

Da exclusão à promoção: as quatro fases das relações raciais no Direito brasileiro e a persistência do racismo sistêmico na Educação

From exclusion to promotion: the four phases of Legal-Educational recognition of the black population in Brazil

De la exclusión a la promoción: las cuatro fases del Reconocimiento Jurídico-Educativo de la población negra en Brasil

Lourdes Rafaella Santos Florencio¹
Cristine Brandenburg²



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe20325>

Resumo: O artigo analisa como o ordenamento jurídico brasileiro configurou diferentes regimes de reconhecimento e negação dos sujeitos negros na educação, da Constituição de 1824 às ações afirmativas do século XXI. Mediante análise documental de legislações, diretrizes e dados educacionais, identificam-se quatro fases: exclusão legal; igualdade formal com branqueamento; reconhecimento jurídico do racismo; e institucionalização de políticas antirracistas. Apesar dos avanços legais, práticas que mantêm a branquitude como norma curricular seguem limitando a igualdade racial. Conclui-se que sua efetividade depende da disputa política pelo currículo e do reconhecimento da população negra como sujeito de conhecimento.

Palavras-chave: Racismo educacional. Políticas educacionais. Currículo.

Abstract: This article examines how Brazilian regulations have shaped regimes of recognition and denial of Black subjects in education, from the 1824 Constitution to current affirmative action policies. Through documentary analysis of legislation, curriculum guidelines and educational data, four phases are identified: legal exclusion; formal equality with whitening; legal recognition of racism; and institutionalization of antiracist policies. Legal advances remain limited by practices rooted in whiteness. Ensuring racial equality requires political dispute over the curriculum and recognition of Black students as subjects of knowledge.

Keywords: Educational racism. Educational policies. Curriculum.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2708948975927122> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2882-2968> Contato: lourdes.florencio@ifce.edu.br

² Faculdade Minas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2190827089014447> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9296-6034> Contato: crisfisio13@gmail.com

Resumen: El artículo analiza cómo el ordenamiento jurídico brasileño configuró distintos regímenes de reconocimiento y negación de los sujetos negros en la educación, desde la Constitución de 1824 hasta las políticas actuales de acciones afirmativas. A partir de análisis documental de legislaciones, directrices y datos educativos, se identifican cuatro fases: exclusión legal; igualdad formal con blanqueamiento; reconocimiento jurídico del racismo; e institucionalización de políticas antirracistas. La igualdad racial exige disputa política por el currículo y reconocimiento de la población negra como sujeto del conocimiento.

Palabras clave: Racismo educativo. Políticas educativas. Currículo.

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira deve ser compreendida como dimensão constitutiva das desigualdades raciais que estruturam o país. Desde o período colonial, o direito e as instituições escolares atuaram como dispositivos de controle social, legitimando hierarquias de raça sob o discurso de civilidade e progresso. Na transição do Império para a República, a educação foi investida de um ideal moralizador e assimilacionista, concebida como caminho para um branqueamento simbólico da população negra.

O Brasil foi palco de uma das mais longas experiências escravistas do mundo moderno, seguida de uma abolição tardia, formal e sem políticas de inclusão social. Como demonstram Munanga (2008) e Schwarcz (1993; 2019), a falsa narrativa de superação pacífica do passado escravista funcionou como mecanismo de silenciamento do racismo. A cidadania republicana manteve-se seletiva: a exclusão legal cede lugar à inclusão formal que, ao negar a dimensão histórica da racialização, preserva desigualdades substanciais.

No século XX, o mito da democracia racial (Fernandes, 1972; Munanga, 1999) dissimulou o racismo institucional, sustentando a escola como espaço supostamente neutro. A ideologia da universalidade abstrata invisibilizou o eurocentrismo das práticas pedagógicas, produzindo subjetividades brancas como norma (Cavalleiro, 2001; Carneiro, 2005). Não por acaso, a população negra permaneceu no polo da exclusão: dados do IBGE (2022) mostram que estudantes negros ainda concentram reprovação, abandono e distorção idade-série, compondo mais de 70% das matrículas da EJA.

O reconhecimento legal da questão racial só ganha contorno sistêmico no século XXI, especialmente com a Lei nº 10.639/2003, que inaugura o enfrentamento curricular ao racismo educacional. Entretanto, a distância entre o texto da lei e o cotidiano escolar evidencia que o racismo continua atuando como força organizadora das oportunidades educacionais.



Diante desse cenário, este artigo analisa como o direito brasileiro estruturou diferentes regimes de reconhecimento ou negação dos sujeitos negros na educação, da Constituição de 1824 às políticas contemporâneas de ações afirmativas. A originalidade da proposta reside em articular trajetória jurídica, políticas curriculares e indicadores educacionais para demonstrar que transformações normativas não garantem, por si, alterações estruturais no funcionamento da escola.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa documental e histórico-analítica, baseada em constituições, legislações educacionais, diretrizes curriculares e estudos especializados sobre relações raciais e escolarização. A análise organiza-se em quatro fases do tratamento jurídico-educacional da questão racial no Brasil, apresentadas na seção de Resultados e Discussão: (i) exclusão legal; (ii) igualdade formal e branqueamento institucional; (iii) reconhecimento e institucionalização; e (iv) ações afirmativas e o desafio da efetividade curricular.

Ao propor essa sistematização, busca-se demonstrar que o direito avança ao reconhecer o racismo, mas a escola só se transforma quando o currículo se descoloniza — garantindo à população negra dignidade intelectual, pertencimento e futuro.

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O racismo no Brasil constitui um fenômeno histórico e estrutural que organiza a distribuição do poder, das oportunidades e da legitimidade social. Sua persistência resulta da produção de uma ordem racial que, ao negar sua própria existência, naturaliza desigualdades (Fernandes, 1972; Munanga, 2008). Na educação, essa dinâmica se expressa na organização institucional da escola como espaço formalmente universalista, mas substantivamente orientado pelo eurocentrismo como parâmetro de valor e pertencimento (Cavalleiro, 2001; Carneiro, 2005).

O currículo brasileiro foi historicamente criado para formar um “sujeito nacional” abstrato e homogêneo, pressuposto pelo apagamento das diferenças raciais. Como demonstra Clóvis Moura (1994), a republicana atualizou a lógica escravocrata. No campo da educação, se pode dizer que converteu a desigualdade racial em desigualdade educacional, agora legitimada sob o discurso da meritocracia. Nesse horizonte, práticas pedagógicas, expectativas docentes e conhecimentos considerados válidos passaram a organizar o fracasso escolar de estudantes negros não como resultado do racismo, mas como incapacidade individual.



A dimensão epistêmica é central na reprodução dessa lógica. Sueli Carneiro (2005) define o epistemicídio como destruição e subalternização de conhecimentos produzidos por populações negras, processo intensificado quando a escola se estrutura sobre referências eurocentradas. Nilma Gomes (2017) e Petronilha Gonçalves e Silva (2007) reforçam que enfrentar o racismo exige transformar o currículo em espaço de reconhecimento coletivo e dignidade intelectual dos estudantes negros.

A literatura também evidencia como materiais didáticos e narrativas escolares atribuem aos africanos e afro-brasileiros papéis periféricos na história nacional (Rosemberg, 2003), o que afeta diretamente a autoestima, as expectativas e a relação da população negra com o conhecimento. Ao silenciar trajetórias, sujeitos e intelectuais negros, como observa Oliveira (1997), a escola reitera a ideologia do branqueamento como padrão civilizatório.

Pesquisas de revisão sistemática, como Santos, Silva et al. (2018), destacam que as práticas racistas continuam estruturando rotinas escolares mesmo após avanços legais. Trata-se de um racismo institucional que opera não pela proibição formal, mas pela regulação cotidiana das possibilidades de aprender e de ser reconhecido na escola.

Assim, compreender o racismo educacional implica reconhecer sua natureza institucional e epistêmica: a desigualdade escolar não é exceção, mas elemento constitutivo do projeto educativo brasileiro. É com essa chave interpretativa que se investiga, a seguir, como diferentes ordenamentos jurídicos produziram, e continuam produzindo, limites e possibilidades para a efetivação do direito à educação da população negra.

2 METODOLOGIA

Este estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa em educação, partindo do entendimento de que fenômenos educacionais e raciais estão imbricados em processos históricos, culturais e políticos que não podem ser reduzidos a variáveis meramente quantitativas. Como destaca Gatti (2002), a pesquisa qualitativa busca interpretar significados e relações sociais, permitindo compreender como desigualdades são produzidas e legitimadas no cotidiano das instituições.

Para atingir tal objetivo, recorre-se à análise documental como técnica central, pois é nas normativas educacionais que o Estado materializa concepções de cidadania, sistemas de classificação e expectativas de pertencimento social. Conforme Cellard



(2008), documentos são produtos e, ao mesmo tempo, instrumentos de poder, e sua leitura exige situá-los nas disputas que condicionam sua criação, funcionamento e efeitos.

O corpus documental é composto por constituições brasileiras, legislações educacionais, diretrizes curriculares nacionais, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), além de políticas de promoção da igualdade racial. A seleção dos materiais seguiu três critérios: (i) centralidade normativa, considerando marcos estruturantes da política educacional; (ii) impacto direto sobre o direito à educação da população negra; e (iii) representatividade temporal, permitindo observar transformações de longo alcance na relação entre racismo e escolarização.

A análise histórico-analítica considera os contextos de formulação e implementação das normativas, interpretando como cada marco jurídico buscou, ou não, alterar a condição de desigualdade racial na educação. Reconhece-se que toda interpretação documental envolve reconstrução de sentidos à luz de referenciais teóricos e históricos.

Para organizar os achados, realizou-se uma categorização temática, entendida como procedimento de sistematização de conteúdo que permite construir generalizações analíticas a partir de regularidades identificadas nos documentos (Bardin, 2011). Assim, distinguem-se quatro fases do tratamento jurídico-educacional da questão racial:

- (i) exclusão legal;
- (ii) igualdade formal e branqueamento institucional;
- (iii) reconhecimento e institucionalização; e
- (iv) ações afirmativas e o desafio da efetividade curricular.

Cada fase é examinada considerando, de forma articulada, o ordenamento jurídico vigente, as políticas educacionais dele decorrentes e os indicadores de desigualdade racial que expressam seus efeitos concretos no sistema escolar.

Essa triangulação objetiva demonstrar que o avanço jurídico só se realiza como direito quando acompanhado de transformação curricular e escolar.

Limitações do estudo residem na ausência de investigação empírica das práticas pedagógicas, o que impede observar subjetividades e interações raciais no cotidiano escolar. Contudo, compreender a dimensão legal-curricular é fundamental para revelar como o racismo se reconfigura institucionalmente, mesmo quando o direito explicita o combate à discriminação racial e reconhece a educação como espaço estratégico de reparação histórica.

Portanto, esta metodologia está orientada para demonstrar a distância entre o reconhecimento jurídico e a efetividade escolar, evidenciando como o currículo



permanece atravessado por mecanismos de branqueamento que desafiam a plena implementação das políticas educacionais antirracistas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A relação entre racismo e escolarização no Brasil antecede a própria constituição do Estado nacional. Durante o período colonial, a educação organizada pela Coroa portuguesa tinha como função central a catequese e a disciplina de corpos para o trabalho compulsório, excluindo indígenas e população africana escravizada do acesso ao conhecimento letrado (Fonseca, 2012). Essa lógica instaurou uma cisão fundante: quem ensina governa; quem aprende obedece.

A formação do Estado brasileiro, após a Independência, não rompeu com essa matriz. Ao contrário, institucionalizou a escravidão como elemento organizador da cidadania e do direito. A Constituição de 1824 reconheceu como cidadãos e, portanto, potenciais destinatários do direito à instrução, apenas aqueles que detinham liberdade civil, excluindo explicitamente a população negra escravizada. Assim, a legislação educacional se tornou um mecanismo de naturalização da ordem racial.

Com a Abolição formal, em 1888, e a proclamação da República no ano seguinte, não houve inclusão reparatória. A interdição jurídica cedeu lugar a uma inclusão formal, mas regulada por critérios que mantiveram a população negra nas margens do direito à escolarização, como reconhecem Fernandes (1972) e Ianni (1971). Enquanto as elites brancas defendiam a difusão escolar sob as ideias de civilização e progresso, a educação negra seguia limitada ao autodidatismo, ao ensino popular precário ou à invisibilidade estatal.

Ao longo do século XX, o mito da democracia racial e o ideário de neutralidade escolar funcionaram como instrumentos de dissimulação da desigualdade, deslocando o racismo do campo legal para o terreno das práticas institucionais. A expansão do direito à educação não interrompeu a produção de fracassos escolares racializados.

Nesse cenário, organizou-se a análise a partir de quatro fases do tratamento jurídico-educacional da questão racial, estruturadas conforme mudanças normativas e suas repercussões curriculares.

Cada fase expressa formas específicas de atuação do racismo na escola, revelando que o direito educacional brasileiro avança sem romper totalmente com seu passado excludente.

A seguir, examinam-se essas transformações em perspectiva histórica.



3.1 Exclusão legal (1824–1888)

A organização do Império brasileiro assentou-se sobre uma herança educacional fortemente marcada pela escravidão. Já no período colonial, a instrução formal era privilégio das elites brancas, enquanto a população negra, escravizada ou livre, ocupava o espaço da interdição intelectual, da catequese e do disciplinamento para o trabalho compulsório (Fonseca, 2012). A escolarização servia à manutenção da ordem social, concebendo o conhecimento como atributo de quem governa, não de quem trabalha.

A Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, institucionalizou essa lógica ao garantir instrução primária gratuita somente aos “cidadãos” (art. 179, XXXI). A população negra escravizada não possuía cidadania; portanto, não possuía direito à educação. Tal dispositivo produziu a primeira formalização jurídico-racial do acesso escolar no Brasil: não se tratava de omissão, mas de proibição legal. Como explicam Gonçalves e Silva (2000), ao definir quem pode instruir-se, o Estado definiu quem pode ter projeto de futuro.

O Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, ao regulamentar a instrução do Império, reafirmou esse ordenamento ao estabelecer, entre os que “não poderão ser admitidos” nas escolas públicas, os escravos (art. 69, §2º). Essa determinação não foi isolada: legislações provinciais como as do Maranhão e da Paraíba, nas décadas de 1850–1880, repetiram ou ampliaram barreiras legais à matrícula de pessoas negras (Nogueira, 2019), consolidando a escola pública como domínio racialmente controlado.

Mesmo a população negra liberta enfrentava severas barreiras: exigência de “bons costumes”, documentos de tutela ou autorização policial. Quando a instrução lhes era admitida, ocorria em espaços marginais, como escolas noturnas, aulas avulsas, iniciativas filantrópicas ou religiosas, sem continuidade formativa e quase sempre sem reconhecimento estatal (Schwarcz, 1993). A diferença entre quem podia ser instruído e quem devia ser controlado era o núcleo da política educacional imperial.

Essa arquitetura normativa transformou a escola em artifício de reprodução da ordem racial: ao negar o conhecimento à população escravizada, negava-se sua humanidade social e política. A educação foi pilar do processo de racialização da cidadania onde o negro era produzido como incapaz de integrar-se à sociedade moderna e, por isso, mantido à margem dela.

Com a Abolição formal, em 1888, nenhuma política pública visou integração educacional, acesso à terra ou inclusão produtiva da população negra liberta. A liberdade



jurídica não veio acompanhada de direitos substantivos. O Estado, como afirma Ianni (1971), preservou as hierarquias raciais ao “libertar” sujeitos sem oferecer as condições para que deixassem de ser subordinados. A escolarização permaneceu privilégio de poucos.

Assim, a fase imperial revela o direito como instância de legitimação da exclusão pois define quem pode aprender, logo quem pode ascender socialmente. A desigualdade racial educacional nasce como obra de lei, antes de ser prática escolar.

Essa base jurídica estruturará o período seguinte. A República deixará de interditar explicitamente pessoas negras nas escolas, mas continuará a regular seu lugar social pela crença na igualdade apenas formal. A exclusão por proibição dará lugar à exclusão por subordinação institucional, a forma mais duradoura e sofisticada de controle racial.

3.2 Igualdade formal e branqueamento institucional (1888–1988)

A abolição da escravidão em 1888 encerrou juridicamente mais de três séculos de trabalho compulsório, mas não produziu a integração social, educacional e econômica da população negra. A promulgação da Lei Áurea, composta por apenas dois artigos, conferiu liberdade formal sem a garantia de direitos substantivos, como acesso à terra, ao trabalho assalariado e à educação pública. Como formula Florestan Fernandes (1972), a abolição no Brasil foi pela metade já que eliminou a escravidão sem desarticular a sua lógica estrutural.

No plano econômico, a transição para a República aprofunda essa desigualdade. A população negra, que sustentou as bases produtivas coloniais e imperiais, foi substituída nos processos de modernização pelo projeto de imigração europeia subsidiada pelo Estado (Ianni, 1971; Skidmore, 1976). Como evidencia Schwarcz (1993), elites políticas e intelectuais associaram a ideia de “civilização” ao branqueamento populacional, reforçando a inferiorização de sujeitos negros e restringindo-lhes o acesso à escolaridade como direito de cidadania.

A educação republicana foi concebida como instrumento de progresso nacional, mas não para todos. A ausência de políticas reparatórias manteve profundas assimetrias raciais. Dados demográficos revelam que, em 1940, menos da metade da população com 10 anos ou mais era alfabetizada; entre pretos e pardos, essa taxa era inferior à metade da registrada entre brancos (Beltrão; Teixeira, 2003). A promessa de universalização escolar organizou-se sobre a negação das diferenças raciais, sustentando a desigualdade como efeito natural do mérito (Carneiro, 2005).



A construção da escola moderna no Brasil consolidou-se como projeto de homogeneização cultural, com a manutenção do eurocentrismo como eixo pedagógico e civilizatório. Esse universalismo foi reafirmado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que, embora defendesse escola pública gratuita e laica, ignorou a condição negra e não mencionou qualquer política voltada à superação do racismo. O documento reforçou a concepção de um “povo brasileiro” abstrato e homogêneo, apagando conflitos raciais e naturalizando uma escola eurocentrada (Gomes, 2017). Como observa Clóvis Moura (1994), essa omissão operou como forma de branqueamento institucional: integrar sem igualar.

No mesmo período, teorias higienistas e eugenistas associaram aprendizagem a “aptidões raciais”, legitimando práticas de segregação sob o argumento da ordem sanitária e do controle comportamental de crianças negras (Cunha, 2007; Schwarcz, 1993). A escola se tornou, simultaneamente, instrumento de escolarização e de policiamento racial.

O primeiro reconhecimento jurídico do racismo como problema social surge com a Lei Afonso Arinos (1951), que tipificou a discriminação racial, porém apenas como contravenção penal, restrita ao atendimento comercial. Sua eficácia foi limitada, especialmente por não abordar as estruturas educacionais de reprodução do racismo. Assim, o direito continuou a não enxergar a desigualdade escolar como expressão do racismo.

A partir dos anos 1950, pesquisas da UNESCO, coordenadas por Roger Bastide e Florestan Fernandes, evidenciaram para o mundo ocidental que a suposta harmonia racial brasileira servia para ocultar desigualdades concretas. Entretanto, esses achados tiveram baixa repercussão nas políticas educacionais nacionais.

Durante a ditadura civil-militar (1964–1985), o Estado reforçou uma dualidade estrutural: escolas acadêmicas e seletivas para elites; profissionalização precoce para setores populares, majoritariamente negros. A Lei nº 5.692/1971 impôs a profissionalização no ensino de 2º grau em áreas periféricas, intensificando a racialização das oportunidades: aos brancos ofereceu-se projeto de futuro; aos negros garantiu-se apenas o trabalho, quando muito.

Mesmo com a Lei nº 4.024/1961 e reformas posteriores, a ampliação do ensino foi implementada sem enfrentar as desigualdades raciais. Em 1980, o analfabetismo entre negros permanecia mais que o dobro do registrado entre brancos (IBGE), com índices maiores de reprovação, evasão e distorção idade-série. O acesso tardio e precário à



escola resultou na concentração de estudantes negros na EJA — símbolo da exclusão antecipada do percurso escolar regular.

A partir de 1978, o Movimento Negro Unificado colocou a dimensão racial no centro do debate educacional, denunciando o racismo presente no currículo, nas práticas pedagógicas e nas expectativas docentes (Gonzalez, 2020). Essa crítica será fundamental para o processo de redemocratização e para o reconhecimento constitucional do racismo como crime em 1988.

Entre 1888 e 1988, portanto, o Brasil transita da exclusão legal explícita para a inclusão formal, porém racialmente regulada. O racismo deixa de constar nos códigos legais, mas permanece inscrito no funcionamento cotidiano da escola. A igualdade proclamada pela lei conviveu com a desigualdade reproduzida pelas instituições, demonstrando que o direito educacional não é neutro, mas profundamente marcado pela estrutura racista da sociedade brasileira.

3.3 Reconhecimento e institucionalização (1988–2003)

A Constituição Federal de 1988 inaugura uma nova fase na história educacional brasileira ao reconhecer o racismo como problema estrutural e como violação do direito à igualdade. Fruto de intensa mobilização do Movimento Negro Unificado e de organizações de mulheres negras durante o processo constituinte, o texto constitucional eleva o combate ao racismo à condição de objetivo fundamental da República (art. 3º, IV) e tipifica a prática racista como crime inafiançável e imprescritível (art. 5º, XLII). Essa conquista emerge do engajamento direto de sujeitos historicamente excluídos do debate legislativo, simbolizado pelas caravanas populares conhecidas como “Trem da Constituinte”, que levaram trabalhadoras, mães, lideranças comunitárias, estudantes e professores das periferias urbanas a denunciar a exclusão educacional da população negra.

No início da década de 1990, esse reconhecimento jurídico é regulamentado pela Lei nº 7.716/1989 (Lei Caó), que criminaliza a discriminação racial, embora com alcance limitado ao nível interpessoal. No campo educacional, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reafirma a educação como direito de todos, mas sem enfrentar diretamente as desigualdades raciais, reproduzindo a lógica da “universalidade abstrata” que oculta as assimetrias estruturais (Gomes, 2017). A lei garante igualdade no texto, porém sem dispositivos concretos para a efetivação da igualdade racial na escola.



Simultaneamente, as reformas educacionais dos anos 1990, orientadas por organismos multilaterais como Banco Mundial e OCDE, introduzem o gerencialismo na educação pública. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) demonstram que tais reformas deslocam o papel social da escola para a formação de mão de obra ajustada ao mercado flexível, reforçando controles sobre o trabalho docente e privilegiando a lógica das competências. Leher (2010) evidencia que esse processo reduziu a educação à condição de investimento em capital humano, esvaziando a crítica e aprofundando desigualdades. Contudo, conforme analisa Lélia Gonzalez (2020), a população negra sequer foi reconhecida historicamente como parte legítima da classe trabalhadora; foi excluída não apenas do usufruto dos direitos, mas até mesmo da possibilidade de ser plenamente explorada pelo capital. Assim, mesmo quando a educação se expande sob o neoliberalismo, os negros continuam destinados a posições marcadas pela precarização e pela responsabilização individual do fracasso escolar, em um processo de racialização da escolarização e do trabalho.

Os dados educacionais reforçam essa análise. Durante toda a década de 1990, estudantes negros apresentavam taxas significativamente superiores de reprovação, abandono e distorção idade-série, além de comporem a maioria absoluta das matrículas da Educação de Jovens e Adultos, o que evidencia a exclusão precoce do percurso regular (IPEA, 1990–2001). A desigualdade racial escolar persistiu, ainda que não mais inscrita na lei: deslocou-se para a operação institucional do direito à educação.

No âmbito pedagógico, pesquisas de Cavalleiro (2001), Rosemberg (2003) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) demonstram que a invisibilização das identidades negras no currículo, a desvalorização das culturas afro-brasileiras e as baixas expectativas docentes sobre estudantes negros compõem uma pedagogia racializada, que normaliza o eurocentrismo como inteligência, beleza e civilidade. Isso indica que a escola pública brasileira não apenas reproduz desigualdades, mas as produz pela via da subjetivação, ensinando aos negros, e outros povos racializados, suas supostas inferioridades e ao branco sua pretensa superioridade.

Nesse contexto, o cenário internacional se torna elemento decisivo. A III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban (2001), reconheceu a educação como campo estratégico para a promoção dos direitos humanos e estabeleceu recomendações explícitas para que os Estados superassem o silenciamento sobre raça em seus sistemas de ensino. O Brasil assumiu compromissos formais com políticas antirracistas, o que fortaleceu a incidência dos movimentos negros sobre o governo de



Luiz Inácio Lula da Silva, recém-eleito em 2003, pressionando pela institucionalização de políticas curriculares voltadas para a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana (Gomes, 2017).

Como resultado desse acúmulo de lutas internas e externas, em 2003 é promulgada a Lei nº 10.639, que altera a LDB e torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em toda a educação básica. No ano seguinte, o Parecer CNE/CEB nº 03/2004 e a Resolução CNE/CEB nº 01/2004 instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, consolidando a centralidade do currículo como instrumento de combate ao racismo e afirmando a educação das relações étnico-raciais como princípio formador. O direito passa, enfim, a interpelar diretamente o projeto pedagógico da escola, não apenas sua estrutura de acesso.

Portanto, o período entre 1988 e 2003 caracteriza-se pela passagem da criminalização do racismo para o início de sua institucionalização como problema educacional, configurando uma transição histórica entre reconhecimento jurídico e disputa pela efetividade escolar. O direito avança e nomeia o racismo; todavia, a escola segue produzindo-o cotidianamente. É essa contradição que organizará a fase seguinte, marcada por ações afirmativas mais amplas e pela disputa intensa sobre o currículo no século XXI.

3.4 Ações afirmativas e aperfeiçoamentos (2003–2023)

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 constitui um marco histórico no enfrentamento do racismo educacional, ao alterar a LDB nº 9.394/1996 para tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Essa conquista resulta de décadas de mobilização dos movimentos negros, que denunciavam o apagamento das populações negras nas narrativas escolares e reivindicavam um currículo capaz de afirmar identidades historicamente inferiorizadas. No campo jurídico, o dispositivo normativo reconhece o racismo como estrutura violadora do direito à educação, deslocando a questão racial do plano periférico das discussões pedagógicas para o centro das políticas educacionais.

A implementação da Lei nº 10.639/2003 foi regulamentada por meio do Parecer CNE/CEB nº 03/2004 e da Resolução CNE/CEB nº 01/2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Esses documentos não apenas definem conteúdos obrigatórios, mas também estabelecem princípios



pedagógicos, orientações para a formação docente, produção de materiais didáticos adequados, participação comunitária e reorganização das práticas escolares. O currículo passa, então, a ser compreendido como campo de disputa política e epistêmica, no qual se decide que histórias, conhecimentos e sujeitos podem ser reconhecidos pela escola.

Esse movimento normativo insere-se em um contexto mais amplo, marcado pela emergência de políticas sociais no primeiro governo Lula (2003–2010), em articulação inédita com movimentos sociais. Embora essa abertura tenha possibilitado a inclusão de agendas historicamente marginalizadas, autoras como Gomes (2017) e Silva (2007) assinalam que a institucionalização das políticas de educação das relações étnico-raciais manteve tensões importantes, sobretudo porque a obrigatoriedade legal não garantiu, por si só, a alteração das práticas pedagógicas.

O cenário internacional desempenhou papel relevante nesse processo. A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban (2001), consolidou o entendimento de que o enfrentamento do racismo constitui obrigação dos Estados e que a educação é campo prioritário dessa agenda. O Brasil assumiu compromissos que incluíam políticas de valorização da história e da cultura africana e afro-diaspórica e implementação de ações afirmativas. Durban foi um ponto de inflexão para o reconhecimento institucional do racismo e fortaleceu politicamente as pressões internas pela aprovação da Lei nº 10.639/2003 (Gomes, 2017).

No ensino superior, a aprovação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) produziu efeitos que ultrapassam o acesso e incidem diretamente na educação básica. O aumento expressivo da presença de estudantes negros nas universidades, especialmente nos cursos de licenciatura, ampliou a produção intelectual de autoria negra e tensionou epistemologias hegemônicas. A partir de Carneiro (2005) se pode denominar esse processo, também, como um combate ao “epistemicídio”, já que passou a destacar que a visibilidade de intelectuais negros contribuiu para a reconstrução da autoridade cognitiva desses sujeitos na sociedade. A renovação do corpo docente, ainda que parcial, fortaleceu a reivindicação pela implementação da educação das relações étnico-raciais como princípio pedagógico.

Apesar dos avanços, a implementação da Lei nº 10.639/2003 permanece desigual e limitada. Em grande parte das redes educacionais, a temática racial segue tratada de maneira pontual, restrita a atividades comemorativas, sem reformular o currículo e as práticas pedagógicas. A falta de formação continuada, de materiais didáticos apropriados



e de acompanhamento institucional demonstra que a legislação avança mais rapidamente que as escolas (Gomes, 2017).

A disputa curricular ganha novo contorno a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre 2017 e 2018. Embora o documento reafirme princípios de igualdade, seu caráter prescritivo e sua abordagem por competências não incorporam de modo explícito as determinações legais da educação das relações étnico-raciais. Essa ambiguidade permite interpretações que mantêm o eurocentrismo no centro da seleção dos conhecimentos escolares, recentralizando um universalismo que silencia a racialização das desigualdades. O currículo torna-se novamente espaço de tensão entre a normatividade antirracista do ordenamento jurídico e políticas educativas tecnicistas.

A partir de 2016, com o golpe político sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, o contexto político de retrocessos democráticos e de cortes orçamentários afetou diretamente a continuidade das ações afirmativas e das políticas de promoção igualitária da educação. O avanço de discursos contrários ao debate racial na escola e a difusão de movimentos de censura pedagógica evidenciam que o enfrentamento do racismo permanece como disputa ideológica e institucional.

Entre 2003 e 2023, portanto, configura-se uma fase de consolidação normativa e de intensificação das disputas pela efetividade da igualdade racial no currículo. O direito reconhece que a educação constitui campo estratégico para reparação histórica e justiça epistêmica, mas sua concretização depende da vontade política e da transformação das práticas pedagógicas. O desafio dessa etapa reside na capacidade de as instituições educacionais compreenderem-se como agentes de mudança e assumirem o compromisso de construir, com protagonismo negro, um projeto educativo verdadeiramente democrático.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória analisada demonstra que a história do direito educacional brasileiro é também a história da racialização da cidadania. O ordenamento jurídico, desde o período imperial, oscilou entre a interdição explícita à escolarização de pessoas negras e a construção de uma igualdade apenas formal que, sob o discurso universalista, ocultou as hierarquias que estruturam o país. Esse percurso revela que o racismo não foi um obstáculo externo à educação, mas um princípio organizador da escola moderna no Brasil.



A Constituição de 1988 rompeu com o silêncio jurídico ao reconhecer o racismo como crime e ao vincular a educação ao ideal da igualdade racial. Todavia, somente no século XXI, sob forte influência do movimento negro e das recomendações da Conferência de Durban, o Estado brasileiro passou a enfrentar de maneira mais direta o racismo educacional. A Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes curriculares instituíram uma nova obrigação política e pedagógica: reorientar o currículo para reconhecer a centralidade da história e da cultura afro-brasileira e africana e para enfrentar a branquitude como norma que organiza o que é considerado conhecimento legítimo.

Ainda assim, a implementação das políticas antirracistas não tem avançado com a mesma velocidade que sua normatização. A permanência de práticas discriminatórias, a formação insuficiente de docentes, a persistente ausência de materiais didáticos adequados, a padronização curricular da BNCC e os ataques públicos ao debate racial indicam que o direito à igualdade racial segue condicionado por estruturas que tendem a preservar privilégios históricos. Se a lei afirma que o racismo é inadmissível, a escola muitas vezes continua ensinando, de maneira explícita ou silenciosa, a desigualdade como destino.

Nesse sentido, a efetividade do direito à educação para a população negra não depende apenas de novas legislações, mas da disputa cotidiana pelo currículo, pelas representações, pela linguagem e pelas práticas escolares. É nesse campo que se decide quem pode aprender, quem pode ensinar, quem pode ser reconhecido como sujeito de conhecimento e quem permanecerá confinado à zona da subalternidade social. A educação das relações étnico-raciais não é complemento temático, mas eixo estruturante de um projeto democrático de escola.

Se o arcabouço legal brasileiro é hoje mais robusto do que nunca, o futuro da igualdade racial na educação depende do fortalecimento das lutas que o constituíram: a ação do movimento negro, a produção acadêmica comprometida com a justiça racial, a formação crítica de professores e a transformação das rotinas escolares. Não basta que o direito diga que somos iguais; é preciso que a escola deixe de produzir a desigualdade. A realização do direito à educação exige vontade política, mas sobretudo exige coragem institucional e compromisso ético com a vida negra.

A escola pública brasileira tem diante de si uma responsabilidade histórica: romper definitivamente com séculos de silenciamento e exclusão e assumir-se como um espaço de reparação e de reinvenção democrática. Fazer valer, em sua integralidade, a Lei nº 10.639/2003 e demais políticas antirracistas não é somente cumprir um mandamento



legal; é afirmar a possibilidade de um país que reconheça a humanidade plena de seu povo negro e que transforme o direito em justiça, o reconhecimento em pertencimento e a escola em horizonte de liberdade.

REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Global, 2008. (1ª ed. 1955).

BELTRÃO, Kaizô I.; TEIXEIRA, Manuel E. **A cor da escolaridade no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil** (1824). Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1824.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, 1854.

BRASIL. **Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951**. Define contravenções penais resultantes de preconceito de raça ou de cor (Lei Afonso Arinos). *Diário Oficial da União*, 05 jul. 1951.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (Lei de Cotas). *Diário Oficial da União*, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor (Lei Caó). *Diário Oficial da União*, 06 jan. 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser: o conceito de epistemicídio**. In: CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011. p. 97-116.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2001.

CNE/CEB – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

CNE/CEB – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as DCN para a EREB. Brasília: MEC/CNE, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.



FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O negro na escola brasileira**. In: SOUZA, Neusa Santos; NOGUEIRA, Oracy (org.). *Educação e relações raciais no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 45-78.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Desigualdades raciais no Brasil: evolução e persistências**. Brasília: IPEA, s.d.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: educação e nova qualificação do trabalho**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 111-142.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1994.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil, raça e gênero**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 63-92, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SHIROMA, Maria do Socorro; MORAES, Maria C. M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

