


Aspectos epistemológicos e históricos da luta antirracista na educação brasileira


Epistemological and historical aspects of the anti-racist fight in Brazilian education

Sérgio Luís do NASCIMENTO

 <https://orcid.org/0000-0001-8766-3664>

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Escola de Educação e Humanidades.
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PPGDH), Curitiba, PR, Brasil.
e-mail: nascimento.sergio@pucpr.br

Rodrigo ALVARENGA

 <https://orcid.org/0000-0001-8546-4442>

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Escola de Educação e Humanidades.
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PPGDH), Curitiba, PR, Brasil.
e-mail: alvarenga.rodrigo@pucpr.br

Cezar Bueno de LIMA

 <https://orcid.org/0000-0002-7725-010X>

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Escola de Educação e Humanidades.
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PPGDH), Curitiba, PR, Brasil.
e-mail: c.bueno@pucpr.br

Resumo: Considerando que a colonialidade do poder se encontra impregnada nas escolas e universidades brasileiras reproduzindo institucionalmente o racismo, o objetivo deste artigo é analisar o processo histórico-normativo de resistência do movimento negro pela luta antirracista por meio das disputas epistemológicas e das tensões existentes na elaboração e implementação das políticas educacionais. A partir da análise da Lei nº 10.639, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, foi possível perceber que a norma em questão é um marco de conquista importante, porém, ainda está longe de obter o alcance e a eficácia necessários para identificar e concretizar avanços que, para além das epistemologias ocidentais hegemônicas no âmbito da educação, possibilitem o enfrentamento, a superação do racismo e a promoção dos Direitos Humanos.

Palavras-chave: Decolonialidade. Direitos humanos. Educação. Racismo.

Abstract: Considering that the coloniality of power is impregnated in Brazilian schools and universities, institutionally reproducing racism, the aim of this article is to analyze the historical-normative process of resistance of the black movement for the anti-racist struggle through the epistemological disputes and tensions existing in the elaboration and implementation of educational policies. With an emphasis on Law 10.639, which made it compulsory to teach Afro-Brazilian history and culture in schools, it was possible to see that the law in question is an important milestone, but it is still far from achieving the reach and effectiveness needed to identify and make progress that, beyond hegemonic Western epistemologies in the field of education, makes it possible to confront and overcome racism and promote human rights.

Keywords: Decoloniality. Human rights. Education. Racism.

1 INTRODUÇÃO

Considerando os desafios mais resilientes entre os que lutam contra o racismo no Brasil, impõe-se a urgência de convencer a opinião pública brasileira do caráter sistemático e não casual das desigualdades estruturais entre brancos e negros. “Nessa perspectiva, combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas opor-se às práticas e ideologias por meio das quais ele atua nas relações culturais e sociais” (Rosemberg; Bazilli; Silva, 2003, p. 127). Entre os autores vinculados à teoria crítica com foco na dominação eurocêntrica e ênfase nas epistemologias do sul, a colonialidade do poder-saber impregnou ideias que sustentam essas práticas e ancoram o que se identifica como racismo epistemológico, cujo sistema opera pela classificação social, “[...] antes de mais, em identidades ‘raciais’ e dividida entre os dominantes/superiores ‘europeus’ e os dominados/inferiores ‘não europeus’” (Quijano, 2000, p. 120).

Essa disjuntiva fundamentou a dominação capitalista e colonizadora ao longo dos séculos e destituiu epistemologias e saberes da população colonizada, impactando continuamente as políticas e práticas educacionais. No caso específico do movimento negro, tem-se proposto o rompimento histórico que resultou no legado colonial, escravista e epistêmico, no sentido de desconstruir o absolutismo das epistemologias de base eurocêntricas. Isso ocorre por meio da elaboração de um modo de produção de conhecimento que considere a tradição e as práticas dos povos ancestrais e se constitua em uma epistemologia de reconhecimento e libertação.

Desse modo, o objetivo deste artigo é analisar o processo histórico-normativo de resistência do movimento negro pela luta antirracista por meio das disputas epistemológicas e das tensões existentes na elaboração e implementação das políticas educacionais que culminaram na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), a qual garantiu a inclusão das disciplinas de história e cultura afro-brasileira na rede de ensino nacional.

O artigo se apoia em autores e reflexões da teoria crítica e adotou uma abordagem qualitativa, com análise documental e bibliográfica, tendo como foco as disputas epistemológicas presentes nas políticas educacionais brasileiras e a atuação do movimento negro na luta antirracista. Para tanto, foi realizada uma revisão crítica da literatura que abrangeu autores e teorias do pensamento social brasileiro e decolonial, tais como Nascimento (1980), Guimarães (2002), Fanon (2008), Foé (2008), Munanga (2009), Moura (1988) e Ramos (1995). A partir desses autores, buscou-se compreender a correlação persistente entre o racismo e a epistemologia de matriz colonial/ocidental.

A análise foi conduzida através de uma triangulação de fontes secundárias, incluindo estudos acadêmicos, documentos institucionais e discursos políticos, com o intuito de identificar as tensões e resistências ao processo de implementação das políticas educacionais. Foram examinadas fragilidades no processo de efetivação da Lei 10.639/2003, destacando-se a resistência à mudança nas práticas pedagógicas e a continuidade da hegemonia das epistemologias ocidentais nas escolas. A pesquisa também incorporou a análise das mobilizações e estratégias do movimento negro, refletindo sobre como essas ações podem contribuir para a efetivação dos direitos humanos e a superação do racismo no contexto educacional.

2 DISPUTA EPISTEMOLÓGICA NA LUTA ANTIRRACISTA

A revisão crítica de pensadores e filósofos pós-coloniais permite compreender discursos sobre racionalidade e humanidade aplicáveis ao povo negro. Tal revisão discute a influência das ideias colonialistas na formação do pensamento das elites, muitas vezes brancas ou mestiças. Embora textos clássicos possam ser avaliados historicamente, é essencial considerar o *status* privilegiado dos pensadores iluministas, especialmente em países colonizados.

A análise sócio-histórica transcende a contextualização de formas simbólicas como produtos sociais e estruturas articuladas. A ruptura com as matrizes ideológicas eurocêntricas requer enfrentamento das dicotomias raciais e hierarquias de poder estabelecidas por séculos. Pensadores como Théophile Obenga (1990), Cheikh Anta Diop (1981) e Frantz Fanon (2008) reinterpretaram a história sob uma perspectiva afrocentrada, enfatizando a descolonização política e mental como caminho para a emancipação.

Na América Latina e nos EUA, autores como Aníbal Quijano (2000), Walter D Mignolo (2005), Abdias do Nascimento (1980) e Clovis Moura (1988) desafiaram a hegemonia europeia. Suas abordagens exploraram filosofia da libertação, multiculturalismo e epistemologias decoloniais. Grosfoguel (2006) destaca que o racismo epistêmico dos pensadores europeus sustentou uma lógica eurocêntrica que permeou a formação humana, estabelecendo a exclusividade da verdade.

Esse cenário ainda se reflete no fato de estudantes completarem a graduação sem conhecer autores como Abdias do Nascimento (1980) ou Lélia González (1983). Tal lacuna reforça o eurocentrismo e o racismo implícito na produção de conhecimento. A negação da humanidade a povos não europeus demonstra um problema ontológico, que coloca o negro como *não ser* diante do *ser* europeu.

Desvelar as grandes narrativas modernas é essencial para romper com as desigualdades de poder e o acesso a direitos. Foé (2013) reconhece o mérito do pós-modernismo e do pós-colonialismo em criticar narrativas da razão e do progresso, evidenciando o controle epistemológico e material sobre as populações dominadas.

Movimentos sociais negros, especialmente no Brasil, buscam construir uma identidade étnica afro-brasileira que visibilize o protagonismo negro na política e na economia, superando a invisibilidade histórica. Essas propostas, entretanto, enfrentam resistências de parte da sociedade, que rejeita políticas públicas baseadas em marcadores raciais, muitas vezes disfarçadas por narrativas como a *brasilidade* e o *cadinho de raças*. Autônomos como Moura (1988) e Ramos (1995) problematizaram o pensamento social brasileiro, propondo reconfigurações nas instituições acadêmicas e denunciando o racismo que relegava o negro a um sujeito folclorizado e incapaz de pensar a realidade. Essa dinâmica impulsionou movimentos negros a reivindicar novas subjetividades e rupturas com "[...] processos de domesticação psicológica [...]" (Ramos, 1995, pag. 219), permitindo uma redefinição das próprias condições de existência e resistência.

3 MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS EM AÇÃO

Os movimentos sociais negros no Brasil têm desempenhado um papel central no combate ao racismo e na promoção da emancipação sociocultural e econômica da população negra. Baseando-se em reflexões de estudiosos como Pinto (2013) e Domingues (2007), o conceito de *movimento negro* abrange uma ampla gama de iniciativas políticas, culturais e educacionais que buscam enfrentar o racismo e consolidar a identidade e os direitos da população negra. Nesse sentido, compreende-se a atuação do movimento negro como:

[...] o conjunto das iniciativas de natureza política (*stricto sensu*), cultural, educacional, ou de qualquer outro tipo que o negro vem tomando, com o objetivo deliberado de lutar pela população negra e de se impor enquanto grupo [social] na sociedade independente da estratégia utilizada nesta luta (Pinto, 2013, p. 56).

Desde a década de 1970, esses movimentos, liderados por organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU), têm denunciado a violência policial, o desemprego e outras formas de discriminação. O MNU desempenhou um papel crucial na democratização do Brasil e influenciou políticas públicas e documentos relacionados aos direitos humanos na década de 1980.

Em relação à análise da atuação MNU no processo de redemocratização do Brasil, cabe destacar a ampliação do conceito tradicional de democracia, frequentemente restrito à transição político-institucional pós-ditadura. O MNU, desde sua fundação, em 1978, evidenciou que a desigualdade racial e o acesso desigual aos bens materiais e simbólicos persistentes na realidade brasileira impediam a consolidação de uma democracia substancial, na qual a cidadania fosse efetivamente estendida à população negra. Ao desafiar o mito da democracia racial e denunciar a violência policial, a segregação educacional e o apagamento cultural, o MNU reposicionou o debate público ao introduzir o racismo como uma questão estrutural e política. Como observa González (1984), o racismo brasileiro atua de forma velada, legitimando desigualdades com base em ideologias de mestiçagem e democracia racial. A atuação do MNU, nesse contexto, representou uma ruptura epistemológica e avanços políticos, ao passo que articulava identidade racial com mobilização coletiva. Para Almeida (2021), o racismo estrutural representa um obstáculo à realização da democracia plena, uma vez que restringe o acesso de determinados grupos sociais aos direitos mais elementares como o acesso à moradia, à saúde e à educação. Nesse sentido, o MNU não apenas denunciou as contradições da transição democrática brasileira, mas também contribuiu, até certo ponto, para configurá-la, pressionando por políticas públicas que contemplassem a diversidade étnico-racial do país, como demonstrado pelas ações afirmativas instituídas nas décadas seguintes.

Na mesma direção, Carneiro (2021) reforça essa perspectiva ao destacar que o movimento negro foi responsável por criar formas de consciência política, não apenas entre os sujeitos negros, rompendo com padrões coloniais de subalternidade e reivindicando o reconhecimento da história afro-brasileira, a redistribuição das riquezas e oportunidades coletivamente produzidas — elementos fundamentais para uma democracia efetiva, conforme apontado por Fraser (2001). Assim, o MNU deve ser compreendido como um ator político essencial para a democratização brasileira, não apenas no sentido formal, mas na direção do aprofundamento da inclusão social e da justiça étnico-racial, sem os quais não é possível falar em reconhecimento pleno da democracia. Essa luta também incluiu a

desconstrução do mito da democracia racial e a crítica às ideologias que negam a questão racial como um elemento central dos problemas sociais.

A doutrina do Quilombismo, desenvolvida por Abdias do Nascimento na década de 1980, foi uma resposta significativa a essas questões. Inspirada pelo afrocentrismo, propôs uma visão histórica transnacional, enfatizando a necessidade de criar uma sociedade baseada em justiça, igualdade e emancipação econômica e política. O Quilombismo também reforçou a importância de fortalecer a identidade cultural dos africanos e seus descendentes como meio de superar a dominação eurocêntrica.

A década de 1990 testemunhou a consolidação de novas gerações de ativistas e a realização de eventos, como a Marcha Zumbi dos Palmares em 1995, que demandaram o envolvimento do Estado na promoção de políticas específicas para a população negra. Entre as propostas estavam a inclusão de temas de intolerância religiosa no Plano Nacional de Direitos Humanos e a devolução de instrumentos sagrados dos cultos de origem africana.

A III Conferência Mundial contra o Racismo em Durban, em 2001, marcou um momento importante de mobilização internacional. Delegações brasileiras conseguiram incluir o reconhecimento das vítimas do racismo no documento final, promovendo o diálogo sobre políticas de ações afirmativas. Essa conferência também destacou a importância das religiões afro-brasileiras e a necessidade de protegê-las contra perseguições, especialmente de igrejas neopentecostais.

Os movimentos sociais negros desafiaram o discurso público hegemônico do Brasil, que historicamente sustentou o mito da harmonia racial. Pesquisadores internacionais, como Telles (2003), analisaram as relações raciais brasileiras, abordando questões como segregação residencial e casamentos interraciais. O estudo das desigualdades entre negros e brancos abrange campos como educação, mercado de trabalho e mobilidade social. Apesar dos avanços, persistem barreiras estruturais que perpetuam essas desigualdades. Isso está presente quando Telles (2003) problematiza a respeito de segregação residencial e casamentos interraciais, ajudando os pesquisadores iniciantes a entenderem que

[...] no Brasil, a raça é um conceito ambíguo, situacional, inconsistente e relacional. Coexistem vários sistemas de classificação. São várias as categorias situadas ao longo de um continuum que vai do branco ao preto, as quais passam pelas características fenotípicas, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato do nariz e lábios (Telles, 2003, p. 127).

Na educação, estudos revelam que o sistema de ensino discrimina a população negra, gerando ciclos de desvantagens cumulativas que impactam a mobilidade social e a renda das famílias negras. Esses desafios foram enfrentados por lideranças negras que, ao longo do século XX, se destacaram como analistas e operadores de políticas públicas, lutando pela inclusão e pela igualdade racial.

4 MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS E DESAFIOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Como resultado do processo histórico de luta do movimento negro, no período de 2001 a 2014 foram implantadas algumas políticas afirmativas nos setores públicos da educação. Em janeiro de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi alterada no artigo 26-A, em

decorrênciada aprovação de uma nova norma, a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que incluía a história e a cultura africana e afro-brasileira como obrigatórias nos currículos escolares. O propósito dessa legislação foi inserir nos currículos o *ethos* de uma parte significativa da população brasileira. A lei implantada tem como principal objetivo a revisão sobre a participação e o legado da população negra na história brasileira, oportunizando reflexões e ações práticas em torno de uma educação das relações étnico-raciais.

A propositura de tal lei atende à antiga demanda dos movimentos sociais negros, cujo principal intuito foi problematizar e ressaltar a valorização e as contribuições dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira na construção social, política e cultural, além de combater as diferentes formas de racismo e de discriminações presentes no ambiente escolar. Foram resgatadas as reivindicações que os pesquisadores e os ativistas vinham problematizado acerca da invisibilidade, a ausência e a pouca abordagem centrada no currículo e na formação de professores sobre os conhecimentos produzidos pela comunidade negra ao longo das últimas décadas.

Contudo, as limitações da LDB modificada revelaram nesse decênio o quanto do legado do mito da democracia racial está ainda impregnado na história cultural brasileira. Também mostraram o quanto as resistências, pessoais e institucionais, em geral aliadas ao baixo compromisso das autoridades municipais e estaduais de educação, barram o cumprimento da Lei 10.639/2003. Essas resistências resultam na comum falta de compromisso em ressignificar os currículos e os processos de aprendizagem e das dificuldades de implementação da lei aos profissionais da educação.

Apesar da obrigatoriedade, após 17 anos de aprovação, as pesquisas ainda apontam desafios e obstáculos relacionados à falta de informação, de recursos didáticos e financeiros, de informação sobre a temática, e a própria resistência à lei presente dos pais, da comunidade escolar e dos gestores educacionais. Segundo Rodrigues, Oliveira e Santos (2016), a implementação da Lei nº 10.639/2003 enfrenta entraves como ausência de formação docente, falta de materiais didáticos específicos e resistência institucional ao tema das relações étnico-raciais. Esses desafios refletem a permanência do racismo estrutural no sistema educacional e apontam para a necessidade de políticas públicas mais consistentes e articuladas para garantir a efetiva inserção da temática afro-brasileira no currículo escolar.

O problema da falta de cumprimento da lei foi apontado em algumas instâncias, como o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (FIPPIR), em que houve baixa participação das secretarias municipais e estaduais, o que evidencia uma das principais dificuldades para o avanço em sua efetividade (Jesus; Miranda, 2012). Cabe ressaltar que as pesquisas relatam as dificuldades de realizareventosque articulem a política de implementação da Lei 10.639/2003 com as secretarias estaduais de educação:

Segundo vários entrevistados, a questão étnico-racial não era priorizada e não havia um comprometimento político e prático. Entre outros aspectos, aponta-se a pouca ou nenhuma alocação de recursos não só para os fóruns, mas para a implementação de ações que surgem como desdobramento. A tendência a pensar políticas educacionais com viés universalista contribuiu muito para essa ausência de comprometimento. Também houve a dificuldade de encontrar interlocutores nas secretarias que tivessem conhecimento da questão e poder de decisão. O desconhecimento da Lei n.º 10.639/03, especialmente por parte dos gestores, também se constituiu um obstáculo (Brasil, 2008, p. 28).

A baixa institucionalização da lei é constatada pela ausência de medidas adotadas pelas secretarias de educação para sua implementação, bem como a própria inexistência de regulamentação por parte dos estados e municípios. Outro problema investigado diz respeito ao modo como os conteúdos são trabalhados na formação de professores epistemológica e pedagogicamente, muitas vezes apenas como algo que precisa constar nos currículos e que não é capaz de se livrar da tradição europeia em seu desenvolvimento. “As histórias da África, dos Povos Indígenas e da Cultura Afro-brasileira concentram os esforços de cumprimento da legislação. Isso não quer dizer, porém, o abandono de uma perspectiva que percebe a Europa como epicentro da história” (Coelho; Coelho, 2018, p. 23).

Daí a necessidade de tensionar e confrontar quem decide e quem faz a política, seja ela no âmbito educacional, social ou político, a fim de possibilitar meios para que atores envolvidos na questão étnico-racial tenham poder de decisão e, conseqüentemente, permitir que os processos políticos aconteçam. Gomes (2011) salienta a importância de os movimentos sociais negros indagarem e confrontarem a sociedade como um todo sobre a universalização que tanto impera nos currículos e nos sistemas de ensino. A relevância de os sujeitos políticos serem protagonistas, questionarem os currículos e imprimirem nos agentes que os elaboram a percepção desse novo contexto sócio-histórico em que estamos inseridos mostra-se imprescindível para a indução de políticas públicas materializadas em projetos pedagógicos, políticas educacionais e diretrizes curriculares que precisam ser modificados.

Em 2002, no âmbito da educação superior, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade Estadual da Bahia adotaram cotas para ingresso de estudantes negros em seus cursos (Heringer, 2006). O governo federal criou o Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Medida Provisória 213/2004 e convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005). Essa lei estabelece a concessão de bolsas de estudos para estudantes de baixa renda e oriundos de escolas públicas, além de reservar um percentual de bolsas para inclusão de estudantes negros e outros segmentos desfavorecidos nas instituições de ensino superior privadas. Vale ressaltar que o Prouni surgiu como resultado do debate sobre políticas afirmativas dentro do governo federal, uma vez que não havia consenso sobre essas políticas para negros no ensino superior público.

Uma das questões que se levantava sobre as cotas raciais e sociais do programa era que facilitar o acesso de pessoas com uma formação inferior na educação básica poderia diminuir a qualidade do nível geral da formação universitária. Malgrado o preconceito e o racismo explícitos nesse tipo de argumentação, os estudantes cotistas alcançaram níveis comparáveis e, muitas vezes, até superiores aos dos não cotistas. Conforme os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), entre 2012 e 2014, “[...] não há diferença prática entre o conhecimento de alunos cotistas por razões raciais ou sociais e o de seus colegas de classes que não são cotistas” (Wainer; Melguizo, 2017, p. 13).

O Prouni representou um grande avanço na luta contra a desigualdade histórica que se perpetua pela elitização da educação no país. Apesar do financiamento de grupos educacionais privados que o programa representou, o que pode ser questionável como método de inclusão, muitas universidades federais foram criadas e novos *campi* abertos nacionalmente para possibilitar o acesso daqueles jovens cujas famílias jamais tinham realizado um curso superior. Contudo, em muitos casos foram relatadas situações de

discriminação e racismo contra os estudantes cotistas. Além disso, mesmo sem necessidade de pagar mensalidade, muitos não conseguiram prosseguir por não terem condições de arcar com todas as despesas decorrentes da permanência estudantil. Ainda que exista uma Bolsa Permanência relacionada ao Prouni, são comuns relatos de estudantes que passam fome e chegam a passar mal nas salas de aula de universidades privadas e filantrópicas, o que obriga as instituições a “[...] repensarem suas práticas institucionais, criando estratégias que auxiliem seus alunos (bolsistas ou não) no processo de adaptação e permanência na graduação” (Ariño; Delvan, 2018, p. 8).

Embora existam ressalvas com relação às medidas governamentais relacionadas ao combate ao racismo e à desigualdade no campo da educação, como por exemplo os problemas sobre a implementação da Lei 10.639/2003 e as dificuldades dos estudantes cotistas nas universidades, tais medidas representam conquistas históricas para o movimento negro. O Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010 (Brasil, 2010), também se insere nesse contexto do direito à educação para as relações étnico-raciais. De acordo com Vieira (2016), as legislações em questão se articulam ao reconhecer a educação como um direito humano fundamental e um processo sócio-histórico de luta e superação da desigualdade e exclusão social. Enquanto a Lei 10.639/2003 prevê a obrigatoriedade do ensino de história, cultura afro-brasileira e africana, o Estatuto da Igualdade Racial formula diretrizes para incidir na elaboração de políticas públicas com vistas à promoção da equidade racial e da justiça social.

Como resultado desse processo histórico dos últimos anos, a luta antirracista se intensificou e gerou profundas transformações na sociedade brasileira, fazendo com que jovens negros assumissem uma postura cada vez mais protagonista na busca por seus direitos. Isso acabou gerando desconforto entre as elites dominantes, principalmente quando pessoas negras passaram a frequentar espaços que eram quase que exclusivos de pessoas brancas, como a universidade. O incômodo parece estar associado a esse espaço de poder em que se dá a formação dos intelectuais e dos profissionais que serão mais bem reconhecidos na sociedade brasileira, alcançando melhores empregos e salários.

Nesse sentido, é possível dizer que tal incômodo pode ser atribuído a um elemento central do racismo estrutural presente na sociedade brasileira, o qual se expressa no movimento político ideológico de raízes escravistas e, mais recente, de direita antidemocrática, que se desenvolveu no Brasil e no mundo nos últimos anos. Não por acaso, as bolsas integrais do Prouni têm diminuído desde 2015, ao mesmo tempo que se intensificam as ofertas dessas bolsas para a modalidade Educação a Distância (EaD), o que significa um comprometimento da qualidade e do alcance como política de ação afirmativa.

Isso se configura, particularmente no caso brasileiro, como um racismo social, institucional e estrutural, demonstrando que o racismo supera a esfera individual, consolidando-se também nas instituições, as quais por vezes estão condicionadas a uma estrutura social já existente.

Assim, raça é um conceito o qual significado só pode ser recolhido em uma perspectiva relacional. Ou seja, raça não é uma fantasmagoria, um delírio ou uma criação da cabeça de pessoas mal-intencionadas. É uma relação social, o que significa dizer que a raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos (Almeida, 2021, p. 52).

Tal racismo possui vínculos com o processo colonizador e vem sendo intensificado pelo conservadorismo hegemônico no Estado e na sociedade, o que o coloca como central nas

análises sobre desigualdade e violências. Em tempos em que o racismo corre o risco de prevalecer novamente no país, associado a várias outras pautas de natureza fascista e antidemocrática, torna-se extremamente importante que a sociedade brasileira se manifeste e apoie os movimentos em defesa dos direitos da população negra contra retrocessos. Desse modo, é vital atuar em “[...] colaboração entre o Ministério da Igualdade Racial (MIR), Ministério da Educação (MEC) em articulação com os representantes dos Movimentos Negros e do Ministério Público, para que possam atuar para fiscalizar o cumprimento das leis” (Gomes; Ribeiro; Freitas, 2024, p. 180).

A transformação efetiva da educação brasileira requer propostas concretas e políticas públicas articuladas entre diferentes esferas do poder. Entre as ações destacadas por autores como Sousa Junior e Rangel (2023) estão a revisão curricular com inserção transversal dos conteúdos étnico-raciais, a criação de núcleos pedagógicos antirracistas, o incentivo à produção de materiais didáticos por autores negros e indígenas, e a implementação de cotas em cursos de licenciatura, mestrado e doutorado. Tais medidas, longe de serem paliativas, respondem às demandas históricas do movimento negro por reconhecimento, justiça epistêmica e acesso material e simbólico aos bens constituídos historicamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da perspectiva de autores como Nascimento (1980), Guimarães (2002), Fanon (2008), Foé (2008), Munanga (2009), Moura (1988) e Ramos (1995), entre outros, buscou-se compreender a correlação persistente entre o racismo e a epistemologia de matriz colonial/ocidental, bem como possibilidades de pensar, estruturar e operacionalizar uma epistemologia disruptiva que fundamente um pensamento emancipatório para o ensino antirracista.

Ao retomar historicamente parte do percurso estabelecido pelo movimento negro em suas lutas por reconhecimento e pela efetivação dos direitos humanos, as quais encontram-se expressas no campo da epistemologia e das políticas educacionais, foi possível perceber que a Lei 10.639, a qual instituiu, em 2003, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em toda área de ensino, foi um marco de conquista importante, mas que ainda está longe de ter o alcance e eficácia necessários. A falta de formação e materiais didáticos adequados para os professores, a não fiscalização das instituições de ensino e as resistências e preconceitos no espaço escolar tornam a efetivação de uma educação antirracista um grande desafio. Em muitos casos, a própria transversalidade oculta uma faceta do racismo institucional e da colonialidade do poder e do conhecimento e serve como justificativa para não se terem uma disciplina específica sobre o tema nem o conteúdo a ser trabalhado.

Neste momento sócio-histórico e cultural permeado por discursos e práticas de ódio e inúmeras situações de violação dos direitos humanos, cujas vítimas preferenciais são pessoas negras e/ou pobres que habitam as periferias urbanas, o enfrentamento e a superação do racismo configuram urgência histórica. A reversão de respostas governamentais voltadas à criminalização da questão sociorracial associada à imposição de políticas neoliberais abertamente hostis ao reconhecimento e à promoção de políticas públicas de materialização dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais da população negra requer a promoção e a popularização de educação antirracista em diferentes espaços institucionais.

Iniciativas curriculares de educação antirracista sinalizam avanços políticos e institucionais inequívocos de reversão da cultura de racismo e pobreza que, ao longo da formação da sociedade brasileira, servem de parâmetro para a divisão racial e classista que permeia o cotidiano das relações sociais no país.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

ARIÑO, D.; DELVAN, J. S. As trajetórias dos acadêmicos bolsistas do ProUni: desafios e estratégias de enfrentamento. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 87-96, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20N%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20n%22%2C%20e%20d%20C%20A%20outras%20provid%20C%20A%20Ancias. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 13 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/11096.htm. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/12288.htm. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação final do programa diversidade na universidade**. Brasília (DF): Unesco Brasil, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. As licenciaturas em história e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença?. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e192224, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100151&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 maio 2024.

DIOP, C. A. **Civilisation ou barbarie**. Paris: Presence Africaine, 1981.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOÉ, N. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincianismo? Acomodação de Atlanta ou iniciativa histórica?. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 47, p. 12-28, 2013.

FOÉ, N. **Entre negritude e pós-colônia**: a sátira de Dakar ou a revanche ideológica do ocidente. Codesria: Boletim, 2008.

FRASER, N. Reconhecimento e redistribuição: dilemas da justiça no século XXI. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 21-42, 2001.

GOMES, A. DOS S.; RIBEIRO, M.; FREITAS, T. M. DE F. Educação antirracista e ações afirmativas contra o crime perfeito. **Argumentum**, Vitória, v. 16, n. 2, p. 169-185, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/44907/31548>. Acesso em: 29 set. 2024.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GONZÁLEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: PINTO, J. P. G.; SILVA, L. M. (Orgs.). **Movimento negro**: educação e sociedade. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GROSFOGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Tábula Rasa**, Bogotá, v. 4, p. 17-48, 2006.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2002.

HERINGER, R. Política de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília: UnB, 2006.

JESUS, E. R.; MIRANDA, A. S. O processo de institucionalização da Lei n.º 10.639/03. In: GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03**. Brasília (DF): MEC; Unesco, 2012.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103. Disponível em: <http://www.sociologia.uff.br/wp->

<content/uploads2/2019/08/QUIJANO-An%C3%ADbal.-Colonialidade-do-poder-eurocentrismo-e-Am%C3%Agrica-Latina.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

OBENGA. T. **La Philosophie Africaine de La Période Pharaonique**: 2780-330 avant notre ère. L Harmattan, Paris, 1990.

PINTO, R. P. **O movimento negro em São Paulo**: luta e identidade. Ponta Grossa: UEPG, Fundação Carlos Chagas, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, Califórnia, v. 4, n. 2, p. 342-386, 2000. Disponível em: http://www.manuelgarte.org/modulos/biblioteca/q/quijano/quijano_2.htm. Acesso em: 8 jun. 2024.

RAMOS, A. G. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

RODRIGUES, T. C.; OLIVEIRA, F. L; SANTOS, F. V. da S. Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 281-294, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3435>. Acesso em: 16 maio 2025

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P.V.B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.

SOUSA JUNIOR, M. A. de; RANGEL, T. L. V. (Org.). **20 anos da Lei nº. 10.639/03 e 15 anos da Lei nº. 11.645/08**: avanços, conquistas e desafios. Itapiranga: Editora Schreiber, 2023.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma perspectiva sociológica. São Paulo: Delume Dumará, 2003.

VIEIRA, L. P. B. O direito à educação para as relações étnico-raciais: Constituição Federal, Lei n. 10.639/03 e Estatuto da Igualdade Racial. **Revista da Escola Superior da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 171-198, 2016. Disponível em: <https://revistas.pge.sp.gov.br/index.php/revistaespgesp/article/view/89>. Acesso em: 16 maio 2025.

WAINER, J.; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. e162807, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100305&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 jun. 2024.

Sérgio Luís do NASCIMENTO Trabalhou na concepção, análise, interpretação dos dados, na redação do texto, na sua revisão crítica e na aprovação da versão a ser publicada.

Doutor em Educação pela UFPR-PR. Professor do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR.

Rodrigo ALVARENGA Trabalhou na análise, interpretação dos dados e na revisão crítica do texto e aprovação da versão a ser publicada.

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR. Bolsista de Produtividade (PQ) da Fundação Araucária.

Cezar Bueno de LIMA Trabalhou na análise, interpretação dos dados e na revisão crítica do texto e aprovação da versão a ser publicada.

Doutor em Ciências Sociais pela PUCSP. Professor do curso de graduação em Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR. Bolsista Produtividade CNPQ.

Editoras responsáveis

Silvia Neves Salazar – Editora-chefe

Maria Lúcia Teixeira Garcia – Editora

Submetido em: 4/11/24. Revisado em: 21/5/2025. Aceito em: 9/7/2025.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.