

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CÂMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

GUILHERME BERTOLIN SILVA

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO**

GUILHERME BERTOLIN SILVA

**PARANAVAÍ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO**

GUILHERME BERTOLIN SILVA

**PARANAVAÍ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada por GUILHERME BERTOLIN SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientador(a):
Profa. Dra. NÁJELA TAVARES UJIIE

PARANAÍ
2024

GUILHERME BERTOLIN SILVA

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nájela Tavares Ujiie (Orientadora) – UNESPAR

Profa. Dra. Aline de Novaes Conceição – UNESP/Marília-SP

Profa. Dra. Maria Luisa da Silva Boniotto – UNESPAR

Prof. Dra. Márcia Marlene Stentzler – UNESPAR (suplente)

Data de Aprovação:

30/04/2024.

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva, Guilherme Bertolin
Implementação da Lei 10.639/03 na prática pedagógica da educação básica: Um estado do conhecimento. / Guilherme Bertolin Silva. -- Paranavaí-PR, 2024.
106 f.

Orientador: Najela Tavares Ujiie.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do Paraná, 2024.

1. Lei 10.639/03. 2. Educação básica. 3. Estado do conhecimento. I - Ujiie, Najela Tavares (orient). II - Título.

A todas e todos os professores da educação básica, em especial aqueles que são comprometidos com a formação dos educandos, visando a construção de uma sociedade melhor e cada vez mais justa e igualitária, em um mundo marcado pelo egoísmo, pela injustiça e pelo individualismo. Vocês são primordiais para lembrar o que ainda há de humano no ser humano.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, em especial, meu pai José Justino da Silva, minha mãe Sueli Aparecida Bertolin da Silva, minha irmã Lorryne Bertolin Silva, que compreenderam ausências constantes nesse período de estudo. A vocês meu muito obrigado.

Com muito amor e carinho a minha avó Maria Lourenço Bertolin (*in memoriam*) que foi uma perda inestimável durante o processo formação e amadurecimento da minha vida pessoal. Fica o exemplo e a saudade.

Agradeço a minha orientadora, Professora Doutora Nájela Tavares Ujii, que, com muita sabedoria e paciência contribuiu com seus conhecimentos intelectuais me orientando nesse processo de estudo, incentivando, motivando e contribuindo na elaboração da minha dissertação, formação acadêmica, pessoal e profissional.

A banca examinadora Profa. Dra. Aline de Novaes Conceição, Profa. Dra. Maria Luisa da Silva Boniotto e Prof. Dra. Márcia Marlene Stentzler que, de modo especial aceitaram fazer parte deste processo, contribuindo com o conhecimento para minha formação.

Ao corpo docente do PPIFOR e a Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, por oportunizar estudo público, gratuito e de qualidade, mesmo em tempos de adversidade que o conhecimento científico é constantemente atacado no Brasil e em especial no Estado do Paraná.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), que, durante os encontros me oportunizaram conhecimentos, aprofundamento pedagógico e científico da base teórica freiriana, com o compartilhamento de experiências, vivências, didáticas e saberes dialógicos apresentados por cada um dos membros. Obrigado.

Aos colegas da turma X do PPIFOR que compartilharam experiências, conhecimentos e práticas pessoais, além de angústias, alegrias e parcerias ao longo das disciplinas do Mestrado. Enfim, aos meus amigos pessoais que de alguma forma me incentivaram a não desistir dos meus ideais e sempre buscar o conhecimento, o bem e prezar pela dignidade humana.

O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso as maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria. Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados (Freire 1996, p. 52).

SILVA, Guilherme Bertolin. **Implementação da Lei 10.639/03 na prática pedagógica da educação básica**: um estado do conhecimento. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Nájela Tavares Ujii. Paranavaí, 2023.

RESUMO

O objetivo de nosso estudo é compreender a implementação da Lei 10.639/03 na prática pedagógica da educação básica. Lei essa que tornou obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Sua necessidade surgiu a partir da constatação de que a história e a cultura africana e afro brasileira estavam ausentes do currículo escolar brasileiro, sendo pouco explorados e muitas vezes desconhecidos pela comunidade escolar. O estudo busca retomar as origens da promulgação da Lei 10.639/03; discutir a prática pedagógica na educação básica com foco na Lei 10.639/03; mapear a produção científica existente sobre a Lei 10.639/03 na educação básica em periódicos, artigos, teses e dissertações, e, por fim, realizar a análise do corpus localizado mediatizada por análise de conteúdo (BARDIN, 2016). A pesquisa se qualifica como estado do conhecimento, com recorte temporal a partir do ano de promulgação da lei 2003 até o ano de 2023, com busca analítica cruzada com três descritores “lei 10.639/03” “educação básica” e “prática pedagógica”, realizada a partir do Portal Periódicos e Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (*Scielo*). Nos apoiamos teoricamente em autores como Darci Ribeiro (1995), Gilberto Freyre (2003) e Sergio Buarque de Holanda (1995) que respaldam o debate sobre a constituição do povo brasileiro, discutimos aportes legais da educação mediatizados pela legislação, trazemos autores que pesquisam a lei em pauta dentre eles Luciano Gonçalves Costa (2010), Laurentino Gomes (2019), Liana Lewis (2014) entre outros, e autores da área da educação pensando na prática pedagógica como Freire (1996), Libâneo (2013), Saviani (2009), dentre outros. Mesmo a lei 10.639/03 tendo vinte anos de promulgação observamos que a implementação ainda é incipiente e não tem alcance amplificado na educação básica, em suas diferentes etapas e no escopo de todas as disciplinas e áreas no que tange a prática pedagógica, o estudo ganhou pertinência ao aferir a situação, demonstrando que se faz necessário mais pesquisas neste âmbito, especialmente para vislumbrar a construção de uma sociedade cada vez mais igualitária e equável.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Educação Básica; Prática Pedagógica; Estado do Conhecimento; História da África e Cultura afro-brasileira.

SILVA, Guilherme Bertolin. **Implementation of Law 10,639/03 in the pedagogical practice of basic education**: a state of knowledge. 107 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná – Paranavaí Campus. Advisor: Nájela Tavares Ujje. Paranavaí, 2023.

ABSTRACT

The objective of our study is to understand the implementation of Law 10,639/03 in the pedagogical practice of basic education. This law made the teaching of African history and Afro-Brazilian culture mandatory in public and private schools throughout Brazil. Its need arose from the realization that African and Afro-Brazilian history and culture were absent from the Brazilian school curriculum, being little explored and often unknown by the school community. The study seeks to return to the origins of the promulgation of Law 10,639/03; discuss pedagogical practice in basic education with a focus on Law 10,639/03; map the existing scientific production on Law 10,639/03 in basic education in periodicals, articles, theses and dissertations, and, finally, carry out the analysis of the localized corpus mediated by content analysis (BARDIN, 2016). The research qualifies as a state of knowledge, with a time frame from the year the law was enacted in 2003 until the current year 2023, with a cross-analytical search with three descriptors “law 10.639/03”, “basic education” and “pedagogical practice”, carried out from the Periodicals and Theses and Dissertations Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Online Scientific Electronic Library (SciELO). We rely theoretically on authors such as Darci Ribeiro (1995), Gilberto Freyre (2003) and Sergio Buarque de Holanda (1995) who support the debate on the constitution of the Brazilian people, we will discuss legal contributions to education mediated by legislation, we will bring authors who research the law on the agenda, among them Luciano Gonçalves Costa (2010), Laurentino Gomes (2019), Liana Lewis (2014) among others, and authors in the field of education thinking about pedagogical practice such as Freire (1996), Libâneo (2013), Saviani (2009), among others. Even though law 10,639/03 has been enacted for twenty years, we observed that implementation is still in its infancy and does not have an expanded reach in basic education, in its different stages and in the scope of all disciplines and areas in terms of pedagogical practice, the study gained relevance when assessing the situation, demonstrating that more research is needed in this area, especially to envision the construction of an increasingly egalitarian and equitable society.

Keywords: Law 10,639/03; Basic education; Pedagogical Practice; State of Knowledge; History of Africa and Afro-Brazilian Culture.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 BASE TEÓRICA E REFERENCIAL DA PESQUISA: O POVO BRASILEIRO, O NEGRO E A GÊNESE DA LEI 10.639/2003.....	18
2.1 O POVO BRASILEIRO E O NEGRO: HISTÓRICO, MATIZES ÉTNICAS E CONSOLIDAÇÃO DE DIREITOS	18
2.2 GÊNESE E CONSOLIDAÇÃO DA LEI 10.639/2003: CONTEXTO E NUANCES	35
2.3 EDUCAÇÃO BÁSICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	47
3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	58
4 ESTADO DO CONHECIMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES	62
4.1 ARTIGOS SCIELO E PORTAL CAPES-PERÍODICOS	64
4.2 DISSERTAÇÕES NA BDTD E PORTAL CAPES TESES E DISSERTAÇÕES	80
4.3 TESES NA BDTD E PORTAL CAPES TESES E DISSERTAÇÕES.	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	104

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar escrita desta pesquisa, cuja temática é a implementação da lei Nº 10.639 de 2003 na prática pedagógica da educação básica: um estado do conhecimento, peço licença para apresentar minhas memórias, os desafios e os caminhos percorridos até chegar aqui. Julgo importante comentar sobre alguns pormenores de minha trajetória pessoal até o momento em que, finalmente, alcanço o sonho do mestrado, pois as minhas narrativas são parecias com as de muitos sujeitos sociais que travam lutas diárias para que seus direitos não sejam amplamente negados e para se consolidarem como humanos e profissionais.

Em contato com um excelente professor de história e sociologia no ensino médio me identifiquei com a disciplina história e a partir dali escolhi como sendo minha opção na graduação. Iniciei a graduação em História pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranaíba, no ano de 2012, ao iniciar meus estudos, tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), onde conheci a lei 10.639/03, a qual 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".

O PIBID é um programa brasileiro que visa apoiar a formação inicial de professores, oferecendo-lhes bolsas de estudo para atuar em escolas ao lado de professores experientes. No meu caso, trabalhei no Colégio Estadual Silvio Vidal E.F.M. e Colégio Estadual Curitiba E.F, ambos situados em regiões periféricas do município de Paranaíba-PR. O PIBID também visa melhorar a qualidade da educação básica no Brasil, promovendo práticas de ensino mais inovadoras e que reflitam a realidade das escolas. O programa é implementado pelo governo federal brasileiro em parceria com diversas universidades e escolas de todo o país.

Minha participação no PIBID da UNESPAR, como bolsista do projeto *História da África e da Cultura Afro-Brasileira: conhecendo nossas raízes*, me subsidiou teoricamente para compreender melhor a história da África e dos africanos no Brasil, bem como para entender a importância da implementação da lei 10.639/03 na educação básica. Ao mesmo tempo fui estagiário da secretaria educação do município de Paranaíba onde estagiei na Escola Municipal Noêmia Ribeiro do Amaral, ficando responsável pela turma 3º ano ensino fundamental I, nesse momento, foi possível

aprender em correlação com a realidade um pouco da prática pedagógica na educação dos anos iniciais do ensino fundamental.

Durante os quatros anos do curso, entre 2012 até 2015 fui integrante do PIBID e os conhecimentos obtidos, me deram suporte para associar a teoria com a prática em sala de aula, e perceber que as determinações da lei 10.639/03 obtém laços antigos e anteriores a sua promulgação em 2003, sua aplicação, no entanto é desfasada e passa por dificuldades de materialização no âmbito escolar, mesmo na atualidade vinte anos após a sua aprovação.

Na graduação com interesse de me aperfeiçoar cada vez mais sobre o estudo de história da África e as africanidades realizei curso de extensão universitária, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com carga horária de 120 horas, aprofundando em história da África, cultura afro-brasileira e relações étnicos raciais na escola. Posso afirmar que a gênese para investigar a implementação da lei 10.639/03 na prática pedagógica da educação básica foi plantada no decurso da minha formação inicial em história.

Após o termino da primeira graduação iniciei a segunda licenciatura em sociologia, afim de obter uma maior formação acerca do ensino sobre a sociedade. Na sequência, segui engajado em aperfeiçoar minha formação e profissionalidade docente realizei Especialização *lato sensu* em Ensino Religioso e Educação Especial e Inclusiva, pela UEM, na oportunidade desenvolvi uma pesquisa monográfica intitulada “Ensino de História da África e as consequências e dificuldades da institucionalização das leis 10.639/03 e 11.645/08: possibilidades de aplicação” um estudo teórico-bibliográfico que teve por intuito sistematizar e aprofundar os conhecimentos anteriormente adquiridos além de conhecer melhor as diferenças sociais, étnicas, religiosas e intelectuais da escola.

No contexto da pandemia COVID-19 cursei uma Especialização em Educação a Distância, para entender melhor as premissas tecnológicas e adaptações para educação básica, sempre me mantive compromissado e comprometido com a formação em confluência com a docência da educação básica, entendendo a importância de fazer com que teoria e prática caminhem juntas.

Iniciei a atuação como docente na educação básica no Colégio Estadual Maristela em 2015 no distrito de Maristela pertencente ao município de Alto Paraná, região noroeste do Estado. Nesta instituição ministrei a disciplina de história para turmas do ensino fundamental II, com vínculo empregatício temporário, adquirido

através do processo seletivo temporário da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR).

Durante atuação na educação básica notei que é de suma importância a discussão da lei 10.639/03, pois por meio dela se constroem fundamentos e ideais para a vida em sociedade, especialmente se tratando da formação e identificação do ser brasileiro, valorizando a miscigenação entre os povos africanos. Com atuação na educação básica, percebi a necessidade da discussão para reafirmar o ser brasileiro, tanto dos profissionais da educação quanto dos estudantes de modo superar o racismo estrutural¹ e reafirmar igualdade dos seres humanos.

Além disso, a atuação na educação básica me auxiliou a manter o interesse da discussão da lei 10.639/03, pois a compreendo como um compromisso com a solidariedade universal e sororidade, porta de entrada para a troca de ideias, experiências e conhecimentos. Por meio de debates e diálogos, é possível compreender as diferentes realidades e demandas da escola e comunidade, bem como propor soluções coletivas que atendam às necessidades da comunidade escolar no geral. Portanto, a atuação na educação básica, o diálogo com a comunidade escolar, especialmente alunos e professores me impulsionou a ser pesquisador e adentrar ao mestrado.

O interesse na discussão da lei 10.639/03 na prática da educação básica tornou-se força mobilizadora de ação docente, na sequência foco de pesquisa e investigação no delineamento do estado do conhecimento da área, para situar e compreender os contributivos a qualidade da educação e ao desenvolvimento pleno do indivíduo.

A utilização de mão de obra escrava oriunda de diversas regiões do vasto continente africano vigorou em muitas regiões americanas, na produção agrícola e na exploração de metais preciosos. As variadas populações africanas trazidas à força para a América para comporem a mão de obra escrava do continente possuíam suas próprias culturas, idiomas, crenças, organizações sociais e formas de ver e interpretar o mundo.

¹ Nossa compreensão em relação ao racismo estrutural advém do processo escravocrata e histórico de constituição do Brasil. Assim, coaduna com Almeida (2018, p. 15): “[...] o racismo é sempre estrutural, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que procuramos demonstrar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”.

Todo esse arcabouço cultural desembarcou com essas populações em diversas regiões do continente americano ao longo de mais de três séculos. Apesar de marginalizadas e violentadas pela condição de escravizadas, as milhões de pessoas africanas e seus descendentes, assim como suas culturas, sobreviveram através de diversas formas de resistência. Ao mesmo tempo, ocorreu uma mistura e uma miscigenação entre esses povos africanos, os povos indígenas originários e os europeus colonizadores. Desse modo, apesar das proibições de professarem suas respectivas crenças, de utilizarem seus idiomas maternos, expressarem suas culturas e de terem o acesso à educação, os povos africanos e seus descendentes na América, resistiram e deixaram suas marcas, sendo parte constituinte dos diferentes países e das variadas populações americanas, em especial no Brasil.

Algo que os países Latinos Americanos tem em comum é que suas populações negras são expressivas e sofreram historicamente, primeiro com a escravidão, depois com a marginalização social e racismo estrutural. A existência de ações afirmativas, incluindo-se nessa esfera as cotas raciais, que detém uma importância significativa na operacionalização de políticas públicas, que vai além do fato de representar uma inclusão social, racial, educacional ou socioeconômica. As cotas raciais são uma ferramenta em que o Estado pode se utilizar, observando o princípio da igualdade, fazendo inclusive a promoção material dele, além disso, é uma forma de lidar com séculos de discriminação violenta contra as populações descendentes dos povos africanos, trazidos à força para a América nos mais de 300 anos de escravidão.

A lei 10.639 de 2003 tornou obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil, no entanto, desde sua criação nem sempre se desdobra como prática educativa o que esta lei promulga. Assim como, os demais conteúdos acerca da história da África são pouco abordados em prática pedagógica nas escolas, expressa-se em algumas dificuldades na implantação da lei, como por exemplo, na formação de professores e no desenvolvimento de reflexões compartilhadas.

Investigar os estudos realizados com temática da implantação da lei 10.639/03 na prática pedagógica na educação básica não é uma tarefa fácil, devido a confluência de dados e estatísticas relacionados a temática. No entanto, a compreensão do tema se mostra com grande relevância social, cultural e educacional, devido a miscigenação de indivíduos que contribuíram para a formação nacional brasileira e a

necessidade de trazer essa história para a educação como prática efetiva assim como previsto em lei.

A necessidade da lei surgiu a partir da constatação de que a história e a cultura africana e afro brasileira estavam ausentes do currículo escolar brasileiro, sendo pouco explorados e muitas vezes desconhecidos pela comunidade escolar. Essa referida lei foi proposta e aprovada em um contexto de luta por igualdade racial no Brasil, e sua gênese está ligada a mobilização de grupos e movimentos negros, que denunciavam a exclusão e o racismo que permeava e permeia a sociedade brasileira (SILVA, 2010). Mesmo a lei 10.639/03 tendo vinte anos é pertinente o estudo sobre sua implementação para aferir a situação, configurar um panorama geral, problematizar e contextualizar a realidade num cenário de pesquisa, especialmente para vislumbrar a construção de uma sociedade cada vez mais igualitária e equável.

Pensando no cenário educacional problematizamos, como se dá a implementação da lei 10.639/2003 na prática pedagógica da educação básica? Assim, a partir de um estado do conhecimento, com recorte temporal a partir do ano de promulgação da lei 2003 até o ano de 2023, realizaremos busca analítica cruzada com três descritores “lei 10.639/03”, “educação básica” e “prática pedagógica”, a partir do Portal Periódicos e Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO).

Com isso, temos como objetivo geral compreender a implementação da lei 10.639/03 na prática pedagógica da educação básica. Para isso, foi realizada uma pesquisa de estado do conhecimento que prima por visibilizar e discutir fontes elaboradas e publicizadas: artigos científicos, dissertações e teses, situando o tema pesquisado, compreendendo contributivos, impactos e lacunas da implementação da lei 10.639/03 na prática pedagógica da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e sua transversalidade temática junto as diversas áreas do conhecimento (educação física, artes, ciências, biologia, física, química, geografia, história, filosofia, sociologia, português, matemática e tecnologias).

Temos como objetivos específicos: retomar a história de constituição do povo brasileiro e as origens da promulgação da lei 10.639/03; discutir a prática pedagógica na educação básica com foco na lei 10.639/03; mapear a produção científica existente sobre a lei 10.639/03 na educação básica em periódicos, artigos, teses e dissertações e, por fim, aferir a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) dos dados coletados no escopo da pesquisa, considerando cinco categorias: 1) implementação da lei, 2) níveis

da educação básica, 3) áreas de conhecimento, 4) contributivos a educação integral e em direitos, e, 5) fragilidades identificadas pelos estudos.

Neste estudo, nos embasaremos teoricamente em autores como Darci Ribeiro (1995), Gilberto Freyre (2003) e Sergio Buarque de Holanda (1995) que respaldam o debate sobre a constituição do povo brasileiro, discutiremos aportes legais da educação mediatizados pela legislação, traremos autores que pesquisam a lei em pauta dentre eles Luciano Gonçalves Costa (2010), Laurentino Gomes (2019), Liana Lewis (2014) entre outros, e autores da área da educação pensando na prática pedagógica como Paulo Freire (1996), José Carlos Libâneo (2013), Dermeval Saviani (2009), dentre outros.

Embora as raízes coloniais têm impacto no Brasil do presente, precisamos primeiro entender como foi construída a noção de sociedade brasileira. A colonização foi a gênese dessa sociedade e, até o início do século XIX, quando o país ainda era colônia portuguesa, não havia uma busca pelas raízes brasileiras. Afinal, por conta de sua relação colonial, o Brasil era considerado mais um apêndice do império português do que uma nação, de fato, com uma história própria. Isso não quer dizer que não ocorressem processos sociais, políticos, econômicos e culturais no Brasil Colônia. Contudo, a relevância dada a esses processos foi descartada e, muitas vezes, invisibilizada, tendo em vista que não se era um país independente, mas sim um território colonial, retomar o passado é essencial para compreender o presente e projetar o futuro (HOLANDA, 1995).

Frente ao exposto no âmbito desta Dissertação teremos adiante mais quatro seções. A subsequente delinea a base teórica de nosso estudo, abarcando a constituição do povo brasileiro, lutas e movimentos sociais negros no Brasil e também a gênese da lei 10.639 de 2003 aliando a discussões sobre a prática pedagógica na educação básica.

Na segunda seção descreveremos o caminho metodológico da pesquisa, a qual se configura como um estado do conhecimento, de acordo com Morosini e Fernandes (2014) que ponderam ser um estudo desta natureza uma representação atualizada e abrangente do que é conhecido em uma área específica, no estudo em tela a implementação da lei 10.639/03 na prática pedagógica da educação básica, o que abarca as teorias, princípios, conceitos, métodos e evidências que foram alcançadas por meio de pesquisas e estudos científicos, que são elementos importantes a compreensão do contexto e para retroalimentar pesquisas futuras.

A terceira seção terá verticalidade em apresentar e analisar os achados da pesquisa em articulação com o arcabouço teórico sistematizado de respaldo da pesquisa, a qual constitui o âmago desta dissertação, onde evidencia o estado do conhecimento da temática em tela, temos a discussão dos resultados, os quais situam, localizam, pormenorizam os estudos e pontuam analiticamente o campo do conhecimento e seu status.

Destarte, na quarta seção, traremos à baila as considerações finais percucientes a investigação, fazendo emergir aspectos conclusivos da pesquisa e apontando caminhos e projeções a outras pesquisas relevantes a área.

2 BASE TEÓRICA E REFERENCIAL DA PESQUISA: O POVO BRASILEIRO, O NEGRO E A GÊNESE DA LEI 10.639/2003

A seção expressa em sua tecitura os pressupostos teóricos fundamentais à pesquisa estando organizado em três subseções essenciais às quais tratam com ênfase a origem do povo brasileiro e o negro no Brasil, a gênese da lei 10.639/03, a prática pedagógica como conceito de materialidade do processo ensino-aprendizagem na educação básica.

Na subseção *2.1 O Povo Brasileiro e o Negro: Histórico, Matizes Étnicas e Consolidação de Direitos* será abordado através de um viés histórico a formação do Brasil enquanto nação e origem do povo brasileiro, traremos as ideias de renomados autores clássicos Prado Jr (1933, 1942), Freyre (1933), Holanda (1936) e Ribeiro (1995) sobre a formação da identidade nacional brasileira.

Na subseção *2.2 Gênese e Consolidação da lei 10.639/2003: Contexto e Nuances* será retomada a origem, o percurso e a implementação da lei 10.639/03, processo este que demarca a luta do movimento negro no Brasil, que ganha papel de destaque nacional e materialidade na consolidação de direitos adquiridos. Assim, quando falamos de resistência dos africanos e seus descendentes, quer dizer que a existência dessas populações na atualidade e o reconhecimento de sua importância para a constituição dos países americanos, em especial do Brasil, de suas estruturas materiais e imateriais, são reflexos de ações de resistência dessas populações, ações a serem visibilizadas e reconhecidas.

Na terceira subseção de base referencial *2.3 Educação Básica e Processo Ensino-Aprendizagem: O que é Prática Pedagógica?* será discutido definição de educação básica em convergência com suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), função da escola, processo ensino-aprendizagem e prática pedagógica sempre articulado com a materialidade e ensino com foco na lei 10.639/03.

2.1 O POVO BRASILEIRO E O NEGRO: HISTÓRICO, MATIZES ÉTNICAS E CONSOLIDAÇÃO DE DIREITOS

Para compreender o povo brasileiro e suas relações de formação e origem, é preciso entender a formação do Brasil enquanto nação. Para isso, em diversas

abordagens sobre a história das navegações é comum a utilização do termo descoberta para indicar a chegada dos europeus às Américas. Mas o emprego desse termo é equivocado, talvez esse processo tenha representado, de fato, um momento de descoberta de uma região que até então não conheciam. No entanto, quando chegaram ao continente americano, essas terras estavam povoadas por diversas sociedades e civilizações, ou seja, elas já haviam sido descobertas por outros povos, que se desenvolveram e foram “invadidos” (GOMES, 2019).

Gomes (2019) afirma que estimam mais de 50 milhões de pessoas habitavam o continente americano no século XV, cada grupo com sua cultura, formas de organização e tradições específicas, como citado abaixo.

De 450 milhões de pessoas que existiam no planeta terra no século XV, 50 milhões viviam no continente americano, em 1804, ou seja, século XVII, a população mundial havia dobrado para 900 milhões e aqui mesmo com a vinda forçada de pessoas do continente africano, tínhamos apenas 25 milhões de pessoas, ou seja, metade do que havia nos séculos anteriores (GOMES, 2019, p. 4).

O território brasileiro no contexto da “descoberta” era habitado por incontáveis povos tradicionais, nominados atualmente povos indígenas ou povos tradicionais. Em busca de melhores locais de caça, pesca, coleta e de melhores condições de vida, esses povos migravam, desalojavam outros e realocavam-se, quase constantemente. A população ameríndia era bastante heterogênea, com diferentes culturas, línguas, dialetos, crenças e comportamentos. Quando da chegada dos portugueses no século XVI, os indígenas tupis, excelentes guerreiros, dominavam vastas áreas, tanto do litoral como da Amazônia. Foram os tupis que mais tiveram contato com os portugueses no início da colonização do Brasil.

O antropólogo Darcy Ribeiro (1995) pontua que se a história tivesse dado aos nativos alguns séculos a mais de liberdade, talvez fosse possível que alguns daqueles povos tivessem subordinado outros e criado um processo de uniformização cultural diferenciado no território brasileiro. Isso, porém, não aconteceu. A chegada dos europeus em 1500 mudou radicalmente o destino dos indígenas do Brasil. Contando com a falta de unidade entre os povos indígenas, usando tecnologias militares e aproveitando-se das doenças trazidas em seus corpos (fatais para os nativos), os grupelhos de portugueses conseguiram dominar a terra, escravizando, explorando e dizimando boa parte daqueles povos, em um dos maiores genocídios da História.

Sendo assim, a utilização do termo descobrimento pode apoiar a ideia de que a história das Américas só começou a existir a partir do contato dos povos nativos com os europeus. Além disso, essa perspectiva pode indicar que nessas regiões americanas não havia sociedades ou povos com culturas e tradições significativas, com a mesma importância que outras, presentes nos continentes europeu, africano e asiático.

O processo de ocupação do território promovido pelos portugueses invasores foi violento. E eles, ao se reproduzirem como sociedade dominante, foram se consolidando como uma sociedade nacional agindo sobre as comunidades étnicas e mudando todo o seu modo de vida. Havia muitas diferenças entre as próprias comunidades indígenas. Algumas estavam no estágio pré-agrícola, outras já praticavam a agricultura. Umam vivam de maneira nômade, outras mais sedentárias. E não houve uma preocupação em entender o modo de vida de cada. O que houve foi a dominação e a tentativa de aculturação. Fragmentados e sem tradição de unidade, as comunidades foram encontrando elas mesmas o seu jeito de resistir. De qualquer forma, a vida já não se organizava como antes. Com os aldeamentos, o território é retirado, a lógica do parentesco se desfaz e os povos originários precisam encontrar maneiras de se adaptar à nova realidade (TAVARES, 2018, p. 159-160).

A desvalorização ou o acultramento dessas sociedades esteve presente em narrativas de viajantes europeus, que procuraram justificar os projetos de exploração do continente americano por meio da condenação de práticas sociais e culturais dos povos nativos e se presentifica na história do Brasil, contada pelo colonizador. Os europeus viam-se, nesse sentido, como aqueles que iriam levar a civilização, baseada em seus próprios valores culturais e religiosos, para os povos nativos americanos.

Se o uso do termo descobrimento não é adequado, então, como podemos nomear esse processo? Alguns historiadores como, Moreira e Tinoco (2021) utilizam o conceito de invenção ao se referirem à chegada dos europeus ao continente americano, bem como afirmam:

[...] o uso do termo “descoberta” em detrimento de “conquista” ou “invenção”, principalmente em relação ao seu uso nas instituições de ensino básico, perpetuam a ideia de descoberta da América no imaginário social. Logo, essa análise abre caminho para a sugestão de mudanças a serem implementadas nos ambientes escolares, aderindo a uma possível valorização dos estudos latino-americanos e rompendo com uma historiografia eurocêntrica que sempre foi imposta (MOREIRA; TINOCO, 2021, p. 103).

A discussão abre caminho para reflexão de decolonialidade em relação a constituição e consolidação da origem do povo brasileiro. A formação do povo brasileiro foi construída e marcada por traços de conflitos singulares que ainda se mostram vivos no cotidiano de vários brasileiros. O primeiro grupo social e cultural que representa a formação do povo brasileiro existe neste território de dimensões continentais desde antes da chegada dos portugueses à América do Sul, em 1500, visto que o território era ocupado por diferentes grupos indígenas. O segundo grupo social e cultural é representado por portugueses e imigrantes europeus que, entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX, expandiu-se devido ao cultivo do café na região sudeste do país, o que aumentou a demanda por trabalhadores agrícolas. O terceiro grupo social e cultural sofreu migração involuntária. Advindos do continente africano em navios negreiros (atividade extremamente lucrativa) entre os séculos XVI e XIX, milhões de africanos desembarcaram no Brasil para serem comercializados como mercadorias e desenvolverem atividades no trabalho escravo (AZEVEDO, 1963).

A formação étnica e cultural do povo brasileiro dá-se por três matrizes: o branco, o negro e o indígena (Holanda, 1995). Mas o valor étnico e cultural não é o mesmo entre elas, nem conjuga respeito e equidade a cada uma das matrizes; existe hierarquia branca e subjugação. O povo brasileiro é marcado pela questão da diversidade, uma diversidade resiliente que luta por tolerância, respeito, igualdade e equidade de direitos (SANTOS; UJIIE, 2012).

Neste viés, alguns teóricos a partir de 1930, fizeram emergir no Brasil uma nova geração de intelectuais que começou a repensar quais seriam as origens brasileiras, as suas raízes históricas e como isso impactava o país em que viviam. Dentre esses pensadores, destacaram-se os historiadores e sociólogos Sérgio Buarque de Holanda, com diversas obras, incluindo *Raízes do Brasil* (1936), Caio Prado Júnior, que utilizava uma visão marxista para compreender o período colonial brasileiro, em obras como *Evolução política do Brasil* (1933) e *Formação do Brasil contemporâneo* (1942). Além deles, o sociólogo e antropólogo pernambucano Gilberto Freyre ficou reconhecido internacionalmente com sua obra *Casa-Grande & Senzala* (1933).

Apesar de apresentarem perspectivas diferentes, os intelectuais da geração de 1930 tinham preocupações e pontos de partida semelhantes em pesquisas e em produções sobre a história do Brasil. Preocupavam-se em tentar compreender a sociedade civil brasileira, como ela se organizava e também as suas contradições,

assim como as suas relações com o Estado brasileiro. Avaliavam que as tradições culturais advindas da colonização tinham bastante peso na sociedade brasileira contemporânea e que isso influenciava também o futuro do país. Reconheciam a existência de estruturas sociais herdadas do período colonial brasileiro, mantidas mesmo após a proclamação da República e com as mudanças ocorridas no início do século XX. Olhavam para a história do Brasil a partir de ciclos distintos, como colonização, império e república, buscando compreender as possibilidades de modernização do país.

Os intelectuais da Geração de 1930 surgiram na esteira da Semana de Arte Moderna (1922), que procurou dar uma roupagem própria para a sociedade brasileira e para a nossa identidade nacional, tentando dispensar concepções eurocêntricas. Além disso, ocorreu nesse contexto, a Revolução de 30, que alçou Getúlio Vargas ao poder e acabou com a chamada República Oligárquica, trazendo novos ares e aspirações para a sociedade brasileira e, conseqüentemente, para seus intelectuais. Assim, esses intelectuais tinham interesse em realizar descobertas a respeito do que chamavam de “Brasil verdadeiro”, isto é, a partir de uma visão mais focada no elemento brasileiro em si. Ao mesmo tempo, viam-se ansiosos em compreender o país, a fim de que fosse possível modernizá-lo. Portanto, pretendiam analisar quais seriam as estruturas coloniais ainda existentes, consideradas por eles arcaicas e um entrave para que o país pudesse, finalmente, avançar e desenvolver-se enquanto nação autônoma.

Sérgio Buarque de Holanda nasceu em 1902 na cidade de São Paulo e mudou-se para o Rio de Janeiro com sua família ainda adolescente. Depois de um bom tempo residindo na Europa, o autor escreveu sua grande obra *Raízes do Brasil*, um clássico sobre a formação de nosso país. O livro foi publicado em 1936 e se tornou uma das maiores obras sobre a formação do povo brasileiro.

Em *Raízes do Brasil*, o historiador e sociólogo Holanda (1936) busca compreender as origens da sociedade brasileira e como elas influenciaram na formação do povo na primeira metade do século XX. Para isso, produziu um ensaio em que debate sobre como o modelo de colonização lusitana foi determinante, em sua visão, para a organização do Estado brasileiro e para a formação cultural dessa sociedade. Assim, o autor enxerga a influência da cultura Ibérica como preponderante na formação cultural da sociedade brasileira. Algumas características da cultura lusitana são vistas pelo autor como a gênese cultural e social brasileira, como, por

exemplo, a exaltação ao prestígio pessoal e a cultura da personalidade, em lugar do respeito a hierarquias sociais preestabelecidas, além do desprezo pelo trabalho em detrimento da aventura e da necessidade de enriquecimento fácil e rápido.

O autor sinaliza o português como um povo mais aventureiro do que trabalhador, ou seja, enquanto a ética lusitana estava envolta de ambição e ousadia, a do trabalhador seria mais sóbria e lenta, pois demandaria planejamento e medição de perdas e ganhos. Dessa maneira, o historiador enxerga, por exemplo, a implantação do empreendimento açucareiro no país como uma forma de simples aproveitamento do espaço, em vez de um projeto civilizatório previamente planejado.

Além disso, Holanda (1995) exaltava o que classificava como características miscigenadas dos povos ibéricos, incluindo aí os portugueses, que devido a esse fator estariam mais propensos a serem influenciados por culturas africanas e indígenas, possibilitando trocas culturais menos violentas e mais pacíficas. Essa teoria é criticada por diversos autores contemporâneos, que apontam a extrema violência utilizada contra povos africanos e indígenas, como veremos mais adiante neste capítulo.

O autor também chama a atenção para as características rurais da sociedade brasileira e as diferenças que ela tem em relação à mentalidade urbana moderna. Assim, para ele, mesmo com o crescimento de algumas cidades a partir do século XIX, as elites dessas cidades tinham ainda raízes ligadas às características rurais da sociedade brasileira, como o patriarcalismo, o patrimonialismo e a escravidão. Essas características, para ele, eram contraditórias no novo mundo que surgia, baseado no trabalho livre, na hierarquia e na burocracia. Essas heranças, portanto, eram consideradas arcaicas, de estruturas sociais coloniais, que impediam o desenvolvimento autônomo e a modernização do país.

O autor clássico Gilberto Freyre nasceu no Nordeste em 1900, estudou sociologia nos Estados Unidos, pois ainda não havia cursos superiores de sociologia no Brasil. Freyre é considerado contraditório por andar na contramão das teorias antropológicas de sua época. Influenciado por Herbert Spencer e Franz Boas, Freyre defendia que a cultura de um povo deveria ser estudada, mas não em comparação da cultura de quem está estudando, com uma imersão naquela cultura, como se fizesse parte dela, isso permitiria um olhar de perto e sem preconceitos, propõe a etnografia sociológica. Sua grande obra é *Casa-Grande & Senzala*, foi lançada em 1933, onde Freyre discute a formação da sociedade brasileira a partir de temas como a comida, arquitetura, hábitos, sexualidade, vestimentas etc.

Freyre (2003) afirma em seu livro *Casa Grande & Senzala* que através do surgimento da família patriarcal brasileira temos uma sistematização e organicidade social orquestrada. O autor inaugura em sua obra clássica um debate positivo em relação à constituição do povo brasileiro, que rompe o “mito das três raças” de modo hierárquico pontuando as contribuições das três matrizes; ao mesmo tempo discute “o mito da democracia racial”, a qual disfarça a realidade, propõe miscigenação de branqueamento, preserva um racismo velado e enuncia o racismo como inexistente no território nacional brasileiro, o que é uma grande falácia.

São extremamente complexas as relações sociais políticas e religiosas entre o negro da senzala e o senhor das casas grandes, uma das características fundamentais do livro nessa relação é a incomoda ideia de harmonização dos conflitos sociais principalmente na discrepância social entre elite branca europeia e os negros da senzala, ou seja, aqueles trazidos para serem e servirem de escravizados.

A harmonização entre eles através de uma relação que muitas vezes sexualizada propõe uma miscigenação entre os senhores da casa grande e as negras, sendo o principal alicerce de equilíbrio da sociedade brasileira. Esta miscigenação é responsável pelo apaziguamento das diferenças étnicas no Brasil, principalmente no período colonial, mas não extingue a ideia de supremacia branca e aspectos de subjugação em relação aos povos indígenas e africanos.

Na seara de discussão, Caio Prado Junior (1933) em *Formação do Brasil Contemporâneo* lança um olhar para o período colonial brasileiro como um modelo capitalista de exploração colonial, diferente do senso comum à época, principalmente nos meios marxistas, de que a colonização no Brasil seria de um sistema mais próximo do feudalismo europeu. Suas obras têm incontáveis dados econômicos como base e fontes históricas, encontrados durante suas pesquisas em acervos públicos, o que traz uma característica diferente para sua obra, em oposição aos trabalhos apresentados por Holanda (1995) e Freyre (2003), que não apresentam muitos dados, mas sim reflexões teóricas.

Prado Jr. (1933, 1942) busca compreender os interesses econômicos de Portugal sobre a sua colônia na América e como isso afetou o desenvolvimento do Brasil posteriormente, enquanto país independente. Também se ocupa em refletir sobre como esse fator influenciava o Brasil em que ele mesmo vivia, ou seja, aquele da primeira metade do século XX. Para Prado Jr (1933, 1942) evidenciou a clara situação de opressão e exploração, que a colônia brasileira existia única e

exclusivamente para recheiar os cofres da metrópole portuguesa, a partir de uma exploração intensa dos recursos naturais coloniais e da mão de obra escravizada (indígena e africana), com o intuito de suprir os interesses do mercado europeu.

Desse modo, Ianni (1989) demarca que só seria possível compreender o Brasil contemporâneo se os holofotes da pesquisa jogassem luz no nosso passado colonial, agroexportador, escravista e dependente do mercado europeu para garantir os ganhos de sua elite agrária.

Na interpretação dialética da história da sociedade brasileira, a reflexão lida principalmente com as relações, os processos e as estruturas que constituem as configurações sociais de vida. Tomada como um todo, a obra historiográfica de Prado Jr. (1942) compreende uma interpretação bastante elaborada da formação da sociedade brasileira. Procura explicar como se forma e transforma a nação, tendo em conta os séculos de escravismo e economia primária exportadora; os surtos mais ou menos débeis, até certa época de industrialização; o desenvolvimento das classes sociais por sobre o largo passado escravista; o jogo das forças sociais internas e das pressões econômicas e políticas externas; as articulações e os desencontros entre as tendências predominantes na sociedade civil e as que prevalecem no poder estatal. Reinterpreta a Colônia, o Império e a República, revelando as forças sociais que operam na composição e transformação da sociedade nacional. Trata-se de uma pesquisa abrangente, totalizante, ao mesmo tempo que sensível a aspectos sociais, humanos, culturais, e outros, vistos em contextos particulares ou episódicos, mas significativos.

Prado Jr. (1942) pontua portanto, que a independência política do Brasil não se transformou em independência econômica, tendo em vista que, como consequência da colonização, ocorreu a formação de um país economicamente dependente do mercado europeu, que consumia suas matérias-primas e revendia para o Brasil produtos já finalizados, obtendo assim lucros com essas transações comerciais e impedindo o desenvolvimento autônomo e a industrialização do país.

Diante disso, Darcy Ribeiro se destaca por dedicar grande parte da sua vida explicando a formação do povo brasileiro e lutando pela educação no Brasil. Na década de 1960 participou do governo de João Goulart, ficando à frente do ministério da educação. Durante a década de 1980 com a anistia da ditadura militar brasileira o autor ingressou na carreira política, atuando em defesa da educação pública e de

qualidade, sendo considerado hoje uma referência em políticas públicas educacionais no Brasil.

Assim, Ribeiro (1995), demonstra na obra *O povo brasileiro* a presença do negro e dos povos originários na história e na cultura do Brasil como fundamental e inegável. Durante o período da escravidão, milhões de africanos foram trazidos a força para o Brasil, o que gerou uma grande miscigenação e uma profunda influência africana em diversos aspectos da vida brasileira e a presença dos povos originários também se revela e não pode ser negligenciada.

Apesar de a escravidão ter sido uma instituição moderna longa, tendo perdurado na América por mais de três séculos, houve também muita resistência das populações escravizadas, levando a diversos conflitos, pois aqueles que escravizavam não queriam abdicar desse privilégio.

Nesse panorama, o negro advindo ao Brasil é compreendido por diversas matrizes étnicas que tiveram suas culturas, línguas e tradições brutalmente suprimidas durante a época da escravidão. Dentre as matrizes étnicas mais conhecidas, podemos destacar, os Bantos, os Sudaneses e os Malês. Conforme destaca Darci Ribeiro (1995, p.113) sobre os sudaneses

Os negros foram trazidos principalmente da costa ocidental africana. Arthur Ramos 1940, 1942, 1946, prosseguindo os estudos de Nina Rodrigues 1939, 1945, distingue quanto aos tipos culturais, três grandes grupos. O primeiro das culturas sudaneses, é representado principalmente pelos grupos Yorubás, chamados nagô pelos Dahomey designados geralmente como gegê e pelos Fanti-Ashanti, conhecidos como mirca.

Os Sudaneses são originários da África ocidental, foram trazidos para o Brasil principalmente pela região da costa da Mina. Grupos étnicos como os iorubas, jejes e nagôs são exemplos de Sudaneses que tiveram grande impacto na cultura brasileira, contribuindo para o desenvolvimento de religiões como candomblé e a umbanda. Gilberto Freyre (1997, p.370) em sua obra *Casa Grande & Senzala* enaltece os sudaneses.

Porque nada mais anticientífico que falar-se da inferioridade do negro africano em relação ao ameríndio sem discriminar-se antes que, ameríndio; sem distinguir-se que negro. Se o tapuio; se o banto; se o hotentote. Nada mais absurdo do que negar-se ao negro sudanês, por exemplo, importado em número considerável para o Brasil, cultura superior à do indígena mais adiantado. Escrever que "nem pelos artefatos, nem pela cultura dos vegetais, nem pela domesticação das

espécies zoológicas, nem pela constituição da família ou das tribos, nem pelos conhecimentos astronômicos, nem pela criação da linguagem e das lendas, eram os pretos superiores aos nossos silvícolas", é produzir uma afirmativa que virada pelo avesso é que dá certo. Por todos esses traços de cultura material e moral revelaram-se os escravos negros, dos estoques mais adiantados, em condições de concorrer melhor que os índios à formação econômica e social do Brasil. Às vezes melhor que os portugueses.

Ainda, o Malês foi um grupo especial de escravos trazidos para o Brasil, composto em sua maioria por mulçumanos que foram trazidos da região da África ocidental conhecida como malê. Os malês tiveram grande importância na luta contra a escravidão, sendo um dos protagonistas da revolta dos Malês na Bahia em 1835.

Já os Bantos são originários da África central e foi o principal grupo étnico trazido para o Brasil durante a escravidão. Os Bantos como os angolas, congos e Moçambiques formaram grande parte da população negra no país e tiveram grande influência na formação da cultura brasileira.

Além desses grupos, há também outras matrizes étnicas que tiveram menor representatividade, mas que também contribuíram para a formação do povo brasileiro. É importante destacar que cada uma dessas matrizes étnicas possui suas próprias culturas, línguas e tradições, que foram adaptadas e misturadas com a cultura brasileira ao longo da história, conforme afirma Lewis (2014, p. 2)

No Brasil, a comunidade imaginada resulta em uma identidade nacional que é constituída a partir de referências raciais e estas referências encontram suporte, especialmente, em teorias sociológicas que lançam representações que amalgamam identidades, elidindo as hierarquias e disputas entre as populações brancas e negras.

Lewis (2014) destaca que a identidade nacional brasileira é composta por várias referências étnicas, especialmente se pensado através de um viés sociológico e se tratando da relação do negro com o branco.

Não obstante, a longa duração do tráfico negreiro acabou reunindo africanos que, quer fossem ou não da mesma região, conseguiam criar laços de amizade na vida comunitária. Em fazendas, mercados, rios, fontes de água, tavernas e igrejas, os africanos trocavam experiências culturais e as repassavam para seus descendentes que nasciam no Brasil: língua, parentesco, religião, expressões corporais e artes de seus locais de origem floresceriam mesmo em ambiente hostil, transformando-se em um dinâmico e criativo componente da cultura brasileira. Aliás, tal situação em que os

escravizados desenvolveram sua própria cultura repetiu-se em diversos locais que, a exemplo do Brasil, incorporaram traços da cultura africana.

Além da origem étnica, cultural e linguística, os africanos escravizados costumavam ser categorizados pelos colonos da América portuguesa através das atividades que exerciam cotidianamente.

Das formas de rebelião negra, a que exerceu maior impacto foi a constituição de pequenos núcleos de resistência, os quilombos. Existiram quilombos nas mais diferentes regiões do Brasil, por exemplo, em Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso, Rio Grande do Sul, e, com destaque, o de Palmares. O Quilombo de Palmares, localizado na Serra da Barriga, em Alagoas, chegou a reunir uma população considerável de habitantes, alcançando um crescimento significativo na época da invasão holandesa a Pernambuco, o que gerou uma desordem no sistema de controle escravista, acarretando um maior número de fugas para o quilombo.

De modo que a luta incessante pela liberdade do movimento negro não foi relativamente fácil, no início do século XIX, a Inglaterra aboliu o tráfico negreiro em suas colônias. Dentre as motivações que levaram a tal postura, pode-se citar a forte pressão exercida por alguns movimentos populares e religiosos ingleses, como os *quakers*, grupo composto por protestantes que, em linhas gerais, pregava o pacifismo e a igualdade entre os sujeitos. Por meio de campanhas de conscientização, esses movimentos elaboraram petições públicas antiescravistas e publicaram artigos na imprensa, com o objetivo de reivindicar o fim do tráfico e da escravidão junto ao Parlamento inglês.

É importante ressaltar, porém, que essa atitude não significava que toda a população inglesa havia se solidarizado com os milhares de africanos que, durante mais de três séculos, foram traficados, explorados e violentados. A abolição do tráfico de escravizados na Inglaterra tinha, sobretudo, motivação econômica. No período, o país despontava como uma grande potência industrial e estava buscando expandir seu mercado consumidor. A escravidão era vista como um entrave para o alcance de seus objetivos, uma vez que o comércio de escravizados recebia grandes investimentos, desviando recursos que poderiam ser aplicados na compra de produtos industrializados.

Sendo cada vez mais pressionado pela Inglaterra, o governo brasileiro promulgou a lei Eusébio de Queirós (1850), que proibiu, definitivamente, o tráfico de

escravizados para o país, estabelecendo severos castigos para aqueles que descumprissem a ordem. Ainda assim, nos anos seguintes à aprovação da lei, foram trazidos para o Brasil por meio do contrabando vários escravizados, contudo, um número bem menor do que aquele que se observava nos anos anteriores.

O fim do tráfico transatlântico não extinguiu o comércio de escravizados no Brasil. Os fazendeiros e cafeicultores da região Sudeste passaram a adquirir escravizados em outras localidades do país, como na região Nordeste, que, na época, vivenciava o declínio da produção açucareira e contava com um grande contingente ocioso de cativos.

Nesse cenário, intensificavam-se as atuações dos movimentos abolicionistas, compostos por membros das elites, políticos, profissionais liberais (advogados, engenheiros, jornalistas), escritores, intelectuais, além de alguns escravizados e libertos. As ideias abolicionistas contra a escravidão foram divulgadas em passeatas, comícios, jornais e livros, conquistando, gradualmente, o apoio de parte da opinião pública.

A partir dos anos 1880, a campanha abolicionista ganhou mais fôlego a partir da fundação de entidades como a Associação Central Emancipadora, organizada pelo jornalista José do Patrocínio e pela Sociedade Brasileira Contra a Escravidão, encabeçada pelo escritor e diplomata Joaquim Nabuco. As instituições tinham como principal objetivo a articulação de uma campanha para pressionar o Parlamento brasileiro a efetivar a abolição da escravidão no país. Além dos sujeitos mencionados, entre os principais partidários da abolição destacaram-se o jurista Rui Barbosa, o poeta Castro Alves, o engenheiro André Rebouças e o advogado Luís Gama.

A primeira tentativa de conciliação adotada pelo governo brasileiro foi a chamada lei Rio Branco, conhecida como lei do Ventre Livre. Aprovada em setembro de 1871, ela determinou que os filhos de pessoas escravizadas nascidos a partir de então seriam considerados livres. Conforme afirma Miranda (2023, p. 5).

Em 1871, ano de elaboração e promulgação da Lei do Ventre Livre, claro estava aos contemporâneos do Brasil que a antiga ordem escravista ruidava e que algo novo se assomava no horizonte. Tratava-se, portanto, de um cenário de crise que, como tal, abria aos contemporâneos múltiplas possibilidades de futuro ao lhes impor a necessidade de tomada de decisões. Pautando-se na iminência de um futuro inédito e desafiador, os atores brasileiros se puseram em movimento. O tempo examinado aqui se estende de 1864 a 1871. Trata-se, em outras palavras, do início da crise da escravidão brasileira e de

como os estadistas imperiais, administrando o tempo da abolição, tentaram segurar as rédeas do processo que colocaria fim no cativeiro.

Dessa forma, Miranda (2023) ainda afirma que, enquanto a lei prometia a libertação de todas as pessoas que nascessem sob cativeiro no país, ela também garantia a crise do escravismo no Brasil. Insatisfeitos com os movimentos abolicionistas a elite aristocrata pressionando o governo para a tomada de medidas mais efetivas para acabar com as relações escravistas no país.

Nesse sentido, em 1885, foi criada a lei Saraiva-Cotegipe, conhecida por lei dos Sexagenários, que declarava a liberdade dos escravizados que tinham mais de sessenta anos. Entretanto, assim como a lei do Ventre Livre, está também ofereceu concessões aos senhores de escravizados: a título de indenização, as pessoas com mais de sessenta anos deveriam trabalhar por mais três anos para compensar a sua libertação, o que estendia ainda mais o seu tempo de cativeiro. Costa (1999, p. 64) discute sobre isso.

Apresentado em 12 de maio de 1885, o projeto Saraiva trazia alterações cruciais em relação ao apresentado por Dantas. Entre os principais pontos se destacam, a ampliação do prazo para a libertação de escravos de 60 para 65 anos, a adoção de indenização pela libertação dos escravos sexagenários, na forma de prestação de serviços por três anos, ou até completarem 65 anos de idade e a ampliação do fundo de emancipação, adotando diferentes taxas e seguindo o princípio de que a nação deveria arcar com o ônus da emancipação, anistiando assim os compradores.

A situação elencada por Costa (1999) causou grande indignação entre os abolicionistas, pois poucas pessoas escravizadas chegavam aos 60 anos, a expectativa média de vida de um cativo era de 40 anos, e as que chegavam a essa idade já não tinham mais condições de trabalhar por longas horas, como expresso na lei.

Apesar da pressão das elites e do esforço do governo imperial em promover uma abolição lenta e gradual, no início da década de 1880, algumas províncias do país criaram leis que aboliam definitivamente a escravidão. Os movimentos abolicionistas ganhavam força, e os setores escravistas estavam cada vez mais isolados no país. Nesse contexto, articularam-se compras de alforrias coletivas, inúmeras fugas espontâneas e pequenas rebeliões de escravizados, que contribuíram para o fortalecimento da crise da escravidão.

Dessa vez, entretanto, a lei não foi acompanhada de concessões aos senhores de escravizados. Os cativos, porém, também não receberam nenhuma reparação ou garantia de inserção social, sendo deixados à própria sorte. Os donos de escravizados defendiam que a abolição deveria ser acompanhada por uma indenização aos proprietários. O governo, no entanto, se recusou a criar essa reparação. Com isso, os principais setores escravistas do país, especialmente os cafeicultores da região do Vale do Paraíba (localizada entre o sul do estado do Rio de Janeiro e o norte de São Paulo), deixaram de apoiar o governo e passaram a criticá-lo. Esse foi um dos fatores importantes para o fim da monarquia.

Quando da aprovação da lei Áurea, o Brasil contava com um número bastante pequeno de escravizados se comparado ao de outros períodos. Nesse sentido, pode-se afirmar que ela apenas oficializou um processo que já havia sido conquistado, mesmo que na ilegalidade, pela própria população negra e pelos apoiadores da causa abolicionista.

A influência da cultura africana no Brasil compôs uma das bases para a identidade nacional, juntamente com a cultura indígena e europeia. Grande parte da contribuição para o processo de formação do povo e da cultura brasileira teve origem na primeira capital do Brasil, Salvador. Essa contribuição pode ser confirmada das mais diferentes formas: nos ritmos, na dança, no batuque, no vocabulário, na culinária, nas formas de devoção e no sincretismo religioso, que avançou por meio do catolicismo popular. Este contato irá se estender com o negro advindo da África, sobre este contato Ribeiro (1995, p. 70) afirma.

Nessa confluência, que se dá sob a regência dos portugueses, matrizes raciais díspares, tradições culturais distintas, formações sociais defasadas se enfrentam e se fundem para dar lugar a um povo novo, num novo modelo de estruturação societária. Novo porque surge como uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçada, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos. Também novo porque se vê a si mesmo e é visto como uma gente nova, um novo gênero humano diferente de quantos existam. Povo novo, ainda, porque é um novo modelo de estruturação societária, que inaugura uma forma singular de organização socioeconômica, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial. Novo, inclusive, pela inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade, num povo tão sacrificado, que alenta e comove todos os brasileiros.

Dessa maneira, Ribeiro (1995) demonstra a necessidade de uma nova maneira de se entender e compreender um povo ou uma identidade que irá contribuir para a formação de sentimento patriótico e de nação brasileira.

Por outro lado, Holanda (1995) destaca que o povo brasileiro apresenta uma série de traços culturais e comportamentais que são marcados pela ambiguidade e a falta de clareza, resulta da miscigenação entre diferentes povos e raças, entre elas o africano, o europeu e o indígena. Outra característica apontada por ele é a relativa falta de interesse pela política por parte do povo brasileiro. Segundo ele, historicamente isso se deve a baixa visibilidade e representatividade da população no processo político do país, que sempre esteve subordinado aos interesses de elites privilegiadas e poderosas.

Definir o que é o brasileiro não é uma tarefa fácil. Como pode-se perceber no encadeamento do pensamento e da representação social que são muitos os elementos que podem ser considerados na tentativa de identificar o que seria o brasileiro enquanto personagem que sintetize todas as características de nossa população. Não à toa, a tentativa de compreender as raízes históricas do país e da formação do povo brasileiro foi, e ainda é, o foco de muitos estudos e análises de intelectuais das diversas áreas das humanidades. Além disso, são inúmeros os estudos que buscam compreender a sociedade brasileira como um todo, com suas contradições e suas relações sociais complexas, embasadas em um passado histórico comum (FREYRE, 2003).

Diante disso, o racismo estrutural existente no Brasil é uma forma de discriminação resultante dos arranjos institucionais e das relações de poder na sociedade. Este se dá quando as pessoas são submetidas a tratamento diferenciado devido à sua raça, cor, nacionalidade ou etnia. Rocha (2021, p. 23) relata sobre sua experiência acerca do racismo estrutural atualmente.

Nessa perspectiva, busco, com este estudo, refletir acerca das questões étnico-raciais, entendendo que o racismo estrutural é um determinante social que contribuiu para que pessoas negras permaneçam às margens da sociedade e continuem sendo a maioria na composição da população em situação de rua. Tenho, como objetivos: analisar as trajetórias de vida de homens e mulheres negras em situação de rua na cidade de Santos, como sujeitos marcados pelo racismo estrutural manifestado a partir de suas várias expressões na sociedade brasileira; compreender o significado do racismo estrutural e institucional como determinantes que contribuem para que pessoas negras estejam em situação de vulnerabilidades sociais, em várias situações, entre elas,

chegarem a situação de rua; identificar elementos para aprofundar o tema, de modo a contribuir no processo de implementação ou direcionamento de políticas públicas voltadas a essa população.

Assim, para Rocha (2021) esse tipo de discriminação geralmente tem efeitos duradouros em indivíduos e comunidades, pois perpetua estereótipos negativos sobre determinados grupos. Parafraseando o advogado e filósofo Almeida (2018), o racismo estrutural refere-se a uma série de práticas que mantêm a supremacia branca por meio de vantagens acidentais (muitas vezes inconscientes) dadas aos brancos em relação aos não brancos devido a fenômenos como escravidão, colonização, padrões de imigração euro-americanos etc.

Mesmo após a abolição, o racismo e a discriminação continuaram a fazer parte da estrutura da sociedade brasileira, negando aos negros o acesso à educação, serviços públicos, empregos, moradia e outros direitos básicos. Isso foi tão marcante que até hoje, em pleno século XXI,

A grande massa negra é sistematicamente barrada socialmente, através de inúmeros mecanismos e subterfúgios estratégicos, colocada como o rescaldo de uma sociedade que já tem grandes franjas marginalizadas em consequência da sua estrutura de capitalismo dependente, é rejeitada e estigmatizada, inclusive por alguns grupos da classe média negra que não entram em contato com ela, não lhe transmitem identidade e consciência étnicas, finalmente não a aceitam como o centro nevrálgico do dilema racial no Brasil e, com isto, reproduzem uma ideologia que justifica vê-la como periférica, como o negativo do próprio problema do negro (MOURA, 1988, p. 17).

Para Moura (1988) os negros ainda sofrem com a violência institucional, o preconceito e a desigualdade, tende uma representação menor nos cargos públicos e sofrendo mais com o desemprego, a pobreza e a mortalidade infantil, são uma maioria oprimida e destituída de seus direitos.

Raça e racismo são conceitos complexos que envolvem múltiplos fatores. Eles podem incluir condições socioeconômicas, identidade étnica, atitudes pessoais relacionadas a papéis de gênero e estereótipos de gênero. Além disso, as diferenças culturais influenciam em como os indivíduos percebem as diferenças raciais. O racismo existe onde quer que existam humanos. O preconceito racial ocorre na maioria dos lugares, portanto, não há dúvidas de que esse tema será sempre contemporâneo. Diante dessas circunstâncias, aproximar as realidades de negros e brancos será sempre um enorme desafio.

Segundo Moura (1988) o racismo existe devido a dois fatores fundamentais: ignorância e pensamento de grupo. A ignorância vem da falta de conhecimento sobre outras sociedades e culturas. Já o pensamento de grupo é formado quando ideias e crenças são institucionalizadas em grupos que não valorizam pensamento crítico e se vincula como representação. A ignorância e o pensamento de grupo tendem a criar preconceitos contra diferentes grupos culturais, incluindo os raciais. Portanto, o preconceito se desenvolve entre os humanos com base na própria cultura, religião, etnia, nacionalidade, sexo, idade, nível socioeconômico etc.

Esse estigma foi construído ao longo dos séculos e consolidado gradualmente. As vítimas dessa discriminação racial, por parte dos colonizadores, eram os(as) indígenas e os(as) negros(as). Para iniciarmos uma mudança nesse sentido, segundo ensina Munanga (2005, p. 20)

Embora concordemos que a educação tanto familiar como escolar possa fortemente contribuir nesse combate, devemos aceitar que ninguém dispõe de fórmulas educativas prontas a aplicar na busca das soluções eficazes e duradouras contra os males causados pelo racismo na nossa sociedade.

Munanga (2005) afirma que apesar de tudo, a influência da cultura africana está presente em diversos aspectos da construção do país, seja na culinária, na música, na religião, nas artes, na dança e na língua. A cultura negra no Brasil tem raízes profundas e é um dos pilares da identidade cultural do país. Portanto, é importante reconhecer a contribuição dos negros a história do Brasil e trabalhar para combater a discriminação e o preconceito que ainda existem.

Nesta dinâmica, de compreensão, interpretação e reconhecimento do processo histórico, cultural e social, que nutre e retroalimenta o preconceito e o racismo estrutural é de suma importância o filme *Quanto vale ou é por quilo?*, de Sérgio Bianchini, de 2005, uma obra cinematográfica que une o passado e o presente, e aponta elementos para reflexão e ruptura com ciclos reprodutivos de alienação, preconceito e racismo.

Apesar de empenho evolutivo em relação a contar a história e historiografia dos subjugados indígenas e negros. A história narrada e materializada nos livros didáticos escolares ainda é da branquitude. Apresentam os portugueses como responsáveis por uma missão civilizatória, com direitos sobre as terras, sobre os povos e sua cultura. Nesta direção, Santomé (1995, p.157) dimensiona que:

Quando se analisam os conteúdos aplicados nas escolas e nas propostas curriculares chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas chamadas hegemônicas. As culturas ou grupos sociais minoritários/ e ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

O Brasil é um país de avanços e retrocessos. Frente ao exposto Santos e Ujjié (2012), pontuam no campo das políticas educacionais que a promulgação da lei 10.639/2003, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no escopo da Educação Básica, é avanço significativo na compreensão e atenção a diversidade do povo brasileiro no âmbito educacional.

Gohn (1997) pondera que a conquista legal em relação ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica é parte integrante da luta do movimento social negro organizado, composto por homens e mulheres engajados, compromissados e comprometidos, que fizeram seus anseios e representatividade, reverberar na seara legal e de direito.

A escravidão durou cerca de 300 anos no Brasil, o que fez o país se consolidar como o último do continente americano a abolir a escravidão. A população africana que viveu e foi explorada no Brasil constituiu um dos pilares da formação da cultura e identidade da nação. Sua contribuição pode ser vista por meio das festas religiosas, da música, da culinária, da dança e de muitas outras expressões artísticas. Apesar disso, muitas das suas contribuições ainda não são conhecidas em larga escala. A partir da visão de pesquisadores que se aventuraram na tentativa de compreender o Brasil e as suas raízes históricas coloniais, neste capítulo buscamos explicitar um pouco mais sobre aspectos da colonização que ficaram enraizados na sociedade brasileira e como isso impacta o presente.

Assim, na próxima subseção discutiremos a consolidação dos direitos negros, bem como a articulação dos movimentos sociais negros, suas lutas e contexto, visando compreender os elementos que levam a promulgação da lei 10.639 de 2003, a qual representa um avanço significativo no âmbito da educação brasileira.

2.2 GÊNESE E CONSOLIDAÇÃO DA LEI 10.639/2003: CONTEXTO E NUANCES

Embora a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) seja marcante na conquista da garantia de direitos para todos os cidadãos, muito antes podemos considerar um fator importante na luta e na busca de direitos para o movimento negro no Brasil e a gênese da consolidação da lei 10.639/03, a instituição e ação das seguintes entidades associativas: a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental Negro (TEN) e o Movimento Negro Unificado (MNU).

A criação da Frente Negra Brasileira (FNB), datada de 1931 é marco representativo na luta pela garantia de direitos da população negra no Brasil, conforme indica Domingues (2008b), a iniciativa perdurou de 1931 a 1937, a entidade teve importância ímpar no contexto pós-abolição da escravatura, atuou com problematização e importantes iniciativas na esfera educacional. Criou em seu âmbito o Departamento de Instrução e de Cultura, criou uma “escola” e alguns cursos, procurando combater o problema do analfabetismo e da deficiência educacional no meio negro, sistematizou um projeto político-pedagógico com nítido recorte racial e patrocinada com subsídio estatal. Para o autor a FNB surgiu a partir da constatação de que as forças políticas da época não se sensibilizavam com a realidade dos descendentes de africanos. Nesse sentido, desde sua gênese, a FNB obteve um crescimento rápido e estruturado.

A organização político-administrativa da FNB era complexa e diversificada. Havia centralização do poder e predominava uma rígida estrutura hierárquica. No decorrer de sua trajetória, a agremiação possuiu dois presidentes. O primeiro foi Arlindo Veiga dos Santos, que ocupou o cargo até pedir afastamento, em junho de 1934. Com sua saída, assumiu a presidência Justiniano Costa, que até aquela época exercia a função de tesoureiro da entidade. No tocante à origem social, a maior parte dos afiliados de base da FNB tinha origem humilde: funcionários públicos, trabalhadores de cargos subalternos e de serviços braçais. Muitos eram subempregados ou simplesmente desempregados. Por sua vez, os cargos de direção eram ocupados geralmente por negros inseridos nos estratos intermediários do sistema ocupacional da cidade e em estado de mobilidade social (Domingues, 2008b, p.6).

A FNB buscava atuar em diversas áreas cultura, música, esporte, dança, artes, sendo resultante de vastas experiências organizativas afro na cidade de São Paulo. Domingues (2008b) contabiliza estes dados e mostra que entre os anos de 1887 a 1930, aproximadamente, funcionavam 85 associações de movimentos negros na cidade envolvendo associações diversificadas “[...] 25 dançantes, 9 beneficentes, 4

cívicas, 14 esportivas, 21 grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de 12 cordões carnavalescos” (Domingues, 2008b, p. 9).

Destarte, a FNB só obteve sucesso em primeiro momento, com a instauração do Estado Novo em 1937, durante a gestão do presidente Getúlio Vargas, todos os partidos políticos foram extintos e o movimento negro esvaziado, o que gerou a extinção da frente. Somente com a queda da ditadura varguista, em 1945, foi que o movimento negro voltou a se organizar. Entre 1945 e 1964 houve um clima de unidade entre os movimentos sociais em torno da democratização da sociedade brasileira e isso fez com que o movimento negro estabelecesse acordos com outros setores, rompendo assim o isolamento das décadas anteriores. Destaca-se o Teatro Experimental Negro (TEN) fundado em 1944 no Rio de Janeiro e com ramificações por outros Estados e cidades brasileiras. O que era para ser um grupo de teatro de atores negros, acabou se tornando um grande centro de defesa dos direitos civis da população negra.

O projeto político do TEN apontava para uma outra visão relativa ao que se chama direito à educação. No entendimento de Romão (2005, p.119)

A educação no Teatro Experimental do Negro não encontra relação simplesmente com a escolarização. A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros ou da superioridade dos brasileiros.

Portanto, o TEN dedicou por vários momentos investidas e preocupações com a escolarização do negro na sociedade brasileira, que em suma influenciou a militância política com as lutas por redemocratização do Brasil, que surgem por volta de 1978 com o Movimento Negro Unificado (MNU) cujas as características principais são:

[...] em primeiro lugar, a militância disciplinada, organizada em núcleos e focada na luta contra o racismo, uma das tarefas prioritárias da luta democrática. Em segundo, a luta pela constituição de uma ampla frente que unificasse a luta anti-racista e alcançasse o pioneiro horizonte da unidade. Por isso se conseguiu forjar uma sólida política de alianças, a ponto de a expressão — Movimento Negro se transformar em conceito evocativo de um novo segmento do movimento de massas, tanto no cenário político como no imaginário social (GARCIA, 2006, p. 77).

Como podem ser vistas as propostas do Movimento Negro Unificado sinalizam uma ampla frente de luta dos negros com objetivo de fortalecer o poder político do movimento. Portanto, não se trata apenas de reivindicar a integração do negro ou denunciar o racismo e sim a clara e explícita defesa da participação dos negros nas instâncias de poder. Isso fez com que o movimento negro se associasse a outros movimentos sociais na luta pela transformação da gritante desigualdade social que caracterizava o país, a exemplo do movimento sindical e a luta dos trabalhadores do campo sem terra (MST).

Nesse aspecto, a ampliação do raio de ação do movimento, que passa a ser cada vez mais nacional. Destacam-se a promoção de encontros, seminários, congressos e a realização de protestos públicos. Por outro lado, não podemos ignorar que, para além do cenário local, os fatores externos também contribuíram para o advento de políticas públicas mais incisivas em relação à questão étnico-racial. Ao analisar esta questão, Paixão (2006, p. 29) pondera que,

[...] as primeiras impressões dão conta de que as políticas afirmativas estão ligadas à ação e reivindicação dos movimentos sociais, especialmente do movimento social negro. Porém, contraditoriamente, essas políticas ganham espaço, ocupam terreno, no momento em que as ideias liberais decorrentes da reorganização do capital avançam. Além disso, percebem-se simpatia e ênfase significativa de organismos internacionais (Banco Mundial, ONU e UNESCO) à instituição de políticas focalizadas ou compensatórias, respeitando-se aí as contradições, as diferenças presentes nesses organismos.

A consolidação de direitos para o povo negro no Brasil é um processo que vem acontecendo ao longo de anos de lutas e mobilizações sociais. Durante muitos anos, os negros foram vítimas de discriminação racial, exclusão social e violência de todo tipo, o que impedia sua ascensão social e limitava sua participação na sociedade brasileira.

No entanto, com o passar do tempo, o povo negro começou a se organizar e a lutar por seus direitos, reivindicando igualdade de oportunidades, acesso à educação, a saúde e a moradia, além de exigir o reconhecimento de sua cultura e tradições.

Mesmo pertencendo a grupos étnicos e linguísticos distintos, muitos africanos eram multilíngues, e, às vezes, a cultura de outros povos não lhes era totalmente estranha, o que poderia possibilitar algum tipo de comunicação entre as pessoas escravizadas, ainda que rudimentar. Convém salientar também que os traficantes

obtinham os cativos em regiões cujos habitantes muitas vezes já possuíam algum tipo de interação comercial e cultural. Ora, a longa duração do tráfico negreiro acabou reunindo africanos que, quer fossem ou não da mesma região, conseguiam criar laços na vida comunitária e, assim, perpetuar no Brasil aspectos das culturas africanas. Os africanos trocavam experiências culturais e as repassavam para os filhos que nasciam no Brasil, as quais floresceriam mesmo em ambiente hostil, transformando-se em um dinâmico e criativo componente da cultura brasileira. Aliás, tal situação em que as pessoas escravizadas desenvolveram sua própria cultura repetiu-se em diversos locais que, a exemplo do Brasil, incorporaram traços da cultura africana.

Muito embora o Brasil seja um dos países mais diversificados, possui uma população composta por pessoas de todo o mundo, com diferentes origens culturais e crenças. A sociedade brasileira sempre foi dinâmica e em constante mudança, devido ao grande número de imigrantes que trouxeram consigo seus próprios costumes e tradições. Esses imigrantes transformaram o Brasil no que é hoje: um país multicultural. No entanto, a raça continua sendo um fator que desempenha um papel significativo na sociedade brasileira, mesmo após séculos de integração. A relevância da cultura e das sociedades africanas na consolidação do Brasil contemporâneo não pode ser subestimada.

Ao longo dos últimos séculos, os africanos e seus descendentes têm desempenhado um papel significativo na história do Brasil. Do ponto de vista histórico, têm cooperado para o desenvolvimento da sociedade brasileira, além de desempenharem um papel importante na promoção dos direitos humanos e na proteção das minorias que constituem a população brasileira.

A desigualdade refere-se à distribuição desigual de recursos, oportunidades e *status* entre diferentes grupos de pessoas. Esse alto grau de desigualdade tem consequências negativas e, como resultado, os afro-brasileiros experimentam maiores obstáculos para alcançar a paridade socioeconômica com outras parcelas da sociedade brasileira. Estudos sociológicos acerca das relações raciais no Brasil, evidenciam a principal questão do debate que é definir as desigualdades existentes entre brancos e negros nos processos de mobilidade social, ora temos barreiras raciais ora barreiras de classe (GUIMARÃES, 2004).

Preconceito e desigualdade são dois conceitos centrais da Sociologia. Referem-se a diferentes ideias sobre grupos sociais, que podem ser baseadas em raça, etnia, religião ou orientação sexual. O preconceito é uma atitude negativa que

temos em relação a alguém devido à sua presença em um determinado grupo, ou a raça que pertence. A desigualdade refere-se ao fato de algumas pessoas terem mais recursos do que outras, seja por sorte ou trabalho árduo. As sociedades geralmente contêm ambas as formas de discriminação – positiva (preferência por certos membros da sociedade) e negativa (discriminação contra certos membros).

Embora o conceito de raça não se refira a nenhuma realidade natural, ela está presente nas relações intersubjetivas. Logo, é uma crença presente no comportamento humano capaz de distribuir desigualmente vantagens às pessoas em virtude do modelo de classificação racial existente na sociedade. O simples fato desta crença não encontrar subsídios científicos não impede que ela tenha eficácia social. Logo, a trajetória individual das pessoas é marcada por essa realidade (BERNADINO, 2004, p. 34).

Os relatos de pessoas negras que conseguiram ascender socialmente são exemplos que confirmam essa realidade. Elas são mais discriminadas, são vistas como se estivessem fora do seu devido lugar e são mais cobradas, pois a todo o momento sua capacidade é questionada.

Considero-me afro-brasileira e é minha africanidade que me dá forças para suportar o racismo que sofro, e agora, depois de formada, de maneira mais clara, porque a gente vai para ambientes onde só há brancos e aí a barra pesa (JESUS, 1980 *apud* FREIRE-MAIA, 1987, p. 38).

Através desse relato é possível perceber que a questão de raça não se constitui apenas de fatores biológicos, mas também de relações sociais e a desigualdade racial está presente na sociedade brasileira. A desigualdade refere-se ao fato de algumas pessoas terem mais recursos do que outras, seja eles por acesso a escolarização ou formação superior, Florestan Fernandes (1975, p.75) indica que a formação acadêmica é quase de uso exclusivo da população branca:

As classes que se privilegiam educacionalmente ganham condições para dinamizar essa vantagem no plano econômico, social e cultural. Ao inverso, as classes que são afetadas negativamente, pela existência de privilégios educacionais, encontram nessa desvantagem um fator de multiplicação de suas perdas relativas.

Ações afirmativas como, por exemplo, uma política compensatória à população negra, têm condições de promover inclusão dessa população em posições as quais, historicamente, ela encontrou fortes barreiras para se inserir, a exemplo das profissões privilegiadas e cargos políticos com poder e destaque.

A história do Brasil está repleta de incidentes relacionados ao racismo contra negros. Mesmo após abolição da escravidão, eles enfrentaram e continuam enfrentando muitos desafios devido à barreira de cor. Nos últimos tempos, com uma série de programas de ação afirmativa adotados por diferentes países ao redor do mundo, essa questão adquiriu novas dimensões e complexidades, especialmente pela dedicação do movimento negro no Brasil, conforme afirma Heringer (2002, p.3)

Entre eles, grupos referidos genericamente como Movimento Negro estavam decididos a combater a discriminação racial no Brasil. O primeiro governo civil foi eleito indiretamente em 1985. Os anos 80 foram marcados por importantes avanços, em termos de democratização política, culminando com a promulgação de uma nova Constituição em 1988.

A discriminação moderna contra africanos e afrodescendentes se manifesta de várias maneiras. Por exemplo, afrodescendentes estão desproporcionalmente representados na prisão, em comparação com descendentes de europeus, conforme afirma Sampaio (2023, p.7) mediatizado por dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública

O levantamento dispõe informações desde o ano de 2005 até o de 2022. Em 2005, o número de pessoas negras no cárcere brasileiro era de 91.843 mil, número esse que representa 58,4% das pessoas presas, ou seja, mais da metade do cárcere integral. Enquanto isso, o número de pessoas brancas nesse mesmo ano era de 62.574 mil, que em porcentagem, se refere à 39,8%. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, no ano de 2010 houve um número crescente e relevante no número de negros presos no país: o índice dobrou em relação a 2005. No ano de 2010 a quantidade de negros presos era de 252.796 mil, uma parcela de 59,8% do total integral do cárcere brasileiro, e já a quantidade de pessoas brancas, era de 156.535 mil, uma porcentagem de 37%.

Isso também é evidente na forma como as pessoas brancas são mais propensas a serem vítimas de crimes, e as pessoas negras, são mais propensas a serem as perpetradoras de crimes, e, não menos importante, como isso é reforçado por meio de representações cotidianas na indústria cultural. Sampaio (2023, p.8) indica estatísticas sobre a população branca encarcerada

O panorama no ano de 2015 é o de um número de negros de 289.799 mil, uma porcentagem de 63,5% do total no cárcere, o que nos mostra uma crescente rápida nos dados em relação aos números anteriores. O número de brancos neste ano é de 162.731 mil, 35,7%, o que demonstra a desproporcionalidade. No ano de 2020, esses números são ainda maiores – os indivíduos de cor negra representam um total de 397.816

mil, concernente a 66,3% – e só crescem. A população de cor branca é de 195.085 mil pessoas, ou seja, são 32,5% dos encarcerados. Observa-se que o número de pessoas negras mais que dobrou em relação às de cor branca. Nota-se, portanto, a marca no cárcere brasileiro pelo racismo histórico, institucional e estrutural em nosso país.

É lamentável os dados que indica uma maior incidência da população negra nas prisões do Brasil, se comparada com a população branca encarcerada.

Nesse sentido, foi preciso eclodir uma mobilização internacional para que a pauta do racismo viesse à tona no Brasil. Ainda que, historicamente, os movimentos negros venham denunciando o racismo, é impossível não ver a pauta hoje na mídia em razão dos cada vez mais frequentes casos de violência policial, dirigida especialmente à juventude negra. E a luta contra o racismo é pauta-chave para enfrentar as desigualdades no país.

Destaca-se a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) como um momento de inflexão na história dos direitos de cidadania no Brasil para todos. A demanda e usufruto de direitos sociais promulgados na constituição cidadã, defendem causas de minorias políticas organizadas em movimentos sociais ativos nas últimas décadas e acionam princípios da democracia para exigir respeito às suas identidades. Conforme observância no Art. 3º:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, p. 6).

A contextualização discutida até aqui, apresenta-se necessária, visto que remonta à conquista de direitos a todos, bem como a trajetória de lutas do movimento negro pela conquista de direitos negados desde a colonização, no âmbito da sociedade e da educação, concebendo-a como fundamental na formação de futuros cidadãos.

Vargas (2020) ao dimensionar à questão do racismo no Brasil, nomina a situação como uma chaga social, que mesmo após mais de um século de abolição da escravidão, ainda permanece. Segundo a autora, a maioria da população negra é submetida às piores condições de vida, presentes na relação de exclusão com base na produção social da noção de raça em todas as esferas da vida, sendo permanente nos ambientes de trabalho, nas universidades e nos hábitos cotidianos.

Frente ao exposto é emergente repensar os processos relativos à formação de estudantes e de professores no sentido de uma expansão de consciência crítica e uma concepção mais alargada de cidadania, que acolha verdadeiramente a todos e compreenda o povo brasileiro em sua multiplicidade. Assim, reforça-se a importância do reconhecimento da participação dos povos tradicionais e negros, da inclusão da história e da cultura dos povos tradicionais, africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira no âmbito dos currículos escolares.

Destarte constitui-se como marco legal de decolonialidade e alargamento do debate étnico-racial e de uma educação antirracista nas escolas a promulgação da lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), a qual regulamenta a obrigatoriedade do ensino da História da África e cultura afro-brasileira e da educação das relações raciais na Educação Básica. Também se destaca que, em 2008, a lei nº 11.645/08 também incluiu, no currículo oficial, a História e a cultura dos povos indígenas do Brasil (BRASIL, 2008). Além do mais, vale reiterar como importante e já mencionado a política pública do sistema de cotas raciais como exemplo de ações afirmativas, incluindo reservas para pessoas negras (pretas ou pardas) e indígenas nas universidades públicas.

No entanto, na realidade brasileira existe distanciamento entre o legal, o real e o ideal, de modo que no bojo desta Dissertação temos como ponto fulcral o estudo da implementação da lei nº 10.639/03 nestes vinte anos de existência na prática pedagógica da educação básica. Andrade (2019, p. 5) salienta a importância da temática ser incluída no bojo da práxis pedagógica docente como “[...] ferramenta para a eliminação ou minimização de toda a realidade cruel inerente da democracia racial, do preconceito, do estigma, do estereótipo e da discriminação, que insiste em se fazer presente apesar da ‘jurisprudência’ legal”.

A discussão de direitos e cidadania, bem como dos valores vinculados aos interesses coletivos contribui para a formação de cidadãos críticos comprometidos com a sociedade, podendo resultar em atitudes de solidariedade, fraternidade, consciência do compromisso social, reciprocidade, respeito ao próximo, generosidade, igualdade e sororidade. Esses preceitos são, assim, relacionados às necessidades humanas, e o acolhimento das minorias, todos e cada um, e significam um questionamento à ordem capitalista, na qual os valores econômicos se impõem aos demais (SANTOS; MORTIMER, 2002).

A lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro brasileira nas escolas da educação básica do país foi sancionada num fluxo de pressão de movimentos sociais, acadêmicos e representantes de organizações negras. Com isso, prevê alterações da LDB 9394, em seus artigos 26º e 79º a saber:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003, p. 1).

O percurso histórico que levou à promulgação da lei 10.639/03 teve como ponto de partida a luta dos movimentos negros brasileiros pela valorização da cultura e da história afro brasileira. Durante décadas, esses movimentos denunciaram a exclusão e a discriminação sofridas pelos negros no país e destacaram a importância de se reconhecer a contribuição dessa população para a formação da identidade brasileira.

O Brasil é um país multicultural e diverso. A diversidade, para Paniagua e Palácios (2007), é fato positivo, um valor que nos enriquece a todos e nos ensina que não há uma única forma de ser, de viver, de sentir, de estar no mundo e de encarar a educação, a aprendizagem, a cultura, a sociedade, a religião, a política, a sociedade e o desenvolvimento humano.

A consolidação da lei 10.639/03 ainda é um processo em curso, e suas nuances são muitas. Uma das principais dificuldades enfrentadas no processo de implementação da lei é a falta de formação adequada dos professores para abordar temas relacionados a história e cultura africana e afro brasileira no âmbito educacional. Além disso, muitas escolas ainda não têm recursos didáticos suficientes para possibilitar o trabalho com esses temas (SANTOS; UJIIE, 2012).

Outra questão importante é resistência de setores conservadores da sociedade brasileira, que criticam a lei e defendem a manutenção do currículo tradicional, que

historicamente negligenciou a história e cultura negra no Brasil. Esses setores argumentam que a lei seria uma forma de imposição de uma agenda ideológica por parte do governo e do movimento negro (NOVAK; MENDES, 2021).

No entanto, apesar das dificuldades e resistência, a lei 10.639/03 é um importante instrumento para a promoção da igualdade racial e o enfrentamento do racismo no Brasil. Seu cumprimento integral ainda é um desafio, mas já representa um avanço significativo na luta contra a desigualdade racial do país, conforme afirma Costa (2010, p.17)

Na prática, o que temos é uma igualdade formal, e não uma igualdade de fato, pois no processo histórico os negros ainda são vítimas do preconceito racial e sofrem pelo desinteresse geral no enfrentamento desse problema. O preconceito racial ainda é um tabu, um tema que quase sempre é evitado em meio ao debate das questões sociais.

Observa-se que a implementação da lei 10.639/03 é um processo histórico e amplamente discutido em várias áreas do conhecimento e regiões do Brasil. Entretanto, evidencia-se que após quase vinte anos de promulgação a lei tem uma implementação lenta. Percebemos ainda no contexto atual resistência para atender a demanda de obrigatoriedade em relação à História da África e Cultura Afro-brasileira. Santos e Ujiie (2012, p. 13) pontuam que:

O tema é polêmico e evitado por muitos educadores, talvez em decorrência da herança de um preconceito muito íntimo e negado. Alguns o entendem como sendo delicado demais para ser levado para dentro da sala de aula, o que por sua vez faz com que a seriedade do tema seja como muitas vezes vemos substituída por uma ideologia que prega a pacificação e vangloria a diversidade cultural sob o pretexto de esconder a realidade.

Outrossim vemos que a lei não insere a implementação desde a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. O que estaria nesta decisão tangencial? A delicadeza do tema, a formação das professoras da Educação Infantil, ou de certa forma a descrença na capacidade das crianças da primeira infância para temáticas complexas? Nessas perguntas temos elementos para algumas reflexões e possíveis frentes investigativas.

Schleumer (2011), ao discorrer sobre a implementação dessa lei pondera que o ensino proposto deveria incluir o estudo da História da África e dos africanos, a luta

dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, o negro na sociedade nacional, e o resgate da contribuição do povo negro na área social, cultural, econômica e política pertinente à história do Brasil. No entanto, a história do Brasil narrada pelos livros é forjada pelo colonizador (SCHLEUMER, 2011). Nessa esfera existe muito a ser pesquisado, uma vez que só é possível ensinar o que se conhece e sabe.

Segundo Ribeiro (1995, p. 202), “[...] a luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes brasileiros foi, e ainda é, a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional”. A promulgação dessa lei que dialoga com a raça negra tem o objetivo de fazer valer seus direitos e de que sejam reconhecidos na cultura nacional. Diante disso, a Dissertação em curso vem corroborar para a compreensão do estado da arte de implementação da lei, em correlação com a Educação Básica e prática pedagógica.

Silva e Duarte (2018) evidenciam que a obrigatoriedade em si, não garante a eficácia de uma lei no âmbito educacional, e que para tanto, é salutar criar condições para sua implementação real, debater, discutir, estudar, formar, referendar a importância, promover conscientização, ensinar, educar para a equidade.

Apesar da grande significação da aplicação da lei 10.639/03 para a sociedade brasileira, ela por si só, na condição de política afirmativa em prol da valorização da cultura afro-brasileira, não é suficiente, pois historicamente o Brasil é contado com várias premissas envolvendo casos de racismo e preconceitos. Dessa forma, a aplicabilidade da lei, mesmo que lenta e gradual, promove debates acerca de questionamentos capazes de viabilizar a conscientização da sociedade, promovendo informações necessárias como caminho para reconhecer a importância da cultura afro-brasileira. Novak e Mendes (2021, p. 15) evidenciam que:

Embora de forma lenta e gradual e enfrentando forte resistência, essa obrigatoriedade acabou promovendo mudanças nas grades curriculares dos cursos de licenciatura e no ensino fundamental e médio, bem como nos livros didáticos, além da realização de cursos de formação continuada sobre a temática. Vale destacar, novamente, as ações iniciais e voluntárias de alguns professores das universidades, bem como das escolas da educação básica. Por outro lado, é de conhecimento que essas mudanças são lentas, enfrentam resistências no jogo das relações políticas [...].

Souza (2012) corrobora o debate ao pontuar, em seus estudos acerca da educação étnico-racial brasileira, que a inserção desta temática no âmbito da

educação escolar e da sociedade mais ampla é uma boa forma de educar para a cidadania e de modo lento e gradual trilhar na busca da equidade negra no contexto brasileiro.

As discussões em tela evidenciam a importância da educação integral no bojo da formação humana, compreendendo em coaduno com Conceição (2023), que a educação integral enseja formação em inteireza abrangendo aspectos variados e constitutivos do sujeito, dentre eles: intelectual, físico, emocional, social e cultural. Nesta dimensão o povo negro merece respeito e integralizar a educação que garanta equidade a todos.

A desigualdade social está instalada na sociedade brasileira desde sua gênese. Desde então, a sociedade brasileira tem vivido avanços e retrocessos num percurso de superar, minimizar e/ou tentar diminuir as desigualdades que afetam as minorias, que são ampla maioria no país. Políticas públicas e educacionais são um marco na luta contra o racismo e a discriminação. A promulgação da lei 10.639/03 reconheceu a importância da diversidade cultural e étnica na formação do povo brasileiro. Desde então, a lei tem sido objeto de discussões, debates e lutas por sua implementação efetiva nas escolas brasileiras. No bojo de nosso estudo é objeto de investigação e análise, em confluência com sua aplicação na prática pedagógica da educação básica. Frente ao exposto na seção a seguir discutimos a educação básica, a função da escola, o processo ensino-aprendizagem e a prática pedagógica articulada a nossa pesquisa.

2.3 EDUCAÇÃO BÁSICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para pensarmos na aplicação da lei 10.639 na educação é importante compreendermos que a composição da educação básica no Brasil é instituída pela LDB 9394 de 1996, que estabelece no artigo 21º “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996, p.14).

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e atende crianças de quatro meses a cinco anos de idade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, cognitivo e social, por meio de atividades lúdicas, recreativas e pedagógicas, incentivando a curiosidade, a criatividade, a autonomia e a solidariedade. A educação infantil é oferecida em creches e pré-escolas, e é obrigatória a partir dos quatro anos de idade.

Além disso, a educação infantil deve ser planejada e executada por profissionais habilitados na área da educação, com formação específica em pedagogia ou magistério normal, com intuito de garantir o desenvolvimento integral de zero a cinco anos. Assim, a composição da educação básica no Brasil contempla a importância da primeira infância e a necessidade de oferecer um ambiente educativo seguro, saudável e de qualidade para bebês, crianças pequeninhas e pequenas.

O ensino fundamental é a segunda etapa da educação básica, subdividido em anos iniciais, 1º ao 5º ano e anos finais 6º ao 9º ano, com início a partir dos seis anos de idade, sendo o nível de ensino obrigatório, conforme disposto em lei:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (BRASIL, 1996, p.8).

Esta etapa da educação tem duração de nove anos, divididos em dois ciclos, sendo uma etapa focada na formação básica do cidadão, visando o desenvolvimento humano integral, a formação ética, política e estética e o exercício da cidadania. Ação mediatizada pelo estudo das disciplinas obrigatórias, que incluem língua portuguesa, matemática, ciência, história, geografia, arte e educação física. O ensino fundamental oferece aulas de inglês, nos anos finais, tendo em vista a importância do idioma no mundo globalizado. A carga horária mínima anual é de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias letivos, e o sistema de avaliação deve ser contínuo e cumulativo, levando em consideração as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos ao longo do período escolar.

Para ministrar aulas no ensino fundamental anos iniciais é exigido dos profissionais habilitação específica na área de educação, com formação em pedagogia ou magistério normal, para atuação no ensino fundamental anos finais e no ensino médio a formação exigida tem correlação com área de conhecimento exigindo-se licenciatura nas disciplinas e/ou áreas que irão lecionar.

O ensino médio respaldado pela LDB se caracteriza como:

Art. 35º O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo,

de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p.18).

O ensino médio é a última etapa da educação básica, destinado a alunos que já concluíram o ensino fundamental e desejam prosseguir em seus estudos ou serem inseridos no mercado de trabalho. Com duração de três anos, a educação média tem como objetivo proporcionar uma formação geral, humanística e técnica, preparando os alunos para o exercício da cidadania, para estudos posteriores e para a empregabilidade do mercado de trabalho.

Na composição da educação básica, o ensino médio possui uma estrutura curricular flexível, dada a reforma do novo ensino médio por meio da lei nº 13.415 de 2017, apesar de ter sido objeto de muitas críticas, atualmente ele está sendo organizado em três áreas comuns de conhecimento, linguagens e códigos, matemática e suas tecnologias, e, ciências da natureza e suas tecnologias. Além disso, o estudante pode escolher uma área de aprofundamento, chamada de itinerário formativo, que poderá ser mais específico e voltada aos seus interesses ou projetos de vida, por exemplo, formação técnica e profissional, empreendedorismo, ciências sociais e humanas, engenharias, dentre outras.

As disciplinas obrigatórias do ensino médio incluem língua portuguesa, literatura, língua estrangeira, matemática, filosofia, sociologia, artes, educação física, biologia, física, química, história e geografia. O currículo deve ser organizado de forma integrada, contextualizada e interdisciplinar buscando uma formação mais humanística e crítica do estudante. Ao final do ensino médio, o aluno pode optar por seguir para o ensino superior, complementar sua educação com cursos técnicos ou profissionalizantes, ou ainda ingressar diretamente no mercado de trabalho. A carga horária mínima anual é de 1.200 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias letivos e o sistema de avaliação também é contínuo e cumulativo, avaliando as competências e habilidades desenvolvidas ao longo do período escolar (BRASIL, 1996).

A composição da educação básica no Brasil tem no ensino fundamental a faixa de obrigatoriedade e universalização concentrada, sendo uma importante etapa que visa oferecer uma formação completa e preparar as crianças para o exercício da cidadania e para os desafios do mundo moderno.

A consolidação da educação em suas etapas educacionais ganha materialidade e consolidação a partir do processo de ensino-aprendizagem e da prática pedagógica. Está afirmativa nos abre algumas indagações acerca da função da escola, o que é processo ensino-aprendizagem, o que é prática pedagógica, qual a função do professor e do aluno na seara educacional e como estas dimensões se relacionam com a implementação da lei 10.639/03 na educação básica. De modo que vamos no escopo desta seção discorrer um pouco sobre os pressupostos que nutrem nossa pesquisa e compreensão em relação as dimensões enunciadas neste parágrafo.

Em conformidade com as determinantes legais e com a perspectiva afirmada por Zych e Ujii (2011) a escola tem função social e pedagógica e é espaço-tempo de atenção à diversidade. A escola pública foi agregando função social e educacional ao longo da história. Assim, atualmente a escola pública treina o olhar para além do visível, o conhecimento elaborado não é mais o foco único. Hoje a escola pública exerce, sobretudo função social, formação cidadã, o professor não pode negligenciar sinal de maus-tratos, as faltas do aluno, a acuidade visual e auditiva, a diversidade cultural, o contexto e a realidade.

A escola na contemporaneidade é um espaço de formação integral, desenvolvimento humano, cognitivo e social, lócus de apreensão de valores de domínio público, isto é, os valores coletivos de justiça, da equidade e da cidadania. Os modelos de mercado não poderão servir a estes valores, porque uma organização que envolve cidadãos, que visa construir uma sociedade crítica e contribuir para ampliar direitos humanos básicos é, necessariamente, muito diferente de uma organização que atende pragmaticamente clientes ou consumidores.

Para Libâneo (2004) a escola é um espaço de gestão democrática, considerando o fim comum que é o processo ensino-aprendizagem em seu sentido mais amplo. A escola é uma instituição formadora fundamental de trabalho pedagógico, ou seja, prática pedagógica e ação socioeducativa, atuante na construção de princípios éticos, políticos e estéticos da formação humana em integralidade.

Assim, o autor reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem, ressaltando, ainda, as questões pedagógicas-didáticas como: a distribuição social do conhecimento, a dicotomia da qualidade de ensino, organização escolar, a gestão, a prática educativa da escola e o campo de sala de aula. Sendo assim, o aprendizado

formal se estabelece no ambiente específico da escola, mas é atravessado por aspectos vários da vida e do mundo.

Com efeito, as crianças e jovens vão à escola aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Para isso é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar (LIBÂNEO, 2004, p.5).

Assim, o autor destaca que a escola além de ser um local de formação, aprendizado e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, é um espaço concebido como campo de reflexão e de conhecimento, sobre sujeitos políticos de existência no mundo, dessa forma, desenvolve-se na escola os aspectos cognitivos que tornam o movimento do ato de ensinar no ato de aprender.

Nesse sentido, é importante destacar o papel do professor nas relações entre ensinar e aprender, especialmente se tratando da lei 10.639/03, onde faz se necessário aprender as suas diretrizes, conceitos, definições, teorizações e abordagens para posteriormente ensinar suas prerrogativas. Destarte Libâneo (2004, p. 29) resume o sentido da importância deste papel ao ponderar:

O professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem a sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar.

Essa ideia consiste na atividade do professor mediador do processo de ensino-aprendizagem, considerando que ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. O professor realiza mediação do ensino, estimulando a atividade dos alunos para a aprendizagem.

A educação é uma prática social, e como evidencia Freire (1996) ensinar inexistente sem aprender. O ato educacional é ativo, relacional e dialógico. Dessa maneira, a prática da aprendizagem está associada ao ensino, é prática educativa de troca constantes educador-educando, professor-aluno. Freire (1992, p. 56) define o ensino como:

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno.

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem não deve desconsiderar as especificidades coletivas, bem como, psicológicas, sociológicas, filosóficas, históricas, culturais entre outras, para que se chegue a formular uma teoria da educação, bem como proporcionar a formação de um indivíduo ativo, capaz de mudar seu destino, com capacidade de dirigir-se com autonomia e cidadania no mundo.

A prática educativa se dá nas relações educacionais, que podem se dar no contexto social em amplitude. A prática pedagógica tem correlação direta com universo escolar, de educação sistemática, formalizada, com a intencionalidade definida de atuar pela formação cidadã (social e educacional), no desenvolvimento do aluno e na construção do conhecimento, extensivo a todos, incluindo as maiorias compostas de minorias (na pesquisa em tela destacamos os negros e afrodescendentes). Para o exposto é imprescindível a visão e ação decolonial, que nos conduza a educação antirracista e libertadora.

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase coisas, com eles estabelece uma relação dialógica permanente. Prática pedagógica em que o método deixa de ser, como salientamos no nosso trabalho anterior instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso, os oprimidos) porque é já própria consciência (FREIRE, 1987, p. 31).

A educação antirracista, pautada na lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, é um dos mecanismos de centralidade para equidade e solidariedade universal no âmbito escolar de formação humana. É fundamental na educação básica o trabalho pedagógico que aborde a contribuição negra, a história, a cultura, a religiosidade, a culinária, a literatura, enfim a representatividade, que possibilita que os alunos da escola pública, possam ter referências, sentirem-se parte da escola e inseridos naquela realidade

Freire (1983) corrobora com o exposto quando discute a compreensão crítica da realidade, consciência da opressão, do racismo estrutural, do contexto de pertença como possibilidade de emancipação dos homens para que sejam sujeitos que intervêm na realidade para a transformação das situações de injustiça. Portanto, considera-se que para educar com intuito de praticar a liberdade envolvendo a

emancipação dos homens não é entender o conhecimento para outro com o intuito de salvar da ignorância, ao contrário:

[...] educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1983, p. 15).

A troca dialógica entre educador-educando, professor-aluno é base fundamental para a educação libertadora e para a educação antirracista. O diálogo se torna uma ferramenta importante para refletir, problematizar sobre as condições de sua existência, possibilitando assim desenvolver a consciência de mundo e as possibilidades de intervenção do mundo, elemento essencial que mobilizou e ainda mobiliza o Movimento Negro, sempre atuante e em luta por conquistas políticas e sociais no cenário brasileiro.

Dessa forma Freire (1987, p.47) afirma, “Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”.

Uma prática pedagógica eficiente deve ser capaz de engajar os alunos no processo de aprendizagem, incentivando sua participação ativa e o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais. Para isso, é importante que o professor tenha uma compreensão clara e atualizada, do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, do conteúdo a ser ensinado e dos métodos pedagógicos adequados para cada etapa e situação de ensino.

Nessa perspectiva, é de suma importância considerar a prática pedagógica como eixo de qualquer proposta de formação didática, porque “[...] a educação é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática” (FREIRE, 2000, p. 89) e:

Não há prática educativa sem conteúdo, quer dizer sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido para, poder ser=aprendido pelo educando. Isto porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica e não é possível conhecer nada a não ser que nada se substantive e vire objeto a ser conhecido, portanto, vire conteúdo. A questão fundamental é política. Tem que ver com que conteúdos ensinar, a quem e a favor de quem, contra quê, como ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos (FREIRE, 1995, p. 45).

Além disso, a prática pedagógica deve levar em consideração as diferentes dimensões que compõem a formação dos alunos, como a cognitiva, a afetiva, a social, a política e a cultural. Por isso, é fundamental que o professor esteja atento as necessidades dos alunos em cada uma dessas dimensões, desenvolvendo estratégias pedagógicas que atendam às suas demandas específicas.

Contudo, a prática pedagógica é uma parte essencial do processo educativo, que precisa ser constantemente aprimorada e atualizada pelo professor. Especialmente se tratando da aplicabilidade da lei 10.639/03, que em suma, devido ao passado escravocrata do Brasil, torna-se difícil a sua prática efetiva e implementação mesmo passado vinte anos. Ainda, Freire (1992, p. 120) discorre sobre isso.

O "passado escravocrata no Brasil" tem ainda muito de presente. Nas discriminações aristocráticas das diferentes classes sociais, nas de raça e nas de sexo. Não mais nas de religião – essas até algumas décadas atrás ainda existiam entre nós.

Embora uma prática pedagógica eficiente leva em consideração a complexidade e diversidade dos alunos e tem como objetivo formar cidadãos críticos, reflexivos e capazes de atuar de forma autônoma e responsável na sociedade. Considerando a temática de nossa pesquisa, Freire (1992, p. 122) descreve a luta do movimento negro em busca de sua valorização na sociedade:

[...] os "movimentos negros". Esses liderados por alguns negros e algumas negras, aqueles e aquelas que da aceitação de sua negritude estão fazendo a sua valorização e assim forjando um novo tempo e um novo espaço para a raça negra no Brasil. Sem jamais deixarem de se sentir e de se saber brasileiros e brasileiras, esses homens e essas mulheres vêm acentuando, intencionalmente, as marcas culturais da herança africana. O silêncio secular finalmente está sendo substituído pela voz, com que se assumem historicamente.

Gomes (2020) ressalta a força educativa e emancipatória do Movimento Negro, que num decurso de 13 anos (2003-2016) teve várias demandas transformadas em políticas públicas e circunscreveu o reconhecimento oficial da luta antirracista no escopo do Estado brasileiro de direitos. Registra, assim:

[...] várias políticas e projetos antirracistas foram realizados, tais como: a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) pela Lei n.10.639/2003 ao introduzir a obrigatoriedade do

ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas da educação básica; o Decreto n. 4.887/2003 que regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, instituída pela Portaria n. 992 de 13 de maio de 2009; o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n.12.288/2010); a Lei de cotas sociais e raciais nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (Lei n. 12.711/2012); a Lei de cotas raciais nos concursos públicos federais (Lei n. 12.990/2014) e a Portaria n. 13/2016 do Ministério da Educação que induziu as cotas raciais na pós-graduação das IFES (GOMES, 2020, p. 361).

São conquistas louváveis, mas ainda temos muito para lutar, e a implementação da lei na prática pedagógica da educação básica é uma faceta de luta, que ao delinear este estado do conhecimento reconhecemos, para que novos movimentos de ação aconteçam. O Grupo Companhia das Letras no Blog das Letrinhas registra em uma matéria o exposto:

A lei existe, mas é falha. Existe para quem quer cumprir, ou seja, parte de um lugar privado, do esforço pessoal de quem considera essa bandeira importante. Se você acredita nisso, cumpre essa lei. Se não, simplesmente ignora”, avalia. 71% dos municípios não cumprem a Lei 10.639. Tragicamente, a experiência de Lavínia não é exceção. Um levantamento recente do Instituto Alana e do Geledés mostrou que a Lei 10.639 não é cumprida em 71% dos municípios brasileiros. O estudo realizado com 1.187 Secretarias Municipais de Educação, o equivalente a 21% das redes municipais de ensino do Brasil, sugere que a cada dez escolas, somente três realizam ações consistentes para implementar o ensino de história e cultura afro-brasileira (LEI 10.639... 2023).

Existe muito a ser pesquisado e realizado para materialidade da lei, e unificação legal, real e ideal. Libâneo (2013) pondera:

A desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos mas também a diferenciação no acesso à cultura e à educação. Com efeito a classe social dominante retém os meios de produção material como também os meios de produção cultural e da sua difusão, tendendo a coloca-la a serviço de seus interesses. [...] O sistema educativo incluindo escolas, as igrejas, as agências de formação profissional, os meios de comunicação em massa, é um meio privilegiado para o repasse da ideologia dominante. Consideremos algumas afirmações que são passadas nas conversas, nas aulas, nos livros didáticos:

- “O governo sempre faz o que é possível; as pessoas é que não colaboram.”
- “Os professores não tem que se preocupar com política; o que devem fazer é cumprir sua obrigação na escola”
- “A educação é a mola do sucesso, para subir na vida.”
- “Bom aluno é aquele que sabe obedecer.” (LIBÂNEO, 2013, p.4).

Assim, o autor destaca o fato de que as classes favorecidas detêm maior acesso a qualidade educacional no Brasil, perfazendo assim o aumento de desigualdade entre as classes menos favorecidas, e inclusive ditando os parâmetros ideológicos da educação alienada e conformista. Neste bojo é essencial a consciência freiriana a educadores e educandos, a professores e alunos, que em comunhão dialógica vão trilhar o caminho de educação libertadora e antirracista. Gomes (2020, p. 363) salienta:

A certeza de que nós, negras e negros brasileiros, construímos e produzimos afrobrasilidade(s) não foi e nem é aprendida na escola básica e nem no ensino superior. Ela tem sido ensinada e aprendida no contexto das lutas sociais antirracistas e tem como protagonista as diversas formas de luta e resistência negras.

Seguindo a perspectiva de educação libertadora e antirracista algumas práticas pedagógicas que podem ser adotadas como centrais são: diálogo e interação, o professor é um mediador e facilitador do processo educativo, estabelecendo uma relação de diálogo e interação com os alunos; conexão com a realidade dos alunos, o conteúdo ensinado deve ter relação com a realidade dos alunos, considerando suas vivências e experiências; aprendizagem significativa, busca-se que os alunos compartilhem suas experiências e conhecimentos e estabeleçam conexões entre eles, a fim de que a aprendizagem se torne significativa para eles; trabalho em grupo, o trabalho em grupo é valorizado e estimulado, favorecendo a cooperação, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades sociais.

Essas práticas, baseadas na perspectiva da educação dialógica, contribuem para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos, capazes de atuar de forma consciente, igualitária e responsável na sociedade. Mas precisam ganhar contornos e materialidade na escola, na ação docente, no processo ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno, na dinâmica de sala de aula que

verdadeiramente tenha preocupação e empenho em uma educação equável para todos.

Para Saviani (2009) a educação pode corroborar para equalização social na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na individualidade específica. Assim, se encerra o respaldo e substrato teórico referencial que orienta este estudo. Na seção a seguir delinearemos o caminho metodológico e procedimental da pesquisa, com afincos de clarificar as nuances do percurso da investigação.

3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Toda a pesquisa no âmbito do ensino está ligada a um problema real que nos afeta enquanto educadores e/ou pesquisadores, que precisamos desvelar, na pesquisa em foco a questão é: Compreender a implementação da lei 10.639/03 na prática pedagógica da educação básica, a partir de um estado do conhecimento, com recorte temporal a partir do ano de promulgação da lei 2003 até o ano de 2023? Assim, a sessão que se apresenta tem por intuito explicitar o enquadramento metodológico da pesquisa considerando rigorosidade científica e metódica, a abordagem, os procedimentos, o foco analítico, enfim, a trajetória que nos permitiu compreender a complexidade do objeto de estudo, e a partir dele atuar na tecitura do conhecimento novo.

A abordagem escolhida como mais adequada para o desenvolvimento da pesquisa foi o estado do conhecimento. O estado do conhecimento figura como “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155). No caso da pesquisa em tela os vinte anos da implementação da lei 10.639/03 na prática pedagógica da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). A pesquisa científica que se figura nos moldes de um estado da arte ou estado do conhecimento trata pois de uma atividade árdua de compilação, reflexão e análise crítica.

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredito que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Observamos que a compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, é essencial a evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Para Morosini e Fernandes (2014) o estado do conhecimento é geralmente considerado como uma representação atualizada e abrangente do que é conhecido em uma área específica, incluindo as teorias, princípios, conceitos, métodos e evidências que foram alcançadas por meio de pesquisas e estudos científicos, neste caso acerca da lei 10.639/030 na prática pedagógica da educação básica. O estado do conhecimento é dinâmico e está em constante evolução à medida que novas pesquisas e descobertas são feitas, e teorias e conceitos são atualizados ou modificados com base em novas evidências. Ele pode ser encontrado em literaturas, revisões, publicações acadêmicas e outras fontes incentivadoras, na conjuntura atual tem presença marcante nos bancos de dados digitais, percuientes a dissertações, teses e artigos científicos, considerando a correlação de período e de área de concentração/conhecimento.

Para Ujiie (2015) o pesquisador procura a partir do estado do conhecimento mostrar através da literatura já publicada o que já sabe sobre o tema, quais as lacunas existentes e onde se encontram os principais entraves teóricos ou metodológicos.

Frente ao exposto, o procedimento que norteia o estado do conhecimento comporta: escolha da base de dados; escolha dos descritores de busca; opção de busca simples/avançada/cruzada; refinamento, unificação e seleção inicial um a um (título, resumo, palavras-chave); leitura flutuante² do corpus de análise para a identificação das pesquisas; mapeamento, tabulação e ilustração gráfica dos dados; diálogo com o orientador, definição e norteamento; elaboração da análise (bibliografia anotada e sistematizada); proposição de possíveis categorias análise; elaboração de análise e produção textual que materializa o estado do conhecimento e abre o escopo da investigação ao julgamento de pares.

No bojo de nossa pesquisa elencamos três base de dados digitais para constituição do universo analítico Portal Periódicos Capes, Teses e Dissertações,

² Primeiro contato leitor com os documentos que serão submetidos à análise, para a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação analítica (BARDIN, 2006).

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO). Elencamos três descritores “lei 10.639/03”, “educação básica” e “prática pedagógica”, que foi utilizado com filtragem de tempo de 20 anos e constituiu busca cruzada, realizada nas bases digitais selecionadas.

No percurso da pesquisa, as orientações e colóquios com a orientadora se fizeram presentes a todo o tempo, com afincos de definir os passos da investigação, andamento, delineamento, respaldo teórico e analítico. Nessa direção a opção de análise que possibilita suporte a pesquisa é a análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Rizzini, Castro e Sartor (1999) pontuam que análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, tem como função básica a observação mais atenta dos significados de um texto, sendo uma atividade interpretativa e de análise, que emprega procedimento sistemático, descritivo e de compreensão semântica dos dados levantados.

De acordo com Bardin (2016) a técnica de análise de conteúdo abrange três fases principais: a primeira consiste em estabelecer unidade de registro, que pode ser realizada de duas maneiras: a) Análise geral de todos os termos e/ou análise de palavras-chave, e b) Análise do tema, ou seja, uma proposição, afirmativa ou sentença sobre determinado assunto. A segunda fase de análise de conteúdo é determinar as categorias de análise. Não há uma regra geral para estabelecimento das categorias, mas está apresentada uma graduação, começando pelas categorias, sub categorias e atitudes, a depender do universo dos textos da análise. A terceira fase se remete ao processo de amostragem, o qual, na análise de conteúdo, abrange três etapas: a) determinação do universo, b) escolha da amostragem, e, c) escolha da amostra de unidade de registro.

Ponderamos que no caso deste estado do conhecimento que tem correlação da lei 10.639/03 com a prática pedagógica da educação básica no Brasil, o universo da pesquisa tem sua amostragem selecionada em três bases digitais (Portal CAPES-Periódicos, Teses e Dissertações, BDTD e SciELO) e que após unificação, leitura, elaboração evidenciou cinco categorias de análise (unidade de registro) para discussão dos resultados, sendo elas: 1) implementação da lei, 2) níveis da educação básica, 3) áreas de conhecimento, 4) contributivos a educação integral e em direitos, e, 5) fragilidades identificadas pelos estudos.

O arcabouço da pesquisa foi constituído por varredura nos arquivos digitais SciELO, Portal Capes e BDTD.

A varredura realizada no portal Scielo fez emergir 18 artigos científicos, situado no interstício 2008 a 2022. Mas somente 2 artigos se enquadram no foco cruzado lei 10.639/20023, educação básica e prática pedagógica, critério de elegibilidade da pesquisa, atendendo nossas categorias de análises, aspecto a ser detalhado na seção de resultados adiante.

A varredura no Portal Capes de Periódicos, Teses e Dissertações originou 136 artigos científicos (12 com elegibilidade e verticalidade temática) e 150 resultados com os descritores cruzados correlacionados a dissertações e teses. Entre estes, 6 teses de doutorado, 1 tese de doutorado profissional, 106 dissertações de mestrado e 37 dissertações de mestrado profissional.

A varredura inicial junto a BDTD originou 167 resultados com unificação dos descritores, 150 dissertações e 17 teses de doutorado. As quais foram colocadas em paralelo com as evidenciadas pelo Portal Capes, para identificação e unitarização analítica, e denotam 24 pesquisas para análise, sendo 20 dissertações e 4 teses o nosso universo.

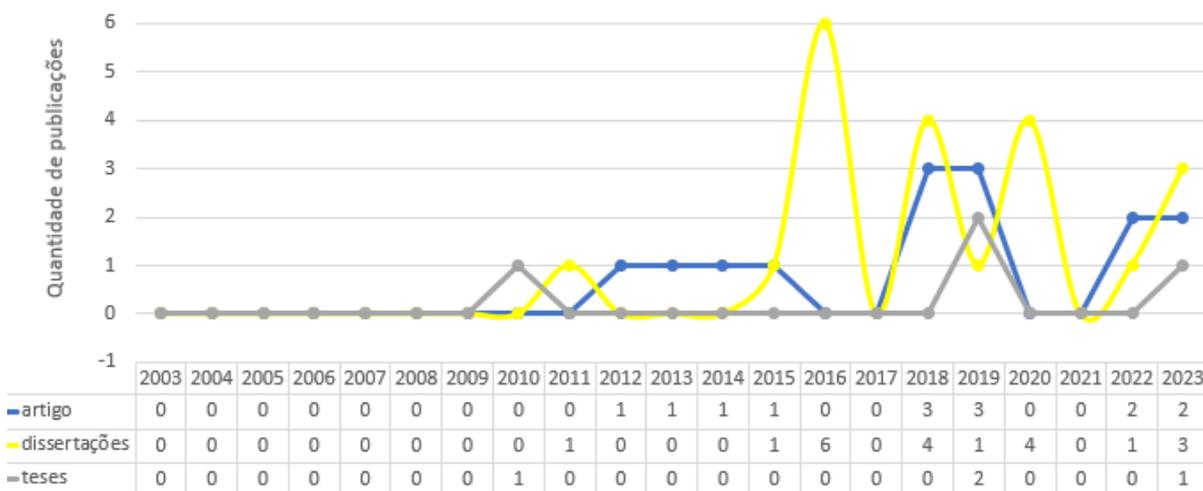
Temos um aparato somado de 154 artigos, que após refinamento aplicação de critério de elegibilidade se restringiu a 14 artigos para análise pormenorizada. No escopo de teses e dissertações 317 pesquisas, 293 dissertações e 24 teses, que somam 24 pesquisas ao estado do conhecimento (21 dissertações e 4 teses), e totalizam 38 trabalhos científicos, o que é um universo significativo a nossa pesquisa, mas ao considerar vinte anos de implementação da lei 10.639/20023 é ainda pequeno em consideração com a dimensão territorial do país, a disseminação, a materialidade, a transversalidade do conteúdo e consolidação da lei na prática pedagógica da educação básica.

Na seção a seguir traremos os resultados e discussão da nossa pesquisa, o estado do conhecimento concernente a implementação da lei 10.639/2003 na prática pedagógica da educação básica, com elementos de análise de conteúdo proveniente do universo científico da área que se constitui por teses, dissertações e artigos científicos.

4 ESTADO DO CONHECIMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES

Neste tópico contém os resultados da pesquisa atendendo foco e os critério de elegibilidade: implementação da lei 10.639/03, educação básica e prática pedagógica, mediatizado pelas bases Portal CAPES-Periódicos, Teses e Dissertações, BDTD e Scielo, pormenorizando os trabalhos científicos evidenciados: 14 artigos, 20 dissertações e 4 teses.

Gráfico 1 – Distribuição de Trabalhos Científicos em análise 2003-2023: artigos, dissertações e teses



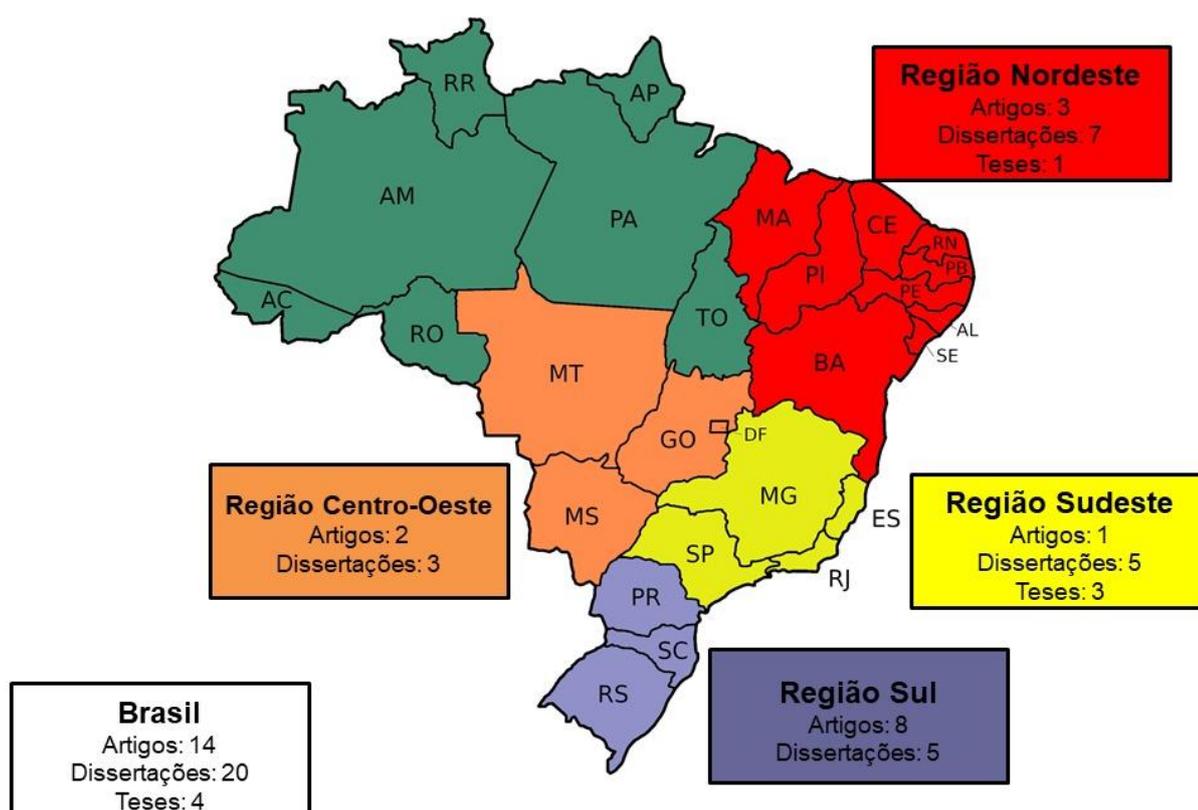
Fonte: Organização do autor, a partir de coleta de dados da pesquisa.

Considerando o foco da nossa investigação temos o registro do primeiro artigo em 2012, dez anos de promulgação da lei, a primeira dissertação em 2011 e a primeira tese em 2010. O interstício de vinte anos, a partir dos achados da pesquisa retroagem para 2010 a 2023, demarcando quatorze anos, em considerando registro de trabalhos publicizados 2017 e 2021 não possuem registros, temos restrição para doze anos, que ao serem considerados em relação a totalidade dos trabalhos analisados, registra uma média de 3,2 trabalho por ano, mas ao considerar o interstício completo da busca temos a média 1,8 trabalho por ano, evidenciando o quanto ainda temos um universo restrito considerando lei 10.639/03, educação básica e prática pedagógica.

Ao considerar a média de trabalhos por tipologia, em relação aos artigos, interstício 2012 a 2023, exclui-se 2016, 2017, 2020 e 2021 anos sem registro, em oito

anos de publicação a média é 1,8 artigo por ano, ao considerar o interstício completo a média cai para 0,7 artigo por ano. Em relação as dissertações, o interstício se deu entre 2011 a 2023, com exclusão dos anos sem registro 2012, 2013, 2014, 2017 e 2021, a média é 2,5 dissertações por ano, ao considerar o interstício completo a média cai para 0,95 dissertação por ano. Em relação as teses, o interstício registrado está compreendido entre 2010 a 2023, com exclusão dos anos sem produção de teses em 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2020, 2021 e 2022, a média é 1,3 tese por ano, ao considerar o interstício completo a média despenca para 0,2 tese por ano.

Figura 1 – Distribuição de Artigos, Dissertações e Teses no Território Nacional



Fonte: Organização do autor, a partir de coleta de dados da pesquisa.

A figura 1 evidencia a distribuição regional das produções que focalizam a temática implementação da lei 10.639/03 na prática pedagógica da educação básica, a partir da qual podemos vislumbrar que na região sul temos treze produções, oito artigos e cinco dissertações, sendo quatro artigos do Rio Grande do Sul, três artigos

do Paraná e um artigo de Santa Catarina, duas dissertações do Rio Grande do Sul, duas dissertações do Paraná e uma dissertação de Santa Catarina. Evidenciando que no lócus de nossa investigação, embora esteja concentrado o maior percentual das produções 34,2% (trinta e quatro vírgula dois por cento), em especificidade no Estado do Paraná, temos registro de cinco produções, percentual de 13,1% (treze vírgula um por cento) da totalidade de produções, que no nosso universo analítico são trinta e oito.

A região sudeste registra nove produções, um artigo em Minas Gerais, quatro dissertações em São Paulo e uma dissertação em Minas Gerais, e, três teses, duas em São Paulo e uma em Minas Gerais, sendo, tendo 23,7% (vinte e três vírgula sete por cento) das produções científicas e com registro de maior quantidade de teses (3 – três / 75% setenta e cinco por cento).

A região centro-oeste possui cinco produções (13,2% treze vírgula dois por cento do universo analítico), sendo um artigo no Mato Grosso e um artigo de Goiás, uma dissertação no Mato Grosso, uma dissertação no Mato Grosso do Sul e uma dissertação em Goiás.

A região nordeste figura no mapa com onze produções (28,9% vinte e oito vírgula nove por cento do universo analítico), um artigo no Rio Grande do Norte e dois artigos da Bahia, duas dissertações em Sergipe, duas dissertações na Paraíba, duas dissertações no Maranhão e uma dissertação no Vale do São Francisco, e, uma tese no Sergipe. A região norte não teve nenhum registro de produção científica.

Nas subseções subsequentes traremos as análises percucientes as tipologias de produções científicas: artigos, dissertações e teses, bem como a análise de conteúdo mediatizada pelas cinco categorias elencadas na seção de metodologia, as quais serão retomadas uma a uma na apresentação dos resultados encetados por nossa investigação.

4. 1 ARTIGOS SCIELO E PORTAL CAPES-PERÍODICOS

Nesta subseção explanaremos os elementos evidenciados via coleta de dados no que tange os 14 artigos encontrados no Scielo e Porta Capes-Periódicos, considerando as categorias analíticas já evidenciadas anteriormente na metodologia: 1) implementação da lei, 2) níveis da educação básica, 3) áreas de conhecimento, 4)

contributivos a educação integral e em direitos, e, 5) fragilidades identificadas pelos estudos. Para dar materialidade a análise apresentamos no quadro 1 nosso arcabouço de análise.

Quadro 1 – Artigos com verticalidade lei 10.639/03, educação básica e prática pedagógica no Portal Scielo e Capes-Periódicos

Nº	Ano	Título	Autor(es)	Instituição	Periódico/local	Plataforma online
A1	2012	Oficina congado: Coração do rei do Congo	Cláudia Renata Pereira Campos	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Cadernos de aplicação. RS	Capes-Periódicos
A2	2013	O uso de fontes em sala de aula: A obra de Marisa Firmina dos Reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil.	Janaina Santos Correia	Universidade Estadual de Londrina	Antíteses. PR	Capes-Periódicos
A3	2014	Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia.	Luis Fernando de Oliveira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação.	Educação & Realidade. RS	Capes-Periódicos
A4	2015	A construção de identidades na educação infantil: preconceito, discriminação, estereótipos ou estigmas.	Moacir Juliani	Universidade do Estado do Mato Grosso.	Eventos pedagógicos. MT	Capes-Periódicos
A5	2018	Escravidão e liberdade segundo estudantes de Ponta Grossa PR: o que mudou após a lei 10.639/03.	Rubia Caroline Janz; Luis Fernando Cerri.	Universidade do Estado de Santa Catarina.	Tempo e argumento. SC.	Capes-Periódicos
A6	2018	Africanidades e afro brasilidade em educação física escolar.	Cátia Malaquias Crelier; Carlos Alberto Figueiredo da Silva.	Universidade Salgado de Oliveira. RJ	Movimento - Revista de educação física da UFRGS/RS	Scielo
A7	2018	Possibilidades didático-metodológicas para o trato com a Lei Nº 10.639/03 no	Analia de Jesus Moreira;	Faculdade de Educação, Universidade Federal Da Bahia	Revista Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do	Capes-Periódicos

		ensino educação física: a importância da educação étnico racial.	Maria Cecília de Paula Silva		Rio Grande do Norte	
A8	2019	Aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: Diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE	Arliene Stephanie Menezes Pereira; Daniel Pinto Gomes; Klertianny Teixeira do Carmo; Eduardo Vinicius Mota E. Silva	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Grupo de Pesquisa Corponexões: Corpo, Cultura e Sociedade, Fortaleza, CE, Brasil.	Revista Brasileira de Ciência do Esporte. Brasília/DF	SciELO
A9	2019	Como ensinar a história africana e cultura afro brasileira na educação infantil? Reflexões sobre projeto histórias cruzadas do ministério de educação. MEC.	Alan Ricardo Duarte Pereira; Márcia Macedo Alves.	Universidade Federal de Goiás.	Itinerarius Reflectionis. GO	Capes-Periódicos
A10	2019	Africanidades brasileiras em uma escola pública de Salvador – BA: Vamos dialogar com as nossas crianças.	Eduardo Oliveira Miranda; Quecia Silva Damascena	Universidade Estadual do Oeste da Bahia	Odeere. BA	Capes-Periódicos
A11	2022	Representações e relações étnico-raciais nos registros escolares de educação básica.	Maria Rita Jesus Barbosa.	Universidade Federal do Rio Grande do SUL.	Revista AEDOS. RS	Capes-Periódicos
A12	2022	Implementação da Lei 10.639/03 na prática pedagógica da educação básica: Estudo mediatizado pela base de dados SciELO.	Guilherme Bertolin da Silva; Nájela Tavares Ujiie.	UNESPAR-Campus de Paranaíba. PR	Revista Ensino e Pesquisa. União da Vitória PR	Capes-Periódicos
A13	2023	Ensino de história antirracista e a Lei 10.639/03: cultura hip hop e suas educabilidades.	Rafael Mautone Ferreira; Gilberto Ferreira da Silva.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Revista Triângulo - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade	Capes-Periódicos

					Federal do Triângulo Mineiro - UFTM	
A14	2023	Literatura e História: O uso de contos no ensino de história e aproximações com a lei 10.639/03.	Marcos Ferreira Gonçalves; Atenor Junior Pinto dos Santos.	UNIPAR. Umuarama-PR.	Akrópolis – UNIPAR. Umuarama-PR.	Capes-Periódicos

Fonte: Organização do autor, a partir de coleta de dados da pesquisa.

Os artigos científicos analisados em termos de localização no território nacional estão situados oito na região sul, sendo quatro deles do Rio Grande do Sul, três do Paraná e um de Santa Catarina; um na região sudeste em Minas Gerais; três na região centro-oeste, sendo um no Mato Grosso, um no Distrito Federal e um de Goiás; dois artigos na região nordeste, sendo um no Rio Grande do Norte e um da Bahia; a região norte não teve nenhum artigo publicizado com o foco de nossa investigação.

O A1 apresenta uma prática pedagógica que valoriza a cultura afro-brasileira e africana, promovendo a interdisciplinaridade e o diálogo étnico-racial. Relaciona como a oficina do Congado contribui para a implementação da lei 10.639/03 e para a valorização da diversidade na escola. A oficina "Congado: Coroação do rei Congo" foi aplicada com crianças do quinto e sexto ano do Ensino Fundamental I e II com o objetivo de apresentar e problematizar traços característicos da cultura afro-brasileira e africana.

Durante os encontros mencionados no A1, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar e adaptar a Congada à sua realidade escolar, criando sua própria coreografia. Os participantes também tiveram a chance de confeccionar elementos como guizos, customizar camisetas e escolher músicas para a apresentação do folgado. A oficina no A1 buscou desenvolver habilidades e competências dos alunos, contribuindo para a valorização da cultura afro-brasileira na escola e promovendo atividades interdisciplinares. Durante os encontros da oficina "Congado: Coroação do rei Congo", foram realizadas diversas atividades teórico-práticas com o intuito de desenvolver as habilidades e competências dos alunos. Algumas dessas atividades incluíram a adaptação da Congada à vivência dos estudantes, a criação de uma coreografia própria, o diálogo entre meninas e meninos em relação aos passos coreografados enfatizando questões de gênero, e os ensaios para a apresentação da Congada, com foco especial na dança.

A proposta de trabalho da oficina A1, "Congado: Coroação do rei Congo" promoveu a interdisciplinaridade e o diálogo étnico-racial na escola de diversas maneiras. Durante os encontros, foram realizadas atividades que envolveram várias áreas do conhecimento, como História, Geografia, Arte, Música, Português e Educação Física, permitindo a integração de diferentes disciplinas e a abordagem de temas relacionados à cultura afro-brasileira e africana.

Além disso, a oficina buscou estabelecer diálogos com outras atividades do Projeto Amora, como a realização de palestras com estudantes africanos e da diáspora, proporcionando a troca de experiências e conhecimentos entre os participantes. Essa interação contribuiu para a inserção de temas e práticas pertinentes à diversidade étnico-racial no currículo escolar, fortalecendo a valorização da cultura afro-brasileira na escola e reforçando as iniciativas de implementação da lei 10.639/03.

O A2 apresentando o romance "Úrsula" como uma valiosa ferramenta para o estudo da escravidão negra no Brasil. A leitura desta obra discute sobre como a literatura pode ser uma mediadora no ensino da história. Ao utilizar fontes como o romance "Úrsula" de Maria Firmina dos Reis, os alunos do ensino médio tiveram a oportunidade de desenvolver uma visão mais ampla e aprofundada sobre determinados temas históricos, como a escravidão negra no Brasil.

A utilização de fontes históricas não apenas enriquece o aprendizado dos estudantes, mas também os incentiva a desenvolver habilidades críticas, analíticas e interpretativas, essenciais para a compreensão e construção do conhecimento histórico. A obra "Úrsula" de Maria Firmina dos Reis contribui significativamente para o estudo da escravidão negra no Brasil ao apresentar uma visão dos escravos como sujeitos históricos. O romance destaca a condição de desigualdade enfrentada por mulheres, africanos e seus descendentes no Brasil do século XIX, devido ao sistema patriarcal vigente. Ao explorar essas questões por meio da literatura, a autora proporciona uma reflexão profunda sobre a realidade da escravidão e a luta por autonomia e reconhecimento dos africanos e seus descendentes. Dessa forma, a obra de Maria Firmina dos Reis não apenas amplia o entendimento sobre a escravidão negra, mas também promove uma abordagem mais humanizada e inclusiva da história afro-brasileira, contribuindo para uma visão mais abrangente e crítica desse período histórico.

O conhecimento prévio dos alunos de Ensino Médio influencia significativamente a compreensão do tema abordado sobre a obra de Maria Firmina dos Reis e o estudo da escravidão negra no Brasil. Ao partir do pressuposto de que os estudantes já possuem algum conhecimento sobre o assunto, destaca a importância de utilizar esse conhecimento prévio como base para a construção de novos aprendizados. Além disso, o documento ressalta a influência de elementos como telenovelas e materiais didáticos nas representações e entendimentos dos alunos sobre a história da escravidão.

Ao reconhecer e valorizar o conhecimento prévio dos alunos, os educadores podem estabelecer conexões mais significativas entre o conteúdo apresentado em sala de aula e a realidade vivenciada pelos estudantes, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais contextualizado, relevante e enriquecedor. Dessa forma, ao considerar e incorporar o conhecimento prévio dos alunos, os educadores podem promover uma compreensão mais profunda e crítica do tema da escravidão negra no Brasil, estimulando a reflexão, o debate e a construção de novos saberes.

O A3 aborda o tema da Educação Antirracista e os desafios para o ensino de sociologia, destacando a importância das legislações que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas, bem como da sociologia no Ensino Médio. O A3 reflete sobre a necessidade de uma nova postura epistemológica e a construção de um conhecimento escolar em sociologia que promova uma educação antirracista.

A promoção da educação antirracista através do ensino de sociologia nas escolas pode ser realizada de diversas formas, tais como: Desconstrução de estereótipos e preconceitos, a sociologia pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais, promovendo uma reflexão crítica sobre as representações sociais e culturais, análise das estruturas de poder e desigualdade, a disciplina de sociologia permite a análise das estruturas de poder e desigualdade presentes na sociedade, incluindo as questões raciais e étnicas, discussão sobre identidade e diversidade cultural, por meio da sociologia, é possível discutir questões relacionadas à identidade, diversidade cultural e pluralidade étnica, estimulando o respeito às diferenças, abordagem crítica das relações raciais, os professores de sociologia podem promover uma abordagem crítica das relações raciais, incentivando os alunos a questionarem as hierarquias sociais e a luta contra o racismo estrutural.

Inclusão de autores e teorias antirracistas, a inclusão de autores e teorias antirracistas no currículo de sociologia pode enriquecer o debate e ampliar a compreensão dos alunos sobre as questões étnico-raciais, estímulo ao diálogo e à empatia, a sociologia pode ser um espaço de diálogo aberto e empático, onde os alunos são incentivados a compartilhar experiências, discutir pontos de vista e desenvolver a empatia em relação às vivências de diferentes grupos étnico-raciais.

Ao promover a educação antirracista por meio do ensino de sociologia, as escolas contribuem para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e engajados na promoção da igualdade racial e no combate ao racismo

No A4 propõe uma discussão sobre a construção de identidades na Educação Infantil, aborda-se questões de preconceito, discriminação, estereótipos e estigmas, com foco no desenvolvimento integral da criança. Descubra como a Educação Infantil pode contribuir para a formação de identidades positivas e inclusivas. A Educação Infantil pode promover a construção de identidades livres de preconceitos e estereótipos através de ações pedagógicas que valorizem a diversidade, estimulem a empatia e o respeito às diferenças. Dessa forma, a aplicação da lei nº 10.639/03 e do novo instrumento de avaliação de Cursos de graduação contribui significativamente para a construção de identidades livres de preconceitos e estereótipos na Educação Infantil, promovendo uma educação mais justa, igualitária e respeitosa da diversidade étnico-racial.

Ao adotar essas práticas inclusivas, a Educação Infantil não apenas promove o respeito e a inclusão de pessoas com necessidades adicionais especiais, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e acolhedora.

No A5, o estudo avaliou a implementação da lei 10.639/03 em Ponta Grossa no Paraná por meio da opinião dos alunos. Os dados foram coletados de 254 alunos do ensino médio com questionário de questões objetivas e subjetivas. O estudo teve como objetivo identificar se os alunos conseguiam reconhecer diferentes formas de violência na escravidão, características do processo de escravização, distinguir a escravidão antiga da moderna e compreender a resistência negra.

O A6 sobre africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar se examinam as representações de professores e alunos sobre relações étnico-raciais e a aplicação da lei 10.639/03 nas aulas de Educação Física. O grupo investigado demonstra consciência do problema da falta de desenvolvimento da educação para

as relações étnico-raciais na disciplina de várias maneiras: Desconhecimento da lei 10.639/03: Metade dos professores entrevistados admitiu desconhecer a lei 10.639/03, indicando uma lacuna no conhecimento sobre a legislação que aborda a educação para as relações étnico-raciais. Termos Indiciais Reveladores: Os termos indiciais utilizados pelos professores, como "coisas de adolescente", sugerem uma minimização dos comportamentos racistas entre os alunos, indicando uma consciência do problema, mas também uma tentativa de normalizá-lo. Consciência Oculta nas Aparências: O grupo investigado parece estar ciente da existência do problema da falta de desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais, mas essa consciência se oculta nas aparências, indicando uma dificuldade em lidar abertamente com a questão.

Esses aspectos demonstram que o grupo investigado reconhece a existência do problema da falta de desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais na disciplina, mas enfrenta desafios em abordar e superar essa questão de forma efetiva.

O A7 sobre "Possibilidades Didático-Metodológicas para o Trato com a lei Nº 10.639/2003 no Ensino da Educação Física" aborda a importância da educação étnico-racial na Educação Física, buscando promover discussões sobre a diversidade cultural e a luta contra a discriminação. Como a lei nº 10.639/2003 impacta o ensino da Educação Física nas escolas brasileiras ao obrigar a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos do ensino fundamental e médio.

Isso significa que os conteúdos relacionados a essas temáticas devem ser abordados de forma transversal nas aulas de Educação Física, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial e cultural. Além disso, a lei busca combater o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, promovendo a reflexão sobre as relações étnico-raciais e a valorização da cultura afrodescendente e indígena. Dessa forma, a Educação Física se torna um espaço importante para a promoção da igualdade, do respeito às diferenças e da desconstrução de estereótipos.

No entanto, é importante ressaltar que a efetiva implementação da lei nº 10.639/2003 no ensino da Educação Física enfrenta desafios, como a desvalorização de saberes e culturas necessários para a compreensão das identidades brasileiras, a supressão de componentes curriculares obrigatórios e a necessidade de uma abordagem crítica e intercultural na prática pedagógica. O texto A7, apresenta algumas sugestões para promover uma educação étnico-racial na Cultura Corporal,

tais como: Aprofundamento dos estudos étnico-raciais no campo da Cultura Corporal, visando a compreensão dos desafios propostos pela lei nº 10.639/2003. Análise do percurso epistemológico da Educação Física e abordagem dialética sobre as ocorrências históricas dessa área do conhecimento, considerando as relações entre a Educação Física e as políticas de embranquecimento da pedagogia. Tematização das Culturas Negras nas aulas de Educação Física como fundamental para proporcionar uma condição digna às crianças afrodescendentes na escola. Reflexão sobre corpo, poder e estereótipos racistas, visando o reconhecimento das desigualdades sociais, culturais e educacionais produzidas pelo racismo. Utilização de possibilidades didático-metodológicas que levem os alunos a reconhecer o valor civilizatório da cultura africana e afro-brasileira.

Essas sugestões visam promover uma abordagem mais inclusiva, crítica e intercultural na Educação Física, contribuindo para a valorização da diversidade étnico-racial e cultural no ambiente escolar.

As possibilidades didático-metodológicas discutidas no artigo podem contribuir significativamente para o reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira pelos alunos de diversas maneiras: Promoção da Conscientização: Ao abordar de forma crítica e reflexiva a história e a cultura afrodescendente, os alunos são incentivados a refletir sobre a diversidade étnico-racial e a desconstruir estereótipos, promovendo a conscientização sobre a importância da cultura africana e afro-brasileira.

A valorização da Diversidade através das metodologias propostas que buscam valorizar as manifestações culturais afrodescendentes, como a capoeira, o maculelê e o samba de roda, proporcionando aos alunos o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural presente na sociedade brasileira. A desconstrução de Preconceitos através da abordagem crítica e intercultural, as possibilidades didático-metodológicas visam desafiar e combater preconceitos e estereótipos racistas, contribuindo para a construção de uma visão mais inclusiva e respeitosa em relação à cultura africana e afro-brasileira. O reconhecimento da Identidade ao propiciar discussões sobre a corporalidade brasileira e baiana na matriz cultural africana, os alunos são convidados a reconhecer e valorizar a identidade étnico-racial negra e indígena, promovendo uma maior compreensão e respeito pela diversidade cultural presente no país.

Em resumo, as possibilidades didático-metodológicas apresentadas no artigo têm o potencial de contribuir para o reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira pelos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e intercultural no contexto da Educação Física.

No A8 discute-se um estudo realizado com 55 professores de educação física de Fortaleza-CE para analisar seu conhecimento e aplicações das leis 10.639/03 e 11.645/08 no ensino. Destaca-se a importância de abordar as relações e a diversidade cultural no currículo.

A maioria dos professores não conhecem as leis supracitadas acima, mas ainda incorpora o conteúdo nas aulas de educação física. Ênfase na necessidade de formação de professores e desenvolvimento curricular para promover a educação intercultural. Apela à reformulação das práticas pedagógicas para abordar as relações étnicas e promover uma sociedade crítica e transformadora, onde a maioria dos professores (69,1%) pesquisados afirmou desconhecer as leis e o que é preocupante visto que a lei 10.639/03 está em vigor a duas décadas.

Apesar da falta de conhecimento das leis, os professores ainda abordam questões étnico-raciais na escola e acreditam que esse conteúdo faz parte do currículo. Portanto à necessidade de reformulação das práticas pedagógicas em relação aos temas étnico-raciais, enfatizando a formação de professores nesta área para enfrentar o desafio de criar novos caminhos para o ensino de qualidade.

O A9 aborda a proposta de educação para as relações étnico-raciais no Brasil, com foco na educação infantil. O Ministério da Educação, em parceria com a UNESCO, desenvolveu o livro "História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil" (HACABA), que sugere projetos para transmitir de forma positiva os conceitos de relação e respeito à diversidade étnico-racial. O livro apresenta dois projetos: "Projeto Espaço Griô" e "Projeto Capoeira", que enfatizam o desenvolvimento de atitudes de respeito por meio da oralidade, corporeidade, musicalidade, ritmo e sociabilidade. O objetivo é valorizar a cultura africana e afro-brasileira e promover o respeito à diversidade cultural. O documento também destaca a importância de envolver a comunidade e a família no trabalho das relações étnico-raciais e ressalta que a lei 10.639/03, por si só, não é suficiente para mudar a realidade, sendo necessário o engajamento dos educadores.

O objetivo do livro "História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil" é contribuir com os sistemas de ensino para a inserção de conteúdos que

relacionem a história e a cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo da educação básica. O livro busca ressaltar a cultura africana e afro-brasileira, fomentando o respeito à diversidade cultural. Ele apresenta os projetos "Espaço Griô" e "Capoeira", que enfatizam o desenvolvimento de atitudes de respeito por meio de elementos como oralidade, corporeidade, musicalidade, ritmo e sociabilidade. A obra procura ensinar sobre a cultura africana e afro-brasileira na educação infantil, construindo valores e respeito pela diversidade étnica e cultural do Brasil.

No A10 observa-se a implementação da lei 10.639/03 em uma escola pública de Salvador, Bahia, com foco em atividades que visam abordar questões étnico-raciais com uma turma do 4º ano. Os autores enfatizam a importância de incluir a ancestralidade africana e afro-brasileira no currículo escolar e compartilham suas experiências e conclusões das atividades. Também fazem referência ao trabalho dos investigadores Munanga, Gomes e Silva para apoiar a sua abordagem.

Para A10 o trabalho dos pesquisadores Munanga, Gomes e Silva é significativo na discussão do documento sobre a abordagem de questões étnicas e raciais na turma da 4ª série porque fornecem insights e perspectivas valiosas sobre a identidade africana e afro-brasileira, questões raciais e a importância da incorporar a herança africana no currículo escolar. Sua pesquisa enfatiza a necessidade de reconhecer e celebrar a diversidade cultural e a herança dos estudantes afro-brasileiros e de abordar questões raciais no contexto educacional. Apoiando-se no trabalho destes investigadores, o documento pretende informar e orientar as atividades pedagógicas e as discussões relacionadas com os aspectos étnico-raciais nas turmas do 4.º ano, contribuindo, em última análise, para um ambiente educativo mais inclusivo e culturalmente sensível.

Já o A11 aborda as representações e relações étnico-raciais nos registros escolares da educação básica, com foco na cidade de Itapagipe, Minas Gerais. O estudo analisa a implementação das políticas públicas relacionadas à educação étnico-racial, destacando as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. As fontes pesquisadas incluem fichas de matrículas, documentos escolares, questionários e entrevistas com profissionais das escolas. A cidade de Itapagipe apresenta uma divisão socioespacial, com a região Sul concentrando uma população de baixa renda e a região Norte com moradores de maior poder econômico. Alguns bairros mencionados são COHAB I e II, Pito Aceso, Cemitério Municipal, Avenida 236, Abrigo dos idosos Jerônimo de Paula, Bairro Maria Aparecida, entre outros.

O tema do A11 é a violência institucional do Estado brasileiro e a manutenção de um Estado autoritário que contribui para práticas racistas, com foco nas relações étnico-raciais no ambiente escolar da cidade de Itapagipe-MG. As fontes pesquisadas no estudo sobre a divisão socioespacial da cidade de Itapagipe foram principalmente a distribuição urbana da população a partir da construção de alguns bairros na última década, bem como a identificação das relações étnico-raciais no cotidiano das escolas-campos na cidade.

O A12 deslumbra sobre a lei 10.639/03 versa sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro Brasileira nas escolas públicas de Educação Básica de todo o Brasil, no entanto o que promulga a lei nem sempre se desdobra em ação educativa e prática pedagógica. O objetivo deste estudo visa investigar a partir da base de dados Scielo (Biblioteca Eletrônica Científica Online) os artigos e estudos realizados com a temática foco implementação da lei 10.639/03 na prática pedagógica da Educação Básica, que compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os dados coletados evidenciam 16 artigos científicos pesquisados com verbete lei 10.639/03 correlacionados com a prática pedagógica da educação básica sendo seis artigos correlacionados ao ensino na disciplina de educação física (dois), história, filosofia, sociologia e educação profissional, quatro artigos discutindo a implementação na prática considerando fontes bibliográficas, discussão jurídica/legal e um estudo comparativo Brasil e Estados Unidos em relação a temática de ensino africanidades, três artigos considerando a formação inicial de professores nos cursos de História, Letras Português e Letras Inglês para materialidade da lei na prática docente e dois artigos considerando o livro didático, um de História e um de Filosofia no que tangência a implementação da lei na prática cotidiana de ensino.

O universo de artigos emergentes conjuga vinte e três autores, devido autoria compartilhada, tem vinculação de autoria de oito Estados brasileiros, dos vinte e seis que compõe o território nacional e mais o distrito federal (vinte e sete), sendo que ao considerar as cinco regiões brasileiras estão distribuídos em quatro delas.

No A13 aborda-se a importância do ensino de História antirracista e a influência da Cultura Hip Hop, destacando a lei Nacional 10.639/03. O A13 explora como a Cultura Hip Hop pode contribuir para o ensino de história na educação básica, ressaltando a necessidade de práticas curriculares mais inclusivas e diversificadas. A

discussão se concentra em estratégias descoloniais, educabilidades do Hip Hop e a relevância de uma abordagem intercultural na educação do ensino fundamental II.

Em resumo, enquanto os cinco elementos do Hip Hop atuam como veículos para a expressão cultural, a diversidade e a autenticidade, a relevância da Cultura Hip Hop na educação emerge através de sua capacidade de desafiar e expandir os currículos tradicionais. Isso é feito ao incorporar práticas que valorizam a experiência afrodiaspórica, promovendo um ensino antirracista e respeitando a pluralidade cultural dos alunos.

Finalizando o A14 detém em seu texto abordagem a relação entre História e Literatura, especialmente o uso de contos nas aulas de História, com foco na Educação Básica, em conformidade com a lei 10.639/03. Destaca-se a importância dessa legislação na mudança da prática pedagógica brasileira e a valorização da cultura afro-brasileira. Diversas obras literárias são mencionadas como ferramentas educativas, ressaltando a interseção entre Literatura e História. Além disso, são discutidas a presença africana no Brasil, resistências culturais e a necessidade de formação continuada para professores.

Não obstante há destaque no A14 para a importância da lei 10.639/03 na transformação da prática educativa brasileira, na discussão sobre a valorização da cultura afro-brasileira nas aulas de História e Literatura, menciona a relevância de obras literárias, como o "Pequeno Manual Antirracista" de Djamila Ribeiro, no contexto educacional. Aborda a presença africana e afro-brasileira no Brasil, destacando a resistência cultural, analisa a obra de Lázaro Ramos e sua reflexão sobre a condição do negro no Brasil contemporâneo, aponta a importância de produções científicas e literárias na reflexão sobre a presença negra na sociedade brasileira.

Contudo o A14 descreve uma ação pedagógica realizada em uma escola de ensino fundamental, promovendo o diálogo com a cultura afro-brasileira, salientando a necessidade de leituras teóricas como base para a construção de oficinas e aulas significativas, discutindo a importância da formação contínua de professores e a pluralidade cultural no ambiente escolar.

Na categoria de análise **implementação da lei 10.639/03**, é notável uma busca em analisar como a lei ganhou consolidação e materialidade, bem como a sua efetivação, envolvendo aplicação e prática. Sendo assim é possível identificar de forma efetiva que o A1, A2, A7, A9, A11, A13 e A14, buscam com dinâmicas de oficinas, leituras de histórias, literaturas e contos africanos, dança corporal a

implementação da lei 10.639/03 no chão da escola. Pereira (2017, p.170) referente com o qual coadunamos explica a importância de se levar em conta as atividades aplicadas para crianças e adolescentes ao ensinar, algo semelhante é elencado nesses artigos mencionados acima.

[...] uma aproximação crítica do tema da juventude e das práticas culturais juvenis e suas singularidades. Para isso, entretanto, ela também tem de aproximar-se mais da escola. Não basta apenas o investimento na elaboração de material didático ou de cunho educativo, mas é preciso uma produção de conhecimento efetivo, que parta do “chão da escola”, mas não se restrinja a ele. Se, do lado da antropologia, cobra-se maior atenção de pesquisadores de outras áreas quando querem se aventurar em incursões etnográficas, do ponto de vista da educação também se poderia cobrar dos antropólogos o entendimento de que suas ideias e/ou perspectivas sobre educação não podem ser transpostas automaticamente para a prática escolar ou para a educação formal.

Dessa forma é possível associar as atividades aplicadas nesses artigos, bem como dinâmicas de dança, arte, contos entre outros com a prática escolar e prática cultural a serviço do apoderamento do conhecimento, compreensão e consolidação da lei na educação básica.

No A3, A4, A5, A6, A8, A10 e A12 é notável uma reflexão da aplicabilidade da lei 10.639/03 com a realidade de cada região indicada em sua publicação, por exemplo, A3 discorre sobre o a implementação da lei 10.639/03 no ensino do componente curricular de sociologia no Estado do Rio Grande do Sul, o A4 a discriminação racial na educação infantil no Mato Grosso, o A5 sobre a ideia de escravidão segundo estudantes de Ponta Grossa no Paraná, o A6 as relações envolvendo afrobrasilidade no componente curricular de Educação Física no Rio de Janeiro, o A8 me despertou interesse ao indicar a aplicação da lei 10.639/03 nas aulas de educação física em Fortaleza no Ceará, o A10 dialoga com crianças de uma escola pública de Salvador na Bahia sobre as ideias de preconceito e por fim A12 que busca a implementação da lei 10.639/03 a partir de uma busca analítica no portal Scielo.

A categoria **níveis da educação básica**, obtemos dialogando com a educação infantil o A4, A8, A9, A10, A11, A12, com o ensino fundamental, A1, A6, A7, A12, A13 e A14, com o ensino médio, A2, A3, A5, A6, A7, A12 e A14. É possível observar que envolvendo exclusivamente a educação infantil A4, A8, A9, A10 e A11,

exclusivamente se referindo ao ensino fundamental, A1 e A13, exclusivamente o ensino médio A2, A3 e A5.

Se tratando de forma interdisciplinar o ensino infantil, fundamental e médio somente A12, já o ensino fundamental e médio é possível observar A6, A7 e A14. Portanto, é notável que todos os níveis da educação básica foram contemplados com a aplicabilidade da lei 10.639/03, muito embora na letra da lei promulgada o registro focaliza ensino fundamental e ensino médio, sendo a primeira etapa da educação básica entrelinhas e/ou lacuna, algo a parte.

Área do conhecimento está categoria busca a compreensão de como é feita a articulação disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar com a lei 10.639/03, considerando o exposto temos cinco artigos interdisciplinar, entre estes o A1, A2, A4, A12 e A14. O A1 contempla os componentes curriculares de história, geografia, arte, música, português e educação física, o A2 história e literatura, o A4 história e filosofia, o A12 história, sociologia, educação física, geografia, arte e literatura e A14 história e literatura. Se tratando exclusivamente do componente curricular de história temos o A5 e A9, de sociologia o A3, de educação física o A6, A7, A8 e A13, e se tratando da educação polivalente o A10 e A11.

Na categoria **contributivos para educação integral e em direitos**, o A1, A2, A4, A9, A12 indicam o contato de crianças e adolescentes com a cultura africana, oportunizando assim a quebra de preconceitos, pois o conhecimento proposto nesses artigos auxiliam com o fim de paradigmas racistas.

O A3, A6, A7, A8, A14 propõe uma reflexão acerca da construção de uma educação antirracista através de seus componentes curriculares específicos, entre eles, história, educação física e sociologia.

O A5, A10, A11, A13 traz um diálogo acerca da praticabilidade da lei 10.639/03 nas escolas e os seus resultados, permitindo assim a construção de um panorama sobre as dificuldades, impedimentos, barreiras etc, a serem enfrentados para a construção de uma educação antirracista.

Nesse sentido Freyre (2002) tem um trecho significativo em sua obra que pondera para refletir e trazer norteamentos de uma educação antirracista que trazemos à baila:

Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo – há muita gente de genipapo e mancha mongólica no Brasil – a sombra, ou pelo menos a pinta do indígena e

do negro. No litoral, do Maranhão ao Rio Grande do Sul, e em Minas Gerais, principalmente do negro. A influência direta, ou vaga e remota, do africano.

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolegando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho de pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama de vento, a sensação completa de homem. Do muleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo (FREYRE, 2002, p. 301).

O parágrafo inicia com uma abordagem da influência africana na sociedade brasileira. Apesar de o texto evocar a experiência de “todo brasileiro”, logo nas primeiras frases do segundo parágrafo se percebe, afinal, de que perspectiva está se narrando o encontro do “brasileiro” com o africano: da casa grande. “Todo brasileiro” a que se refere Freyre (2002) é o homem branco da casa grande e a influência africana é a da mulher negra que trabalha para esse homem, em vários momentos de sua vida, mas que registra signos culturais africanos e africanidades na sociedade brasileira.

A categoria **fragilidades identificadas pelos estudos** no A1, A2, A4, A5, A9, A10, A13 e A14 é possível observar um certo receio e estranhamento pelos estudantes, sejam eles da educação infantil, ensino fundamental ou médio, pois ao aprender, discutir a cultura africana é visto pelos estudantes abordados nesses artigos com distanciamento, olhar de fora. É possível perceber que após o contato com a cultura africana a ideia de estranhamento vai ficando de lado, mas ainda existe uma resistência a identificação direta com as africanidades e autoidentificação enunciada.

O A3, A6, A7, A8, A11 e A12 expõe a fragilidade em seus estudos em relação as iniciativas governamentais (municipal, estadual ou federal). Assim, é possível vislumbrar que a ação política e educacional não tem o devido alinhamento com a educação antirracista.

Entre as pesquisas presentes nos artigos científicos analisados, observa-se que todos buscam a aplicabilidade da lei 10.639/03 na educação básica debatendo a prática pedagógica em aspectos teóricos e legais, nas diferentes áreas do conhecimento como ação educativa transversal ou discutindo a implementação da lei 10.639/03, níveis da educação básica, áreas do conhecimento, contributivos a educação integral e em direitos e fragilidades identificadas pelos estudos. Na seara

emergente não encontramos artigos publicizados com enfoque na formação continuada de professores, o que desperta nossa atenção e leva a ponderar se não tomaremos esta trilha para desenvolvimento de futura pesquisa.

4. 2 DISSERTAÇÕES NA BDTD E PORTAL CAPES TESES E DISSERTAÇÕES.

Os descritores utilizados na base da pesquisa aqui, se assemelham aos utilizados na análise dos artigos. Muito embora à um total de 20 dissertações que se enquadram nas categorias de análises num universo de 226 dissertações que abordam a lei 10.639/03, educação básica e prática pedagógica no portal CAPES-TESES E DISSERTAÇÕES e Base Nacional de Teses e Dissertações.

Observe as dissertações selecionados no quadro 1.

Quadro 2 - Dissertações: Portal Capes-Teses e Dissertações e BDTD

Nº	Ano	Título	Autor	Instituição	Programa de Pós-Graduação	Portal
D1	2011	Da Invisibilidade Afro-Brasileira à Valorização da Diversidade Cultural: a implementação da lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo	Maria Helena Negreiros de Oliveira	Universidade Metodista de São Paulo	Mestrado em Educação	Capes-Teses e Dissert.
D2	2015	A diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios: um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas-MG.	Sandra Carvalho do Nascimento Lessa.	Universidade Federal de Ouro Preto	Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais	BDTD
D3	2016	Leitura literária de saudade da vila: lei 10.639/03 em sala de aula	Maiane Moura Gomes.	Universidade Federal do Sergipe	Pós-Graduação em Letras	BDTD

D4	2016	A poesia afro-brasileira no ensino fundamental sob a perspectiva da lei 10.639/2003	Maria Betânia Cavalcante de Brito	Universidade Estadual da Paraíba	Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - Profletras	BDTD
D5	2016	Lei 10.639/03: o que os alunos do 1º ano do ensino médio sabem sobre a história africana e afro-brasileira?	Rubia Caroline Janz	Universidade Estadual De Ponta Grossa	Programa de Pós-Graduação em História	BDTD
D6	2016	Leitura literária para o ensino fundamental II numa perspectiva afro-brasileira.	Isabel Carvalho da Silva	Universidade Federal do Sergipe	Pós-graduação profissional em Letras.	BDTD
D7	2016	O que Exu tem a ver com a escola?	Isabel Cristina Santos.	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Programa de Pós-Graduação em Educação	BDTD
D8	2018	Identidade e representação sociais e raciais do afrodescendente na educação básica infantil	Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais	BDTD
D9	2018	A Lei 10.639/03 entre teoria e a prática escolar: história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola do município de Franca-SP	Daniele Galvani do Nascimento.	Universidade Estadual Paulista-UNESP	Programa de Pós-Graduação em Educação	BDTD
D10	2018	Leitura de contos de Paulina Chiziane em sala de aula: uma experiência no ensino médio.	Márcia Cassiana Rodrigues da Silva	Universidade Federal Campina Grande	Pós-graduação em Linguagem e Ensino	BDTD
D11	2018	O patrimônio cultural afro-brasileiro na educação infantil: a inclusão da Lei nº 10.639/03 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da região central de São Luís-MA	Rayra Crhystina Veiga Campos	Universidade Federal do Maranhão	Programa de pós-graduação em Cultura e Sociedade	BDTD

D12	2019	Educação das relações étnico-raciais, ensino de história da África e literatura africana: O Amkoullel, o menino Fula, de Amadou Hampâté Té Bâ, nos anos finais do ensino fundamental	Anelice Bernardes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Mestrado profissional em Ensino de História.	Capes-Teses e Dissert.
D13	2020	Segundo os passos dos Griôs: a oralidade como instrumento metodológico para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana para crianças na unidade de educação básica (UEB) Tancredo Neves – ISEMA.	Luanda Martins Campos	Universidade Federal do Maranhão	Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.	Capes-Teses e Dissert.
D14	2020	Pertencimento étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si.	Sandra Regina Pires	Universidade Federal Santa Catarina	Mestrado em Educação	Capes-Teses e Dissert.
D15	2020	O “fazer” a Lei 10.639/03 do colégio estadual Matriz de Ibitiara-BA: adentrando as veredas do ensino de sociologia.	Bibiane Oliveira Silva Goes	Universidade Federal do Vale do São Francisco	Mestrado profissional em Sociologia Rede Nacional	Capes-Teses e Dissert.
D16	2020	Educação antirracista e projeto político-pedagógico: um olhar para as escolas públicas de ensino fundamental da cidade Estrutural-DF.	Jaciara Cristina Pereira de Souza	Universidade de Brasília	Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania	Capes-Teses e Dissert.
D17	2022	Jogos africanos para uma educação intercultural: a experiência da disciplina de educação física em escolas públicas estaduais no Paraná.	Sonia Paiva Bonetti	Universidade Federal do Paraná	Programa de Pós-Graduação em Educação	BDTD
D18	2023	Africanidades na educação física escolar	Rudson Caetano Rodrigues	Universidade Estadual Paulista-UNESP	Programa de Pós-Graduação em Educação	BDTD

D19	2023	Lei 10.639/03 – A inserção da história africana e afro-brasileira do ensino fundamental nas escolas do município de Corumbá-MS.	Rosiane Ruth de Almeida Albuquerque	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Programa de Pós-graduação em Educação. Corumbá-MS.	BDTD
D20	2023	Malaika: criação de um livro literário para a temática das relações étnicas e raciais no ensino fundamental	Kênia Patrícia Araújo	Universidade Federal de Goiás	Programa de Pós-graduação em Ensino Básico-CEPAE	BDTD

Fonte: Organização do autor, a partir de coleta de dados da pesquisa.

É possível observar que na região sul foram cinco publicações de dissertações, duas no Paraná publicada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Federal do Paraná, Universidade do Vale do Rio dos Sinos-RS, uma em Santa Catarina publicada pela Universidade Federal de Santa Catarina e uma no Rio Grande do Sul, publicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No sudeste são cinco publicações de dissertações, uma pela Universidade Metodista de São Paulo, uma pela Universidade Federal de Ouro Preto em Minas Gerais e três pela Universidade Estadual Paulista-UNESP. Na região nordeste houve sete publicações, duas pela Universidade Federal do Maranhão, uma pela Universidade Federal do Vale São Francisco, uma pela Universidade Federal de Campina Grande, duas pela Universidade Federal do Sergipe e uma na Universidade da Paraíba. Por fim na região centro-oeste houve três publicações uma pela Universidade Federal de Goiás, uma pela Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do sul e uma pela Universidade Federal do Mato Grosso. E na região norte não houve nenhuma publicação.

A D1 especifica a realidade sócio educacional de escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade de São Bernardo do Campo, Estado de São Paulo, para isso utiliza-se a lei 10.639/03, bem como análises de projetos pedagógicos sobre a temática da lei 10.639/03. Onde cerca de 400 professores são entrevistados sobre a temática, logo após abordou-se a relação da implementação da lei acima com a educação infantil, contemplando as diversas áreas do conhecimento. Evidenciou, ainda, a importância da aplicação da lei 10.639/03, se não para resolver a questão da invisibilidade da história da África e suas contribuições para a história e cultura brasileira, para contribuir na problematização das relações raciais e apontar fragilidades e caminhos para uma educação antirracista.

A D2 detém um projeto de pesquisa sobre diversidade étnico-racial e a implementação da Lei Federal 10.639/03 em uma escola municipal em Ouro Preto, no Estado de Minas Gerais. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas, questionários e pesquisa documental. Discute a importância de abordar a diversidade étnico-racial no ambiente escolar e destaca a falta de práticas pedagógicas relacionadas a essa temática na escola em questão.

A presente pesquisa D2 teve o propósito de perceber como se dá o processo de ensino aprendizagem sobre a abordagem da diversidade étnico-racial na escola, especificamente se tratando da lei 10.639/03. Com objetivo de analisar os dados coletados, optou-se pelas categorias relacionadas a temática da pesquisa, prática, relações étnico-raciais e educação antirracista.

A D3 apresenta uma proposta para o ensino fundamental II a partir da leitura de questões sociais. Tem por objetivo desenvolver uma proposta de leitura literária que aproxime a obra “Saudade da Vila” de Luiz Galdino com o leitor. A experiência foi desenvolvida com estudantes do 7º ano numa escola da rede pública municipal da Bahia. Nesta dissertação temos um referencial teórico que tangencia o universo literário, a leitura na formação humana, a ação pedagógica com foco nas relações étnico-raciais, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O trabalho com a leitura literária desenvolvida no estudo e socializado espera motivar os professores e alunos a contribuírem com uma educação antirracista e fundamentada na asseguarção de direitos.

Na D4 detém como objetivo abordar o gênero poesia no contexto da sala de aula afim de elencar competências de leitura aos alunos do 9º ano do ensino fundamental II numa escola estadual na cidade de Serra Branca na Paraíba. A partir de poemas da literatura afro-brasileira em acordo com a lei 10.639/03. A proposta da D4 foi elaborada a partir da coleta de dados, formada através de questionários realizados pelos educandos, o foco está no letramento, considerando que a literatura ocupa lugar de destaque em relação a linguagem.

A D4 apresenta o fato de que apesar da obrigatoriedade da leis 10.639/03 o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana não tem cumprido totalmente seu objetivo, tendo em vista treze anos da implementação da lei 10.639/03 e a publicação da pesquisa D4. Não obstante é de extrema importância contribuir para visibilizar o ensino e cultura do ensino de literatura afro-brasileira e africana, neste caso, numa

turma do ensino fundamental II. Frente ao preconceito e a segregação que fazem parte do cotidiano de alguns brasileiros.

A D5 demonstra inicialmente a estimativa de que o preconceito racial existiu na história humana desde o início das relações de poder entre homens, indicando desde a antiguidade até os dias atuais. Muito embora muito se avançou em termos de direitos humanos, mas ainda a discriminação é um problema, a abordagem da temática visa desenvolver práticas que indicam o fim da discriminação.

Com intuito de perceber como a lei 10.639/03 está reverberando nas escolas, a D5 tem como objetivo principal levantar dados a partir de um questionário semiestruturado aplicado a alunos do 1º ano do ensino médio de quatro escolas de Ponta Grossa no Paraná. O questionário pretendeu captar o que os alunos do 1º ano do ensino médio sabem sobre história e cultura afro brasileira e africana, quais representações eles constroem acerca do continente africano, das suas culturas e dos seus povos. A pesquisa foi desenvolvida no componente curricular de história com interdisciplinaridade com outros componentes. Os resultados da pesquisa D5 indicam que existe um avanço na implementação e no cumprimento da lei 10.639/03, especialmente na forma em que os conteúdos vêm sendo trabalhados. Porém ainda é preciso um esforço maior de todos os setores envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Além disso, as representações que os alunos constroem na D5 acerca do continente africano ainda são estereotipadas e reducionistas.

A D6 contempla o ensino fundamental II no componente curricular de língua portuguesa numa perspectiva afro-brasileira envolvendo a prática pedagógica de leitura de textos pedagógicos. A partir da leitura do romance de Júlio Emílio Braz, intitulado "Felicidade não tem cor". Não obstante é uma narrativa interessante que traz as angústias de um garoto negro que almeja ser branco, mas no final assume a sua identidade. Diante disso a D6 demonstra que se torna cada vez mais relevante na literatura da educação básica proporcionar leituras que abordem tais questões para refletirmos a democracia racial. Nesse sentido o público alvo são os alunos do 7º ano do ensino fundamental II de uma escola municipal de Lagarto cidade do Estado de Sergipe.

A D7 correlaciona a lei 10.639/03 com a prática pedagógica da disciplina de sociologia no ensino médio. Esta pesquisa diz respeito aos aspectos do orixá Exu nos cultos afro-brasileiros, em especial o candomblé e a umbanda. O objetivo da pesquisa é investigar a possibilidade de abordagem dos aspectos do Orixá Exu como conteúdo

específico da sociologia no ensino médio, isto é, se tratando das diretrizes curriculares do Estado do Paraná. Portanto, discorre que é de suma importância entender que a antropologia evolucionista contribuiu para o desenvolvimento do racismo e da intolerância religiosa e dos povos africanos, afro-brasileiros e suas culturas. Nesse sentido compreender a influência da escola evolucionista nos estudos antropológicos brasileiros e entender o processo de mudanças de paradigmas da antropologia brasileira.

Buscando validade empírica a D7 se fundamenta na teoria de weberiana como o modo de investigação dos fenômenos sociais. Houve nesta pesquisa vários procedimentos, entre estes, pesquisa bibliográfica em documentários, livros, artigos e leis, logo após elaboração um roteiro de entrevistas estruturadas destinada a comunidade escolar do ensino médio da região de Maringá no Paraná. A pesquisa D7 traz muitas contribuições e sugestões acerca do ensino relacionado às africanidades, como por exemplo as características do Exu e a relação da lei 10.639/03 como foco no ensino de sociologia.

Na D8 a autora destaca o potencial da escola de educação infantil como ambiente de socialização e reconhecimento das diferenças raciais e sociais. É retomado nesta pesquisa a implementação da lei 10.639/03, bem como a sua efetividade enquanto prática pedagógica na educação infantil. As atividades elaboradas para crianças de 5 anos, pré-escolares refletem sobre a cultura negra e desnaturaliza preconceitos criados pela sociedade.

A pesquisa D8 foi realizada em duas escolas municipais de São Leopoldo no Rio Grande do Sul, o objetivo principal era de analisar as representações sociais e raciais da criança negra na primeira etapa da educação básica. Os resultados da pesquisa D8 indicam uma melhor socialização das crianças mediante as questões raciais, diminuição de conflitos gerados por situação de preconceito, exclusão e racismo, melhora na autoestima das crianças afrodescendentes, conscientização dos professores que prosseguiram com inserção de histórias que favoreçam a representatividade das crianças negras no ambiente escolar. Por fim, observamos que a D8 oportuniza possibilidades de uma educação antirracista de qualidade, baseada na equidade e do respeito as diferenças.

A D9 realiza uma análise avaliativa de políticas públicas educacionais, tendo como foco a implementação da lei 10.639/03 na rede municipal de educação da cidade de Franca, no Estado de São Paulo, com o intuito de averiguar e analisar como a

temática vem sendo desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental. A D9 utiliza uma abordagem qualitativa com os referenciais teóricos dos estudos culturais e do multiculturalismo, bem como os aportes legais.

A pesquisa D9 na rede municipal de educação de Franca vislumbra a promoção de um projeto democrático e cidadão na escola, possibilitando uma educação multicultural que efetivamente fortalece a diversidade racial e o respeito. Ao final da pesquisa é apresentado um projeto de intervenção que pretende auxiliar professores da rede municipal no desenvolvimento da educação das relações étnico raciais, colaborando para implementação e prática da lei 10.639/03.

Na D10 observa-se inicialmente uma discussão sobre a implementação da lei 10.639/03 na esfera nacional de educação, logo após uma discussão sobre a literatura africana de expressão portuguesa nas salas de aula brasileira. Embora seja importante estimular a noção de diversidade cultural nos sujeitos de formação, a pesquisa D10 indica os limites dos estudos literários pós-coloniais na disciplina de história. Esta pesquisa envereda pelos limites dos estudos literários pós-coloniais atrelados às reflexões acerca do ensino das literaturas africanas lusófonas. A partir de seu caráter interventivo, por se tratar de uma pesquisa-ação, buscou-se como principal objetivo: investigar a recepção da condição da mulher na literatura africana de língua portuguesa por alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Dom Aduvaldo, localizada em Juarez Távora no Estado da Paraíba.

A D10 analisa e estuda os contos “As cicatrizes do amor” (1994) e “Mutola” (2013) de Paulina Chiziane. Ao analisar as marcas culturais e ideologias que caracterizam as vozes femininas, a formação de leitores a partir dos contos, espaço dado a literatura africana em sala de aula, é possível considerar a construção de uma educação antirracista e fundamentada na implementação da lei 10.639/03. O referencial teórico é variado e o viés metodológico desta pesquisa proporcionou ao leitor uma experiência relevante para com o rompimento de uma sociedade preconceituosa, geralmente confinada no silenciamento.

Na D11 é possível identificar o fato de que a cultura e a história dos afrodescendentes e africanos foram marcadas por um discurso depreciativo e excludente, isto é, reproduzido no contexto escolar de forma superficial e com foco no livro didático. A lei 10.639/03 proporciona romper com o domínio cultural e estabelecer condições para inclusão nas instituições de ensino. O objetivo principal da D11 é

identificar a existência de práticas pedagógicas que contemplem a herança cultural e afro-brasileira nas escolas municipais de ensino infantil em São Luís no Maranhão. Portanto, o foco foi: Que práticas educativas são utilizadas nas Unidades de Educação Básica (UEB) para inserir a herança cultural afro-brasileira no currículo? O contexto da investigação foram cinco escolas da rede municipal de São Luís no Maranhão, utilizou-se a análise de conteúdo. Os resultados desta pesquisa indicam que apenas três das cinco escolas pesquisadas incluem a herança cultural afrobrasileira em sua prática educativa por meio de sequências didáticas e projetos pedagógicos, elencando a lei 10.639/03.

Na pesquisa D12 é apresentado inicialmente uma sequência didática para o ensino de história da África, especialmente se tratando da literatura africana. A D12 propõe uma associação da lei 10.639/03 com uma abordagem das relações étnico-raciais no anos finais do ensino fundamental.

A D12 discute o uso da literatura africana numa perspectiva civilizatória, para os valores africanos e afrobrasileiros. Para esta proposta foi utilizado diversos materiais e atividades com os alunos, bem como, pesquisas, atividades com mapas e caixas pedagógicas com partes selecionadas de livros. Ao final da D12 existe um relato de experiência sobre a construção da proposta, especialmente se tratando de uma educação antirracista e o quanto a pesquisa impactou a pesquisadora, se tratando de um tema polêmico em que a discussão do mesmo se torna extremamente necessária.

A D13 se preocupa em discutir a importância da oralidade como instrumento metodológico para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana para crianças numa unidade de educação básica UEB, Tancredo Neves. O objetivo é investigar a oralidade griô, tendo como pressuposto a elaboração de um kit pedagógico com orientações didáticas para a utilização da oralidade griô com a lei 10.639/03. Nesta pesquisa envolveu-se ensino fundamental (1º e 2º anos), os instrumentos utilizados foram, observação sistemática, oficinas pedagógicas, entrevistas, questionário semiaberto e fotografias. Portanto é notório a partir da leitura da pesquisa D13 que o uso da oralidade africana como metodologia de ensino permite trabalhar a história da cultura africana e afro-brasileira e contribui com efetiva aplicação da lei 10.639/03.

Na D14 é colocado em questão a discussão sobre o que as crianças negras dizem a respeito dos seus pertencimentos étnicos raciais, com o objetivo de contribuir para a elaboração de conhecimentos acerca da infância negra. A D14 afetiva se num núcleo de educação infantil municipal da rede de ensino de Florianópolis, no Estado

de Santa Catarina, na pré-escola. A pesquisadora faz acompanhamento em *lócu*, observa e registra brincadeiras, atividades diversificadas como, formas de expressão e comunicação etc, durante as aulas.

A D14 indica que a construção da identidade negra e do pertencimento valorativo étnico racial positivo é um direito garantido legalmente as crianças negras, a partir deste viés a autora destaca a lei 10.639/03 e demonstra que os processos de interação e socialização corroboram o acompanhamento de políticas públicas de combate à discriminação e ao racismo desde a infância. O embasamento teórico desta pesquisa possui referenciais com os quais coadunamos, tais como Maria Aparecida Silva Bento, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Kabengele Munanga. Esta pesquisa auxilia no entendimento e na expansão sobre os estudos envolvendo a criança negra através de um conjunto de ações, entre estes, formação inicial e continuada de professores da rede municipal de educação de Florianópolis, aprimoramento e respaldo de proposta pedagógicas para a infância, pensando no bem comum da sociedade.

A D15 inicialmente destaca o papel que a lei 10.639/03 vem ganhando, onde cada vez mais origina destaques nas discussões sobre currículo e políticas educacionais na educação básica, a intensificação da implementação da lei 10.639/03 oportuna debates e respeito desta demanda. A partir disso o que se desdobra na pesquisa D15 é o papel que o colégio estadual Matriz aborda a lei em sua prática pedagógica, especialmente se tratando do componente curricular de sociologia para o ensino médio. Na D15 existe uma abordagem qualitativa elencando educadores e educandos acerca de conteúdos que elenquem a história africana e cultura afro-brasileira. Foram utilizados estudos de caso, abordagens qualitativas, análise documental e rodas de conversa. O referencial teórico desta pesquisa possui teorias de Bento, Nilma Lino, Munanga, Meucci, Bourdieu e outros que corroboram com o debate.

Os resultados da D15 apontaram a necessidade de professores e a instituição considerarem a sociologia como substância positiva para atender a demanda da lei 10.639/03. A omissão da demanda elencando as questões étnicos raciais contribui e alimenta a cultura do racismo e do preconceito enraizados na sociedade brasileira. É considerado na D15 também que os conteúdos programáticos no livro didático de sociologia não promovem a desnaturalização sobre as experiências afro-brasileiras, tematização está corriqueiramente presente nas orientações curriculares para o

ensino médio no ensino de sociologia. A D15 se encerra demonstrando que é uma discussão de suma importância visto que os estudos voltados para aplicabilidade da lei 10.639/03 e pouco ou quase nada tem se debatido sobre o ensino de sociologia com a tematização desta pesquisa.

A D16 busca uma reflexão sobre a educação antirracista relacionada a projetos políticos-pedagógicos de escolas públicas de ensino fundamental cidade Estrutural do Distrito Federal, na região administrativa do Guará. A escolha desta região se justifica pelo perfil socioeconômico e racial da população, bem como o seu contexto de vulnerabilidade e a precarização da estrutura básica destas unidades educacionais. A pesquisa D16 detém um caráter qualitativo com base em análises documentais, os resultados indicaram que educação antirracista, embora não seja contemplado nesta localidade de forma ampla e aprofundada a maioria dos projetos políticos pedagógicos não chegam a ocupar lugar invisibilidade, na medida que recebe tratamento pontual e superficial nesses instrumentos. Nesse sentido é fundamental que a educação antirracista ocupa seu lugar de protagonismo, especialmente em territórios de maioria negra como a cidade âmbito da pesquisa.

A D17 demonstra um estudo voltado em investigar a aplicabilidade de jogos africanos no componente curricular de educação física no ensino fundamental da rede estadual de educação do Estado do Paraná. No desenvolver da pesquisa é apresentado o percurso que a disciplina de educação física percorreu nos documentos oficiais do Estado do Paraná e no cenário nacional, sendo assim é abordado as diretrizes curriculares da LDB, BNCC e CREP (Currículo da Rede Estadual Paranaense).

A pesquisa D17 possui como foco metodológico a abordagem quanti-qualitativa, estudo documental com análise de conteúdo, com investigação em documentos, artigos, dissertações e livros que apresentem a lei 10.639/03 e suas modificações, aplicabilidades até os dias atuais. Mesmo a lei 10.639/03 em vigor a dezenove a partir da publicação da D17 encontra-se em muitas instituições escolares a recusa ou somente no papel e em vista por alguns membros da comunidade escolar de forma preconceituosa quando colocada em discussão.

A D17 detém como resultados a partir da análise dos dados produzidos. Apesar de constar treze citações de jogos africanos nas diretrizes curriculares do Estado do Paraná, distribuídas nas turmas do ensino fundamental II, somente quatro segundo a D17 dos PTD's analisados apresentam vínculo com a cultura africana, mas o

interessante é que não foram citados nestes documentos como pertencentes a cultura africana, configurando o desconhecimento cultural destes jogos. Ao meu ver é de suma importância os resultados e a pauta apresentada na D17, pois apresenta o patrimônio cultural do povo negro, prega por sua promoção, ressignificação, respeito e valorização da história do negro dentro das escolas, para que a educação antirracista se efetive na prática pedagógica de forma positiva e eficaz.

Na D18 é possível observar uma reflexão sobre as propostas pedagógicas na educação física escolar para que se desenvolva uma perspectiva que repudie práticas tradicionais, coloniais e eurocentradas, com o intuito de incorporar saberes e culturas historicamente foram silenciadas e inviabilizados na escola, especialmente no componente curricular de educação física. A pesquisa D18 desenvolve uma valorização das africanidades nas aulas de educação física com o 5º do ensino fundamental I, identificando e analisando possibilidades e desafios para implementação da lei 10.639/03 e o desenvolvimento deste na prática pedagógica.

A D18 tem o objetivo de desenvolver a problematização de questões relacionadas as africanidades e suas relações étnico raciais com a corporeidade negra, afim de contribuir com o combate ao racismo e a promoção de uma educação que valorize as africanidades. Essa pesquisa foi desenvolvida no município de Bauru Estado de São Paulo, contou com sessões de grupos focal, diário de campo e com análise de conteúdo. Foi fundamental o aprofundamento de saberes numa perspectiva afrorreferencial, exemplificando vivências das africanidades e estratégias didáticas que abordem as africanidades, dessa forma há um conhecimento e significação positiva pelos estudantes sobre a cultura e brincadeiras de matrizes africanas e afrobrasileiras. A pesquisa D18 obteve como resultado a produção de um produto educacional que visa o deslumbrar de uma educação antirracista, essa pesquisa originou o livro paradidático intitulado “Uma viagem ao continente africano: por que não aprendi isso antes?”.

A D19 se inicia colocando em pauta o fato de que em 2005 a secretaria municipal de educação de Corumbá, no Mato Grosso do Sul ofereceu uma formação para profissionais da educação, professores ou coordenadores pedagógicos, com o objetivo de trabalhar as relações étnico raciais na sala de aula, diretamente ligado a Lei 10.639/03. Para a realização do trabalho empírico na D19 foram escolhidas três escolas municipais para participar da pesquisa via questionário, a quais foram elegíveis por oferecer duas etapas da educação básica, sendo elas, educação infantil

e ensino fundamental, possuir grande contingente de alunos matriculados e que seja de localidade central, bairro ou zona rural. Os resultados da pesquisa D19 apontaram que grande parte dos participantes conhecem a lei 10.639/03, considera a mesma importante e que de alguma forma desenvolve atividades sobre a questão do racismo na escola, porém nas constatações a autora pondera que falta um longo caminho para a construção de uma educação antirracista.

A D20 objetiva melhorar o aprendizado acerca das questões étnico raciais, estimular a autoestima e a autoaceitação do aluno negro, promover a diversidade e o respeito em sala de aula por meio de seu produto educacional, sendo este, o livro intitulado “Malaika”, a história do livro engloba informações sobre a cultura negra, a história de personalidades que contribuíram para as conquistas do povo negro, e alguns conceitos importantes para o entendimento do assunto proposto.

Para aplicação foi escolhido a turma de sexto ano do ensino fundamental II de uma escola municipal de Goiânia, em Goiás, no componente curricular de língua portuguesa. Assuntos como diversidade, representatividade negra, leis antirracistas, racismo e preconceito foram apresentados a turma por intermédio dos personagens do livro. A metodologia utilizada na D20 foi a pesquisa-ação, utilizando-se da investigação qualitativa e de natureza aplicada em um estudo de caso e da pesquisa bibliográfica para apoio teórico. Os resultados alcançados foram positivos relacionados à interação social, cultura, aprendizagem e educação antirracista.

Na categoria de análise **implementação da lei 10.639/03** é possível destacar nas D1, D2, D9, D11, D13, D15, D16 e D19 uma reflexão acerca prática da lei em seus municípios de contemplação, por exemplo, a D1 aborda o município de São Bernardo-SP, D2 o município de Lavras Novas-MG, a D9 Franca-SP, D11 capital de São Luís no Maranhão, D16 Cidade Estrutural no DF e D19 o município de Corumbá-MS. Já a D3, D4, D5, D6, D7, D8, D10, D17 e D18 promovem uma reflexão sobre a implementação da lei 10.639/03 em *lócu*, escola e sala de aula, na efetiva prática pedagógica, seja na instituição educacional ou no conteúdo do componente curricular a ser trabalhado com os alunos.

A D12, D14 e D20 propõem a efetiva prática da lei 10.639/03 através de abordagens advindas do continente africano, oralidade e griô, bem como a D12 que aborda a literatura africana com o conto de “Amkollel, o menino fula”, já a D14 de modo cativante escuta o que as crianças negras tem a dizer sobre si e a D20 aborda a literatura de “Malaika” em relação as questões étnicas raciais e culturais.

Os **níveis da educação básica** na educação infantil obtemos a D1, D2, D8, D11, D12, D14, temos dissertações que enfatiza a primeira etapa da educação básica ganho educacional que expande o que temos postulado em lei, no ensino fundamental D3, D4, D6, D9, D13, D16, D17, D18 e D20, para o ensino médio D5, D7, D10 e D15, a D19 aborda de modo misto a educação infantil e ensino fundamental.

Na categoria **áreas do conhecimento** a D1, D2, D8, D9, D11, D12, D13, D14, D16 e D19 contemplam a educação polivalente no contexto da formação geral ou total do aluno, a D3 e D20 abordam de forma interdisciplinar os componentes curriculares de história e literatura, a D4, D6 e D10 abordam exclusivamente o componente curricular de literatura, a D5 e D17 o componente curricular de história, a D7, D15 e D18 o componente curricular de sociologia.

Nos **contributivos a educação integral e em direitos** a D1, D2, D4, D9, D11 e D19 abordam a lei 10.639/03 valorizando a diversidade cultural, as práticas e os desafios a serem enfrentados pela construção de uma educação equável. A partir da análise sintética das dissertações mencionadas acima é notório que o Brasil possui uma diversidade cultural e estes estudos focalizam a discussão enaltecendo a diversidade a partir do multiculturalismo. No entanto, esta percepção por si só de reconhecimento da diversidade cultural do Brasil não corrobora a construção de uma educação antirracista.

Freyre (2002, p.326) disserta sobre a necessidade de entender a posição do negro na sociedade brasileira no multiculturalismo brasileiro, derivada de sua condição de escravo.

Sempre que considerarmos a influência do negro sobre a vida íntima do brasileiro, é a ação do escravo, e não do negro per si, que apreciamos. Ruediger Bilden pretende explicar pela influência da escravidão todos os traços da formação econômica e social do Brasil. Ao lado da monocultura, foi a força que mais afetou a nossa plástica social. Parece influência de raça o que é influência pura e simples do escravo: do sistema social da escravidão. Da capacidade imensa desse sistema para rebaixar moralmente senhores e escravos.

Constata-se facilmente que o princípio de composição do argumento é bastante diferente. O que está em jogo é uma operação para desvendar os enganos da superfície de um fenômeno, que é o fenômeno racial, para chegar ao aspecto propriamente social, que seria o sistema escravocrata e sua perversidade intrínseca, capaz de rebaixar moralmente os homens.

A D3, D5, D6, D7, D8, D10, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18 e D20 indicam a realidade da sala de aula com propostas voltadas ao continente africano, oportunizando saberes da África com a cultura afro-brasileira, entremeadas de dinâmicas práticas numa confluência de conscientização. Cabe mencionar também que as propostas dessas dissertações promovem um processo de ensino aprendizagem lúdico, valorizando o aprender do estudante.

Percebe-se dessa maneira que por meio das atividades lúdicas o aluno pode aprender no mesmo instante que sente prazer enquanto realiza as práticas, estimulando também a criatividade, desenvolve a capacidade de tomada de decisões, ajuda no desenvolvimento pleno, fazendo uso de jogos e brincadeiras apropriados, proporcionado assim, um clima prazeroso em que o aluno se sinta mais acolhido e conseqüentemente mais aberto para apropriação do conhecimento em sentido freiriano, de modo que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22).

Na **fragilidade identificada pelos estudos** é possível identificar de modo geral nas dissertações que mesmo a lei 10.639/03 tendo um tempo considerável de implementação (vinte e um anos, 2003-2023) a mesma passa por diversas dificuldades de se efetivar na prática, seja por negligência de políticas educacionais advindas do governo, ou desconhecimento de conteúdo dos professores em prol da construção de uma educação antirracista, sendo importante considerá-la a nosso ver na formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

É plausível considerar que temos avanços da prática pedagógica envolvendo a lei 10.639/03, pois nesse estudo é possível identificar o interesse do estudo da lei e sua tematização, discussão e aplicabilidade no território nacional, mas existe necessidade de amplificação de pesquisas e estudos com toda certeza.

4. 3 TESES NA BDTD E PORTAL CAPES TESES E DISSERTAÇÕES.

As teses analisadas nesta seção emergiram do portal da Capes-Teses e Dissertações e da BDTD, o quadro 3 sistematiza os achados.

Quadro 3 – Teses: Portal Capes-Teses e Dissertações e BDTD

Nº	Ano	Título	Autor	Instituição	Programa de Pós-Graduação	Portal
T1	2010	Diversidade cultural e racial: desdobramentos da Lei 10.639/03 nas práticas escolares do Estado de São Paulo.	Valderlei Furtado Leite	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Programa de Estudos Pós-Graduação em Ciências Sociais	BDTD
T2	2019	Quais impactos da Lei nº 10.639/03?: a voz e a vez de adolescentes dizerem o que pensam	Paulo Fabricio Roquete Gomes	Universidade Estadual de Campinas	Programa de Pós-Graduação em Educação	BDTD
T3	2019	A diversidade étnico-racial, a Lei 10.639/03 e a filosofia no ensino médio: reflexões sobre o racismo e o filosofar	Soraia Aparecida Belton Ferreira	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação em Educação	Capes-Teses e Dissert.
T4	2023	Escrevivências de jovens negras no concurso de beleza negra de um colégio estadual sergipano	Maria Camila Lima Brito de Jesus.	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Programa de Pós-Graduação em Educação	BDTD

Fonte: Organização do autor, a partir de coleta de dados da pesquisa.

As teses analisadas em termos de localização no território nacional estão situadas três na região sudeste, sendo duas em São Paulo e uma em Minas Gerais, e, temos uma tese na região nordeste em Sergipe, as demais regiões não possuem registros de teses publicadas.

A T1 se inicia com uma reflexão sobre a implementação da lei 10.639/03 no ensino fundamental e médio, logo indica a lei citada como uma vitória da luta do movimento negro no Brasil. A partir disso mudou-se a forma em que a história e a cultura afro-brasileira e culturas africana são tratadas em todo o território brasileiro, acredita-se num melhor embasamento em conhecimento histórico, antropológico, sociológico e político contribuirá significativamente para que as gerações de

estudantes brasileiros, tenham uma visão nova dessa realidade e no sentido de que o segmento negro se fortaleça, aumentando a autoestima dos alunos.

Na T1 é possível observar que a luta do movimento negro foi por vários momentos violentados no passado e que hoje em dia, ainda marcam profundamente o presente das futuras gerações de crianças, jovens e adultos presentes na escola, especialmente se tratando das escolas públicas. Segundo a T1 a inclusão da história africana e cultura afro-brasileira no currículos contribuirá significativamente para que essas gerações se fortaleçam, aumentando a sua autoestima.

Procurando a conscientização das relações étnicas raciais a T1 aborda as questões relativas à efetiva implementação da lei 10.639/03 nas escolas paulistas. Contudo o tema aborda o multiculturalismo e a práxis educativa, enaltecendo as lembranças culturais, as diferenças culturais, a pluralidade cultural e o multiculturalismo sendo enfatizados nas diretrizes nacionais para a educação básica após a promulgação da lei 10.639/03. A T1 foi realizada com investigação em livros, artigos e internet, foi elaborada uma pesquisa exploratória qualitativa, oficinas pedagógicas com alunos do ensino fundamental e médio nas escolas de São Paulo, Grande ABC, Litoral paulista e interior do Estado.

A T2 analisa a aplicação da lei 10.639/03 após dezesseis anos de sua promulgação. A partir disso, a T2 busca a partir da perspectiva de adolescentes de 13 a 17 anos, estudantes do ensino fundamental e médio, mas a T2 visa conversar com aqueles que vivenciaram todo o processo de escolarização da lei 10.639/03, como essa temática os intercepta e que impactos ela ocasiona na construção das identidades destes estudantes.

O objetivo da T2 é compreender através da perspectiva dos adolescentes do ensino fundamental e médio de que forma o estudo de história da África e cultura africana e afro-brasileira impactam na construção de identidades. Os estudantes participantes são do 7º e 8º anos do ensino fundamental II e os três anos do ensino médio, os questionários utilizados na pesquisa T2 foram distribuídos a partir da rede social do Facebook.

É interessante que a abrangência da T2 é nacional, uma vez que a autora da T2 obteve respostas de 26 Estados e do Distrito Federal. As análises buscaram identificar com base no que os estudantes disseram uma associação com a educação para as relações étnicas raciais. A partir disso foi traçado temas como raça, racismo, branquitude e os privilégios que dela advêm, negritude e lugar de fala.

Os resultados da T2 indicam que há muito em se avançar na implementação da lei 10.639/03, de acordo com os adolescentes, as questões relacionadas as africanidades não aparecem com frequência na trajetória escolar. A pesquisa T2 demonstrou evidências de que pode também estar ocorrendo uma interpretação equivocada da lei 10.639/03, devido os estudantes apontarem que as disciplinas em que os conteúdos sobre as africanidades são abordados de modo em que se explicita no texto da legislação. A T2 demonstra que é de suma importância a construção de uma educação antirracista e seu estudo auxilia na construção de identidades. Por fim o estudo na T2 apresenta que o racismo até pouco tempo era considerado velado e tem se mostrado cada vez mais de forma declarada.

A T3 se desenvolveu a partir da indagação sobre a filosofia, a diversidade étnico racial sob a perspectiva da lei 10.639/03, logo após o autor da T3 aborda a concepção da descolonialidade com um olhar direcionado as relações de raça na sociedade brasileira atual. Dada a complexibilidade desta discussão que está em constante abordagem atualmente, a construção da T3 abarca inicialmente a compreensão dos cenários políticos sociais nos quais a filosofia, sua ensinabilidade no ensino médio e a diversidade étnico racial em suas várias esferas.

A metodologia da T3 aborda uma pesquisa qualitativa a fim de compreender e entender o universo investigado, as ferramentas utilizadas para esta pesquisa foram, a coleta documental, questionários, professores de filosofia do ensino médio e o grupo focal, que são os alunos do ensino médio. A partir dos recursos metodológicos a pesquisa T3 foi capaz de mapear os principais atores sociais inscritos na problemática e obteve objetivos alcançados de forma satisfatória, bem como a interlocução com os dados da pesquisa constatou a existência de um consenso entre os sujeitos da pesquisa de que a filosofia tem muito a contribuir na luta da construção de uma educação antirracista. Portanto com os dados obtidos é possível afirmar que a filosofia ainda tem muito a fazer em relação a temática da diversidade étnico racial, devendo problematizar seu próprio eixo epistemológico e eurocêntrico.

Por conseguinte a T4 se resulta na forma de como a luta do movimento negro brasileiro, o combate ao racismo tem sido colocado no cenário nacional e a educação obtém consequência nessa luta, sendo um arcabouço legal, administrativo e acima de tudo orientador na urgência de uma educação antirracista. A T4 detém como foco as relações étnico raciais na educação, com o intuito de compreender as motivações que levaram estudantes de um colégio estadual sergipano a se inscreverem no

concurso de beleza negra, as relações estabelecidas por esse concurso e a educação e relações étnicos raciais nesse colégio.

A abordagem metodológica da T4 é uma pesquisa qualitativa, tendo como base as orientações de Conceição Evaristo e os instrumentos de coleta de dados são, análise documental, entrevistas, questionários, observações e conversas informais registradas no diário de campo da pesquisadora na T4. A fundamentação teórica para interpretação e elaboração da metodologia foi, técnica de análise documental de Cellard (2008) e as narrativas a partir das escrituras de Conceição Evaristo. Os participantes desta pesquisa são estudantes do ensino médio regular, onde a maioria possui mais de dezesseis anos de idade e são católicos.

Na T4 a maioria dos jovens já participaram do concurso de beleza negra e segundo a T4 estão participando deste concurso para representar a sua cor e mostrar a beleza da mulher negra. As candidatas foram incentivadas de participar deste concurso por professores, amigos entres outros, que destacaram a importância deste evento no ambiente escolar para representar a mulher negra, combater o racismo e valorizar a beleza feminina. Durante a análise do PPP deste colégio estadual sergipano pela autora da T4 foi encontrado as palavras preconceito e consciência negra, mas segundo a autora de forma simplista e superficial, não foi observado os de discussão voltados ao concurso de beleza negra e a ausência das leis 10.639/03 e 11.645/08 no PPP. A partir da escrita da pesquisa a autora percebeu que das oito candidatas, cinco relataram passar por situações de racismo em sua vida pessoal, as jovens afirmam que seus cabelos, seus rostos e seus corpos foram e são motivos de magoações, especialmente no ambiente escolar.

Contudo a T4 salienta a importância de discutir problematizar o conceito de pertencimento étnico racial, preconceito e racismo no ambiente escolar, pois pensar historicidade da ideologia opressora é fundamental para combater o racismo e a construção de uma educação antirracista.

A **implementação da lei 10.639/03** na T1, se dá na prática da educação básica no Estado de São Paulo com relação direta a diversidade cultural e racial do Brasil, na T2 o autor busca indicar a implementação da lei 10.639/03 a partir da concepção de adolescentes, tendo em vista os impactos da lei no cotidiano dos estudantes. A T3 discute a implementação da lei 10.639/03 no ensino de filosofia da escola pública em Minas Gerais enaltecendo a diversidade étnica e cultural e por fim a T4 aborda a

implementação da lei a partir de um concurso de beleza para jovens negras no Sergipe.

Novak e Mendes (2021, p. 10) indicam que

A proposta do projeto de extensão, após a sondagem inicial através dos questionários, é de aproximar universidade e escola. Ocupar os espaços escolares com a temática indígena e africana por meio de oficinas, a fim de auxiliar na implementação da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008. A ideia é desconstruir estereótipos que permanecem na sociedade brasileira em relação a História africana e Cultura Indígena e, promoção um olhar mais crítico sobre os problemas enfrentados pelas origens africanas e etnias indígenas, sobretudo, do Mato Grosso do Sul.

Tomamos o elo da aproximação entre atividades lúdicas nas escolas como uma ação e avanço considerável em prol a implementação das leis supracitada. São projetos como estes na T4 por exemplo que ressignificam os sentidos, os conhecimentos e os olhares sobre a temática africana e indígena.

Os **níveis da educação** envolvidos na produção das teses evidenciam de modo conjugado entre as etapas da educação básica em sua maioria, sendo que a T1 aborda a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, a T2 o ensino fundamental e ensino médio, a T3 o ensino médio e a T4 o ensino fundamental e o ensino médio.

A **área de conhecimento** abordada nas pesquisas reflete o seguinte cenário a T1 e a T2 estão focadas na educação polivalente onde se destaca o ensino e suas várias configurações. A T3 contempla o ensino de filosofia com reflexões relacionadas ao racismo no ensino médio, e a T4 obtemos uma interdisciplinaridade com arte, literatura, história, com objetivo de valorizar a beleza negra no âmbito do concurso.

A categoria **contributivos a educação integral e em direitos** a T1 indica os desdobramentos da lei 10.639/03 como sendo positivo para a prática escolar e defende a ideia de que o conhecimento acerca da história e cultura africana e afro-brasileira contribuem para a construção de uma educação antirracista. A T2 demonstra que os impactos da lei 10.639/03 em adolescentes ocasiona surpresa, pois a maioria desconhece a importância dos desdobramentos da lei culminando em saberes desprovidos de cientificidade da cultura africana e afro-brasileira. A T3 abre possibilidades para o de filosofia, sobre a diversidade nas relações étnicas raciais, com isso é possível construir com os alunos do ensino médio reflexões sobre o racismo na sociedade brasileira. A T4 de modo brilhante valoriza a beleza negra, inicialmente a autora demonstra mediatizadas por pesquisas qualitativas e

quantitativas entre as jovens negras traços de identificação fenotípica e representatividade, mediatizados pela identidade e estudos da cultura é elaborado um concurso de beleza, o qual atua na valorização das meninas negras e na construção apropriada do conhecimento dentre a comunidade escolar.

Nas **fragilidades identificadas pelos estudos** é possível considerar de modo geral como sendo positiva a implementação da lei 10.639/03 nas pesquisas, mas a quantidade de estudos é incipiente, apenas quatro teses, o que representa 10,5% (dez vírgula cinco por cento), do universo total (trinta e oito produções). Porém em um país com as dimensões continentais do nosso e transcorridos vinte e um anos de promulgação da lei 10.639/03 o contingente é diminuto. Assim, findamos desejosos que a realização desta pesquisa de estado do conhecimento da lei na seara da prática pedagógica da educação básica se dissemine, visibilize os achados e origine novas implementações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promulgação da lei 10.639/03 teve origem após a identificação de que a história da África e cultura afro-brasileira estavam ausentes no currículo e na prática educacional brasileira, sendo pouco explorados ou até mesmo desconhecidos pela comunidade escolar. Teve sua consolidação a partir da luta do movimento negro que atua para preservação da cultura, na dinâmica social, política e educacional desde sua gênese.

Com o estabelecimento da lei 10.639 em 2003 pelo governo federal brasileiro, temos registro para garantia da discussão e ensino das africanidades no ensino fundamental e médio, a primeira etapa da educação básica, a educação infantil permanece um vazio ou à parte, embora seja a etapa potencial de desenvolvimento infantil em aspectos físicos, psicológicos, sociais e cognitivos. Embora a promulgação da lei tenha vinte e um anos de existência a implementação da lei nas escolas públicas e privadas do Brasil no âmbito da educação básica não tem o alcance e disseminação esperado.

Ao discorrer sobre a implementação da lei portanto, este estudo busca retomar a constituição do povo brasileiro, desde a sua formação, discutir o contexto gerador e a prática pedagógica na educação básica com foco na lei 10.639/03 mediatizado por uma pesquisa de estado do conhecimento, que fez emergir trinta e oito produções, sendo quatorze artigos, vinte dissertações e quatro teses. Assim, o nosso objetivo geral e os objetivos específicos foram atingidos ao compreender a implementação da lei 10.639/03 na prática pedagógica da educação básica visibilizando e debatendo as fontes elaboradas e publicizadas, mapeando a localização geográfica e promovendo análise categorial de modo oportunizar o entendimento dos contributivos, impactos, lacunas e transversalidade legal da temática junto as diversas áreas do conhecimento (educação física, artes, ciências, biologia, física, química, geografia, história, filosofia, sociologia, português, matemática e tecnologias).

Nessa seara podemos pontuar que em boa parte das realidades escolares a lei ainda é ignorada ou abordada em datas comemorativas pontuais: abolição da escravatura e/ou dia da consciência negra. O fato é que o trabalho de implementação da lei mediatizado por uma história decolonial e por uma educação antirracista ainda é um caminho a ser percorrido. Haja vista, aspectos que são evidenciados por Santo

e Ujiie (2012) e Novak e Mendes (2021) com os quais coadunamos existe no contexto brasileiro racismo estrutural e velado, preconceito racial, uma pseudo valorização da diversidade, mito da igualdade social e subjugação da cultura indígena e africana em detrimento da branquitude e do espraiamento da cultura ocidental.

Assim, podemos assinalar que os principais desafios encontrados para a aplicação da lei 10.639/03 no âmbito escolar incluem a resistência de setores conservadores da sociedade brasileira que criticam a lei e defendem a manutenção do currículo tradicional, negligenciando a história e cultura negra no Brasil, falta de recursos didáticos suficientes para possibilitar o trabalho com temas relacionados à lei 10.639/03, dificuldades de materialização da lei no contexto escolar, mesmo após vinte e um anos de sua aprovação, indicando uma aplicação desfasada, preconceito racial ainda presente na sociedade brasileira, tornando o tema um tabu e muitas vezes evitado em debates sociais, esses desafios evidenciam a complexidade e resistência enfrentadas na implementação efetiva da lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas da educação básica.

Entre as principais consequências e dificuldades identificadas nesse estudo observa-se a persistência do preconceito racial e tabus em relação ao debate sobre questões raciais na sociedade, as possibilidades de Aplicação Identificadas são, necessidade de promover a igualdade racial e enfrentar o racismo no Brasil, destacando a importância das leis como instrumentos nesse processo, reconhecimento da lei 10.639/03 como um avanço significativo na luta contra a desigualdade racial no país, apesar dos desafios enfrentados em sua implementação, a importância de vislumbrar a construção de uma sociedade mais igualitária e equitativa por meio da aplicação efetiva das leis. Esses pontos destacam a relevância da pesquisa a qual teve verticalidade analítica em cinco categorias: 1) implementação da lei, 2) níveis da educação básica, 3) áreas de conhecimento, 4) contributivos a educação integral e em direitos, e, 5) fragilidades identificadas pelos estudos.

O Brasil é um país extenso em territorialidade e em certa medida temos poucas produções no escopo da investigação, mas distribuídas pelo território em quatro regiões, com exceção da região norte. A região nordeste possui três artigos, sete dissertações e uma tese, a região sudeste possui um artigo, cinco dissertações e três teses, a região centro-oeste dois artigos e três dissertações, e, a região sul possui oito artigos e cinco dissertações.

Reiteramos que a pesquisa realizada não finaliza a investigação neste campo por se tratar de um estado do conhecimento em portais digitais Scielo, Portal Capes-periódicos, teses e dissertações e BDTD no interstício 2003 e 2023, apenas abre caminhos para posteriores pesquisas. Com análise concretizada nesta dissertação, verificou-se que os estudos realizados sobre a implementação da lei 10.639/03 na prática pedagógica da educação básica ainda são esparsos. É importante salientar que embora o trabalho com a lei tenha indicação de transversalidade entre todos os componentes curriculares (disciplinas) nosso estudo aponta que não temos abrangência da prática pedagógica em todas as áreas de conhecimento (educação física, artes, ciências, biologia, física, química, geografia, história, filosofia, sociologia, português, matemática e tecnologias) acerca desta tematização de conteúdo e ação pedagógica, sendo necessário amplificar estudos de materialidade em implementação nos componentes curriculares.

Destarte, o estudo sobre a sua implementação da lei 10.639/03 na prática pedagógica da educação básica auxilia a aferir a situação atual do panorama nacional e aponta caminho para a necessidade de construção de uma sociedade cada vez mais humana e equável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte-MG: Letramento, 2018.

ANDRADE, Wesley Faria. Por uma Educação antirracista: a importância da Lei nº 10.639/03. **Revista Educação Pública**, [S. l.], v. 19, n. 30, p. 1-7, nov. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/por-uma-educacao-antirracista-aimportancia-da-lei-n-1063903>. Acesso em: 27 mar. 2023.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**: Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. revista e ampliada. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BERNADINO, Joaze. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. In BERNADINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Org.). **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro. DP&A, 2004, p. 15-38.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília-DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art1. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Elementos para uma história da Educação Integral no Brasil. In: PEREIRA, Adriana Alonso. SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e Souza. CONCEIÇÃO, Aline de Novaes (orgs.). **Educação Integral**: estudos e vivências no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 15-28. Disponível

em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-integral-estudos-e-vivencias-no-brasil/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

COSTA, Luciano Gonçalves. **História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais**. Maringá. Eduem, 2010.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República. Momentos Decisivos**. São Paulo: Unesp, 1999.

DOMINGUES, Andrea da Silva. **Contextualização da Lei 10.639/03**. Material de formação para professores da rede de ensino público de Campinas. Campinas, 2008a.

DOMINGUES, Petrônio. Um tempo de luz: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista brasileira de educação**. 2008b.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. São Paulo: Ática, 1978.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/17-anuariobrasileiro-de-seguranca-publica/. Acesso em: 10 out. 2023.

FREIRE-MAIA, Newton. **Brasil: laboratório racial**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Paz e terra. Rio de Janeiro. 1992.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 48. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GARCIA, Januário. (org.). **25 anos 1980-2005: movimento negro no Brasil**. Brasília: Fundação Palmares, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**. Volume I- Do primeiro Leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**: Seção Temática Raça e Cultura v. 21, n. 62, jul./set. 2020, p. 360-371.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf> acessado 24/10/2014>. Acesso em: 10 out. 2014.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18 n. 1, p.9-43,2004.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: sínteses de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cad. Saúde pública**. Rio de Janeiro. 2002, p. 57-65.

HOLANDA, Sergio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octávio. A Dialética da História. In: **D'INCAO, Maria Angela, História e Ideal: Ensaio sobre Caio Prado Jr.** São Paulo: UNESP, Brasiliense, Secretaria de Estado da Cultura, 1989.

LEI 10.639 completa 20 anos: avançamos na educação antirracista? Blog da letrinhas. São Paulo, 13 nov. 2023. Disponível em: <https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Lei-10-639-completa-20-anos-avancamos-na-educacao-antirracista>. Acesso em: 22 nov. 2023.

LEWIS, Liana. **Raça e uma nova forma de analisar o imaginário da nossa comunidade nação, da miscigenação freyreana ao dualismo fanoniano**. Porto Alegre: Civitas, 2014.

LIBÂNIO, José Carlos. **Os desafios da escola e da didática atual e a contribuição da Teoria Histórico-social da Atividade**. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender. *Revista Brasileira de Educação* nº5, setembro, outubro e novembro de 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

MATTOSO, Kátia M. de Queiroz. **Bahia, Século XIX: uma província no Império**. Tradução de Yedda de Macedo Soares. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

MIRANDA, Bruno. A Lei do ventre livre e a administração do tempo histórico no Império do Brasil. In: **Anais do museu paulista**. São Paulo, v. 31, 2023.

MOREIRA, Gabriella Figueiredo do Carmo. TINOCO, Karolinne de Souza. América: conquista, invenção ou descoberta? Um debate historiográfico e educacional. **Revista História em Curso**. Belo Horizonte, Dez. 2021.

MORISINI, Marília Costa; FERNANDES Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul/dez. 2014.

MOURA, Clóvis. **A Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**, 2 ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

NOVAK, Éder da Silva; MENDES, Luís César Castrillon. **Aproximando universidade e escola: Ensino de histórias e culturas indígenas**. Jundiaí-SP: Paco editorial, 2021.

PAIXÃO, Luiz Carlos Rocha da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil: resposta educativa a diversidade**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2007.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

PRADO JR., Caio. **Evolução política do Brasil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1933.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1942.

RIBEIRO, Darci. **O povo brasileiro**. São Paulo. Companhia das letras, 1995.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Mônica Ribeiro; SARTOR, Carla Daniel. **Pesquisando: guia de metodologia de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro. USU ed. Universitária, 1999.

ROCHA, Valdivina Francisca de Jesus. **Racismo Estrutural: trajetórias de vida de pessoas negras em situação de rua na cidade de Santos/SP**. Dissertação mestrado, PPGSSPS. Santos. 2021

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. In.: **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva. T. T. (Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Fernanda Zanão dos; UJIE, Nájela Tavares. **A contemplação da Lei 11.645/08 no âmbito da escola pública paranaense: nuances e arquitetura de um processo educacional.** Curitiba-PR: SEED/PDE, 2012.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio - pesquisa em educação em ciências**, v. 2, n. 2, p. 110-132, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/QtH9SrxpZwXMwbpfp5jqRL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SAMPAIO, Caio Luiz Brito. **O racismo estrutural e institucional no sistema prisional: a realidade brasileira.** Salvador- BA. Runa. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas-SP, Autores Associados, 2009.

SCHLEUMER, Fabiana. A África e o ensino de História da África: desafios e contribuições. In: ZYCH, Anizia Costa et.al. (Orgs.) **Diversidade no Ensino.** Guarapuava: Unicentro, 2011, p. 141-154.

SILVA, Eronildo José da. Lei Nº10.639/2003: perspectivas e possibilidades de aplicação na escola. 2010, p.13-38. In: COSTA, Luciano Gonçalves. **História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais.** Maringá. Eduem, 2010.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires; DUARTE, Angelina. Um longo caminho: a aprovação da lei 10.639/03 como fruto da luta do movimento social negro pelo direito à educação (1889-2003). **Ensino & Pesquisa.** União da Vitória, v.16, n.3, p. 114-138, jul./set. 2018.

SOUZA, Maria Elena Viana. Educação etnicorracial brasileira: uma forma de educar para a cidadania. In: MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Relações etnicorraciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a lei n. 10.639.** Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2012, p. 119-155.

SOUZA, Thomaz Oscar Marcondes de. **A expedição portuguesa ao Brasil em 1501-1502 e Amerigo Vespucci.** Revista de História. USP. 1960.

SCHNNEIDER, Cícero Augusto Richter. RADUNZ, Roberto. VOGT, Olgário Paulo. A aplicação da “Lei para inglês ver” de 1831 para a libertação de escravos no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul. **Revista jovens pesquisadores-RS.** 2017

SCHWARTZ, Stuart B. Sugar plantations in the formation of Brazilian society: Bahia, 1550-1835. In: STRUM, Daniel. **O comércio do açúcar: Brasil, Portugal e Países Baixos (1595-1630).** Rio de Janeiro: Versal Editores, 2012.

TAVARES, Elaine. Darcy Ribeiro e os povos indígenas: acertos e equívocos. **Rebela:** Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos. v.8, n.1. jan./abr. 2018, p. 156-164.

UJIIE, Najela Tavares. Formação de professores para a Educação Infantil: um estado do conhecimento situado entre 2000 e 2012. In: Susana Soares Tozetto. (Org.). **Professores em Formação:** saberes, práticas e desafios. 1ed.Curitiba-PR: InterSaberes, 2015, p. 22-42.

UJIIE, Nájela Tavares; ZYCH, Anizia Costa. Mania de Compartilhar: a escola como lócus de atenção a diversidade e lugar de ação social e educacional. In: Psicopedagogia On line. Publicado em 04/02/2011. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1334. Acesso em: 05 fev. 2023.

VARGAS, Tatiane. **Dia da Consciência Negra:** Por que os negros são maioria no sistema prisional? 2020. Disponível em: <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/50418>. Acesso em: 05 fev. 2023.