

Notas sobre os vinte anos da lei 10.639/2003 e educação antirracista

Notes in the twenty years of law 10.639/2003 and anti-racist education

Ariosvalber de Souza Oliveira
Maria Elizete Guimarães Carvalho
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
João Pessoa, Brasil

Resumo

O presente trabalho visa desenvolver algumas reflexões sobre os vinte anos da Lei 10.639/2003, dispositivo legal que trouxe a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena para o currículo educacional. Para tanto, apresenta-se uma análise do contexto histórico de surgimento da lei, bem como, de seus desdobramentos no processo educativo brasileiro no decorrer dessas duas décadas. Pretende-se, igualmente, verificar as possibilidades dos usos da ideia de “antirracismo” no processo de uma educação para as relações étnico-raciais. Uma vez que o reconhecimento da existência da discriminação racial não basta para lidar com essa questão, o enfrentamento ao racismo deve ser um dado permanente e, por se tratar de uma problemática estrutural no Brasil, a educação necessita ser antirracista.

Palavras-chave: Educação; Lei 10.639/2003; Antirracismo.

Abstract

This paper aims to develop some reflections in the twenty years of Law 10.639/2003, a legal device that brought the obligation of teaching of Afro-Brazilian, African and indigenous history and culture to the educational curriculum. To this end, an analysis of the historical context of the emergence of the law is presented, as well as its developments in the Brazilian educational process during these two decades. It is also intended to verify the possibilities of the use of the idea of “anti-racism” in the process of an education for ethnic-racial relations. Once the recognition of the existence of racial discrimination is not enough to deal with this issue, the confrontation against racism must be a permanent data and, because it is a structural problem in Brazil, education needs to be anti-racist.

Keywords: Education; Law 10.639/2003; Anti-racism.

1. Introdução

O presente artigo visa desenvolver alguns apontamentos reflexivos sobre os vinte anos da lei 10.639/2003, que trouxe a presença do ensino da história e das culturas afro-brasileira, africana e indígena para o currículo. Contudo, não pretendemos fazer um balanço histórico minucioso de tal dispositivo legal e nem um apanhado sistemático dos desdobramentos da lei nessas duas décadas de existência, considerando que já existem trabalhos que dão conta dessas questões, a exemplo de Sales Santos (2005), Solange Rocha (2013) e Brasil (2013).

O que propomos é levantar um conjunto de reflexões sobre a importância de um ensino que leve em consideração as tradições afro-brasileiras e indígenas em nosso processo formativo, o que fomos e somos enquanto sociedade e indivíduos. Para tanto, o estudo da lei em destaque trará contribuições para a compreensão de fatos e acontecimentos que dinamizaram o currículo e a educação nos últimos vinte anos. Desse modo, procuramos visualizar dimensões culturais afro-indígenas em uma perspectiva viva e pulsante, com a devida atenção aos aspectos históricos e, igualmente, àqueles focados nas questões do tempo presente.

Nesse sentido, consideramos que o ensino para as relações étnico-raciais deve se pautar em três frentes comunicantes, a saber: primeiramente, na busca pela valorização da história e da cultura do negro e do indígena, no processo de fortalecimento do orgulho de nossa história e pela construção da autoestima em torno desses pertencimentos; segundo, na necessidade do enfrentamento permanente ao racismo e aos seus múltiplos efeitos deletérios; e, por último, na importância de se fomentar os valores de uma educação antirracista.

Para desenvolver essa discussão, apoiamo-nos na pesquisa bibliográfica, tomando, como fontes escritas, a Lei 10.639/2003 e as discussões dos autores Fernandes (2021), Gomes (2022), Oliveira (2021), entre outros. O texto se apresenta dividido em três partes: inicialmente, traçamos algumas considerações acerca do contexto histórico e das possibilidades da lei 10.639/2003; em seguida, refletimos sobre a ideia de antirracismo e da imperatividade de se estabelecer a história e a cultura do negro como parte integrante de cada um de nós. Por fim, encerramos a escritura com algumas considerações sobre a temática em estudo.

2. Lei 10.639/2003: uma história de conquistas e de desafios permanentes

As leis existentes são resultantes de lutas e de embates entre setores que compõem a sociedade, são disputas de projetos, de poder e de mundo. São, também, frutos de anseios da população, de suas necessidades e de acontecimentos que despertam a preocupação/indignação popular, impulsionando o Poder Legislativo a se manifestar, a legislar sobre fatos demandados pelo corpo social. Em uma sociedade injusta e desigual, os grupos dominantes têm mais forças para impor suas visões e concepções de contratos sociais nos planos legislativo e jurídico, do que os grupos social e economicamente vulneráveis.

No Brasil, um país caracterizado por uma cortante desigualdade social subsidiada no racismo estrutural, o espaço do mundo das leis existe, em grande medida, para manter a ordem desigual e pavimentar os privilégios de pequenos setores da sociedade, em detrimento das necessidades da maioria da população (THEODORO, 2022).

Essas questões se fazem presentes, também, no mundo da educação, visto que a dimensão educacional reflete, à sua maneira, as contradições e os conflitos do contexto social no qual está inserida. Em outros termos, o currículo, as leis e os projetos educacionais fazem parte das esferas de contendas e de projetos políticos, de visões de mundo e de sujeitos em disputas na sociedade.

Dessa forma, cabe destacar que a sociedade brasileira foi forjada historicamente sob um projeto colonial de exploração, alicerçada em um processo de miscigenação entre europeus (predominantemente o português), povos originários (uma complexa diversidade de povos indígenas) e africanos (povos de algumas regiões do continente africano).

Todavia, essa relação se deu sob o signo da violência, inicialmente contra os povos originários e logo depois, contra os africanos e seus descendentes escravizados. Relevar destacar que até os dias atuais os povos originários e os negros são as principais vítimas de um sistema de violência e de desigualdade presente na sociedade brasileira.

Sobre esse último grupo, cabe lembrar que o Brasil foi a nação que mais importou seres humanos escravizados da África durante o tráfico negreiro internacional. Foram mais de quatro milhões de pessoas. Outrossim, a escravidão durou mais de três séculos e o Estado brasileiro foi o último país do Ocidente a extinguir a instituição (THEODORO, 2022).

Além desses fatores, o fim do cativeiro não foi acompanhado de políticas públicas reparatórias e/ou indenizatórias para os escravizados e seus descendentes. O Brasil adentrou

na ordem republicana e capitalista, no entanto, a estrutura racial permaneceu desigual (FERNANDES, 2021).

Essas experiências históricas deixaram raízes no contrato social estabelecido pelas elites do país no decorrer dos anos, sobretudo, dados estruturais de longa e média duração, como são os casos da brutal desigualdade social e do racismo estrutural. Segundo Mário Theodoro, a principal característica do Brasil é ser uma “sociedade desigual”, resumindo,

Forjaram-se no território brasileiro todos os ingredientes necessários à formação da *sociedade desigual*: o racismo como ideologia dominante, o preconceito e a discriminação racial como práticas sociais corriqueiras, a branquitude e a valorização do branco e, no caso da ação do Estado, o biopoder que flagela e a necropolítica que mata. A sociedade racista molda instituições racistas que contribuem para a naturalização do ambiente da desigualdade [...] esse é, na verdade, o resultado de uma história. (THEODORO, 2022, p. 89, grifo nosso)

Desse modo, o racismo estrutural atravessa a sociedade brasileira em todos os aspectos e com concretas consequências nas instituições, pois elas reproduzem a ordem racial fincada no seio do mundo social e cultural. Desse modo, o racismo estrutural se constitui como “produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas. Portanto, é na base material das sociedades que se devem buscar os fundamentos do racismo estrutural” (OLIVEIRA, 2021, p. 67).

Com efeito, a cor da pele no Brasil se torna um marcador social de distinção na vida cotidiana dos brasileiros, uma vez que os tons de gradação da pele e de traços fenótipos resultam em tratamentos assimétricos dispensados pelas instituições públicas e privadas. Inclusive, tem reverberações no espaço escolar, instituição essa que se torna um espaço de litígios entre projetos de combate ao racismo e de outros que reproduzem o mundo da injustiça racial.

Assim, segundo Eliane Cavalleiro (2001), as instituições socializadoras responsáveis pela educação “têm disseminado estereótipos e ideologias prejudiciais à aceitação da igualdade entre os seres humanos. Muitos aspectos do cotidiano escolar contribuem para que crianças e adolescentes apreendam e cristalizem ideias racistas e práticas discriminatórias” (CAVALLEIRO, 2001, p. 152).

Nesse contexto histórico de processo formativo de exclusão social e racial, ao mesmo tempo foi constituída no Brasil uma trajetória de resistências e de lutas contra as estruturas e ações opressivas que subjogavam negros e negras. Tais perspectivas estiveram presentes

no período da escravidão e foram remodeladas por outras pautas e reivindicações no transcorrer dos anos pós-abolição. Em outras palavras, o protesto negro e a resistência negra constituem parte da história brasileira de ontem e de hoje.

Em tal cenário, a educação se tornou uma das principais exigências dos coletivos negros no decorrer do século XX (DOMINGUES, 2013; OLIVEIRA, 2021; FERNANDES, 2021; GOMES, 2022). Os tensionamentos provocados pelos movimentos negros ao Estado brasileiro, por espaços na dimensão educacional, foram bem intensos nas últimas décadas do século passado e nas duas primeiras do XXI. Sobre a importância da educação para os coletivos negros, o historiador Petrônio Domingues reflete que:

No pós-abolição, o negro “descobriu” cada vez mais a importância da educação e o valor dos diplomas. Não somente os descobriu, como resolveu agenciá-los por iniciativas próprias, sem depender da ação do Estado ... não é sem motivos que a educação sempre esteve presente nos repertórios, projetos e empreendimento das organizações afro-brasileiras em suas diferentes modalidades, configurações e dimensões... A educação sempre foi considerada o caminho mais eficaz, quando não a panaceia para a resolução de todos os males da população de ascendência africana. Parece, inclusive, que o movimento negro brasileiro tinha (e tem) percepção, de longa data, do que diversas pesquisas contemporâneas vêm mostrando: a educação está no centro das desigualdades raciais, assim como das desigualdades de renda mais gerais. (DOMINGUES, 2013, p. 295-296)

Do ponto de vista de Petrônio Domingues (2013), existem três fases de lutas por educação empreendidas pelos movimentos negros no Brasil: na primeira (1889-1937), buscou-se canalizar ações de campanhas de conscientização sobre a importância do letramento, compreendendo o processo educativo enquanto possibilidade de assimilação ao mundo do trabalho e da cidadania; na segunda (1937-1978), os movimentos negros ampliaram suas ações educacionais, chegando a constituir unidades educativas, mas ainda centrados no acesso ao ensino fundamental como meio de integração na sociedade.

Por sua vez, na última fase (1978-2003), a luta educacional se deu a partir do combate por espaço no currículo eurocêntrico adotado no país, ao tempo que os movimentos negros formularam projetos políticos pedagógicos conectados a uma educação multirracial e pluriétnica. Dessa feita, já tinham também no horizonte a ocupação de espaço no ensino superior e como marco a lei 10.639/2003 (DOMINGUES, 2013).

Nessa última fase, temos a criação do Movimento Negro Unificado, na cidade de São Paulo, em 1978, como uma reação ao fato de o operário Robson Silveira da Luz ter sido preso, torturado e assassinado por militares e, também, de quatro jovens atletas terem sofrido

discriminação no Clube de voleibol Tietê. Todas essas vítimas eram negras e tais acontecimentos geraram grande revolta por parte da militância negra, que prontamente organizou, em 16 de junho de 1978, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, bem como realizou um ato de protesto na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo. Nesse mesmo ano, o nome desse coletivo social foi modificado para Movimento Negro Unificado – MNU.

O surgimento de tal grupo, em plena ditadura militar, causou forte impacto no cenário nacional, resultando na disseminação de vários movimentos sociais negros no país, que a partir de então são denominados de “movimento negro contemporâneo” (GOMES, 2022). Os movimentos negros que surgiram nas décadas de 1970 e 1980 participaram do processo de redemocratização e da construção da Constituição de 1988, contribuindo, inclusive, com pautas raciais significativas presentes na composição desse documento. Nesse momento, foi estabelecida a “Convenção Nacional do Negro pela Constituinte” e, no percurso da Assembleia (1987-1988), foi criada a “Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias”.

No que se refere ao escopo da educação na Carta Magna de 1988, destaca-se, na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais, o inciso I, do Artigo 242, que dispõe: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (ROCHA, 2013). Outros dois avanços conquistados pela militância negra nesse documento foram o racismo tipificado como crime inafiançável e o reconhecimento das terras quilombolas.

Nessa quadra histórica, o Estado brasileiro foi tencionado pelos coletivos negros e a educação se configurou como uma das principais pautas de exigências. Para Nilma Lino Gomes (2022), o movimento negro brasileiro é um “ator político educador”, em virtude de impor os problemas raciais na agenda pública. Nesse sentido, os movimentos negros mobilizam ações e “saberes emancipatórios que educam e reeducam a sociedade e suas instituições” (GOMES, 2022, p. 27).

Por ângulo semelhante, Sales Augusto dos Santos (2005) defende a presença da educação na agenda de luta dos movimentos negros no transcurso do século XX e a lei 10.639/2003, como fruto desses embates. Por outros termos, para o movimento negro contemporâneo, a escola e os sistemas de ensino são espaços que reproduzem a ordem da

injustiça racial presente no Brasil, predominando, portanto, um currículo dominado pelo eurocentrismo.

Logo, tornou-se necessário lutar pelo espaço educacional e apontar novos conhecimentos sobre a importância e a história do povo negro no Brasil. Da mesma maneira, se configurou como imprescindível a descolonização do currículo, visto que vivemos em um país marcado por permanências de dominações conectadas às consequências do projeto colonial engendrado no Brasil, que subjugou os povos originários e os negros aos espaços de exclusão social e econômico (THEODORO, 2022).

Assim compreendendo, os movimentos negros contemporâneos e intelectuais negros engajados nas lutas antirracistas “levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade brasileira” (SANTOS, 2005, p. 34).

Mas antes da Lei 10.639/2003, já na Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB 9.394/96, tem-se dois apontamentos relacionados ao ensino da diversidade, no artigo 26: o primeiro versa sobre a necessidade da consideração à diversidade social, cultural e regional presente na sociedade brasileira. Por sua vez, o segundo, situado no § 4º, do inciso VI, do artigo 26, destaca que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia (BRASIL, 2021).

Após a criação da LDB (1996), elaborou-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento constituído de dez volumes com diretrizes educacionais nacionais (1997-1998). No volume intitulado “Pluralidade Cultural”, tem-se alguns apontamentos sobre a importância de se trabalhar, nos projetos pedagógicos das escolas, o tema da diversidade étnico-racial no processo formativo da nação brasileira.

Todavia, desde a década de 1980, já existiam propostas em torno de um ensino que valorizasse a história e a cultura do negro no Brasil. A exemplo do projeto de Lei 1.332/1983, do deputado federal Abdias do Nascimento (RJ), que propunha, no âmbito educacional, medidas compensatórias para os pretos e os pardos no Brasil. Logo, o ensino da história do povo negro e das culturas africanas estava presente nesse dispositivo legal. Entretanto, depois de anos e anos tramitando no Congresso, tal propositura foi arquivada (ROCHA, 2013).

No ano de 1988, com a repercussão das atividades em torno do centenário da abolição (1888-1988), o deputado Paulo Paim (RS) elaborou um projeto de lei vislumbrando a obrigatoriedade do ensino da história do negro e da África no currículo escolar brasileiro, que, do mesmo modo, foi arquivado. Já em 1995, a senadora Benedita da Silva propôs projeto educacional semelhante que não teve votos suficientes dos senadores para ser aprovado (ROCHA, 2013). Tais fatos revelam o descaso e o descompromisso com a educação da população negra no Brasil.

Após a aprovação na Comissão de Educação da Câmara Federal de um projeto educacional para as relações étnico-raciais, do deputado federal Humberto Costa (PE), em 1997, que não teve tempo suficiente para ser sancionado, foi constituída uma nova proposta a partir desse projeto sob os cuidados dos deputados federais Ben-Hur Ferreira (também militante negro – MS) e Esther Grossi (RS), no ano de 1999.

Depois de um longo processo de análises na esfera legislativa, a lei 10.639/2003 foi sancionada pelo presidente Luíz Inácio Lula da Silva, alterando a lei nº 9.394/96 e incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática. Logo, indica-se que o artigo 26-A, em seus §§ 1º e 2º, 79-B, acrescidos a Lei nº 9.394/96, pela Lei 10.639/2003 e art. 2º, disciplinam:

Art. 26- A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2003, grifo nosso)

A existência dessa lei se encontra em um cenário histórico no qual o Estado brasileiro se tornou signatário de tratados internacionais, como o da Conferência de Durban (2001), por exemplo. Logo, no Brasil, foi adotado um conjunto de políticas públicas reparatórias e de ações afirmativas com dimensões raciais.

Consoante a essas práticas, podemos citar: as leis “10.639/2003” e “11.645/2008”; a criação da “Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial” (2003); a lei “12.711/2012”, que institui a lei de cotas raciais no ensino superior; o “Estatuto da Igualdade

Racial” (2010); entre outras ações. Releva observar que essas políticas não ocorreram sem elementos de tensões, contradições e limites (ROCHA, 2013), levando em consideração que os movimentos sociais negros tiveram participação ativa para a existência dessa legislação educacional antirracista.

A lei 10.639/2003 foi acompanhada de documentos norteadores valiosos, tais como: “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (2005); “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (2006); “Plano Nacional de implementação das diretrizes nacionais para a educação das relações e para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e africana” (2013) e outros tantos materiais didáticos que visavam auxiliar as redes de ensino e os educadores das escolas na melhor forma de se trabalhar os indicativos por ela apontados. No ano de 2008, surge a lei 11.645/2008 que inclui os indígenas nesse processo de obrigatoriedade do ensino para as relações étnico-raciais.

Pode-se afirmar que essas normas legais geraram consideráveis impactos no cenário educacional brasileiro. Surgiram muitos núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas (NEABIs) nas universidades; pós-graduações para formar professores na temática da educação para as relações étnico-raciais; cursos de formações disponibilizados pelos sistemas de ensino aos seus respectivos educadores; associações de pesquisadores negros; e uma crescente produção de livros didáticos e literários, entre outros tantos avanços.

Nesse diapasão, destacamos, nos últimos anos, a reafirmação da “cultura de consciência negra” e a emergência de uma nova “agência negra”. Quanto ao primeiro tema, trata-se de um conjunto de ações empreendidas pelos movimentos negros, grupos culturais, educadores, pesquisadores, entre outros, em torno de debates e atividades de valorização da cultura negra e de combate ao racismo. Aspectos sintetizados na expressão “cultura de consciência negra”, defendida por Amauri Mendes Pereira (2013), que recebeu considerável visibilidade na sociedade brasileira, tanto nas escolas e universidades, como em debates públicos ao tornar-se tema de discussões.

Um exemplo dessa questão é o “20 de novembro – Dia da Consciência Negra” –, data que está presente no calendário escolar (Lei 10.639/2003) e que se estende em várias atividades realizadas pela comunidade escolar no mês de novembro. Para além dos muros

das escolas, essa data se tornou feriado em muitos municípios e estados brasileiros, além de se transformar em tema de discussões proporcionado pela grande mídia.

No tocante ao segundo assunto, Aline Pereira e Vantuil Pereira (2021) apontam os impactos das manifestações de uma nova agência negra (2004-2021) ocorridos no Brasil, sobretudo, após as lutas e os avanços legislativos em torno de políticas públicas raciais na década de 1990 e nas duas primeiras décadas dos anos 2000. Tais argumentos são demonstrados no aumento exponencial de trabalhos acadêmicos com recortes étnico-raciais e de livros e editoras referentes à temática em análise.

Para se ter uma noção desse crescimento, esses autores fizeram uma pesquisa no banco de dados de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e evidenciaram números emblemáticos, por exemplo, sobre o termo “racismo”. Entre os anos de 1997-2001, foram publicados 105 trabalhos; já no período de 2017-2021, aconteceram 1259 pesquisas (PEREIRA; PEREIRA, 2021).

Dessa forma, o assunto racial atualmente se encontra presente em disputas na agenda de políticas públicas. Essas perspectivas são extensivas ao espaço da educação. Em um longo e contínuo processo de construção de um amplo debate na sociedade, movimentos sociais negros, pesquisadores e educadores trouxeram para a ordem do dia a necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais como via de um processo educacional mais inclusivo e plural.

Nesse sentido, a lei 10.639/2003 alocou incrementos significativos em torno de uma educação antirracista. Assim sendo, pode-se apontar que, nunca na história da educação brasileira, a temática racial esteve tão presente no ensino básico e superior. Dessa forma, torna-se relevante refletir sobre os vinte anos dessa lei, analisar sua importância e possibilidades como caminho para uma educação mais justa e inclusiva.

1. Por uma educação para as relações étnico-raciais e antirracista

No último mês do ano de 2022, a biomédica Lih Vitória, a serviço da empresa na qual é funcionária, foi se hospedar num hotel na cidade de Santo André, em São Paulo. Trata-se de uma famosa rede de hotelaria no país, reconhecida pela qualidade e excelência no serviço. Contudo, Lih teve sérias dificuldades para conseguir acesso a um espaço que já tinha reservado. A recepcionista ficou incrédula e solicitou, de forma constrangedora, mais dados

comprobatórios. Tal episódio causou grande indignação por parte da cientista e mulher negra Lih Vitória, que atribuiu o ocorrido ao racismo estrutural (HONORIO, 2022).

Mas, há muitos anos atrás, na cidade de São Paulo, no ano de 1950, a famosa dançarina e coreógrafa norte-americana Katherine Dunhan denunciou à imprensa que foi impedida de se hospedar em um conhecido hotel de luxo, em São Paulo, pelo fato de ser uma mulher negra. Tal caso teve grande repercussão nacional e se distendeu na criação da lei Afonso Arinos (WESTIN, 2020).

Esses dois episódios distantes no tempo, mas presentes no mesmo espaço – o Brasil, demonstram o caráter permanente do racismo na sociedade brasileira, confirmando o dado estrutural dessa problemática. Por outro aspecto, esses revoltantes acontecimentos também demonstram a força da ideologia da democracia racial brasileira.

As agressões sofridas por Dunhan e Lih não foram fatos ocorridos aleatoriamente. De igual maneira, não é um dado natural visualizar crianças negras em situação de rua, pedindo ajuda nos faróis das grandes cidades do país, ou um jovem negro ser morto pela polícia por ser confundido com um marginal. Tratam-se, antes de tudo, de imagens do racismo estrutural presente na sociedade brasileira, pois as relações sociais são afetadas pelas demandas raciais que se reverberam nos espaços ocupados pela maioria da população de pretos e pardos e no tratamento discriminatório sofrido por esse contingente da população (OLIVEIRA, 2021).

Esse perverso quadro tem na ideologia da “democracia racial” uma de suas principais fontes de legitimação. Tal ideário postula que a sociedade brasileira foi formada e é caracterizada pela miscigenação, assim dizendo, uma mistura de raças, onde todos, independentemente da cor da pele, carregam no sangue traços do branco, do negro e do indígena. A nossa comida, a música, o futebol e outras manifestações culturais demonstrariam bem esse caldeamento de cores e de culturas.

Portanto, dentro dessa concepção, “supostamente” os problemas da nação brasileira seriam tão somente sociais, econômicos e não raciais. Assim sendo, no Brasil não existiriam os conflitos raciais presentes em outros países do mundo, como é o caso dos Estados Unidos (GUIMARÃES, 2021).

As ideias em torno da democracia racial receberam projeção no Brasil nas décadas de 1930, 1940 e 1950, sobretudo, a partir dos impactos dos estudos publicados pelo sociólogo Gilberto Freyre, embora tal expressão não esteja mencionada em nenhuma de suas principais

obras, a saber: “Casa Grande & Senzala” (1933); “Sobrados e Mucambos” (1936) e “Ordem e Progresso” (1959). Todavia, essa visão formativa do país já existia antes mesmo dos textos de Freyre e, de forma semelhante, encontrava-se presente em outros países da América Latina. A grande repercussão desse ideário racial aconteceu devido às consequências funestas do eugenismo racial implementado pelo nazismo e pelo fascismo durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Nos anos de 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO financiou um conjunto de pesquisas elaboradas por estudiosos para demonstrar o suposto caldeamento de culturas raciais no Brasil, que poderia ser um exemplo de uma democracia multirracial para o mundo. Contudo, esses estudos trouxeram resultados que se contrapõem a tal ideologia, apontando o racismo e a grande assimetria social e desigualdade entre brancos e negros presentes na sociedade brasileira.

E, nessa conjuntura, Florestan Fernandes (2021) se apresenta como um dos principais críticos desse ideário. O sociólogo, a partir dos dados sociais e econômicos, bem como da análise dos estudos do protesto negro empreendido no Brasil, utiliza-se da expressão “mito da democracia racial” e, com isso, reforça a ideia de que não existe possibilidade de democracia com a existência do racismo. Logo, para Florestan,

Esse mito não nasceu de um momento para outro. Ele germinou longamente, aparecendo em todas as avaliações que pintavam o jugo escravo como contendo “muito pouco fel” e sendo suave, doce e cristãmente humano. Todavia, tal mito não possuiria sentido na sociedade escravocrata e senhorial. A própria legitimação da ordem social, que aquela sociedade pressupunha, repelia a ideia de “democracia racial”. Que igualdade poderia haver entre o “senhor”, o “escravo e o “liberto”. A ordenação das relações sociais exigia, mesmo a manifestação aberta, regular e irresistível do preconceito e da discriminação raciais – ou para legitimar a ordem estabelecida, ou para preservar as distâncias sociais em que ela se assentava. (FERNANDES, 2021, p. 274-275)

Esse corpus ideológico da democracia racial foi utilizado pela ditadura militar (1964-1985) e é recorrentemente acionado por grupos e setores da sociedade com inclinações autoritárias, que se mostram contrários a qualquer política pública afirmativa do ponto de vista racial (GUIMARÃES, 2021). Tanto que no governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) foi implementada uma série de gestos e de ações em torno da negação do racismo, além de um conjunto de agressões aos movimentos negros e às comunidades quilombolas existentes no país (CAVALCANTI; AZEVEDO, 2021).

Esses valores presentes no mundo social e cultural brasileiro são encontrados também no ambiente escolar. Daí a importância de uma educação para as relações étnico-raciais, de um ensino que construa reflexões sobre os aspectos raciais presentes em nossa sociedade e que leve o aluno a compreender que as relações entre pessoas negras, brancas, amarelas e indígenas devem ser pautadas no respeito ao ser humano em toda sua integridade e diversidade.

Nesse sentido, um processo educativo que se rege por esses valores deve, em primeiro plano, constatar a existência da problemática do racismo, bem como suas consequências, tanto para quem sofre, quanto para quem comete e/ou reproduz. Deve-se, do mesmo modo, analisar esse assunto não pela chave do inevitável, mas de uma maneira oposta; em suma, encará-lo como parte do processo histórico, de valores e de ideias que foram construídos e disseminados por grupos humanos. Sendo assim, é necessário questionar a naturalização do racismo ainda presente na sociedade.

Torna-se inevitável, dessa forma, que na escola essa temática seja permanentemente refletida e debatida, tendo em vista a importância que a educação tem no processo formativo do indivíduo. Do mesmo jeito que as pessoas aprendem a reproduzir valores racistas, a educação deve colaborar na aprendizagem do respeito ao outro e na não aceitação do racismo nas suas diversas manifestações.

Angela Davis (2016), filósofa e militante norte-americana, defende a ideia de que não basta apenas não ser racista, é preciso ser antirracista. Emanando-nos dessa mensagem, acreditamos que a instituição escolar, da mesma maneira, não deve ser apenas um espaço de denúncia contra o racismo, sendo imprescindível que se torne um espaço antirracista, ideia que deve ser defendida em todos os ambientes educacionais e pedagógicos.

Para que exista na prática uma educação contra o racismo, torna-se relevante alguns pressupostos. Entre eles, destacamos inicialmente a necessidade de valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas suas múltiplas matizes. Assim, é fundamental trazer reflexões sobre como esses povos construíram e constroem a nossa sociedade. Isso tanto no plano social, quanto no econômico, científico e cultural.

Deste modo, colabora-se para o processo de se trabalhar as relações étnico-raciais pelo viés positivo. De tal feito, realça-se os dados da resistência desses povos no decurso formativo do país e apresenta-se para o proscênio da aula nomes de personalidades

importantes da história afro-brasileira e indígena, suas epistemologias e conhecimentos contributivos para o desenvolvimento da ciência e da cultura brasileira, entre outros temas que podem ser desenvolvidos numa perspectiva positivada. Tais assuntos contribuem para estimular o processo de autoestima dos afrodescendentes que fazem parte da escola.

É relevante frisar que essa tendência precisa também se localizar no tempo presente, posto que alude a uma história que se mantém viva em nosso dia a dia, uma vez que a população negra e indígena continua existindo fisicamente, nas suas manifestações culturais e práticas de resistências material e simbólica. Nesse sentido, torna-se interessante também que essa valorização esteja interligada à diversidade presente na própria comunidade escolar.

Por essa razão, pontua-se como interessante utilizar as possibilidades culturais e históricas da comunidade em que a escola se localiza. Assim também, na realização de atividades e de eventos contra o racismo e pelo reconhecimento da cultura afro-indígena, faz-se necessário aproveitar o protagonismo das pessoas pertencentes ao cotidiano escolar: alunos, professores, funcionários e familiares.

Dessa forma, estimular-se “a pedagogia do pertencimento”, em outras palavras, debater sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena não é tratar de um assunto que remete ao “outro”, à “outra cultura”, ou a um tema engessado no plano da cultura, em tons estereotipados e repleto de chavões. Mas ao contrário disso, trata-se de um tema presente em cada um de nós e de todos que fazem a escola. É, antes de tudo, um assunto vivo e pulsante no cotidiano do mundo social e escolar.

Esse pressuposto implica também na perspectiva de que a história e a cultura afro-brasileira e indígena precisam ser abordadas e trabalhadas durante todo o ano, não apenas em datas “comemorativas”, tais como o “19 de abril – Dia do Índio” e o “20 de novembro – Dia da Consciência Negra”. Logo, é fundamental que a temática étnico-racial não seja tratada na escola como uma concessão pontual e/ou enquanto atividades realizadas “a toque de caixa” apenas para cumprir demandas de agendas do calendário escolar.

Em vista disso, o reconhecimento da existência do racismo na sociedade e na escola se torna pedra angular na constituição de uma educação antirracista, na medida em que ela remete à noção de reparação e de justiça. Com efeito, analisar o *modus operandi* do racismo no Brasil e de suas variadas formas de manifestações constitui tarefa primordial no exercício de um ensino antirracista.

De tal modo, o processo de colonização do Brasil nos legou um quadro hierárquico de privilégios para pequenos setores da sociedade, majoritariamente constituídos de pessoas brancas, assim como na força dos aspectos simbólicos e materiais ligados aos valores da branquitude (THEODORO, 2022).

Soma-se, a esse quadro histórico, a predominância dos valores europeus presentes no currículo escolar, em razão de que “a universalização da concepção eurocêntrica de ser humano foi uma necessidade da expansão do capitalismo” (OLIVEIRA, 2021, p. 97). Logo, a ideologia da hierarquia das raças humanas se tornou necessária para a naturalização da colonização e da exploração capitalista atual, que mais atingem o contingente da população negra. Tais questões têm reverberações no espaço da educação e no cotidiano escolar.

Por sua vez, compreender a lógica histórica constitutiva do racismo presente na sociedade brasileira ajuda-nos a melhor usar estratégias políticas e pedagógicas de enfrentamentos a essa problemática. De modo idêntico, auxilia numa compreensão mais arguta em torno da legitimidade de políticas públicas afirmativas para os povos negros e indígenas no país.

Nesse ínterim, o espaço escolar exerce função preponderante para a emancipação dos grupos sociais discriminados racialmente. Assim, concebe-se pensar que o ensino para as relações étnico-raciais e antirracista é um tema pertencente a todos que fazem parte do mundo educacional, independentemente da cor da pele. Da mesma forma, também se compreende que o combate à violência contra as mulheres é uma luta de todos os gêneros, como também é de todos a luta por direitos de pessoas com deficiência.

Sendo assim, a lei 10.639/2003 pode ser lida como uma das políticas afirmativas implementadas mais relevantes na educação brasileira. Nesses vinte anos de existência, evidencia-se a importância de analisar os desafios, os limites e as possibilidades dessa norma jurídica, assim como de outros documentos reguladores que surgiram logo após a lei em análise.

Nesse sentido, faz-se necessário o fomento de financiamento para a elaboração de estudos mais sistemáticos e de abrangência nacional que consigam acompanhar e avaliar como esse dispositivo legal antirracista foi implementado nas redes educacionais públicas brasileiras, no decorrer desses dois decênios de existência. Torna-se importante ter acesso a

esses dados quantitativos e qualitativos, para que assim seja possível uma análise mais profunda do presente/futuro da lei em destaque.

Comprova-se, igualmente, que é preciso garantir recursos e condições pedagógicas para que as escolas e seus respectivos profissionais consigam trabalhar adequadamente um ensino para as relações étnico-raciais e uma educação antirracista, possibilitando colaborar, assim, na busca por um processo educacional mais justo, inclusivo e de qualidade para todos.

3. Considerações Finais

O texto teve como objetivo principal trazer alguns aspectos para serem refletidos sobre a lei 10.639/2003, nesses vinte anos de vigência. Levantamos algumas questões do contexto histórico para o surgimento desse dispositivo legal e de suas implicações no âmbito educacional.

Por outro lado, apresentamos considerações sobre a importância de se estabelecer uma educação antirracista no Brasil, em razão de se tratar da segunda nação com o maior contingente de população negra no mundo, atrás apenas da Nigéria, país localizado na parte ocidental do continente africano (THEODORO, 2022). Da mesma maneira, releva ressaltar que uma nação é considerada desenvolvida tanto pela educação implementada, como pelo respeito à alteridade, à cultura e às instituições democráticas constituídas.

O racismo estrutural se faz atuante na composição cultural e social da sociedade brasileira. Portanto, essa questão não é um dado de exceção no Brasil, mas parte integrante da vida cotidiana dos brasileiros, nas relações entre pessoas e entre indivíduos e instituições. Foi sintomático que, escrevendo as últimas linhas desse texto, nos deparamos com a notícia de que um homem negro teve que baixar sua calça num supermercado para provar aos seguranças que ele não havia furtado nada (FERREIRA, 2023). Eis mais um caso constrangedor e de violência a qual as pessoas negras de todo o país são submetidas diariamente. Eis mais uma cena do racismo estrutural no Brasil. Se fosse um homem de pele clara, teria acontecido o mesmo? Face às discussões e fatos expostos nesse estudo e percebidos cotidianamente, pressupõe-se que não.

Ademais, esse texto abordou um tema bem complexo e amplo, visto que temos no horizonte duas décadas como recorte histórico de análise. Assim sendo, o propósito foi fomentar mais debates que possam ser realizados no sentido de fortalecer a democracia brasileira e a luta por uma sociedade mais justa e solidária. De todo modo, ao apresentarmos

dados pontuais e breves considerações sobre o tema, não abordamos todos os aspectos importantes do debate. Logo, aproveitamos para convidar o leitor para adicionar sugestões, discussões e apontamentos ao presente texto. Com efeito, pretendemos estimular o processo contínuo de reflexões em torno da Lei 10.639/2003 e da educação para as relações étnico-raciais.

Atualmente, ao adentrarmos numa universidade pública ou numa escola brasileira, torna-se possível visualizar um contingente considerável de jovens, de crianças e de adultos negros(as) com os seus cabelos crespos na “régua” e os cacheados que se mostram e se amostram em todo seu esplendor; pessoas altivas, com andar e olhares firmes, convictos e orgulhosos de seus pertencimentos raciais. Por outro lado, também podemos perceber pessoas negras que ainda não ocuparam seu espaço educativo, que ainda se sentem tolhidas em suas falas e posturas em razão da cor de sua pele.

Essas imagens são, por um lado, alvissareiras e, por outro, preocupantes, considerando nosso anseio por uma educação mais justa e solidária. O enfrentamento ao racismo é um dado constante e, por se tratar de uma problemática estrutural, a educação necessita ser antirracista, em razão de que só a negação não basta para lidar com essa questão. Para que isso ocorra plenamente, precisamos acreditar e agir para mudarmos tal quadro racial ainda presente na sociedade e na escola, em virtude de que ensinar e atuar no processo educativo pressupõe a convicção de que a transformação é possível. De modo semelhante, confiamos que a educação antirracista pode ser uma das chaves de acesso à possibilidade de vivermos numa sociedade mais justa e inclusiva.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2005.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2006.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes nacionais para a educação das relações e para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 25 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 25 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 29 dez. 2022.

CAVALCANTI, Maria do Carmo Pereira Gomes; AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves de. Mourão e Camargo: uma análise discursiva do racismo no governo Bolsonaro. **Raído**, Dourados, MS, v. 15, n. 37, p. 174 – 192, jan./abr. 2021. ISSN 1984-4018.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raças e classe.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. In: _____; GOMES, Flavio dos Santos (Orgs.). **Da nitidez e invisibilidade: legado do pós-emancipação no Brasil.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 269-304.

FERNANDES, Florestan. **A Integração dos negros na sociedade de classes.** 6. ed. São Paulo: Contracorrente, 2021.

FERREIRA, Lola. **Homem negro tira calça para provar que não furtou carne e processa mercado.** UOL, 09 jan. 2023. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/01/09/homem-furto-carne-mercado.htm>>. Acesso: 09 jan. 2023.

GOMES, Nilma Lino. (org.). **Saberes das lutas do movimento negro educador.** Petrópolis: Vozes, 2022.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Modernidades Negras: a formação racial brasileira (1930-1970).** São Paulo: Editora 34, 2021.

HONORIO, Gustavo. **Biomédica negra denuncia racismo estrutural em hotel de luxo em SP: 'Duvidaram que eu poderia ser uma doutora'.** G1, 24 dez. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/12/24/biomedica-negra-denuncia-racismo->

estrutural-em-hotel-de-luxo-em-sp-duvidaram-que-eu-poderia-ser-uma-doutora.shtml>. Acesso em: 04 jan. 2023.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Dandara, 2021.

PEREIRA, Aline; PEREIRA, Vantuil. Miradas sobre o poder: a nova agência política do movimento negro brasileiro (2004-2021). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, n. 88, p. 33-56, 2021.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Para além do racismo e antirracismo**: a produção de consciência negra na sociedade brasileira. Itajaí: Casa Aberta, 2013.

ROCHA, Solange Pereira. A lei 10.639/03 na primeira década: reflexões, avanços e perspectivas. In: AIRES, José Luciano de Queiroz et al. (Orgs.). **Diversidade étnico-raciais & interdisciplinaridade**: diálogos com as leis 10.639 e 11.645. João Pessoa: EDUFCCG, 2013. p. 299-342.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual**: racismo e branquitude na formação do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

WESTIN, Ricardo. **Brasil criou 1ª lei antirracismo após hotel em SP negar hospedagem a dançarina negra americana**. El País Brasil, 21 jul. 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-21/brasil-criou-1-lei-antirracismo-apos-hotel-em-sp-negar-hospedagem-a-dancarina-negra-americana.html>>. Acesso em: 04 jan. 2023.

Sobre os autores

Ariosvalber de Souza Oliveira

Doutorando em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – Linha: História da Educação. Pesquisador Bolsista Capes. E-mail: ariosvalber1313@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8016-2821>

Maria Elizete Guimarães Carvalho

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É Pós-doutora em Política Educativa, com fulcro em Educação e Direitos Humanos pela Universidade do Minho/PT. Professora associada da Universidade Federal da Paraíba e credenciada aos Programas de Pós-Graduação em Educação, PPGE/UFPB e em Direitos Humanos, PPGDH. E-mail: mecarvalho23@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8331-837X>

Recebido em: 21/07/2023

Aceito para publicação em: 17/07/2023