

ARTIGOS

<https://doi.org/10.1590/1980531412351>

Quem tem medo do movimento negro? Movimento negro, educação e a Lei n. 10.639/2003

 Jane Barros Almeida¹

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; jane.barros@uerj.br

Como citar este artigo

Almeida, J. B. (2026). Quem tem medo do movimento negro? Movimento negro, educação e a Lei n. 10.639/2003. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artigo e12351. <https://doi.org/10.1590/1980531412351>

Quem tem medo do movimento negro? Movimento negro, educação e a Lei n. 10.639/2003

Resumo

Este artigo analisa o veto ao artigo 79-A da Lei n. 10.639/2003, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases e obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira. O veto exclui o movimento negro da elaboração, participação e fiscalização dessa Lei. Para tanto, foram mobilizadas as bases epistemológicas referenciadas na indissociabilidade entre raça e classe, a partir de uma sistematização bibliográfica. Como resultado, foi possível identificar a intrínseca relação entre movimento negro e a garantia de educação para uma parcela racializada da sociedade, levando a concluir que o veto visa a reforçar o mito da democracia racial, a centralidade das leituras eurocêntricas e a manutenção dos epistemicídios, obstáculos à educação profundamente antirracista.

LEI N. 10.639/2003 • MOVIMENTO NEGRO • RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Who is afraid of the Black movement? The Black movement, education, and Law n. 10.639/2003

Abstract

This article examines the veto of Article 79-A of Law n. 10.639/2003, which amends the Lei de Diretrizes e Bases [Law of Guidelines and Bases] and mandates the teaching of Afro-Brazilian history and culture. This veto excludes the Black movement from the processes of drafting, participation in, and oversight of the Law. To this end, the analysis draws on epistemological foundations grounded in the inseparability of race and class, based on a systematic review of the literature. The findings identify an intrinsic relationship between the Black movement and the guarantee of education for a racialized segment of society, leading to the conclusion that the veto seeks to reinforce the myth of racial democracy, the centrality of Eurocentric interpretations, and the perpetuation of epistemicides – obstacles to a deeply anti-racist education.

LEI N. 10.639/2003 • BLACK MOVEMENT • ETHNIC-RACIAL RELATIONS

¿Quién teme al movimiento negro? Movimiento negro, educación y la Ley n. 10.639/2003

Resumen

Este artículo analiza el veto al artículo 79-A de la Ley n. 10.639/2003, que modifica la Lei de Diretrizes e Bases [Ley de Directrices y Bases] y establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y cultura afrobrasileña. Dicho veto excluye al movimiento negro de la elaboración, participación y fiscalización de la Ley. Para este análisis, fueron movilizadas las bases epistemológicas fundamentadas en la indisociabilidad entre raza y clase, a partir de una sistematización bibliográfica. Como resultado, fue posible identificar la relación intrínseca entre el movimiento negro y la garantía de educación para el sector racializado de la sociedad. Se concluye que el veto busca reforzar el mito de la democracia racial, la centralidad de las lecturas eurocéntricas y la perpetuación de los epistemicidios, los cuales son obstáculos para una educación profundamente antirracista.

LEI N. 10.639/2003 • MOVIMIENTO NEGRO • RELACIONES ÉTNICO-RACIALES

Qui a peur du mouvement noir ? Le mouvement noir, l'éducation et la Loi n. 10.639/2003

Résumé

Cet article analyse le veto à l'article 79-A de la Loi n. 10.639/2003 relatif à la Lei de Diretrizes e Bases [Loi sur les Lignes Directrices et les Bases] et l'obligation de l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésiliennes. Ledit veto met le mouvement noir à l'écart de l'élaboration, la participation et la fiscalisation de cette Loi. Pour cette analyse, on utilise les bases épistémologiques référenciées à propos de l'indissociabilité entre race et classe, appuyé sur une systématisation bibliographique. Comme résultat, on a pu identifier le rapport intrinsèque entre le mouvement noir et la garantie de l'éducation à une parcelle racialisée de la société, aboutissant à la conclusion que le veto finit par renforcer le mythe de démocratie raciale, la centralité des lectures eurocentriques et la persistance des épistémicides, qui représentent des entraves à l'éducation fermement antirraciste.

LEI N. 10.639/2003 • MOUVEMENT NOIR • RAPPORTS ETHNIQUES ET RACIAUX

Recebido em: 16 SETEMBRO 2025 | Aprovado para publicação em: 19 DEZEMBRO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

Há 22 anos, a Lei n. 10.639 (2003) foi sancionada, de modo a garantir, em toda a rede básica da educação escolar, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana – certamente um dos principais marcos para a aprovação das políticas de ação afirmativa no Brasil. Essa Lei implicaria uma mudança estrutural nos currículos, como forma de favorecer uma leitura da realidade, a partir da educação, que pudesse superar perspectivas eurocêntricas e a-históricas do nosso processo de formação social, provocando possíveis impactos no sistema de hierarquização racial existente. Apesar de promulgada há mais de duas décadas, dados e pesquisas recentes revelam a dificuldade em garanti-la, no que se refere à efetivação plena da mudança estrutural curricular que resultaria em uma prática educacional antirracista.

Recente pesquisa realizada por organizações não governamentais – Geledés – Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana¹ – constatou os limites da esfera pública para indicar os caminhos, ajustes, execução e implementação da Lei, ao mesmo tempo que inferiu tratar-se de um projeto de grande monta, que deverá ser público, estatal, ou não será. Contudo novos esforços têm sido mobilizados via Ministério da Educação (MEC), em ações conjuntas com o Ministério da Igualdade Racial (MIR), de modo a forjar condições para um diagnóstico mais preciso da situação, assim como fortalecer as redes antirracistas nos espaços de formação que podem impulsionar a efetivação da Lei n. 10.639 (2003). Há a necessidade de um debate orçamentário, que vem sendo conduzido pelo campo da economia da educação e política pública; entretanto, neste momento, aposta-se na hipótese de que a marginalização de sujeitos centrais para a construção dessa política curricular é um dos elementos que indicam as razões dos limites da implementação plena da Lei. Trata-se, portanto, da exclusão do movimento negro.

No momento da promulgação da Lei, alguns vetos foram realizados. Um deles versava sobre a garantia de uma quantidade mínima, cerca de 10%, da aplicação da Lei em cada disciplina do currículo; já o veto ao artigo 79-B impedia a inclusão do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar. Destaca-se, porém, o veto ao artigo 79-A, que se referia às entidades do movimento afro-brasileiro: “Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria” (Lei n. 10.639, 2003).²

Leonor Araujo (2021), pesquisadora e agente presente em parte do processo de execução da Lei n. 10.639 (2003), afirma que, no ato de sua aprovação, os debates e discussões revelaram a dimensão do racismo estrutural, e um dos indicadores foi esse veto à parte da Lei que se referia à inclusão do movimento negro “na elaboração, participação e fiscalização da sua implementação, e que deixou vácuos importantes concretamente nas contingências de sua execução e nas medidas jurídicas necessárias e cabíveis a seu não cumprimento” (Araujo, 2021, p. 283). Afinal, não há aplicação da Lei sem que uma política de formação seja forjada, compreendendo-a como condição para implementação e mesmo fiscalização do processo. Araujo (2021) ressalta uma pista importante para pensarmos as lacunas e limites da execução dessa Lei. Qual o motivo do veto ao movimento negro no processo de acompanhamento e formação dos professores? Sendo esse um sujeito supostamente marginal, qual a razão para não o garantir, junto com a universidade, na construção dessa ação afirmativa?

1 Para saber mais, ver: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>

2 Para saber mais, ver: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-veto-13762-pl.html>

De modo mais preciso, a estrutura deste artigo tem como inspiração esse veto à Lei n. 10.639 (2003), que modifica a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394, 1996) e obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira, um sinalizador à compreensão do papel de tais sujeitos coletivos na efetiva consolidação de uma educação que contribui para a desconstrução do processo de hierarquização racial existente. Ao estabelecer a obrigatoriedade desse ensino, a Lei n. 10.639 (2003) mira no combate ao mito da democracia racial,³ na superação das leituras eurocêntricas e na denúncia dos epistemicídios cometidos em nome da manutenção de uma sociedade racializada hierarquicamente, instituída desde o processo de colonização. Afinal, como bem afirma Petrônio Domingues (2025, p. 12), “[p]recisamos repensar nossa própria história (e nossa identidade), construir referências, recuperar memórias e incluir novos sujeitos. . . . Afinal, o racismo é um problema de todos e envolve, direta ou indiretamente, o conjunto da nação”.

Com base nessa enunciação, o texto objetiva apresentar um breve panorama sobre o movimento negro, considerando intelectuais orgânicos que viveram e analisaram esse processo, de modo a pavimentar o caminho para a compreensão da forte relação entre movimento negro e educação, a ponto de provocar ações, no Legislativo e Executivo, de exclusão desses sujeitos coletivos da Lei promulgada em 2003. Portanto a Lei n. 10.639 (2003) será o objeto encarnado desses estudos, o fio condutor, centralmente pela dificuldade de uma ampla aplicação mesmo 22 anos após a sua aprovação. Afinal, quem tem medo do movimento negro?

O movimento negro e a luta antirracista

Ilse Scherer-Warren caracteriza movimento social como um grupo mais ou menos organizado, “sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou uma mudança social” (Scherer-Warren, 1987, p. 13). Todavia Regina Pahim Pinto (1993) especifica que o movimento negro consiste na luta dos/as negros/as na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular aqueles provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Nessa chave analítica, para o movimento negro, a “raça” e, por conseguinte, a identidade racial são utilizadas não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Ou seja, a “raça” seria o fator determinante de organização dos/as negros/as em torno de um projeto comum de ação. Joel Rufino dos Santos (1994, p. 57) amplia a definição de movimento negro, compreendendo:

Todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros. . . . Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto antidiscriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e “folclóricos” – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro.

3 Tal tese sustenta a premissa de que as relações raciais no Brasil são democráticas, não violentas e harmônicas. Para saber mais, ver Moura (2019).

Santos (1994) auxilia na ampliação do conceito de movimento e, de modo mais emblemático, propõe um avanço em relação às abordagens que apartam de maneira mecânica a teoria da prática vivenciada, ao indicar a complexidade e as múltiplas expressões existentes dos movimentos negros; afinal não se trata de um bloco monolítico. Lélia Gonzalez (1982/2022, p. 26) afirma que, “neste movimento cuja especificidade é o significante negro, existem divergências, mais ou menos fundas, quanto ao modo de articular estas especificidades”. Essas divergências revelam também a dinâmica dos processos de organização coletiva, de construção de sínteses e de reconhecimento das diversas opressões presentes no seio dessa sociedade exploratória.

A socióloga Flávia Rios (2009), ao sistematizar a emergência do movimento negro nas ciências sociais, recupera os debates que antecederam o Projeto Unesco⁴ nos anos 1950, revelando a descrença, até então, da existência de uma consciência racial e, portanto, de uma ação coletiva negra, como revelado em pesquisas de diferentes matizes, como as de Donald Pierson e de Thales de Azevedo. Já as pesquisas então encomendadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) foram em outra direção: Costa Pinto, Virgínia Bicudo, Roger Bastide e Florestan Fernandes reconhecem a consciência racial e a ação coletiva, considerando as respectivas especificidades. “Esses sociólogos chegaram à conclusão de que o movimento negro surge das mudanças estruturais oriundas das alterações socioeconômicas” (Rios, 2009, p. 264).

Contudo as diferenças de análises entre eles abriram novas lacunas para pensar os movimentos negros no que se refere ao alcance à ampla maioria da população, à efetividade das suas ações e às possíveis causas de uma suposta dificuldade de enraizamento das demandas. A profícua discussão faz um convite às análises para identificar a relação entre a dimensão estrutural do racismo, o mito da democracia racial e os sujeitos coletivos em luta pela desconstrução desse padrão de sociabilidade. Sem dúvida uma árdua empreitada, sistematizada densamente por Florestan Fernandes (1972).

Como consequência, e a partir das experiências, é possível identificar uma discussão, fortalecida após os anos 1970 – como indica Rios (2009) –, sobre uma possível dicotomia entre consciência e identidade, ou, ainda, política e cultura.⁵ Essa discussão provocou balanços e análises sobre caracterizações, limites e a potência do movimento negro ao longo do século XX. Esses movimentos aos quais a autora se refere podem ser identificados por meio das entidades que tiveram maior expressão nacional e local, a exemplo da Frente Negra Brasileira (FNB), do Teatro Experimental do Negro (TEN) e do Movimento Negro Unificado (MNU), mas não apenas.

Esse debate retoma a definição de movimento negro de Rufino Santos (1994), que, por vezes criticado por sua ampliação conceitual, auxilia de modo pedagógico na compreensão de tais fenômenos. Lélia Gonzalez (1982/2022), Luiza Bairros (1996) e Clóvis Moura (2002, 2023) são intelectuais orgânicos que avaliaram os movimentos de modo dialético, considerando as possíveis contradições apontadas, a diversidade e a potência dessas sínteses, sobretudo pelo fato de, ao mesmo tempo, experienciarem e analisarem o processo, o que permite uma singular riqueza de análise. Essa discussão, negritada por Rios (2009), revela as raízes de uma problemática sobre os caminhos e estraté-

4 O denominado “Projeto Unesco” foi uma robusta empreitada internacional da Unesco para investigar a situação peculiar das relações raciais no Brasil, com a intenção de comprovar que o preconceito racial/racismo não existia por estas “terras”. O resultado foi o contrário, a constatação de um tipo específico de preconceito de “cor”, a existência do “racismo”. Para saber mais, ver Guimarães (1999).

5 Mais adiante, essa diferenciação será mais bem exposta. Todavia a dicotomia se resume a pensar a consciência e a política no plano da ação coletiva conectada à desobediência civil, à cobrança do Estado ou mesmo de superação do Estado como agente de racialização. O culturalismo associado à identidade se ligaria à dimensão do simbólico, da memória ou ao resgate de elementos ideológicos e culturais da raça/etnia negra, supostamente menos orientada na perspectiva da luta política em si.

gias dos coletivos para pensar o enfrentamento do racismo na sociedade brasileira. Nessa direção, os trabalhos de Moura (2023), Gonzalez (1982/2022) e Bairos (1996) indicam uma relação bastante dialética e não apartada entre o cultural e o político, focando o programa dos movimentos e a intencionalidade da ação, o que confere mais complexidade e dinâmica ao fenômeno em questão.

Em um texto de 1996, intitulado “Orfeu e poder: Uma perspectiva afro-americana sobre a política racial no Brasil”, em que analisa o movimento negro do Rio de Janeiro e São Paulo entre os anos 1945-1988, Luiza Bairos estabelece um diálogo com o trabalho de Michael Hanchard. Esse diálogo é longo e toca em várias dimensões conceituais e políticas, mas descortina um argumento nodal para pensar os processos e sua efetividade: a necessidade de reconhecer “a existência de um movimento negro com alguma capacidade de elaboração teórica e prática” (Bairos, 1996, p. 178).

Essa leitura empodera os sujeitos coletivos e os identifica como formuladores e produtores de conhecimento e ação, a ponto de questionar a crítica de Hanchard (2001) à dinâmica culturalista, responsável pela suposta frágil expressão política dos movimentos negros no período estudado. Tal ação estaria centrada em elementos e propostas de valorização dos símbolos culturais, da diáspora negra, de expressões artísticas e ideológicas em detrimento de luta armada, desobediência civil, boicotes, entre outros, o que indicaria certa dificuldade em garantir vitórias substanciais e coletivas ao movimento negro. Bairos (1996, p. 180) provoca essa premissa ao questionar “o que significa[m] vitórias e fracassos políticos em uma sociedade onde a negação da cidadania é norma e a opressão racial não resulta de um clássico processo de colonização . . . nem da existência de um aparato legal privando direitos fundamentais”. Apenas como exemplo da complexidade do processo no contexto histórico específico, o movimento Black Soul dos anos 1970, apesar de baseado na cultura negra norte-americana, passa a ser visto pela ditadura civil-militar brasileira como “ameaça aos interesses nacionais”, revelando uma complexa relação entre cultura e política, consciência e identidade.

Em *Brasil: As raízes do protesto negro*, Clóvis Moura dedica atenção à rebeldia dos sujeitos coletivos, aos movimentos negros emergentes, caracterizando o sujeito negro como rebelde “na medida em que adquire uma consciência crítica em relação ao mundo que o cerca, à sua situação neste mundo” (Moura, 2023, p. 29). Na tese de Moura, o negro brasileiro sempre foi um grande organizador, já que:

Em toda a nossa história social vemos o negro se organizando, procurando um reencontro com as suas origens étnicas ou lutando, por meio dessas organizações, para não ser destruído social, cultural e biologicamente. Já houve por isso mesmo quem se referisse a um espírito associativo do negro brasileiro. (Moura, 2023, p. 90).

A organização coletiva, para o autor, aparece como uma estratégia de sobrevivência. Dos quilombos aos movimentos contemporâneos, como o Movimento Negro Unificado, os processos coletivos foram engendrados. Para Moura (2023), os quilombos (séculos XIV-XIX) eram “basicamente um grupo armado”, materializando a luta de classes, necessários em um momento em que a possibilidade de resistência à escravidão precisava da força material, física e armada como possibilidade de liberdade. As irmandades, como a Irmandade dos Rosários dos Homens Pretos em São Paulo, foram exemplos da construção de espaços de vivência e proteção dos escravos africanos livres, e eram profundamente atacadas e combatidas pela Igreja e pela sociedade, que as viam como uma ameaça à ordem estabelecida. A existência, já em 1931, da Frente Negra Brasileira, articulando seu jornal *A Voz da Raça*, foi um salto qualitativo do processo de organização de negros e negras. Sob orientação integralista, a ideia estruturante de integrar os/as negros/as à sociedade que se modernizava

provocou proximidades com setores mais conservadores à época. Nesse sentido, são compreendidos por Moura (2023) como sujeitos coletivos organizados todos os responsáveis por processos de formação humana (seja na política, na cultura, na religião): associações culturais do negro, escolas de samba, a macumba – umbanda e quimbanda –, as organizações de protesto. A ideia de coletividade é aprendida, socializada e educada, passando a gerações futuras, o que assinala que, sem esse processo pedagogicamente articulado, não há base para a construção da luta antirracista (Almeida, 2025).

Em diálogo com essa premissa de Moura (2023), Lélia Gonzalez (1982/2022) descreve, em *Lugar de negro*, como se deu a construção do Movimento Negro Unificado, apresentando os elementos de disputa em torno do programa, o papel das feministas negras e o enfrentamento do machismo nas fileiras do movimento. A autora indica as unidades forjadas na realidade empírica, formas de denúncia de fenômenos concretos, como os extermínios e ataques à população negra, produzindo na prática a desconstrução do mito da democracia racial. Na mesma direção, relata o papel das escolas de samba e demais expressões culturais da negritude no fortalecimento das ações coordenadas contra o racismo que estrutura a sociedade brasileira. Em uma passagem específica, aponta que qualquer aglomeração de pessoas negras era tratada como “caso de polícia”:

Não esqueçamos, por exemplo, que os templos das religiões afro-brasileiras, como o candomblé, tinham que se registrar na polícia para poder funcionar legalmente. De qualquer modo, as entidades culturais de massa têm sido de grande importância, na medida em que, ao transarem o cultural, possibilitam ao mesmo tempo o exercício de uma prática política. (Gonzalez, 1982/2022, p. 30).

A nacionalização do MNU, a construção dos núcleos, a junção de coletivos e a não aderência de outros revelaram a dinâmica presente e a complexidade do desafio que Bairros (1996, p. 177) descreve como “os meios de atingir a unidade mínima necessária no interior do movimento, de superar a aparente contradição do que é político e o que é cultural, e de aumentar o grau de inserção nas comunidades”.

Florestan Fernandes (1972), ao analisar o movimento negro e coletivos/entidades da primeira metade do século XX, os entende como uma contraideologia racial, capaz de combater o mito da democracia racial dentro da ordem burguesa, desencadeando o Protesto Negro e a demanda pela Segunda Abolição e pelo acesso às benesses da democracia burguesa. Tais coletivos pautavam a liberdade e a igualdade em termos raciais, buscando a revolução dentro da ordem, em um movimento “de baixo para cima” que apontava para o potencial “revolucionário” dessa ação. Essa revolução racial consistiria em um “desmascaramento da situação racial no Brasil possibilitando uma dupla libertação: da ideologia racial dominante e da tutela dos brancos” (Fernandes, 1972, p. 299). Os movimentos acabaram por incorporar novas táticas individuais/coletivas de mobilidade social, por meio da construção de um terreno mais propício ao reconhecimento das vantagens inexistentes da suposta democratização racial de modo mais coletivo, ou, ainda, da potencialidade de retomada dos movimentos sociais de protesto. Para Fernandes (1972), sobretudo nos países de capitalismo dependente, há uma elite violenta, obstinada e intolerante, que “joga os problemas para debaixo do tapete”, o que sugere que o capitalismo dependente e subdesenvolvido não pode prescindir da concentração racial da renda e do poder. Isso reforça os elementos potentes da luta antirracista, que, mesmo dentro da ordem, provoca fissuras e questiona os “de cima”.

Essas autoras e autores indicam a complexidade dos movimentos negros em uma dinâmica da “vida vivida”, conjuntural e estruturalmente marcada. Apontam um caminho para a superação da dicotomia entre cultural e político, identidade e consciência, com base na formulação de que os processos de consciência não são lineares, a-históricos ou isentos de tensões, conflitos e disputas, inclusive internos. Ao mesmo tempo, revelam a potência dessas ações coletivas, que inspiram a mirar a complexidade da luta dos sujeitos que podem provocar mudanças de “baixo para cima”, e, nessa toada, questionar a ordem econômica e racial.

Movimento negro e educação: As bases para a construção da Lei n. 10.639/2003

Essa breve sistematização revela elementos sobre a dinâmica existente nos movimentos negros, seu papel e a complexidade de atuar em um contexto em que o racismo se expressa em todas as dimensões da vida, impactando a consciência e a capacidade organizativa de dar respostas a todas as violências decorrentes desse modelo de sociedade. Historicamente, é possível inferir que os direitos conquistados socialmente foram fruto e resultado de ações coletivas e pressões políticas que produziram o alargamento da esfera pública. Nesse sentido, a conquista de leis, políticas públicas ou, ainda, direitos sociais de pessoas não brancas neste país precisa ser lida sob esse contexto. Ao mesmo tempo, revela a potência e a importância desses sujeitos coletivos que propõem mudanças “de baixo para cima”, constatação que dá pistas sobre o motivo do veto ao artigo 79-A da Lei n. 10.639 (2003).

Diante da complexidade desse cenário, como a educação teria assumido papel importante no processo de construção do movimento negro? Quais as relações possíveis?

A figura do intelectual orgânico, quando conceituado por Antonio Gramsci (2001), se aproxima de uma análise apresentada em uma das teses de Nilma Lino Gomes (2017) ao identificar o movimento negro como educador. Como bem apontou Gramsci (2001, p. 15),

... todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas no social e político.

Negros e negras brasileiros/as tiveram papel determinante e essencial no processo de colonização e construção da Europa moderna, como sujeitos escravizados e, depois, como trabalhadores. Ao longo da história, forjaram, ainda, ferramentas coletivas para sua resistência e garantia de vida, produzindo, portanto, camadas de intelectuais orgânicos. Segundo Gomes (2017, p. 14), tem-se “[o] Movimento Negro (MN)⁶ como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimento sobre a questão racial no Brasil”, o que expressa uma visão social de mundo que os compreende, em sua totalidade, como:

Produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o

6 Ao apresentar o Movimento Negro com letra maiúscula, Nilma Lino Gomes (2017) evidencia seu papel de sujeito, sem que isso mascare a diversidade interna do movimento.

conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento. (Gomes, 2017, pp. 16-17).

Sendo assim, Nilma Lino Gomes entende que esse movimento negro, por meio das suas principais lideranças e ações de seus militantes, cumpre um papel pedagógico e educativo, mas, para além disso, elege a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e emancipação social, mesmo em meio a ondas de regulação conservadora e da violência capitalista. Isso em razão de uma leitura de que a educação não é um campo fixo nem somente conservador; por ser um espaço de formação humana por excelência, se modifica e se transforma a partir das relações sociais engendradas e, portanto, das forças sociais em disputa, repletas, “ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora” (Gomes, 2017, p. 25).

Gomes (2017) percebe essa dimensão educadora de modo amplo e não restrito à educação formal, regular ou letrada: trata-se de uma perspectiva da educação como formação humana, parte constituinte do modo de vida, da luta de classes e das visões sociais de mundo em curso (Gramsci, 2001). Essa relação estabelecida entre educação como formação humana e movimento negro educador oportuniza condições para pensar a complexa relação entre educação e sociedade, de maneira a possibilitar como escopo investigativo a potência da educação antirracista vinculada ao modo de vida e de produção existentes, que não prescindem da indissociabilidade entre raça e classe, como bem aponta Quijano (2005). Portanto esse “chão epistêmico” é o espaço no qual a relação entre a Lei n. 10.639 (2003) e os movimentos negros se encontra.

O longo caminho até a Lei n. 10.639/2003: Do século XIX ao início do século XXI

As ações empreendidas pelo movimento negro até a criação da Lei foram tão variadas quanto díspares. Debates e divergências conduziram a rupturas e construção de novos coletivos e entidades do movimento negro, considerando suas expressões diversas: culturais, políticas, religiosas. Mas tinham, em comum, a demanda de reconhecimento de negros e negras como sujeitos de direitos, que deveriam ter acesso ao conhecimento historicamente acumulado. A forma de perceber o papel dessa educação e os processos poderia ser distinta, mas o antirracismo esteve presente, de maneira latente ou mais objetivada, quando tais coletivos questionavam a forma ou, ainda, a estrutura da sociedade que se desenhava já no pós-abolição.

A leitura de Adolph Reed (2009) sobre a perspectiva antirracista envolve, de modo objetivo, a necessidade de ações concretas que questionem o processo de hierarquização racial e convidem a pensar a educação como um espaço privilegiado, em que ações podem ser lançadas nessa direção. Pinto (1993) identificou elementos que denunciaram a percepção, bastante crítica e negativa, do movimento e coletivos/entidades negras sobre a política educacional em relação à ausência de qualquer providência por parte das autoridades. Essa crítica mobilizou ações diretas e de auto-organização para garantir a alfabetização e a formação de parte significativa da negritude.

Já em 1837, quando as escolas públicas começavam a ser instituídas, a legislação cuidava de racializar os espaços. A Lei n. 1, de 14 de janeiro de 1837, indicava que eram “proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Fonseca, 2002, p. 12). Eliane Terezinha Peres (1995), ao estudar os cursos noturnos do final do século XIX, observa que a instrução e o trabalho apareciam como aliados à tese do progresso civilizatório, antídotos contra o crime e vícios. Entretanto o discurso moralista, destinado às classes populares, excluía objetivamente

os/as negros/as, mesmo que livres e libertos/as. Segundo Sidney Chalhoub (1988), negros/as já eram vistos/as como entraves à modernidade.

Um projeto de lei de 1870 apresentava alguma preocupação com a educação de crianças negras (Gonçalves & Silva, 2000): ficaria a cargo dos senhores de escravos oferecer, quando possível, instrução elementar às crianças nascidas de mães escravas. Segundo Marcus Vinicius Fonseca (2000), com a Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, surgiram ideias sobre como educar os libertos de maneira a contemplar a educação moral e religiosa. Mas a Lei acabava por isentar os senhores de escravos da responsabilidade de educar as crianças e conferia esse dever ao Estado: enquanto os senhores recebiam indenizações, as crianças eram entregues a associações, ficando sob tutela do Estado só quando essas instituições faltassem.

É importante precisar que isso pouco acontecia, já que a própria Lei do Ventre Livre facultava também ao senhor de escravo ser tutor da criança até os 21 anos, explorando seu trabalho até libertá-la. Em 1872, o Ministério da Agricultura destinou um recurso a estabelecimentos públicos para a educação dos “ingênuos e libertos”. Segundo relatório do próprio Ministério, entre 1871 e 1885, havia um potencial de matrículas de 403.827 crianças de ambos os sexos (nascidas no período), porém somente 113 foram entregues ao Estado, representando uma proporção de apenas 0,02% (Gonçalves & Silva, 2000, p. 137).

O início do século XX não foi diferente. A educação pública se desenhava como um espaço, na prática, vetado aos negros/as, tornando-se, nesse período, uma das principais pautas dos intelectuais orgânicos negros e do movimento negro. Para Gonçalves e Silva (2000), isso se daria em função de uma estratégia capaz de equiparar negros e brancos quanto às oportunidades no mercado de trabalho, uma vez que a educação funcionaria como veículo de ascensão social e integração, além de ser entendida como importante ferramenta e instrumento de conscientização, ao veicular saberes relacionados à história dos ancestrais, seus valores e a cultura de seu povo.

Já de acordo com Regina Pahim Pinto (1993), na primeira metade do século XX, o movimento negro concebia a educação primordialmente como instrumento de ascensão social. Essa tese também é parcialmente contemplada por Florestan Fernandes (1972), ao analisar o movimento negro entre os anos de 1940 e 1960. Todavia ainda é preciso destacar, conforme aponta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1987) em *Histórias de operários negros*, que a necessidade objetiva de trabalhar afastava negros/as das escolas, sobretudo porque, em sua ampla maioria, os trabalhos oferecidos eram precários e análogos àqueles realizados durante a escravidão.

Lélia Gonzalez (2020) expõe analiticamente a denúncia sobre a origem dos sujeitos superexplorados, já que a superexploração é condição para que esse modelo de capitalismo – capitalismo dependente – funcione. Tratava-se, sobretudo, de pessoas negras, principalmente as mulheres, que eram submetidas a trabalhos ainda mais subalternos e a formas mais violentas de exploração. Nessa direção, a dinâmica do trabalho precário e superexplorado, em detrimento da educação/formação, não é um acidente, mas sim um projeto, estimulando a pauta educacional como uma possível mirada de futuro, seja em qual perspectiva for.

Gonçalves e Silva (2000) afirmam que a imprensa negra atuava como um dos principais mobilizadores da pauta educacional nesse período. Compreendida como sujeito coletivo e expressão de parte do movimento negro, a imprensa mobilizava a temática em função de uma necessidade, também latente, de garantir que negros/as tivessem acesso à sociedade letrada. A centralidade da educação como eixo programático ocorre em função da constatação de que o Estado negligenciou o acesso de negros/as à educação formal.

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos. Um dos colaboradores dessa imprensa, Antunes Cunha, avalia que o jornalismo negro, real instrumento de luta dos afrodescendentes na primeira metade do século XX, tenha se constituído em “fator importante na educação e desenvolvimento do povo negro” (Cunha, 2000). O tom era militante e combativo. Os jornais negros buscavam tocar a comunidade negra no âmago. Por vezes a linguagem era de tal forma contundente que funcionava como uma espécie de crítica aos comportamentos no meio negro, considerados negativos à causa negra. (Gonçalves & Silva, 2000, p. 140).

É possível perceber, com esses trabalhos, que a primeira metade do século XX foi marcada por uma política educacional que não agia na mesma direção das teses liberais universais, demandadas em teoria pela então nova república, pela nova democracia e pelo fim do processo de escravização de negros/as. A educação não se configuraria como um direito universal de todos/as, na prática. Diante dessa forte constatação, o movimento negro e suas entidades e coletivos reagiam e se organizavam diante da demanda de “viver a vida” nessa realidade que se apresentava. A promessa positivista de que a educação resolveria a marginalização social (Saviani, 1999) se incorpora às leituras e ações do movimento negro. Na verdade, trata-se de uma superestimação do papel da educação formal, com o objetivo de viabilizar a inserção na sociedade de classes, mas sem descartar a possibilidade de enxergar, na educação, a construção de novas oportunidades societárias e de sociabilidade. Por exemplo,

A tradução de breves artigos de negros de países africanos e das Américas, com certa frequência de estadunidenses, tinha o objetivo de incentivar os negros brasileiros a frequentarem cursos, a se educarem. O *Clarim d’Alvorada* publica, em 07/04/1929, o manifesto “*Negro World*”, divulgado em Nova Iorque e traduzido com o título “Eduquemos nossas Massas” (p. 2). Divulga também um artigo do escritor africano Abantu Batho sobre educação para a liberdade de negros e brancos (p. 2). Traz ainda informações acerca de heróis negros da Abolição da escravatura em outros países. (Gonçalves & Silva, 2000, p. 143).

Esse processo caminhava na luta pelo direito à educação, isto é, pelo acesso a uma educação que “nos reconheça como sujeitos”, que mobilize e sensibilize valores, epistemologias, memória e tradição de um povo. Tal movimento foi permeado de obstáculos, contradições, rotas recortadas e coladas novamente, mas mirou, de uma forma ou de outra, a necessidade de uma educação antirracista. “A crítica ao descaso do governo para com a educação dos negros aparece na mesma proporção em que o protesto racial endurece, ou seja, se radicaliza” (Gonçalves & Silva, 2000, p. 143). As lutas antirracistas e os protestos fortaleciam propostas de educação e formação que não negligenciassem a história de sujeitos centrais para a construção da sociedade brasileira.

A Frente Negra Brasileira surge em 1931, na cidade de São Paulo, mobilizando cerca de 100 mil militantes, segundo Clóvis Moura (2023). Esse movimento existiu até 1937, quando a dita-

dura do Estado Novo, de Getúlio Vargas, dissolveu partidos e organizações sociais. É considerada, por historiadores e intelectuais, a primeira organização negra do país, precursora dos movimentos ativistas que até hoje lutam contra o racismo. Foi a primeira no Brasil a mostrar uma ação coletiva dos/as negros/as que reivindicavam demandas contra o racismo por meio da participação política e da presença no debate nacional. Foi a maior organização negra da história da República, “a que teve maior projeção e repercussão”, segundo Petrônio Domingues (2019). A Frente Negra, mesmo tendo sido fechada pela ditadura Vargas, foi um ponto de inflexão no que se refere à educação de negros/as no Brasil.

Nesse momento, a luta pela afirmação racial passava pelo culto à Mãe-Preta, e uma das principais palavras de ordem era a defesa da Segunda Abolição. Entre as atividades da FNB estavam a manutenção de escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, a oferta de serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, além da publicação do jornal *A Voz da Raça*. Raul Joviano do Amaral, um dos presidentes dessa entidade, elaborou uma proposta ousada de educação política, com os objetivos de agrupar, educar e orientar (Gonçalves & Silva, 2000). Criou uma escola que, só no curso de alfabetização, atendeu cerca de 4 mil alunos, enquanto a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos.

A maioria era de alunos/as negros/as, mas aceitavam também pessoas de outras raças; os professores eram formados e regularmente remunerados. No campo ideológico, a liderança da instituição era próxima ao fascismo e ao integralismo – movimento de extrema direita ultranacionalista conhecido pelo lema “Deus, Pátria e Família”. Arlindo Veiga dos Santos, o dirigente, elogiava publicamente o governo de Benito Mussolini, na Itália, e de Adolf Hitler, na Alemanha, além de apoiar Getúlio Vargas. As teses “nacionalistas” eram vistas com bons olhos, na esperança de que negros/as fossem integrados/as à pátria, mas havia desacordos entre os próprios associados.

Como bem aponta Gonzalez (1982/2022), a FNB se constitui como um dos setores mais atrasados do operariado paulista, em relação à consciência, ao mesmo tempo que representa um dos marcos mais importantes da organização política de negros/as. Em julho de 1932, alguns membros abandonaram a FNB e formaram a Legião Negra, grupo que pegou em armas para combater as tropas de Vargas na dita “Revolução Constitucionalista”, lançando uma “Proclamação a todos os negros do Brasil”, na qual “expressavam seus ideais de liberdade associados aos direitos, cidadania e à participação” (Domingues, 2019).

O Teatro Experimental do Negro nasceu em 1944 e perdurou até 1968, na cidade do Rio de Janeiro, sendo dirigido por Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos. Floresceu após o Estado Novo (1937-1945), já que a violenta repressão política desse período inviabilizava praticamente todos os movimentos contestatórios. Com a queda da ditadura “varguista”, o movimento negro organizado ressurgiu e amplia o seu leque de ação, fundando, por exemplo, o TEN, cuja proposta original era ser um grupo teatral constituído apenas por atores negros e negras. Porém, progressivamente, o Teatro acabou adquirindo um caráter mais amplo, defendendo os direitos civis dos/as negros/as na qualidade de direitos humanos e propondo a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país. Na avaliação de Lélia Gonzalez (1982/2022), o TEN significou um grande avanço no processo de organização da comunidade negra na época.

O TEN buscava a valorização do negro no teatro e a criação de uma nova dramaturgia, desempenhando um importante papel no nascimento do teatro moderno. Mas, na prática, o projeto acabou por realizar um trabalho pela cidadania do ator, por meio da conscientização e da alfabetização do elenco. O recrutamento era feito entre operários, empregadas domésticas, favelados, pes-

soas sem profissão definida, desempregados e funcionários públicos. Sem dúvidas, uma iniciativa pioneira e ousada que mobilizou a produção de novos textos, permitiu o surgimento de novos atores e grupos e provocou uma importante discussão sobre a ausência do negro nas artes cênicas e nos palcos, mesmo sendo este um país de maioria negra. A educação como formação humana e a luta contra o racismo, pelos direitos humanos, eram combustíveis para a arte cênica. Com o Golpe de Estado no Brasil em 1964, o TEN perdeu espaço, assim como outras iniciativas progressistas, sendo praticamente extinto em 1968.

Clóvis Moura (2023) já apontava uma questão a ser tratada no interior do movimento negro: a educação como dever do Estado e direito de todos. Para ele, os/as negros/as não tinham tão evidenciada a dimensão pública da educação, enxergando-a majoritariamente como uma questão da família, e não do Estado. Isso começa a ser pautado no interior do TEN e pelo Movimento Negro Unificado:

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90. (Gonçalves & Silva, 2000, p. 155).

O Movimento Negro Unificado surge no final dos anos 1970, fundando uma nova perspectiva de luta contra o racismo no Brasil, isto é, uma articulação nacional de vários coletivos apresentada por meio de um manifesto fundacional. Nesse documento, além de debaterem uma variedade de temáticas importantes, os integrantes dos coletivos declaram, sem hesitar, que estão em luta contra o racismo, instaurando o Dia da Consciência Negra e recuperando séculos de história de opressão e luta no Brasil, de modo a compreender que o combate ao racismo se dará em todos os lugares em que o/a negro/a estiver. Segundo Gonçalves e Silva (2000), esse manifesto nacional de fundação é um documento histórico e sociológico de suma importância, capaz de articular o passado e o presente de forma primorosa. Com o MNU, as questões educacionais passaram a ser discutidas em âmbito nacional, nos debates públicos, o que levou a cobranças por políticas públicas do Estado brasileiro. Para Gomes (2017), o MNU defende a educação como dever do Estado, lugar privilegiado no plano de ação e formulação do movimento. De modo mais preciso, “elegem a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo” (Gomes, 2017, p. 32), reabrindo o debate sobre ações afirmativas após os anos 1980.

Segundo material sistematizado por Fabiana Rodrigues (2023), em 1978, na cidade de Salvador, foi aprovado o Programa de Ação do Movimento Negro Unificado. Dos nove pontos elaborados, dois tratam especificamente da educação, explicitando a demanda “[p]ela inclusão da disciplina História da África nos currículos escolares; pela participação dos negros na elaboração dos currículos escolares em todos os níveis e nos órgãos culturais” (Rodrigues, 2023, p. 78).

Nessa toada, é possível inferir que a Lei n. 10.639 (2003) é fruto de décadas de articulação, elaboração e formulação dos sujeitos coletivos, de modo a refletir a demanda por educação de parte majoritária da sociedade brasileira, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).⁷ Tal demanda, articulada e gestada pelo movimento negro, expressa as diferentes leituras

7 Para saber mais, ver: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>

sobre o papel da educação na sociedade contemporânea, reafirmando sua importância para a construção de uma sociedade antirracista.

A Lei, promulgada em 2003, foi a primeira normativa oficial a nacionalizar e popularizar a importância de uma educação que combata o mito da democracia racial e que revele e negrite os processos históricos da formação da sociedade e da cultura, contribuindo para a superação de uma sociedade hierarquizada racialmente. Ainda que dentro da ordem, como bem apontou Fernandes (1972), é inegável a potência da Lei em provocar rupturas, questionamentos e fissuras nesse modelo de sociedade, já que se trata de uma demanda de inclusão não apenas pelo acesso, mas também pelo reconhecimento e produção do conhecimento historicamente construído e forjado por negros e negras, uma ampla maioria da população. Nesse sentido, seria um equívoco subestimar o veto ao artigo 79-A da Lei n. 10.639 (2003) no ato da sua promulgação.

Afinal, quem tem medo do movimento negro?

Vinte e dois anos depois, o veto ao artigo 79-A da Lei n. 10.639 (2003) dá pistas importantes para a composição de um balanço sobre os limites da ampla e efetiva aplicação de uma lei que implica uma mudança estrutural curricular voltada à garantia do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Leonor Araujo (2021), ao mencionar o racismo estrutural como um dos maiores desafios da Lei, auxilia na pavimentação de um caminho que evidencia o papel dos sujeitos coletivos organizados e do movimento negro, ao longo da história, na conquista de direitos.

Os “nossos passos vêm de longe”. A breve sistematização realizada neste trabalho mostra a longa e não linear trajetória das entidades do movimento negro quanto à garantia de uma educação que não só incluía, mas também emancipasse os sujeitos de uma sociedade fortemente hierárquica, exploratória e racializada. Uma contradição aparente, que revela a dificuldade e a complexidade de construções antirracistas em uma sociedade de classes, mediante a diversidade do povo negro e das questões e demandas represadas historicamente. Contudo, como bem aponta Gomes (2017), sem o movimento negro não seria possível a construção da Lei n. 10.639 (2003). A estratégia da FNB e da Imprensa Negra, no início dos anos 1930, acabou por denunciar as características de um Estado republicano que negava a educação formal de parte majoritária da população. Coube ao movimento negro educador instruir, alfabetizar e coletivizar a experiência partilhada. O TEN e a relação entre educação e cultura ampliam o escopo e inserem a educação no terreno da formação humana. Mesmo a crítica de Moura (2023) e de outros sobre a necessidade de pressionar o Estado, entendendo a educação como direito, não minimizou os feitos realizados. O MNU expressa essas preocupações de modo mais latente, e lança as bases para a construção do texto da Lei n. 10.639 (2003).

O veto a esses sujeitos coletivos tão centrais à construção de uma educação antirracista nos obriga a olhar com profundidade para esse fato. Seguindo o provérbio iorubá – “Exu matou um pássaro ontem com a pedra que jogou hoje” –, a construção dessa Lei se deu no início do século XXI, entretanto os obstáculos e enfrentamentos retomam a origem da construção do processo e do projeto de colonização. Uma lei que revisita o processo de hierarquização racial, o racismo como fenômeno e o antirracismo como estratégia educacional não é pouca coisa. A retirada do movimento negro do corpo da Lei é uma pista mais que substancial para superar o balanço e encarar as tarefas a serem empreendidas para a real efetivação da Lei n. 10.639 (2003).

Os que temem o movimento negro são os mesmos que reforçam o mito democrático racial e que entendem que as mudanças estruturais se chocam com os privilégios e benesses daqueles que

se encontram no poder há centenas de anos. São aqueles que se contentam em manter a história única e que ignoram a riqueza, a diversidade e a robustez da história daqueles que coletivamente se organizaram para construir estratégias de sobrevivência, ciência e saberes. São as mesmas pessoas que ignoram o epistemicídio como instrumento de dominação, ao desconsiderar conhecimentos, saberes e teorias sociais não hegemônicos. Rememorar, reforçar e alimentar a memória do passado e do presente do movimento negro, na sua complexidade e diversidade, será necessário para garantir condições para a efetivação de uma lei que pretende uma mudança radical nos currículos e na forma de conceber a educação no território brasileiro.

Referências

- Almeida, J. B. (2025). Educação e processos de luta antirracista: Contribuições de Carter Woodson e Clóvis Moura. *Revista Trabalho Necessário*, 23(50), 1-20. <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/66121>
- Araujo, L. F. (2021). A Lei 10.639/2003 e sua maior idade. Há o que se comemorar? *Revista Docência e Ciberultura*, 5(2), 279-294. <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.57479>
- Bairros, L. (1996). Orfeu e poder: Uma perspectiva afro-americana sobre a política racial no Brasil. *Afro-Ásia*, (17), 173-186. <https://doi.org/10.9771/aa.v0i17.20863>
- Chalhoub, S. (1988). Medo branco de almas negras: Escravos, libertos e republicanos na cidade do Rio. *Revista Brasileira de História*, 8(16), 83-105. https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3676
- Domingues, P. (2019). *Protagonismo negro em São Paulo: História e historiografia*. Edições Sesc.
- Domingues, P. (2025). A Lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura afro-brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artigo e11162. <https://doi.org/10.1590/1980531411162>
- Fernandes, F. (1972). *O negro no mundo dos brancos*. Difusão Europeia do Livro.
- Fonseca, M. V. (2000). *Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- Fonseca, M. V. (2002). *A educação dos negros: Uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Edusf.
- Gomes, N. L. (2017). *O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.
- Gonçalves, L. A. O., & Silva, P. B. G. e. (2000). Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (15), 134-158. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?lang=pt>
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaio, intervenções e diálogos* (F. Rios & M. Lima, Orgs.). Zahar.
- Gonzalez, L. (2022). O movimento negro na última década. In L. Gonzalez, & C. Hasenbalg, *Lugar de negro* (pp. 15-84). Zahar. (Obra original publicada em 1982).
- Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere: Introdução ao estudo da filosofia – A filosofia de Benedetto Croce* (Vol. 1). Civilização Brasileira.
- Guimarães, A. S. A. (1999). Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos Cebrap*, (54), 147-156.
- Hanchard, M. G. (2001). *Orfeu e o poder: Movimento Negro no Rio e São Paulo*. EdUERJ.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

- Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003). Altera a Lei n. 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”, e dá outras providências. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- Moura, C. (2002). A imprensa negra em São Paulo. In *Imprensa Negra: Estudo crítico de Clóvis Moura. Legendas de Miriam N. Ferrara* (pp. 6-16). Imprensa Oficial; Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo. https://www.marxists.org/portugues/moura/1984/mes/imprensa_negra.pdf
- Moura, C. (2019). Miscigenação e democracia racial: Mito e realidade. In C. Moura, *Sociologia do negro brasileiro* (pp. 89-138). Perspectiva.
- Moura, C. (2023). *Brasil: As raízes do protesto negro*. Dandara.
- Peres, E. T. (1995). *Tempo de luz: Os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915)* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.
- Pinto, R. P. (1993). *O movimento negro em São Paulo: Luta e identidade* [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismos e América Latina. In R. Leher, & M. Setúbal (Orgs.), *Pensamento crítico e movimentos sociais: Diálogo para uma nova práxis* (pp. 35-95). Cortez.
- Reed, A., Jr. (2009). The limits of anti-racism. *Left Business Observer*, (121). <https://www.leftbusinessobserver.com/Antiracism.html>
- Rios, F. M. (2009). Movimento negro brasileiro nas Ciências Sociais (1950-2000). *Sociedade e Cultura*, 12(2), 263-274. <https://doi.org/10.5216/sec.v12i2.9100>
- Rodrigues, F. de C. (2023). Origens históricas da pauta educacional do Movimento Negro Unificado (MNU): Uma análise do suplemento “Afro-Latino-América” do jornal Versus. *Projeto História*, 78, 68-96. <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2023v78p68-96>
- Santos, J. R. dos. (1994). Movimento negro e crise brasileira. In W. do N. Barbosa, & J. R. dos Santos, *Atrás do muro da noite (dinâmica das culturas afro-brasileiras)* (pp. 147-158). Ministério da Cultura; Fundação Cultural Palmares.
- Saviani, D. (1999). *Escola e democracia* (32ª ed.). Autores Associados.
- Scherer-Warren, I. (1987). *Movimentos sociais: Um ensaio de interpretação sociológica* (2ª ed.). Editora da UFSC.
- Silva, P. B. G. e. (1987). *Histórias de operários negros*. EST Edições; Nova Dimensão.

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes à pesquisa estão informados no artigo.

Editor responsável

 Rodnei Pereira