

## Por uma ciência antirracista contra a lógica da colonialidade: análise da Lei 10.639/2003 e da Resolução Consuni UFG nº 07/2015

Pedro Henrique da Silva<sup>1\*</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás – Brasil

\*Autor de correspondência: [pedrohenriqueletrasufg@gmail.com](mailto:pedrohenriqueletrasufg@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho tem como tema central a educação científica antirracista. Fizemos uma problematização da Lei 10.639/2003 e da Resolução Consuni UFG nº 07/2015 para evidenciar que os referidos documentos transmitem uma ideia colonizadora. A pesquisa está fundamentada no pensamento decolonial, com destaque para as noções de colonialidade do saber e do poder. A metodologia empregada é a revisão bibliográfica, com ênfase nos principais pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), como Aníbal Quijano (2005) e Ramón Grosfoguel (2016). A partir dessa base teórica aplicada aos documentos legais, conclui-se que a Lei 10.639/2003 e a Resolução Consuni UFG nº 07/2015 possuem em seu texto ideias de natureza colonizadora, pois não se percebe no texto a voz daqueles que foram historicamente subjugados. Conclui-se também a importância de uma abordagem decolonial consistente na educação superior que para que se reconheça e valorize os saberes e conhecimentos dos povos marginalizados não apenas como objeto de estudo, mas como uma via para a construção de uma ciência antirracista mais consistente.

### PALAVRAS-CHAVE:

Ciência antirracista  
Decolonialidade  
Lei 10.639/2003  
Resolução Consuni UFG nº 07/2015

### KEYWORDS:

Anti-racist science  
Decoloniality  
Law 10.639/2003  
UFG Consuni Resolution 07/2015

### PALABRAS-CLAVE:

Ciencia antirracista  
Decolonialidad  
Ley 10.639/2003  
Resolución UFG Consuni 07/2015

### ABSTRACT

The present study revolves around the theme of anti-racist scientific education. We problematize Law 10.639/2003 and Consuni UFG Resolution No. 07/2015 to demonstrate that these documents convey a colonizing idea. The research is grounded in decolonial thought, emphasizing the notions of the coloniality of knowledge and power. The methodology employed is bibliographic review, with emphasis on key thinkers of the Modernity/Coloniality Group (M/C), such as Aníbal Quijano (2005) and Ramón Grosfoguel (2016). Building upon this theoretical framework applied to legal documents, it is concluded that Law 10.639/2003 and Consuni UFG Resolution No. 07/2015 harbor ideas of a colonizing nature within their text, as the voice of those historically subjugated is not perceived therein. It is also concluded that a consistent decolonial approach is essential in higher education to recognize and valorize the knowledge of marginalized peoples not merely as objects of study but as a pathway toward the construction of a more robustly anti-racist science.

### RESUMEN

El presente estudio tiene como tema central la educación científica antirracista. Problemátizamos la Ley 10.639/2003 y la Resolución Consuni UFG nº 07/2015 para evidenciar que dichos documentos transmiten una idea colonizadora. La investigación se fundamenta en el pensamiento decolonial, destacando las nociones de colonialidad del saber y del poder. La metodología empleada es la revisión bibliográfica, con énfasis en los principales pensadores del Grupo Modernidad/Colonialidad (M/C), como Aníbal Quijano (2005) y Ramón Grosfoguel (2016). A partir de esta base teórica aplicada a los documentos legales, se concluye que la Ley 10.639/2003 y la Resolución Consuni UFG nº 07/2015 poseen en su texto ideas de naturaleza colonizadora, pues no se percibe en el texto la voz de aquellos que fueron históricamente subyugados. Se concluye también la importancia de un enfoque decolonial consistente en la educación superior para que se reconozca y valore los saberes y conocimientos de los pueblos marginados no solo como objeto de estudio, sino como una vía para la construcción de una ciencia antirracista más consistente.

## Introdução

De acordo com Pablo Gentili (2009), as leis surgem dos complexos processos de conflitos e negociações entre grupos organizados da sociedade, de modo que cada segmento social se esforça para defender seus interesses específicos. A aprovação de uma lei, nesse sentido, representa o ponto culminante desses processos, uma vez que declarar algo como direito pode-se destacar a importância política do reconhecimento de algo como um direito legalmente protegido. No entanto, a aprovação de uma lei também marca o início de um caminho contínuo de busca pela sua efetiva realização, bem como sua constante problematização e revisão no contexto das instituições e das relações humanas.

Frente ao exposto, nossa discussão parte de uma problematização de uma lei e de uma normativa na intenção de contribuir com o avanço de uma ciência antirracista cada vez mais consistente. Para tanto, tomaremos como ponto de referência a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e a Resolução Consuni UFG nº 07/2015, ambas derivadas de longos processos conflituosos e de constantes negociações entre grupos favoráveis e opostos à efetivação tanto da lei quanto da normativa. O primeiro dispositivo altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Ao seu turno, a Resolução é um instrumento normativo que versa sobre ações afirmativas no âmbito da pós-graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

É evidente que estamos diante de normas legais diferentes, sobretudo no que diz respeito a abrangência. Enquanto a lei tem aplicação geral e obrigatória para toda a sociedade, as resoluções, sobretudo universitárias, são normas específicas que regem o funcionamento e organização das universidades, ou seja, têm ação "pontual". Para os fins deste trabalho abordaremos os documentos legais não apenas como conjunto de normas, mas como o resultado de complexos processos de conflitos que exigem constantes problematizações. De modo mais objetivo, os documentos legais são o nosso objeto empírico, e enquanto tal pretendemos analisá-lo sob a perspectiva do pensamento Decolonial, com

destaque para as noções de colonialidade do saber e do poder para, assim, discorrermos com mais clareza acerca da construção de uma educação científica antirracista mais consistente.

Esta pesquisa gravita ao redor da seguinte questão: em que medida a lei e a resolução influenciaram a construção de uma base epistêmica que sustente uma educação científica antirracista, promovendo princípios de igualdade e democracia? Nosso ponto de vista é o de que mesmo diante do significativo avanço no reconhecimento da importância da diversidade étnico-racial na formação da identidade nacional e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a essência da Lei 10.639/2003 e da Resolução Consuni UFG nº 07/2015 equiparam-se ao rótulo usado para tratar, em História, da Lei Eusébio de Queirós, promulgada em 1850, ou seja, são leis “para inglês ver”<sup>1</sup>.

Não nos opomos aos dois instrumentos legais, pelo contrário, tanto a Lei 10.639/2003 quanto a Resolução Consuni UFG nº 07/2015 são ganhos significativos para a construção de uma sociedade democrática, todavia, é a partir da constante problematização que novas conquistas, em especial no campo da educação e da ciência antirracista, ocorrem. Nosso entendimento é o de que antes de a Lei 10.639/2003 ter sido implementada, cremos que era primordial ter-se estabelecido previamente um plano político sólido voltado para uma educação científica antirracista no âmbito universitário em primeiro plano, isso porque, à luz dos pressupostos teóricos-metodológicos advindos do pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), como por exemplo Ramón Grosfoguel (2016), é possível evidenciar como as tendências acadêmicas eurocêntricas orientam, formatam e definem como deve ser o conhecimento histórico e social global, invalidando e/ou subalternizando o conhecimento de povos minoritários.

Se o espaço que é referência para a produção e disseminação de conhecimento por meio de pesquisas científicas, além de ser um ambiente destinado a formar mão de obra qualificada, tem em suas raízes tendências

---

<sup>1</sup> A Lei Eusébio de Queirós, promulgada em 1850, foi uma legislação que proibiu definitivamente o tráfico de escravos no Brasil. No entanto, a expressão “lei para inglês ver” foi associada a essa legislação devido ao fato de que, embora a lei tenha sido aprovada para atender às pressões internacionais, na prática, não foi completamente eficaz no combate ao tráfico de escravos. Muitos traficantes de escravos continuaram operando clandestinamente mesmo após a promulgação da lei.

acadêmicas eurocêntricas que fomentam a ideia de que apenas a Europa tem a capacidade de produzir ciência com um caráter universal e oficial, como, de fato, tal recinto pode colaborar para a formação de professores que ensinarão história da cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio para além da visão reducionista e distorcida que há acerca dos povos minoritários?

Ante as indagações, buscamos subsídios em algumas ideias dos principais pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), como os conceitos de colonialidade do saber e do poder, noções que podem ser encontradas. Sobretudo, em Aníbal Quijano (2005). Ao explorarmos a ideia de colonialidade do saber, que se refere à hierarquização e marginalização de certos conhecimentos e epistemologias em relação ao conhecimento eurocêntrico, e a ideia de colonialidade do poder, que se manifesta nas relações de dominação e subalternidade entre diferentes grupos sociais, podemos analisar criticamente como as estruturas legais e educacionais reproduzem e perpetuam essas formas de opressão e desigualdade. Portanto, ao buscar subsídios nessas ideias, nossa pesquisa visa aprofundar nossa compreensão sobre como promover uma educação científica antirracista ainda mais democrática e que desafie e transforme essas estruturas de poder e conhecimento coloniais.

### **Da lei 10.639/03 a resolução CONSUNI UFG Nº 07/2015: manutenção de ideais colonialistas**

Nos anos 1990, dando andamento ao processo de redemocratização do Brasil, foi sancionada a Lei 9.394/1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No corpo da referida Lei, mais especificamente em seu artigo 26, parágrafo 4º, lê-se que "o ensino da História do Brasil deve considerar as contribuições das diversas culturas e etnias para a constituição do povo brasileiro, com destaque para as influências das matrizes indígena, africana e europeia". Para Leandra Paulista de Carvalho e Selva Guimarães (2023) os materiais didáticos da época contemplavam as determinações legais, todavia apresentavam os africanos e os indígenas sob um rótulo estereotipado, nitidamente sob um olhar de inferioridade por serem povos de raças inferiores. Sendo assim, o ensino de história acerca dos africanos e indígenas se limitava a abordagens folclóricas,

apresentando tais povos como um objeto exótico ou culturalmente homogêneo, desconsiderando aspectos filosóficos e linguísticos, por exemplo.

Tanto o modo como a história dos povos subalternizados, quanto a história geral acerca desses povos, conforme Carvalho e Guimarães (2023), era (e em menor grau ainda é) realizada sem o devido senso crítico, ou seja, sem o conhecimento sobre a diversidade organizacional das sociedades negras e indígenas e, principalmente, sobre as mais distintas contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais na configuração social e cultural do Brasil. Evidentemente, o ensino de história não era eficaz no sentido de contribuir com uma educação antirracista. Acreditamos que seja exagero afirmar que não existia à época um claro programa de investigação voltado para a construção de ideal progressista de ciência antirracista preocupado com a formação de um corpo epistêmico tão consistente quanto o do europeu. Isso porque os materiais didáticos não abordavam as intensas lutas dos movimentos negros e indígenas para minorar as dificuldades cotidianas, como por exemplo o acesso à educação (CARVALHO; GUIMARÃES, 2023). Acerca dos materiais didáticos, também é oportuno ressaltar que

[...] no que diz respeito aos manuais e estudos disponíveis sobre a História da África, havia um certo consenso em afirmar que durante muito tempo, e ainda hoje, a maior parte deles apresenta uma imagem racializada e eurocêntrica do continente africano, desfigurando e desumanizando especialmente sua história quase inexistente para muitos até a chegada dos europeus no século XIX (Neab/UFSCar, 2010, p. X apud PINTO; HAMDAN, 2023, p. 12).

Essa visão eurocêntrica não apresenta a voz do sujeito negro, pois esses não eram vistos como capazes de produzir cultura, portanto não poderiam agir orientados por suas próprias concepções de mundo, crenças e valores. Pelas lentes dos europeus a tradição cultural dos africanos era – e ainda é – vista como uma ameaça à cultura do homem branco, além disso o conhecimento africano não possui o aspecto racional, deste modo é subvalorizado e tratado de forma fragmentada, subordinado ao conhecimento hegemônico de tradição clássica (GROSFOGUEL, 2016).

Conforme pontuamos no início de nosso trabalho, as leis surgem de complexos processos de conflitos e negociações. Sedo assim, na busca por uma

sociedade mais igualitária, em especial no que diz respeito ao ensino mais crítico acerca dos povos originários e afrodescendentes, no ano de 2003 a LDB foi alterada pela Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, particulares ou não. De acordo com Míria Gomes de Oliveira e Paulo Vinícius Baptista da Silva (2017), o conteúdo programático abrangido por esta legislação deve ser integrado ao currículo escolar como um todo, com especial ênfase nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Os programas de estudo devem incluir a abordagem da História da África e dos Africanos, bem como a trajetória de luta dos negros no Brasil, a riqueza da cultura negra brasileira e a influência do povo negro na formação da sociedade nacional, abrangendo sua contribuição nos aspectos social, econômico e político ao longo da História do Brasil. Além disso, a Lei estabelece o dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra".

É importante destacar a perseverança secular dos movimentos sociais negros, como por exemplo o Teatro Experimental do Negro – TEN, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em 1944, pelo intelectual Abdias do Nascimento, que atuou pelo devido reconhecimento da história e cultura negra. Para Rubia Caroline Janz e Luis Fernando Cerri (2018), a Lei nº 10.639 evidencia o fruto das ações de intelectuais e políticos identificados com a trajetória da comunidade negra no Brasil, e, claro, marca um progresso simbólico nas relações sociais brasileiras. Além disso, em seu contexto histórico, a Lei tem como fundamento um compromisso assumido pelo Estado brasileiro em nível internacional, firmado durante a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 2001. Deve-se frisar, porém, que o fato de termos uma lei não garante automaticamente sua implementação efetiva, afinal o cenário da educação brasileira revela que ainda enfrentamos diversas barreiras para a efetiva incorporação de uma educação antirracista plena nas políticas públicas educacionais.

Para Kabengele Munanga (2005), uma das principais dificuldades enfrentadas no que diz respeito à formação de professores reside em instigar esses profissionais a considerarem criticamente a implementação da cultura afro-

brasileira e africana em suas salas de aula, o que se justifica, em parte, pela falta de material intelectual crítico e, claro, pelo modo como as universidades tratam o assunto nos currículos.

Acerca da escassez de material intelectual crítico, apenas no ano de 2010, ou seja, decorridos 12 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003 que ocorreu a publicação, em português brasileiro, de um vasto e denso material cujo tema é História da África. Trata-se da coleção "História Geral da África<sup>2</sup>" feita pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e teve como motivação a necessidade de oferecer uma visão mais abrangente e menos eurocêntrica da história do continente africano. A coleção "História Geral da África" é composta por oito volumes que abordam diferentes períodos e temas da história africana. Cada volume foi organizado por especialistas e acadêmicos reconhecidos, com o objetivo de fornecer uma análise detalhada e atualizada dos principais eventos, sociedades e culturas que moldaram a história do continente. Os volumes cobrem desde os primórdios da humanidade na África até os impactos do colonialismo, as lutas pela independência e os desafios contemporâneos enfrentados pelo continente africano.

A coleção, conforme Marcelo Felício Martins Pinto e Juliana Cesário Hamdan (2023), contou com a participação de intelectuais africanos como Joseph Ki-Zerbo, Amadou Hampaté Bâ e Bethwell Allan Ogot, que são "historiadores, arqueólogos, antropólogos, linguistas, africanos" (PINTO; HAMDAN, 2023, p. 2). Além do mais,

Se antes o grande problema enfrentado pelos professores era o desconhecimento sobre a temática, a partir da publicação e da maior divulgação da HGA em língua portuguesa, o conhecimento histórico sobre o continente africano se tornou mais acessível. No entanto, a extensão e a complexidade da coleção poderiam ser consideradas obstáculos, o que impulsionou a formação da *Síntese da coleção história geral da África*, também pela UFSCar, as quais condensaram as principais discussões presentes na obra original. Outro produto importante desse projeto a ser mencionado é a *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*, manual direcionado aos professores da educação infantil (PINTO; HAMDAN, 2023, p. 2).

---

<sup>2</sup> A História Geral da África é, acima de tudo, uma narrativa que abrange ideias, civilizações, sociedades e instituições. Ela é construída com base em uma ampla variedade de fontes, incluindo a tradição oral e a expressão artística.

Não é suficiente apenas uma mudança de consciência para confrontar, combater e erradicar o racismo. É necessário promover mudanças estruturais, implementar políticas sociais e públicas eficazes e criar condições propícias para que a população reconheça as desigualdades geradas pela estrutura racista. A escola acaba sendo o reflexo social e político que em nossa perspectiva é a reprodução do intelectualismo europeu que opera no pensamento acadêmico e que provoca as grandes divisões e as grandes desigualdades.

Conforme Maria Conceição Reis, Joel Severino Silva e Gabriel Swahili Sales Almeida (2020), a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, pesquisas relacionadas às relações étnico-raciais em diversas universidades e programas de pós-graduação foram gradualmente impulsionadas, principalmente nas áreas de ciências sociais e educação, tendo em vista uma melhor capacitação de professores para atuarem nas escolas e assim discorrerem com mais profundidade acerca das relações étnico-raciais. Nesse mesmo tempo iniciou-se uma política de democratização do acesso ao ensino superior por parte dos grupos minoritários, ou seja, intensificou-se as práticas de ações afirmativas na educação superior. Tais ações, de modo bem simples, têm a intenção de oferecer a oportunidade de se contemplar uma nova abordagem pedagógica: a "da diversidade", que promove a criação de conhecimentos alternativos e facilita o desenvolvimento de diálogos epistemológicos (REIS; SILVA; ALMEIDA, 2020).

No âmbito da literatura acadêmica o tema das ações afirmativas é vasto, sendo assim não haverá espaço para maior detalhamento do contexto histórico desse assunto no corpo deste trabalho. Nem por isso deixaremos de mencionar que a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), no ano de 2002, foi pioneira na implementação de mecanismos que garantissem o acesso aos cursos de graduação por parte daqueles que historicamente são colocados à margem da história brasileira. No ano de 2003, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB) seguiram os passos da Uneb e também adotaram políticas de ações afirmativas para o ingresso de grupos minoritários em seus cursos de graduação. Conforme Silva e Calassa (2023, p. 2), a UFG

em virtude de uma crescente mobilização interna dos movimentos sociais que almejavam iniciar o processo de democratização da educação superior pública, criou, por meio da Resolução nº 29/2008, o Programa

UFG inclui para atender os estudantes negros, indígenas e quilombolas, assegurando-lhes, assim, a reserva de vagas nos seus cursos de graduação. No intuito de ampliar a abrangência do processo de democratização das universidades públicas, em 2015, a UFG aprovou a Resolução Consuni UFG nº 07/20151, documento que versa sobre ações afirmativas no âmbito da pós-graduação.

Ao admitir estudantes de grupos minoritários em seus programas de pós-graduação, a UFG transforma-se, no plano legal, em um ambiente propício para discussões críticas sobre a produção e validação do conhecimento, todavia, não podemos perder de vista as relações de poder entre colonizador e colonizados, além do mais, é preciso ressaltar que à luz do pensamento decolonial, como apresentado por Grosfoguel (2016), as universidades das Américas do Sul e Central ainda representam o modelo europeu de produção de conhecimento. Nesse sentido é de grande valor o posicionamento de Koria Valdiane Tapirapé (2020, p. 24): “A universidade ainda é muito prematura referente aos saberes e conhecimentos indígenas”, no caso, ao corpo epistemológico dos povos originários, uma vez que esse é considerado pela universidade como carente de uma base racional, portanto é um conhecimento inferior, visto como objeto de estudo, e não como provedor de conhecimento.

Destacamos que a fala Koria Tapirapé (2020) foi extraída de sua dissertação de mestrado intitulada *A formação do corpo e da pessoa entre o Apyãwa - resguardos, alimentos para os espíritos e transição alimentar*, defendida no ano de 2020 junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFG. Essa visão não é isolada, pois Letícia Jôkàhkwyj Krahô<sup>3</sup> (2019), Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé<sup>4</sup> (2019), Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé<sup>5</sup> (Tenywaawi) (2020) e outros estudantes indígenas que ingressaram nos programas de pós-graduação da UFG a partir da resolução Consuni 07/2015 também compartilham da mesma

---

<sup>3</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Título do trabalho: *Pjê ita jê kâm mã itê ampô kwy jakrepej: das possibilidades das narrativas na educação escolar do povo Krahô*.

<sup>4</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Título do trabalho: *Mẽ ixpapxà mẽ ixàhpumunh mẽ ixujahkrexà: território, saberes e ancestralidade nos processos de educação escolar Panhĩ*.

<sup>5</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Título do trabalho: *Takãra: centro epistemológico e sistema de comunicação cósmica para a vitalidade cultural do mundo Apyãwa*.

perspectiva. Para os pesquisadores indígenas, prevalece na academia o conhecimento considerado científico, ou seja, baseado nas ideias de renomados autores representantes de uma mentalidade colonizadora que não leva em conta as diversas realidades existentes no mundo.

A maneira como os povos indígenas encaram a ciência difere da perspectiva dos não indígenas. Enquanto esses valorizam a teorização, a abstração de conceitos e o desenvolvimento racional de formulações conceituais (GROSFOGUEL, 2016), aqueles priorizam o conhecimento transmitido oralmente por anciãos (KORIA TAPIRAPÉ, 2020). Afinal, para os povos originários o conhecimento de referência não está registrado na escrita, pois provém de uma fonte orgânica que se baseia na tradição oral e na prática cotidiana. Da mesma forma, a universidade ainda não está preparada para abordar a epistemologia africana. Isso ocorre porque as políticas de democratização do acesso às universidades públicas, como a Resolução Consuni UFG nº 07/2015, favorecem a entrada dos corpos físicos, de modo que seus conhecimentos continuam subordinados ao domínio europeu do conhecimento científico.

A afirmação acima deriva de duas perspectivas. A primeira delas está presente no corpo da Resolução Consuni UFG nº 07/2015, alínea f, a saber:

f) que a admissão de discentes para os cursos de pós-graduação deve, sem prejuízo da qualidade acadêmica e científica, atender ao mandamento estatutário da democratização da educação no que se à igualdade de oportunidade de acesso e condição para permanência – e com a socialização de seus benefícios.

Em outras palavras, e a partir da segunda perspectiva, que procede das noções do pensamento decolonial, a estrutura da universidade ainda é baseada na herança eurocêntrica da colonialidade do poder e do saber, que se manifesta em várias dimensões, incluindo aspectos subjetivos, imaginários e no modelo epistemológico eurocêntrico que influencia a racionalidade (GROSFOGUEL, 2016). Sob tal perspectiva, nota-se o quanto as leis manifestam contradições expressas nos discursos, pois em sua materialidade não favorecem a construção de uma ciência antirracista. Ciência enquanto processo sistemático de adquirir conhecimento por meio da observação, experimentação e análise. Envolve a formulação de hipóteses, testes empíricos e a elaboração de teorias explicativas

sobre fenômenos naturais e sociais. E ciência antirracista compreendida enquanto abordagem científica que busca desafiar e combater o racismo em todas as suas formas. Envolve a aplicação de métodos científicos para entender as origens, manifestações e impactos do racismo, bem como para desenvolver estratégias eficazes para sua eliminação. A ciência antirracista também pode envolver a promoção da diversidade e inclusão na pesquisa científica, bem como o questionamento das narrativas dominantes que perpetuam estereótipos e preconceitos raciais<sup>6</sup>.

À luz da decolonialidade será possível explicitar melhor o modo como as leis não buscam compensar o distanciamento epistemológico que há entre perspectivas tão distintas para compreender o mundo.

### **Decolonialidade do saber e do poder: a luta contra a lógica da colonialidade**

O pensamento decolonial, enquanto categoria política e epistemológica, tem suas raízes históricas na América Latina, particularmente com a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) no final da década de 1990 por intelectuais latino-americanos (BALLESTRIN, 2013). Este grupo surgiu a partir de divergências dos estudos pós-coloniais desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Subalternos, que propunha a superação do eurocentrismo por meio de uma abordagem pós-colonial, isto é, uma crítica à colonialidade. Para os integrantes do grupo M/C, como Quijano (2005), no entanto, a superação desse paradigma só seria possível por meio de uma concepção de mundo que buscasse transcender as lógicas dominantes dos paradigmas eurocêntricos, centrados nos pilares correlacionados da colonialidade do poder, do saber e do ser. Além disso, o grupo argumentava que era necessário desenvolver estudos latinos como uma resposta ao eurocentrismo, proposta por autores latino-americanos em busca de uma descolonização (BALLESTRIN, 2013).

A perspectiva decolonial examina criticamente as estruturas de poder e os padrões de conhecimento que foram estabelecidos durante o período colonial e

---

<sup>6</sup> Ressaltamos que as definições de ciência e ciência antirracista podem variar dependendo do contexto específico da pesquisa ou discussão em questão. Optamos por apresentar uma síntese geral dos conceitos.

como essas estruturas continuam a influenciar a sociedade contemporânea. Algumas das noções centrais nessa perspectiva são a colonialidade do saber, do ser e do poder, que se referem à persistência de hierarquias coloniais nas formas de conhecimento, identidades e relações de poder mesmo após a independência política dos países colonizados (BALLESTRIN, 2013).

A colonialidade do saber, mais especificamente, refere-se à persistência das estruturas coloniais de poder no campo do conhecimento, mesmo após o fim do colonialismo político. No âmbito das universidades brasileiras, por exemplo, essa colonialidade se manifesta na hegemonia do conhecimento europeu, refletida na predominância de currículos, métodos de ensino e normas acadêmicas eurocêntricas. Isso resulta na marginalização de outras formas de conhecimento, especialmente as indígenas e africanas, que são frequentemente relegadas a espaços periféricos e desvalorizadas em comparação com os conhecimentos produzidos no contexto europeu (GROSFOGUEL, 2016).

Por sua vez, a colonialidade do poder busca desafiar as estruturas de poder que foram estabelecidas durante o colonialismo e que continuam a operar de forma opressiva e excludente (QUIJANO, 2005). Isso inclui questionar as relações de poder que perpetuam a marginalização e a opressão de grupos racializados, étnicos, indígenas e demais grupos considerados como "outros" dentro das hierarquias coloniais.

No contexto das leis, em especial as que foram consideradas como nosso objeto de estudo neste trabalho, a colonialidade do saber e do poder se manifestam de diversas maneiras. A principal delas é a prevalência de um pensamento educacional de base eurocêntrica que impede a construção de uma sólida ciência antirracista que desafie narrativas dominantes que menosprezam outras formas de conhecimento, contribuindo, assim, para a manutenção de estereótipos e preconceitos raciais. Isso significa que os currículos, métodos de ensino e critérios de avaliação frequentemente refletem uma visão de mundo centrada nos valores, conhecimentos e experiências europeias, em detrimento de outras perspectivas tão ricas e complexas, como a africana. Apesar do respaldo legislativo e da incansável luta e resistência dos movimentos sociais liderados por pessoas negras e não brancas, vítimas da discriminação e dos preconceitos étnico-raciais, ainda prevalece um ambiente intelectual que nos forma e nos prepara

para o exercício da cidadania repetindo a mesma proposta de formação humana que é contrária ao outro.

A educação científica antirracista possibilita combater as estruturas de poder e conhecimento que perpetuam a marginalização e opressão, por exemplo, ampliando as discussões acerca da importância da Educação para as Relações Étnico-raciais em todas as dimensões curriculares da educação, com destaque para debates que favoreçam o quão rico e diversificado é o conjunto epistemológico africano. Mais do que ensinar criticamente a história dos africanos, é primordial conhecer mais detidamente a relação do homem com o mundo à luz da filosofia africana, com destaque para a filosofia dos iorubás, um dos principais grupos étnicos, pertencente a Nigéria, que foram capturados e enviados como escravos ao Brasil. Em síntese, sua filosofia, rica e complexa, é centrada em torno de valores como a harmonia, a reciprocidade e o respeito à natureza e aos ancestrais.

Muitas tradições africanas, como a ioruba, conforme explica Vagner Gonçalves da Silva (2022), enfatizam a importância de se viver em harmonia com a natureza e de honrar os laços de parentesco e comunidade. Vê-se essas práticas, ou melhor, esse modo de viver, nos centros de candomblé, que em nossa perspectiva está além da visão religiosa, uma vez que o espaço do terreiro pode ser compreendido como a perpetuação de uma filosofia cuja natureza é milenar. É preciso que haja uma análise mais crítica acerca da maneira como os afrodescendentes, com destaque para os que vivenciam as práticas dos centros candomblecistas, concebem o cosmos, um ser vivo e dinâmico, povoado por uma variedade de seres espirituais, divindades, ancestrais e forças da natureza (SILVA, 2022). Esse cosmos é frequentemente visto como interconectado, onde todas as coisas e seres estão ligados por laços de parentesco e interdependência, portanto, para que haja harmonia e equilíbrio na vida humana é preciso estar bem conectado com cosmos.

A filosofia africana dos iorubás não necessariamente é dualista tal como a filosofia do homem branco (SILVA, 2022). A matriz africana preza pela integração e não pela fragmentação. Sob a perspectiva do Ocidente, as ideias acima mencionadas são primitivas, supersticiosas e irracionais. Não basta reconhecer e valorizar essa epistemologia, é fundamental compreendê-la e vivenciá-la

enquanto ciência, isto é, enquanto processo sistemático de produção do conhecimento.

Por tal fato que no início deste trabalho compartilhamos nossa perspectiva acerca da necessidade inicial de ter-se estabelecido um plano político sólido voltado para uma educação científica antirracista no âmbito universitário. Nesse espaço é que inicialmente deveria ter circulado as tradições de pensamento que oferecem perspectivas únicas sobre questões fundamentais que há séculos provocam calorosas discussões no meio acadêmico, como a natureza da realidade, o papel do ser humano no universo e as relações entre os seres vivos e o meio ambiente. Incorporar a visão de mundo dos africanos nas práticas educacionais na perspectiva de uma ciência antirracista pode não apenas promover uma maior diversidade epistêmica, mas pode ser uma via concreta para desafiar as narrativas eurocêntricas dominantes e fomentar uma consciência crítica acerca da realidade, em especial a brasileira.

## **Conclusão**

A colonização europeia deixou um legado profundo no mundo que se considera pós-moderno, resultando na invisibilidade e subalternização dos indivíduos, saberes e conhecimentos pertencentes aos povos latino-americanos. Ao ignorar e marginalizar esses saberes e conhecimentos, a narrativa oficial da história da humanidade também foi distorcida, pois o papel dos povos subalternos na formação do que atualmente entendemos como modernidade foi negado. A escrita oficial da história da humanidade também foi afetada pela invisibilidade e subordinação dos saberes e conhecimentos desses povos, já que o protagonismo deles na moldagem do que entendemos hoje como modernidade foi negado.

As formas de conhecimento tradicionalmente praticadas e transmitidas por comunidades indígenas e afro-brasileiras muitas vezes são desvalorizadas ou marginalizadas nos ambientes acadêmicos. Isso ocorre devido à prevalência de uma hierarquia de conhecimento que favorece a epistemologia europeia sobre outras formas de conhecimento, o que se reflete inclusive na elaboração de leis. Sendo assim, o ensino nos níveis fundamental e médio irá refletir a estrutura de conhecimento que é passada no âmbito universitário. Dessa forma, não basta ter

leis que apenas obriguem o ensino de história africana e indígena ou mesmo que favoreçam o ingresso na universidade de grupos historicamente subalternizados. O desafio reside no fato de que este é um percurso ainda longo e de intrincados caminhos que educação brasileira deve percorrer para alcançar uma transformação sólida, comprometida com a mudança.

Esta pesquisa se junta a pesquisadores, acadêmicos e membros de movimentos sociais que levantam questionamentos sobre as desigualdades e violências resultantes do processo de colonização ao qual a população negra e não branca foi submetida. Se junta também a luta contra a lógica da colonialidade e suas ramificações materiais, epistêmicas e simbólicas que tentam menosprezar o conhecimento de povos rotulados como subalternos. Mais do que leis que apresentam um discurso contraditório, é preciso que haja uma política sólida de ciência antirracista que esteja comprometida com a busca por uma compreensão da complexidade de pensamentos tão antigos quanto o dos europeus. Portanto, para que haja uma mudança de atitude antirracista no ambiente escolar é primordial que haja inicialmente uma modificação no espaço que é tido como centro de produção (ou reprodução?) do saber.

## Referências

APINAJÉ, Júlio Kamêr Ribeiro. **Mě ixpapxà mẽ ixàhpumunh mẽ ixujahkrexà: território, saberes e ancestralidade nos processos de educação escolar Panhĩ**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. *Revista Brasileira de Ciência Política* - RBCP, v. 2, p. 89-117, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 2003**: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

CARVALHO, Leandra Paulista de.; GUIMARAES, Selva. **20 Anos da Lei 10.639/2003: A Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Formação de Professores de História**.

FUCAMP Cadernos, v. 24, p. 103-125, 2023.  
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3260>

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.** *Educ. Soc., Campinas*, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>

GROSFOGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.** *Revista Sociedade e Estado, Brasília*, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

HAMDAN, Juliana Cesário.; PINTO, Marcelo Felício Martins. **A Coleção 'História Geral da África' e a Historiografia da Educação por um ensino descolonizado.** *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 23, p. 1-25, 2023. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e254>

JANZ, Rubia Caroline; CERRI, Luis Fernando. **Treze anos após a Lei 10.639/03: o que os estudantes sabem sobre a História da África?** (Ponta Grossa, 2015). *AFROASIA*, v. 57, p. 188-212, 2018. <https://doi.org/10.9771/aa.v0i57.21562>

KRAHÔ, Letícia Jôkâhkwyj. **Pjê Ita jê kâm mã itê ampô kwy jakrepej: das possibilidades das narrativas na educação escolar do povo Krahô.** 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola.** 2ª edição revisada 2. ed. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Educação Étnico-racial e formação inicial de professores: a recepção da Lei 10.639/03.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183- 196, jan./mar. 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-623661123>

PINTO, Marcelo Felício Martins; HAMDAN, Juliana Cesário. **A Coleção 'História geral da África' e a historiografia da educação: por um ensino descolonizado.** *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 23, p. e254, 2023. <http://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e254>

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

REIS, Maria Conceição; SILVA, Joel Severino; ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales. **Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais.** *TEIAS (RIO DE JANEIRO. IMPRESSO)*, v. 21, p. 131-143, 2020. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.49419>

SILVA, Pedro Henrique da; CALASSA, Bruno Raphael Cesário. **Epistemologias nativas barradas pela práxis universitária**. *Organon*, Porto Alegre, v. 38, n. 75, 2023. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.131251>

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Orixás da metrópole**. 2. ed. São Paulo: FEUSP, 2022. (Coleção Viramundo)

TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi'awyga. **Takāra: centro epistemológico e sistema de comunicação cósmica para a vitalidade cultural do mundo Apyāwa**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2020.

TAPIRAPÉ, Koria Valdiane. **A formação do corpo e da pessoa entre o Apyāwa - resguardos, alimentos para os espíritos e transição alimentar**. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho Universitário. **Resolução nº 07/2015, de 24 de abril de 2015**. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na Pós-Graduação stricto sensu na UFG. Goiânia: Conselho Universitário, 2015.