

A TRAJETÓRIA DO NEGRO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM BREVE HISTÓRICO**THE TRAJECTORY OF THE BLACK POPULATION IN BRAZILIAN EDUCATION: A BRIEF HISTORICAL OVERVIEW****LA TRAYECTORIA DE LA POBLACIÓN NEGRA EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO**

10.56238/revgeov17n3-149

Sabrina Lima Ramos

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Londrina (UEL)

E-mail: sabrina.l.ramos@uel.brOrcid: <https://orcid.org/0009-0002-7326-5782>Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0759187582546498>**Francismara Neves de Oliveira**

Pós-Doutora em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Londrina (UEL)

E-mail: francismara@uel.brOrcid: <https://orcid.org/0000-0002-0809-2304>Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6180367769157831>**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar, sob a ótica histórica e teórica, a trajetória da população negra na educação brasileira, desde o período da escravidão, evidenciando as lutas por acesso, permanência e igualdade no sistema educacional. O estudo constitui-se como um recorte do referencial teórico de uma dissertação de mestrado em Educação e fundamenta-se em pesquisa de natureza qualitativa, de cunho teórico e bibliográfico. A análise da literatura evidenciou que, desde o período colonial, a educação foi atravessada por relações de poder ancoradas na ideia de raça como princípio estruturante da sociedade, operando a marginalização e a desvalorização dos saberes e das culturas africanas e afro-brasileiras. Mesmo após a abolição da escravidão, tais desigualdades foram resignificadas e mantidas por meio de currículos eurocêntricos, práticas institucionais excludentes e pela permanência da colonialidade do poder, do saber e do ser. Ao longo do século XX, a atuação dos movimentos negros, como a Frente Negra Brasileira, evidenciou a centralidade da educação como espaço de resistência e disputa política. No século XXI, a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representou avanços importantes no enfrentamento ao racismo no campo educacional, entretanto, sua efetivação ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à resistência institucional e à persistência do racismo estrutural. Conclui-se que a educação brasileira, embora historicamente marcada pela reprodução das desigualdades raciais, constitui-se também como espaço estratégico para a construção de práticas educativas antirracistas comprometidas com a justiça social e o reconhecimento da diversidade étnico-racial.

Palavras-chave: Racismo. Educação. Colonialidade. Relações Étnico-Raciais. Políticas Afirmativas.

ABSTRACT

This article aims to analyze, from a historical and theoretical perspective, the trajectory of the Black population in Brazilian education, from the period of slavery onward, highlighting the struggles for access, permanence, and equality within the educational system. The study constitutes a theoretical excerpt from a Master's dissertation in Education and is grounded in qualitative research of a theoretical and bibliographic nature. The analysis of the literature revealed that, since the colonial period, education has been permeated by power relations anchored in the idea of race as a structuring principle of society, operating the marginalization and devaluation of African and Afro-Brazilian knowledge and cultures. Even after the abolition of slavery, such inequalities were re-signified and maintained through Eurocentric curricula, exclusionary institutional practices, and the persistence of the coloniality of power, knowledge, and being. Throughout the twentieth century, the actions of Black movements, such as the Brazilian Black Front (Frente Negra Brasileira), highlighted the centrality of education as a space of resistance and political struggle. In the twenty-first century, the enactment of Laws No. 10,639/2003 and No. 11,645/2008 represented significant advances in confronting racism in the educational field; however, their effective implementation still faces challenges related to teacher education, institutional resistance, and the persistence of structural racism. It is concluded that Brazilian education, although historically marked by the reproduction of racial inequalities, also constitutes a strategic space for the construction of anti-racist educational practices committed to social justice and the recognition of ethnic-racial diversity.

Keywords: Racism. Education. Coloniality. Ethnic-Racial Relations. Affirmative Policies.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva histórica y teórica, la trayectoria de la población negra en la educación brasileña, desde el período de la esclavitud, destacando las luchas por el acceso, la permanencia y la igualdad en el sistema educativo. El estudio constituye un recorte del marco teórico de una disertación de maestría en Educación y se fundamenta en una investigación de naturaleza cualitativa, de carácter teórico y bibliográfico. El análisis de la literatura evidenció que, desde el período colonial, la educación ha estado atravesada por relaciones de poder ancladas en la idea de raza como principio estructurante de la sociedad, operando la marginación y la desvalorización de los saberes y de las culturas africanas y afrobrasileñas. Incluso después de la abolición de la esclavitud, tales desigualdades fueron resignificadas y mantenidas a través de currículos eurocéntricos, prácticas institucionales excluyentes y la persistencia de la colonialidad del poder, del saber y del ser. A lo largo del siglo XX, la actuación de los movimientos negros, como la Frente Negra Brasileña, evidenció la centralidad de la educación como espacio de resistencia y disputa política. En el siglo XXI, la promulgación de las Leyes n.º 10.639/2003 y n.º 11.645/2008 representó avances importantes en el enfrentamiento del racismo en el ámbito educativo; sin embargo, su implementación efectiva aún enfrenta desafíos relacionados con la formación docente, la resistencia institucional y la persistencia del racismo estructural. Se concluye que la educación brasileña, aunque históricamente marcada por la reproducción de las desigualdades raciales, se constituye también como un espacio estratégico para la construcción de prácticas educativas antirracistas comprometidas con la justicia social y el reconocimiento de la diversidad étnico-racial.

Palabras clave: Racismo. Educación. Colonialidad. Relaciones Étnico-Raciales. Políticas Afirmativas.



1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discursar, ainda que brevemente, a trajetória dos negros na educação brasileira relatando suas lutas durante todo esse processo que teve início com a escravidão no Brasil cujas raízes estão profundamente pautadas no conceito de raça como símbolo de inferiorização. Retornar de alguma forma ao passado e retomar os acontecimentos ao longo dos anos é essencial como forma de observação das modificações e transformações sociais pela qual a sociedade foi se apresentando e criando dentro de um processo histórico. Analisar os sujeitos e as condições em que foram inseridos, ao longo do tempo, possibilita compreender mais amplamente os lugares que ocuparam no contexto educacional, os desafios e lutas que se traçaram, tanto no cenário educacional como na construção das bases estruturantes da sociedade no país.

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas (CORREA, 2000, p. 87).

A população negra, no Brasil, durante muito tempo viveu em situação de escravidão tendo sido negado a eles, além de muitos outros direitos, o direito à educação. Eles não tinham o direito de frequentar ou estar em qualquer local em que fosse disponibilizado acesso à educação. O que perdurou por muitos anos sendo permitido inicialmente apenas à população considerada branca e aos negros libertos, porém esse acesso não se dava de maneira igualitária.

Fonseca (2016) menciona em sua obra uma pesquisa realizada entre os anos de 2002 e 2003 por Cyntia Greive Veiga em que foi possível verificar que ao longo da história do Brasil, desde a instalação da monarquia, crianças pobres negras, negras e mestiças estiveram presentes na criação da escola pública, porém num processo escolar precário e irregular, marcado por uma forte desigualdade, refletindo o racismo estrutural presente nas instituições educacionais e em outras esferas da sociedade tornando possível, dessa forma, refletir que “experiência da vivência da discriminação étnica e racial nas salas de aulas possui uma significativa longevidade histórica, que vem se acumulando há, pelo menos, dois séculos” (Fonseca, 2016, p.272). Segundo Elias (2000, p. 24), “Afixar o rótulo de valor humano inferior a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio e manter sua superioridade social”.

Esse processo, que manteve a população negra à margem do processo educacional brasileiro, carrega consigo as consequências de anos de escravidão e da ideia de raça como padrão universal de dominação e de superioridade baseados, segundo Veiga (2022, p.55), que “na modernidade, a perspectiva eurocêntrica se acomodou no mito da superioridade racial em que os povos vencidos



deveram tal condição à sua inferioridade étnica frente aos europeus”. O racismo, dessa forma, manifestou-se de maneira violenta, durante a escravidão, e perpetuou-se, no pós-abolição, nas práticas discriminatórias e de marginalização social e econômica da população negra. Essa grande opressão sofrida pelos escravizados, era oriunda desse racismo e representada por meio dos diversos preconceitos mostrou-se ainda mais evidente pela cor da pele. Com relação a afirmação anterior, Veiga (2022) coloca que

“A cor diferente da pele, a forma do cérebro etc. parecem afetar o uso da razão em uns e outros. A mesma razão alojada em corpos tão diferentes dá resultados diferentes, que diferenciam a civilização do primitivismo ou da selvageria. A etnia que aparecia acidental acaba sendo um determinante do bom ou do mau uso da razão”. (Veiga, 2022, p. 55)

Nessa linha de análise seguimos a clareza de que o conceito de inferioridade pela raça, ou seja, o racismo é algo enraizado há séculos no país porque, conforme colocado por Santos (2022, p. 22) “se fosse o caso de precisar uma data inicial para começarmos a pensar a história do racismo no Brasil, não haveria motivos para titubear: o dia 22 de abril de 1500, mais conhecido como “o dia do Descobrimento”, seria nosso marco zero.”

O conceito de colonialidade¹ do poder desenvolvido no contexto da América Latina e, especificamente, do Brasil contribui para a compreensão da continuidade dessas desigualdades educacionais que ainda persistem. Esse conceito nos permite refletir como as estruturas coloniais continuam a moldar as práticas sociais e políticas e como se perpetuam, ao longo dos anos, num sistema de exclusão e marginalização da população negra. Por meio da revisão bibliográfica, aqui realizada, pretende-se conhecer os processos percorridos pela população negra desde o período da escravidão aos dias atuais, com foco no acesso à educação. A análise desse percurso revela a resistência e a resiliência da população negra na busca por melhores condições de vida e por um espaço digno não somente de inserção e acesso, mas principalmente, de permanência no sistema educacional brasileiro.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O CONCEITO DE RAÇA COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA SOCIEDADE

A sociedade brasileira em toda a sua diversidade étnica e cultural, tem no conceito de raça um dos seus principais elementos estruturantes. Para compreender os processos de exclusão da população negra na educação, é preciso analisar como a ideia de raça foi construída como princípio de organização social.

¹ Tomaremos aqui o conceito de colonialidade, de acordo com Delgado (2019, p.338) *apud* Quijano (1992), como sendo “uma pedra angular do poder global e como arcabouço principal das formas de exploração e dominação nos últimos quinhentos anos”. [...] “Em outras palavras, a colonialidade foi iniciada com o colonialismo europeu nas Américas, mas ainda persiste mesmo depois da sua finalização”.



Nessa perspectiva, Quijano (2005) afirma que a ideia de raça surgiu para legitimar a representação de superioridade e de domínio do conquistador em relação ao conquistado. Tal informação é extremamente relevante para se compreender que no Brasil o racismo não se configura por atitudes isoladas ou ligadas ao passado, mas como um elemento estruturante das relações sociais que se faz presente desde o período colonial. Ao naturalizar as hierarquias, a noção de raça tornou-se um instrumento justificador das desigualdades e da perpetuação dos privilégios.

A construção do Brasil está ligada ao processo de mestiçagem, colonização e escravização dos povos africanos e indígenas. A ideia de raça, nesse sentido, transcende as estruturas biológicas se inserindo no campo das relações sociais estando diretamente ligada às questões de dominação. Veiga (2022, p. 18) reforça essa afirmação ao mencionar que “ao se estabelecer como fonte legitimadora de dominação e poder, a categoria raça deu origem ao racismo, pois implicou também a inferiorização e desqualificação dos costumes, das línguas e dos valores dos povos dominados [...]”. O que a autora acrescenta ao debate é a ênfase na desvalorização da cultura que não se trata apenas de diferenciar os corpos pela cor e pela raça, mas de inferiorizar, minar os saberes, as memórias e os modos de vida dos povos racializados.

Para Quijano (2005) a ideia de raça talvez tenha surgido fazendo referência às características fenotípicas entre dominadores e dominados e isso fez com que surgissem classificações de raças diferentes das que se conheciam anteriormente como o espanhol, português, italiano. As classificações de raça, ou ainda podemos chamar de identidade, como branco, negro, mestiço acabaram por serem associadas à hierarquia e ao poder de dominação que se colocava socialmente.

Essa associação das categorias raciais a uma estrutura hierárquica não só legitimou a exclusão e a opressão dos colonizados, como também fundamentou a construção de um sistema econômico e social que naturalizou a exploração dessas populações, vinculando suas identidades raciais a formas específicas de controle, submissão e trabalho não remunerado. A lógica colonial produziu uma associação entre raça e trabalho que estruturou desigualdades de forma persistente.

Sobre essa lógica, Quijano (2005, p. 120) argumenta que:

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. [...] O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta (Quijano, 2005, p. 120).

Esse argumento ajuda a entender porque o racismo estrutural se mantém no espaço escolar e naturaliza quem merece ou não ter acesso a determinados saberes. A esse processo de marginalização e inferiorização da população negra, no Brasil e em alguns países da América Quijano (2005)



relacionou ao conceito de colonialidade. Para o autor, a colonialidade constituiu-se como uma pedra angular de poder global assumindo papel de alicerce para as formas de exploração e dominação desde o início da colonização.

Mignolo (2005) amplia esse conceito de colonialidade situando-a como continuidade do processo de dominação onde os países europeus, que foram colonizadores, exerciam poder absoluto sobre os países colonizados mesmo após o fim do colonialismo e fundou-se na imposição de uma classificação étnico-racial.

Nessa dinâmica, Quijano (2005) concebe o conceito de colonialidade do poder onde as relações de poder e controle social são sustentadas pelas categorias de raça. A colonialidade do poder, portanto, transcende o poder de dominação com relação ao trabalho. Não se limita ao poder econômico e político, pois é um dos elementos fundamentais para a manutenção do poder capitalista. Esse conceito se ancora à lógica de imposição de uma classificação racial que atua como base desse padrão de poder, operando em todas as dimensões. Essa característica multifacetada faz da colonialidade do poder um elemento constitutivo que atua na naturalização de práticas discriminatórias e perpetuação do processo de hierarquização racial que se manifestam tanto em práticas explícitas como em mecanismos estruturais e sociais.

E esse processo de naturalização das hierarquias raciais e manutenção dos mecanismos de dominação é o que Guimarães (2009, p. 34) e conceitua o racismo como uma “doutrina racialista, isto é, uma teoria das “raças”” e que, de certa maneira, distingue o racismo explícito (individual) do racismo implícito (estrutural) da qual, este último, não se restringe às práticas individuais, mas sim organiza as políticas institucionais e educacionais. Assim a relação entre a colonialidade e o racismo estrutural revela como as instituições escolares, reproduziram, ao longo dos tempos, as desigualdades, legitimando padrões de exclusão que ainda persistem. Essa leitura desloca o foco da dimensão individual para as estruturas institucionais, o que é essencial quando se discute o papel da gestão escolar que será abordado a frente.

Compreender essas dinâmicas de poder existentes nas relações sociais requer que se faça também uma distinção precisa entre colonialismo e colonialidade que, embora relacionados, referem-se a fenômenos distintos. Os autores Carvalho e Pinheiro (2023, p. 29-30) detalham essa distinção e apontam:

o colonialismo como domínio territorial, econômico e político sobre uma colônia, por uma força externa, que se caracteriza pela exploração e manutenção do território ocupado explorado, a colonialidade é o processo de continuação das formas de dominação, mesmo após o fim do colonialismo (Carvalho; Pinheiro, 2023, p. 29-30).



Essa distinção é fundamental para compreender que enquanto o colonialismo é marcado pela dominação territorial, a colonialidade se manifesta como uma lógica de poder que se perpetua nas estruturas sociais, culturais e institucionais que sustentam as desigualdades raciais.

Em outras palavras, Carvalho e Pinheiro (2023) pontuam que distinguindo esses dois conceitos é possível explicar a continuidade dos processos de dominação e de subordinação mesmo após o fim de dominação territorial e que esses padrões passaram a ser reproduzidos pelos mecanismos do sistema do mundo capitalista. A perpetuação dessa dominação manifesta no conceito de colonialidade revela que ela ultrapassa as esferas política e econômica e opera de forma naturalizada na hierarquização e legitimação de algumas manifestações de conhecimento em detrimento de outras privilegiando as epistemologias dos colonizadores às dos colonizados.

Essa dominação do padrão eurocêntrico manifesta-se, como já dito, nas diversas esferas sociais. No âmbito educacional, a imposição de um saber eurocêntrico que desvaloriza e inferioriza culturas e saberes não europeus tem implicações diretas na educação das crianças brasileiras. A ideia de superioridade branca marginaliza os saberes africanos, indígenas ou, ainda, de outras culturas não europeias. Segundo Veiga (2022, p. 239):

Essa imposição da perspectiva de mundo eurocêntrica ou de conhecimentos oriundos de uma racionalidade única possível, desautorizando outras experiências, foi definida por Quijano (2005) como colonialidade do saber e do ser (Veiga, 2022, p. 239).

Essa lógica de exclusão opera na circulação do conhecimento e legitimidade apenas ao padrão eurocêntrico. A colonialidade do saber, nesse sentido, não é restrita aos conteúdos escolares comprometendo possibilidades de reconhecimento e pertencimento de grupos historicamente marginalizados. Veiga (2022), ainda, acrescenta que a colonialidade do saber e do ser, gerou uma nova intenção global, marcada pelo controle cultural, intelectual e religioso, manifestando-se, principalmente, em três aspectos sendo: inferiorização dos conhecimentos dos colonizados em favorcimento dos europeus, a repressão dos valores sociais e religiosos dos colonizados em favor daqueles pertencentes aos colonizadores e a imposição no aprendizado de uma cultura dominante que resultou numa colonização das formas de pensar o mundo.

Nesse ponto torna-se importante ampliar a reflexão considerando também o impacto da colonialidade na própria construção do conhecimento. É nesse sentido que Cardona e Silva (2020, p.123) nos auxiliam na compreensão desses impactos quando afirmam que: “A colonialidade se refere à colonização do saber e do imaginário social, sendo considerada um dos elementos que compõem o padrão de poder capitalista mundial”. Dessa forma, é possível compreender que o espaço escolar não está à margem das estruturas de poder herdadas do período de colonização. Ele as reproduz. É preciso reconhecer que a construção de uma educação antirracista perpassa pelo questionamento dessas estruturas, pela reconstrução das epistemologias e pela valorização de outras formas de ser e saber.



Nesse sentido, Carneiro (2023) contribui quando introduz a noção de epistemicídio e denuncia que a inferiorização dos saberes dos povos negros e indígenas não é apenas consequência do eurocentrismo e sim um projeto de extinção das epistemologias de povos racializados. Ao tensionar a colonialidade do saber com a categoria do epistemicídio, amplia-se a compreensão de que a luta por uma educação antirracista é, também uma luta pela sobrevivência de saberes historicamente inferiorizados e negados e esse conceito é central para a presente pesquisa, pois evidencia que o racismo estrutural não apenas exclui pessoas, mas também destrói conhecimentos desconsiderando experiência e vivências que contribuíram para a formação do país.

No Brasil, a colonialidade do saber perpetuou a ideia de que a civilização, a cultura e a ciência são de origem europeia, e que as culturas africanas e indígenas eram inferiores. Tal situação perdurou e ainda é visualizada atualmente visto que Frente Negra Brasileira (FNB)² foi criada somente em 1931 e uma das, senão, a primeira política pública voltada à valorização do ensino da cultura afrodescendente no Brasil, a Lei nº 10.639/2003³, só passou a existir iniciados os anos 2000.

Tanto a FNB como a Lei nº 10.639/2003 desempenharam papéis de grande importância na educação brasileira, principalmente para a população negra, já que a primeira travou incessantes lutas contra o racismo e em busca da igualdade racial procurando garantir acesso à educação de qualidade e valorização da cultura afrodescendente. Respectivamente a Lei colocou como obrigatório o ensino da História e Cultura Afro- Brasileira nas escolas como forma de promover o reconhecimento e a valorização das contribuições dos povos negros na formação da sociedade brasileira. Mesmo enquanto legislação vigente, ela enfrenta ainda desafios como a resistência de alguns segmentos educacionais, falta de preparo e formação específica para professores e escassez de materiais didáticos. Porém, a Lei trouxe consigo mudanças significativas, como a discussão sobre escravidão, cultura afro-brasileira, religiões de matriz africana e a luta contra o racismo (Bhering, 2020).

Portanto, ao se compreender a raça como elemento social e estruturante das relações de poder, evidencia-se que a educação brasileira, no decorrer da história, não foi neutra. A seguir, ao analisar as desigualdades após a abolição, torna-se possível perceber como essas estruturas não se dissolveram com o fim legalizado da escravidão, mas persistiram revestidas de outras formas.

² A maior organização do movimento social negro na primeira metade do século XX, sem dúvida, foi a Frente Negra Brasileira (FNB). Criada em 1931 na cidade de São Paulo, reunia milhares de associados, expandiu-se para vários estados brasileiros, tornou-se um partido político em 1936 e chegou a se tornar referência para negros em luta contra o racismo. (Pereira, 2011, p. 1)

³ A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que obriga o ensino de História e Cultura Afro- Brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil. [...] Foi uma das leis primeiras sancionadas pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, da qual foram estabelecidas novas diretrizes e práticas pedagógicas, visando ao reconhecimento, bem como à importância dos Africanos e afro- brasileiros para o Brasil. (Carvalho e Pinheiro, 2023, p. 98)



2.2 A DESIGUALDADE PELA RAÇA E PELA COR NO PÓS- ABOLIÇÃO

Historicamente nosso país construiu a identidade de seus processos educacionais pautado em desigualdades, principalmente durante o período de escravidão, e quando se pensa na inserção do negro nesse processo, ele se mostra repleto de exclusão, contradições e conflitos. Sobre esse processo Fonseca (2002, p. 23) afirma que:

O processo de abolição do trabalho escravo no Brasil, em geral, é entendido como um dos principais marcos da história política do País, representando uma ruptura com um passado de atraso e início do processo de constituição de uma sociedade moderna (Fonseca, 2002, p. 23).

Embora Fonseca (2002) destaque o marco da abolição é necessário compreender que a exclusão dos negros não foi interrompida nesse momento. Pelo contrário, o fim legal do período de escravização produziu uma reorganização das desigualdades raciais, em especial no campo educacional já que mesmo depois de findado o processo de abolição, a educação nunca foi considerada uma prioridade para a população negra, dada a visão colonizadora e racista que permeava a sociedade.

Os negros, ainda que libertos, não eram considerados merecedores da mesma educação dos brancos. Veiga (2022) menciona que, após a abolição, os afrodescendentes e os indígenas não se incorporaram à sociedade, simplesmente foram inseridos já que com o estabelecimento da igualdade jurídica era preciso que fossem criadas formas de controle destes à sociedade. A autora ainda coloca que “a proposição de sua educação se fez pautada no objetivo de serem instruídas para se tornarem elementos ativos da vida nacional, ou seja, instrução para o trabalho” (Veiga, 2022, p. 242).

Essa lógica de inserção controlada evidencia que embora já houvesse uma organização formal e jurídica sobre a igualdade de acessos e direitos, as práticas educativas continuavam a reproduzir mecanismos de inferiorização e dominação racial. Nesse contexto, o campo educacional ainda atuava como reprodutor das desigualdades e instrumento de manutenção das hierarquias sociais. Fonseca (2002, p. 183) enfatiza que permaneceram, como centrais nas práticas educativas, elementos que atuaram historicamente como meios de dominação.

Tratava-se de uma modernização das relações sociais, mas buscando manter a hierarquia social e racial que ao longo da escravidão caracterizou a sociedade brasileira. A Educação, da forma como foi pensada, reivindicada e praticada durante o processo de abolição da escravidão no Brasil, manifestava essa tentativa de continuidade. No centro das práticas educativas foram colocados elementos que, ao longo da escravidão, haviam sido permanentemente acionados como estratégias de dominação sobre os negros: o trabalho e a religiosidade (Fonseca, 2002, p. 183).

O período pós- abolição foi de grandes desafios à população negra no Brasil, entre eles, o não acesso à educação. A abolição da escravidão não garantiu acesso igualitário de escolarização aos negros e nem políticas públicas que garantissem essa inclusão. Quando havia acesso à escola, os negros eram submetidos a um sistema educacional pautado num currículo eurocêntrico em que não havia



referências culturais que não fossem as que perpetuassem a desqualificação ou a inferiorização de outros saberes que não fossem os de origem eurocêntrica (Veiga, 2022, p. 239).

Diante do exposto é possível inferir que a educação brasileira, pautada nesses padrões eurocêntricos, se tornou instrumento de segregação, que ao invés de promover uma estrutura curricular que fortalecesse a inclusão refletia uma estrutura desigual da sociedade brasileira e reproduzia a exclusão social além da marginalizar, ainda mais, a população negra tornando-se um meio de extensão das práticas de discriminação e racismo presentes na sociedade da época.

Esse processo evidencia que a escola, longe de se constituir na neutralidade ou em princípios emancipadores, se formalizou historicamente como reprodutora das desigualdades e mantenedora das hierarquias sociais herdadas do período de escravidão. Nessa linha, Fonseca (2002, p. 184) afirma que:

Ao contrário do que se possa pensar em relação à educação enquanto mecanismo de uma possível promoção social dos negros em uma sociedade livre e de um discurso transformador, o que encontramos foi a construção de sofisticadas estratégias de dominação, cujo aspecto mais relevante foi a tentativa de estabelecer uma linha de continuidade com a sociedade escravista (Fonseca, 2002, p. 184).

Tal perspectiva possibilita a compreensão do que seria vivenciado no início do século XX onde os negros eram vistos como um problema a ser solucionado. Estes precisavam ser civilizados por um processo educacional ainda baseado em padrões mencionado, o acesso à educação onde ainda se previa e educação para o trabalho. Os homens negros, nascidos no início do século XX tiveram, em sua maioria, acesso à educação apenas na vida adulta enquanto as mulheres negras recebiam preparo para funções como as de empregada doméstica, costureira ou similares. Muitas eram adotadas na adolescência e serviam como empregadas domésticas de famílias abastadas e tal fato acabou por estigmatizar o lugar da mulher negra dentro do mercado de trabalho e essa condição, ainda, tinha o papel de amenizar a situação do desemprego no meio negro (Brasil, 2005).

Durante o século XX a educação da população negra continuou a ser reflexo e sinônimo de lutas e de resistência, ainda que agora estes tivessem, agora, acesso à educação básica. O movimento negro ganhou força e teve como sua maior representatividade, na época, conforme considera Medeiros (2022, p. 37), a FNB.

Primeiro os Líderes da FNB conduziam o negro a lutar contra o branco, demonstrando a condição de inferioridade social em que viviam em consequência da opressão e da discriminação do branco. No segundo momento, os Líderes consideravam que a luta devia dirigir-se não diretamente contra o branco, mas contra o negro antagonista do próprio negro, os dirigentes do movimento considerando a ignorância e o sentimento de inferioridade como geradores de antagonismo entre negros, passaram a empenhar-se em enaltecer a raça, em promover a educação e desenvolver a instrução (Medeiros, 2022, p. 37).



Ainda em meados do século XX e, também, como símbolo de luta pela valorização dos saberes africanos foi criado o Teatro Experimental do Negro (TEN)⁴, em (1944) no Rio de Janeiro por Abdias Nascimento⁵ que iniciou as atividades do movimento numa convocação dos negros que ocupavam, na época, as classes que sofriam maior discriminação e os formou apresentando-os como os primeiros atores e atrizes negros no Brasil (Medeiros, 2022). Dessa época em diante o movimento negro veio se articulando e realizando algumas ações. A autora (2022), ainda pondera que em 1978 com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU)⁶, o movimento negro volta à cena política do país como movimento organizado.

Acrescenta ainda que:

graças a MNU o termo “Negro” passou a ser usado não mais com conotação pejorativa, mas adotou tanto para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país, quanto para incentivar o negro a assumir sua condição racial e o termo homem de cor praticamente foi abolido (Medeiros, 2022, p. 45).

Essa mobilização teve impacto direto na luta por uma educação antirracista. Já na década de 1980, o racismo institucionalizado nas escolas se mostrava como uma barreira à permanência do negro no espaço escolar. As práticas pedagógicas e o currículo não contemplavam os saberes e a cultura afro-brasileira reforçando a desigualdade histórica. Nesse sentido temos Carneiro (1988, p. 46) afirmando que “não basta reivindicar o acesso à escola, é preciso também um controle sobre a qualidade do ensino que nos oferecem”. Essa afirmação evidencia que apesar de necessário garantir o acesso da população negra à educação, isso não é suficiente se não vier acompanhado de um planejamento curricular que reconheça e valorize as contribuições culturais e históricas da população negra.

Os desafios no século XXI não foram diferentes no que se refere ao acesso e permanência da população negra à educação. As consequências da herança colonial ainda se refletem na sociedade nas esferas sociais, culturais e educacionais. O conceito de colonialidade que por muito tempo determinou

⁴ O Teatro Experimental negro tinha por objetivos resgatar os valores da cultura africanos preconceituosamente marginalizados à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante; através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante “branca”, recuperando-a da perversão etnocentrista de e autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental. Erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquilado de preto, norma tradicional quando o personagem negro exigia qualidade dramática do intérprete, tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados: como moleques levando cascudos, ou carregando bandejas, negras lavando roupas ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pais Joões e lacrimogênea Mãe Preta, e desmascarar como inautênticas e absolutamente inúteis à pseudocientífica literatura que focalizava o negro, como um exercício esteticista ou diversionista (Medeiros, 2022, p. 40 *apud* Nascimento, 1978, p. 129).

⁵ Abdias Nascimento nasceu no dia 14 de março de 1914, na cidade de Franca, interior de São Paulo. Neto de escravizados e filho de Dona Josina e Seu Bem-Bem, uma doceira e um sapateiro, Abdias cresceu imerso na realidade ainda de subalternidade enfrentada pelos negros no Brasil do século XX. Intelectual, poeta, dramaturgo e artista visual. Abdias Nascimento acumula títulos e profissões que, apesar de diferentes em essência, perseguiram o mesmo objetivo: a emancipação da população negra. Ativista pan-africanista – teoria política que visa a união dos povos africanos e seus descendentes – e pelos direitos humanos, também foi o primeiro político brasileiro a propor uma lei de ações afirmativas para os negros.

⁶ O Movimento Negro Unificado (MNU) significou um marco na história do protesto negro do país, porque a luta era de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional, tendo como objetivo fortalecer o poder político do movimento negro.



a forma como a educação seria oferecida, principalmente, à população negra ainda é presente manifestando-se não só nas relações de poder, mas, também, nas práticas discriminatórias e na invisibilidade da cultura africana.

Ao refletir sobre esse processo histórico, é fundamental compreender o papel do mito da democracia racial na sustentação dessas desigualdades. Florestan Fernandes (1978) e, posteriormente, Guimarães (2012) desvelaram a ilusão desse mito ao demonstrar a distância entre o discurso da igualdade racial e as práticas sociais que perpetuam o racismo e sustentam as desigualdades. Suas reflexões expõem que a suposta harmonia entre brancos e negros foi uma construção ideológica que camuflou a persistência do racismo estrutural na sociedade brasileira. Esse mito, fundado em uma lógica de negação do conflito racial, opera como um dispositivo de poder que naturaliza a desigualdade e desmobiliza ações de enfrentamento.

Nesse sentido, Pinheiro (2023) analisa que a noção de democracia racial é insustentável diante dessa realidade em que “as pessoas vivem e morrem pela sua estampa, pela sua estética, pelo seu fenótipo” (Pinheiro, 2023, p. 51). A autora reafirma que não há plena igualdade entre pessoas negras e não negras no Brasil, evidenciando a persistência de uma lógica colonial que define quem é valorizado e quem é inferiorizado. Essa construção social de raça, forjada no cruzamento entre colonialismo e modernidade, consolidou-se como uma forma de colonialidade do ser e do saber, na qual os negros são sistematicamente desumanizados e seus conhecimentos, deslegitimados.

Sob essa perspectiva, a chamada democracia racial pode ser compreendida como uma das faces da colonialidade, ou seja, uma estratégia simbólica que, ao negar a existência do racismo, assegura a manutenção das hierarquias raciais herdadas do colonialismo. Assim, o mito não apenas mascara as violências históricas em que população negra foi imposta, mas também produz uma forma de pensamento social tão arraigada que se manifesta como estrutura mental que, pode-se dizer que, atua diretamente nas formas que se estabelecem as relações sociais. A crença na igualdade racial, ainda que sem respaldo na realidade, transforma-se em um esquema de pensamento que orienta percepções e condutas, perpetuando a naturalização das desigualdades.

Tais conceitos ainda se refletem em um sistema educacional que não considerou e não considera as contribuições culturais e saberes da população negra. “Tal colonialidade do saber colabora para a propagação de discursos do mito da meritocracia, da democracia racial, do epistemicídio do pensamento negro, do racismo (em suas várias facetas) e da branquitude dentro do campo” (Cardona; Silva, 2020, p. 122). Essas manifestações da colonialidade demonstram a necessidade evidente de intervenções estruturais e nesse sentido, o papel do Estado se torna fundamental uma vez que, as políticas de ações afirmativas se constituem como instrumentos essenciais para o enfrentamento ao racismo. Nessa linha, Carvalho e Pinheiro (2023 p. 59) ponderam que:



O racismo só pode ser alterado, em todas as suas dimensões, pelos poderes estruturantes do estado. E a forma de combate mais eficaz são as chamadas práticas antirracistas, efetivas e suas ações afirmativas, que são políticas de estado, para o enfrentamento do racismo estrutural e a consequente promoção da igualdade e diversidade, tal como a lei 10639/2003, que promove ações de valorização das culturas afro-brasileiras e indígena, nas organizações de ensino brasileiras (Carvalho; Pinheiro, 2023, p. 59).

Diante do contexto relatado, os autores (2023) ponderam que as políticas de ações afirmativas emergiram na tentativa de corrigir as desigualdades históricas e sociais vivenciadas pela população negra no país. No campo educacional, essas políticas representam uma tentativa do Estado em promover justiça social, reconhecer e valorizar as identidades étnico-raciais, constituindo-se como instrumentos fundamentais para a reconstrução das relações raciais no país. Tais políticas não surgem de ações articuladas, mas sim com objetivos bem delineados.

Assim, ainda em conformidade com Carvalho e Pinheiro (2023), essas políticas de ações afirmativas se configuram como estratégias voltadas à possibilidade de transformação social, cultural e educacional já que confrontam as práticas existentes de hierarquização racial. Essas ações não se limitam ao combate das manifestações explícitas de exclusão racial, mas também à intervenção sobre os processos institucionais que perpetuam as desigualdades ainda que de maneiras sutis e sistêmicas. Ao promover a diversidade e ampliar a representação dos grupos historicamente marginalizados em diferentes esferas sociais essas políticas de ações afirmativas assumem papel democratizador contribuindo para construção de espaços mais justos e inclusivos.

A sanção da Lei nº 10.639/2003, de acordo com Carvalho e Pinheiro (2023), foi vista como o pontapé inicial na busca pela reparação à população negra no Brasil, pois abria caminho para a correção dos danos materiais, físicos e psicológicos que o racismo sofrido causou. Essa Lei procurou estabelecer meios para valorizar a participação da população negra na formação do Brasil tanto como Estado quanto como sociedade. Ao mesmo tempo ela abriu a possibilidade para a produção de diretrizes e instrumentos normativos consistentes e voltados ao enfrentamento ao racismo.

Posteriormente, a promulgação da Lei nº 11.645/2008⁷, ainda segundo os autores (2023), ampliou esse compromisso tendo como objetivo principal superar o padrão eurocêntrico valorizando a cultura dos povos africanos e indígenas, resgatando a importância dessas culturas para a história brasileira e representando um marco significativo nessa tentativa de descentralização dos saberes. Nesse sentido, a lei explicita uma intenção emancipatória, mas sua real implementação depende de políticas públicas consistentes que proponham uma formação docente crítica e condições concretas que possibilitem um real deslocamento das desigualdades de conhecimento que historicamente marginalizaram povos negros e indígenas.

⁷ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.



Ambas foram de grande importância, pois elas assumem papel de instrumento necessário para o início da construção de uma sociedade mais justa. Contudo, é preciso reconhecer que a existência de políticas não garante a transformação das práticas. A resistência de setores educacionais à implementação da Lei, marcada por currículos que ainda são centralizados no padrão eurocêntrico, demonstra que o racismo estrutural opera justamente na invisibilidade das culturas negras e indígenas. Isso exige refletir não apenas sobre a criação das leis, mas também sobre a necessidade de uma mudança de pensamento e de práticas escolares cotidianas.

Essa resistência é justificada quando Borja e Pereira (2018, p. 261) afirmam que a escola, ao longo da história, “tem sido o espaço hegemônico de reprodução de conteúdos e práticas pedagógicas fundadas em concepções oriundas da modernidade/colonialidade”. Dessa maneira, a efetivação dessas leis não demanda apenas da inserção formal dos conteúdos, mas também da superação das resistências estruturais que perpetuam as desigualdades no ambiente escolar.

Sobre a realidade nas escolas brasileiras Borja e Pereira (2018, p. 261) ainda argumentam que:

Predominam no Brasil ambientes escolares produzidos sob a égide das relações de poder que privilegiam a branquitude e operam segundo a ideologia do “racismo cordial”. Ao negar a desigualdade de condições de acesso à educação e permanência dos alunos(as) indígenas, negros e negras, a escola ignora o racismo e perpetua a lógica de exclusão social instaurada secularmente na sociedade. Sem dúvida, o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas públicas e privada de todo o território brasileiro pode contribuir para modificar o contexto étnico-racial no país e combater o racismo (Borja; Pereira, 2018, p. 261).

Sobre esses desafios que a implantação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11. 645/2008 vem enfrentando no cotidiano escolar Borja e Pereira (2018) apontam que ainda é predominante a perspectiva eurocêntrica que orienta a definição dos conteúdos para compor os currículos escolares e que nesse processo as culturas não ocidentais são desconsideradas apegando-se a justificativa de que a priorização na formação dos estudantes é voltada às exigências do mercado de trabalho.

Diante desse fato é plausível afirmar que as políticas de ações afirmativas precisam estar acompanhadas, também, de outras ações, como por exemplo, algo que coloque o trabalho com a cultura afro-brasileira nos currículos permanentes e não apenas em lidar com a diversidade racial em um ambiente que favoreça a igualdade e não corrobore com situações racistas. “Um engajamento coletivo requer debates sobre as diferenças étnico-raciais no próprio espaço da escola, associados ao contexto social, econômico, político e cultural do país” (Borja; Pereira, 2018, p. 265). Tal cenário evidencia a necessidade de reformulação e reconfiguração das práticas pedagógicas para que estas sejam mais representativas quanto ao respeito às diversidades conforme justificam Carvalho e Pinheiro (2023, p. 91).



A busca por formas alternativas ou reformas estruturantes nas instituições é imprescindível para o enfrentamento ao racismo e outras formas de discriminação e opressão numa sociedade que se quer transformar. Um instrumento eficaz para novas alternativas de enfrentamento ao racismo é a educação pela promoção da igualdade e do respeito às diferenças. Elas podem ser implementadas pelas políticas públicas, visando à reparação aos afrodescendentes (Carvalho; Pinheiro, 2023, p. 91).

O papel da escola, nesse sentido, é primordial para a construção de um ambiente escolar que não só dialogue com a história da população negra, mas que proporcione espaços para a reflexão sobre os impactos do racismo na sociedade atual. O ambiente escolar é espaço privilegiado à construção de uma cultura antirracista. A criação de espaços onde os estudantes possam dialogar, trocar experiências e vivências sobre o racismo também é primordial para o combate deste no contexto escolar.

O combate ao racismo na escola não é tarefa apenas do corpo docente. Precisa ser visto como tarefa coletiva buscando e abordando suas raízes para a real compreensão do fenômeno e de sua perpetuação ao longo dos tempos, tornando a prática de ações antirracistas algo contínuo nesse espaço. Rever práticas e discursos pode ajudar a superar os obstáculos e estabelecer estratégias para alterar o padrão racista existente na realidade da educação brasileira. Entretanto, para atender a essa demanda, é preciso conhecer mais profundamente o que é o racismo estrutural e como ele compõe o tecido social.

Dessa forma, compreende-se que no período pós-abolição não houve rompimento com as práticas escravocratas, mas sim uma remodelagem das dinâmicas de exclusão tanto no mercado de trabalho como no ambiente escolar. Essa realidade ratifica que as desigualdades raciais não se pautam apenas em atitudes pontuais, mas sim por um racismo estrutural que atravessa séculos.

À luz das reflexões apresentadas, torna-se evidente que o conceito de raça, longe de constituir uma categoria meramente descritiva, configura-se como um eixo estruturante das relações sociais, políticas e educacionais no Brasil, profundamente enraizado na lógica da colonialidade. A análise histórica e teórica desenvolvida neste capítulo demonstra que as desigualdades raciais não se extinguíram com o fim legal da escravidão, mas foram ressignificadas e reorganizadas por meio de dispositivos institucionais, curriculares e simbólicos que continuam a produzir exclusão, hierarquização e invisibilização dos saberes e das experiências da população negra. Nesse sentido, a educação escolar emerge simultaneamente como espaço de reprodução dessas desigualdades e como território estratégico de disputa, no qual se inscrevem tanto as marcas do racismo estrutural quanto as possibilidades de sua superação. Compreender a raça como categoria social e histórica, articulada à colonialidade do poder, do saber e do ser, é condição indispensável para problematizar as práticas educativas vigentes e fundamentar a construção de propostas efetivamente antirracistas, tarefa que exige o deslocamento das estruturas naturalizadas e a revisão crítica dos sentidos atribuídos à educação no contexto brasileiro.



3 METODOLOGIA

Este artigo insere-se no campo das pesquisas qualitativas e assume a forma de um estudo histórico-teórico, fundamentado na análise de produções acadêmicas acerca da trajetória da população negra na educação brasileira. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, cujo foco não é a coleta de dados empíricos, mas a problematização dos sentidos historicamente atribuídos à educação da população negra, a partir das categorias de raça, colonialidade e racismo estrutural.

A opção por uma pesquisa bibliográfica justifica-se pelo próprio objetivo do estudo, que consiste em compreender processos históricos de longa duração e suas permanências no campo educacional. Ao retomar diferentes produções teóricas, legislações e documentos, buscou-se construir um percurso capaz de evidenciar como a educação, ao longo da história brasileira, foi atravessada por relações de poder que hierarquizaram sujeito, culturas e saberes, especialmente no que se refere à população negra.

A seleção das obras considerou sua relevância teórica, sua recorrência no debate acadêmico e sua contribuição para a compreensão crítica dos processos educacionais analisados.

A análise do material bibliográfico selecionado desenvolveu-se por meio de leituras sistemáticas e pela identificação de eixos centrais tais como raça, colonialidade, epistemicídio, educação e políticas afirmativas. Mais do que uma descrição cronológica dos fatos, buscou-se estabelecer relações entre os diferentes períodos históricos e as formas pelas quais o racismo se reconfigurou no interior das instituições educacionais, mantendo-se como elemento estruturante da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a metodologia adotada buscou compreender e estabelecer um diálogo entre autores e autoras que problematizam a centralidade do eurocentrismo na constituição do processo educativo brasileiro assumindo uma postura crítica e antirracista, entendendo que a análise histórica da educação da população negra é condição fundamental para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social e o reconhecimento da dignidade do outro e da diversidade étnico-racial.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura permitiu identificar que a trajetória da população negra na educação brasileira foi marcada por processos contínuos de exclusão, ressignificação e resistência, estruturados a partir da categoria raça como princípio organizador das relações sociais e educacionais. Os resultados evidenciam que o racismo não se constitui como fenômeno episódico ou restrito a práticas individuais, configura-se como elemento estrutural que atravessa a constituição do sistema educacional brasileiro.

Um primeiro resultado refere-se à associação histórica entre raça, trabalho e educação, construída no período colonial e mantida no pós-abolição. A literatura analisada demonstra que o



acesso da população negra à escolarização, quando existente, esteve limitado a projetos de controle social, voltados, principalmente, à formação para o trabalho, reproduzindo hierarquias raciais herdadas do regime escravocrata. Outro ponto relevante é a permanência da colonialidade no campo educacional, expressada pela centralidade do eurocentrismo presente nos currículos e na desvalorização dos saberes afro-brasileiros e indígenas. A análise indica que a colonialidade do saber e do ser atua como mecanismo de epistemicídio, invisibilizando produções intelectuais, culturais e históricas da população negra e reforçando processos de desumanização no espaço escolar.

A análise também revelou que, embora a educação tenha operado historicamente como instrumento de reprodução das desigualdades raciais, ela também se constitui como espaço de resistência. A atuação do movimento negro, desde o início do século XX, bem como a criação de organizações e iniciativas voltadas à valorização da cultura negra, evidenciou a centralidade da educação como espaço estratégico na luta por reconhecimento, dignidade e justiça social.

No que se refere às políticas públicas, a análise aponta que a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representou um avanço significativo no enfrentamento do racismo no campo educacional. Contudo, os resultados indicam que tais marcos legais, embora fundamentais, não têm sido suficientes para romper com a lógica eurocêntrica que estrutura os currículos e as práticas pedagógicas, e que encontram, ainda, resistências que revelam a força do racismo estrutural nas instituições escolares.

Por fim, a literatura analisada evidenciou que o mito da democracia racial opera como um dispositivo simbólico que dificulta o reconhecimento do racismo e a implementação de práticas efetivamente antirracistas. Ao naturalizar as desigualdades e negar o conflito racial e a existência do racismo enquanto estrutura, esse mito contribui para a manutenção e perpetuação das hierarquias além da possível isenção na responsabilidade das instituições educacionais frente à reprodução das desigualdades.

5 CONCLUSÃO

A trajetória da população negra no sistema educacional brasileiro, desde o período colonial, foi historicamente marcada por processos de marginalização sustentados por um sistema social estruturado em bases racistas. O racismo, enraizado desde o período citado, perpetuou-se ao longo dos séculos por meio de práticas e discursos que reforçaram a ideia de inferiorização da população negra. Ainda que avanços tenham sido conquistados ao longo do tempo, tais mudanças não foram suficientes para garantir, de forma plena, o acesso, a permanência e a igualdade de condições educacionais para essa população.

É fundamental compreender que a luta da população negra por uma educação igualitária não se configura como um fenômeno recente, mas insere-se em uma longa trajetória de resistência frente



a um sistema que historicamente operou a partir da exclusão e da desvalorização dos sujeitos negros, ancorado no conceito social de raça. Nesse sentido, a raça constituiu-se como elemento estruturante da sociedade brasileira, desempenhando papel central na construção das relações de dominação e hierarquização social. Inicialmente mobilizada para justificar a opressão do colonizador sobre o colonizado, essa categoria passou a orientar a organização das instituições sociais, incluindo o sistema educacional, que, baseado em um padrão eurocêntrico, marginalizou a cultura africana e invisibilizou seus saberes e formas de produção do conhecimento.

Apesar dos avanços observados, inclusive por meio do fortalecimento dos movimentos negros e da valorização da cultura afro-brasileira ao longo do século XX, as desigualdades raciais no contexto escolar permanecem. A implementação de políticas de ações afirmativas, embora represente conquistas significativas, ainda enfrenta resistências e inúmeros desafios, que vão desde a insuficiente formação docente até a persistência de práticas preconceituosas e racistas no interior das instituições escolares. No século XXI, a promulgação da Lei nº 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, configurou-se como uma importante iniciativa de valorização desses saberes e como tentativa de reparação histórica frente aos séculos de invisibilização e inferiorização da população negra. De modo complementar, a Lei nº 11.645/2008 ampliou esse compromisso ao incluir, também, a história e a cultura dos povos indígenas, representando avanços no enfrentamento do padrão curricular eurocêntrico.

O papel da escola no combate ao racismo é, portanto, indiscutível. Tal enfrentamento deve ser compreendido como uma tarefa coletiva, que ultrapassa a atuação exclusiva do corpo docente e envolve todos os sujeitos que integram o processo educativo. A construção de uma educação antirracista efetiva exige a criação de espaços de diálogo, reflexão crítica e revisão das práticas pedagógicas, de modo a promover o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o respeito às diferenças. A educação, enquanto direito social e política pública, precisa assegurar não apenas o acesso da população negra à escola, mas também condições reais de permanência e de valorização de suas identidades e saberes.

Diante do exposto, conclui-se que a trajetória da população negra na educação brasileira foi profundamente atravessada por desigualdades que se estenderam muito além do fim formal da escravidão. A educação escolar, durante grande parte desse percurso, atuou como reprodutora de um currículo eurocêntrico que marginalizou e desqualificou conhecimentos não europeus. Contudo, as resistências e as lutas protagonizadas pela população negra e pelos movimentos negros foram fundamentais para que, ainda que de forma gradual, se iniciasse o reconhecimento da importância histórica, cultural e epistemológica dos povos africanos e afro-brasileiros, abrindo possibilidades para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social e o enfrentamento do racismo estrutural.



REFERÊNCIAS

- BHERING, M. de S. Currículo e educação para as relações étnico-raciais : desafios da Lei 10639/2003. Orientador: Valter Machado da Fonseca. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2020. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/5bc7b364-1937-4f6e-9789-7fd395e0c982> Acesso em: 29 nov. 2024.
- BORJA, M. E. L., PEREIRA, C. D. As leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008: Reflexões a partir do pensamento crítico acerca da colonialidade do saber. Revista Cenas Educacionais, Caetité –Bahia - Brasil, v. 1, n. 1, p. 242-270, jan./jun. 2018.
- BRASIL, Educação como exercício de diversidade. Coleção Educação para todos. Brasília. UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.
- CARDONA, N. D., SILVA, F. C. G. Epistemologias Latino-Americanas na Biblioteconomia e Ciência da Informação: Contribuições da Colômbia e do Brasil. - Florianópolis, Santa Catarina: Rocha Gráfica e Editora, 2020.
- CARNEIRO, S. Depoimento. VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste. Recife. 1988.
- CARVALHO, J., PINHEIRO, U. O Racismo Estrutural e a educação como política pública afirmativa: Leis 10.639/2003, 11.645/2008, 12.711/2012 e o PL 34.22/2021. Rio de Janeiro, 2023.
- CORREA, S. M. de S. O negro e a historiografia brasileira. Revista Ágora, Santa Cruz do Sul, n. 1, 2000.
- DELGADO, Y. F. Dialogar com Quijano: a colonialidade como categoria para compreender o ambiente construído no sistema- mundo moderno/ colonial. Traduzido por Ana Lis da Silva e Silva. Revista Laje, v. 1, n.3, p. (332-351), 2024.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2000.
- FERNANDES, F. Integração do negro na sociedade de classes. v. 1-2. 3ed. São Paulo: Ática, 1978.
- FONSECA, M. V. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- FONSECA, M. V. A história da educação dos negros no Brasil / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.
- GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e Antirracismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2009.
- GUIMARÃES, A. S. A. Classes, raças e democracia. São Paulo: Editora 34, 2012.
- MEDEIROS, E. R. Raízes da democracia educativa e racial: História do Movimento Negro no Brasil. Revista Científica FESA, [S. l.], v. 1, n. 13, p. 34–55, 2022. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/125>. Acesso em: 8 dez. 2024.
- MOURA, C. Sociologia do negro brasileiro. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- MULLER, T. M. P., COELHO, W. N. B. (Org.) Relações étnico-raciais e diversidade. Niterói : Editora da UFF, Alternativa, 2013.



NASCIMENTO, A. do. O genocídio do negro brasileiro: um processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PEREIRA, A. A. Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

PINHEIRO, B. C. S. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SANTOS, Y. L. Racismo brasileiro: Uma história da formação do país. I. ed. - São Paulo: Todavia, 2022.

VEIGA, C. G. Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a historiografia da educação latino- americana. São Paulo: Editora Unesp. 2022.

