

A LEI 10.639/03 E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: SILENCIAMENTOS, RESISTÊNCIAS E O ESPERANÇAR

Isadora Cristina Rodrigues dos Santos¹
Renilda Vicenzi²

INTRODUÇÃO

Nestas reflexões, não trago algo novo sob o sol, ou um mapa que nos leva para um tesouro imaginário onde encontramos uma poção para curar a “ignorância cultural e epistêmica sobre as relações étnico-raciais” (Gomes 2012, p.100). Além disso, é ilusório imaginar que se possa reverter a ignorância cultural de um povo sem considerar e implementar políticas educacionais que promovam ativamente o senso de comunidade, conforme propõe bell hooks (2021), construindo espaços fundamentados no respeito mútuo, escuta ativa, partilha de saberes e solidariedade afetiva entre professores e estudantes. Nesse contexto, torna-se imprescindível investir na formação inicial e continuada de professores e professoras que estejam conscientes e engajados na promoção de uma educação emancipatória, sensível às múltiplas diversidades de corpos presentes dentro e fora do contexto escolar. A pedagogia engajada de bell hooks enfatiza a importância de educadores que reconheçam e valorizem as experiências individuais dos alunos, promovendo práticas pedagógicas que desafiem as estruturas opressoras e fomentem a equidade e a justiça social. Ao integrar essas abordagens, a educação transforma-se em um espaço de resistência e libertação, capaz de acolher e celebrar a pluralidade de identidades e vivências. Nesse processo, percebo, como aponta Nóvoa, que

ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana [...] é a capacidade de nos apropriarmos de uma experiência refletida, que não nos pertence apenas a nós, mas ao coletivo profissional (Nóvoa, 2019, p. 205).

Esse olhar para o coletivo, para a troca e a reflexão, é o que torna a docência uma jornada em que, ao compartilhar experiências e construir conhecimentos de maneira colaborativa, todos, professores e alunos, somos transformados ao longo do caminho.

Assim, me proponho a escrever sobre a Lei nº 10.639/03, sancionada em 2003, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, trazendo uma breve parte da minha pesquisa em andamento, na qual venho desenvolvendo como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul. Não pretendo aqui, chegar a respostas de uma macro pergunta, afinal creio que a

1 Mestranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó. E-mail: cristinaisadoraa@gmail.com

2 Doutora em História, professora do PPGE/UFS. E-mail: renilda.vicenzi@uffs.edu.br

demanda e o contexto que a lei e o ensino para as relações étnico-raciais nos envolve é ampla demais para discutirmos em poucas páginas, contudo o que proponho aqui é uma reflexão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) dialogando com duas pensadoras negras, dentre elas uma brasileira, que trabalham com a perspectiva da educação antirracista, descolonização dos currículos e uma educação como prática de liberdade. Além disso, compartilho uma experiência vivenciada no chão da sala de aula, que não apenas ilustra os desafios enfrentados, mas também evidencia como o racismo e a intolerância estão profundamente enraizados em nossa sociedade, manifestando-se de maneira sutil e, por vezes, naturalizada no cotidiano escolar.

No documento disponível no portal do MEC³ com as orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), afirma-se que sua publicação tem como objetivo servir de "instrumento para a construção de uma sociedade antirracista, que privilegia o ambiente escolar como um espaço fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial" (Brasil, 2006, p. 14). Contudo, nas minhas vivências como aluna, estagiária e pedagoga, não encontrei cenários tão favoráveis e inclusivos quanto os propostos nesse documento. Ao contrário, percebi o distanciamento entre o que está previsto nas orientações oficiais e o que, de fato, ocorre no cotidiano escolar. Diante disso, este texto tem como objetivo estabelecer um diálogo crítico e reflexivo sobre a Lei nº 10.639/03, possível silenciamento nas práticas educativas e a potência do "esperançar", como proposto por Freire (2015) e hooks (2021), frente aos desafios da educação antirracista.

1 METODOLOGIA

A reflexão aqui proposta é um ato extremamente válido e esperançoso para o desenvolvimento do caminhar como sujeitos sociais e professores/as. Esta escrita carrega leituras e memórias de encontros que tive com os autores (por meio dos livros) e com professores (por meio de minhas vivências) e faço da minha escrita um "gesto de liberdade e compromisso" (Nóvoa, 2019, p.208), comigo e com as pessoas que terão acesso a este trabalho. Aqui, em meio a essas palavras, tento me libertar de todo processo eurocêntrico de escrita e conceito de pesquisa, e assumo um compromisso decolonial com a forma com que falarei por meio das palavras registradas no papel com o público que terá acesso ao texto.

Deste modo, o caminhar da pesquisa, que ainda está em desenvolvimento, não se trata de uma análise isolada ou distante, mas de um exercício de escuta e reflexão a partir das dores e silêncios que ainda marcam a presença da Lei nº 10.639/03 no cotidiano das escolas. A natureza desta pesquisa é teórica, de base qualitativa, pois busca, a partir do diálogo com bell hooks, Paulo Freire e Nilma Lino Gomes e as orientações para implementação da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2006) disponibilizadas pelo MEC, compreender sentidos, deslocar olhares e provocar novas perguntas. A escolha dessas autoras e do documento do MEC fundamenta-se na relevância de seus aportes para a educação antirracista: bell hooks traz uma perspectiva crítica e libertadora sobre raça, gênero e ensino; Nilma Lino Gomes oferece uma análise contextualizada da realidade brasileira e das políticas de inclusão racial; Paulo Freire, por sua vez, contribui com uma pedagogia crítica e esperançosa, que valoriza o diálogo, a escuta e a transformação social como caminhos para uma educação

³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acessado em: 24 de abr. de 2025

libertadora; e o documento do MEC representa o marco legal que orienta a implementação dessa temática nas escolas. Logo, por se tratar de uma investigação exploratória e reflexiva, o objetivo não é esgotar o tema, mas ampliar o entendimento sobre os desafios e as possibilidades presentes no ensino das relações étnico-raciais.

Por fim, o percurso metodológico desta pesquisa fundamenta-se em uma análise bibliográfica e documental, centrada na legislação — a Lei nº 10.639/03 — e no diálogo com produções teóricas comprometidas com a equidade racial, em especial as de Nilma Lino Gomes e bell hooks. Essas literaturas me auxiliam a pensar o currículo, a escola e o ato educativo como espaços dinâmicos de disputa, criação e esperar. Mais do que fornecer respostas prontas, essa trajetória metodológica convida ao pensamento coletivo, ao reconhecimento das ausências e à valorização de epistemologias historicamente marginalizadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Lei nº 10.639/03 emerge como resposta concreta à longa luta do movimento negro brasileiro por reconhecimento e justiça histórica. Seu teor, ao tornar obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, rompe com o silêncio institucionalizado que há séculos marginaliza os saberes e experiências das populações negras no espaço escolar. Não se trata apenas de uma alteração curricular pontual, mas de um movimento que convoca a escola e a universidade a repensarem suas práticas pedagógicas e epistemológicas.

Esse chamado se insere em um cenário no qual a presença de sujeitos historicamente excluídos nos espaços de ensino tensiona a estrutura educacional vigente. Como Nilma Lino Gomes afirma:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior mas entram para o espaço escolar sujeitos antes inviabilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento [...] que questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. (Gomes, 2012, p. 99).

Nesse contexto, a descolonização curricular, requer não apenas inserção de conteúdos, mas a abertura para um novo paradigma educacional que dialogue com as realidades sociais, políticas e afetivas dos sujeitos. Isso implica um rompimento de currículos ocultos que

representa um “corpus ideológico” de práticas que não estão explícitas no currículo manifesto, formalizado. Nesta relação manifesto/oculto, podem circular ideias que reforçam comportamentos e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, afetar, influenciar e/ou prejudicar a aprendizagem escolar dos/das discentes. Estas podem remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas e que estão ligados às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura (Brasil, 2006, p. 57).

Além do rompimento do silêncio pedagógico, que, como destaca Gomes (2012, p. 105), atua como expressão do racismo institucional, pois “o silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar”. Com relação a

Gomes, trago uma experiência vivida no contexto escolar que evidencia esse tipo de racismo. Durante uma conversa com um colega professor (homem negro e natural de Manaus), que se mudou para o Oeste Catarinense em busca de novas oportunidades profissionais, o mesmo compartilhou um episódio marcante ocorrido em uma escola particular do município de Chapecó. Na ocasião, foi solicitado a ele que retirasse produções artísticas realizadas por estudantes do ensino fundamental II, pois pais e até mesmo outros professores afirmaram “não se sentirem confortáveis” com o conteúdo exposto. As produções haviam sido desenvolvidas a partir do currículo da disciplina de Artes, durante uma sequência didática sobre a diversidade religiosa, com foco nas religiões de matriz africana. Diante da reação negativa de parte da comunidade escolar, alguns pais recorreram à direção para expressar seu descontentamento e chegaram a ameaçar retirar seus filhos da instituição caso “nenhuma medida” fosse tomada.

Esse episódio revela a resistência muitas vezes velada, mas por vezes explícita, de pais, professores e, possivelmente, de grande parte da comunidade escolar à efetivação da Lei 10.639/03. Tal resistência não é apenas um ato isolado de discordância com determinados conteúdos, mas sim um reflexo profundo de um racismo estrutural e institucionalizado que ainda permeia o ambiente escolar. A recusa em aceitar o ensino sobre religiões de matriz africana evidencia não apenas a intolerância religiosa, mas também o desconhecimento e a negação das contribuições históricas, culturais e espirituais dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

A pedagogia crítica de Paulo Freire e bell hooks se inscreve diretamente nesse enfrentamento. Ambos compreendem a educação como prática da liberdade, ancorada na escuta, no diálogo e na esperança. Para Freire (2015), a esperança não é passiva, mas ação comprometida com a transformação do mundo. hooks, por sua vez, ao propor uma pedagogia do cuidado, da escuta e da presença, afirma que ensinar é um ato de liberdade, no qual “o ato de transgredir as normas e estruturas que perpetuam a exclusão é essencial para criar um espaço de ensino onde todos possam participar ativamente” (hooks, 2013, p. 36).

Dessa forma, o enfrentamento ao epistemicídio no espaço escolar só é possível quando se reconhece o Outro como sujeito histórico e epistêmico, com saberes e vivências legítimos. Esse reconhecimento exige que a formação inicial e continuada de professores/as venham ao encontro das diversidades, as valorizações de diversas culturas, e no engajamento de comunidades pedagógicas como um movimento válido para mudanças de pensamentos e acolhimentos, visto que isso implica no fortalecimento argumentativo para que práticas como a do colega professor de Artes sejam fortalecidas e não silenciadas. São abordagens com pensamento que não se centra somente na matriz ocidental-branco-cristão, mas em outras vivências que possibilitam conhecer e respeitar o Outro.

CONCLUSÕES

As linhas que traçam este trabalho encontram-se em um sentimento misto entre indignação e urgência, trazendo o relato do meu colega professor como exemplo dos muitos acontecimentos de intolerância e racismo presente nas instituições e nos currículos escolares. Fazendo-nos refletir criticamente sobre o silenciamento que ainda persiste em torno da Lei nº 10.639/03. Esse episódio, embora específico, revela dinâmicas mais amplas de racismo institucional e

intolerância religiosa que atravessam o cotidiano escolar e desafiam a efetivação de uma educação antirracista.

Ao mobilizar os aportes de Nilma Lino Gomes, Paulo Freire e bell hooks, buscamos compreender que a superação desse silenciamento não se faz apenas pela via legal, mas pela construção de práticas pedagógicas comprometidas com a escuta, o diálogo e a valorização das múltiplas vozes e culturas que compõem nossa sociedade. Ao mesmo tempo, aponta a urgência de uma prática pedagógica crítica que, para além do cumprimento legal, assuma o compromisso ético de romper com estruturas coloniais, reconhecendo no esperar e no diálogo caminhos possíveis para a construção de uma educação verdadeiramente libertadora.

De acordo com Freire:

A luta pela esperança significa a denúncia franca, sem meias-palavras, dos desmandos, das falcatruas e das omissões. Denunciando-os despertamos nos outros e em nós a necessidade, mas o gosto também da esperança. (Freire, 2015, p.215)

Concluir este texto é também fazer um convite: que sigamos sonhando e lutando por uma escola mais justa, mais humana e mais verdadeira. Que o esperar de Freire e o amor pedagógico de hooks nos acompanhem — não como palavras bonitas em citações acadêmicas, mas como práticas vividas, sentidas e partilhadas no cotidiano da sala de aula. Porque educar, afinal, é um ato de coragem, e também de amor

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações para a implementação da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 11ªed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

hooks, bell. **Ensinando Comunidade: Uma Pedagogia da Esperança.** Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.