

## OS ENTRAVES EPISTEMOLÓGICOS QUE ATRAVESSAM A EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO CHÃO DA ESCOLA

Ellen Miranda de Oliveira<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho propõe uma reflexão sobre os entraves epistemológicos que atravessam a efetivação da Lei 10.639/2003 no chão da escola. Parte-se da compreensão de que a implementação dessa legislação não pode ser analisada apenas a partir da falta de materiais, da insuficiência de políticas públicas ou de lacunas na formação docente, embora esses aspectos também sejam relevantes. Defende-se que tais dificuldades se enraízam, sobretudo, na permanência de uma ordem epistêmica colonial que continua tratando saberes africanos e afro-brasileiros como periféricos, complementares ou secundários no interior do currículo escolar. O trabalho se constrói a partir de revisão bibliográfica e reflexão teórica, em diálogo com autoras e autores como Amílcar Araújo Pereira, Santiago Castro-Gómez, Sueli Carneiro, Deborah Monteiro, Nilma Lino Gomes, bell hooks e Café. A discussão mobiliza os conceitos de colonialidade, epistemicídio e currículo para evidenciar que a ausência denunciada pela Lei 10.639/2003 não é apenas temática, mas também ontológica, epistemológica e política. Ao longo do texto, argumenta-se que a escola brasileira ainda opera segundo critérios de legitimação do conhecimento marcados pela colonialidade, o que dificulta o reconhecimento de epistemologias outras como fundamentos possíveis da formação. Nesse contexto, o epistemicídio é compreendido como processo de deslegitimação e silenciamento de saberes produzidos por corpos e territórios racializados, incidindo diretamente sobre a escola, o currículo e os modos de ensinar. Como resultado da reflexão, o artigo chama atenção para a urgência de deslocamentos curriculares mais profundos e para a necessidade de compreender a efetivação da lei como parte de uma disputa pelos sentidos do conhecimento, da formação e da própria escola. Conclui-se que pensar a Lei 10.639/2003 exige enfrentar a persistência de um cânone colonial e afirmar a abertura do espaço escolar a outras racionalidades, memórias, linguagens e experiências historicamente marginalizadas.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/2003; epistemicídio; colonialidade; currículo; educação antirracista.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - UERJ, [mirandaellen1807@gmail.com](mailto:mirandaellen1807@gmail.com) - Bolsista FAPERJ - Apoio Capes (001)

## Introdução

A Lei nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao tornar obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Mais do que uma alteração normativa, essa legislação representa uma conquista histórica dos movimentos negros e uma intervenção crítica sobre os modos pelos quais a escola brasileira foi constituída, tensionando currículos, práticas pedagógicas e critérios de legitimação do conhecimento. No entanto, apesar de sua relevância política e educacional, sua efetivação ainda encontra entraves significativos, que não se explicam apenas pela ausência de materiais ou de políticas públicas, mas também pela permanência de estruturas de pensamento que seguem relegando saberes africanos e afro-brasileiros a um lugar periférico no interior da escola.

É desse impasse que parte este artigo, mas também de uma inquietação situada. Escrevo movida pelo incômodo de quem concluiu recentemente um curso de licenciatura e, ao mesmo tempo, atua como professora da educação básica, experimentando, no cotidiano, a tensão entre o desejo de trazer epistemologias outras para a sala de aula e a exigência de responder a um currículo ainda organizado por parâmetros restritivos, eurocentrados e pouco abertos à pluralidade dos saberes. Há, nesse intervalo, uma fricção constante entre aquilo que a escola cobra e aquilo que a realidade de nossos estudantes exige. É justamente nessa fissura que este trabalho se inscreve.

Parto da compreensão de que a escola não é apenas espaço de reprodução de desigualdades, embora frequentemente o seja, mas também espaço-tempo de disputa, de denúncia e de criação. Ao mesmo tempo em que pode reiterar silenciamentos, hierarquias e exclusões, ela também pode se tornar lugar de abertura para outros modos de ler o mundo, de narrar a experiência e de produzir conhecimento. Pensar a implementação da Lei 10.639/2003 exige, portanto, pensar a urgência de deslocamentos curriculares mais profundos. Não basta acrescentar conteúdos a uma estrutura já dada; é preciso interrogar o próprio currículo, seus fundamentos, suas exclusões e os projetos de humanidade que ele sustenta.

Nesse sentido, discutir colonialidade e epistemicídio nos leva a revelar os entraves à efetivação da lei, expondo, na sua raiz mais intrínseca, as lacunas formativas e a persistência de uma ordem epistêmica que continua tratando saberes africanos e afro-brasileiros como subalternos. Assim, este artigo, portanto, volta-se à reflexão sobre o epistemicídio como chave de leitura para compreender os entraves à efetivação da Lei 10.639/2003, chamando atenção

para a urgência de levar epistemologias outras ao chão da escola e de repensar o currículo em suas bases.

### **Lei 10.639/2003 e a disputa pelos sentidos do currículo**

A Lei 10.639/2003 não pode ser lida apenas como um instrumento legal ou como uma alteração pontual na LDB. Reduzi-la a esse lugar é esvaziar sua densidade histórica e política. Sua promulgação resulta “desse novo lugar político e social e das várias reivindicações dos movimentos negros ao longo das últimas décadas”(PEREIRA, 2011, p. 27), que tensionaram o Estado brasileiro e denunciaram o racismo estrutural inscrito também nos currículos, nos materiais didáticos e nos modos de legitimação do conhecimento escolar. Nesse sentido, essa política surge como conquista, elaborada a partir da pressão coletiva de sujeitos historicamente excluídos do direito de narrar a si mesmos e de ver suas histórias, culturas e racionalidades reconhecidas no espaço escolar.

Ler a lei a partir desse horizonte impede que ela seja compreendida como simples inclusão de novos conteúdos. O que está em jogo é uma intervenção no próprio regime de saber que sustentou a escola brasileira e que, por muito tempo, naturalizou a centralidade eurocêntrica como se ela fosse universal e suficiente.

No entanto, entre a existência da lei e sua efetivação ampla, há um intervalo persistente. Esse intervalo não se explica apenas por dificuldades administrativas ou por ausência de materiais, mas por uma resistência mais estrutural à transformação das bases epistemológicas da educação. Muitas das experiências de implementação ainda são sustentadas por movimentos individuais de professoras e professores que, mesmo em condições adversas, tensionam o cotidiano escolar e abrem brechas no currículo. Como observam Santana, Luz e Silva (2013):

Há um conjunto significativo de experiências que dependem das iniciativas de professores isolados. Essas ações muitas vezes conseguem irradiar e disseminar na cultura escolar uma sensibilização para tratar de forma mais apropriada a problemática étnico-racial. Mas, em alguns casos, elas se restringem aos diretamente envolvidos, não sendo possível considerar essas experiências como sustentáveis” (SANTANA; LUZ; SILVA, 2013, p. 100).

Tal observação permite compreender que a sua implementação ainda aparece, em muitos contextos, como tarefa individual, e não como compromisso institucional. Quando

depende apenas do engajamento ou da formação autônoma de alguns docentes, ela permanece frágil, descontínua e vulnerável. Em vez de reorganizar estruturalmente a escola, corre o risco de se converter em ação esporádica, em projeto temático ou em intervenção localizada, sem continuidade pedagógica.

Mesmo quando há experiências significativas, muitas delas se desenvolvem por meio de práticas artístico-culturais, sobretudo ligadas à música e à dança, o que mostra tanto a potência dessas linguagens quanto os limites do modo como a escola frequentemente as enquadra. Como apontam Santana, Luz e Silva, há “várias experiências que se desenvolvem a partir da nucleação de atividades artístico-culturais de dança e música nas escolas” (SANTANA; LUZ; SILVA, 2013, p. 100). O problema não está nessas práticas em si, que são fundamentais, mas na forma como podem ser recebidas por parte do corpo docente e da cultura escolar, muitas vezes sob o estigma da folclorização. Quando isso acontece, saberes, expressões e cosmologias afro-brasileiras entram na escola sob a forma do exótico, do festivo ou do acessório, sem abalar efetivamente o centro do currículo.

É justamente nesse ponto que a discussão precisa avançar. A dificuldade de implementação da Lei 10.639/2003 não se reduz à falta de conteúdos sobre África ou cultura afro-brasileira, como se bastasse acrescentar novos temas a uma estrutura já pronta. O desafio é mais radical, porque diz respeito ao modo como a própria instituição escolar foi construída e ao tipo de sujeito que ela historicamente reconheceu como produtor legítimo de conhecimento. Nesse ponto, a formulação de Santana, Luz e Silva (2013) é decisiva:

Um desses aspectos se relaciona ao problema da perspectiva que se tem quando se fala em implementação da lei. Muitas vezes, a implementação é pensada como inclusão apenas de conteúdos históricos, literários, sociológicos, ou seja, é um problema de ausência de conteúdos específicos da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Contudo, a ausência diz respeito a algo maior, a um modo de ser e estar no mundo. Essa ausência coloca o desafio de repensarmos a instituição escolar em profundidade. Os modos de ser afro-brasileiros, mesmo sendo diversificados, têm aspectos que os unificam. (SANTANA; LUZ; SILVA, 2013, p. 101).

Essa passagem permite compreender que a ausência denunciada pela lei não é apenas temática; ela é ontológica, epistemológica e política, denunciando a falta do reconhecimento de matrizes africanas e afro-diaspóricas como produtoras de mundo, de linguagem, de ética, de estética e de saber. Por isso, a implementação da normativa entra necessariamente em um

campo de disputa epistemológica. Trata-se de confrontar os critérios pelos quais certos saberes foram historicamente legitimados como universais, enquanto outros foram tratados como locais, inferiores, intuitivos ou insuficientemente teóricos. Nesse sentido, discutir a Lei 10.639/2003 é também discutir a legitimação dos saberes educacionais. Afinal, a escola brasileira ainda se organiza, em grande medida, a partir de referenciais que não partem dos saberes africanos e afro-diaspóricos como fundamentos possíveis do pensar, mas os acolhem, quando muito, como complementos.

Quando a escola permanece alheia ao cotidiano, às memórias, às práticas culturais e aos modos de existência dos sujeitos negros, ela reforça a distância entre conhecimento e vida. E talvez um dos gestos mais potentes dessa legislação seja justamente a possibilidade de romper essa cisão. Ao reconhecer histórias, culturas e saberes afro-brasileiros e africanos como constitutivos da formação social brasileira, a lei pode despertar outros sentidos para os jovens, sobretudo os jovens negros, que passam a se ver não como corpos tolerados no espaço escolar, mas como sujeitos cujas experiências também produzem conhecimento. Nesse movimento, a escola deixa de ser apenas o lugar que transmite saberes externos à vida e pode começar a se constituir como espaço em que o cotidiano, a memória, a linguagem e a experiência entram como matéria legítima de reflexão.

Por isso, tal execução exige mais do que cumprimento formal, uma vez que exige deslocamento curricular, revisão de cânones, transformação na formação docente e abertura para outras racionalidades. Exige, sobretudo, que a escola reconheça que aquilo que por muito tempo chamou de universal era, na verdade, uma particularidade branca elevada à condição de norma. E esse reconhecimento, longe de ser mero ajuste pedagógico, é parte de uma luta maior contra o epistemicídio e contra a persistência de um cânone colonial que ainda regula o que se ensina, como se ensina e quem é autorizado a ocupar o lugar de sujeito do saber.

Deborah Monteiro (2019) ajuda a nomear com precisão essa perda quando chama atenção para o fato de que, no chão da escola, os saberes negros permanecem muitas vezes “alijados de ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital, oralidade, circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade e cooperativismo” (MONTEIRO, 2019, p. 34). A força dessa formulação está em mostrar que não se trata apenas da ausência de autores, temas ou eventos históricos, mas do apagamento de princípios mais amplos de organização da vida, do saber e da experiência. O que se marginaliza, nesse caso, é uma outra gramática de mundo.

Por conseguinte, discutir a aplicação dessa legislação tenciona os limites de uma escola que, durante muito tempo, se constituiu afastando conhecimento e vida, teoria e cotidiano,

currículo e experiência. É nessa conjuntura que a reflexão de Monteiro (2019) desloca a discussão para um horizonte ainda mais fecundo. Ao invés de pensarmos a educação apenas nos limites da instituição escolar, a autora nos convoca a alargá-la, reconhecendo que os processos formativos também acontecem em outros espaços, práticas e temporalidades, muitos deles historicamente desqualificados pela racionalidade moderna. Trata-se, como propõe, de nos nutrirmos desses “princípios, saberes e fazeres a fim de orientar novas práticas docentes” (MONTEIRO, 2019, p. 38). Há aqui uma inflexão importante: os caminhos para enfrentar o epistemicídio não surgem apenas de uma reforma interna da escola, mas da abertura da escola a formas outras de produzir conhecimento, vínculo, memória e comunidade.

Isso porque, no cenário desenhado pela colonialidade para a população negra, resistir sempre foi mais do que sobreviver. A resistência esteve, e ainda está, nas expressões do cotidiano, nos gestos de permanência, nas práticas culturais e espirituais, nas formas de partilha e criação de mundo que insistiram em viver apesar da violência colonial. Como escreve a autora:

Cada mulher negra que conseguia criar seus filhos, dançar, sorrir, cada pessoa negra que batesse um tambor, cada Ialorixá que jogasse búzios, cada capoeira jogada na praça, cada rei e rainha do congo, a cada música e passo de dança; é a cultura afro-brasileira se mantendo viva, a despeito da colonialidade do ser, do saber e da vida. (MONTEIRO, 2019, p. 38).

Essa passagem é potente, já que devolve espessura epistemológica àquilo que a ordem colonial insistiu em reduzir. Há saber no corpo, na oralidade, no ritmo, na circularidade, no sagrado, na memória coletiva. Há conhecimento sendo produzido e transmitido em práticas que a escola, muitas vezes, não soube ler. Por isso, com esse trabalho evoco a possibilidade de outros caminhos formativos. Caminhos em que jovens negros possam se ver não como corpos estranhos à produção do conhecimento, mas como sujeitos de memória, linguagem e inteligência; caminhos em que a escola deixe de operar como espaço alheio à vida e passe a acolher o cotidiano como matéria legítima de pensamento; caminhos em que os saberes africanos e afro-diaspóricos apareçam como força organizadora de novas leituras sobre o Brasil, sua história e seus modos de existir.

É por isso que os saberes afro-brasileiros e africanos ocupam aqui um lugar incontornável. Não apenas porque amplia repertórios, mas porque desloca regimes de visibilidade, restitui humanidade onde o cânone colonial produziu ausência e evidencia epistemologias outras. Como afirma Santos (2015), “a história, cultura e literaturas afro-

brasileiras e africanas são o caminho para a construção de novos olhares sobre as origens da etnia negra no Brasil e seus descendentes” (SANTOS, 2015, p. 278). Ao trazer para o centro vozes, experiências e formas de narrar historicamente marginalizadas, ela não só diversifica o currículo: ela confronta a lógica que definiu, por tanto tempo, quem podia ser lido como universal e quem seria mantido como nota de rodapé da tradição.

### **Epistemicídio como marca da colonialidade**

Santiago Castro-Gómez (2007, p. 81) afirma que a modernidade ocidental se sustenta a partir do que denomina como “estrutura triangular da colonialidade”, formada pelo domínio do ser, do poder e do saber. Esse conceito se torna relevante para as minhas reflexões postas em questão, pois nos permite compreender como o domínio colonial transmuta um campo político ou econômico e opera também tanto na produção de subjetividade, quanto na organização das relações sociais. Ou seja, a colonialidade não termina com o fim formal do colonialismo: ela permanece ativa, reorganizando hierarquias, classificando existências e regulando regimes de verdade.

No plano do saber, essa estrutura se manifesta na consolidação de epistemes hegemônicas que passam a se apresentar como universais, neutras e cientificamente válidas. Entretanto, como observa Castro-Gómez (2007, p. 79), “as ciências sociais e humanas ensinadas na maioria de nossas universidades não apenas carregam a ‘herança colonial’ de seus paradigmas, mas, o que é pior, contribuem para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do Ocidente”. Isso significa dizer que os critérios de validação do conhecimento são historicamente consolidados em uma matriz colonial.

Nesse processo, saberes produzidos na experiência, no cotidiano, na oralidade, na ancestralidade e na relação orgânica entre ser humano, natureza e mundo são frequentemente deslocados para o campo da subalternidade. A escola, nesse contexto, opera também como espaço de manutenção dessas hierarquias, funcionando, como aponta o autor, por meio de como “fronteiras epistêmicas que não podem ser transgredidas” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 81).

É a partir dessa chave de leitura que se torna possível pensar o epistemicídio. Mais do que o simples apagamento de determinados conteúdos, o epistemicídio diz respeito a um processo sistemático de deslegitimação, silenciamento e destruição de formas de saber produzidas por corpos e territórios colonizados. Ele atua, portanto, como uma tecnologia de manutenção das desigualdades raciais, na medida em que define quais conhecimentos têm

estatuto de verdade e quais são relegados ao lugar do atraso, da crença, do folclore ou da insuficiência.

Ao situar o epistemicídio como elemento constitutivo do dispositivo de racialidade, Sueli Carneiro (2023) mostra que não estamos diante de um processo lateral, nem de um efeito secundário do racismo. Trata-se de uma engrenagem fundamental de sua reprodução. Como afirma a autora, em diálogo com o conceito de Boaventura Santos, o epistemicídio se constituiu como num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica e racial “pela negação da legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, consequentemente, de seus membros, que passam a ser ignorados como sujeitos de conhecimento” (CARNEIRO, 2023, p. 82).

A formulação é decisiva para elucidar que não se trata apenas de dizer que determinados grupos foram silenciados, mas de compreender como esse silenciamento foi transformado em norma de validação do saber. O epistemicídio opera produzindo uma ordem do conhecimento na qual certos sujeitos aparecem como naturalmente incapazes de pensar, teorizar, interpretar e nomear o mundo. Desse modo, a exclusão de autores negros, africanos, afro-brasileiros e diaspóricos dos currículos não é casual, uma vez que obedece a essa lógica histórica de rebaixamento intelectual que, ao mesmo tempo em que interdita saberes outros, consolida a autoridade branca como medida universal de razão.

Por isso, a pergunta que rege esse debate é quem pode ser reconhecido como portador do saber? Desqualificar formas de conhecimento produzidas por povos subjugados implica, inevitavelmente, desqualificá-los também como “sujeitos cognoscentes”. É justamente esse ponto que Sueli Carneiro radicaliza ao afirmar que o epistemicídio produz indigência cultural, inferiorização intelectual e deslegitimação sistemática do negro como produtor de conhecimento (CARNEIRO, 2023, p. 83). Não estamos falando, portanto, de uma mera lacuna curricular. Estamos falando de um projeto histórico que produz ausência, fabrica insuficiência e depois usa essa insuficiência fabricada como prova da própria exclusão.

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva. (CARNEIRO, 2023, p. 83)

Sueli Carneiro mostra ainda que o epistemicídio não se limita à recusa externa do Outro, mas compromete a própria possibilidade de aprender, elaborando uma forma profunda de sequestro da razão. Nas palavras da autora:

Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento considerado legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta. (CARNEIRO, 2023, p. 84)

É justamente nesse ponto que a discussão sobre o epistemicídio encontra a do cânone colonial. Isso significa reconhecer que a exclusão de determinadas vozes decorre de uma política de legitimidade que estabiliza autores, obras e modos de leitura como se fossem universais. Como observa Kothe, o cânone “decorre da conjunção do discurso literário com o sistema do poder” (KOTHE, 2020, p. 106). Estamos falando aqui, portanto, de uma engrenagem que ajuda a organizar quem pode ocupar o centro da tradição. O problema do cânone, então, não está apenas na consagração de certas obras, mas na repetição de um regime de leitura que transforma uma visão situada em medida geral de valor. Como o próprio autor adverte, “o problema não é apenas a vigência do cânone, mas a imposição da interpretação canonizante como a única válida” (KOTHE, 2020, p. 107-108) e a escola precisa ser compreendida também como uma espaço efímero de reprodução desses ideais.

### **Considerações finais e caminhos abertos para a Lei**

Se o epistemicídio, como mostra Sueli Carneiro (2023), compromete a própria possibilidade de aprender, então é preciso olhar com mais atenção para a escola, uma de suas materializações mais decisivas. É nela que muitos sujeitos negros vivem algumas de suas primeiras experiências sociais de negação racial; é nela também que se consolidam processos permanentes de desqualificação, suspeição e subordinação que participam da produção social da inferioridade intelectual negra. A escola aparece, assim, como espaço de fixação de sentidos, de enquadramento dos corpos e de reafirmação de uma ordem de saber que historicamente tomou a experiência branca como parâmetro exclusivo do universal. Nesse quadro, a crítica a uma perspectiva político-pedagógica verdadeiramente plural e democrática torna-se

incontornável, pois o que está em disputa não é apenas a presença de outros conteúdos, mas a possibilidade de trazer para o centro da formação a experiência negra, suas vivências, suas linguagens e suas memórias, deslocando o lugar de neutralidade com que a branquitude se instituiu no currículo.

Contudo, a força da leitura de Carneiro está justamente em não deixar a escola encerrada apenas na lógica da negação. Mesmo reconhecendo que ela oferece múltiplas formas de subordinação, assujeitamento e violência, a autora mostra que é também da autoestima, do reconhecimento da própria capacidade de autonomia, dos exemplos no interior das famílias, do convívio com raros profissionais negros e da conquista da memória coletiva que se extrai a matéria da resistência. Como afirma:

Enquanto a escola oferece múltiplas formas de subordinação, assujeitamento e negação, é da força da autoestima, do reconhecimento da própria capacidade de autonomia, dos exemplos no interior das famílias e dos raros profissionais negros com quem conviveram na infância, adolescência e juventude, bem como da conquista da memória coletiva — é desses elementos que se extrai a seiva da resistência. Contudo, a síntese será dada apenas pelo coletivo, onde o cuidado de si e o cuidado do outro confundem-se na busca da emancipação.(CARNEIRO, 2023, p. 284)

Há, portanto, uma dimensão de travessia inscrita na experiência escolar: ela pode ser o lugar onde se fixa a negação, mas também pode se converter em espaço a partir do qual o sujeito elabora formas de afirmação pessoal e social. Bem como na linguagem e na literatura, ganhando uma espessura de emancipação política. A leitura, por exemplo, deixa de ser vista apenas como competência escolar e passa a ser compreendida como prática decisiva de “resistência ao dispositivo de racialidade” (CARNEIRO, 2023, p. 301).

A leitura aparece, então, como possibilidade de reconstrução de si, ampliação da autonomia e enfrentamento das tecnologias que buscam interditar o negro como sujeito cognoscente. Por isso, o domínio da resistência não se limita à denúncia; ele também inaugura outra ética. Como escreve a autora, “no domínio da resistência existe a possibilidade de uma ética renovada que se insurge aos modos de subjetivação e à moral social que lhes corresponderiam” (CARNEIRO, 2023, p. 310). O cuidado de si, nesse contexto, não se reduz a uma prática individualizada, mas se articula à construção coletiva da emancipação.

Essa chave se amplia quando colocada em diálogo com Nilma Lino Gomes (2019). Ao afirmar que o Movimento Negro é educador, a autora desloca o debate sobre formação para além da escola sem, no entanto, abandoná-la. O Movimento Negro não aparece apenas como

ator político que reivindica direitos, mas como produtor de saberes emancipatórios e sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil.

É também por isso que a educação ocupa, em Nilma, um lugar central. Como ela destaca, o Movimento Negro “[...] elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social” (GOMES, 2019, p. 21). E mais: “O Movimento Negro, entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história, é reconhecido, nesse estudo, como sujeito de conhecimento” (GOMES, 2019, p. 23).

Nessa perspectiva, a implementação da Lei 10.639/2003 não deve ser pensada apenas como inclusão de conteúdos, mas como abertura para outros modos de ensinar, conhecer e formar, capazes de deslocar a centralidade branca do currículo e reconhecer que a emancipação negra também se constrói como prática educativa.

Escrevo este trabalho atravessada por inquietações que não nasceram apenas da pesquisa, mas também da minha experiência com o chão da escola. Como educadora, me interessa pensar a escola não apenas como espaço de aplicação curricular, mas como lugar onde se pode tensionar o que foi naturalizado e abrir brechas para outros modos de conhecer, ler e existir. Talvez, nesse lugar, resida uma das tarefas mais urgentes da educação: recusar a neutralidade que historicamente serviu à manutenção das desigualdades e compreender que ensinar também é tomar posição diante do mundo.

Por isso, as reflexões de bell hooks (2013) se tornam tão importantes para este trabalho. Em *Ensinando a transgredir*, a autora inscreve a si mesma como sujeito de sua pesquisa e de sua prática, fazendo emergir, de forma inseparável, a professora, a intelectual e a ativista. Em diálogo com Paulo Freire, hooks pensa a educação como prática de liberdade e recusa uma pedagogia fundada no silenciamento, na contenção da experiência e na falsa universalidade do ensino. O que sua escrita me permite compreender é que não há transformação radical da educação sem que os sujeitos historicamente subalternizados possam também se reconhecer como produtores de pensamento, de teoria e de leitura sobre a própria condição.

Essa compreensão sustenta uma ideia de formação que não separa conhecimento e vida, leitura e experiência, sala de aula e mundo. Nessa perspectiva, a pedagogia deixa de ser vista como simples procedimento técnico e passa a ser também espaço de elaboração de si, de partilha do vivido e de reconstrução coletiva dos sentidos de existir. Afinal, como afirma Café (2020, p. 2), “sem o diálogo com a diversidade epistêmica, é impossível romper com a lógica colonial que existe na educação e é expressa por meio do currículo escolar formal de quase todo mundo

colonizado”. Não por acaso, o autor também aponta que “escola e educação formal caminham de mãos dadas com a colonialidade” (CAFÉ, 2020, p. 11), o que exige de nós um enfrentamento mais profundo das bases curriculares e epistemológicas que organizam esse espaço.

O diálogo com a diferença e a valorização de epistemologias outras, especialmente dos saberes tradicionais afro-diaspóricos, tornam-se, assim, incontornáveis, não apenas por sua importância na constituição da formação nacional, mas porque desestabilizam a lógica que historicamente relegou esses saberes à margem.

Ao final, o que este texto procura sustentar é a urgência de descolonizar o pensamento e, com ele, a própria escola. Em contextos marcados pela experiência colonial, educar não pode ser um exercício de adaptação à ordem, mas um gesto de transgressão diante das estruturas que seguem produzindo apagamento, hierarquia e exclusão. Como educadora e pesquisadora do cotidiano das práticas educativas, é essa escola que desejo afirmar: uma escola pensada a partir da margem, capaz de reconhecer jovens negras e negros como sujeitos de memória, linguagem, inteligência e produção de conhecimento, e não como corpos a serem apenas incluídos em um modelo que nunca foi pensado a partir deles.

## **Referências:**

CAFÉ, Lucas Santos. Racismo, colonialidade e descolonização do currículo formal: duas experiências no chão da escola e a fuga de uma história única. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2019.

HOOKE, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KOTHE, Flávio R. *O cânone colonial: ensaios*. Teresina: Editora Cajuína, 2020.

MOTA, Maria Elizabete Pereira; CRUZ, José Anderson Santos. Mapeamento sistemático da literatura sobre a Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP 3/2004 e seus impactos insatisfatórios na BNCC. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 16, p. e023006, 2023.

PEREIRA, Amilcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 25-45, 2011.

SANTANA, Moisés de Melo; LUZ, Itacir Marques da; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 97-110, jan./mar. 2013.

SANTOS, Romilda Oliveira. A literatura afro-brasileira e africana, caminho para implementação da Lei 10.639/03. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 277-292, 2015.