação brasileira***

A controvérsia em torno da educação se torna um elemento central para a construção de um repertório conceitual que sustente o desenvolvimento de uma cultura democrática, aberta, pluralista e voltada para os direitos humanos. No entanto, a necessidade de leis para garantir algo que deveria ser inerente à pedagogia evidencia lacunas no próprio sistema educacional.

A Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, evidencia a existência de um compromisso de resgatar

“[...] a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.

Certamente, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 constitui uma importante oportunidade para uma população cuja cultura foi historicamente invisibilizada pela doutrina do mais forte. No entanto este dispositivo legal não será capaz de provocar uma ruptura concreta com a postura pedagógica vigente, em grande parte, devido à ausência de mecanismos rigorosos de fiscalização, monitoramento e cobrança que garantam sua implementação nas instituições de ensino. Sem esses instrumentos, a lei corre o risco de permanecer apenas no papel, sem transformar substancialmente as práticas educativas e os currículos escolares.

A Lei em si, propõe um processo de conscientização e reconhecimento das contribuições afro-brasileiras na formação da identidade nacional. Seu propósito é democratizar o acesso ao conhecimento, algo alinhado com a visão de Paulo Freire (1921 – 1997), que defende uma educação libertadora como uma prática que promove a transformação social e a libertação das classes oprimidas.

Não representa, a Lei em questão, uma inversão da opressão no sentido freiriano, pois não busca substituir um sistema opressor por outro, mas sim corrigir assimetrias históricas e promover justiça social no ambiente educacional. Em *Pedagogia do Oprimido* (2019), o autor argumenta que a libertação dos oprimidos não deve resultar na repetição das práticas opressoras, mas sim na construção de uma nova consciência crítica que transforme as relações sociais de maneira ética e democrática.

A educação não é neutra; ela pode tanto libertar quanto moldar consciências de acordo com interesses de quem a controla. Como argumenta Freire (2019, p. 49), “a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação”.

Se a educação influencia a forma como os indivíduos compreendem o mundo e se articulam socialmente, então suas consequências são também políticas. Isso significa que os modelos educacionais adotados impactam diretamente a forma como a sociedade se organiza, suas relações de poder e as possibilidades de transformação social.

O que a torna uma ferramenta de emancipação e transformação social, ou um instrumento de domesticação, reforçando o *status quo*. Nesse sentido,

uma educação voltada para a democracia deve, acima de tudo, fortalecer a consciência crítica e impedir o retrocesso a regimes autoritários.

Isso nos leva a refletir sobre o tipo de educação desenvolvida em sala de aula, especialmente no que se refere ao seu papel político-social. Observa-se uma tendência de precarização da educação formadora, substituindo-a por um ensino direcionado de maneira funcionalista e utilitarista, com foco no treinamento técnico e instrumental, em detrimento de uma formação mais abrangente e crítica.

Portanto, há que se questionar: alfabetizamos realmente estes alunos? Eles saem da escola lendo, mas compreendem o que leem? São aptos a entender o funcionamento de uma máquina, mas não são capacitados para uma leitura que os leve a um pensamento filosófico mais profundo. Pois,

se a educação pode ser responsável por forjar consciências e moldá-las conforme conveniente políticas, também a educação passa a ser responsável politicamente pelos resultados que se tem na articulação da vida social. Aqui se torna, ainda mais uma vez, de fundamental importância distinguir educação como formação e educação como treinamento (Bittar, 2014, p. 314).

Assim sendo, é essencial distinguir entre uma educação que forma para a vida e uma que apenas treina para o trabalho, pois essa diferença influencia diretamente a democracia, no trato com o outro e a justiça social. Como argumenta Dermeval Saviani (1943 - ...), a educação formadora é essencial para a construção de cidadãos críticos, enquanto a educação treinadora pode servir a interesses econômicos sem promover autonomia intelectual.

Afirma, ainda, Eduardo Bittar (2014) que somente quando a educação trabalha ativamente na construção de valores positivos e na eliminação de valores nocivos, ela se torna verdadeiramente revolucionária. Isso significa que a mudança social começa dentro da escola e se expande para a sociedade.

Para o autor, o ensino deve estar orientado para a formação de uma cultura democrática, plural, crítica e humanista — sem a qual o desenvolvimento da educação em direitos humanos torna-se um ideal distante de ser plenamente realizado e efetivado.

Esse raciocínio está em consonância em Paulo Freire (2019), que defende a educação como um processo de transformação e libertação, orientado para a formação de sujeitos críticos e ativos na construção de uma sociedade mais justa.

Da mesma forma, Dermeval Saviani (2008) argumenta que uma educação verdadeiramente crítica é capaz de romper com as estruturas que sustentam as desigualdades sociais. Como também afirma Adorno (2003, p. 121),



“a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”, reforçando a ideia de que a principal finalidade da educação é a emancipação humana.

A existência da Lei nº 10.639/2003, por si só, não garante sua aplicação efetiva. Isso se deve a uma série de obstáculos estruturais e culturais que limitam a inserção do ensino da história e cultura afro-brasileira de forma profunda e sistemática no currículo escolar.

Entre esses obstáculos, destaca-se a persistência do mito da democracia racial, que está enraizado nos discursos sociais e institucionais, naturalizando práticas de preconceito, racismo e discriminação. Esse contexto simbólico e político dificulta não apenas a implementação da lei, mas também o comprometimento real com uma educação antirracista.

No âmbito institucional, escolas, diretores, coordenadores e professores, muito das vezes, não estão preparados para abordar essas temáticas de forma crítica e integrada ao currículo, muitos até possuem nível acadêmico capaz de interagir com o tema, mas prefere se ausentar dessa discussão.

A nível cultural e ideológico, a resistência vem de uma visão eurocêntrica consolidada na educação brasileira, o que faz com que o ensino da diversidade seja minimizado ou tratado superficialmente. A educação antirracista não deve ser vista como um tema extra no currículo, mas sim como um elemento fundamental para a formação cidadã e crítica dos estudantes, a luz dos Direitos Humanos contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

A discussão sobre educação das relações étnico-raciais e direitos humanos: práticas antirracistas das culturas afrobrasileiras, africanas e indígenas, perpassa por uma educação de contra colonização, o que remete à necessidade de repensar os processos educacionais de modo a superar a colonialidade do saber, conceito amplamente discutido por autores da perspectiva decolonial, como Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2017).

Embora a Lei nº 10.639/2003 tenha representado um avanço na luta contra o racismo no ambiente escolar, sua efetividade ainda é limitada por falta de formação docente, interesse do docente sobre o assunto, resistência social e ausência de suporte governamental contínuo. Para que realmente favoreça a educação das relações étnico-raciais e os direitos humanos, é necessário que a lei vá além do papel e se torne uma prática consolidada no ensino brasileiro.

A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2005; 2012) destaca que a resistência à implementação da lei não se limita à ausência de políticas públicas estruturantes, mas também envolve disputas simbólicas no interior das instituições escolares, que muitas vezes naturalizam o racismo e deslegitimam os saberes afro-brasileiros.

Segundo a autora, a escola ainda carrega uma cultura institucional que tende a invisibilizar as contribuições negras para a formação da identidade nacional, mantendo currículos eurocentrados e práticas pedagógicas excludentes. Assim, o que se observa é que a existência da lei, sem ações concretas de formação docente, investimento em materiais didáticos e monitoramento da sua aplicação, não é suficiente para garantir uma mudança estrutural no sistema educacional.

Para que a cultura afro-brasileira não seja apenas um tema pontual, é necessário ir muito além, como buscar integrar a história e cultura afro-brasileira de forma transversal em todas as disciplinas; capacitar professores para abordar a temática com profundidade e criticidade; conscientizar professores da importância de debater uma educação das relações étnico-raciais e os direitos humanos; produzir e distribuir materiais didáticos que valorizem as perspectivas das relações étnico-raciais e os direitos humanos e relacionar o ensino da cultura afro-brasileira com debates contemporâneos sobre desigualdade racial e direitos humanos.

Por fim, a crítica de Munanga (2009) evidencia um dos maiores desafios da aplicação da Lei nº 10.639/2003: a superficialidade e a resistência em promover mudanças estruturais nos currículos escolares. Enquanto a cultura afro-brasileira for tratada apenas como um tema comemorativo, e não como parte essencial da formação educacional, o combate ao racismo estrutural no ensino brasileiro será limitado. É preciso ir além das celebrações e integrar essa história à educação de forma crítica e contínua.

A manutenção de uma educação presa na colonialidade impõe um modelo de ensino hierárquico, disciplinador, cristão e eurocêntrico, que desconsidera a diversidade cultural e epistemológica das sociedades contemporâneas. Forma um mecanismo de controle social que fragmenta e disciplina o saber, afastando os sujeitos de sua identidade coletiva. O ensino formal, estruturado em currículos rígidos e avaliações padronizadas, ignora as realidades culturais dos estudantes, desconsiderando a sabedoria ancestral e a diversidade de epistemologias.

O que nos leva ao ideal de branquitude nacional, percebido no livro *Branquitude e Identidade: A produção e reprodução do racismo nas relações sociais* Silvia Maria de Souza Almeida (2019), como um lugar de privilégio historicamente construído e naturalizado nas relações sociais.

A autora argumenta que a branquitude não é apenas uma característica racial, mas um padrão estrutural que organiza hierarquias de poder, favorecendo brancos e desfavorecendo negros, indígenas e outros grupos. Esse processo ocorre de forma sutil, por meio de mecanismos sociais que legitimam a construção da identidade nacional como referência universal-cristã de humanidade, civilização e saber.

Um dos pontos centrais da obra é a ideia de que a branquitude opera como um não-lugar, ou seja, enquanto pessoas negras e indígenas são constantemente marcadas por suas identidades raciais, os brancos são vistos como neutros, padrão ou universais, o que lhes confere vantagens invisíveis no acesso a recursos educacionais, econômicos e culturais.

Essa estrutura radical perpetua desigualdades e mantém a hegemonia de uma visão de mundo eurocêntrica, dialoga diretamente com esta ideia de branquitude que molda a identidade nacional, silenciando ou marginalizando as contribuições de grupos étnicos e religiosos não brancos. Esse fenômeno ocorre porque a construção da identidade nacional brasileira se fundamenta na supremacia da cultura branca e cristã, relegando as demais expressões culturais e religiosas a um papel secundário ou folclórico.

Além disso, como a educação brasileira reproduz um padrão de civilidade e progresso, invisibilizando a diversidade étnico-racial e religiosa nas escolas, para a autora, esta ideia de branquitude se perpetua por meio das instituições sociais, como o sistema educacional, que reforça um currículo eurocêntrico e cristocêntrico, negando a legitimidade de outras narrativas. Essa reprodução de um modelo educacional excludente compromete a formação de uma identidade nacional verdadeiramente plural e democrática.

A marginalização de religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, revela como a diversidade religiosa ainda é tratada de forma excludente no Brasil. Essas tradições são frequentemente rotuladas como “primitivas” ou “demonizadas”, sustentando uma lógica que subalterniza saberes e espiritualidades não ocidentais. Conforme analisa Stefania Capone (2004), há

uma tentativa constante de enquadrar estes cultos fora das categorias religiosas eurocêntricas, o que acaba por deslegitimar seus fundamentos próprios.

Essa perspectiva reforça uma identidade nacional alicerçada na associação entre cristianismo, ordem e civilização, tornando inviável a plena aceitação da pluralidade religiosa no imaginário da cultura branca brasileira. Segundo Reginaldo Prandi (2001), o preconceito contra religiões afro-brasileiras persiste justamente porque essas religiões desafiam o monopólio simbólico do cristianismo.

Vagner Gonçalves da Silva (2022) também destaca que o racismo religioso opera como um dispositivo de exclusão que não apenas inferioriza essas tradições, mas também impede seu reconhecimento como parte legítima da herança cultural brasileira. Combater essa exclusão é um dos desafios centrais para a construção de uma sociedade verdadeiramente justa, plural e igualitária.

A falta de reconhecimento e inclusão de elementos dessas culturas nos currículos escolares cria um espaço onde às crianças e jovens não têm acesso a uma educação que valorize e promova a sua diversidade. Isso não só limita o aprendizado sobre a verdadeira composição da sociedade brasileira, mas também impede o desenvolvimento de uma consciência crítica e plural que poderia fomentar o respeito à diversidade, o que torna a Lei 10.639/2003 uma figura "para inglês ver".

## *Considerações Finais*

A construção da identidade nacional brasileira não tratou a mestiçagem a partir dos povos fundadores, mas, ao contrário, operou para destacar valores associados à supremacia branca, que marginalizaram saberes não europeus, resultando na marginalização dos demais povos originários negando uma herança formativa aos seus descendentes.

A superação dessa armadilha ideológica exige a construção de um movimento que convoque à luta as três forças fundadoras da nação brasileira, não para afirmar a superioridade de qualquer grupo racial, mas para comprometer-se com a valorização da diversidade na construção de um mundo que busque “caminhos apropriados e eficazes para lutar contra os diversos tipos de preconceitos e de comportamentos discriminatórios que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária (Munanga, 2005, p. 22). Esse

movimento deve almejar um sistema educacional que, de fato, forme, instrua e transforme os indivíduos em cidadãos plenos.

Isso implica a necessidade de investimentos significativos na formação contínua dos educadores, proporcionando-lhes as ferramentas, o suporte e as estratégias necessárias para lidar com questões complexas e, muitas vezes, sensíveis, como o racismo, a intolerância religiosa e as desigualdades sociais.

Além disso, é fundamental que as políticas educacionais apoiem uma gestão escolar que promova ambientes seguros e acolhedores para todos os estudantes, independentemente de sua origem racial ou religiosa. Superar essas barreiras é essencial não apenas para melhorar a qualidade do ensino, mas também para contribuir com a construção de uma sociedade mais equitativa e plural.

Diante de todo o percurso apresentado, fica evidente que as relações étnico-raciais no Brasil são atravessadas por silenciamentos históricos, apagamentos simbólicos e desigualdades estruturais. A mestiçagem, embora exaltada como símbolo de harmonia, foi muitas vezes instrumentalizada para manter privilégios e invisibilizar identidades afro-indígenas.

Assim, rediscutir a pertença racial de uma nação que se imagina branca é mais do que um exercício acadêmico — é um chamado ético, político e educacional. A pergunta que dá título a este artigo — *Relações étnico-raciais: rediscutindo a pertença racial de uma nação de brancos?* — não pretende formular uma resposta definitiva e este trabalho não liquida o assunto, mas abre caminho para reflexões contínuas sobre os rumos de uma identidade nacional verdadeiramente plural, democrática e antirracista.

## Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALMEIDA, Silvia Maria de Souza. **Branquitude e Identidade: A produção e reprodução do racismo nas relações sociais**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019

BERNAND, Carmen; GRUZINSKI, Serge. **História do novo mundo2: as mestiçagens**. Tradução de Mary Amazonas Leite Barros. São Paulo: 2006.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico**. Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/eduardobittar/textos.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. **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**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) . Acesso em: 31 ago. 2024.

CAPONE, Stefania. **A busca da África no candomblé: tradição e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FERRARA, R.F. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo: Educ, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Global Editora, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ricardo Henriques (org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 39-62.

\_\_\_\_\_. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.



\_\_\_\_\_. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Cia Letras, 1995.

MARTIUS, Karl Friedrich von. **Como Se Deve Escrever a História Do Brasil.** Revista de História de América, no. 42, p. 433–58, 1956.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. . In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na Escola.** 2 ed. revisada. – Brasília: MEC/ SECADI-Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PRANDI, Reginaldo. **Encantaria brasileira: o que a umbanda tem a dizer.** São Paulo: Edusp, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Orixás da metrópole..** São Paulo: FEUSP, 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930).** Cia das Letras, 1993.

TADEI, Emanuel Mariano. **A mestiçagem enquanto um dispositivo de poder e a constituição de nossa identidade nacional.** Psicologia, ciência e profissão. 2002, 22 (4), p. 2 – 13. Disponível: [www.chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/pcp/a/fm67k3WrsDP9zWDHfYFgXbK/?format=pdf&lang=pt](http://www.chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/pcp/a/fm67k3WrsDP9zWDHfYFgXbK/?format=pdf&lang=pt). Acessado em: 02 Mares 2025.