

INTERFERÊNCIAS DA COLONIALIDADE NA APLICAÇÃO DA LEI DE OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

INTERFERENCES OF COLONIALITY IN THE IMPLEMENTATION OF THE LAW MANDATING THE TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE IN BASIC EDUCATION

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de discutir como a colonialidade interfere na aplicação da Lei nº 10.639/2003. Desse modo, traz reflexões que vão além dos problemas pontuais que impedem a aplicação da norma. Assim, ao discorrer sobre o assunto, elenca-se que além das dificuldades como falta de apoio dos estados e do governo federal, por meio de cooperação técnica e financeira, o racismo estrutural continua imperando frente as ações que visam uma educação antirracista. Para o desenvolvimento da investigação foi utilizada uma metodologia bibliográfica e documental, de objetivo explicativo e de abordagem qualitativa, uma vez que propõe fazer o leitor entender o conceito de colonialidade e de como a educação é impactada por essa. Pode-se concluir que por detrás das contrariedades está, sobretudo, a falta de interesse do sistema educacional, marcada, principalmente, pela falta de compromisso dos sujeitos atuantes, legitimadas, quase em sua totalidade, pelo repasse da culpa a outrem, protagonizando uma colonialidade implícita, contrapondo-se ao viés básico de um currículo e educação antirracista.

Maycon de Andrade Silva¹

Carlos Antônio de Andrade Silva²

1 IFAM.

2 IF Sudeste de MG.

Palavras-chave: Educação. Lei. Colonialidade. Ruptura. Antirracista..

Abstract: This article aims to discuss how coloniality interferes with the implementation of Law No. 10,639/2003. It offers reflections that go beyond specific challenges that hinder the enforcement of this legislation. In addressing the issue, it is noted that, in addition to obstacles such as the lack of support from state governments and the federal government through technical and financial cooperation, structural racism continues to prevail over initiatives aimed at promoting an anti-racist education. For the development of this investigation, a bibliographic and documentary methodology was adopted, with an explanatory objective and a qualitative approach, as it seeks to help the reader understand the concept of coloniality and how education is impacted by it. The study concludes that, behind these difficulties, there is, above all, a lack of interest within the educational system—marked mainly by the absence of commitment from its actors—legitimized, almost entirely, by the tendency to shift blame onto others. This dynamic fosters an implicit coloniality, which stands in opposition to the fundamental principles of an anti-racist curriculum and education.

Keywords: Education. Law. Coloniality. Rupture. Anti-racist.

INTRODUÇÃO

O histórico de casos de racismo, tipificados ou não, amontoam-se em

noticiários televisivos e em inquéritos policiais que em grande parte passam por processos de arquivamento. Casos esses, não existem por acaso, estão diretamente relacionados com o passado colonial e escravocrata que estruturou, e que ainda persiste em estruturar, as hodiernas relações sociais.

Nomeado de racismo estrutural por Almeida (2019), entende-se o fenômeno como uma forma sistemática de discriminação, a qual se fundamenta na raça, manifestando-se por meio de práticas conscientes ou inconscientes que decorrem em prejuízos ou privilégios, a depender do grupo racial pertencente. A partir disso, na tentativa de superar as narrativas colonialistas de exclusão e apagamento surge a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

Nesse contexto, a lei supracitada 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". Temáticas de extrema relevância para o enfrentamento do racismo estrutural.

Em 2023 a lei completou 20 anos e, mesmo após duas décadas de vigência, os dados apontam que sua aplicação ainda está distante de ser efetivada. Pesquisas e estudos apontam as causas como sendo de diferentes origens. Enquanto isso, como fruto desse descompasso, prosseguem-se casos de racismo que vão desde a intolerância religiosa

até o recolhimento de livros didáticos que retratam a temática racial como reflexão. O que diante do exposto, torna a problematização acerca de uma educação antirracista urgente e necessária.

A resposta para a negligência na efetivação do dispositivo legal possui entraves que não são tão explícitos o quanto parecem, pois, as raízes estão entrelaçadas e muitas vezes invisíveis, indissociáveis, pois fazem parte do próprio âmago da sociedade brasileira. O Racismo estrutural, que se perpetua através da colonialidade em diferentes níveis e pactos, muitas vezes velados e subjetivos (Bento, 2022), funciona como um complexo inimigo, frequentemente invisibilizado e difícil de ser combatido.

O presente texto tem por objetivo discutir e problematizar, através de uma abordagem de cunho bibliográfico e documental, como a colonialidade impera na educação, especificadamente, nas temáticas que procuram reconstituir uma nova visão de sociedade. Além disso, procura demonstrar a importância da norma como um instrumento de ruptura com as abordagens eurocêntricas, e como este dispositivo é essencial no combate as diferentes formas de racismo.

Portanto, visando refletir o atual cenário da educação, no que tange a aplicação da Lei 10.639/2003, na esfera Municipal, a pesquisa em evidência se apresenta como mais uma forma de conscientização para educadores e para quem participa, direta ou

indiretamente, do sistema educacional do país. Demonstra que dentro das subjetividades existe a forte presença da colonialidade, a qual contribui na negligência a execução da norma. Além disso, a análise possui extrema relevância para sociedade, à medida que procura pontuar a importância das diretrizes na luta contra as diversas formas de racismo.

Como fundamentação teórica e diálogo crítico, com os questionamentos aqui discutidos, são apresentados os seguintes estudiosos: Mignolo (2016) e Quijano (2005) expondo suas ideias sobre colonialidade; Almeida (2019), discutindo e conceituando o racismo estrutural; Schwarcz (2012), tratando da forma peculiar do racismo no Brasil, e Pinheiro (2023), trazendo uma proposta de educação antirracista.

Destarte, a investigação se propõe a discutir os ideais referenciados pelas autoridades em evidência em dialogismo com a Lei 10.639/2003, os documentos orientadores do Conselho Nacional de Educação (2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais (2004). Com estaque aos aspectos da pesquisa realizada, pelo Geledés (Instituto da mulher negra) e o instituto Alana, sobre a atuação das Secretarias Municipais de Educação na aplicação da Lei 10.639/2003 que versa sobre o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

PROCEDIMENTOS

METODOLÓGICOS

Os assuntos aqui discutidos partem de uma abordagem qualitativa, atentando para a temática da colonialidade e do racismo, e tendo em vista, o impacto desses na aplicação da Lei 10639/03. Desse modo, o sociólogo Flick (2009), expõe que a pesquisa qualitativa:

[...] não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude específica. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus objetivos. [...] essa atitude é também atribuída, em parte, a certo grau de reflexão sobre o tema, à apropriabilidade da questão e dos métodos de pesquisa, bem como às percepções e aos pontos cegos do próprio pesquisador. (Flick, 2009, p. 36).

Levando em consideração a ideia do pesquisador, a metodologia escolhida para a investigação da temática e reflexão crítica foi a pesquisa bibliográfica e documental, pois possui como um dos maiores privilégios “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2019, p. 28).

A estruturação do trabalho foi realizada em três etapas: a primeira de apresentação da Lei 10.639/03 e sua importância na luta antirracista; a segunda,

expõe o entendimento de colonialidade e sua ação na aplicação das temáticas raciais; e a terceira, a análise de alguns resultados da pesquisa relacionando-os a aspectos subjetivos do racismo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Lei 10.630/2003: suporte básico na luta antirracista

Como um direito fundamental de aplicação imediata, a educação, nos termos dos artigos 5º da Constituição Federal – CF (1988), é o recurso imprescindível na formação dos três campos na vida do educando: no seu pleno desenvolvimento, na sua qualificação para o trabalho e no exercício da cidadania, de acordo com o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996). Em contraponto a tudo isso está o racismo, negando a plena cidadania de pessoas negras e excluindo-as, consideravelmente, do mercado de trabalho.

Partindo do entendimento das funcionalidades da educação, a lei 10.639/03 surgiu como um suporte necessário à luta antirracista, como resposta a luta do movimento Negro organizado, na perspectiva por um sistema educacional que se oponha a um ensino eurocentrado e a um currículo colonial. Desse modo, a norma surge como uma imposição, tornando-se um instrumento básico no combate as diversas formas de

discriminações raciais. Referente a isso, Nilma Lino Gomes afirma:

Estamos diante de um contexto que vai além da implementação de uma legislação que responda às demandas históricas de um movimento social. A Lei 10.639/03 faz parte das políticas de ação afirmativa. Estas têm como objetivo central a correção de desigualdades, a construção de oportunidades iguais para os grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão e primam pelo reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade desses segmentos (Gomes, 2013, p. 79).

A lei 10.639/03 é um dispositivo legal que normatiza nos estabelecimentos de ensino público e privado da educação básica (Fundamental e Médio), a obrigatoriedade do ensino sobre História e cultura afro-brasileiras. Modificada em 2008, pela Lei 11.645, a qual acrescentou também a obrigatoriedade do estudo da História e cultura Indígena. Dessa forma, torna-se imprescindível que as instituições de ensino do país ministrem as temáticas estabelecidas por lei. Promulgada durante a gestão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva. A lei estabelece que:

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. (Brasil, 2003, Art. 26-A)

O regulamento dispõe, de maneira explícita, as temáticas e os conteúdos que devem ser regidos na formação dos alunos, não excluiu nenhum componente curricular, porém destaca as áreas em que os conteúdos devem ser destacados. Portanto, o dispositivo norteia as ações a serem seguida pelos educadores, que também discrimina: "O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" (Brasil, Art. 79-B).

É importante salientar que a lei não restringe, em datas ou dias, quando deve ser aplicado o conteúdo programático. Partindo desse ponto, desarticula qualquer tipo de interpretação, que fomenta a ideia restritiva, a qual atente que os conteúdos da lei 10.639/2003 devam ser apenas apresentados durante a semana que inclui o dia 20 de novembro, celebrado como o Dia Nacional da Consciência Negra.

A partir disso, o dispositivo legal, em conformidade como o Art. 3º da – LDB (1996), expõe o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, que fazem parte dos princípios da educação. As diferenças e as diversidades devem ser abordadas no contexto

escolar, contrariamente a uma forma singular de saber. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que o ensino seja ministrado com base nos seguintes princípios: "III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; XII - consideração com a diversidade étnico-racial" (Brasil, 1996, p. 25).

Em 17 de junho de 2004, Conselho Nacional de Educação, através da Resolução Nº 1, publicou como diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais, a qual incumbe a responsabilidade de ofertar, a educação das relações étnico-raciais e o estudo de História e cultura afro-brasileira, e História e cultura africana, a diversos sujeitos. Estes sujeitos, conteúdos e as competências são especificadas no texto:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdo, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer. (CNE/CP, 003/2004, Art. 3)

A ideia trazida pela lei está em se opor a uma única visão de mundo, cultura ou conhecimento. Vai de encontro a aceitar e admirar o pensamento que diferentes grupos sociais têm de suas próprias experiências,

perspectivas e valores, todos comumente validados e respeitados. Essa abordagem se opõe ao pensamento colonial de superioridade, de subalternização de uma cultura em relação a outra, historicamente imposta e, atualmente, reprimida e violentada.

Pinheiro (2024) discute que a luta antirracista possui como imprescindível a negação ao que o ocidente fez das pessoas negras, colocando-as como menos importantes, relativizando suas vidas, menosprezando sua cultura, suas características físicas e seus saberes. Essa negação, que compreende todas as narrativas e construções negativas atribuídas as pessoas negras, apenas será possível a partir de uma nova concepção dissidente do imaginário mantido pela colonialidade.

A inserção da temática étnica e racial nos currículos também é uma forma de prática pedagógica decolonial e corrobora com a visão da escritora Grada Kilomba (2019: 12), ao destacar a importância na elaboração de um “procedimento de conscientização coletiva”, pois a “glorificação da história colonial” que se constituiu a partir da negação de humanidades e de outros saberes impediu a criação de novas histórias e conhecimentos.

A partir do exposto, o que se estabeleceu com a criação da norma deveria ser claramente celebrado, pois valoriza formas de saberes que contrapõe à colonialidade, rompendo com uma narrativa única e eurocêntrica, contribuindo na formação de

sujeitos conscientes de suas identidades e na consciência cidadã de pessoas negras.

O estudo de questões ligadas às relações étnico-raciais é imprescindível na construção do conhecimento e, posteriormente, o reconhecimento plural das pessoas. Esse saber, no ambiente escolar, contribui ao educando, de maneira significativa, na aprendizagem de suas identidades e no respeito ao direito, do outro, a ser diferente. Gomes (2010), diz a esse respeito:

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela e que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionam a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e dominação. (Gomes, 2010, Pág. 83)

Para que as relações étnico raciais cumpram o seu papel, antes de tudo, é preciso o entendimento, de quem participa do sistema de educação, que a educação brasileira surgiu a partir das missões jesuíticas, de um modelo eurocentrado de educação, com finalidades bem específicas, que não faz nenhum sentido mantê-las no presente.

O reconhecimento da Lei 10.639/03 rompe com essa ideia primitiva e opressora de educação e se alinha às demandas da comunidade escolar na sociedade atual, no

fomento ao combate às diversas manifestação do racismo. Dessa forma, assegurar uma educação que traz mais sentido a comunidade, que reconhece e valoriza os diferentes territórios e saberes, encaixa-se dentro de uma proposta de decolonialidade e abandona demandas ultrapassadas do fazer pedagógico.

Colonialidade como obstáculo à norma

Do termo colônia derivam todos os outros como: colono, colonial e colonialismo. Esse último, corresponde a um período histórico relacionado a expansão dos estados europeus, onde através da dominação, expropriação e imposição, expandiram seus territórios em diferentes partes do mundo, em busca de recursos. É de onde deriva o termo “colonialidade” e foi nos estudos pós-coloniais que o termo obteve destaque, principalmente a partir dos trabalhos do peruano Aníbal Quijano.

A escritora portuguesa Grada Kilomba (2019) “diz que o colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta. E outras vezes sangra.” Como ponto de partida, a escritora trouxe um discurso cogitativo, o qual nos leva a uma reflexão profunda a respeito do colonialismo como instrumento de dor, opressão e continuidade.

Nessa perspectiva, o colonialismo é compreendido como uma doença crônica que devido ao descuido, em seu tratamento, ocasiona sintomas, manifestando-se através

das diversas formas de discriminações. De fato, o colonialismo como sistema de expansão dos estados europeus não existe, mas isso não implica aspectos de sua operabilidade.

Mesmo depois de um passado colonial e escravocrata, o fim do colonialismo não significou a morte de uma estrutura de pensamentos e práticas eurocêntricas, mas sim, a perpetuação de uma estrutura, com uma nova conjuntura, alinhada e adaptada aos propósitos da modernidade. Nessa perspectiva, surge, quase como uma transmutação, o que os estudiosos chamam de colonialidade.

A esse respeito, Aníbal Quijano (2007), entende a colonialidade sendo complementar ao colonialismo, mesmo que atuem de formas diferentes, para ele, o colonialismo correspondeu a uma estrutura de dominação e exploração de:

[...] controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. [...] O colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto, a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à [sic] inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado (Quijano, 2009, pág. 73).

A colonialidade, portanto, pode ser compreendida como um assombro

permanente, do qual um grupo específico (as elites) carrega esse poder, utiliza-se deste instrumento e da continuidade a manutenção das estruturas opressoras, de dominação e exclusão. Partindo desse último ponto, Mignolo (2016), considera a exclusão, colonialidade como o lado mais obscuro da modernidade, para ele

[...] a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. (Mignolo, 2016, pág. 2).

Além do projeto de eurocentração do conhecimento, entendida como colonialidade do poder por Mignolo (2003), no qual o eurocentrismo torna-se:

[...] uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais [...], narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. (Mignolo, 2003, pág. 41).

No trecho acima, o estudioso evidencia que a colonialidade se opõe a qualquer narrativa histórica que não coloque a Europa no centro hegemônico histórico-cultural. A partir disso, posiciona os saberes não europeus em um lugar de interiorização.

Outrossim, a colonialidade surge como um obstáculo à norma, na medida em que foi internalizada pelos sujeitos que fazem parte da sociedade brasileira, e consequentemente do sistema de educação, o que interfere no cumprimento das leis apresentadas.

É importante pontuar que a privação dos conteúdos acerca da Lei 10.639/2003 traz consigo mais uma forma de silenciamento, deslegitimando, inconscientemente ou não, os saberes e a cultura de povos importantes da construção da sociedade brasileira. Assim, dá continuidade a manutenção de conhecimento histórico eurocentrado e, consequentemente, de privilégios de uma branquitude que, de acordo com Bento:

[...] tudo se passa como se houvesse um pacto entre brancos, aqui chamado de pacto narcísico, que implica a negação, o evitamento do problema com vistas à manutenção de privilégios raciais. O medo da perda desses privilégios e o da responsabilização pelas desigualdades raciais constituem o substrato psicológico que gera a projeção do branco sobre o negro, carregada de negatividade. O negro é inventado como um outro inferior, em contraposição ao branco que se tem e é tido como superior; e esse outro é visto como ameaçador. Alianças intergrupais entre brancos são forjadas e caracterizam-se pela ambiguidade, pela negação de um problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaço de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica e política dos negros no universo social. Neste contexto é que se caracteriza a branquitude como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a

racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade. (Bento, 2002, pág. 7).

Em conformidade com Oliveira (2023), é necessário chamar a branquitude à responsabilidade sobre o processo antirracista, pois também é seu compromisso trabalhar em benefício de uma sociedade menos desigual, da qual a omissão deve implicar também responsabilidades. “Qualquer desculpa sobre a impossibilidade de aderência a essa pauta não pode ser denominada com outro termo que não racismo e o medo de se tornar igual a quem sempre considerou inferior” (Oliveira, 2023, pág.154)

Relação entre subjetividade e o resultado da pesquisa

Em 2023, o Instituto da mulher negra (Geledés) e o instituto Alana, publicaram o resultado de uma pesquisa sobre a atuação das Secretarias Municipais de Educação referente a Lei 10.639/2003, que trata sobre o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, expondo que 71% dos municípios brasileiros não cumprem sua aplicação.

Segundo essa pesquisa, os gestores municipais sentem falta de apoio de estados e do governo federal para o cumprimento da lei 10.639/03, não apenas em ações diretas, mas também por meio de cooperação técnica e financeira para que, ao contrário do que se mostra na maioria dos casos, ela seja

considerada além de datas comemorativas, mas de forma perene ao longo do ano.

Distante de negar a ausência de suporte dos governos à esfera municipal, porém tendo uma compreensão extensa que quando se trata de temáticas raciais os desafios não são explícitos. Mesmo após duas décadas de vigência da lei, os motivos que regem a procrastinação podem ser também atrelados a uma forma, consciente ou inconsciente, de desprestígio a temáticas étnico raciais, às quais nas subjetividades está presente uma resistência ancorada em um racismo velado como Lilia Motriz (2012), aponta:

Na ausência de uma política discriminatória oficial, estamos envoltos no país de “uma boa” consciência, que nega o preconceito ou o reconhece como o mais brando. Afirma-se de modo genérico e sem questionamento uma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos. (Schwarcz, 2012, p. 30).

O estudo evidencia uma negligência estrondosa em toda a cadeia de órgãos que estão articulados ao sistema de educação municipal. Além da falta de repasses dos entes federativos e outras instituições, a participação dos Conselhos Municipais de Educação é ínfima, a criação de parecer ou resoluções sobre o tema é quase inexistente. Dessa forma, o produto final, que é a oferta do ensino da Lei 10.639/03, fica precariamente comprometido, e quando

ministrado é de forma muito pontual, excluindo o conteúdo do cotidiano dos alunos: “Apesar de 58% das Secretarias Municipais terem adaptado o referencial curricular considerando a lei em questão, a realização de atividades apenas durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra ainda é muito presente”.

A pesquisa destaca também outros desafios para a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, como:

Dificuldade dos profissionais sob e como transpor o ensino nos currículos e projetos das escolas, secretaria não tem informação e orientação suficientes sob e a temática, pouca mobilização ou desinteresse dos profissionais das instituições escolares em realizar ações e ausência de fiscalização que garanta a implementação efetiva, dentre outros. (Soares, Carneiro, Portella, 2023, p. 64)

Todas essas demandas estão relacionadas, direta ou indiretamente, com o racismo, entendido por Almeida (2019), como um fenômeno social complexo, em que seu estudo não pode ser compreendido de forma desvinculada a uma análise profunda onde estejam presentes elementos como: a ideologia, a política, o direito e a economia. Sendo assim, as demandas citadas na pesquisa não se sustentam apenas na base da narrativa da escassez ou do descaso.

O autor, também destaca, que o conceito de racismo pode ser assimilado a partir de três abordagens, sendo elas: a

individual, institucional e estrutural. Desde então, torna-se mais inteligível e coeso entender e lógica argumentativa da falta de suporte à implementação plena da Lei 10.639/2003 atribuídas, em grande parte, apenas a questões materiais e tangíveis.

É imprescindível refletir sobre os resultados da pesquisa sem partir do ponto de entendimento no qual compreende a Escola (a educação) sobe duas óticas distintas: uma como resultado de uma estrutura a qual está presente a colonialidade e o racismo estrutural; a outra, a de um espaço de reconstrução de narrativas e de realidades.

Pinheiro (2023), dispõe:

A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social: ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sócias. (Pinheiro, 2023, p.147).

Acrescentado a tudo isso, é elementar destacar que quando se trata de qualquer temática que envolva questões étnico raciais no país as respostas objetivas não podem ser compreendidas apenas nas suas “objetividades”, porém compreendidas concomitantemente com as “subjetividades”, que, neste caso é atravessada pela colonialidade e o racismo. Esse, interliga-se na construção político-cultural analisada por Gonzalez (1988, p. 69):

Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas. Ao contrário, ela é uma América Africana, cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o t pelo d para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: América Ladina (não é por acaso que a neurose cultural brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência). (Gonzales, 1988, pág. 69)

As subjetividades desses processos não são assimiladas de modo tão transparente, e por isso, normalmente, não são percebidas facilmente a olhos nus. É necessário interpretar os códigos, as simbologias, os atos racistas presentes nas produções materiais e subjetivas. Inclusive, no Brasil, por ser estrutural, o racismo, assume dois vieses: um estruturado e, outro, estruturante, à medida que participa da construção dos sujeitos e das instituições de modo contínuo.

A subjetividade representa uma realidade que não é acessível de forma direta ao investigador e que tampouco pode ser interpretada de forma padronizada por manifestações indiretas que sejam suscetíveis a generalização, pois as expressões de cada sujeito ou espaço social estão implicadas em sistemas de sentidos diferentes que têm trajetórias próprias, e cujos sentidos têm de ser descobertos no contexto em que são padronizados. Não há sentidos estáticos fora de um marco de atuação ou de cenários concretos da experiência ou função estudada. (Rey, 2003, p. 266-267).

A pesquisa, sobre a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileira, dispôs a composição étnico raciais dos gestores municipais, sendo:

A maioria das pessoas que responderam à pesquisa foram os próprios dirigentes de educação dos municípios, que correspondem a 57%, sendo 54% considerados brancos; e 23% dos técnicos, sendo 38% compostos por pessoas brancas, que possuem experiência na pasta. (Soares, Carneiro, Portella, 2023, p. 38-39).

Esses dados são importantíssimos em qualquer tipo de pesquisa, pois a representatividade é um instrumento imprescindível para a construção de uma sociedade antirracista, aponta Almeida, que vê nela dois efeitos:

1. Propiciar a abertura de um espaço político para que as reivindicações das minorias possam ser repercutidas, especialmente quando a liderança conquistada for resultado de um projeto político coletivo.
2. Desmantelar as narrativas discriminatórias que sempre colocam minorias em locais de subalternidades. Isto pode servir para que, por exemplo, mulheres negras questionem o lugar social que o imaginário racista lhes reserva. (Almeida, 2019, p. 110).

A pesquisa revelou que até o presente momento, em um lapso temporal de mais de 20 anos, vemos uma oferta da Lei 10.639/2003 em dose homeopáticas, esporádicas e pouco compromissada, onde o que se opera são as alegações jogadas entre os

demais sujeitos responsáveis na aplicação da norma.

Dentro desses repasses de responsabilidade, é necessário assumir a culpa pessoal, pois à medida que se compreende fazendo parte de um sistema formado pela colonialidade e, se entende que o racismo opera nas subjetividades, nas esferas institucional e estrutural, não se pode esquivar pela omissão de sua conduta amparada na de outrem (Almeida, 2019).

CONCLUSÃO

A colonialidade e o racismo, presentes nas mais diversas estruturas sociais, devem ser problematizadas e enxergadas em todos os sistemas da sociedade brasileira, sobretudo, na educação básica, e na aplicação de leis que versam sobre temas relacionados a questões étnico raciais.

Sabendo que a matriz colonizadora configura a subjetividade e a vida concreta, material e histórica de quem dela surge, permanecer inerte é manter a sociedade longe de uma democracia plena. É preciso que a matriz colonizadora que nos enreda seja rompida, através da ação individual e coletiva. Os educadores, gestores e a quem participa, direta ou indiretamente, do sistema de educacional do país, têm o dever de compreender que a colonialidade e o racismo alteram significativamente suas concepções de realidade e prioridades.

É primordial o entendimento que a Lei 10.639/2003, não é um ato discricionário, mas sim uma norma jurídica. Assim sendo, funciona com uma imposição normativa, a qual não é cabido escolher seu cumprimento, mas um dever legal de ação. Atuar na sua aplicação é um dever ético-político como o Estado Democrático de Direito, na medida que procura dá acesso a grupos étnicos não brancos a plena cidadania; com os princípios fundamentais da educação básica e com a luta antirracista.

A educação antirracista deve ser assimilada como uma pauta imprescindível, principalmente por quem tem o encargo de educar. Deve ser compreendida como o pontapé inicial na ruptura a um sistema estruturalmente desigual e atrasado. Assim sendo, a pedagogia antirracista produzirá sujeitos conscientes de si, e desarticulará estruturas marcadas pela colonialidade e o racismo.

É necessária uma reflexão profunda, por parte dos educadores, dos gestores, da sociedade civil; que por mais que entendam alguns mecanismo, explícitos, de contenção do racismo; ele continua estruturando nossa noção de mundo. Negligenciar a aplicação de uma lei é não romper as barreiras mantidas pela colonialidade, mas sim, de protrair seus efeitos perversos no tempo

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da república federativa do Brasil. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm > . Acesso em 20.04.2025

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acesso em 24.05.2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . A Acesso em 24.05.2025.

BRASIL / CNE / MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana. Brasília, 2004.

CASTRO, Edna; PINTO, Renan Freita (orgs.) **Decolonialidade e sociologia na América Latina**. Belém: NAEA: UFPA, 2018.

FLICK, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. (3a ed.), Ed. Artmed.

GIL, A. C. (2019). Como elaborar projetos de pesquisa. (6a ed.), Atlas.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, jan./jun. 1988b, p. 68-82.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03**. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIGNOLO, W.D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2016.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Editora: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. **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, 2005a. p.117-142.

REY, Fernando González. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**.1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SOARES, Beatriz; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no**

ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.
Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 29.05.2025.