

## **A Lei 10.639/03: os movimentos negros e os desafios das relações étnico-raciais na educação**

*The law 10.639/03: black movements and the challenges of ethnic-racial relations in education*

Matheus Goulart Tanhote,<sup>1</sup> UFPel

### **Resumo**

Este artigo discute a Lei 10.639/03 como resultado das lutas históricas do Movimento Negro e analisa os desafios contemporâneos para a efetivação das relações étnico-raciais na educação brasileira. Argumenta-se que a escola é um espaço estratégico de disputa simbólica e política, no qual o racismo estrutural se manifesta tanto na organização curricular quanto nas práticas pedagógicas e relações cotidianas. Destaca-se que a educação antirracista implica reconhecer a centralidade da população negra na constituição histórica do Brasil e promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade como fundamento da justiça social. Conclui-se que a efetivação da lei depende do compromisso político e pedagógico das instituições e de sua articulação com saberes produzidos pelas comunidades negras.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais; Movimento Negro; Lei 10.639/03; Educação Antirracista.

### **Abstract**

This article discusses the Law 10.639/03 as a result of the historical struggles of the Black Movement and analyzes the contemporary challenges for the implementation of ethnic-racial relations in Brazilian education. It argues that school is a strategic space for symbolic and political dispute, in which structural racism manifests itself both in the curriculum organization and in pedagogical practices and everyday relationships. It is emphasized that anti-racist education implies recognizing the centrality of the Black population in the historical constitution of Brazil and promoting pedagogical practices that value diversity as the foundation of social justice. It is concluded that the implementation of the law depends on the political and pedagogical commitment of institutions and their articulation with knowledge produced by black communities.

**Keywords:** Ethnic-racial relations; Black Movement; Law 10.639/03; Anti-racist education.

### **Introdução**

O debate acerca das relações étnico-raciais na educação brasileira constitui um dos campos mais significativos de disputa epistemológica na contemporaneidade. Longe de ser um tema restrito ao currículo ou ao calendário escolar, trata-se de uma questão que atravessa a

---

<sup>1</sup> Mestrando na Universidade Federal de Pelotas, pesquisador na área de História. Desenvolve pesquisas sobre práticas pedagógicas antirracistas, com ênfase nas relações étnico-raciais e o Movimento. E-mail: mgoulart930@gmail.com

própria formação da sociedade brasileira e evidencia o modo como hierarquias raciais foram historicamente construídas, naturalizadas e reproduzidas. A escola, nesse contexto, desempenha um papel central, por se configurar como espaço de socialização, de produção de identidades e de consagração de determinados saberes em detrimento de outros.

Dessa forma, é necessário compreender o racismo como uma estrutura, o que implica reconhecer que ele organiza instituições, práticas pedagógicas, expectativas de desempenho e formas de subjetivação. Assim, a educação não é neutra, e pode tanto reforçar desigualdades quanto constituir-se em um espaço de transformação e enfrentamento. Por essa razão, o Movimento Negro, como aponta Domingues (2007), percebe desde o pós-abolição na escola um dos principais territórios de luta e um território de direito, articulando a afirmação da população negra como sujeito histórico e político, com a crença de que a escolarização e a formação para a diversidade podem gerar frutos em prol da luta contra as discriminações raciais.

É nesse cenário que se insere a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica. A aprovação da lei representa um marco no reconhecimento institucional das demandas do Movimento Negro por justiça cognitiva e reparação histórica, ao mesmo tempo em que evidencia que as questões relativas à cultura e à história afro-brasileira não eram contempladas pelos currículos escolares, surgindo a necessidade de uma legislação que tornasse esse ensino obrigatório.

A inclusão desses conteúdos curriculares vai além da luta de um movimento social e representa o reconhecimento de que homens e mulheres negras produziram e continuam a produzir cultura, tanto na África quanto no Brasil, oferecendo uma ampla gama de possibilidades de abordagem sobre esses temas. Nesse sentido, Bersani (2017) nos pontua que a análise da Lei 10.639/03, por sua vez, representa um instrumento da via institucional e porque por ela foi negligenciado. Assim, pretende-se demonstrar que o racismo, enquanto elemento constitutivo da estrutura social brasileira, é também estruturante das relações sociais e se faz presente no direito à educação.

Portanto, mais de duas décadas após sua promulgação, a implementação da lei ainda se encontra marcada por tensões, resistências e desigualdades, revelando a persistência do eurocentrismo no campo do saber e nos currículos escolares, bem como a insuficiência da formação docente voltada à Educação das Relações Étnico-Raciais. Deste modo, este artigo discute a Lei 10.639/03 como resultado das lutas políticas do Movimento Negro e analisa os principais desafios enfrentados pelas escolas na efetivação de práticas educativas antirracistas.

Por meio desta abordagem, busca-se dialogar acerca das formas pelas quais a lei pode ser compreendida e aplicada, bem como das possibilidades que emergem quando ela é implementada de modo transformador e inscrita em um projeto de mudança institucional, curricular e epistemológica. Nessa perspectiva, sua aplicação pode atuar no rompimento com a lógica colonial e na afirmação da centralidade da experiência negra na constituição da sociedade brasileira. Logo, por corresponder a uma estrutura social, o racismo não se restringe ao plano da consciência, pois, como nos aponta Souza (2021), a estrutura é intrínseca ao inconsciente, desse modo, ao vivenciar o racismo nos mais variados espaços, a sociedade contribui para que a subjetividade de negros e negras dialogue constantemente com processos de discriminação e de inferiorização de si e de outros sujeitos negros.

Com isso, o racismo, enquanto princípio organizador como nos indica Grosfoguel (2019), transcende o âmbito institucional, estando presente nas configurações sociais da sociedade e operando de forma a manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, tal dinâmica revela-se como um mecanismo que sustenta e perpetua o atual estado das coisas. Trata-se, de um elemento estrutural do Brasil que organiza e atravessa todas as relações sociais, gerando processos de desigualdade e inferiorização e o campo educativo não constitui exceção. Dessa forma, abre-se o diálogo para reconhecer os movimentos das pessoas negras em prol de uma educação equânime, que valorize a diversidade brasileira como ponto de partida para o reconhecimento e a valorização das diferenças, incorporando-as curricularmente aos processos de ensino e aprendizagem.

### **O Movimento Negro como sujeito político e produtor de conhecimento**

Inicialmente, pode-se pontuar que o movimento das pessoas negras no contexto brasileiro possui uma longa trajetória histórica de resistência e elaboração intelectual. Neste texto, compreende-se o Movimento Negro como “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (Gomes, 2017, p. 23). Para a autora, essa definição possibilita incluir nessa categoria grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos, desde que tenham como objetivo a superação do racismo e da discriminação racial, bem como a valorização e a afirmação da identidade de sujeitos negros na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, a definição proposta não se limita a uma retomada romântica do passado afro-brasileiro e africano, mas constitui uma tomada de posição política, que pode se

articular a outras lutas, como as anticoloniais, anticapitalistas, anticapacitistas e anti-LGBTfóbicas. Dentro deste contexto, Andrews (1991) pontua que, desde o século XIX, por meio de clubes sociais, irmandades religiosas negras, jornais impressos, associações de ajuda mútua e escolas comunitárias negras, desenvolveram-se projetos voltados a assegurar à população negra condições de acesso ao letramento, à profissionalização e à formação humanística. Esses espaços constituíram verdadeiros centros de produção de consciência racial e de crítica às desigualdades estruturais.

Junto a isso, Andrews (1991) afirma que após a abolição da escravatura e a Proclamação da República no Brasil, em 1889, o novo sistema político não assegurou nenhum tipo de ganho material ou simbólico à população negra recém-liberta, concluindo que essa parcela da sociedade foi marginalizada. Nesse contexto histórico, marcado por novas configurações políticas e formas de trabalho, pode-se concluir que, para reverter o quadro de exclusão social no início da República, os libertos e seus descendentes deram início aos movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando, inicialmente, grupos constituídos por grêmios, clubes e associações em diferentes estados do país.

Dessa maneira, Leite (1992) nos afirma que os primeiros passos do Movimento Negro, ao longo do século XX, observa-se a institucionalização e ampliação de sua visibilidade nacional, especialmente com a criação da Frente Negra Brasileira em 1931, e do Teatro Experimental do Negro, fundado por Abdias Nascimento em 1944, que se consolidou como um marco da articulação entre cultura, política e educação. Nesse cenário, a imprensa negra alternativa surge como uma importante ferramenta de disseminação do pensamento sobre a situação da população negra, bem como de “informações que não se obtinha em outra parte” (Leite, 1992, p. 33).

As associações negras também desempenharam papel fundamental em todo o país, ao aglutinar e difundir o pensamento político e social sobre as principais pautas de luta e debate da população negra em âmbito regional. No Rio Grande do Sul, mais especificamente na cidade de Pelotas, Loner (1999) conclui que houve a formação de 53 associações negras entre os anos de 1888 e 1929, um número expressivo, que reflete o caráter organizacional e a força coletiva da população negra da região. São movimentos de sujeitos negros, inconformados com a situação de perpetuação de desigualdade racial e falta de oportunidade na nova sociedade após Proclamação da República, assim jornais pontuaram mazelas que afetam a população negra no âmbito da educação, habitação, trabalho e saúde. Com essas articulações

com a imprensa e grupos se conseguiu pensar soluções e estratégias concretas para o problema racial no Brasil.

Neste período, segundo Fernandes (1978), o movimento negro já organizado se dava sem o caráter explicitamente político, com um plano definido e projeto ideológico mais amplo. Sendo o que representa um salto quantitativo no Movimento Negro é a criação da Frente Negra Brasileira, em 1931, uma das primeiras organizações negras com reivindicações no âmbito político, que se constituiu como a entidade negra mais importante do país naquele período, possuindo delegações em diversos estados brasileiros. A organização desenvolveu um notável nível de estruturação, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviços médicos, cursos de formação política, de artes e ofícios, e publicar o jornal *A Voz da Raça*.

Dentro deste contexto histórico, Domingues (2007) aponta que em 1936, a Frente Negra Brasileira transformou-se em partido político, com o propósito de unificar as forças das pessoas negras. Entretanto, com a instauração do Estado Novo por Getúlio Vargas, o movimento foi levado à clandestinidade, assim como outras organizações políticas. Ainda assim, “nessa fase, a luta pela afirmação racial passava pelo culto à Mãe-Preta e uma das principais palavras de ordem era a defesa da Segunda Abolição” (Domingues, 2007, p. 108).

No âmbito regional, Domingues (2007) destaca a atuação do grupo União dos Homens de Cor (UHC), também conhecido como Uagacê, fundado por João Cabral Alves na cidade de Porto Alegre, em janeiro de 1943, com o objetivo declarado de elevar o nível econômico e intelectual da população negra para sua plena inserção na vida social e administrativa do país. A entidade possuía uma estrutura organizativa complexa, com diretoria nacional composta por diversos cargos e departamentos, e expandiu-se rapidamente, estabelecendo sucursais ou representantes em pelo menos dez estados brasileiros na segunda metade da década de 1940, atuando inclusive em diversos municípios do interior.

Suas ações incluíam debates na imprensa, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, cursos de alfabetização, atividades de voluntariado e participação em campanhas eleitorais. No início da década de 1950, Domingues (2007) pontua que seus dirigentes alcançaram visibilidade nacional, chegando a ser recebidos pelo presidente Getúlio Vargas, ocasião em que apresentaram reivindicações em defesa da população negra. Ainda que não tenham sido as únicas organizações existentes no período, tanto a Frente Negra Brasileira quanto a União dos Homens de Cor foram as que

conquistaram maior visibilidade e alcance, com ações que ultrapassaram fronteiras regionais e inspiraram mobilizações em diversos estados do país.

Dessa forma, a repressão instaurada após 1964, durante o período da ditadura militar, “desmobilizou as lideranças negras, lançando-as numa espécie de semiclandestinidade” (Gonzalez, 2020, p. 113). Nesse contexto, Gonzalez (2020) observa que, ao longo da década de 1970, novos movimentos ligados à cultura negra começaram a se proliferar na região sudeste do Brasil, em estreito diálogo com os processos de libertação dos países africanos e com o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos ambos ressoando no país e articulando-se com pautas locais. A autora destaca que um dos marcos desse início de década foi a criação, no Rio Grande do Sul, do Grupo Palmares, em 1972, que propôs a transferência das comemorações do 13 de maio para o dia da morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares. Tal iniciativa simboliza uma mudança significativa na memória coletiva e na política de celebração da história negra no Brasil.

Durante esse período, Gonzalez (2020) e Domingues (2007) concluem que o país vivia um contexto de forte cerceamento das discussões públicas sobre questões sociais e a temática racial não constituiu exceção. O debate sobre o racismo foi praticamente banido do espaço público, o que dificultou a superação do desmantelamento do Movimento Negro, que sofreu com o isolamento político, a repressão da ditadura e o esvaziamento das organizações anteriores. Um marco na história das lutas da população negra no Brasil durante a ditadura militar ocorreu em 1978, quando “com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), tem-se a volta à cena política do país do movimento negro organizado” (Domingues, 2007, p. 112). Esse movimento se distingue dos anteriores por sua capacidade de integrar novas pautas e metodologias de luta. Pois segundo Gonzalez (2020), o diferencial do Movimento Negro Unificado estava em reconhecer a interligação dos sistemas de opressão, articulando a luta contra a discriminação racial à luta pela inserção social da população negra, especialmente no campo do trabalho.

Anteriormente, a integração racial constituía a pauta central das mobilizações, enquanto o Movimento Negro Unificado incorporou de forma inédita a articulação entre raça e classe como eixo fundamental de sua agenda política. Para Gonzalez (2020), esse é o aspecto que distingue o Movimento Negro Unificado das experiências anteriores, como a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro. Dessa forma, o Movimento Negro Unificado, consolida a crítica ao mito da democracia racial e denuncia o racismo como eixo estruturante da sociedade brasileira, questionando o papel tanto da sociedade quanto do

Estado na reprodução dessa ordem social. A partir desse momento, intensifica-se a formulação de propostas de intervenção direta no campo social e institucional, que culminam, nas décadas seguintes, na elaboração de políticas de reparação e reconhecimento entre elas, a Lei 10.639/03.

Dessa forma, se torna fundamental compreender que tal legislação não resulta de uma concessão estatal, mas de décadas de pensamento, luta e mobilização negra. Nesse contexto, podemos concordar com Gomes (2017), ao afirmar que o Movimento Negro deve ser reconhecido como sujeito político, por atuar na transformação da ordem social como sujeito produtor de saberes, por elaborar teorias, interpretações e práticas próprias e como agente de transformação pedagógica, por propor práticas educativas antirracistas que instituem currículos e políticas públicas voltadas à superação das discriminações na Educação Básica e no Ensino Superior.

Com esse panorama da luta organizada, ultrapassa-se a simples identificação dos grupos aqui citados, pois a luta pela igualdade racial transcende a criação da Frente Negra Brasileira e do Movimento Negro Unificado. A historiografia evidencia que, desde a vinda forçada de africanos ao Brasil, homens e mulheres negras formularam formas de resistência e estratégias de luta em defesa de seus ideais, como aponta Reis (1996). Entretanto, o objetivo recai em destacar o caráter coletivo e organizado dessas ações, compreendidas enquanto movimento social que dialogou e ainda dialoga com o Estado e com a sociedade brasileira.

Logo, torna-se evidente que houve articulações entre sujeitos e grupos negros em diferentes momentos históricos. Em especial, “isto permite afirmar que o movimento negro contemporâneo já acumula experiência de gerações, sendo herdeiro de uma tradição de luta que atravessa praticamente todo o período republicano” (Domingues, 2007, p. 122). Assim, Gomes (2021) pontua que a questão racial deve ser incorporada ao campo educacional, configurando-se como uma tarefa essencial do processo formativo. À medida que assumimos esse compromisso, compreendemos que o país é racista e que necessita de um posicionamento efetivo para a transformação de sua realidade. A educação, portanto, não é apenas um espaço em que o Movimento Negro reivindica direitos, mas também um campo no qual ele produz saberes e disputa sentidos.

Dessa maneira, dialogar sobre as questões raciais na escola não é tarefa simples, pois envolve subjetividades, pontos de vista e posicionamentos pessoais sobre o tema. No entanto, trata-se de uma discussão de extrema relevância, uma vez que, nesse processo educativo, “estão em jogo a formação de identidades raciais, desde a infância, construídas no contexto de

racismo. Mexendo com os processos complexos de formação das identidades sociais, raciais, com as hierarquias de poder” (Gomes, 2021, p. 449). Nesse sentido, a luta dos movimentos negros se insere de forma articulada no campo educacional, dialogando diretamente com as políticas de ações afirmativas.

### **A Lei 10.639/03 e suas Diretrizes: fundamentos históricos, políticos e pedagógicos**

A promulgação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica, constitui um marco relevante na consolidação de políticas de combate ao racismo nas instituições de ensino. Entretanto, sua compreensão requer o reconhecimento de que essa legislação não emerge de forma espontânea do Estado, tampouco resulta de uma política de inclusão neutra ou desinteressada. Trata-se de uma conquista histórica, fruto da atuação persistente do Movimento Negro, que percebeu a educação como um campo estratégico de disputa por reconhecimento, reparação e transformação social.

Como já mencionado, a população negra organizada teceu lutas em diversos campos, como o da educação, da saúde e das condições de trabalho. À medida que o campo educacional passou a ser tensionado por essas demandas, tornou-se evidente a ausência, até então, de um reconhecimento efetivo da história e da cultura afro-brasileira nos processos formativos. Ao longo do século XX, Domingues (2008) pontua que a educação se consolidou como uma das principais reivindicações do Movimento Negro, ao reconhecer que o analfabetismo e a exclusão das escolas oficiais representavam sérios obstáculos para que negros e negras alcançassem inserção no mundo do trabalho em condições de igualdade.

Em um primeiro momento, Domingues (2008) pontua que acreditava-se que a inclusão da população negra no sistema educacional poderia resultar em melhores condições de vida, abrangendo aspectos como moradia, saúde e outras necessidades básicas, dimensões centrais para a sociedade brasileira da época, mas de acesso particularmente restrito à população negra. Dessa forma, devemos reconhecer que o Movimento Negro denunciou o caráter eurocêntrico do currículo escolar brasileiro, evidenciando a invisibilização da participação negra na formação histórica, cultural e política do país. Essa exclusão não se configurava como mero déficit de conteúdo, mas como expressão de um projeto de sociedade que busca reiterar hierarquias raciais e naturalizar a desumanização de corpos negros.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 representa, de um lado, o reconhecimento oficial do racismo como problema estrutural da sociedade brasileira e, de outro, a afirmação de uma

prática que reivindica a centralidade da história e da cultura afro-diaspórica na constituição do Brasil, enriquecendo o processo educacional e dialogando com múltiplas formas de expressão cultural. A lei, enquanto instrumento formador, atua “proporcionando aos docentes maior consciência pedagógica, didática e teórica no trato com a questão racial e às situações de racismo na escola” (Gomes, 2021, p. 438).

Entretanto, fica evidente que existiram movimentos históricos que antecederam a lei, desde o pós-abolição, quando associações negras articularam projetos educacionais voltados à afirmação de uma concepção de humanidade negada pelo regime escravista. Essas iniciativas demonstram que, muito antes de sua formulação jurídico e estatal, a educação de cunho antirracista já ocupava lugar central nas lutas negras. Assim, pautas do movimento transformaram-se em políticas educacionais, como expressam o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, posteriormente ampliados pela inclusão da temática indígena com a Lei nº 11.645/08.

Desse modo, pode-se reconhecer que as reivindicações históricas dos movimentos negros e negras se materializam em políticas públicas que compreendem o fator racial como estruturante da sociedade brasileira. Em articulação com legislações federais, deliberações do Congresso Nacional e decisões do Supremo Tribunal Federal, tais medidas reconhecem a desigualdade racial no país e possibilitam ações concretas voltadas à valorização da diversidade e à promoção da justiça social. Dessa forma, Gomes (2017) afirma que esses movimentos estatais e normativos reconhecem as questões raciais como fator determinante na estrutura social brasileira, mas é o movimento negro que reinterpreta essas questões em um sentido de ressignificação, agregando valor ao que antes fora negado e tomado como motivo de discriminação.

De tal forma, podemos concordar com Gonçalves e Silva (2000), ao afirmarem que a sociedade brasileira não teria alcançado esse nível de mobilização se não fosse a histórica luta do Movimento Negro, o que nos permite compreender a radicalidade de sua atuação como força capaz de, por meio de tensões, promover alargamentos significativos nas estruturas sociais do país. Embora nem sempre se obtenha a erradicação efetiva do racismo, o movimento possibilita o devido tratamento a crimes de racismo, e à medida que fomenta um debate público mais amplo em diferentes camadas sociais. Na medida em que o movimento social ilumina o debate emancipatório em diversos campos da sociedade, como o educacional, suas ações têm como foco a população negra, que historicamente tem sido a principal afetada pela exclusão e pela desvalorização de seus saberes e expressões culturais.

No entanto, suas pautas não se restringem exclusivamente às pessoas negras, pois, ao evidenciar as desigualdades, a falta de acesso à habitação, à saúde e à escolarização, o movimento propõe a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática e justa para todos os grupos sociais. Nesse sentido, “o movimento negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e o Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais” (Gomes, 2017, p. 38). Tais lutas adentram campos complexos à medida que, historicamente, o movimento aperfeiçoa suas pautas e estratégias de enfrentamento com vistas à superação do racismo.

Fica posto que essa luta e a valorização promovida pela Lei 10.639/03 nos colocam diante de um desafio, que é compreender as relações de diversidade, desigualdade e as múltiplas faces das relações étnico-raciais no Brasil, sempre com o compromisso de ampliar a análise e a reflexão sobre o papel do Estado e as possibilidades de um processo educativo que dialogue com os atores políticos locais. Trata-se de uma tarefa que exige articular a produção de saberes aos contextos e dinâmicas regionais, buscando romper com o eurocentrismo ainda predominante na educação brasileira e em nossa sociedade capitalista. Esse percurso aponta para uma educação concebida como processo de humanização, capaz de possibilitar a construção de identidades e a afirmação de sujeitos políticos engajados na produção de mudanças concretas, tanto no campo simbólico quanto nas práticas sociais; algo possível apenas por meio de uma educação que valorize o “outro” para além do sujeito europeu e branco.

Ao longo do século XX e início do XXI, conforme destaca Domingues (2007), grupos como o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado consolidaram uma crítica contundente ao mito da democracia racial, demonstrando que a violência simbólica e institucional produzida pela escola e por outras instâncias sociais reforça desigualdades raciais. Tais processos evidenciam que, de harmoniosa, a convivência entre negros e brancos nada tem, pelo contrário, são marcadas por tensões históricas em que negros, indígenas, pessoas LGBTQIA+ e outros grupos subalternizados buscam afirmar-se como sujeitos de direito em uma sociedade que transforma a diferença em marcador de inferiorização. Como pontua Silva (2002), essa dinâmica, ao impossibilitar a criação de identidades para além do padrão branco, demarca fronteiras e distinções, definindo quem é incluído ou excluído de determinados grupos sociais.

Esses debates em torno daqueles que historicamente ficaram à margem pavimentaram o caminho para políticas educacionais voltadas ao reconhecimento do racismo e das desigualdades sociais como problemas públicos. Nesse processo, o Movimento Negro e outros coletivos sociais assumem papel central, atuando como agentes de transformação que tensionam o Estado e a sociedade civil na formulação de leis, pareceres, resoluções e demais medidas voltadas à construção de uma realidade mais justa e plural. Como resultado, a Lei 10.639/03 constitui uma medida concreta de efetivação de um debate proveniente do campo social, pois a iniciativa de incluir as temáticas sobre história e cultura afro-brasileira e africana na educação se apresenta como “um passo para a compreensão da formação do Brasil e da contribuição que os africanos deram ao país, mas também pode ser um instrumento utilizado no combate ao racismo” (Bersani, 2017, p. 391).

Essa perspectiva revela a possibilidade de promover, no ambiente escolar, o debate sobre a diversidade étnica e cultural que caracteriza o Brasil, reconhecendo-o como um país plural em todos os seus aspectos. Para que a lei se torne efetiva, foi necessário o surgimento de fundamentos político-pedagógicos que orientassem sua aplicação, definindo o papel de cada ente federativo e as metas a serem articuladas para sua implementação. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (CNE/2004) ampliam o escopo da Lei 10.639/03 ao propor uma reconfiguração do currículo escolar que não se limite à mera inclusão de novos conteúdos, mas que envolva a reformulação dos princípios que orientam a seleção, a hierarquização e a legitimação dos saberes escolares.

Como observa Gomes (2017), é nesse momento que o Movimento Negro articula conhecimentos científicos e saberes produzidos nas comunidades negras, promovendo uma reflexão mais profunda sobre o papel da escola como instituição responsável pela transmissão e socialização do conhecimento. Essa articulação permite pensar como a educação pode contribuir para o reconhecimento da diversidade e para a formação de sujeitos comprometidos com a superação das desigualdades raciais.

Nesta proposição, evidencia-se que a Lei 10.639/03 implica a desarticulação da colonialidade do saber, conceito que, conforme Quijano (2005), remete à persistência de hierarquias epistemológicas que privilegiam o conhecimento europeu como universal e o único científico, relegando os saberes de outras comunidades à condição de inferiores ou não legítimos dentro do campo do conhecimento científico, branco e eurocentrado. Por isso, à medida que se reconhecem a história e a cultura afro-brasileira e indígena, promove-se uma mudança significativa no campo do saber, avançando para além da dimensão teórica. Nesse

sentido, “a lei atua como uma mudança no estudo da História do Brasil, eis que aí reside a possibilidade de se desconstruir o olhar eurocêntrico sobre o país, estabelecendo uma perspectiva diferente do que se viu no âmbito da educação brasileira” (Bersani, 2017, p.391).

Portanto, a lei demanda a abertura da escola à pluralidade de matrizes civilizatórias, cosmologias e formas de conhecimento produzidas no continente africano e na diáspora afro-brasileira. Nesse horizonte, Gomes (2017) aponta que essa luta não cessou com a conquista da lei, pois o debate permanece atual, sendo retomado, por exemplo, no Estatuto da Igualdade Racial, de 2010, que aprofunda a temática e estabelece diretrizes complementares à Lei 10.639/03 e à Lei 12.288/10. Somado a isso, o texto base da III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, realizada em novembro de 2013, que destacou a fragilidade na implementação da lei, dialogando com os planos e programas em vigor e questionando a mobilização institucional necessária para a efetivação de medidas que assegurem sua aplicação de forma coerente e fidedigna.

Dessa forma, a urgência de promover a plena efetivação da referida lei decorre da “negligência histórica de exclusão que se propaga na lógica conteudista educacional, o que merece ser reformulado nas políticas públicas atinentes à educação” (Bersani, 2017, p.397). Neste contexto, a efetivação da Lei 10.639/03 representa uma oportunidade concreta de contribuição para a promoção de uma educação orientada pela formação cidadã. Para tanto, enquanto sociedade e sujeitos comprometidos com a compreensão da realidade brasileira, é necessário reconhecer os desafios estruturais que permeiam a implementação dessa legislação.

Dentro deste contexto, se, por um lado, a lei constitui um avanço normativo incontestável, por outro, sua execução revela contradições e limitações: a ausência de formação docente adequada, a resistência de setores conservadores e a compreensão da lei como medida eventual têm contribuído para uma aplicação fragmentada e superficial. Dessa forma, a efetivação da Lei 10.639/03 permanece condicionada à capacidade das instituições educacionais de reconhecerem o racismo como estrutura constitutiva da sociedade brasileira. Portanto, “a negligência do Estado na aplicação das diretrizes previstas na Lei 10.639/2003 retrata que o campo da formulação e implementação de políticas públicas não está dissociado do racismo” (Bersani, 2017, p. 394).

### **Desafios contemporâneos nas relações étnico-raciais na educação**

Podemos pontuar que, graças à mobilização do movimento negro, a questão racial passou a ocupar um lugar na sociedade brasileira, ainda que, em muitos casos, esse

reconhecimento se dê a partir de um viés negativo. As conquistas expressas nas legislações e nas políticas de cotas sociorraciais nas universidades, bem como nas cotas raciais em concursos públicos, trouxeram as questões afro-brasileiras para o centro do debate social. A implementação dessas políticas públicas culminou em transformações profundas na organização social e no imaginário coletivo acerca da população negra, pois o “Estado e suas instituições, assim como cidadãs e cidadãos brasileiros, foram provocados a conhecer e compreender mais profundamente a realidade da população negra no contexto do racismo” (Gomes, 2025, p. 19).

Outrossim, fica posto que o racismo não se manifesta apenas em episódios de discriminação explícita, mas também nas formas sutis de invisibilização, silenciamento e deslegitimação de saberes e sujeitos. À medida que o Estado reconhece a necessidade de compreender as desigualdades e pensar, junto aos grupos afetados, possibilidades de superação, cria-se um ambiente propício para negar de forma aberta a ideia de que no Brasil não havia racismo.

Dessa forma, o enfrentamento educativo do racismo exige compreender como ele opera na materialidade das relações escolares, na seleção curricular e nas expectativas de aprendizagem. Grosfoguel (2019) aponta que a ideia de colonialidade estabelece o racismo como uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e das relações de dominação, revelando como ele organiza, desde dentro, as hierarquias presentes no trabalho, na educação, nas relações de gênero e de sexualidade. Inserida nessa lógica de construção de sujeitos tidos como superiores e inferiores, a própria Lei 10.639/03, muitas vezes, não é plenamente reconhecida, o que contribui para a manutenção de uma estrutura de ensino colonial e eurocêntrica.

Com isso, a permanência da epistemologia eurocêntrica no currículo escolar brasileiro mantém-se ancorada na valorização da história e da cultura europeias como pilares de civilização, progresso e racionalidade. Essa centralidade do conhecimento resulta na marginalização de outras matrizes de pensamento, especialmente as africanas, afro-brasileiras e indígenas. Nesse sentido, Santos (1996) aponta que todo projeto emancipatório está assentado em um perfil que abriga um conflito epistemológico, o qual serve para desestabilizar modelos historicamente consolidados e dominantes. Ao direcionar o olhar para aqueles que, no passado, foram considerados dominados ou invisibilizados, é possível realizar um trabalho orientado pela igualdade. Conseqüentemente, o autor destaca que é nesse

contexto que pode emergir uma relação mais justa e equitativa, capaz de nos oferecer a possibilidade de perceber o mundo em sua diversidade e pluralidade.

Com isso, Carneiro (2023) ressalta que o processo de escolarização pode conduzir à autonegação racial, sendo esse apagamento um mecanismo de produção de inferiorização simbólica que molda a autoimagem, os projetos de vida e as possibilidades de reconhecimento. Descolonizar o currículo, portanto, implica reconfigurar o lugar da África na história da humanidade e ultrapassar as limitações impostas pela formação inicial oferecida nas universidades, bem como pelos suportes institucionais, muitas vezes insuficientes. A dimensão crítica da educação antirracista tende, assim a partir de uma ação consciente e politicamente situada, não sendo neutra, pois pode gerar conflitos ao deslocar privilégios e hierarquias históricas de nossa sociedade. Contudo, “o desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação” (Santos, 2002, p. 23).

No caso do desconforto e da ação diante da realidade, a formação docente inicial e continuada, aliada a uma consciência racial crítica, constitui-se como elemento decisivo para um projeto emancipatório de sociedade. É preciso reconhecer que as instituições educacionais permanecem como fortes mantenedoras de lógicas racistas, na medida em que a diversidade não é tomada como ponto de partida para a compreensão da realidade brasileira. A partir de uma formação comprometida com essa perspectiva, podem-se delinear caminhos para a efetivação da Lei 10.639/03 e para a construção de uma agência coletiva de enfrentamento ao racismo, compreendendo que esse processo não se destina apenas a educadores negros, mas envolve toda a comunidade escolar, em consonância com uma legislação que torna obrigatória sua implementação.

Desse modo, a educação antirracista requer a formação de uma consciência racial crítica, capaz de identificar, problematizar e enfrentar o racismo institucionalizado. Essa formação implica transformar as concepções de mundo que orientam o trabalho pedagógico, como pontua Gomes (2021), que frente ao racismo muitas vezes nos colocamos em uma posição de indignação discursiva, quando, na verdade, é necessário um processo de descolonização da sociedade e da educação que se traduza em prática. Portanto, o combate e a superação do racismo configuram um movimento inicial de descolonização das mentes e da sociedade, exigindo uma tomada de posição frente a si e aos outros, com vistas à construção de práticas que desestabilizem a lógica racista presente em nossos processos de socialização e formação.

Podemos notar que o racismo se manifesta de forma institucional e como experiência cotidiana nas escolas, assumindo expressões que variam desde a tolerância ao insulto racial até a produção de expectativas diferenciadas de desempenho. O combate ao racismo não pode restringir-se a ações pontuais, mas requer uma revisão profunda das práticas institucionais, dos critérios de avaliação, da gestão escolar e das relações entre estudantes, famílias e educadores. Nesse sentido, Gomes (2021) nos pontua que o racismo faz com que as desigualdades e estruturas sociais assimétricas levem à percepção de sujeitos negros como inferiores e não humanos, ao serem tratados como tais, tornam-se passíveis de violações e até mesmo de extermínio.

Nesse complexo contexto brasileiro, as práticas pedagógicas antirracistas e as experiências de resistência assumem papel fundamental, pois a “recusa ao racismo é um dos elementos que contribui para a sua naturalização” (Gomes, 2021, p. 444). Trata-se do que Gonzalez (2020) denomina racismo por denegação, em que a negação da existência do racismo revela o quanto ele é persistente e estrutural no Brasil. Por isso, é necessário romper com a imobilidade diante das desigualdades evidentes na sociedade brasileira, reconhecendo que a educação é, historicamente, racista e desigual. Cabe, portanto, a nós, educadores e educadoras, refletir sobre os fenômenos históricos, sociais e políticos para além de uma lógica branca e de dominação. Torna-se evidente que a implementação da Lei 10.639/03 somente se efetiva quando articulada a processos contínuos de formação docente, escuta comunitária e reorganização curricular.

Dentro deste contexto, “historicamente, uma das estratégias do racismo diante da construção da identidade negra tem sido estereotipá-la, invisibilizá-la e fragmentá-la” (Gomes, 2025, p. 23). Sendo assim, afirmar-se negro e negra constitui um processo identitário e político de extrema relevância para a luta antirracista, sendo essa afirmação um passo essencial para superarmos a imobilidade diante das questões raciais. Trata-se de construir-se como sujeito crítico, capaz de questionar e enfrentar as práticas discriminatórias por meio de ações concretas voltadas à emancipação e ao antirracismo. Desse modo, o movimento negro tem se constituído como uma força política de caráter emancipatório e antirracista, à medida que propõe debates sobre pertencimento, reparação e igualdade racial.

Dessa forma, a indignação diante da violência racial e do apagamento da história e da cultura afro-brasileira não deve restringir-se à denúncia, pois precisa transformar-se em ação, mobilização e construção de novas possibilidades de existir no mundo. Tal movimento implica revisar as narrativas ditas oficiais, evidenciar o protagonismo negro na história e

reivindicar uma educação que valorize a diversidade presente no Brasil e no mundo. Desse modo, ao articular a Lei 10.639/03 à histórica luta do movimento negro, compreende-se que não se “pode abrir mão de inserir a memória, história, patrimônio, cosmovisão, autopercepção, tradições, corporeidades e processos educativos da população afro-brasileira ao propor eixos centrais das políticas públicas a serem realizadas” (Gomes, 2025, p. 30).

### **Considerações finais**

Dessa forma, a análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu reconhecer que a Lei 10.639/03 constitui um marco fundamental na luta contra o racismo na educação brasileira. Ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, a lei rompe, ainda que parcialmente, com a lógica eurocentrada que, por muito tempo, orientou a organização curricular e a produção do conhecimento no espaço escolar. No entanto, sua efetivação não pode ser dissociada da trajetória histórica do movimento negro, cuja atuação persistente evidenciou o caráter estrutural do racismo e reivindicou a escola como espaço estratégico para a construção de novas formas de ensinar, aprender e reconhecer outras histórias e culturas.

A implementação da lei tem avançado em diversos contextos, mas ainda se encontra marcada por tensões e desigualdades que revelam a permanência da colonialidade no campo do saber, bem como a dificuldade das instituições escolares em reconhecer o racismo como princípio organizador das práticas educativas. Como discutido, a transformação proposta pela educação das relações étnico-raciais exige não apenas a introdução de novos conteúdos, mas também a revisão das bases epistemológicas e pedagógicas que sustentam o projeto educativo brasileiro. Nesse sentido, as legislações e resoluções que orientam a valorização da diversidade são instrumentos fundamentais para o fortalecimento de práticas comprometidas com uma educação verdadeiramente antirracista.

Portanto, torna-se evidente que a efetivação da Lei 10.639/03 somente se realizará plenamente quando acompanhada de políticas de formação docente contínua, revisão curricular, diálogo com os saberes produzidos por populações historicamente invisibilizadas e participação ativa de sujeitos comprometidos com um projeto educativo voltado à construção de uma nação mais justa e igualitária. Tais medidas exigem um compromisso político, institucional e pedagógico que reconheça a educação como campo de disputa e de possibilidade de transformação social, articulado a uma postura ética, pessoal e profissional

por parte dos educadores e educadoras que atuam em uma sociedade marcada por desigualdades históricas.

Em suma, reafirma-se que a construção de uma educação antirracista implica reconhecer a centralidade da população negra na constituição histórica e cultural do Brasil, bem como desenvolver práticas pedagógicas que rompam com as hierarquias raciais historicamente naturalizadas. Podemos afirmar, que lutar pela implementação plena da Lei 10.639/03 é dar continuidade à luta histórica do movimento negro pela democratização do conhecimento e pela construção de uma sociedade verdadeiramente plural, equânime e capaz de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo e enriquecedor de sua própria identidade.

### Referências

- ANDREWS, George Reid. O protesto político negro em São Paulo (1888-1988)". **Estudos Afro-asiáticos**, n. 21, Rio de Janeiro, 1991, p. 32.
- BERSANI, Humberto. Racismo estrutural e o direito à educação. **Educação em Perspectiva**, v. 8, n. 3, p. 380-397, 2017.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2023.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, p. 100-122, 2007.
- DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 517-534, 2008.
- FLORESTAN, Fernandes. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo, Ática, 1978.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro Educador, saberes emancipatórios e a construção de um projeto democrático. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 4, p. 12-33, 2025.
- GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, 2021.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, n. 15, p. 134-158, 2000.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.
- GROFOQUEL, Ramon. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROFOQUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Leite, José Correia. **E disse o velho militante**: depoimentos e artigos. Organizado por Cuti, São Paulo, Secretaria Municipal da Cultura, 1992.

Loner, Beatriz Ana. Negros: organização e luta em Pelotas. **História em Revista**, n. 5, Pelotas/RS, 1999.

Quijano Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e a América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO; 2005.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, n. 28, p. 14-39, 1996.

SANTOS, Boaventura Souza. Para uma pedagogia do conflito In: SILVA, Luiz Eron da. AZEVEDO, José Clóvis. SANTOS, Edmilson dos Santos (Orgs.). **Reestruturação Curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, Sulina/SME, 1996.

SANTOS, Boaventura Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 65-66, 2002.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.