



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Vanessa Martins Conceição

**Educação antirracista e os sentidos dos discursos: nos caminhos da Lei nº  
10.639/2003 para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

Florianópolis

2023

Vanessa Martins Conceição

**Educação antirracista e os sentidos dos discursos: nos caminhos da Lei nº  
10.639/2003 para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Simone Sobral Sampaio, Dra.

Florianópolis

2023

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.  
Dados inseridos pelo próprio autor.

Martins Conceição, Vanessa

Educação antirracista e os sentidos dos discursos : nos caminhos da Lei 10.639/2003 para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana / Vanessa Martins Conceição ; orientador, Simone Sobral Sampaio, 2023.  
121 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Serviço Social. 2. História e Cultura Afro-brasileira. 3. Lei 10.639/03. 4. Educação Antirracista. I. Sobral Sampaio, Simone. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. III. Título.

Vanessa Martins Conceição

**Educação antirracista e os sentidos dos discursos: nos caminhos da Lei nº 10.639/2003 para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 15 de dezembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Simone Sobral Sampaio, Dr.(a)  
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Carina Santiago dos Santos, Dr.(a)  
Instituição SME - Florianópolis

Prof.(a) Samya Campana, Dr.(a)  
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de /Mestra em Serviço Social.

Insira neste espaço a  
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a  
assinatura digital

Profa.  
Orientadora

Florianópolis, 2023

*Dedico esta dissertação aos meus pais Geni Martins Conceição e Laerte Felisberto Conceição (in memoriam), ao meu irmão Gabriel Conceição e a querida sobrinha/afilhada Lívia Conceição.*

## AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos, como elemento opcional desta dissertação se torna obrigatório quando se compreende que não há trajetória autodidata. Se cheguei até aqui foi pelas mãos que me guiaram ou empurraram até o final dessa jornada, que se apresenta como início de outros belos caminhos. Começo tecendo agradecimentos à minha mãe, que um dia me disse ‘nunca ensinei nada a Vanessa, ela sempre fez tudo’. Verdadeiramente enganada pelas minhas atitudes autônomas, digo que com ela aprendi tudo, desde como se tempera um bom feijão até como se transforma força em delicadeza. Sua força e dedicação foram o maior incentivo de transformação do nosso percurso familiar. Em memória, agradeço ao meu pai pelos momentos de afeto e carinho.

Àwúre, Bàbá Guaraci! Àwúre às minhas e aos meus mais velhos! Adupé aos orixás que me acompanharam até o fim dessa trajetória. Modupé, minha egbè do Ilê Asé Olorinfunmi, pelo acolhimento transformador e fundamental nesse processo.

Expresso também minha gratidão aos professores/educadores que compartilharam conhecimento, trocaram saberes, debates, palavras e deram aconselhamentos preciosos para encarar a jornada curta do mestrado. Cada lição ministrada, cada conselho dado contribuiu para a construção sólida do alicerce que sustenta esta conquista. Agradeço por acreditarem em meu potencial, mesmo nos momentos em que duvidei ou fui duvidada. Um agradecimento especial à Professora Simone Sobral Sampaio por todo apoio e acolhimento.

Não posso deixar de mencionar os amigos e amigas que se tornaram companheiras/os de samba, de ideia, de leituras, poesias e delírios, compartilhando risos nos momentos de alegria e oferecendo apoio nos períodos de desafio. As amizades aqui são encaradas como parte da minha família. Um agradecimento especial à irmã Cauane Gabriel Maia e à amiga Hellen Martins Rios, pelos ouvidos e ombros nos momentos de tensão e pela oportunidade de compartilhar sorrisos.

Agradeço também à instituição de ensino que proporcionou o ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento. O comprometimento da equipe, aliado às estruturas e recursos disponíveis, desempenhou um papel fundamental em minha formação.

Em síntese, cada pessoa que cruzou meu caminho desempenhou um papel vital em minha jornada e expresso minha sincera gratidão a todos. O apoio, a orientação e o carinho recebidos foram fundamentais para que se alcançasse este ponto de partida para novos e promissores horizontes.

Ai, se eu tivesse autonomia  
Se eu pudesse, gritaria  
Não vou, não quero  
Escravizaram assim, um pobre coração  
É necessário a nova abolição  
Pra trazer de volta a minha liberdade  
(Cartola/Angenor de Oliveira, 1977)

## RESUMO

A presente dissertação visa apresentar e analisar o percurso sociopolítico da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, como dispositivo de uma política educacional antirracista, respaldada pelas Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, destacando como se dão os sentidos produzidos pela Lei nº 10.639/2003 para a aplicação de uma política educacional antirracista. É abordado o percurso dialético de luta que culmina na Lei nº 10.639/2003 de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo-se nesse caminho as questões acerca do processo de subalternização e negação da História Afro-Brasileira, as relações assimétricas e marginalizadoras do racismo e as visões estigmatizantes dos processos do eurocentrismo e do racismo. Por fim, é realizada a compreensão analítica dos sentidos que abordam o falar e o silêncio, a partir dos limites e contrastes, como possibilidades de uma educação antirracista. A revisão da literatura revela que a representação do negro historicamente foi marcada por preconceitos no ambiente educacional, uma questão posteriormente transformada pela Lei nº 10639/2003, contudo, a análise dos Livros Didáticos em questão indica que houve apenas uma modificação discreta na representação da imagem do negro.

**Palavras-chave:** História e Cultura Afro-Brasileira; Lei nº 10.639/03; Educação Antirracista.

## ABSTRACT

The present dissertation aims to present and analyze the socio-political trajectory of Law 10.639/03, which makes the teaching of Afro-Brazilian History and Culture mandatory in schools as a component of an anti-racist educational policy supported by Federal Laws 10.639/03 and 11.645/08. It highlights how the meanings produced by Law 10.639/2003 contribute to the implementation of an anti-racist educational policy. The dialectical struggle leading to Law 10.639/2003 on Afro-Brazilian and African History and Culture will be addressed, including issues related to the processes of subalternization and denial of Afro-Brazilian History, the asymmetric and marginalizing relationships of racism, and stigmatizing views of Eurocentrism and racism. Finally, an analytical understanding of the meanings surrounding speech and silence will be explored within the limits and contrasts, as possibilities for anti-racist education. The literature review in this dissertation reveals that the historical representation of Black individuals has been marked by prejudices in the educational environment, a matter later transformed by Law 10639/2003. However, the analysis of the relevant textbooks indicates that there has been only a discreet modification in the representation of the Black image.

**Keywords:** Afro-Brazilian History and Culture; Law 10.639/03; Anti-racist Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema do dispositivo da Ideologia Racial.....	31
Figura 2 - Coleção 'Ser Protagonista' Projetos integradores – ciências humanas e sociais aplicadas ao ensino médio – Manual do Professor. Organização: SM Educação – 2021 .....	83
Figura 3 - Reprodução de imagem - pensando uma empresa Coleção 'Ser Protagonista' 2021.....	91
Figura 4 - Reprodução de imagem – família negra e educação financeira coleção 'Ser Protagonista' 2021.....	92
Figura 5 - Reprodução de imagem - Obra Retirantes de Cândido Portinari Coleção 'Ser Protagonista' 2021 .....	94
Figura 6 - Reprodução de imagem - Instalação de Bansky Coleção 'Ser Protagonista' 2021 .....	95

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislação das Ações Afirmativas na educação antirracista .....	58
Quadro 2 – Alterações legais e implicações da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08	65
Quadro 3 – Características detectadas pelos estudos sobre representações étnicos raciais em livros didáticos brasileiros .....	84

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas da Educação Básica por Cor/Raça, 2022 .....	19
---	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: OS CAMINHOS DA ESCOLHA.....</b>	<b>15</b>
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA .....	17
1.2 JUSTIFICATIVA .....	17
1.3 OBJETIVOS .....	23
1.4 METODOLOGIA.....	23
1.5 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO .....	27
<b>1.5.1 Contribuições de Beatriz Nascimento .....</b>	<b>27</b>
<b>1.5.2 Questionando a história: análise do artigo 'Por uma história do homem negro' (1974-1979).....</b>	<b>28</b>
<b>1.5.3 A Ideologia racial e suas ferramentas na construção da história .....</b>	<b>30</b>
<b>1.5.4 Sentido e historicidade .....</b>	<b>34</b>
1.6 VOZES PÓS-COLONIAIS: ENFRENTAMENTOS A UMA EDUCAÇÃO MARGINALIZADORA.....	35
<b>1.6.1 Os estudos pós-coloniais .....</b>	<b>37</b>
<b>1.6.2 Pan-africanismo e nacionalismo africano .....</b>	<b>38</b>
1.7 O CONTEXTO BRASILEIRO E A INFLUÊNCIA DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS.....	46
<b>1 DOS CAMINHOS DIALÉTICOS DE LUTA PARA LEI Nº 10.639/2003 DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA .....</b>	<b>50</b>
1.8 CONTEXTO HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO POSITIVA PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL .....	50
<b>1.8.1 O histórico legal no Brasil até as Políticas de Ações Afirmativas .....</b>	<b>56</b>
<b>1.8.2 Leis e normativas que compõem as Políticas de Ações Afirmativas na educação antirracista .....</b>	<b>57</b>
<b>LEI Nº 14.723/23.....</b>	<b>59</b>
<b>1.8.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) .....</b>	<b>66</b>
1.9 A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA PARA A QUESTÃO RACIAL BRASILEIRA .....	71

1.10 A CHEGADA DA LEI Nº 10.639/2003 NO ESTADO BRASILEIRO E A VISÃO INTERNACIONAL .....	76
<b>2 ANÁLISE SOBRE O COMBATE AO RACISMO: OS DISCURSOS E SENTIDOS GERADOS PELA LEI Nº 10.639/2003 EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ....</b>	<b>79</b>
<b>1.10.1 Obra didática escolhida .....</b>	<b>82</b>
<b>1.10.2 Elementos de análise .....</b>	<b>84</b>
<b>1.10.3 Análise dos livros didáticos e manual dos professores .....</b>	<b>87</b>
1.10.3.1 Importância dos personagens: percentual de representação de personagens negros.....	87
1.10.3.2 Diversificação e papéis e funções profissionais dos negros .....	90
1.10.3.3 Crianças negras representadas em situações consideradas negativas e apresentação dos negros e mestiços prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, personagens sem protagonismo .....	93
1.10.3.4 Contexto sociocultural do negro omitido nos livros analisados .....	96
<b>2 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE A – BALANÇO BIBLIOGRÁFICO DE TESES E DISSERTAÇÕES (PORTAL CAPES).....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO A – LEGISLAÇÕES DE AÇÕES AFIRMATIVAS .....</b>	<b>121</b>

## 1 INTRODUÇÃO: OS CAMINHOS DA ESCOLHA

O tema de estudo desta dissertação, conforme apresentado adiante, passa por um pequeno espaço da linha do tempo, por motivos de desenvolvimento dessa pesquisa, em busca de absorver os caminhos que desembocam na Lei nº 10.639/2003 de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, começamos a demonstrar a situação de luta do Movimento Negro<sup>1</sup> no final do século XIX, o que chamamos de caminhos dialéticos de luta. Para se compreender a dialética é preciso dizer que o Movimento Negro, ao elucidar sobre a educação à população negra, traz consigo a denúncia das contradições e uma possível mediação, na busca por mudanças quantitativas que gerem mudanças qualitativas. E, por fim, acaba por negar suas relações com o todo ao denunciar a democracia racial, tese combatida ativamente pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), na década de 1950, mas sendo registrado e combatido muito antes (1931-45), num período que Joel Rufino dos Santos (1985) chama de infância do Movimento Negro.

Cheguei a este tema não apenas por uma eventualidade, mas pela minha própria trajetória acadêmica, já que, em 2018, fui graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Santa Catarina, com um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) cujo objeto e tema foram as relações socioeducacionais entre o Brasil e a África, tomando como referencial teórico os escritos de Paulo Freire e Amílcar Cabral. Contudo, anteriormente a este fato, o tema da educação fez parte da minha trajetória como militante no 'Coletivo Negro 4P', um coletivo organizado por estudantes negros que teve seu início em 2014, na luta contra o corte de vagas no vestibular e redução percentual dos estudantes negros ingressantes na Universidade Federal de Santa Catarina. Tratou-se de uma luta que tomou grandes proporções na denúncia contra o racismo na universidade, na luta pela permanência dos estudantes negros e no debate sobre os currículos dos cursos universitários, que desconheciam os aspectos da Lei nº 10.639/2003. Tal trajetória somou-se ao tema de trabalho sobre as relações étnico raciais e a educação. Por outro lado, a imigração negra era também outra questão, levando-se em conta os estudantes migrantes negros oriundos do

---

<sup>1</sup> Tomaremos como conceito de Movimento Negro, o do historiador Amílcar Pereira (2010): uma série de ações e entidades políticas organizadas por uma agenda de reivindicação próxima. Ou seja, não se trata de uma entidade única, mas de diversas ações em prol de uma agenda unitária.

continente africano que, mesmo lidos como estudantes negros, por vezes eram apartados das políticas de permanência.

O tema-problema desta dissertação era 'Como tem sido a aplicação da Lei nº 10.639/03, que versa sobre ensino de História e Cultura Afro-Brasileira – integrante das leis de Ações Afirmativas –, na visão das professoras e professores na E.E.B. Padre Anchieta em Florianópolis/SC?' O tema e objetivo envolveriam uma pesquisa de campo, com a aplicação de questionário aos professores e professoras da escola, cuja intenção era dar voz aos educadores a fim de saber suas percepções de aplicação da lei.

Entretanto, aconteceram mudanças e elas foram abruptas e inesperadas, assim, ainda no primeiro semestre de 2023, tive que buscar uma nova orientação para dar um encaminhamento ao texto que possuía e já tinha sido estruturado para a qualificação. Conforme a nova orientação, a pesquisa seguiu um novo rumo e enfoque teórico para que se adequasse ao interesse pelo tema, porém, isso exigiria mais tempo de readequação. Ingressei com a solicitação de defesa fora do prazo e alteração do tema-problema de pesquisa. O pedido foi deferido e comecei a reorganizar meus planos de estudos e pesquisa.

Não necessitei me afastar do tema original, apenas aparar algumas arestas e mudar a direção do olhar, que passou a se focar no sentido da história na Lei nº 10.639/2003. A hipótese inicial levava em consideração a política social como um observatório central de análise. Contudo, desta vez, passamos a observá-la não apenas como política pública em resposta ao racismo brasileiro, fruto da expressão do processo de luta do Movimento Negro, mas também como a presença do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um aspecto fundamental para o entrelaçamento e construção do objetivo dessa dissertação de pesquisa.

Assim, o **objetivo geral** da pesquisa definido na orientação foi descortinar, a partir da metodologia proposta por Beatriz Nascimento, **os sentidos da história produzidos na Lei nº 10.639/2003, o que essa história denuncia e intenta mudar.** Dessa maneira, a partir da sua história, compreender a forma como o racismo opera no Brasil e, a partir de seus sujeitos, entender as estratégias utilizadas para a sua realização. A fim de atingir o objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos e suas respectivas metodologias:

1. Apresentar o **percurso dialético de luta para a Lei nº 10.639/2003.** Expor o processo que a sua história, da concepção como luta até a promulgação da lei,

movimenta nas particularidades em torno do silenciamento, bem como as noções de raça e de racismo, que apontam a importância do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

2. Aprofundar a compreensão das questões acerca do **processo de subalternização da produção de uma História Afro-Brasileira** por consequência das relações étnico-raciais no Brasil, assim, também ilustrar as **relações assimétricas e marginalizadoras do racismo**, finalizando com a revelação das **visões estigmatizantes dos processos do eurocentrismo e do racismo**.

3. **Compreender os sentidos da História na Lei nº 10.639/2003 que abordam o falar e o silêncio**, a partir dos limites e contrastes, como possibilidades de uma educação antirracista.

Dessa forma, essa dissertação buscou contribuir para o debate das questões étnico-raciais para a comunidade científica e escolar.

O referencial teórico-metodológico tratado a seguir, a partir dos escritos de Beatriz Nascimento, foi utilizado como formação do estado da arte para o objetivo proposto, pois se contextualiza o debate sobre a consolidação da trajetória acerca das questões envolvendo a educação antirracista.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Esta pesquisa compreende como problemática o percurso sociopolítico da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório nas escolas o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, como dispositivo de uma política educacional antirracista, desse modo, como se dão os sentidos produzidos pela Lei nº 10.639/2003 para a aplicação de uma política educacional antirracista?

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Durante minha infância, na década de 1990, fui frequentemente inspirada pela história do Maciço do Morro da Cruz, berço dos Carnavais de Florianópolis. Ouvia as histórias das escolas de samba e dos Clubes Negros da cidade. Sou filha de pai ilhéu do Morro do Céu e de mãe serrana de Bom Retiro. Aos domingos frequentava a casa de meus avós paternos, sendo de lá que carrego as lembranças da infância de datas comemorativas, churrascos, sambas e botecos em que acompanhei meus pais. Pude

assistir às mudanças ao longo do tempo no entorno. Vi a chegada do asfalto e, com a novidade, o caminhão de gás subir para as áreas mais altas do morro, o táxi parando mais próximo das casas, enfim, a melhoria urbana que subiu da área nobre para as áreas mais empobrecidas, dando maior mobilidade à população desses bairros. Assisti também à demolição das escadarias, aquelas que por vezes me sentei. Vi a instalação de saneamento em algumas partes e outras mudanças que significavam uma melhoria tardia naquelas comunidades. Tardia pelo fato de que as ruas baixas, próximas ao asfalto, na área nobre, já possuíam todo o acesso estrutural de saneamento e transporte.

Minha própria história se relaciona com o histórico da cidade, ao entrar na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na primeira turma de cotistas, em 2008, para o curso de Ciências Econômicas. Apesar da política de oferta de vagas aos estudantes negros, a Universidade estava avessa ao ensino voltado **à população negra**. Entre as questões observadas durante a graduação, o destaque era o completo abandono curricular dos cursos de graduação quanto à **História e Cultura Afro-Brasileira**. A academia reproduzia em seu currículo versões europeizadas, racistas e negava a história da população negra. Como forma de reivindicar uma educação para além do *status quo*, junto com um grupo de estudantes negros, fundamos o Coletivo Negro 4P. Naquele momento passamos a estudar autores e autoras negras de forma coletiva, além de reivindicar a permanência e continuidade da oferta de vagas a estudantes negros e negras.

A luta pela permanência e ampliação das vagas ofertadas aos estudantes negros e negras nos levou a lutas para além dos muros da universidade que chegam ao questionamento de como ser negro em Florianópolis, devido ao histórico de migrantes europeus, já que a vivência dos negros e negras no sul do país é por vezes apagada, negada ou falseada. Assim, a questão que cercou minha trajetória acadêmica foi a formação e existência de uma população negra em Florianópolis e a receptividade desta população pelas entidades públicas, a começar pelas entidades de ensino escolar. Em Florianópolis, segundo o censo escolar de 2022, cerca de 16,02% representam o total de estudantes negros<sup>2</sup> matriculados na Educação

---

<sup>2</sup> Soma de pretos e pardos.

Básica<sup>3</sup>, enquanto 55,95% são de pessoas brancas. Quase 28% não declararam cor/raça e menos de 1% se declarou como indígena ou amarelo. A tabela abaixo apresenta os totais absolutos e percentuais de participação por cor/raça na Educação Básica em Florianópolis e, também, em Santa Catarina. Observa-se que a capital, em termos percentuais, supera o Estado na participação de estudantes negros em 3,53 pontos percentuais e é inferior na participação de estudantes brancos em 8,52 pontos percentuais.

Tabela 1 - Matrículas da Educação Básica por Cor/Raça, 2022

Cor/Raça	Santa Catarina	% Total Santa Catarina	Florianópolis	% Total Florianópolis
Não Declarada	<b>764.738</b>	22,59%	<b>33.688</b>	27,62%
Branca	<b>2.182.734</b>	64,47%	<b>68.254</b>	55,95%
Preta	<b>82.102</b>	2,43%	<b>6.032</b>	4,94%
Parda	<b>340.758</b>	10,06%	<b>13.515</b>	11,08%
Amarela	<b>5.742</b>	0,17%	<b>352</b>	0,29%
Indígena	<b>9.516</b>	0,28%	<b>146</b>	0,12%
Total	<b>3.385.590</b>	100,00%	<b>121.987</b>	100,00%

Fonte: INEP (2023). Elaboração própria.

Diante das condições das matrículas de estudantes na Educação Básica de Santa Catarina em comparativo com Florianópolis, ficam abertos caminhos para questionar, partindo de um campo mais amplo, como são as Políticas de Ações Afirmativas regulamentadas em 2003. Também, como tem sido a aplicação destas políticas voltadas à população negra em Florianópolis, especialmente na visão das professoras e professores.

Anteriormente, como exposto na introdução, a delimitação original da dissertação se deu conforme as seguintes questões: se as Políticas de Ações Afirmativas seriam de fato conhecidas e aplicadas pelas escolas e seus docentes; de qual maneira os educadores abordariam a temática, quais os limites da aplicação segundo os professores, e qual o incentivo dado aos professores e professoras para a aplicação da política pública. Em específico, vimos como uma importante questão a ser investigada a implementação do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (Lei nº 10.639/03) em todos os níveis de ensino escolar da Escola de Educação Básica Padre Anchieta, aos pés do Maciço do Morro da Cruz, sob a **visão dos professores**,

<sup>3</sup> A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96 – Art. 21), constitui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>.

professoras e professores. Naquele estágio, a pesquisa havia se pautado em conhecer a visão dos sujeitos-professores.

Agora, frente à nova orientação, começamos a analisar essa questão não apenas como uma política pública em resposta ao racismo brasileiro, mas, também, reconhecendo a importância do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como um elemento essencial para a integração e desenvolvimento do objetivo desta dissertação de pesquisa.

As perguntas foram reformuladas, passando a ser: Quais os impactos gerados pela sua publicação? Qual a importância de uma Lei que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil?

Em 09 de janeiro de 2023, a Lei nº 10.639 completou 20 anos desde sua sanção durante o governo Lula I, pouco após sua posse. Considerando essa data como um marco histórico, questionamos os caminhos que levaram à promulgação da lei. No entanto, também é válido questionar qual é a importância de uma lei que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil.

Outra questão de considerável relevância diz respeito aos impactos políticos que surgiram, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, tanto no contexto interno do Brasil quanto na perspectiva internacional, especialmente entre órgãos econômicos e instituições que analisam as questões abordadas por esta lei. A promulgação dessa legislação, que visa ao ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não apenas teve implicações significativas nas políticas educacionais brasileiras, mas também reverberou em termos de diplomacia cultural e relações internacionais.

No âmbito nacional, a implementação da Lei nº 10.639/2003 gerou debates acalorados e uma série de desafios práticos para o sistema educacional do país. Ela trouxe à tona discussões sobre a promoção da igualdade racial, a valorização da diversidade cultural e a desconstrução de estereótipos históricos. Além disso, influenciou a maneira como o Brasil se apresenta internacionalmente, colaborando para sua imagem como um país comprometido com a promoção da igualdade e da diversidade.

Na esfera internacional, essa legislação chamou a atenção de órgãos econômicos e instituições internacionais, que buscam entender e avaliar a evolução das políticas sociais e educacionais em diferentes países. A Lei nº 10.639/2003 se tornou um ponto de referência para discussões sobre inclusão, diversidade cultural e

a maneira como os países lidam com seu passado colonial e questões raciais. Ela também influenciou outras nações a considerarem políticas semelhantes em seus sistemas educacionais, inspirando diálogos e colaborações internacionais nessa área.

Portanto, a análise dos impactos políticos dessa lei transcende as fronteiras nacionais e ilustra como as políticas educacionais podem desempenhar um papel fundamental não apenas na transformação interna de uma sociedade, mas na sua interação com o mundo globalizado e interconectado em que vivemos.

Ao trazer a temática da relação Brasil-África para o campo da educação, busquei dar voz às questões negligenciadas e discutir como a educação pode ser uma aliada na luta contra a discriminação racial. Assim, minha trajetória acadêmica me conduziu a uma abordagem mais ampla e comprometida com as questões sociais, enxergando a educação como uma poderosa força de mudança e empoderamento para a transformação da nossa realidade. Embora reconheça que a educação não pode resolver todos os problemas sociais por si só, compartilho da visão de Paulo Freire (2021) de que o papel da educação e, por sua vez, dos educadores, é fundamental para contribuir com a transformação do mundo. Acredito que, por meio da educação, podemos inspirar mudanças, ampliar perspectivas e promover a inclusão, resultando em melhores condições de trabalho e melhoramento de renda à população negra.

Para além das questões imediatas de uma vida em sociedade que envolve a garantia de sobrevivência é importante observar a educação sob uma perspectiva histórica. Nesse contexto, referenciá-la como educação revolucionária e de práxis social é fundamental. Nesse sentido, a pesquisa enfatiza que a educação e a pedagogia não podem ser vistas de forma isolada. Em resumo, sua capacidade de transformação é essencial. Portanto, ao considerar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira estamos visando promover as lutas antirracistas sob uma perspectiva transformadora, na qual os indivíduos passam a se compreender em uma perspectiva histórica positiva.

A questão das relações étnico-raciais tem sido um tema recorrente na sociedade brasileira, marcada por uma história de desigualdades e discriminação. Nesse contexto, a justificativa de uma dissertação que busca ampliar o conhecimento e promover a valorização da cultura afro-brasileira revela-se extremamente relevante e necessária. Ao analisar os propósitos e relações apresentados fica evidente como

essa dissertação contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e antirracista.

Ao realizar uma revisão de literatura sobre o tema, observou-se a escassez de pesquisas sobre relações étnico-raciais, conforme destacada no relatório da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), o que é um reflexo da persistente negligência em compreender profundamente as complexidades dessas dinâmicas na sociedade. Ampliar a produção científica nessa área é fundamental para desvendar as raízes das desigualdades e, a partir disso, desenvolver abordagens informadas para promover uma ação mais eficaz e justa.

No âmbito histórico e cultural, salientar o papel da Lei nº 10.639/03 é uma ação que transcende a mera conformidade legal. Reconhecer a importância histórica dessa legislação para a educação brasileira é essencial para compreender como ela representa um marco na luta contra a invisibilidade das contribuições afro-brasileiras. Através da promoção de autores e abordagens que vão além dos estereótipos é possível oferecer uma perspectiva mais abrangente e fiel às riquezas culturais e históricas do continente africano e da diáspora afro-brasileira.

Conhecer e analisar o processo que deságua na Lei nº 10.639/2003 amplia ainda mais o escopo da dissertação, pois a investigação transcende os limites legais e busca compreender a formação histórica de uma política educacional antirracista. Investigar a criação, o debate e a implementação dessa política no Brasil são fundamentais para entender como o racismo opera no Brasil. Assim, ao abordar esse aspecto, a dissertação se conecta ao contexto político, social e educacional mais amplo, contribuindo para uma abordagem mais completa e consciente das desigualdades históricas.

Por fim, ao realizar uma análise dos sujeitos e dos sentidos da Lei nº 10.639/03, a pesquisa não somente busca uma compreensão abrangente, mas também traça um percurso que culmina na promulgação da legislação, como também lança perspectivas para o futuro. Esse olhar retrospectivo é essencial para entender como as políticas educacionais têm impactado politicamente a luta antirracismo no Brasil. Ao entender o que foi conquistado e identificar as áreas em que ainda há desafios é possível direcionar esforços para uma educação mais inclusiva, que reconheça a diversidade cultural do Brasil.

Em síntese, a justificativa apresentada revela a importância crucial da dissertação em questão. Ao revelar aspectos como a escassez de pesquisas, a

valorização da cultura afro-brasileira, a importância histórica da legislação, as políticas educacionais antirracistas a partir da Lei nº 10.639/03, a dissertação não apenas preenche uma lacuna acadêmica, mas contribui significativamente para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e antirracista no Brasil.

### 1.3 OBJETIVOS

Esta dissertação tem por objetivo apresentar e analisar o percurso sóciopolítico da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório nas escolas o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, como dispositivo de uma política educacional antirracista.

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar o percurso dialético de luta para a Lei nº 10.639/2003 de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como processo de silenciamento.
- Aprofundar a compreensão das questões acerca 1. do **processo de subalternização da produção de uma História Afro-Brasileira**, por consequência, das relações étnico-raciais no Brasil; 2. das **relações assimétricas e marginalizadoras do racismo**; 3. das **visões estigmatizantes dos processos do eurocentrismo e do racismo**.
- Compreender nos discursos os sentidos que abordam o falar e o silêncio, a partir dos limites e contrastes, como possibilidades de uma educação antirracista.

### 1.4 METODOLOGIA

Inicialmente, partiu-se da identificação do material pertinente providenciado pela comunidade científica sobre a Lei nº 10.639/2003, de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em busca de apontar as **concepções teórico metodológicas que orientaram a sua formulação**, através dos trabalhos consolidados (teses e dissertações) que tratassem do tema. Desse modo, buscou-se identificar como as pesquisas, de maneira geral, tem se preocupado com o tema. Partindo desse ponto, que trata o processo das relações 'étnico-raciais' de dar sentidos do falar e do silêncio é que se pretende compreender os limites e avanços do debate em torno da educação antirracista. Por fim, de modo geral, escolhemos pesquisar sobre os trabalhos que abarcam a Lei nº 10.639/2003 no ambiente escolar.

Para tanto, em um primeiro momento, foi realizado uma revisão bibliográfica-analítica, recurso útil quando se pretende fazer uma revisão sistemática de caráter exaustivo, ou seja, incluindo artigos científicos, livros, teses, dissertações e literatura cinzenta (publicações realizadas em eventos, publicações em editores não comerciais, publicações realizadas em sites pessoais de pesquisadores).

As bases consultadas foram a SciELO e Portal CAPES, com foco sobre as Ações Afirmativas no Brasil, com o objetivo de **compreender as Políticas de Ações Afirmativas como parte da nova práxis pós-colonial no Brasil**.

Também, seguimos a recomendação de selecionar bases de dados de diferentes países, assim como utilizar o buscador Google Acadêmico, visando uma consulta mais abrangente a repositórios de teses e dissertações, quando se está diante de temas muito recentes, pouco estudados, tais como populações vulneráveis, temáticas latino-americanas e africanas, temáticas relacionadas a comunidades locais, doenças tropicais, dentre outros.

Apesar do exaustivo procedimento, que resultou numa base de dados qualificada de 120 trabalhos, formada a partir de palavras chave 'ações afirmativas', 'relações étnico-raciais', 'educação' e 'Lei nº 10.369', é importante salientar que, para fins de exposição nesta dissertação, o balanço bibliográfico ora apresentado no Apêndice A, de 20 trabalhos, expressa somente o resultado do levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações do Portal CAPES, por este abranger conteúdos produzidos nacionalmente, assinados com editoras internacionais e especialmente de instituições de ensino e pesquisa brasileiras, sendo um dos maiores acervos científicos virtuais do país. E resume, nesse sentido, informações acerca dos trabalhos pesquisados nessa base pertinentes ao escopo da presente dissertação.

Não obstante esse recorte, o conjunto bibliográfico contido no Apêndice A foi ferramenta de contribuição para o processo de construção do conhecimento, por ter auxiliado na redefinição do problema, já que forneceu um panorama sistematizado das pesquisas já realizadas, conforme critérios selecionados, como visto a seguir, e, por ter permitido a observação de lacunas apresentadas em resumos de pesquisa, mas, também, continuará sendo ferramenta relevante, por servir para auxiliar futuramente pesquisadores na definição de objetivos para novas pesquisas. Como resultado, apontamos o crescimento da literatura sobre a Lei nº 10.639/2003, na região Sul do Brasil, em relação ao período anterior ao selecionado.

Originalmente, a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações do Portal CAPES, que resultou no balanço bibliográfico apresentado no Apêndice A, chegou a 30 trabalhos, após a aplicação dos filtros 'região sul' e 'educação' e da definição do recorte temporal para o período de publicação entre 2020 e 2023. Desses 30 estudos, foram 17 dissertações (sendo 3 de mestrado profissional) e 13 teses, sendo provenientes de 11 Instituições: Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Universidade do Planalto Catarinense, Universidade do Sul de Santa Catarina, Universidade Estadual de Santa Cruz, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Tuiuti do Paraná.

A universidade com maior publicação foi a Universidade Federal do Paraná (13), seguida da Universidade Federal de Santa Catarina (3) e Universidade Federal de Santa Maria (2), nas demais foram registradas 1 publicação.

Os trabalhos foram preliminarmente organizados em uma planilha do Microsoft Excel, por título, autor, data de defesa, objeto, procedimentos, categorias teórico metodológicas, tese/dissertação, resumo e referencial teórico. A ordem apresentada é a mesma obtida pela plataforma da Base do Portal CAPES. No decorrer da leitura do material foram sendo elencados como critérios de exclusão de trabalhos aqueles que: não correspondessem ao objetivo de pesquisa; fossem duplicados; cujo texto não estivesse disponível para leitura e; aqueles nos quais não fosse possível identificar os seguintes itens: pergunta/problema de pesquisa; objetivos; hipótese; método; local de pesquisa que não fosse o da região sul.

Assim, desse conjunto, foram excluídos 10 trabalhos que não correspondiam ao nosso objeto de estudo, perfazendo, portanto, o total de 20 trabalhos, para os quais foi empreendida a leitura dos títulos e dos resumos, bem como realizada a análise crítica geral dos trabalhos como um todo, em que foram observadas: a coerência do estudo, qualidade metodológica, os resultados alcançados, conclusão, financiamento do estudo e objetivos. Observou-se a frequência de autores citados no referencial teórico, sendo que Karl Marx, Eduard Palmer Thompson, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Zygmunt Bauman, Richard Bowe e Stephen Ball são mencionados pelo menos uma vez na amostra, enquanto Saviani é o mais citado, três vezes.

Por fim, os resumos apresentados levam em consideração somente os trabalhos que mencionam a Lei nº 10.639/03 na pesquisa. Os outros trabalhos não

foram resumidos, pois não consideravam a citada lei de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas como um marco político-social relevante em seu escopo de pesquisa, apesar de seus temas se relacionarem com o objeto aqui estudado. Os trabalhos se dividem nas temáticas: aprendizagem, arte e cultura, formação de professores e análises históricas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou outras políticas educacionais.

É notável perceber que o tema sobre as questões étnico-raciais e educação tem ganhado cada vez mais destaque por diversos estímulos, e crescido de forma progressiva na sociedade brasileira, em especial no campo da educação. Entretanto, é pertinente problematizar que as relações ‘étnico-raciais’ ainda são compreendidas como característica bastante particular, ou singular, como levanta Milton Santos (2000)<sup>4</sup>: o problema negro. Pois, ainda se retrata a baixa produção sobre a Lei nº 10.639/03, já que quando abordamos a temática em espaços acadêmicos ou educativos, a discussão vem acompanhada de um cercear, havendo um lugar pré-determinado para o debate.

Posteriormente, no Capítulo 2 ‘Dos caminhos dialéticos de luta para Lei nº 10.639/2003 de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana’, o subitem 2.1.3 dedica-se a analisar a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, buscando examinar a implementação da Lei nº 10.639/03 e seu impacto nas representações étnico-raciais nos currículos escolares. Diante da complexidade desse estudo, foram adotadas estratégias metodológicas meticulosas para a coleta e análise de dados, visando responder à questão central desta pesquisa: ‘Como se dão os sentidos produzidos pela Lei nº 10.639/2003 para a aplicação de uma política educacional antirracista?’

Por fim, para completar o atingimento do objetivo, optou-se por uma abordagem qualitativa, considerando a necessidade de explorar contextos, interpretações e significados subjacentes. O *corpus* de análise, nesse sentido se concentrou em livros didáticos de história aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD),

---

<sup>4</sup> “A marca predominante é a ambivalência com que a sociedade branca dominante reage quando o tema é a existência, no país, de um problema negro. Essa equivocação é também duplicidade e pode ser resumida no pensamento de autores como Florestan Fernandes e Octavio Ianni. Para eles, entre nós, feio não é ter preconceito de cor, mas manifestá-lo” [...] “a chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado – *lá embaixo* – para os negros. E assim tranquilamente se comporta” (Santos, M., *Jornal Folha de São Paulo*, 2000). Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/772221/mod\\_resource/content/1/Se.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/772221/mod_resource/content/1/Se.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2023

sendo estes materiais fundamentais para a compreensão das dinâmicas educacionais e das representações étnico-raciais.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma análise minuciosa de um livro didático do Ensino Médio, selecionado com base nos critérios de aprovação do PNLD. O foco recaiu sobre a representação de personagens negros, o tratamento estético das ilustrações, as narrativas construídas e as lacunas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As categorias de análise foram definidas com base nas questões emergentes da revisão bibliográfica, contribuindo para uma abordagem mais contextualizada.

A análise de conteúdo foi empregada como método principal para interpretar os dados coletados, permitindo identificar padrões, tendências e discrepâncias nas representações étnico-raciais. Cada categoria foi examinada sob diferentes perspectivas, considerando tanto o aspecto quantitativo quanto o qualitativo das informações analisadas.

Além disso, vale ressaltar que esta pesquisa se fundamentou em uma revisão extensa da literatura, possibilitando uma compreensão aprofundada do quadro normativo, das políticas educacionais e das dinâmicas sociais relacionadas à promoção da diversidade étnico-racial no contexto brasileiro.

Por meio desses procedimentos metodológicos, almejou-se contribuir significativamente para a compreensão crítica do papel da Lei nº 10.639/03 na construção das representações étnico-raciais nos materiais didáticos, bem como na aplicação de uma educação antirracista no cenário educacional brasileiro.

## 1.5 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Compreendida a extensão, abrangência e as problemáticas dos trabalhos científicos sobre o tema desta dissertação iniciamos o debate sobre a metodologia de análise da pesquisa. Assim, encontramos a partir dos escritos de Beatriz Nascimento um dispositivo teórico para interpretar o discurso sobre as relações étnico-raciais.

### 1.5.1 Contribuições de Beatriz Nascimento

Beatriz Nascimento, intelectual negra do Nordeste do Brasil, concluiu graduação em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entre 1968

e 1972. Ela também se especializou na mesma área pela mesma universidade e realizou estudos de mestrado na Universidade Federal Fluminense (UFF), entre 1979 e 1984, embora não tenha concluído o programa.

Como pesquisadora, Beatriz Nascimento se dedicou ao estudo dos quilombos e sistemas alternativos à estrutura escravista. Seus escritos abordam ainda as questões das relações raciais e os movimentos. Ao analisarmos sua abordagem metodológica, exploramos os trajetos delineados por Nascimento em seus ensaios, artigos e textos.

### **1.5.2 Questionando a história: análise do artigo 'Por uma história do homem negro' (1974-1979)**

É importante destacar que a análise do método não deve ser confundida com o próprio objeto de estudo. Logo, o propósito aqui é adotar a abordagem metodológica de Beatriz Nascimento, pesquisadora e militante, como uma estratégia de compreensão das dinâmicas apropriadas pelas relações raciais e para abordar uma política educacional antirracista. Assim, trata-se de utilizar a sua compreensão como parâmetro de análise.

No artigo intitulado 'Por uma história do homem negro' (1974-1979), originalmente publicado na Revista de Cultura Vozes, Beatriz Nascimento faz questionamentos sobre a produção da história. Ela aborda a maneira como os negros são retratados na história, frequentemente reduzidos a figuras de escravizados e marginalizados. Nesse contexto, Nascimento (2021) desafia a interpretação convencional da história como uma ciência, levantando a seguinte pergunta:

Como seríamos nós, como indivíduos, como homens negros, se não tivesse ocorrido a Revolução Comercial do século XV no Ocidente? Eu sei que estou fazendo uma pergunta que surpreenderá os cientistas, aqueles que veem a história apenas como uma ciência, aqueles comprometidos com o pensamento dos séculos XIX e XX. Atualmente, a ciência é considerada a Mater Mundi. Não podemos ir contra seus dogmas. No entanto, a história nasceu com o homem; a ciência só se tornou possível graças à história, graças ao homem. Reflexões simplistas? (Nascimento, 2021, p. 39).

As reflexões de Nascimento estão longe de serem simplistas. A autora explora o domínio do racismo científico na criação e perpetuação da história e, ainda, destaca o conceito de distorção histórica, observando:

O indivíduo negro, ao se deparar com a História do Brasil, se percebe como o eterno escravo, perpetuamente derrotado, incapaz de reagir à situação em que foi colocado aqui no Brasil. No entanto, essa é uma distorção completa que a historiografia busca transmitir e que já não corresponde mais à situação da classe baixa em que o negro brasileiro geralmente se encontra, marcado pela falta de educação e recursos econômicos. Em vez disso, ele está fundamentalmente enraizado em um quadro ideológico de implicações significativas. (Nascimento, 1977, p. 128).

Portanto, de acordo com Nascimento (1977), a distorção da história tem raízes na ideologia. Consequentemente, compreender o papel dos negros apenas no contexto da escravidão não é apenas uma distorção histórica, mas também um anacronismo temporal. enxergando a ideologia como um mecanismo, Nascimento (1974-1979) destaca suas ferramentas na geração da discriminação racial no Brasil. A primeira dessas ferramentas é a ideia de que as relações inter-raciais na sociedade brasileira são harmoniosas. Nascimento critica essa noção, afirmando que mesmo sob uma aparência velada, a discriminação racial continua profundamente violenta. A construção do mito da democracia racial é baseada na literatura, música e produção cultural.

Uma das experiências que deixou uma marca significativa em minha educação e desenvolvimento posterior foi quando um professor de geografia, discutindo a etnia brasileira e se baseando na teoria do lusotropicalismo de Gilberto Freyre, afirmou: "O Rio de Janeiro, no início do século, era uma sociedade impossível de se viver; era habitado apenas por negros." Além disso, ao comparar questões raciais nos Estados Unidos e no Brasil, ele acrescentou: "O Brasil não tem racismo porque a miscigenação sempre existiu e continuará existindo. Não teremos conflitos porque a população negra está destinada a desaparecer." (Nascimento, 1977, p. 41)

Outra consideração feita por essa pesquisadora é a abordagem das pesquisas científicas voltadas à população negra, baseadas na questão socioeconômica. Para Nascimento, a historiografia negra, quando não é tratada como parte integrante do processo de escravização, tende a ser reduzida a uma perspectiva puramente socioeconômica. A autora não desconsidera a importância de investigar a condição socioeconômica da comunidade negra, porém ela ressalta que essa abordagem se torna perigosa quando é utilizada para explicar o quadro completo. Nesse contexto, os aspectos socioeconômicos muitas vezes se sobrepõem à questão racial, sendo uma fragmentação histórica. Frequentemente, as análises e os dados acabam reforçando estereótipos em relação à população negra, sem contextualizar as origens históricas da violência e da marginalização.

### 1.5.3 A Ideologia racial e suas ferramentas na construção da história

Nascimento (2021), ao retomar a história do negro, reforça que a história da raça negra ainda está por ser feita em conjunto com a história do Brasil. Portanto, a historiografia brasileira necessita de uma conexão da história dos negros brasileiros como sujeitos da própria história. A narrativa sobre a condição da população negra na história deve transcender seu papel contributivo para a cultura. Ao abordar o passado, é crucial evitar retratá-lo de forma anacrônica, reconhecendo que o passado não deve servir como uma restrição à plena participação dos negros na construção e narrativa histórica. A história negra tem uma relação histórica com a história do povo brasileiro. Nascimento contribui ao enfatizar:

Como se a história pudesse ser limitada no "tempo espetacular", no tempo representado, e não o contrário: o tempo é que está dentro da história. Não se estuda, no negro que está vivendo, a história vivida. Somos a história viva do preto, não números. (Nascimento, 2021, p. 45)

Em resumo, neste contexto, a história da população negra não deve ser vista apenas como uma contribuição cultural, mas como algo que vai além das limitações temporais. Nesse sentido, a história negra não é anacrônica, pois está constantemente relacionada à história geral em todos os momentos do tempo, sendo atemporal e englobando todas as experiências e contribuições ao longo do tempo.

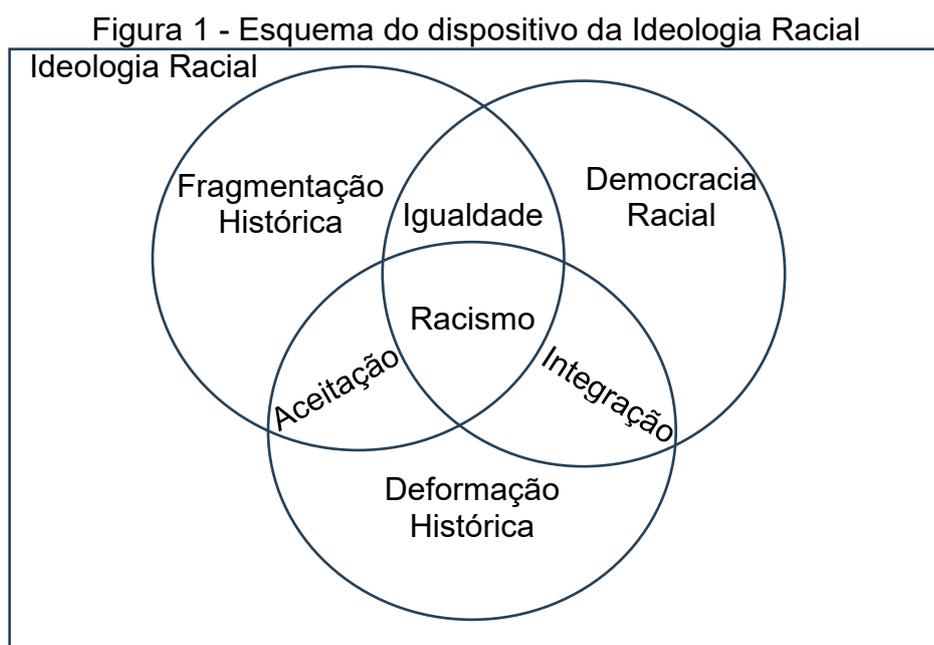
Para concluir, ao resumir as abordagens adotadas por Beatriz Nascimento em sua crítica à história e à historiografia negra, é possível identificar a importância fundamental do tempo como um elemento intrínseco à história. Dessa forma, a história negra brasileira se mantém viva ao longo de todo o continuum temporal, seja no presente ou no passado. Três pilares críticos emergem para uma compreensão abrangente da história negra, quais sejam:

**1. Conceito de Tempo:** A noção de tempo é central na análise de Beatriz Nascimento (2021). Ela argumenta que a história negra brasileira transcende períodos específicos, existindo de maneira contínua em toda a sua extensão temporal. Essa abordagem desafia a visão fragmentada e limitada da história negra, revelando como suas raízes são profundas e persistentes.

2. **Crítica à Ideologia Racial:** Nascimento (2021) denuncia o papel da ideologia racial na moldagem da percepção histórica. Aponta como essa ideologia distorce a narrativa histórica ao perpetuar estereótipos e desigualdades raciais. Essa análise questiona a interpretação simplista da história e incentiva uma compreensão mais complexa das experiências e contribuições dos negros ao longo do tempo.

3. **Ampliação da Perspectiva Socioeconômica:** Beatriz Nascimento (2021) reconhece a importância da análise socioeconômica, porém, destaca a necessidade de uma abordagem mais abrangente. A autora alerta para o perigo de reduzir a história negra apenas a aspectos socioeconômicos, enfatizando que isso pode ignorar as raízes históricas de violência e opressão. Resgata a narrativa histórica completa, incluindo elementos culturais, identitários e de resistência.

Para finalizar, elaboramos um esquema do dispositivo da Ideologia Racial elaborado a partir dos conceitos apresentados por Nascimento (2021), destacando como a ideologia influencia a compreensão das relações raciais ao longo do tempo. A ilustração representa a forma como o racismo molda a interpretação histórica, iluminando a necessidade de uma abordagem crítica e descolonizada na análise da história e historiografia negra.



Fonte: Elaborado pela autora.

Como artifício metodológico, a autora utiliza um questionamento crítico e reflexivo para abordar as complexidades da história, a história negra e a questão das relações-raciais no Brasil. Seu método envolve uma série de perguntas provocativas e análises profundas, com o que ela busca desafiar o *status quo*, explorando as contradições e trazendo à tona os aspectos negligenciados.

Apresentados os conceitos que alinham as perspectivas teóricas de Nascimento, partimos para a sua abordagem metodológica. A historiadora realiza uma análise crítica ao entrelaçar história, sociologia, psicologia e filosofia, para explorar os aspectos da história e da identidade racial. Seu método se baseia na própria relação pessoal, expondo suas inquietações com o racismo da sociedade e análise crítica das narrativas históricas predominantes.

Além disso, a Nascimento (2021) critica a tendência de simplificação e fragmentação na abordagem da história, especialmente a história negra, destacando a importância de considerar tanto os aspectos sociais e econômicos quanto os raciais. Reforça a necessidade de uma abordagem que abra espaço para a complexidade da experiência humana e racial.

Em outro artigo, publicado também na Revista de Cultura Vozes, cerca de oito meses após o ensaio anteriormente descrito, a autora se aprofunda mais na crítica à chamada elite acadêmica, que persiste em generalizar a questão negra em termos de classe, pautando novamente a proposta de uma **história do negro no Brasil**.

Apesar de pouco tempo entre a publicação dos artigos, Nascimento (2021), desta vez, denomina quem são os partícipes da elite acadêmica, são os economicistas os quais submetem a questão racial à papéis econômicos. Outros, são os intelectuais que teorizam a sua visão racial a partir do mito do 'bom selvagem' de Rousseau, onde a sociedade acaba por desenvolver maus hábitos naqueles sujeitos. Por último, são os marxianos que repetem que o preconceito racial é de origem econômica decorrente da luta de classes. Assim, os conceitos de 'aceitação', 'integração' e 'igualdade', para Nascimento (2021), são reprodutores de uma ideologia de dominação onde o racismo se perpetua nesses mesmos termos ao serem analisados sob um olhar do branco.

Sua proposta é em resposta à elite intelectual acadêmica, é que os negros brasileiros compreendam e exponham as características do preconceito racial à sua forma de ser. Esta forma de ser e sentir é definida por Beatriz Nascimento (2021) como:

Ser negro é enfrentar uma história de quase quinhentos anos de resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir, à prática de ainda não pertencer a uma sociedade à qual consagrou tudo o que possuía, oferecendo ainda hoje o resto de si mesmo. Ser negro não pode ser resumido a um "estado de espírito", à "alma branca ou negra", a aspectos de comportamento que determinados brancos elegeram como sendo de negro, e assim adotá-los como seus (Nascimento, 2021, p.49).

Assim, para Beatriz Nascimento, a história do negro no Brasil tem um sentido de ser. Apenas, levantando a sua vivência histórica é que o preconceito racial pode ser combatido. Esse levantamento se dá à luz de uma fidelidade, ou seja, a partir da perspectiva do próprio negro como pertencente desta história. Em outro texto, de 1978, intitulado 'Quilombos: Mudança social ou conservadorismo?', a autora retoma seu método:

Dizíamos textualmente que a "aceitação", a "integração" e a "igualdade" são pontos de vista do "dominador" (dominador, aqui, no sentido da ideologia das classes dominantes - particularmente da classe intelectual-, englobando o conceito de raça dominante, o que nos fez enxergar uma ideologia racialmente branca que se tornou uma ideologia nacional) (Nascimento, 1978, p. 120).

Não vamos nos aprofundar nas categorias deste artigo, mas apresentamos acima como compreendemos a relação delas dentro das categorias mais amplas citadas por Beatriz Nascimento. O método da historiadora propõe uma desconstrução de mitos e estereótipos, partindo de uma fidelidade histórica dos que vivenciam a herança existencial, principalmente aqueles relacionados à miscigenação e à democracia racial no Brasil. Ela desafia as ideias convencionais sobre identidade racial e propõe uma análise mais profunda das complexidades raciais presentes na sociedade.

Em resumo, o método da autora é um convite à reflexão profunda, à desconstrução de narrativas simplistas e à exploração das complexidades históricas e sociais. Ela adota uma abordagem crítica e provocativa para desafiar o *status quo* e trazer à tona questões importantes sobre a história, identidade e relações raciais no Brasil.

#### 1.5.4 Sentido e historicidade

Ao tratar dos sentidos, podemos compreender que conhecer o **sentido** se relaciona com a historicidade. Orlandi (2005) coloca como Pêcheux compreende como o sentido não está pré-estabelecido:

Pêcheux pensa o sentido como sendo regulado no tempo e espaço da prática humana, de-centralizando o conceito de subjetividade e limitando a autonomia do objeto linguístico. Ou seja, crítica ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista, a Análise de Discurso não trabalha bem com m sujeito onipotente nem com um sistema totalmente autônomo (a língua é relativamente autônoma) (Orlandi, 2005, p.11).

Para Orlandi (1995), o sujeito não se apropria da língua de forma individual, pois existe uma forma social de apropriação da linguagem que se reflete no discurso como interpelação feita pela ideologia. As formas de articulação desta linguagem são apropriadas por dois processos: 1) o parafrástico e 2) o polissêmico. O primeiro, chamado também de paráfrase, aponta para o passado transportado pela ideologia. Já o segundo, aponta a direção do novo, o conflito entre o 'mesmo' e o 'diferente'. Destaca, ainda, que o discurso não aparece como mera transmissão de informações, mas como um **efeito de sentidos**, o social aparece na linguagem.

As categorias de análise da linguagem se utilizam dos dois processos acima citados: paráfrase e polissemia, e são observados pelo **silêncio e a fala**. A Análise de Discurso (AD) não compreende o silêncio como categoria, entretanto, Orlandi (1995), evidencia o **silêncio** como fundamento que tem um aperfeiçoamento histórico desde o 'mais silêncio' do mundo dos mitos até o 'menos silêncio' das explicações científicas. Assim, a evolução dos sentidos decorre de processos de interação social ao longo do tempo histórico, constituindo os diferentes campos do saber. O silêncio aparece como uma noção de *linearidade, literalidade e completude*, já que o sentido não se dá em uma linha reta. Portanto, o silêncio rege essas possibilidades, pois da falta surgem mais possibilidades de sentido.

O silêncio ainda se subdivide em: **silêncio constitutivo e silêncio local**. A pesquisadora Eni Orlandi (1995) observa o silêncio constitutivo como indicativo de dizer para não-dizer. Pechêux (1997) coloca a desigualdade entre os esquecimentos como uma relação de dominância, de maneira que há uma regulação entre o dito e não-dito. Em outras palavras, o silêncio constitutivo dá limites e constitui as formações

discursivas, determina os limites do dizer. Já no silêncio local, o sujeito é impedido pela censura, o que produz um enfraquecimento do sentido.

Como já mencionado, o discurso não se trata apenas de uma fala, mas, então, o que significa **o falar** na AD? O falar aqui será apresentado como Pechêux o faz, quando, ao citar Althusser, invoca na obra *Ler o Capital* (1965):

Foi a partir de Freud que começamos a suspeitar do que escutar, logo do que falar (e calar) quer dizer: que este “quer dizer” do falar e do escutar descobre, sob a inocência da fala e da escuta, a profundidade determinada de um fundo duplo, o “que quer dizer” do discurso inconsistente – este fundo duplo do qual a lingüística, nos mecanismos da linguagem, pensa os efeitos e condições formais (Althusser *apud* Pechêux, 2008, p. 45).

Desse modo, o falar está imbricado pelo significado e, também, pela lingüística. Aqui está resumido em um ‘quer dizer’ que se materializa no olhar/escutar, sendo a partir desse olhar estranho em que se desconfia sobre as palavras - por consequência da significação -, sobre o discurso e seus possíveis efeitos de sentido. A partir dessa categoria psicanalítica que Pechêux (1975) coloca, o sujeito como senhor do seu dizer, é capaz de tornar o dizer na sua vontade (Patti, Sousa, Garcia, 2017).

Nesta dissertação, a proposta é que a Análise de Discurso (AD) seja aplicada aos documentos legais da Lei nº 10.639/2003. Ao analisar a discursividade da lei, pretende-se investigar como o texto legal foi formulado, que linguagem foi utilizada, qual o contexto histórico e político que cercou sua criação, e como a lei influencia ou reflete questões sociais e ideológicas. Dessa forma, visa-se compreender qual o sentido da história proposto pelo texto legal, mas, também, ainda usando como recurso de análise a proposta metodológica de Beatriz Nascimento.

Para finalizar, afirmamos que a nossa ligação com o referencial teórico foi primordial para a escolha dos materiais e categorias trazidas por Beatriz Nascimento. Compreendendo o método sendo a proposta da história negra como resposta a essas categorias. Ao compreender o método, a proposta é entender a história negra como resposta por meio dessas categorias, sendo essa premissa para a construção do método da presente pesquisa.

## 1.6 VOZES PÓS-COLONIAIS: ENFRENTAMENTOS A UMA EDUCAÇÃO MARGINALIZADORA

Esta seção apresentará os estudos pós-coloniais, um campo acadêmico que emergiu nos anos 1970 e ganhou notoriedade a partir da década de 1980. Esses estudos propõem uma desconstrução da narrativa eurocêntrica, introduzindo uma nova forma de compreender a história e o conhecimento. É importante salientar que, embora estejamos fornecendo algumas datas históricas para situar os períodos, as questões discutidas têm relevância contínua ao longo do tempo. Os debates sobre esses temas são constantemente revisitados e reexaminados, indicando a ausência de um ponto de partida exato ou um ponto final definido. Assim, as ideias discutidas neste contexto não estão limitadas a um período específico, mas continuam a ressoar ao longo da história.

As análises apresentadas nesta seção desencadearam uma virada cultural, especialmente nas Ciências Sociais, influenciadas por obras notáveis de pensadores, tais como como Frantz Fanon (1968) e Albert Memmi (2007), que, posteriormente, inspiraram outros autores, como Stuart Hall (2003). No contexto brasileiro, a ditadura civil-militar (1964-1985) motivou intelectuais a buscar novas referências para compreender a essência e as raízes da formação brasileira. Nesse período, figuras como Darcy Ribeiro, no exílio, produziram obras como 'O Povo Brasileiro' (1995), e Paulo Freire, também no exílio, produziu a influente obra 'A Pedagogia do Oprimido' (1987 [1968]). Suas reflexões tornaram-se marcos na Ciência Social e na educação descolonizada.

Além disso, ao abordar o eurocentrismo, Samir Amin (1989) identificou-o como um sistema de dominação adotado pela Europa na formação do aparelho cultural e ideológico de caráter imperialista, que se dissemina por vários meios de comunicação midiáticos, criando uma razão suprema que unifica as aspirações de uma elite.

Considerando a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História da África, é relevante explorar as influências africanas nos estudos pós-coloniais e como esses estudos chegaram ao Brasil. O conceito de 'África mítica', cunhado pelo cubano Carlos Moore (2008), propõe uma revisão epistemológica dos fundamentos da História da África ensinada no Brasil, visando desconstruir a narrativa fictícia e ilusionista consolidada nas salas de aula.

Essa ideia mítica da África decorre da fragmentação histórica do período colonial e foi fundamental para a construção da identidade eurocêntrica, conforme argumentado por Aníbal Quijano (2005), resultado do controle europeu sobre o

comércio, trabalho e recursos de produção na colonização das Américas. A dominação colonial europeia foi responsável pela configuração do controle global do trabalho e pela criação da identidade como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder mundial, com a ocupação da América pelos europeus como ponto de partida.

Dessa forma, torna-se crucial realizar análises mais aprofundadas sobre a história do continente africano e dos imigrantes africanos, com a ideia de diáspora assumindo um papel central nas discussões, permitindo à sociedade brasileira considerar o destino do continente africano no século XXI. Isso é particularmente relevante no contexto da política internacional, em que o Brasil busca parcerias com países africanos e os vê como importantes aliados.

Portanto, exploraremos temas como pan-africanismo, nacionalismo africano e suas correntes, bem como a formação dos Estados Nacionais, à luz da realidade africana contemporânea, compreendendo-os como um campo a ser trabalhado em conjunto com a implementação da Lei nº 10.639/2003.

### **1.6.1 Os estudos pós-coloniais**

Os Estudos Pós-Coloniais emergem na década de 1970 e 1980 como um campo intelectual vital que busca desconstruir e reexaminar as narrativas históricas e culturais que foram forjadas durante o período colonial e que ainda ecoam em nosso mundo contemporâneo. O movimento se constitui como reflexo associado ao período após a descolonização da Ásia, África e partes da América, no século XX. Trata-se de uma abordagem acadêmica profundamente enraizada nas teorias críticas, pois esses estudos exploram as complexidades das experiências coloniais e pós-coloniais, oferecendo uma visão única sobre questões de poder, identidade, representação e resistência.

Alguns autores contemplados, tais como Edward Said (2007), Frantz Fanon (1968), Homi K. Bhabha (1998), e Samir Amin (1973) são pioneiros nessa área de estudo, logo, a seguir realizamos um breve resumo introdutório, com os autores e suas obras mais importantes na contribuição desse tipo de estudo.

Edward Said, em sua obra seminal 'Orientalismo', lançou as bases para essa disciplina ao investigar como o Oriente foi moldado e representado pelo 'Olhar Ocidental'. Por meio de uma análise meticulosa, Said revelou como a construção de

imagens e estereótipos desumanizantes do Oriente serviu aos interesses coloniais, perpetuando desigualdades e dominação.

Frantz Fanon, da Martinica, colonizada pela França, na obra 'Os Condenados da Terra', trouxe à tona a psicologia da colonização e os desafios psicológicos e políticos enfrentados pelas populações colonizadas na busca pela descolonização. Suas palavras ressoam na luta contínua contra a opressão.

Homi K. Bhabha (1998), em 'Os lugares da cultura', introduziu o conceito de hibridismo cultural e examinou como as culturas colonizadas frequentemente criam novas identidades que desafiam as narrativas hegemônicas.

Outros acadêmicos, como Ania Loomba (2002) e Robert J.C. Young (2020), contribuíram significativamente para o campo, oferecendo análises críticas sobre identidade, poder e representação. Loomba, em 'Pós-colonialismo: uma introdução crítica', fornece uma visão abrangente dos principais temas nos estudos pós-coloniais, enquanto Young, em "Deslocamento e diferença na teoria pós-colonial", explora a importância da diferença cultural.

Além disso, os estudos pós-coloniais não se limitam à teoria, mas também se estendem a uma análise crítica do impacto do colonialismo nas questões econômicas e políticas globais. Samir Amin (1973), em 'O desenvolvimento desigual', examina como o colonialismo moldou a economia global e influenciou o desenvolvimento desigual.

Este campo diversificado de estudo abraça uma vasta gama de temas, desde questões de linguagem e representação até as complexidades das identidades culturais e políticas. Os Estudos Pós-Coloniais oferecem uma lente através da qual podemos compreender as estruturas de poder que moldaram o mundo moderno e continuarão a moldar o futuro. Neste contexto, explorar as múltiplas perspectivas e debates dentro dos Estudos Pós-Coloniais torna-se essencial para uma compreensão profunda e crítica de nosso mundo globalizado e pós-colonial.

Visto os autores e suas contribuições mais relevantes é importante compreender como os movimentos de descolonização da Ásia, África e partes da América influenciaram o desenvolvimento de um novo campo acadêmico.

### **1.6.2 Pan-africanismo e nacionalismo africano**

O Pan-africanismo e o nacionalismo africano são dois movimentos políticos e ideológicos fundamentais que desempenharam papéis significativos na história e no desenvolvimento dos países africanos durante o século XX e além. Ambos os movimentos tiveram diferentes correntes e perspectivas, mas compartilharam o objetivo de promover a unidade, a autodeterminação e o progresso dos povos africanos.

O Pan-africanismo é uma filosofia política que promove a solidariedade e a unidade entre os povos africanos, bem como entre aqueles de ascendência africana no mundo. Esta ideologia surgiu no final do século XIX e início do século XX, em resposta ao colonialismo europeu e à escravidão transatlântica, ganhando força ao longo do século XX.

Por sua vez, o nacionalismo africano é um movimento que se concentra na busca pela independência política e construção de nações independentes após os séculos de domínio colonial.

O historiador Muryatan Barbosa (2020), sob uma perspectiva temporal, fez um resgate do pensamento africano moderno a partir do século XIX, sendo que os movimentos de descolonização africana se iniciam na década de 1960, com os elementos de integração africana e desenvolvimento econômico dos países. Já em 1970 e 1980, segundo o autor, ocorre uma onda de formação de intelectuais negros no ocidente, em que se observa o surgir de um pensamento crítico, pois a intelectualidade ligada à diáspora presente nos Estados Unidos, Inglaterra e França realiza um movimento crítico voltado ao ocidente e um resgate crítico sobre a visão africana. Já nas décadas de 1990 e 2000 esse movimento crítico se fragmenta com a fuga de cérebros (Barbosa, 2020).

Como ocorreu a intelectualização de africanos, chamada de 'voltada ao ocidente' por Barbosa (2020)? O movimento é progressivo visto a influência dos europeus na região litorânea de África no início do XIX, em especial, pela educação cristã vinda do missionarismo estabelecido na época. Portanto, há o fragmento religioso e a diáspora, de modo que para Barbosa esses dois elementos são cruciais para a formação do pensamento africano no início do século XIX, assim marcando o nascimento do pensamento africano contemporâneo. Conforme expresso por Barbosa (2020), torna-se evidente o papel crucial desempenhado por africanos ocidentalizados nas sociedades costeiras da África Ocidental, revelando dinâmicas educacionais complexas:

O historiador George Brooks, por exemplo, fez um estudo pormenorizado da relevância histórica desses africanos ocidentalizados nas sociedades litorâneas da África Ocidental. O mesmo ocorreu em outras regiões costeiras. Já no século XV, filhos das elites do Reino do Congo iam estudar em Portugal. Desde o século XVIII, africanos livres do cativeiro conseguiam se formar intelectualmente na Europa, em geral, com a assistência dos abolicionistas. [...] Algo que permitiu o nascimento de uma intelectualidade africana dentro dos moldes europeus de época, tanto em termos qualitativos (por sua função e qualificação formal) quanto quantitativos (dado o número de integrados). Por isso, é o século XIX que marca o nascimento do pensamento africano contemporâneo. (Barbosa, 2020, p. 96/104).

A trajetória de Edward Wilmot Blyden, analisada minuciosamente por Muryatan Barbosa, destaca-se como o ponto inaugural da concepção da personalidade africana que, posteriormente, evolui para o desenvolvimento do nacionalismo africano. Blyden, cuja vida majoritariamente transcorreu na África, especialmente na Libéria, Serra Leoa e Lagos (Nigéria), esteve profundamente envolvido nas questões da diáspora. Nesse contexto, ele pioneiramente advogou pela defesa da ‘personalidade africana’, sublinhando a centralidade atribuída na África à família, à vida coletiva, ao uso compartilhado da terra e da água, bem como à regulação das funções sociais (Barbosa, 2020). De maneira inovadora, Blyden concluiu que a construção de uma unidade africana, a partir dessa personalidade, exigiria a ‘reafricanização’ da África costeira, promovendo a aculturação das populações urbanas ao ambiente rural e interiorano africano.

Edward Blyden, figura proeminente nos primórdios do nacionalismo africano, desempenhou um papel crucial na promoção da consciência e da identidade africanas. Sua contribuição notável para o movimento pode ser observada em suas ideias pioneiras que abordaram a importância da autenticidade africana e da educação descolonial.

Para Blyden, o processo de construção da identidade africana deveria começar com os afro-americanos, e não o contrário. Ele enfatizou que os afro-americanos, incluindo cristãos e muçulmanos não africanizados deveriam se reconectar com suas raízes africanas e se orgulhar de sua herança sociocultural. Muryatan Barbosa pontua:

Desde então, para ele, eram os afro-americanos que deveriam se civilizar na personalidade africana, e não o contrário. E nisso incluía os cristãos (como ele) e islâmicos, não africanizados. (2020, p. 244).

A questão da educação descolonial foi um dos pontos centrais das reflexões de Blyden. Em sua obra "Etiópia Desacorrentada", ele argumentou que os métodos educacionais ocidentais estavam desnacionalizando os africanos, transformando-os em estrangeiros em sua própria terra. Ele alertou para os perigos da excessiva europeização e enfatizou a importância de uma educação que valorizasse a cultura e história africanas. (Barbosa, 2020).

Muryatan Barbosa (2020) destaca a singularidade da contribuição de Blyden, pois ele foi um dos primeiros a considerar não apenas a África ancestral, mas também a África islâmica e cristã. Blyden abriu caminho para a ideia de uma 'tríplice herança' africana que reconhecia as dinâmicas únicas entre as diferentes 'raças africanas' na antiguidade, incluindo etíopes e egípcios. Assim, trabalhou incansavelmente na formação de uma africanidade continentalista, que serviria como base para um futuro Estado unitário.

O período entre as duas guerras mundiais viu uma ênfase significativa na educação entre os pioneiros do nacionalismo africano. Os intelectuais africanos acreditavam que a educação era fundamental para formar as elites locais que liderariam o caminho para a nação. No entanto, havia uma crescente preocupação com a educação orientada pelos europeus, no sentido de levar a uma excessiva europeização, por isso, figuras como Hayford lutaram pela criação de universidades africanas controladas pelos próprios africanos.

Várias razões explicam essa ênfase na educação. Primeiramente, a violência e a repressão colonial eram uma realidade. Em segundo lugar, as administrações coloniais preferiam promover as elites tradicionais em detrimento das novas elites africanas intelectualizadas. Por fim, as doutrinas fascistas, com seu viés racista, começaram a ganhar influência nas colônias africanas, mesmo nas mais liberais. O racismo, já enraizado no sistema colonial, tornou-se ainda mais institucionalizado e ideologizado.

Portanto, a contribuição de Blyden e outros intelectuais da diáspora foi fundamental para moldar o nacionalismo africano nesse período. Suas ideias sobre identidade, cultura e educação desempenharam um papel crucial na formação da consciência africana e na luta pela independência e emancipação em todo o continente africano.

Em resumo essa contribuição, segundo Muryatan Barbosa (2020):

Ainda assim, nesse cenário, Blyden tem um mérito ímpar. Em primeiro lugar porque foi o único a incorporar em suas reflexões tanto a África ancestral quanto a África islâmica e cristã. Pensou a África dentro da “tríplice herança”, como caracterizaria um século mais tarde o cientista político Ali Mazrui. Assim como iniciou a busca por uma personalidade africana, e interessou-se por uma história africana com suas dinâmicas próprias, que teria se desenvolvido nas relações entre as diversas “raças africanas” na antiguidade. Aí incluídos os etíopes e os egípcios. Em suma, foi o autor que mais trabalhou pela formação de uma africanidade continentalista, que seria a base de um futuro Estado unitário. (Barbosa, 2020, p. 252).

A subalternização refere-se a um fenômeno global que ocorreu durante a fase áurea do supremacismo racial branco e que envolveu a expansão colonial europeia na África e Ásia, bem como a subjugação das populações não europeias nas Américas após a abolição da escravidão. Esse fenômeno assumiu características específicas em diferentes regiões, dependendo das particularidades étnico-raciais locais.

Esse processo não passou despercebido pelos intelectuais africanos e afro-americanos da época. A presença da raça na herança intelectual desses pensadores não se deve apenas a influências pontuais, mas representa uma ‘invocação’ da raça como um meio de buscar sobrevivência diante da subalternização imposta pelo colonialismo e supremacismo racial branco.

Era a fase áurea do supremacismo racial branco, que se concretizava na expansão colonial europeia na África e Ásia e na subalternização das populações não europeias nas Américas, no período pós-abolição. Subalternização Um fenômeno global que adquiriu características específicas em cada região, de acordo com as particularidades nacionais ou locais de suas relações étnico-raciais. Evidentemente, tal fato não passou despercebido pelos intelectuais africanos e afro-americanos de então. E é algo que explica mais a presença da raça nessa herança intelectual do que uma questão de influências pontuais de época. É uma “invocação” da raça, em busca da sobrevivência. (Barbosa, 2020, p. 339).

Outro ator importante para a ideia de nacionalismo africano foi George Padmore, originalmente conhecido como Malcom Ivan Meredith Nurse, que desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento africano e do pan-africanismo. Ele nasceu em Trinidad e Tobago e se mudou para os Estados Unidos na década de 1920 para estudar Medicina na Universidade de Howard, uma instituição de destaque na comunidade negra dos EUA. Desde cedo, ele era um fervoroso nacionalista negro e seu compromisso com essa causa era evidente, inclusive na escolha do nome de sua filha, Blyden.

Durante sua estadia nos Estados Unidos, George Padmore se envolveu com o Partido Comunista e rapidamente ascendeu na Internacional Comunista, além de se

tornar membro do Comitê Sindical Internacional dos Trabalhadores Negros, apoiado pela União Soviética. Sua militância o levou a desempenhar um papel crucial na organização do movimento anticolonialista na África, conectando ativistas e organizações do continente com a Europa e os Estados Unidos. Em 1929, ele participou da criação da Liga Contra o Imperialismo.

Após romper com a Internacional Comunista, em 1934, principalmente devido a discordâncias em relação à estratégia da Frente Única Antifascista, George Padmore concentrou seus esforços no movimento pan-africanista. Sua vasta experiência e redes de contatos contribuíram significativamente para elevar o pan-africanismo a um novo nível de organização e influência.

No trecho citado abaixo, Muryatan Barbosa (2020) destaca a importância da raça como um fenômeno que se tornou significativo durante o período de consolidação do capitalismo imperialista. Isso ocorreu tanto na expansão colonial europeia para fora do continente como na expressão do fascismo dentro da Europa. George Padmore foi um dos intelectuais que abordaram extensivamente essa questão global. Ele buscava compreender a complexa relação entre raça e classe durante o período entre as duas guerras mundiais, adotando uma perspectiva internacional para analisar essa interconexão.

Por outro, havia a intenção de mostrar a relevância da raça à época como um fenômeno derivado da consolidação do capitalismo imperialista, tanto em sua expansão colonialista para fora da Europa quanto em sua expressão fascista dentro da Europa. Padmore foi um dos que mais escreveram sobre tal fato global, buscando compreender a imbricação entre raça e classe no entreguerras a partir de uma perspectiva internacional. (Barbosa, 2020, p. 417-420).

Em síntese, o nacionalismo africano e a diáspora se relacionam por meio de diversos elementos chave, descritos por Muryatan Barbosa (2020):

- a) Uma visão diaspórica do negro: o nacionalismo africano, muitas vezes, incorpora uma perspectiva diaspórica, reconhecendo a dispersão da população negra ao redor do mundo devido à escravidão e à colonização. Essa visão valoriza as conexões entre africanos e afrodescendentes em diferentes partes do mundo.

- b) A necessidade do negro se colocar como ser autêntico e sujeito de sua ação social: o nacionalismo africano promove a ideia de que os negros devem se ver como agentes autênticos de sua própria ação social, rompendo com a imagem de subalternidade e reivindicando sua capacidade de moldar seu destino.
- c) A reivindicação da sua liberdade criadora: o movimento nacionalista africano incentiva os negros a reivindicarem sua liberdade criadora, expressando suas identidades culturais, políticas e sociais de maneira autêntica e não colonizada.
- d) A volta às raízes africanas: muitos nacionalistas africanos e diaspóricos enfatizam a importância de reconectar com as raízes africanas, seja por meio do estudo da história e da cultura africana, da promoção de práticas culturais africanas ou do apoio a movimentos de retorno físico à África.

Esses elementos demonstram como o nacionalismo africano e a diáspora estão interligados, compartilhando uma visão comum de resgate da identidade negra e da busca por autonomia e liberdade.

Portanto, o período entreguerras (de 1940-50) foi intensificado pelas ideias centrais do nascimento do movimento pelos países africanos francófonos e em diáspora na França. Assim, aparece o termo *Negritude*, cunhado por Aimé Césaire, em 1939, na obra 'Caderno de um retorno ao país natal'. Para Muryatan tratava-se de uma tomada de consciência. Outros militantes e intelectuais foram organizadores da *Negritude*: o martiniquense Césaire, o guineense Léon Damas, o malgaxe Jacques Rabemananjara e o senegalês Léopold Sédar Senghor; também, Léonard Sainville, Aristide Maugée, Birago Diop, Ousmane Socé e os irmãos Achille.

Outros atores desse movimento foram importantes para o Pan-africanismo, também do nacionalismo africano, como Kwame Nkruma, o primeiro presidente de Gana e uma figura-chave na luta pela independência africana, que escreveu extensivamente sobre o Pan-africanismo e suas várias correntes. Seu livro 'Consciência Africana' é uma obra influente que discute o papel do Pan-africanismo na luta contra o colonialismo.

O destacado acadêmico e ativista afro-americano W. E. B. Du Bois desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento do Pan-africanismo. Seu

trabalho ajudou a articular a conexão entre as lutas dos afro-americanos nos Estados Unidos e as lutas de libertação na África.

Já o psiquiatra e intelectual anticolonial Frantz Fanon, embora mais conhecido por suas análises sobre psicologia colonial, também contribuiu para as discussões sobre a identidade africana e o nacionalismo. Seu livro 'Os Condenados da Terra' explora questões relacionadas ao nacionalismo e à descolonização.

Outro destaque importante é o líder da luta pela independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, Amílcar Cabral (1924-1973), conhecido por suas ideias acerca da luta de libertação nacional. Seus escritos e discursos abordam o nacionalismo africano e a necessidade de construir nações africanas independentes. O ponto inicial de suas formulações foram as concepções da problemática educacional, a partir das experiências e concepções do educador brasileiro Paulo Freire e do próprio revolucionário de Guiné-Bissau, Amílcar Cabral. Indicado como responsável pela mais bem-sucedida adaptação do marxismo crítico e criativo para a realidade africana, inclusive assim sendo reconhecido pelo próprio Freire, Amílcar Cabral foi o responsável pela independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde, pelo Partido Africano da Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC) (Villen, 2013, Mallot, 2021).

Amílcar Cabral foi inspiração para Freire, conforme apontam publicações científicas de diversas áreas, tais como de Pereira e Vittoria (2012), Miglievich-Ribeiro (2018), Malott (2022) e Misoczky (2022), dentre outros.

A práxis é um conceito central na filosofia de Paulo Freire, na medida em que - diante do excesso de abstração que acaba contribuindo para um espontaneísmo sem orientação - insistiu repetidamente na necessária união entre teoria e prática, algo que percebeu na África com clareza e precisão, com a práxis revolucionária de Amílcar Cabral (Miglievich-Ribeiro, 2018).

Outro intelectual importante de lembrar é o historiador senegalês Cheikh Anta Diop, conhecido por seu trabalho em reafirmar a história e a cultura africanas. Ele contribuiu para a promoção de uma identidade africana forte e a valorização das raízes culturais africanas. O historiador tem como destaque a suas publicações na revista *Présence*, a qual foi um dos 'instrumentos' da Negritude à época, ou seja, fins da década de 1940 e durante a década de 1950. Muryatan Barbosa destaca a

importância da revista editada por Alioune Diop (editor da revista entre 1947 e 1980), que priorizava a luta contra o colonialismo e a assimilação ocidental.

A revista 'Présence', lançada em 1950 e coordenada por Alioune Diop e sua esposa Christine Diop, desempenhou um papel significativo na revalorização da cultura africana e na luta contra o colonialismo. Esta revista serviu como plataforma para a publicação de artigos do renomado antropólogo Cheik Anta Diop, que advogou pela importância do Egito negro em suas pesquisas.

Alioune Diop, muitas vezes chamado de 'Sócrates negro', teve um impacto profundo na forma como o mundo percebia a África. Nascido em 1910 em Saint-Louis, no Senegal, ele chegou a Paris, em 1937, como um estudante desconhecido e financeiramente desfavorecido. No entanto, sua trajetória foi notável, e em apenas dez anos, ele se tornou senador francês e chefe de gabinete do governador-geral da AOF (África Ocidental Francesa).

Diop estabeleceu conexões significativas com figuras proeminentes da época, como Albert Camus, Jean-Paul Sartre, Pablo Picasso, André Gide, Aimé Césaire, Joséphine Baker, Duke Ellington e Boris Vian. Sua revista crítica, 'Présence africaine', destacou a grandeza da civilização africana e atraiu jovens intelectuais notáveis, incluindo Wole Soyinka, Joseph Ki Zerbo, Amadou Hampâté Bâ, Joseph Zobel, Maryse Condé e Abdoulaye Wade.

Em 1956, Alioune Diop organizou o primeiro congresso de intelectuais e artistas negros na Sorbonne, e posteriormente, junto com Léopold Sédar Senghor, concebeu o primeiro Festival Mundial de Artes Negras em Dakar, realizado em 1966. Sua vida, de origens humildes a uma influência excepcional, contou a história da descolonização e do despertar de um continente. Sua contribuição para a valorização da cultura africana e o combate ao colonialismo é inegável e inspiradora.

Esses são apenas alguns dos muitos autores que contribuíram para a classificação e análise das correntes do Pan-africanismo e do nacionalismo africano. É importante observar que diferentes estudiosos podem ter perspectivas ligeiramente diferentes sobre essas correntes, mas esses autores são amplamente reconhecidos por suas contribuições significativas para o campo.

## 1.7 O CONTEXTO BRASILEIRO E A INFLUÊNCIA DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

No Brasil, do mesmo modo, a Negritude se fez sentir de forma própria, a partir da elaboração dos intelectuais do Teatro Experimental do Negro (TEN), como Ironides Rodrigues, Alberto Guerreiro Ramos e Abdias Nascimento. Em suma, não resta dúvida de que a Negritude foi um dos movimentos mais importantes para a internacionalização do pensamento africano, potencializando sua capacidade criadora e influenciadora de novas ideias.

É importante destacar que o movimento negritude passou por críticas e foi alvo de debates quanto a sua definição. Para o filósofo Jean-Paul Sartre, a negritude (ou seja, para ele, a 'alma negra') seria uma espécie de "racismo antirracista", que ele vê como um passo necessário para a superação positiva da dualidade racial (branco-negro) e a formação de uma luta comum. Em termos dialéticos, teríamos a tese (branquidade/ racismo ocidental), antítese (negritude), síntese (luta humanista). Em suas palavras: "O negro cria para si um racismo antirracista. Ele não deseja de modo algum dominar o mundo: ele quer a abolição dos privilégios étnicos, quaisquer que sejam eles; ele afirma sua solidariedade com os oprimidos de qualquer cor". Assim, é a definição de Sartre sobre o movimento negritude, em seu livro 'Orfeu negro'.

Segundo Fanon, a definição de Sartre destruiu o entusiasmo negro, pois, para Fanon, a "negritude" é um conceito fundamental. Ele expressa seu desejo de se envolver profundamente na negritude, rejeitando a ideia de seguir o curso previsível da história. Para Fanon, a dialética que busca um ponto de apoio para a liberdade expulsa a consciência negra de sua posição anteriormente não questionada. Fanon afirma que, em termos de consciência, a consciência negra é imanente a si mesma, não sendo uma potencialidade de algo mais amplo. A consciência negra não é uma falta de algo, mas uma característica intrínseca e aderente a si mesma, fazendo ser plenamente o que é, sem a necessidade de recorrer a conceitos universais ou probabilidades.

Finalmente, para Muryatan, tratava-se de buscar uma teoria da práxis que justificasse a descolonização e a luta negra. Assim, a crítica ao Senghor ao evidenciar a negritude como um movimento miscigenado criou um debate sobre a teoria e a práxis. O debate retomou a ideia de personalidade negra, defendida por Cheik Anta Diop.

A relação entre a Negritude e os movimentos de descolonização na África é profunda e desempenhou um papel significativo na formação do pensamento e da luta

do Movimento Negro no Brasil. De que maneira ocorreu essa influência já que o movimento africano passava por um debate acerca de sua definição?

Os movimentos de descolonização na África serviram como uma fonte poderosa de inspiração ideológica para os ativistas negros no Brasil. Líderes africanos como Kwame Nkrumah, de Gana, Frantz Fanon, da Argélia, e Amílcar Cabral, da Guiné-Bissau e Cabo Verde tornaram-se figuras emblemáticas na luta pela independência e na promoção da identidade africana. Suas ideias sobre autodeterminação, igualdade racial e valorização da cultura africana ressoaram entre os ativistas negros brasileiros, que viram nesses líderes exemplos a seguir.

A ideia de **Consciência negra** para os militantes negros brasileiros significou enxergarem-se como parte de uma luta mais ampla pela emancipação de povos negros no mundo. Isso fortaleceu a solidariedade entre os negros de diferentes países e incentivou a colaboração em questões raciais e na promoção da cultura afro-brasileira.

Já o elemento da **Valorização da Cultura Africana** foi fundamento dos intelectuais africanos, que enfatizaram a importância da valorização da cultura africana como parte integrante da identidade negra. Eles destacaram a necessidade de resgatar e preservar as tradições culturais africanas que haviam sido suprimidas durante séculos de colonialismo. Essa ênfase na cultura africana ressoou no Brasil, onde os ativistas negros também buscavam promover a cultura afro-brasileira como uma forma de fortalecer a identidade negra, haja vista o movimento promovido pelo TEN (Teatro Experimental do Negro), em que uma das suas principais contribuições foi a realização de peças teatrais que abordavam temas relacionados à história, à cultura e à experiência da população negra no Brasil. Essas peças desafiavam estereótipos racistas e representavam uma visão mais autêntica e respeitosa da herança afro-brasileira. Entre as obras mais notáveis encenadas pelo TEN estava a peça "Oração para uma Negra", de Abdias Nascimento, que tratava das questões da identidade negra e da resistência à opressão racial.

A **Luta Contra o Colonialismo** foi vista como uma luta irmã da luta contra o racismo no Brasil. Os movimentos de descolonização foram admirados como exemplos de resistência bem-sucedida contra o domínio colonial.

Por fim, a **Reafirmação da Identidade Negra** se alinhava com a busca por uma identidade negra positiva no Brasil, que envolvia o reconhecimento e o orgulho de ser negro, além da promoção da herança sociocultural africana.

Em suma, os movimentos de descolonização na África desempenharam um papel fundamental na formação da consciência e na luta do Movimento Negro no Brasil. Inspiraram os ativistas negros, forneceram modelos ideológicos e solidificaram a noção de uma luta global pela igualdade racial e pela valorização da cultura afro-brasileira. A influência desses movimentos continuou a moldar o ativismo negro no Brasil e contribuiu para avanços significativos na promoção da igualdade racial e na valorização da identidade negra.

A descolonização africana influenciou a educação no Brasil, levando à Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Essa lei, em parte, reflete o reconhecimento da importância de entender e valorizar as contribuições culturais e históricas dos africanos e seus descendentes.

## **1 DOS CAMINHOS DIALÉTICOS DE LUTA PARA LEI Nº 10.639/2003 DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

Para descrever o que chamamos de ‘caminhos dialéticos’ para a aprovação e implementação da Lei nº 10.639/2003 como um dispositivo de uma política antirracista demarcamos a luta do Movimento Negro pela conscientização e importância do reconhecimento da História e Cultura Afrodescendente, assim como na construção de conhecimento e necessidade da atuação dos educadores na promoção de uma educação antirracista e inclusiva.

No entanto, ao descrever como chegam as políticas compreendemos que ainda há desafios a serem superados para que a lei seja efetivamente incorporada na prática educacional e contribua para a transformação social.

### **1.8 CONTEXTO HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO POSITIVA PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL**

Os Professores Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, e Luiz Alberto Oliveira Gonçalves descrevem a importância do Movimento Negro frente à educação da população negra, tema ainda pungente na atual sociedade brasileira. Os autores descrevem o total abandono à população negra escravizada, liberta e cativa, bem como a exclusão desses sujeitos na educação formal ainda no século XIX.

No final do século XIX, a primeira estratégia de escolarização ocorreu para jovens e adultos, com a abertura de cursos noturno que aceitavam apenas os indivíduos livres e libertos, desde a sua origem. Os autores destacam:

Em suma, as escolas noturnas representaram, no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluíam-se abertamente os cativos) e de raça (excluíam-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem

legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente. (GONÇALVES, e SILVA, 2000, p.136)

O fim da escravidão no Brasil deixa intencionalmente a população negra à sua própria sorte, visto as políticas excludentes do pós-abolição. Como retrata Florestan Fernandes (2008, [1965]), a educação para crianças e jovens negros foi negligenciada, juntamente com um conjunto de outras necessidades sociais para a reprodução. Isso se deu com a priorização do branqueamento da população em lesão à educação escolar para população ex-escravizada<sup>5</sup>. A explicação para a política de branqueamento é justificada pelo fato de os “ex-escravos” não estarem preparados para o “mercado de trabalho capitalista”, sendo que a mão de obra europeia estaria mais apta à subsunção formal do trabalho ao capital (Fernandes, 1965), sendo essa tese também defendida por outros sociólogos da América Latina, como o argentino Hasenbalg (1977), e economistas, como Caio Prado Junior.

É importante contrapor, de outro lado, que as práticas educativas e laborais formadoras da mão de obra escrava sempre estiveram presentes na colonização, como mostra Clóvis Moura (1988), porém para a população escravizada tais práticas se concretizavam por meio da chamada ‘pedagogia da violência’, prática comum e naturalizada.

Segundo Soares (2010), isso começou a ser questionado legalmente e a se transformar em um problema com a Lei do Ventre Livre, de setembro de 1871. Começaram a ser criados lugares, sob a tutela do estado, em que as crianças livres, filhas de escravos, poderiam receber - em tese - uma escolarização formal. No entanto, conforme o autor, somente com a libertação formal dos escravizados, dado pelo movimento abolicionista, é que se impulsionou o debate sobre outras práticas educativas para a população negra, como a escolarização (Soares, 2010).

---

<sup>5</sup> A negligência aqui é a apresentada pelo sociólogo Florestan Fernandes, na obra “A integração do negro na sociedade de classes” em que retoma o debate abolicionista de 1823 até 13 de maio de 1888, quando os intelectuais discutiam e planejavam sobre a regulamentação, legalização e transição do trabalho escravo para o trabalho livre. O movimento revolucionário abolicionista se preocupou com a escolarização e educação para a os trabalhadores livres, questão que é deixada de lado quando o movimento abolicionista em prática se preocupa com a crise da lavoura: “Com a Abolição pura e simples, porém, a atenção dos senhores se volta especialmente para os seus próprios interesses. Os problemas políticos que os absorviam diziam respeito a indenizações e aos auxílios para ampara a “crise da lavoura”. A posição do negro no sistema de trabalho e sua integração à ordem social deixam de ser matéria política. Era fatal que isso sucedesse. [...] A cena histórica era insensível a reivindicações que não terminavam com “a liberdade da pessoa humana”, mas iam além dela, exigindo-a como mera condição preliminar.” (Fernandes, 2008, p.30)

Mesmo com um debate sobre a educação das crianças livres, acaba sendo cerceado com responsabilização da mãe escravizada, Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000) descrevem como a letra de Lei de 1871 responsabiliza as mulheres pela tutela e educação:

Fonseca sugere que o descontentamento dos senhores de escravo era tão grande que ameaçava a aprovação da Lei do Ventre Livre; o que levou a um complexo processo de negociação entre parlamentares e proprietários, desembocando, em setembro de 1871, na lei nº 2.040. Esta isentava os senhores de “qualquer responsabilidade quanto à instrução das crianças nascidas livres de mulheres escravas” (idem, p. 40)

Ou seja, em troca de indenização, as crianças educadas seriam apenas aquelas entregues pelos seus senhores ao governo. Através do Ministério da Educação é que viriam os recursos para a educação de crianças tuteladas pelo Estado brasileiro. Assim, foi a partir da Lei do Ventre Livre que o governo passou a destinar recursos públicos para a educação de crianças negras livres.

Retomando o início do século XX, Florestan Fernandes em o ‘Significado do Protesto Negro’ (2017), destaca o início das estratégias de mobilidade social que emergem de atos coletivos nos protestos negros do Brasil. A Frente Negra Brasileira, fundada em 16 de setembro de 1931, é apresentada por Clóvis Moura (1988) como sendo o coletivo mais emblemático, com cerca de 100.000 militantes, com uma estrutura organizacional bastante complexa, contando com uma forte imprensa negra na cidade de São Paulo, que organizava o jornal *A voz da raça*. No Rio de Janeiro, o protesto negro se mobilizou através do Teatro experimental do Negro (TEN), liderado pelos ativistas e intelectuais Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos.

A pauta da educação esteve sempre presente no protesto, ora por uma relação de equiparação entre brancos e negros, ora como veículo de ascensão social, nos conta Gonçalves e Gonçalves e Silva (2009). Os orfanatos mantidos pelo Ministério da Agricultura serviram como centro de treinamento para meninas negras para o cuidado doméstico. Assim, nos anos 1920, as mulheres negras em sua maioria sustentavam as suas famílias trabalhando como domésticas.

A imprensa negra, como citado anteriormente, teve papel fundamental no debate sobre a educação. Nesse sentido, anterior ao jornal *A voz da Raça*, o jornal *Clarim d’Alvorada*, dirigido por José Correia Leite e Jayme Aguiar, fundado 1924, descrevia a ausência de negros nas escolas como uma responsabilidade das famílias, ou seja, dos próprios negros, mas, ao fazer isso, os jornalistas apontavam para uma

experiência malsucedida dos orfanatos mantidos pelo Ministério da Agricultura para crianças negras nascidas livres (Gonçalves e Gonçalves e Silva, 2000):

É preciso entender essas críticas dentro do contexto da época. Lembre-se de que, em páginas anteriores, mostramos a malsucedida experiência dos orfanatos criados pelo Ministério da Agricultura para educar as crianças negras, “beneficiadas” pela Lei do Ventre Livre. Fizemos questão de registrar que das 403.827 crianças nascidas no período entre 1871 e 1885, apenas 113 foram encaminhadas aos estabelecimentos de ensino, ou seja, 0,02%, o que significa dizer que a maioria esmagadora entrou no século XX com um déficit educacional gigantesco. É, portanto, tendo em vista este quadro, que devemos compreender por que a imprensa negra dirigia sua crítica não para a falência da política pública, mas sim para o “esmorecimento” da própria população negra. Tratava-se de uma estratégia que, para aumentar o índice de escolarização da população negra, via como importante ponto de partida inculcar nos indivíduos a idéia de que a educação é um capital cultural de que os negros precisavam para enfrentar a competição com os brancos, principalmente com os estrangeiros. (Gonçalves e Gonçalves e Silva, 2000, p. 141)

Assim, ao colocar a responsabilidade da educação nas famílias negras, os jornais de São Paulo confirmavam a baixa eficácia dos orfanatos em educar as crianças negras, enquanto os filhos de migrantes obtinham grande incentivo à educação por parte do governo brasileiro. Outros jornais servem de referência para apontar e denunciar as questões da educação negra, em São Paulo, tais como: *O Alfinete (1918-1921)*, *O Kosmos (1924-1925)*, *A Voz da Raça (1933-1937)*, *Tribuna Negra (1935)*, *O Novo Horizonte (1946-1954)*, entre outros.

Os jornais, além de denunciarem as baixas condições de alfabetização e exclusão dos negros, também enfatizam a importância dos intelectuais negros com objetivo de elevar a autoestima dos leitores, ao reproduzirem produções de autores como Cruz e Souza, André Rebouças, José do Patrocínio e Luiz Gama. Várias estratégias foram utilizadas pela imprensa negra para apontar a ideia de ascensão social através da educação para a população negra. Portanto, os jornais na imprensa negra, para Clóvis Moura (1988):

Como vemos, os jornais da imprensa negra surgiram quase que na base de informações, notícias, mexericos e destaques sobre a vida associativa da comunidade negra. Com o tempo, no entanto, toma conotações de reivindicação racial e social. Isto aconteceu em consequência do aguçamento da luta de classe e da exclusão do negro dos espaços sociais mais remunerados e socialmente compensadores na estrutura do sistema de capitalismo dependente que se formou após a Abolição. (Moura, 1988, p. 215-216).

Após a extinção da Frente Negra Brasileira, por decreto de Getúlio Vargas que torna os partidos políticos ilegais, surge, em 1944, o Teatro Experimental do Negro (TEN). Através da arte, a organização contestava a discriminação racial ao formar atores, atrizes e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na expressão brasileira, segundo Gomes (2012). Além da inserção na arte, o TEN alfabetizava seus participantes, operários, domésticas, favelados e funcionários públicos, habitando estes a indagar as condições de ocupação da população negra. O TEN também contava com uma imprensa pelo jornal *Quilombo* (1948-1950), que divulgava as necessidades políticas da população negra no “Nosso Programa”. Gomes (2012), escreve:

A reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário, onde esse segmento étnico-racial não entrava devido à imbricação entre discriminação racial e pobreza, o combate ao racismo com base em medidas culturais e de ensino e o esclarecimento de uma imagem positiva do negro ao longo da história eram pontos importantes do programa educacional dessa organização (Nascimento, 2004, p. 737).

A juventude negra brasileira dos anos de 1950, representada pelo movimento TEN (Teatro Experimental do Negro) foi profundamente influenciada pelos ideais da Negritude, tendo sido inspirados por importantes figuras como Aimé Césaire, Senghor, Léon Damas e Langston Hughes. Além de promover as pautas relacionadas à valorização e afirmação da identidade negra, esse movimento foi além, ampliando suas reivindicações para alcançar não apenas o acesso ao ensino fundamental, mas também ao médio e superior (Gonçalves e Gonçalves e Silva, 2000).

O TEN destacou-se por buscar uma educação mais inclusiva e igualitária, lutando por oportunidades educacionais que permitissem o pleno desenvolvimento intelectual e profissional da juventude negra. Com um forte embasamento nos princípios da Negritude, o movimento defendia a necessidade de romper com as barreiras históricas de discriminação e desigualdade, garantindo assim o acesso amplo e justo a todos os níveis de ensino.

Dessa forma, a juventude negra do TEN desempenhou um papel importante na promoção da conscientização racial, ao mesmo tempo em que demandava mudanças substanciais no sistema educacional brasileiro. Suas lutas contribuíram para o avanço em direção a uma sociedade mais inclusiva e equitativa, onde a educação fosse uma ferramenta efetiva para a mobilidade social e o progresso de todos, independentemente de sua origem étnica.

Entre 1940 e 1960, o debate sobre a inclusão dos negros ganhou destaque com a atuação do Movimento Negro na área da educação, participando ativamente das discussões sobre a política educacional brasileira. Essa atuação resultou, em parte, na inclusão das questões relacionadas à educação antirracista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, conforme apontado por Dias (2005):

Como discurso, a inclusão racial fez parte das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo da discussão da LDB de 1961. Contudo, observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo. Ou seja, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que, além da classe, a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade. Mas não se falava explicitamente na época se a população negra era a destinatária principal da escola pública e gratuita. (Dias, 2005, p. 53).

Durante a ditadura militar de 1964, na promulgação da LDB (Lei n. 5692/71) a questão racial foi deliberadamente suprimida da legislação, sendo somente retomada no período pós-ditadura. Um exemplo desse resgate ocorreu na Constituinte de 1988, em que o racismo passou a ser considerado crime, punível com pena de prisão. Neste ano, um acontecimento foi apontado por Dias (idem) como um dos primeiros marcos na discussão sobre a questão racial. Se dá pelo **Centenário da Abolição**, em 1988, que trouxe à tona reflexões sobre a história da escravidão no Brasil e suas consequências na sociedade contemporânea. E o segundo marco ocorre em 1995, quando foi celebrado o marco dos **300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares**, ressaltando a relevância da resistência do Movimento Negro e a luta contra a opressão histórica.

O momento que marca o **Centenário da Abolição**, em 1988, é o Encontro do Movimento Negro do Sul e Sudeste no Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, em que os militantes encaminharam propostas, visando a capacitação profissional, que seriam levadas para serem discutidas nos sindicatos.

O segundo marco histórico foi desencadeado pelo Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, apresentado em 4 de novembro de 1978. As reivindicações dos militantes estavam em torno da verdadeira história da luta política de seus antepassados:

Nele, ao mesmo tempo em que os militantes declaram à nação que estão em luta contra o racismo, eles instauram o dia da Consciência Negra, repassam séculos da história dos negros no Brasil e, ainda, propõem combater o

racismo onde o negro estiver. Em suma trata-se de um 'testamento deixado aos herdeiros de Zumbi' (Gonçalves e Gonçalves e Silva, 2000, p.150).

Esses momentos históricos foram cruciais para sensibilizar a sociedade sobre a importância de abordar e enfrentar questões raciais de maneira mais aberta e justa. A retomada do debate sobre a questão racial e sua inclusão nas pautas políticas e legislativas representou um avanço significativo rumo à construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, que valoriza a diversidade étnica e promove o combate ao racismo e à discriminação.

### **1.8.1 O histórico legal no Brasil até as Políticas de Ações Afirmativas**

Após a Lei Áurea de 13 de maio de 1888, passaram-se mais de 60 anos para a criação de um ordenamento jurídico positivo em combate ao racismo. Em 1951, esse ordenamento se inicia como um aparato legal de denúncia e que transcende para o reconhecimento da existência do racismo, convertendo-se na institucionalização de políticas públicas com objetivo de garantir igualdade (Oliveira, 2021).

No Brasil, a legislação positiva voltada à população negra tem como primeiro passo a Lei nº 1.390/1951, conhecida como Lei Afonso Arinos, deputado e autor da lei. A primeira lei de combate ao racismo que, em 2023 completa 72 anos, na prática não punia os atos de racismo, mas teve por motivação o caso de racismo ocorrido com a bailarina e coreógrafa afro-estadunidense Katherine Dunham, que foi impedida de se hospedar no hotel Esplanada em São Paulo.

Apesar da lei não estabelecer uma punição aos infratores, o tema do racismo veio à tona e junto o alerta à sociedade sobre a necessidade de o racismo ser criminalizado. Posteriormente, em 1985, a legislação foi atualizada para a Lei nº 7.437, chamada de Lei Caó<sup>6</sup>, cuja redação incluía contravenções penais para atos de preconceito de raça, cor, sexo e estado civil. Em 1989, o texto foi atualizado para a Lei nº 7.716, que passou a incluir atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, e, em 1997, a revogação incluiu no texto a religião ou procedência nacional. Neste momento, a lei tipifica o racismo como crime inafiançável e imprescritível.

Em 2003, a Lei nº 10.639 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório no ensino fundamental e médio o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Essa iniciativa se soma a um conjunto de medidas

---

<sup>6</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7437.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7437.htm)>. Acesso em: 4 mar. 2021.

especiais de políticas públicas e/ou privadas, de cunho temporário ou não, resultando no Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 112.288/10), de autoria do então senador Paulo Paim.

O Estatuto tem como objetivo a garantia efetiva da igualdade de oportunidades à população negra, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, bem como o combate à discriminação e às formas de intolerância étnica. Tais medidas proporcionaram a criação de organismos específicos para tratar das políticas de combate ao racismo e à promoção da igualdade racial.

O modelo político do governo petista (2003), chamado de ‘democracia participativa’, no exercício de construção de espaços de diálogo com os movimentos sociais culminou na implementação das cotas raciais e sociais nas universidades federais, pela Lei nº 12.990/14, em que são reservadas 20% das vagas para aqueles que se autodeclararam negros (Oliveira, 2021).

Além dessas citadas, outras medidas foram tomadas em diversas áreas como: saúde, assistência social e esporte. Em 2008, a Lei nº 10.639/03 foi alterada pela Lei nº 11.645, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’. Destacam-se a reserva de vagas em concursos públicos<sup>7</sup> e no setor privado, a Portaria Normativa nº 18 de 11/10/2012 e o Decreto nº 7.824 de 11/10/2012.<sup>8</sup>

### **1.8.2 Leis e normativas que compõem as Políticas de Ações Afirmativas na educação antirracista**

As Políticas de Ações Afirmativas na educação antirracista são fundamentadas em leis e normativas que buscam promover a igualdade de oportunidades e combater a discriminação racial.

---

<sup>7</sup> As cotas raciais em concursos públicos visam promover a inclusão da população negras no mercado de trabalho, conforme o Capítulo V do Estatuto da Igualdade Racial, de 2010 (Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010) que prevê uma série de ações de responsabilidade de poder público brasileiro para com esta população. O Art. 39 do Estatuto fala que “Poder público irá promover ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas”.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas> acesso em 20/04/2021

Na história recente, o Movimento Negro<sup>9</sup>, como pontuado anteriormente, que lutou pelas Políticas de Ações Afirmativas, participando de sua implementação, se expressa pela concepção e elaboração das Leis de Ações Afirmativas, as quais constam no Quadro a seguir, que evidencia a progressão das políticas antirracismo no Brasil, refletindo o esforço contínuo no país para combater a discriminação racial e promover a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

Quadro 1 - Legislação das Ações Afirmativas na educação antirracista

Legislação	Ano	Descrição
<b>Lei Afonso Arinos (Lei nº 1.390/51)</b>	1951	A Lei implica contravenções penais à prática de atos de preconceito de raça ou cor.
<b>Lei Caó (Lei nº 7.716/89)</b>	1989	Tipifica o racismo como crime inafiançável e imprescritível na Constituição de 1988.
<b>Lei nº 10.639/03</b>	2003	Altera a Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional tornando obrigatório o ensino de história da África e de cultura africana e afro-brasileira no ensino básico.
<b>Lei nº 11.645/08</b>	2008	Altera a Lei de Diretrizes e Bases Da Educação tornando obrigatório a temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena'.
<b>Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/10)</b>	2010	Garantia a população negra igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e outras formas de intolerância étnica.
<b>Cotas Raciais nas Universidades Federais (Lei nº 12.711/12)</b>	2012	Garante 20% de vagas, em universidades federais, para os autodeclarados negros.
<b>Lei nº 12.990/14</b>	2014	Cotas em concursos públicos, garante 20% de reserva de vagas aos autodeclarados negros.

<sup>9</sup> Nogueira (2014) reafirma o conceito de Movimento Negro, trazido por Amílcar Pereira (2010), entendido como uma série de ações e entidades políticas, organizadas por uma agenda de reivindicações próximas.

Lei nº 14.723/23	2023	Altera a Lei nº 12.711/12 e Lei nº 12.990/14, reserva de 50% das vagas de graduação para estudantes com renda familiar igual ou menos do que um salário-mínimo por pessoa. Inclui quilombolas na reserva de vagas, cria política de inclusão em programas de pós-graduação de pretos, pardos, indígenas e quilombolas, também inclui pessoas com deficiência.
------------------	------	---

Fonte: Brasil (1951, 1989, 2003, 2008, 2010, 2012, 2014). Elaborado pela autora

O Quadro 1 apresenta uma linha do tempo que destaca os marcos importantes na legislação antirracismo no Brasil. Cada entrada no quadro representa uma lei específica com seu respectivo ano de promulgação e uma descrição concisa do seu propósito.

Tomou-se como início a **Lei Afonso Arinos**, de 1951, que trouxe implicações penais para a discriminação de ‘cor ou raça’, o texto coloca:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de côr.

Parágrafo único. Será considerado agente da contravenção o diretor, gerente ou responsável pelo estabelecimento.

Art. 2º Recusar alguém hospedagem em hotel, pensão, estalagem ou estabelecimento da mesma finalidade, por preconceito de raça ou de côr.

Pena: prisão simples de três meses a um ano e multa de Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros) a Cr\$20.000,00 (vinte mil cruzeiros). (BRASIL, 1951)<sup>10</sup>

A Lei Afonso Arinos é promulgada no período da Guerra Fria, em que, no contexto brasileiro, a radicalização cindiu os nacionalistas antirracistas. Um lado falava em uma ‘nacionalização mestiça’, enquanto a esquerda criticava a democracia racial, questão já consolidada no senado pelo deputado Gilberto Freyre que presidia a Comissão Permanente de Educação e Cultura (1947-1950) do parlamento. O jornal *Quilombo* foi precursor no debate da democracia racial, sendo que em um de seus últimos editoriais, de julho de 1950, coloca a necessidade de uma ‘segunda abolição’, expondo o projeto de Lei 562 de 1950, incluindo a necessidade de penalização para

<sup>10</sup> Texto da Lei em íntegra disponível está disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/543053/publicacao/15638639>>. Acesso em: 24 set 2023.

atos de preconceito de cor e raça, o qual se tornou a Lei Afonso Arinos (Cavaleiro, 2021).

A **Lei Caó, nº 7.716/89**, tipificou o racismo como crime inafiançável e imprescritível na Constituição de 1988, estabelecendo um importante precedente legal para o combate ao racismo no país. O texto apresenta que:

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça ou cor.

Art. 2º (Vetado).

Art. 3º Impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da Administração Direta ou Indireta, bem como das concessionárias de serviços públicos.

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

Essa lei representa um marco no processo de redemocratização do Brasil, servindo como um complemento ao Artigo 5º da Constituição de 1988. Ela surgiu em um contexto definido pelo fim do regime militar de 1964, durante o qual o AI-5 (1968) proibiu reuniões políticas não autorizadas pela polícia e implementou toques de recolher frequentes. Essa proibição persistiu por uma década, resultando na investigação e perseguição do Movimento Negro Unificado (MNU) por parte do Ministério do Exército.<sup>11</sup>

Recentemente, a Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023, fez alterações na Lei nº 7.716/89, especificando a pena para injúria racial: reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa, penalidade agravada se o crime for cometido por duas pessoas ou mais.

A **Lei nº 10.639/03** alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o **ensino da História da África e da Cultura Africana e Afro-Brasileira** no ensino básico, visando promover diversidade cultural nas escolas brasileiras. Em 2008, a lei é reforçada com a implementação da temática indígena, assim tornando obrigatório o estudo da temática **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena** nas escolas, ampliando o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e indígena.

Aqui podemos observar que há alterações no corpo do texto. Após 5 anos, na **Lei nº 11.645/08**, há a troca da palavra **ensino** pela palavra **estudo**, indicando que o estudo se dá de maneira mais ampliada do que anteriormente indicado com 'ensino'.

---

<sup>11</sup> Reportagem: <<https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/ditadura-militar-espionou-movimento-negro-reprimiu-e-infiltrou-agentes/#page4>>. Acesso em: 4 ago. 2023.

Essa mudança de termos reflete uma mudança de ênfase, indicando uma abordagem mais ampliada sobre o tema, um estudo generalizado, sem o aprofundamento necessário para a compreensão da importância das culturas afro-brasileiras e indígena.

O **Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/10)** garante à população negra igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnicos individuais e coletivos, além do combate à discriminação e outras formas de intolerância étnica.

Já a lei de **Cotas Raciais** nas universidades federais (Lei nº 12.711/12) vem com o intuito de reservar 20% das vagas em universidades federais para autodeclarados negros, visando promover a inclusão e a equidade no acesso ao ensino superior.

Por fim, a **Lei nº 12.990/14** estabelece cotas em concursos públicos, garantindo 20% de reserva de vagas para autodeclarados negros, com o objetivo de aumentar a representatividade racial no setor público.

Mais recente, a Lei nº 14.723/23 tornou alterou as Leis nº 12.288/10 e nº 12.990/14, com a reserva de 50% das vagas de graduação para estudantes com renda familiar igual ou menor do que um salário-mínimo por pessoa. Inclui quilombolas na reserva de vagas e cria política de inclusão em programas de pós-graduação para pretos, pardos, indígenas e quilombolas, também inclui pessoas com deficiência.

Essas leis e normativas constituem a base legal que respalda as Ações Afirmativas na educação antirracista, buscando corrigir desigualdades históricas e promover a valorização da cultura e da identidade dos povos afro-brasileiros, assim como de outros grupos étnicos marginalizados. A luta histórica do Movimento Negro confirma uma agenda política pela implementação estratégica de perspectivas e formatação metodológica contra-hegemônicas.

As **Ações Afirmativas** são aqui declaradas conforme o pensamento de Munanga (2001, 2006) e Moehlecke (2002), referindo-se a um conjunto de políticas públicas ou privadas que podem ser obrigatórias, facultativas ou voluntárias. Estas políticas têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas por sociedades a grupos específicos com base em critérios sociais, raciais, étnicos, sexuais, entre outros. Essas ações visam oferecer tratamentos diferenciados a esses grupos como forma de compensação pelas desvantagens enfrentadas devido a situações em que foram vítimas de racismo e outras formas de discriminação.

Sendo assim, a implementação das Políticas de Ações Afirmativas leva a novas questões concretas, sobre: **a descolonização dos currículos**; **a distribuição e oferta de disciplinas** nas universidades; **a ocupação de vagas para docentes**, de acordo com a Lei nº 12.990/14; a necessidade a **ampliação de vagas no Ensino Superior público/privado**, também do **número de vagas em escolas públicas de Ensino médio e fundamental** e; **a distribuição de recurso público** para fazer valer essas políticas.

Dessa forma, tudo isso são questões para se articular com a eficácia ou não das Políticas de Ações Afirmativas, as quais têm o objetivo possível de construir outras subjetividades e de ampliar saberes construídos pela comunidade negra.

No Brasil, a formação de quadros intelectuais oriundos do Movimento Negro ocorre após os anos de 1970, sendo que as entidades do movimento foram os principais atores na denúncia da formação acadêmica europeizada. Gomes (2017) declara que, nesse período, surgem quadros intelectuais negros nos mestrados e, mais tarde, nos doutorados, realizando pesquisas acerca das questões étnico-raciais de caráter histórico, antropológico, sociológico, político e educacional.

O resultado mais relevante dessas pesquisas é o surgimento do movimento que leva à reinterpretação do dia 13 de maio, o qual passa a ser declarado como “Dia Nacional de Luta contra o Racismo”, adotando-se como o dia da Consciência Negra e, em contraposição, o dia 20 de novembro:

O Movimento Negro trouxe para a sociedade brasileira o dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi, líder do quilombo dos Palmares, Zumbi é considerado como um dos principais símbolos da luta contra todas as formas de opressão que assola a população negra até os dias atuais. A figura de Zumbi obriga a sociedade brasileira e a escola a discutirem os movimentos de luta dos negros durante e após a escravidão (Gomes, 2017, p. 108).

Esse resultado pode ser entendido não somente a partir de um movimento de luta da população negra e intelectual, mas possui categorias e conceitos, tais como os desenvolvidos por Gomes (2017) e que são trazidos aqui. A questão é, nesse sentido, compreender quais saberes foram construídos pela comunidade negra na formação social das políticas de Ações Afirmativas, e que devem estar presentes em sua implementação.

A categoria de **estética negra** é formulada como uma expressão teórica importante da *formação de um processo de emancipação sociorracial*, que é a

caracterização de critério para a *aproximação e formação de um “nós” em relação a um “outro”* (Gomes, 2017).

A estética negra surge como um contraponto político que é recente e refratária do **racismo cultural**, o qual é entendido — conforme Fanon [S.I.] — como uma imposição da universalização e hibridização de determinados padrões estéticos e culturais, reafirma Gomes (2017).

É importante destacar, entretanto, que, mesmo diante do abandono do Estado brasileiro na inserção dos negros na sociedade (como será visto adiante), não se apaga o processo de uma educação da população (Gomes, 2017). Reafirmando essa ideia, Fanon (1956) cita que não há um apagamento da cultura dos negros no regime colonial moderno:

Pelo contrário, a observação histórica diz-nos que o objetivo procurado é mais uma agonia continuada do que um desaparecimento total da cultura preexistente. Esta cultura, outrora viva e aberta ao futuro, fecha-se, aprisionada no estatuto colonial, estrangulada pela canga da opressão. Presente e simultaneamente mumificada, depõe contra os seus membros. Com efeito, define-os sem apelo. A mumificação cultural leva a uma mumificação do pensamento individual. A apatia tão universalmente apontada dos povos coloniais não é mais do que a consequência lógica desta operação. A acusação de inércia que constantemente se faz ao “indígena” é o cúmulo da má-fé. Como se fosse possível que um homem evoluísse de modo diferente que não no quadro de uma cultura que o reconhece e que ele decide assumir (Fanon, 1956, p.38).

Assim, Fanon (1956) apresenta um conceito diferente do apagamento ou negação da história negra. Para o autor, há um **falseamento** desta história, em que a população negra ao passo que se torna submetida aos colonizadores, se mostra ‘pouco produtor’ de saberes. Por outro lado, Gomes (2017) complementa o pensamento de Fanon ao colocar que, mesmo com o movimento colonizador de reelaborar a história, isso não foi suficiente para interromper o processo de produção desses saberes. A população negra permanece em constante firmamento desses saberes, mesmo isto lhes sendo negado pelo processo colonial.

O falseamento inicia com a corroboração concreta do abandono do Estado brasileiro à sua população negra e, com relação às Políticas de Ações Afirmativas no país, que são antigas. Têm sua origem como política de fortalecimento do Estado Nação, visando garantir o usufruto de postos de trabalho de forma majoritária por brasileiros/as na década de 1930, com a finalidade de: favorecimento à participação de mulheres na política, acesso de pessoas com deficiência no mercado de trabalho,

favorecimento ao ingresso de estudantes no ensino superior - chamada “Lei do Boi” - que reservava 50% das vagas dos cursos de Ciências Agrárias a estudantes oriundos do meio rural que fossem proprietários de terras, e outras finalidades. (Ferreira, 2010).

As cotas são o sistema utilizado para colocar em prática essas ações, ou seja, com a designação de um percentual numérico como representativo de uma reserva de vagas para aqueles/as que, em caráter de distinção, são instituídos **sujeitos de direito** delas. Portanto, o caráter de abandono do Estado se materializa na medida tardia das Políticas de Ações Afirmativas voltadas à população negra e que, antes de 2003, não foram desenvolvidas pelo Estado, por este não os entender como sujeitos passivos de direito às políticas compensatórias e reparatórias.

Diante disso, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2009, p. 46), ao descrever suas ideias sobre os passos para sair do ‘descompasso como horizonte de referências Afro-Brasileiras para os Sistemas de Ensino’, afirma a necessidade de os afrodescendentes em admitir **valores de refúgio** como forma de resistência e, recuperando as palavras de Amílcar Cabral, recomenda:

Queremos (...) possibilidades concretas e iguais para qualquer filho da nossa terra, homem ou mulher, avançar como ser humano, dar tudo da sua capacidade, desenvolver seu físico e o seu espírito, para ser homem ou mulher de fato (Gonçalves e Silva, 2009, p.12). (...) Quando conseguirmos isto, teremos libertado nosso povo (Idem, p.13).  
Temos que estar vigilantes. Temos que lutar para aplicarmos os princípios que estabelecemos (...) para toda gente ter possibilidade de avançar (Idem, p.17)

É possível dizer que as Ações Afirmativas alcançaram o ensino escolar, tornando-se parte da referência aos **valores de refúgio** propostos por Gonçalves e Silva (2009), porém, com as experiências apontadas por Cabral (1978) e pesquisadas por Freire (1978), sabe-se das consequências de uma escolarização colonial e alienante. Sendo assim, a questão é como as Ações Afirmativas estão sendo absorvidas e como essa nova perspectiva política tem alcançado a população. Compreender esses efeitos sociais é ultrapassar a letra da lei e confirmar as vivências escolares sob referências Afro-Brasileiras.

Por fim, apresentamos no Quadro 2 as principais alterações legais e implicações da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, no tocante à inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar.

Quadro 2 – Alterações legais e implicações da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08

Ano de Alteração	Descrição
2003	Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
2003	§ 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.
2003	§ 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.
2003	§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei." (Vetado)
2003	Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.
2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) conjunto de orientações educacionais no Brasil que visam promover uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação às questões étnico-raciais no ambiente escolar.
2007	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, documento orientador elaborado pelo governo brasileiro para promover a educação em direitos humanos em todas as instâncias da sociedade.
2008	Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. (Substitui o texto de 2003)
2008	§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Substitui o texto de 2003)
2008	§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.
2009	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (PNPI) documento orientador criado no contexto das políticas públicas brasileiras para promover a igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial no sistema educacional do país
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola uma política educacional específica para as comunidades quilombolas.
2014	Plano Nacional de Educação que define metas a serem alcançadas de 2014 a 2024
2015	Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, conjunto de orientações educacionais para implementação de conteúdos didáticos relacionados à história e às culturas dos povos indígenas nos currículos escolares da Educação Básica.

Fonte: Brasil (2003, 2008, 2010, 2012, 2014 e 2015). Elaborado pela autora.

Em 2003, a Lei nº 10.639/03 torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. O conteúdo programático inclui o estudo da História da África, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade

nacional. Fica, por ela, então, estabelecido o Dia Nacional da Consciência Negra como sendo 20 de novembro no calendário escolar.

Já em 2004 são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, orientando escolas sobre como abordar questões étnico-raciais no currículo.

Em 2007, é criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para promover a educação em direitos humanos em todas as instâncias da sociedade. No ano seguinte, 2008, a Lei nº 11.645/08 substitui a Lei nº 10.639/03 e torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Os conteúdos incluem a História da África, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política.

Já o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (PNPI), criado em 2009, visa promover a igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial no sistema educacional.

Em 2012 são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, uma política educacional específica para as comunidades quilombolas. O Plano Nacional de Educação, que define metas a serem alcançadas de 2014 a 2024, foi aprovado em 2014, incluindo questões relacionadas à diversidade e à inclusão educacional.

Já em 2015 são estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, assim como orientações educacionais para a implementação de conteúdos didáticos relacionados à História e às Culturas dos Povos Indígenas nos currículos escolares da Educação Básica.

Essas leis e diretrizes representam um esforço significativo do governo brasileiro para promover uma educação inclusiva, diversificada e respeitosa com relação às diferentes culturas e etnias presentes no Brasil.

### **1.8.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) representa um marco importante nas políticas de inclusão e diversidade no sistema educacional brasileiro. Objetiva-se, nesse item, compreender profundamente o impacto da Lei nº

10.639/03 com relação aos artigos que embasam a educação nacional, examinando suas implicações, desafios e avanços. Ao abordar temas cruciais como a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares, esta análise procura jogar luz sobre as transformações educacionais resultantes dessa legislação.

A Lei nº 10.639/03 realizou mudanças no contexto histórico e social da LDBEN que, posteriormente, foi atualizada para a Lei nº 11.645/08, a qual implementa - além do ensino - o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena ao Art. 26-A:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (Brasil, 1996),

A análise desse artigo da Lei se torna imprescindível, pois no plano político implementado em 2014 é que são definidas metas a serem alcançadas de 2014 a 2024. O Plano Nacional de Educação foi cuidadosamente articulado com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, juntamente com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) e as Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica (2015). Em todos esses planos governamentais há um destaque notável para a necessidade de que os currículos de formação inicial dos professores estejam em conformidade com as exigências legais do artigo 26-A. É importante salientar que essa política não representa apenas uma orientação de um governo, ou seja, temporária, mas uma política pública de Estado, indicando um compromisso duradouro com a promoção da diversidade e inclusão nas instituições educacionais do país (Meinerz; Kaercher; Rosa, 2021).

O **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**, criado em 2007, é um documento orientador elaborado pelo governo brasileiro para promover a educação em direitos humanos em todas as instâncias da sociedade. O objetivo principal do plano é sensibilizar, informar e conscientizar as pessoas sobre os direitos humanos, promovendo uma cultura de respeito, tolerância e igualdade.

O PNEDH estabelece diretrizes para a educação em direitos humanos em diferentes contextos, incluindo escolas, universidades, órgãos governamentais e organizações da sociedade civil. Ele visa integrar temas relacionados aos direitos humanos nos currículos escolares, promovendo o respeito à diversidade, a inclusão social e o combate à discriminação em todas as suas formas.

O plano também enfatiza a importância da formação de educadores para lidar com questões de direitos humanos em sala de aula e incentiva a criação de programas educacionais que abordem temas como cidadania, igualdade de gênero, direitos das minorias, combate ao racismo, entre outros.

Em síntese, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é um instrumento fundamental para a promoção de uma educação que valoriza e defende os direitos humanos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e respeitosa.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, instituídas em 2004, são um conjunto de orientações educacionais no Brasil que visam promover uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação às questões étnico-raciais no ambiente escolar.

O documento abarca a inclusão de conteúdos que abordem a história, cultura e contribuições dos povos afro-brasileiros e africanos nos currículos escolares. Isso inclui não apenas o ensino da história do período da escravidão, mas também a contribuição cultural, artística, científica e social desses grupos ao longo da história brasileira. Destaca a importância de combater o racismo em todas as suas formas, seja ela explícita ou velada. As escolas são incentivadas a criar ambientes inclusivos e a promover o respeito mútuo entre estudantes de diferentes origens étnicas.

Além de enfatizar a necessidade de oferecer formação aos professores para que eles estejam aptos a lidar com questões étnico-raciais em sala de aula, os professores são orientados a abordar esses temas com sensibilidade, promovendo o entendimento e a aceitação da diversidade racial entre os estudantes. Dessa forma,

as instituições de ensino são incentivadas a oferecer um amplo estudo sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Já as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ)** foram estabelecidas em 2012 como uma política educacional específica para as comunidades quilombolas. Visa garantir uma educação de qualidade que respeite e valorize a identidade cultural, a história e as tradições das comunidades quilombolas, orientando sobre o respeito à cultura Quilombola, a implementação de currículos que estejam contextualizados com vivência do Quilombo, com participação da comunidade, com a formação específica para os professores que atuam nessas escolas em consonância com a preservação ambiental e a promoção de práticas sustentáveis, reconhecendo a estreita ligação das comunidades quilombolas com o meio ambiente e a importância da preservação dos recursos naturais.

Por fim, as **Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica**, instituídas em 2015, também orientam os conteúdos relacionados à história e às culturas dos povos indígenas nos currículos escolares da Educação Básica. O principal objetivo dessas diretrizes é promover o respeito à diversidade cultural, valorizando as tradições, línguas, conhecimentos e saberes dos povos indígenas presentes no país. O documento ainda enfatiza diversidade cultural dos povos indígenas, a inclusão, de forma transversal, conteúdos relacionados à história e às culturas dos povos indígenas em diversas disciplinas, incentiva a preservação das línguas indígenas. Além disso, coloca a importância de formação específica profissional de professores em participação com a comunidade indígena.

Todos os documentos mencionados anteriormente não apenas evidenciam a persistência de uma violência que decorre da repetição de uma única narrativa, onde o colonizador branco europeu ocupa uma posição central em um projeto de humanidade hegemônico, mas, também, revelam aquilo que o Artigo 26-A e seus incisos 1 e 2 não conseguem abordar adequadamente, bem como a complexidade na implementação das Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Existem lacunas significativas que esses documentos pretendam preencher, embora, apesar de sua autoridade legal, não sejam considerados requisitos indispensáveis e determinantes para a implementação do que prescrevem. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes acima citado possui um papel orientador, e a adesão a essas

diretrizes muitas vezes depende do envolvimento e cooperação dos diversos entes federativos (União, Estados, Municípios).

Além das deficiências normativas, é crucial destacar que o Artigo 26-A, em seu texto, omite a questão do racismo e, conseqüentemente, as violências resultantes da discriminação. Ele também não aborda a disseminação dos valores relacionados à história da população negra e indígena no Brasil, as condições das instituições educacionais para a implementação da lei, nem as condições de trabalho dos educadores. As diretrizes educacionais abordam estas necessidades, contudo, é necessária a força de um decreto para a sua fiscalização por parte dos Tribunais de Contas. Isso inclui não apenas a necessidade de conhecimento e formação adequados, mas também a alocação adequada de horas de trabalho para o estudo e aprofundamento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Essas omissões destacam a necessidade urgente de uma revisão abrangente do Artigo 26-A para abordar essas questões essenciais de maneira eficaz e abrangente.

Ao considerar a construção de um currículo verdadeiramente plural e inclusivo do ponto de vista étnico-racial, destaca-se um plano adicional que visa refletir sobre a diversidade cultural e promover o reconhecimento da origem africana. Esses fatos é que levantam novas questões sobre quais as condições reais de implementação do estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no Brasil? Quais as formas de fiscalização?

Em suma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) representa um marco nas políticas de inclusão e diversidade no sistema educacional brasileiro. A análise detalhada do impacto da Lei nº 10.639/03 em seus artigos fundamentais que embasam a educação nacional revela suas implicações, desafios e avanços. A inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares foi um passo importante, mas a implementação efetiva desses ensinamentos enfrenta lacunas significativas.

As mudanças legislativas, com a Lei nº 11.645/08, atualizaram o contexto histórico e social da LDBEN, tornando obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. No entanto, apesar disso, há desafios consideráveis na sua implementação prática. As lacunas normativas são evidentes, especialmente no que diz respeito à omissão do Artigo 26-A sobre o racismo e suas violências decorrentes,

bem como à falta de especificações sobre as condições das instituições educacionais e a formação adequada dos educadores.

Além disso, a análise revela a necessidade de uma revisão abrangente do Artigo 26-A para abordar essas questões de maneira eficaz e abrangente. Ademais, ao considerar a construção de um currículo verdadeiramente plural e inclusivo do ponto de vista étnico-racial, é crucial questionar as condições reais de implementação do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Brasil, bem como as formas eficazes de fiscalização para garantir o cumprimento dessas leis essenciais para a promoção da diversidade e igualdade no sistema educacional brasileiro.

### 1.9 A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA PARA A QUESTÃO RACIAL BRASILEIRA

A questão racial brasileira<sup>12</sup>, interpretada por Nilma Lino Gomes (2017), aponta três ações ligadas à questão racial brasileira que formam relações complexas, não lineares e dialéticas que marcam o processo de regulação e emancipação sociorracial: **a abolição da escravatura em 1888, a estética negra e as Ações Afirmativas**.

A primeira, formada pela abolição, impediu a **integração de corpos negros na sociedade de classes**. Compreende-se que essa integração se relaciona ao chamado 'trabalho livre' na época, quando foi garantida a liberdade, porém, ausente de condições estruturais para inserção social dos libertos. Isso contribuiu para a formação de práticas e imaginário racistas, somando-se ao aprofundamento e perpetuação das desigualdades raciais.

A segunda ação levantada por Gomes (2017) é a estética negra: formada por dois movimentos apoiados na ideologia liberal, quais sejam, as ideias da **universalização e de hibridização de padrões estéticos e culturais**<sup>13</sup>. Contudo,

---

<sup>12</sup> O termo "raça" tem sido objeto de intensa discussão nas Ciências Sociais e na vida cotidiana no Brasil. Sua abordagem varia, refletindo a complexidade das relações entre negros e brancos no país. Embora algumas correntes optem por substituir o termo por "etnia" ou "raça social", é essencial compreender que, nesse contexto, raça não se refere a categorias biológicas, mas a construções sociais e políticas que moldam a percepção, a hierarquização e a discriminação entre grupos étnico-raciais. A utilização do termo "raça" por militantes do Movimento Negro visa destacar as dimensões históricas e culturais do racismo, reconhecendo a complexidade das relações raciais no Brasil. É crucial discernir o significado atribuído a esse termo em diferentes contextos para promover discussões mais informadas sobre a discriminação racial e suas ramificações na sociedade brasileira. (Gomes, 2005)

<sup>13</sup> Apesar de Gomes não adentrar no tema sobre a padronização estética é um recurso da branquitude que refere-se à identidade étnico-racial atribuída aos indivíduos brancos, destacando-se como um tema

esses consensos não acompanharam as relações democráticas entre os povos, sendo a expressão *beleza negra*, que aparece nos anos de 1970 e início de 1980, uma estratégia contraditória de emancipar/regular corpos. O Movimento Negro, que protagonizou essa expressão tensa e complexa, abriu caminho para a entrada no mercado. Ocorre um esvaziamento no sentido de comunidade negra para se transformar em mercadoria. A forma mercadoria prevê a classe trabalhadora negra como público-alvo da produção e consumo, revelando uma mobilidade social e uma preocupação política.

A última ação apontada como fundante para **a regulação e emancipação sociorracial** no Brasil são as Ações Afirmativas. Gomes (2017) atenta principalmente à lei de cotas para acesso ao ensino superior, mas cabe a todas as Ações Afirmativas, referentes ao combate ao racismo e discriminação, o processo de produção de saber sobre o corpo, o qual passa a ter presença em espaços, antes somente acessados por brancos, e a se relacionar com pessoas de outros segmentos étnico-raciais. A ampliação do acesso ao nível superior levou à ocupação do corpo negro a outros espaços, anteriormente não ocupados, e esse movimento trouxe novas formas de saberes que antes não estavam contemplados nos espaços institucionais de saberes.

Para Gomes (2017), aqui se forma a tensão dialética corpo regulado *versus* corpo emancipado:

o limite, tanto os libertos quanto os imigrantes tiveram os seus corpos cada vez mais regulados pelas relações capitalistas que se complexificaram com o passar dos tempos. Relações de poder que consolidaram o capitalismo e reeditaram o racismo em outros moldes (Gomes, 2017, p. 105),

A luta pela entrada de jovens negros na universidade e no mercado de trabalho cria uma relação dialética de confirmação e questionamentos sobre os saberes e a lógica da ciência moderna, ao buscar elementos fora do eixo da Europa Ocidental (Gomes, 2017).

---

de estudo crítico. Embora os Estados Unidos tenham se consolidado como um importante centro de estudos sobre a branquitude a partir dos anos 90, o pesquisador Lourenço Cardoso (2010) destaca os pioneiros na problematização da identidade racial branca, como W. B. Du Bois em 1935 e Frantz Fanon em 1952. No contexto brasileiro, o termo "branquitude" foi inicialmente utilizado por Gilberto Freyre em 1962, sendo posteriormente discutido por Alberto Guerreiro Ramos em 1957. A obra de Edith Piza, a partir do ano 2000, ampliou a compreensão da branquitude como uma prática não-marcada e invisível, contribuindo para a reflexão sobre as relações raciais e os privilégios associados à identidade branca. (Cardoso, L. (2010); Piza, E. (2000). "Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu" e "Porta de Vidro: entrada para branquitude."; Guerreiro Ramos, A. (1957).; Freyre, G. (1962).; Du Bois, W. B. (1935).; Fanon, F. (1952).) (MOREIRA, 2014)

A partir dos três pontos do processo de regulação e emancipação sociorracial, apontados por Gomes (2017), passamos a compreender a importância do conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como essencial para a população na democratização dos saberes, pois trata-se da compreensão da formação multicultural do Brasil e sua influência na construção da identidade nacional, a qual é distorcida pelo processo de preterimento científico, indicado por Beatriz Nascimento (1974).

Retomo as questões levantadas por Nascimento (1974), a partir de 'Por uma história do homem negro':

quem somos nós, pretos, humanamente? Podemos aceitar que nos estudem como seres primitivos? Como expressão artística da sociedade brasileira? Como classe social, confundida com todos os outros componentes da classe economicamente rebaixada, como querem muitos? Pergunto em termos de estudo. Podemos, ao ser estudados, ser confundidos com os nordestinos pobres? Com os brancos pobres? Com os índios? (Nascimento, 1974, p.41-5).

Ao realizar esses questionamentos, a autora problematiza abordagem fragmentada da história do negro no Brasil e seus estigmas, enfatizando que é preciso estudar não apenas os aspectos socioeconômicos, mas também os raciais, que condicionam a população negra a um apagamento histórico. A historiadora, professora, ativista e intelectual Beatriz Nascimento (1974) rejeita as teorias que buscam embranquecer a identidade racial negra e ressalta que é essencial estudar a história da raça negra dentro da história do Brasil. Ao enfatizar a discriminação, a autora coloca que a democracia racial brasileira talvez exista, mas em relação ao negro inexistente, passagem pertinente o enfrentamento do **Mito da Democracia Racial**.

Nascimento (1974) defende a necessidade de os negros fazerem sua própria história, no sentido de compreenderem a história vivida, a fim de se entenderem e se aceitarem como são, colocando que somos a história viva do preto, não números (Nascimento, 1974, p. 97).

Assim, ao rejeitar o paternalismo intelectual e buscar uma **afirmação positiva da identidade racial negra**, afirmando que a história do negro está ancestralizada, mas que somente através do estudo e reflexão da história é possível compreendê-la.

Em suma, Nascimento (1974) compreende que é importante resgatar e valorizar a **História do Homem Negro**, entendendo-a como parte fundamental da história do Brasil. É um chamado à reflexão sobre a verdadeira construção da

identidade nacional, reconhecendo a diversidade e contribuições dos povos que formam o Brasil.

Sobre o **Mito da Democracia Racial**, Abdias Nascimento (2016) em sua obra 'O genocídio do Negro Brasileiro' busca denunciar a ideia de um Brasil sem tensões raciais, apontando o caráter velado do racismo presente na sociedade. Ele utiliza análises de documentos oficiais do Estado, da Igreja Católica, legislações de políticas de imigração, discursos presidenciais e ideias de intérpretes do Brasil para expor sua visão sobre o lugar social do negro no imaginário brasileiro.

O foco central da denúncia de Nascimento (2016) é a representação social do negro, e ele embasa sua interpretação em dados estatísticos, como recenseamentos, e pesquisas acadêmicas que evidenciam as diferenças entre negros e brancos em indicadores como taxa de mortalidade, acesso à educação, condições de moradia e emprego. O autor classifica essa situação como um "genocídio", destacando a extinção do quesito raça/cor do censo de 1970 como um evento marcante nesse processo.

Através da série histórica apresentada no livro, o autor demonstra que a proporção da população branca vinha aumentando ao longo do tempo, enquanto a proporção da população negra (pretos e pardos) diminuía. Essa diminuição da população negra é vista por ele como um indício de um genocídio em curso.

A decisão do governo militar de eliminar o quesito raça/cor do censo de 1970 é vista como uma ação final para a eliminação da população negra do Brasil, de acordo com a interpretação do autor.

Em resumo, 'O genocídio do Negro Brasileiro' (2016) tem como principal objetivo denunciar o mito da democracia racial e expor as desigualdades e discriminações raciais no Brasil, utilizando análises de documentos e dados estatísticos para embasar suas argumentações. O autor acredita que o país enfrenta um genocídio da população negra, e o governo teria contribuído para essa situação ao eliminar o registro da raça/cor no censo de 1970.

O estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana é de extrema importância, pois não apenas permite que os estudantes reflitam sobre as injustiças históricas, mas também contribui para a construção de uma educação antirracista. Ao abordar o passado e suas consequências no presente, a educação antirracista, contudo, enfrenta novos desafios e reforça a importância do combate ao racismo e à discriminação em todas as esferas da sociedade.

Essa abordagem educacional não apenas promove a conscientização sobre a história e a realidade das minorias raciais, mas também dá condições básicas para atender às demandas imediatas dessa população. Ao cultivar a empatia, a compreensão mútua e a valorização da diversidade, a educação antirracista pode ser uma poderosa ferramenta na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao reconhecer e combater as desigualdades históricas, os preconceitos enraizados e as estruturas de poder discriminatórias, a educação antirracista busca criar um ambiente de inclusão e oportunidades para todos. É fundamental que as escolas e instituições educacionais assumam essa responsabilidade e adotem práticas pedagógicas que promovam a conscientização, e a valorização da diversidade étnica e racial.

Além disso, uma educação antirracista também pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao promover a reflexão sobre o racismo e suas manifestações, os estudantes são encorajados a se tornarem agentes de mudança, lutando contra a discriminação e promovendo a igualdade de oportunidades para todos.

Portanto, a constituição de uma educação antirracista é fundamental para enfrentar os desafios atuais, desconstruir estereótipos e preconceitos e criar uma sociedade mais inclusiva, onde todas as pessoas sejam respeitadas e valorizadas independentemente de sua origem étnica ou racial.

As orientações neoliberais resultaram em crise econômica associada ao aprofundamento das discriminações e aos ataques às populações **marginalizadas**, evidencia Almeida (2019). O neoliberalismo cria o esfacelamento da sociabilidade e a exclusão dos não integrados ao mercado: trabalhadores negros, jovens negros, pobres, moradores de periferia e minorias sexuais. Nesta situação, esses serão vitimados pela fome, epidemias ou eliminação física promovida diretamente ou indiretamente pelo Estado, sendo isto um resultado na medida em que o racismo se constitui elemento de racionalidade, de normalidade e que se apresenta como forma de integração em uma sociedade conflituosa, mas também um mecanismo comum do neoliberalismo, também ilustrado por Dennis Oliveira (2021), que cria uma situação *de facto* que se transforma em situação *de jure*.

Gomes (2017) destaca o debate sobre o ideal da 'brancura', a lógica da 'branquitude' construída ao longo dos tempos pelo capital, e a caminhada do

Movimento Negro na construção de saberes emancipatórios em combate a lógica eurocêntrica.

#### 1.10 A CHEGADA DA LEI Nº 10.639/2003 NO ESTADO BRASILEIRO E A VISÃO INTERNACIONAL

As políticas afirmativas para negros começaram a ser adotadas principalmente nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. A Lei nº 10.639/2003 foi um marco inicial ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, buscando corrigir a falta de representatividade e reconhecer a contribuição dos afrodescendentes na formação do país.

Embora tenham gerado polêmica e resistência em alguns setores, as políticas afirmativas ganharam apoio ao longo do tempo e foram se expandindo, assim, apresentamos nesta sessão como se deu o contexto de chegada do debate sobre uma educação antirracista nos órgãos internacionais e no Estado brasileiro.

O livro 'After the Washington Consensus - Restarting Growth and Reform in Latin America', escrito por John Williamson e publicado em 2003, aborda a preocupação com os resultados decepcionantes do crescimento econômico, estabilidade e índices sociais na América Latina. Williamson é conhecido como o pai do Consenso de Washington, um conjunto de políticas econômicas sugeridas para países em desenvolvimento.

O autor analisa a atuação do Banco Mundial na região e atribui os resultados negativos ao fato de que muitos países não concluíram todas as reformas propostas pelo Banco. Ele defende que os princípios que nortearam as reformas devem ser mantidos, mas destaca que apenas o crescimento econômico não é suficiente para reduzir a pobreza e a desigualdade.

Segundo o livro, a razão para os resultados insatisfatórios reside no fato de que as reformas implementadas foram incompletas, inconsistentes ou realizadas em uma ordem inadequada. Por exemplo, a reforma do mercado de trabalho foi negligenciada em muitos países, resultando em aumento do trabalho informal. A atenção à reforma fiscal também foi considerada incompleta, com países que eliminaram *déficits*, mas não alcançaram superávits para se prepararem para momentos difíceis. O fortalecimento das instituições, como a adoção de normas para o banco central independente, descentralização fiscal responsável, modernização da

fiscalização de impostos, ambiciosa reforma judicial e reforma educacional foram negligenciados na maioria dos países, exceto no caso do Chile.

O livro propõe uma nova agenda que não é uma negação da agenda anterior, mas uma conclusão desta. Ou seja, o autor sugere que é preciso aprender com os erros do passado e aprimorar as reformas, garantindo sua implementação de forma completa e coerente para impulsionar o crescimento econômico e, ao mesmo tempo, combater a pobreza e a desigualdade na América Latina.

Rocha (2006) apresenta críticas ao Banco Mundial por suas políticas macroeconômicas que, segundo o documento 'Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável', continuam a agravar a pobreza mundial. No documento, o Banco Mundial sugere a continuidade das políticas de ajuste fiscal, o aumento do *superávit* primário, o fim da gratuidade do ensino universitário público, a revisão dos direitos trabalhistas, a autonomia do Banco Central e a reforma da previdência.

Para manter a estabilização da economia e aumentar o *superávit* primário, o Banco Mundial propõe cortes orçamentários, especialmente nas áreas de políticas sociais. Isso afetaria principalmente os pobres, incluindo a maioria dos negros, que seriam os mais prejudicados por essas medidas. O documento sugere cortes na educação, saúde e previdência. Além disso, propõe acelerar o processo de privatização no país, o qual o Banco considera lento, e flexibilizar direitos trabalhistas, o que significa reduzir as políticas sociais e os direitos da população pobre.

Em relação à educação, o Banco Mundial diz que:

Investir em pessoas significa construir capital humano. Investimentos em pessoas podem ser considerados estoques pessoais de ativos incorporados individualmente que refletem a capacidade das pessoas de produzirem bem-estar para si próprias e para suas famílias. Entre esses ativos figuram saúde, educação, treinamento, vivência e capacidade inata. Os ativos do capital humano podem esgotar-se caso um indivíduo ou uma família enfrente excessivo risco econômico: famílias com instabilidade de renda podem ver-se obrigadas a retirar seus filhos da escola, e trabalhadores sem cobertura previdenciária podem retardar a procura por assistência médica. "O capital humano também é desperdiçado quando pessoas, embora qualificadas para um emprego ou promoção, **são rejeitadas por discriminação racial**" (Banco Mundial, 2002, p.25, grifos nossos).

A dissertação de Rocha (2006) destaca a posição do Banco Mundial em relação ao acesso da população negra ao ensino superior no Brasil, bem como sua visão sobre a discriminação racial no país e os programas de ação afirmativa, especialmente as cotas para negros.

O Banco Mundial afirma que a falta de qualidade do ensino em ambientes de pobreza e os altos custos dos cursos preparatórios para o vestibular efetivamente excluem a população negra do ensino superior. O primeiro estágio necessário para a solução da discriminação racial no Brasil, segundo o Banco, é o reconhecimento de sua existência, assim como outros países fizeram ao tratar da desigualdade racial.

Em relação aos programas de Ações Afirmativas, como as cotas para negros implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o documento do Banco Mundial apresenta uma posição contrária. O Banco aponta que essas cotas podem gerar reações e polarização devido à "discriminação inversa" e que o teste racial para aplicar cotas seria de difícil execução no Brasil, uma vez que a sociedade não está dividida em categorias sociais baseadas em raça como em outros países.

Frente a atuação do Banco Mundial, novamente o Movimento Negro atua politicamente no governo Lula e protagoniza a implementação de políticas públicas para reduzir as desigualdades raciais no Brasil.

Pela primeira vez na história do país foi criada uma Secretaria Especial com *status* de ministério, dedicada a implementar políticas públicas para diminuir as desigualdades raciais. Além disso, realizou a Primeira Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, com a participação de diversas representações étnicas.

O governo Lula, adotando uma abordagem conciliatória com o Movimento Negro, também avançou no processo de tramitação do Estatuto da Igualdade Racial, resultado da atuação do Movimento social Negro dentro das forças políticas que apoiaram o novo governo. Setores significativos desse Movimento faziam parte das lutas por uma sociedade livre de racismo e exploração de classe. A presença de lideranças desse movimento dentro do Partido dos Trabalhadores foi crucial para a incorporação da questão racial no programa partidário.

Frente a todos esses avanços é importante destacar que houve debate interno no Partido dos Trabalhadores sobre a questão racial e a criação da Secretaria Nacional de Combate ao Racismo, representando um marco na disputa política nessa temática. O Movimento social Negro demonstrou preocupação com o modelo econômico neoliberal no Brasil e a necessidade de combater o racismo junto com a luta contra o sistema de privilégios.

Assim, o debate dentro do partido influenciou o programa de governo de Lula durante a campanha eleitoral de 2002, incorporando a reivindicação do Movimento

social Negro por políticas afirmativas e o combate às desigualdades econômicas e sociais.

## **2 ANÁLISE SOBRE O COMBATE AO RACISMO: OS DISCURSOS E SENTIDOS GERADOS PELA LEI Nº 10.639/2003 EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Este capítulo busca perceber como as coleções didáticas de livros de história aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático tem representado, por meio de imagens e textos, as questões de combate ao racismo, buscando responder objetivamente a questão específica geradora desta dissertação: como se dão os sentidos produzidos pela Lei nº 10.639/2003 para a aplicação de uma política educacional antirracista?

Conforme apresentado no capítulo anterior, o comprometimento político resultante das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 é o combate ao racismo. Como indicado por Gomes (2003), o aparato legal de dispositivos reconhece o silenciamento da história negra na escolarização ao compreender que a História e Cultura Afro-brasileira e Africana é essencial para que a população resgate sua contribuição nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. Assim, pretende-se analisar o discurso e sentido produzidos nos livros didáticos de história para uma história negra e, por consequência, o combate ao racismo.

Partimos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, que é uma das políticas públicas mais expressivas tanto na esfera do ensino, quanto na esfera econômica, já que a indústria do livro brasileira tem no livro didático um mercado lucrativo. O desenvolvimento de uma política nacional de edição e distribuição de livros didáticos se desenvolve na era Vargas quando, em 1937, o governo cria o Instituto Nacional do Livro (INL) que tem por objetivo de implantar um controle político-ideológico a partir da Comissão do INL que avaliava os livros a serem distribuídos (Schaffer, 1998, p.5).

Para Schäffer (1998), a visão de que a educação não é neutra se perpetua até os dias de hoje. Assim, o atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e, também, às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, consolidou as atividades concernentes à aquisição e distribuição de obras didáticas e literárias, anteriormente compreendidas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Sob uma nova designação, o PNLD viu sua abrangência se expandir, contemplando não apenas as obras didáticas e literárias, mas também englobando obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e recursos destinados à gestão escolar, entre outros.

A implementação do PNLD ocorre de maneira alternada, atendendo, em ciclos distintos, os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os segmentos não contemplados em um ciclo específico recebem, a título de complementação, obras correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros danificados ou não devolvidos.

No escopo do PNLD, além dos segmentos mencionados, é possível atender estudantes e professores de diferentes etapas e modalidades, assim como públicos específicos da educação básica, por meio de ciclos próprios ou edições independentes.

No que tange à aquisição e à distribuição dos materiais e livros didáticos selecionados pelo Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), destaca-se que a responsabilidade recai sobre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), incumbindo a este órgão a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar.

Ao ser afirmado que o PNLD articula a política nacional de educação é possível observar que as Leis nº 10.369/2003 e nº 11.645/2008 desdobram-se na abordagem dos livros didáticos no contexto brasileiro. A partir do edital do PNLD de

2007, estabeleceu-se que tais livros também devem contemplar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o documento cita que a não observância da Lei nº 10.639/2003 é critério eliminatório.

Anteriormente, em 2005, o edital do PNLD previu um prazo de dois anos para ajustar suas publicações a essa diretriz. Considerando que os editais do PNLD representam um mercado atrativo para as editoras, torna-se vantajoso realizar as adaptações necessárias para permanecer nesse segmento específico (Santos, 2017). Para além de um recurso atraente ao mercado editorial, o requisito do cumprimento da legislação se tornou item obrigatório para a classificação das editoras nos certames do PNLD.

Santos (2017) compreende que a escola é entendida como mercado, ao determinar usos específicos dos Livros Didáticos (LDs), também mediados por sua materialidade. Com base nas considerações de Santos é crucial analisar como os livros didáticos progrediram em relação às questões raciais e de gênero nos anos finais do ensino. Destaca que as ações do Movimento Negro em prol da educação resultaram em contribuições teóricas vinculadas à Lei nº 10.639/2003, gerando questionamentos sobre como a história negra brasileira é abordada na escolarização e, por conseguinte, provocando reflexões sobre a compreensão dos significados históricos. Essas indagações levam à consideração de que uma política de educação étnico-racial, além de incorporar a história negra, também deve ser um espaço de enfrentamento ao racismo.

É manifesto que o Movimento Negro luta por uma educação antirracista que seja coerente com a história negra como formadora do processo democrático brasileiro. Dessa forma, não é apenas o papel da população negra desvendar as questões acerca do racismo, mas da sociedade como um todo.

A compreensão de que o ensino da História da Cultura africana e afro-brasileira nas escolas, é importante para a sociedade brasileira como um todo, oferece novas perspectivas para que haja um desprendimento do discurso colonial que cristaliza os conceitos de representação, identidades e culturas que cercam as populações negras (Santos, 2017, p.64).

Assim, para Santos (2017), a representação não está fortemente ligada à ideia fixa de 'quem somos nós', mas à perspectiva de 'quem podemos nos tornar'. Isso ocorre através das representações que moldam nossa autoimagem, afetando a formação da identidade pessoal. O poder se tornar nos leva a um outro aspecto da

formação, a militância pela educação antirracista ao longo de sua história, já debatida nesta pesquisa, tem também por objetivo o melhoramento e qualificação das pessoas negras para o mercado de trabalho. A representação de uma identidade negra é essencial para a continuidade da escolaridade, pois uma escola que seja inclusiva torna a capacidade de sonhar alcançável.

No contexto da análise dos materiais didáticos, segundo o *site* do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é relevante destacar que a seleção dos materiais fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas públicas de educação básica do país é realizada pelas próprias instituições, mediante inscrição no próprio Programa e a aprovação em avaliações pedagógicas conduzidas pelo Ministério da Educação. Essas avaliações contam com a participação de Comissões Técnicas específicas, compostas por especialistas das diversas áreas do conhecimento correlatas. A vigência dessas avaliações corresponde ao ciclo ao qual se refere o processo de avaliação.

As obras são submetidas pelas editoras de acordo com os critérios estabelecidos nos editais, posteriormente são analisadas por especialistas de diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, as obras integram o Guia Digital do PNLD, um recurso que orienta tanto o corpo discente quanto o corpo diretivo da escola na seleção das coleções apropriadas para cada etapa de ensino, seja nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Anos Finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

### **1.10.1 Obra didática escolhida**

Para a análise de livros didáticos foram escolhidos três livros da coleção 'Ser Protagonista' para diferentes anos e que atenderam ao edital do PNLD de 2021 para disciplina de ciências sociais aplicadas do ensino médio. Tratam-se de manuais do professor que, além de conter o material didático aplicado aos estudantes, contêm instruções aos educadores para a aplicação das aulas.

A coleção escolhida teve como ponto de partida a dissertação de mestrado de Aline Dias dos Santos, publicada em 2017, que analisou a representação de mulheres negras em livros didáticos de História para o Ensino Médio durante o ano de 2015. A pesquisa, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudia Mortari, intitulada 'Iconografia e representação feminina: as mulheres negras nos livros didáticos de história pós-lei nº

10.639/2003' também analisou a coleção 'Ser protagonista' do Programa Nacional do Livro Didático de 2015. A análise evidenciou a escassez de imagens em comparação com pessoas brancas. Em destaque, as representações consideradas eram mais frequentes no contexto da escravidão, dessa forma, a escolha da obra 'Ser Protagonista' teve por intenção observar se houve ou não evolução na representação de personagens negros nesta coleção.

Figura 2 - Coleção 'Ser Protagonista' Projetos integradores – ciências humanas e sociais aplicadas ao ensino médio – Manual do Professor. Organização: SM Educação – 2021



Fonte: Educação (2020).

Cada uma das coleções foi aprovada para a relação de PNLD abaixo:

- Coleção Ser Protagonista – PNLD 2021

### 1.10.2 Elementos de análise

Os livros didáticos adquiridos e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) são avaliados com base em critérios que abordam questões raciais, destacando preconceitos relacionados à ‘origem, raça e cor’. Mais recentemente, houve uma mudança na formulação, passando para ‘origem, cor e etnia’. Os critérios de avaliação das representações raciais pelo PNLD têm variado ao longo dos anos. Nos PNLD de 1997 e 1998, a formulação era a seguinte: "Os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Rosemberg, Bazilli, Silva, 2003).

Posteriormente, nos anos de 1999 e 2000, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) alterou sua formulação, enfatizando a contribuição para a construção da cidadania e ética. Os livros não devem veicular preconceitos de origem, cor, condição socioeconômica, etnia, gênero ou qualquer forma de discriminação, nem promover doutrinação religiosa, respeitando o caráter leigo do ensino público.

Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) compreendem que, embora a inclusão do critério ‘preconceitos’ nos critérios de avaliação seja considerada um avanço, algumas restrições são mencionadas na bibliografia. Pesquisas realizadas pelo MEC/PNLD indicam que os professores tendem a preferir livros nas categorias menos valorizadas pela avaliação. Isso levou o MEC a considerar a necessidade de ações para orientar os professores no uso adequado dos livros didáticos, pois a recomendação não garante o uso em sala de aula.

Dessa forma é válido ressaltar a análise dos manuais que encaminham a postura dos professores no uso adequado dos livros didáticos, assim sendo, o combate ao racismo perpassa por questões que atravessam o sentido da história. Para a análise utilizamos como critério algumas características detectadas por outros autores, tais como Pinto (1987), Silva (1987, 1988a, 1988b), Triumpho (1987), e Oliveira (2000), sobre as categorias das relações étnico-raciais em livros didáticos brasileiros.

Quadro 3 – Características detectadas pelos estudos sobre representações étnicos raciais em livros didáticos brasileiros

1	Importância dos personagens: percentual de representação de personagens negros
2	Diversificação e papéis e funções profissionais dos negros
3	Crianças negras representadas em situações consideradas negativas
4	Tratamento estético das ilustrações apresenta o negro com traços grotescos e estereotipados

5	Apresentação dos negros e mestiços prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, personagens sem protagonismo
6	Contexto sociocultural do negro omitido nos livros analisados
7	Livros didáticos mantiveram a população negra confinada a determinadas temáticas, dessa forma a população negra é apresentada de forma limitada
8	As crônicas em livros didáticos refletem concepções preconceituosas internalizadas pelos personagens negros.
9	Personagens negros em crônicas de livros didáticos são retratados como pobres ou miseráveis, desempenhando papéis sociais estereotipados. As narrativas exploram o preconceito, ridicularizando os agentes preconceituosos, apresentando uma "polifonia" de mensagens contraditórias por meio de diversos recursos discursivos (Chinellato, 1996).
10	A predominância da perspectiva eurocêntrica na história é marcada pela negação de outros pontos de vista e pela omissão de fatos históricos que desafiarão essa visão europeia (Triumpho, 1987; Negrão, 1988; Oliveira, 2000).
11	Oliveira (2000) e Pinto (1999) notam melhorias nos livros didáticos ao abordar eventos históricos negligenciados e incluir o negro em processos históricos. No entanto, ainda identificam simplificações e restrições nos textos, com ênfase na representação do negro como escravo e pouca consideração pela diversidade de sua experiência. Quanto à resistência negra, destaca-se a preferência por manifestações individuais em detrimento das coletivas.

Fonte: Adaptado de Negrão (1998) e Silva (2002).

No primeiro ponto de característica em livros didáticos, Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) destacam que a representação de personagens negros em livros didáticos revela disparidades significativas. Tal característica é sinalizada por autores como Pinto (1987), Silva (1987, 1988a, 1988b), Triumpho (1987) e Oliveira (2000), que destacam a predominância de personagens brancos, frequentemente em posições de destaque nas ilustrações e nas capas. Os negros são menos representados, muitas vezes identificados pela etnia, enquanto os brancos são nomeados e associados a atributos familiares. As crianças negras são frequentemente retratadas em situações negativas, com poucas representações em contextos escolares ou de lazer.

O segundo item ocorre no âmbito profissional, com personagens negros desempenhando atividades de menor prestígio, embora Silva (2000, 2001a) destaque esforços para diversificar os papéis e representar negros com poder aquisitivo. As ilustrações apresentam estereótipos e traços grotescos para personagens negros, mas também há relatos de representações positivas de características fenotípicas.

Já o terceiro destaca que crianças negras são representadas em situações consideradas negativas, a partir do que, novamente anunciado por Silva (2000, 2001a), o autor compreende a necessidade de haver menções positivas à criança negra; a utilização de nome próprio para tal criança; a presença em práticas de atividades de lazer e em situação escolar (Rosemberg, Bazilli, Silva, 2003).

O quarto item se relaciona ao tratamento estético, quesito que vai ao encontro do que já debatemos anteriormente sobre a beleza negra, em que Gomes (2003) afirma o movimento de afirmação da estética negra. Ela afirma que compreender a complexidade da construção da identidade negra, especialmente considerando a corporeidade e a estética, é um desafio para educadores. Ainda, Gomes (2003) destaca que isso deveria ser uma prioridade nos processos de formação de professores, especialmente ao discutir a diversidade étnico-cultural. Já que os educadores lidam diariamente com seus próprios corpos, sendo assim o ato de educar envolve uma exposição física e mental constante.

A quinta característica observada nos estudos se refere ao fato de que personagens negros e mestiços frequentemente são apresentados como coadjuvantes ou objetos da ação de outros na narrativa, em contraste com personagens brancos, que têm mais oportunidades de atuação e autonomia, questão levantada por Pinto e Chinellato (1996).

Já a sexta característica destaca a apresentação dos negros como personagens sem poder de atuação na narrativa, contrastando com personagens brancos que são demonstrados com maior autonomia. O contexto sociocultural do negro é frequentemente omitido, priorizando-se os valores da cultura europeia. Livros didáticos tendem a confinar a população negra a temáticas que reforçam seus lugares sociais limitados.

Os itens oito, nove e dez tratam das crônicas transcritas nos livros didáticos e revelam concepções preconceituosas introjetadas pelos personagens negros, muitas vezes retratados como pobres ou miseráveis, desempenhando papéis estereotipados ou estigmatizados. Autores como Chinellato (1996) apontam para a polifonia dos textos, que comunicam mensagens diversas e, por vezes, contraditórias, por meio de recursos discursivos variados. A perspectiva eurocêntrica na abordagem histórica é destacada, com a negação de outros pontos de vista e a omissão de fatos que desafiam a visão europeia.

Em relação à perspectiva histórica, prevalece uma visão eurocêntrica que nega outros pontos de vista e omite fatos históricos que desafiarão essa perspectiva europeia. Triumpho (1987), Negrão (1988), e Oliveira (2000) abordam essa predominância, destacando a exclusão de outros pontos de vista e a omissão de aspectos históricos que poderiam contradizer a visão europeia.

O último item é observado por Oliveira (2000) e Pinto (1999) que analisam as mudanças nos livros didáticos, incorporando críticas e abordando eventos históricos antes negligenciados. No entanto, ainda encontram afirmações restritivas e abordagens simplificadoras, especialmente na representação do negro escravo. A resistência negra é muitas vezes enfocada em manifestações individuais em vez de coletivas. Em resumo, a representação de personagens negros nos livros didáticos é marcada por desafios significativos e a necessidade contínua de abordar estereótipos e preconceitos.

### **1.10.3 Análise dos livros didáticos e manual dos professores**

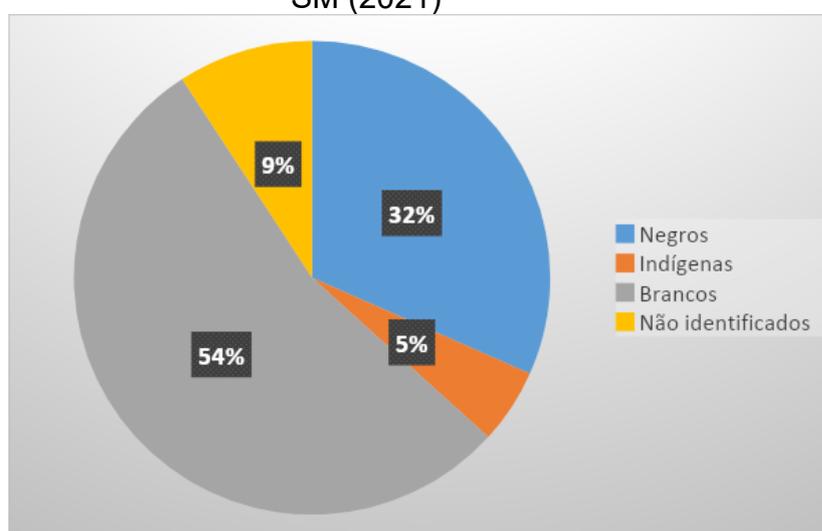
Destacadas as características que servirão de base para a análise dos livros didáticos e manual dos professores iremos observar a apresentação das características em algum dos três livros apresentados e realizar destaques para as propostas de ensino.

#### **1.10.3.1 Importância dos personagens: percentual de representação de personagens negros**

Iniciamos a análise com o percentual de representação de personagens negros nos livros didáticos. A ideia é analisar o quanto e como estão representados os personagens negros. Sobre representação, Stuart Hall (2016) define como representação a produção de sentido pela linguagem, sendo o sentido produzido dentro da linguagem, por meio de vários sistemas representacionais. O sentido é produzido pela prática, pelo trabalho, pela representação. Ele é construído pela prática significativa, isto é, aquela que produz sentido.

A coleção 'Ser Protagonista', pontua Santos (2017), nos remete a pensar em 'personagens principais', e os objetivos apresentados pelos autores da coleção se entrelaçam nesse significado, evidenciando que a coleção procura mostrar a diversidade nos processos históricos. Sendo assim, analisar o número de representações realizadas na obra didática é primordial para compreender qual o sentido de protagonismo evidenciado.

Gráfico 1 - Percentual de representação de personagens negros (desenhos, charges, fotografias, pinturas, litografia e etc) - coleção Ser Protagonista - Editora SM (2021)



Fonte: Editora SM (2021). Elaborado pela autora.

O gráfico acima permite observar que, na maioria, as representações de personagens são apresentadas como brancos, em segundo lugar personagens negros e depois personagens sem cor/raça identificados, por se tratar de imagens sem foco ou nitidez. Por último, apenas 5% das personagens são indígenas. A Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que determina a inclusão obrigatória do estudo da História e Cultura Indígena, demonstra a relevância de quantificar a representação de indígenas na coleção que está aprovada pelo PNL D, a fim de criar um contexto analítico que, comparado a outros grupos raciais, determina o caráter significativo das obras didáticas.

A obra didática se apresenta aos estudantes com o objetivo de contribuir para que o estudante do Ensino Médio seja **o verdadeiro protagonista** da sua trajetória de autodescoberta e autorrealização. Vale ressaltar que, no ano de 2021, a BNCC teve como uma de suas competências:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2021, p. 9)

A proposta em vigor naquele ano foi superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, focando o aprendizado em protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do projeto de vida. Dessa forma, as coleções didáticas se resumiram em projetos nos quais as propostas estavam focadas no protagonismo e no projeto de vida. A coleção 'Ser protagonista' se dividiu em seis projetos focados na construção de um produto final que é a proposta de um trabalho final apresentado à comunidade para cada um dos seis projetos. Os projetos se dividem em: 'Projeto 1 – Fazedores do espaço'; 'Projeto 2 – Viver em comunidade'; 'Projeto 3 – O mapa da mídia'; 'Projeto 4 – A paz que faz sentido'; 'Projeto 5 – Empreendendo o futuro'; e 'Projeto 6 – Tecnologia, arte e ficção científica'.

Os projetos foram fundamentados no Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que modificou a LDB e introduziu uma nova estrutura curricular. Uma das alterações centrais refere-se à reorganização em quatro áreas: 1) linguagens e suas tecnologias, 2) matemática e suas tecnologias, 3) ciências da natureza e suas tecnologias, e 4) ciências humanas e sociais aplicadas, conforme definido pelo artigo 3º da Lei nº 13.415/2017. Este artigo acrescenta, no §7º, a seguinte proposição: "Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, buscando a construção de seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais" (Brasil, 2017). Sobre essa proposta é possível inferir que os conteúdos não precisariam ser obrigatoriamente distribuídos em disciplinas, podendo ser organizados nas quatro áreas mencionadas, dando à escola a autonomia para decidir sobre isso, podendo-se inclusive adotar uma matriz curricular composta exclusivamente por essas quatro áreas.

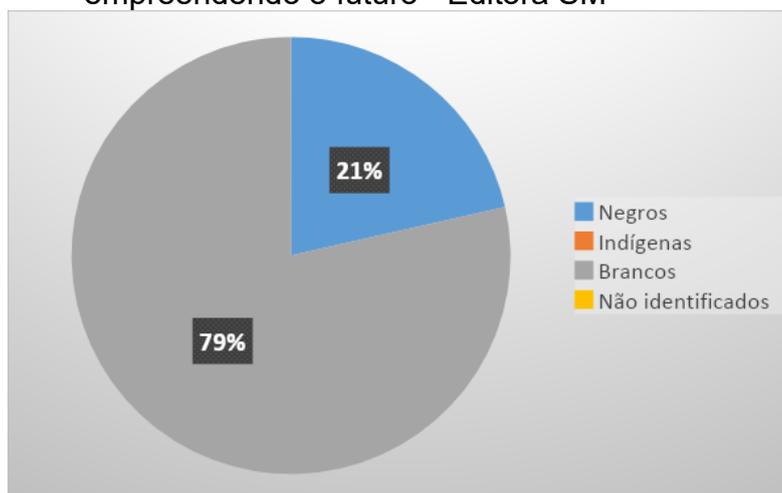
Retomando a análise, podemos concluir sob qual perspectiva de sentido os projetos de vida se focaram: a representação de personagens em sua maioria brancos demonstra que a representação do projeto prioriza pessoas brancas. Este fato evidencia a branquitude, ou seja, a ideia de uma normalização do ser branco. Portanto, o protagonismo proposto pela obra está representado por pessoas brancas,

enquanto pessoas negras e indígenas são coadjuvantes. Na sequência nos aprofundaremos na análise do protagonismo.

### 1.10.3.2 Diversificação e papéis e funções profissionais dos negros

O 'Projeto 5: empreendendo o futuro' trata objetivamente de carreira, ou seja, do projeto de carreira a ser desenvolvido pelos estudantes. O projeto se divide em três percursos: 1. Gestão de carreira; 2. Educação financeira; 3. Cultura empreendedora. O produto final deste projeto é a apresentação para a escola e comunidade externa de mapas mentais sobre gestão de carreira, elaboração de uma rádio entrevista sobre educação financeira e a exposição de cartazes com modelo de negócio voltado à 'cultura empreendedora'.

Gráfico 2 - Percentual de representação de personagens negros (desenhos, charges, fotografias, pinturas, litografia e etc) Coleção Ser Protagonista – Projeto empreendendo o futuro - Editora SM



Fonte: Editora SM (2021). Elaborado pela autora.

Em maioria, novamente, a representação de pessoas brancas é de 79%. A representação de pessoas negras é de 21%, enquanto a de pessoas indígenas é de 0%.

Além disso, claramente, a representação profissional é pouco representada por pessoas negras no livro didático da coleção 'Ser Protagonista'. Quando se trata de um grupo de pessoas os personagens negros são pouco representados, muitas vezes cercado por pessoas brancas, como se vê na imagem a seguir.

Figura 3 - Reprodução de imagem - pensando uma empresa Coleção 'Ser Protagonista' 2021



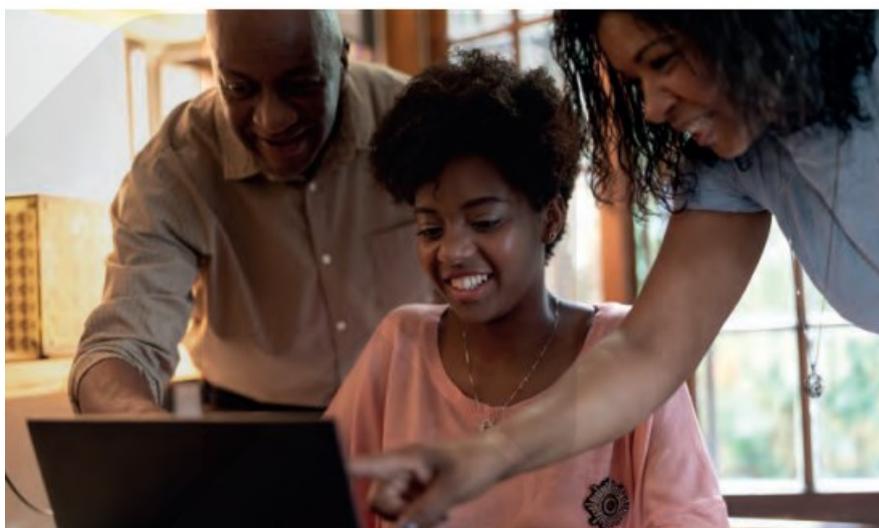
Fonte: Coleção Ser Protagonista (2021)

A imagem acima está localizada na página 164 e representa o compartilhar de ideias como um dos primeiros passos para se iniciar um negócio. Na imagem, um grupo de pessoas majoritariamente brancas parecem discutir algo, em primeiro plano apresentam-se três mulheres com expressão de alegria. Das três mulheres em destaque, apenas uma delas é negra.

Nesse sentido, é possível verificar que há um incentivo ao protagonismo negro nas questões profissionais em debate no projeto. Porém, percebemos também o lugar de uma única pessoa negra. Cabe, assim, analisar que ser um sujeito único em um espaço de construção, representado na imagem, não infere um avanço. Apenas destaca a falta de pessoas negras nesses espaços. Ainda, há uma carência de imagens que formam uma narrativa em que a maioria das pessoas em espaços profissionais sejam pessoas negras.

Anterior a esta imagem, podemos observar a figura em que uma família negra é representada.

Figura 4 - Reprodução de imagem – família negra e educação financeira coleção 'Ser Protagonista' 2021



Fonte: Coleção Ser Protagonista (2021)

Aqui, o contexto é sobre educação financeira. A imagem representa uma família negra em que pai e mãe estão expressamente ensinando a filha. A legenda da foto diz: *'Ensinar aos jovens desde cedo sobre as despesas que temos no dia a dia ajuda-os a compreender que planejar os gastos é muito importante para as finanças da família'*.

A frase denota que a educação financeira deve ser ensinada desde a juventude, logo abaixo diz *'Quem não tem controle do que ganha pode acabar contraindo dívidas'*. O percurso sobre educação financeira perpassa pela questão do endividamento das famílias brasileiras, sendo que o contexto demonstrado afirma que no Brasil há um grande endividamento das famílias e que saber conter gastos é fundamental para o não endividamento.

Um estudo recente da ‘Pesquisa do endividamento e inadimplência do consumidor’, a Peic<sup>14</sup> demonstra que o perfil de devedores atualmente é de mulheres pobres. O dado demonstra que a pobreza e o desemprego são fatores cruciais para o endividamento familiar. Logo, a contenção de despesas não será remédio para conter o crescimento dos endividados. Ademais, pode-se compreender que a imagem demonstra uma clara ligação entre pessoas negras e endividamento, sendo que não há menção sobre o real fato do crescimento do endividamento das famílias brasileiras.

Ao analisar as imagens, torna-se evidente a ausência de diversificação de profissões associadas a pessoas negras. Nesse contexto, é possível identificar um processo de estereotipagem, conforme apresentado por Hall (2016), que se manifesta de diversas maneiras, incluindo essencialização, reducionismo, naturalização e oposições binárias. A codificação presente nas imagens revela uma conexão entre uma família negra e o endividamento, o que está inversamente relacionado à representação de pessoas negras em cargos profissionais. Portanto, nota-se que a preocupação com a representação predominantemente negra na questão do endividamento é negligenciada quando se trata da configuração do mercado de trabalho. Esse padrão reforça estereótipos prejudiciais e destaca a necessidade urgente de uma abordagem mais inclusiva e equitativa na representação visual.

#### 1.10.3.3 Crianças negras representadas em situações consideradas negativas e apresentação dos negros e mestiços prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, personagens sem protagonismo

Para analisar o tratamento estético das representações do negro, vamos verificar a seção que trata do ‘Projeto Mediação de Conflitos’. Esta seção tem por objetivo:

- ✓ incentivar a convivência pacífica, reflexiva e argumentativa;
- ✓ desenvolver formas alternativas de resolução de conflitos nos ambientes sociais dos quais você participa;
- ✓ despertar a empatia no convívio com o outro;

---

<sup>14</sup> Reportagem da Agência Brasil: Maioria dos endividados brasileiros em 2020 era mulher e jovem. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-01/maioria-dos-endividados-brasileiros-em-2022-era-mulher-e-jovem>>. Acesso em: 2 de ago. 2023.

- ✓ ampliar o repertório e a compreensão quanto às diferenças e diversidades que fazem parte de uma sociedade plural;
- ✓ auxiliar na identificação de um conflito; e
- ✓ estimular a cooperação e a corresponsabilidade na construção de uma cultura de paz.

Ao tratar sobre mediação de conflito, a seção é justificada especialmente para nossa análise pela competência 9 da BNCC: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Observa-se que a representação de crianças é muito baixa dentro da Coleção 'Ser Protagonista', sendo, em maioria, representadas em quadrinhos ou obras de arte, com destaque duas obras na seção sobre mediação: 1) Obra Retirantes de Cândido Portinari e 2) Instalação de Banksy.

Figura 5 - Reprodução de imagem - Obra Retirantes de Cândido Portinari Coleção 'Ser Protagonista' 2021



Fonte: Coleção Ser Protagonista (2021)

Figura 6 - Reprodução de imagem - Instalação de Bansky Coleção 'Ser Protagonista' 2021



Fonte: Coleção Ser Protagonista (2021)

As duas obras são apresentadas no percurso 2 'mediação é empatia', seção onde é explorado o conceito de empatia como compaixão e a capacidade de entrar em contato com os sentimentos do outro. Como exercício de empatia, a obra didática sugere ao professor que os alunos comentem como a empatia é importante para compreender a obra de Portinari. A empatia é apresentada como ferramenta conciliatória diante dos conflitos da humanidade.

Já a obra de Banksy é apresentada no contexto de acolhimento frente à diáspora, sendo que logo abaixo, o livro cita a Década Internacional de Afrodescendentes, criada pela ONU, com propostas políticas de enfrentamento ao racismo, dessa forma, como exercício, pede-se que os estudantes escrevam um

parágrafo sobre o tema. A atividade no Manual do professor está orientada para o tema do racismo.

Em análise destacamos que esta seção é onde são retratadas crianças negras, em uma situação de conflito e violência, em que a atividade sugerida é absorver empaticamente as condições dessas pessoas, em especial em relação ao racismo, para então gerar empatia por parte dos estudantes.

Além do sofrimento retratado, nota-se uma certa passividade nas imagens, como se as experiências da diáspora não pudessem desempenhar um papel protagonista na resolução de conflitos. Os personagens são apresentados de maneira que sugere uma narrativa de violência, sem a correspondente representação de ação ou resistência.

Ainda sobre empatia Terry Eagleton (2000) afirma que:

O colonialismo é um excelente fomentador de empatia imaginativa, na medida em que consegue juntar as culturas mais estranhamente diversas que se encontrem de um modo geral nas mesmas condições. É também um erro imaginar que uma cultura pode dialogar com outra apenas em virtude de uma qualquer faculdade especial que ambas possuem acima das suas peculiaridades locais (Eagleton, 2000, p. 69).

Sendo assim, para Eagleton, a empatia é vestida pelo aspecto do colonialismo, é um exercício colonizador em que não é preciso sair da própria pele para compreender os sentimentos alheios, sendo, às vezes, necessário aprofundar-se ainda mais na própria experiência. O exemplo dado ressalta que uma sociedade colonizada pode encontrar solidariedade ao consultar sua própria experiência local para compreender outra colônia.

A empatia, ao ser considerada como um processo colonizador, implica realizar um exercício de escuta centrado no outro e não em si mesmo. Essa abordagem evidencia uma perspectiva eurocêntrica na história, na qual a empatia não promove uma consciência crítica, colocando os conflitos na dependência de uma resolução baseada em uma visão externa. Isso aponta para a necessidade de repensar a empatia, questionando suas dinâmicas e propondo uma abordagem mais reflexiva e contextualizada.

#### 1.10.3.4 Contexto sociocultural do negro omitido nos livros analisados

Em relação ao contexto sociocultural, a promoção de referências positivas nos livros didáticos é crucial para a construção da autoestima e identidade étnico-racial das crianças negras. Silva (2011) salienta que a identificação dessas crianças ocorre não com a realidade, mas com a representação presente nos materiais, influenciando significativamente a forma como se veem. A visibilidade positiva contribui para o desenvolvimento do amor pela própria identidade étnica.

Além disso, a autora ressalta a importância de incluir, na formação de professores, não apenas estudos sobre desigualdade, exclusão e inclusão, mas também abordagens antropológicas abrangentes. Essas abordagens compreendem temas como a origem do homem, ideologias do recalque, etnocentrismo, relativização e o processo civilizatório de diversos povos que compõem a nação. Essa base de conhecimento mais ampla visa proporcionar aos educadores uma compreensão mais abrangente para promover a diversidade e o respeito étnico em suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, o contexto sociocultural é importante no desenvolvimento da identidade, ou seja, do sentido que se dá à representação do negro nos livros didáticos. O 'Projeto 2: Protagonismo Juvenil' na Coleção 'Ser Protagonista' reconhece o debate sobre identidade, apresentando-a no percurso 2: reconhecer a minha imagem. Ao tratar da questão 'como eu me apresento?', a obra didática afirma que elementos culturais são utilizados de modo a afirmar sua identidade, atribuindo o fato a disseminação da indústria cultural.

No entanto, as questões da identidade são omitidas da relação sócio-histórica das etnias ao atribuir os aspectos culturais como elementos produzidos pela indústria da cultura.

Em síntese, o impacto dos livros didáticos na construção da identidade étnico-racial das crianças negras destaca a relevância de representações positivas que promovam a visibilidade e o fortalecimento do amor pela própria identidade. A compreensão da criança sobre sua origem e contexto sociocultural é mediada pela representação presente nos materiais didáticos, ressaltando a necessidade de uma formação de professores que não apenas aborde desigualdades e inclusão, mas também englobe estudos antropológicos abrangentes. Contudo, ao analisar projetos específicos, como 'Protagonismo Juvenil', na Coleção 'Ser Protagonista', identificamos uma abordagem que reconhece a importância da identidade, mas que, por vezes, omite as complexidades sócio-históricas, atribuindo aspectos culturais à

indústria cultural. Esta abordagem pode limitar a compreensão da diversidade étnica ao não explorar completamente as raízes e as contribuições culturais das diferentes etnias.

Em última análise, a promoção de uma identidade étnico-racial positiva e saudável nas crianças negras por meio de material didático requer uma abordagem mais holística, que não apenas reconheça a importância da representação, mas também incorpore uma compreensão profunda das raízes culturais e das complexidades históricas. Essa abordagem abrangente, integrando a formação de professores e o conteúdo dos livros didáticos, é essencial para fomentar um ambiente educacional que celebre a diversidade étnica, que permita às crianças negras a construir uma autoimagem forte e positiva.

Por fim, o Livro Didático desempenha um papel crucial no processo de ensino, como mediação da transmissão de saberes. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, que objetiva a distribuição de livros didáticos, obras literárias e dicionários nas escolas públicas de todo o país. No entanto, a escolha adequada desses livros é constitucional.

É necessário assegurar que o PNLD avalie que o conteúdo do livro didático esteja em conformidade com a Lei nº 10639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira na educação básica. É crucial que os materiais didáticos contribuam para a construção de uma sociedade antirracista e igualitária, evitando a reprodução de estereótipos racistas em seus textos e imagens. Diante disso, verificamos que é importante que haja representação, em toda sua complexidade e criticidade, de pessoas negras no Livro Didático como uma fonte significativa de conhecimento para a promoção de uma educação antirracista.

## 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, aprofundamos nossa compreensão sobre a problemática intrínseca ao percurso sóciopolítico da Lei nº 10.639/03<sup>15</sup>, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. A essência dessa legislação revela-se como um dispositivo fundamental para a implementação de uma política educacional antirracista, buscando desconstruir estigmas históricos e promover uma representação mais justa e inclusiva da diversidade étnica brasileira.

Ao desvelar os sentidos produzidos pela Lei nº 10.639/2003, emergem questionamentos cruciais acerca da efetividade dessa política educacional. Como as escolas têm interpretado e aplicado essa lei ao longo do tempo? Em que medida os seus propósitos têm sido alcançados na prática? Essas indagações, centrais para a compreensão do impacto dessa legislação, demandam uma análise minuciosa das práticas pedagógicas adotadas, das limitações encontradas e das transformações efetivas geradas no ambiente educacional.

Dessa forma, como fonte de análise utilizou-se da análise de representações e do discurso nos livros didáticos. A obra escolhida foi selecionada pelo PNDL de 2021, ano em que ainda vigorava as imposições do novo ensino médio. Conseguimos observar que os Livros Didáticos ainda carecem de uma avaliação mais rigorosa, pois apresentam conteúdos que perpetuam estereótipos negativos em relação à representação do negro.

Ainda que os Livros Didáticos tenham avançado e passado pela análise do edital do PNDL, que observam a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, a análise de conteúdo das representações revela que ainda há uma série de limitações, destacando-se a carência de um comprometimento com os princípios das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nos livros didáticos, a falta de protagonismo, a persistência de estereótipos e a ausência de diversificação em suas funções profissionais. Além disso, ressalta-se a representação das crianças negras em contextos negativos. Ainda que não observado no livro analisado, ressaltamos a conclusão apresentada por outros autores, de que o tratamento estético dado às ilustrações frequentemente

---

<sup>15</sup> A Lei nº 11.645/08, que altera a Lei no 9.394/96 (LDBEN), incorporando a obrigatoriedade de incluir "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo educacional nacional, é abordada de maneira periférica, apesar de não ser o foco central da dissertação.

adota traços estereotipados e grotescos, além de omitir o contexto sociocultural do negro nas narrativas analisadas.

Os livros didáticos, conforme evidenciado, tendem a confinar a população negra a temas específicos, limitando a apresentação desses indivíduos e perpetuando concepções preconceituosas internalizadas. A predominância da perspectiva eurocêntrica na abordagem histórica também é destacada, com a negação de outros pontos de vista e a omissão de fatos que desafiam essa visão europeia. Embora haja melhorias notáveis em alguns aspectos, como a inclusão de eventos históricos negligenciados, persistem simplificações e restrições nos textos, destacando a importância contínua de aprimorar a representação do negro nos livros didáticos e promover uma abordagem mais abrangente e precisa da diversidade de experiências negras, em que estas não sejam reduzidas à objeto de compaixão.

A Lei nº 10.639/03, embora represente um avanço significativo na promoção da igualdade racial, continua a ser um desafio a ser enfrentado pelos avaliadores participantes dos editais do PNLD e pelos formuladores das políticas, ressaltando a importância do monitoramento da formulação dos livros didáticos por parte do Ministério da Educação. Pois, o cotidiano escolar sofre com os efeitos das limitações persistentes nos livros didáticos quanto à educação antirracista. Concluímos, assim, que este estudo não apenas aponta para a necessidade de uma política educacional antirracista, mas também ressalta a importância de um constante monitoramento e aprimoramento das práticas escolares para assegurar que os objetivos dessa legislação sejam plenamente alcançados, contribuindo para a construção de uma sociedade que prime pela equidade e justiça social.

Para finalizar consideramos que, como Nego Bispo dos Santos (2015) enfatiza, os povos contra-colonizadores têm demonstrado ao longo da história a capacidade de compreender e lidar com a complexidade dos processos de disputa que inclui a resignificação de identidades diante de contextos racistas. Assim, ao demonstrar os caminhos dialéticos de luta até a Lei nº 10.639/2008, ao mesmo tempo que explicitamos o processo de luta e resistência do povo negro na construção de uma sociedade antirracista, é possível concluir que a educação como ferramenta desse processo ainda conserva os lugares de privilégio branco, em que o negro serve como imagem exemplar, ora apresentado individualmente, ora como promotor do apaziguamento da consciência “empática” do branco.

A educação proposta pelo livro didático está muito distante de toda a experiência negra na história, os saberes construídos na ruptura do processo colonizador não estão presentes no ensino. Há uma construção de uma figura do negro atomizado, feito apenas de uma unidade apresentada isolada da sua capacidade social transformadora. Sendo assim, uma figura de fácil domesticação para os interesses do capitalismo neoliberal.

Por fim, é importante atentar para à existência de diversas possibilidades de convivência entre os povos, há diversas tentativas de confluência na legislação com o objetivo de avançar. Porém tais avanços dependem dos esforços da branquitude para tal. Sendo assim, é crucial superar o caráter autoritário do atual Estado Democrático de Direito, promovendo a participação plena de todos os envolvidos nos processos de transformação da natureza e das condições de vida da população. Esse esforço deve envolver debates exaustivos, respeitando as diversas formas de linguagem e comunicação.

## REFERÊNCIAS

AMIN, Samir. **El eurocentrismo**, crítica de una ideologia. México: Siglo Veintiuno Editores, 1989.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento desigual**: ensaio sobre as formações sociais no capitalismo periférico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

ARAÚJO, Eloi Ferreira de. **Ciclo de palestras**: igualdade racial/Eloi Ferreira Araújo. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Assuntos Estratégicos-SAE, 2010.

Barbosa, M. S. (2020). **A razão africana: Breve história do pensamento africano contemporâneo**. (Portuguese Edition) [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Avila, Eliane Livia Reis, Glauce Gonçalves. Belo Horizonte, editora UFMG, 1998.

BRASIL. **Constituição** (1988). Lei nº 7716, de 05 de janeiro de 1989. Brasília.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10639**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12288**, de 20 de julho de 2010. Brasília.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1390**, de 03 de julho de 1951. Brasília.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2021.

CAVALEIRO, Juliana Carleial Mendes. Empreendedorismo Moral e Populismo Legislativo nas Leis que Criminalizaram o Racismo no Brasil. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 12, n. 4, p. 209-240, 01 jan. 2021.

DE MELLO, Janaina Cardoso. “Ninguém sabe, ninguém viu!” O linchamento de Lídio Paixão em Aracaju, SE, 1954. **Revista Aedos**, v. 13, n. 30, p. 148-164, 2022.

DE OLIVEIRA, Marco Antônio. **O negro no ensino de história**: temas e representações, 1978-1998. 2001. Tese de Doutorado.

DIAS, L.R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília, DF: MEC; Secad, 2005. p.49-62.

EAGLETON, Terry. **A ideia da cultura**. Lisboa: Temas e Debates — Actividades Editoriais, L.da, 2000.

EDUCAÇÃO, Sm. **Ser protagonista**: projetos integradores: ciências humanas e sociais aplicadas: ensino médio. São Paulo: Valéria Vaz, 2020.

FANON, Frantz. **Em defesa da Revolução Africana**. [S.l.]: Editora Terceiro Mundo.

\_\_\_\_ **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira S.A., 1968.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra, 1978.

\_\_\_\_ **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra, 1967.

\_\_\_\_ **Pedagogia do oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra, 1987 [1968].

\_\_\_\_ **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan. 2003.

\_\_\_\_ **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03* Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

\_\_\_\_ **O Movimento Negro educador**: saberes construídos. Petrópolis: Vozes, 2017.

\_\_\_\_ Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Vamos acertar os passos? referências afro-brasileiras para os sistemas de ensino. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse (org.). **As idéias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis: Atilênde, 2009. p. 77.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 0, n. 15, p. 134-158, jan. 2000.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Brasília: Ed. UFMG, 2003.

\_\_\_\_ **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022.** Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 20.05.2023.

LOOMBA, Ania. **Colonialism/postcolonialism.** Routledge, 2002.

MALOTT, Curry. **Pan-African Socialism and Postdigital Considerations.** In: *Postdigital Ecopedagogies: Genealogies, Contradictions, and Possible Futures.* Cham: Springer International Publishing, 2022. p. 147-163.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2007.

MEINERZ, Carla Beatriz; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; ROSA, Graziela Oliveira Neto da. Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da educação das relações étnico-raciais e formação docente. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 42, n. 254366, p. 1-20, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.254366>.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Encontros entre Paulo Freire e Amílcar Cabral: a crítica pós-colonial e decolonial em ato. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 14, p. 201-221, 2018.

MISOCZKY, Maria Ceci. Paulo Freire e Amílcar Cabral: Pedagogos do Anticolonialismo. REAd. **Revista Eletrônica de Administração** (Porto Alegre), v. 28, p. 646-661, 2022.

MOORE, Carlos. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). SANKOFA. **A Matriz Africana no Mundo.** São Paulo: Selo Negro, 2008.

MOREIRA, Camila. Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. **Abpn**, Curitiba, v. 6, n. 13, p. 73-87, 30 jun. 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/151>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Ática, 1988. 250 p.

NASCIMENTO, Abdias (org.). **O Negro Revoltado.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Abdias. **O Brasil na Mira do pan-Africanismo.** Salvador: EDUFBA, 2002.

\_\_\_\_ **Quilombismo.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1980.

\_\_\_\_\_. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro. In: RATTI, Alex (org.). **Uma História Feita por Mãos Negras**: Relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. p. 7-271.

\_\_\_\_\_. Historiografia do Quilombo. 1977. In: **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual**: Possibilidades nos dias da destruição. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 52-65, maio 1988.

ORLANDI, ENI. P. **Análise de Discurso**. In: Lagazzi Rodrigues, S.; Orlandi, E. P. (Orgs.) Introdução às ciências da linguagem. Discurso e textualidade. Campinas-SP: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, S. R: Editora da Unicamp, 1995, 189 págs.

\_\_\_\_\_. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Orlandi, Eni Pulcinelli. As Formas do Silêncio.: no Movimento dos Sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.**, Orlandi, Eni Pulcinelli. As Formas do Silêncio.: no Movimento dos Sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1995., n. 1, p. 9-13, jun. 2005.

PAIXÃO, M.; ROSSETTO, I.; MONTOVANELE, F.; CARVANO, L. M. (Org.) Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2009-2010: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PATTI, Ane Ribeiro; SOUSA, Lucília Maria Abrahão e; GARCIA, Dantielli Assumpção. **Pelos entremeios da análise do discurso**: nos fios de Michel Pêcheux. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 17, n. 39, p. 220-231, ago. 2017. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2017000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 26 jul. 2023.

PÊCHEUX, M. **A propósito da Análise Automática do Discurso**: atualização e perspectivas. In: Gadet, F.; Hak, T. (Org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. (1ª edição) Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni P. Orlando – 5ª Edição, Campinas, SP Pontes Editores, 2008.

PEREIRA, Amílcar Araujo; VITTORIA, Paolo. **A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau**: Amílcar Cabral e Paulo Freire. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), v. 25, p. 291-311, 2012.

PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, p. 199-231, 1999.

PIZA, Edith. **Porta de vidro**: entrada para a branquitude. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, p. 59-90, 2002.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: formação e sentido. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 268 f. 2010. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Área de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, UFF, 2010. Disponível em: <[https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/22402/%e2%80%9cO%20Mundo%20Negro%e2%80%9d\\_%20A%20constitui%c3%a7%c3%a3o%20do%20movimento%20negro%20contempor%c3%a2neo%20no%20Brasil%20%281970-1995%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/22402/%e2%80%9cO%20Mundo%20Negro%e2%80%9d_%20A%20constitui%c3%a7%c3%a3o%20do%20movimento%20negro%20contempor%c3%a2neo%20no%20Brasil%20%281970-1995%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 30/09/2023.

ROMÃO, José Eustáquio. **Poder local e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, 01 jan. 2003. Semestral.

RUFINO, Joel. O Movimento Negro e a Crise Brasileira. **Revista Política e Administração**. Rio de Janeiro. Vol.2. 1985.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Editora Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Aline Dias dos. **Iconografia e representação feminina**: as mulheres negras nos livros didáticos de História pós-lei 10.639/03. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: [http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/2666/aline\\_dias\\_dos\\_santos\\_\\_\\_final.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2666/aline_dias_dos_santos___final.pdf). Acesso em: 24 ago. 2023

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa - Incti, 2015.

\_\_\_\_\_. **A Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância**. Contemporânea - Revista de Sociologia da Ufscar, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 385-405, 2018. Pimenta Cultural. <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.065>.

SCHAFFER, R. O livro didático de geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, n. 16, p. 137, 1998.

SILVA, P. D. (2002). da Relações raciais em livros didáticos brasileiros: uma síntese da literatura. São Paulo: PUC/SP.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 93-95, 1987.

VILLEN, Patricia. **Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo**: Entre harmonia e contradição. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 224 p.

\_\_\_\_\_. **Eurocentrism and its Avatars**: The Dilemmas of Social Science. *New Left Review*. Londres: n. 1/26, Novembro-Dezembro de 1997. Disponível em: <http://newleftreview.net> Acesso em: 30 ago. 2019.

YOUNG, Robert JC. **Postcolonialism**: A very short introduction. Oxford University Press, 2020.

I ENCONTRO DE SABERES HISTÓRICOS, 2018, Mossoró. **Anais eletrônicos e caderno de resumos I encontro de saberes históricos**: Formação de Professores de História e Ensino. Mossoró: Eduern, 2018. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/fafic-eventos/arquivos/0290anais\\_do\\_i\\_saberes\\_hista%E2%80%99Cricos\\_formaa%E2%80%A1a%C6%92o\\_de\\_professores\\_de\\_hista%E2%80%99Cria\\_e\\_ensino\\_\(1\).pdf#page=85](https://www.uern.br/controladepaginas/fafic-eventos/arquivos/0290anais_do_i_saberes_hista%E2%80%99Cricos_formaa%E2%80%A1a%C6%92o_de_professores_de_hista%E2%80%99Cria_e_ensino_(1).pdf#page=85). Acesso em: 03 out. 2023.

**APÊNDICE A – Balanço bibliográfico de teses e dissertações (PORTAL CAPES)**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>IES/Ano</b>	<b>Objeto</b>	<b>Procedimentos Categorias Teórico/ Metodológico</b>	<b>Tese/Diss ertação</b>	<b>Referencial Teórico</b>
<b>1. A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - IFSC - CAMPUS FLORIANÓPOLIS (2004- 2018): PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE O RACISMO INSTITUCIONAL</b>	SANTOS, SHYRLENE BEZERRA DOS.	UFSC/2020	Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC - campus Florianópolis	Grupo focal/pesquisa documental	Dissertação	Munanga (2004) e Gomes (2005)
<p>A dissertação intitulada "A implementação da Lei 10.639/03 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC - Campus Florianópolis (2004-2018): perspectivas docentes sobre o racismo institucional" teve como objeto de pesquisa o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) no campus de Florianópolis, analisou sob perspectivas docentes, os processos didático-pedagógicos para implementação da Lei nº 10.639/03 nos cursos técnicos integrados. A pesquisa com o grupo focal iniciou-se com 6 questões norteadoras aos docentes sobre a trajetória de formação, o tempo de serviço no IFSC, o conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03 e se houve implementação, as atividades realizadas e os avanços, limite e desafios do processo. A pesquisa teve como</p>						

pergunta: Qual o lugar que esta temática ocupa nos documentos oficiais da referida instituição, também nos processos didático-pedagógico de seus professores e professoras? Como resposta considerou-se que o Instituto Federal Catarinense está de acordo com os parâmetros da legislação e tem esforço para promover a inclusão e igualdade raciais por meio de outros dispositivos de acesso e permanência. Foram encontradas lacunas na formação do debate sobre as questões étnico-raciais e uma dificuldade de ampliação por parte da Instituição para compreender essa ação como agenda política.

<p><b>2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JUVENTUDE – A LEI N.º 10.097/2000 NO ESTADO DO PARANÁ: APRENDIZ TRABALHADOR OU TRABALHADOR APRENDIZ?</b></p>	<p>PRADO, LEANDRO APARECIDO DO.</p>	<p>PUCPR/2022</p>	<p>Lei nº 10.097/2000</p>	<p>Materialismo Histórico e Dialético / Categorias do estudo: totalidade, contradição, reprodução, movimento e crítica</p>	<p>Tese</p>	<p>Althusser (1979); Marx (1985); Quarenghi e Silva (1991); Cury (1992); Marx e Engels (1993); Löwy (2000, 2010); Barbosa (2008); Mainardes, Ferreira e Tello (2011) e outros</p>
---	-------------------------------------	-------------------	---------------------------	--	-------------	---

A tese " Políticas Públicas para a juventude - Lei Nº 10.097/2000 no estado do Paraná: aprendiz trabalhador ou trabalhador aprendiz?" teve como objeto de pesquisa a Lei Nº 10.097/2000 mais conhecida como Lei de Aprendizagem. O trabalho utilizou-se do seguinte problema de pesquisa: *qual a concepção da formação para o trabalho do jovem aprendiz proposta pela Lei n.º 10.097/2000 e como esta lei se configurou no estado do Paraná em relação à legislação federal? Enquanto o objetivo geral foi analisar a concepção do Programa Jovem Aprendiz em relação à formação para o trabalho e cidadania proposta na Constituição Federal de 1988, na LDB n.º 9.394/1996, no PNE (2014-2024) e na BNCC (BRASIL, 2018b) e suas especificidades no estado do Paraná. O autor utiliza da Lei nº 10.639 enquanto arcabouço de leis componentes do regramento do trabalho infantil, compreendendo que a legislação inclui o tema de combate ao trabalho infantil. No processo os jovens necessitam passar pelas etapas de triagem social, provas e entrevistas representando uma competição desigual. Dessa forma, Prado leva em consideração a colonização do Brasil e como esse processo histórico repercutiu na educação, também compreende que as agentes deixam de viver etapas importantes da infância e adolescência que prejudica o desenvolvimento posteriormente. Outra reflexão é sobre a não inclusão dos jovens no mercado de trabalho visto a condição de contrato temporário dando disponibilidade a rotatividade e manutenção de baixo custo ao empregador. Por fim, o autor afirma que o conjunto legislativo educacional para jovens reproduz o sistema de classes e não contempla uma formação emancipadora.*

<b>3. MÚSICA COMO LINGUAGEM NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE: PROCESSO HISTÓRICO E LEGAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE ENSINO</b>	MEZZALIRA, JOSE CLAUDIO.	UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE/2023	Lei nº 13278/16	Qualitativa, de cunho interpretativo / análise de conteúdo de Bardin (2009)	Dissertação	Martinoff (2017); Saviani (2013); Mafra, Cardoso, Hoff (2010); Pereira (2010); Figueiredo (2010, 2013); Silva (2000)
<b>4. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LITERATURA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 COM VISTAS À CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA</b>	BARBOSA, AMANDA BASILIO	IFSUL/2022	Alunos da Educação infantil da escola municipal de Canguçu/RS	Análise de conteúdo (BARDIN, 2016) / pesquisa-ação colaborativa de Ibiapina (2008) / materialismo histórico-dialético	Dissertação	COSTA, 2009; hooks, 2018; FRANÇA, 2020; EMICIDA, 2018.

A dissertação “As relações étnico-raciais na educação infantil: a literatura como ferramenta pedagógica para a implementação da Lei nº 10.639/03 com vistas à construção de uma educação antirracista” teve como objeto de pesquisa os Alunos e Professores da Educação infantil da escola municipal de Canguçu/RS. Obtendo como método Análise de conteúdo de Bardin (2016), pesquisa-ação colaborativa de Ibiapina (2008) e o materialismo histórico-dialético. Utilizaram-se dos autores COSTA (2009), Hooks (2018), FRANÇA (2020), EMICIDA (2018) como referencial teórico.

<p>5. <b>PARA ALÉM DOS GARIBALDIS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS/AS, EM DIÁLOGO COM A LEI 10.639/03'</b></p>	<p>VIEIRA, AMANDA DOS SANTOS</p>	<p>UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE/2022</p>	<p>Escolas públicas na cidade de Laguna com alunos e professores de duas turmas concluintes do ensino fundamental anos iniciais</p>	<p>Qualitativo, exploratório e de estudo de campo – conjugado com análise de documentos.</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Mattoso (2017), Rosa (2019), Lima (2010), Quijano (1998;2005), Munanga (1999;2003), Almeida (2018), bem como com os documentos principais da educação, sendo a Base Nacional Comum Curricular (2017) e Diretrizes para uma educação étnico-racial (2013)</p>
---	----------------------------------	---	---	--	--------------------	---

A dissertação defendida pela Vieira (2022) teve como pergunta norteadora “quais as percepções de professores e alunos/as sobre a história e as vivências da população negra de Laguna, sob o olhar da Lei 10.639/03?”. O objetivo de pesquisa foi compreender as percepções de professores e alunos sobre a histórias e as vivências da população negra de Laguna, sob o olhar da Lei nº 10.639/03, este objetivo se desdobrou em quatro objetivos específicos que abrangeram: i) compreender os conceitos de raça, racismo, negritude, branquitude dentro do contexto do Brasil; ii) a investigação da história de Laguna/SC, no período escravocrata e seus desdobramentos; iii) o reconhecimento das lutas antirracistas e os avanços políticos; e iv) Analise como professores e alunos/as contam a história da cidade, partindo da perspectiva de análise da Lei nº 10.639/03. O método usado foi o qualitativo, exploratório e de estudo de campo – conjugado com análise de documentos. Enquanto o campo ocorreu no ano de 2021 nas escolas públicas na cidade de Laguna com alunos e professores de duas turmas concluintes do ensino fundamental anos iniciais. O referencial teórico avançou nos estudos de Mattoso (2017), Rosa (2019), Lima (2010), Quijano (1998;2005), Munanga (1999;2003), Almeida (2018), bem como com os documentos principais da educação, sendo a Base Nacional Comum Curricular (2017) e Diretrizes para uma educação étnico-racial (2013). Como resultado a pesquisadora destacou: a aplicação da lei não pode ser apenas uma atividade que é obrigação do professor realizar, mas um comprometimento político social.

<p><b>6. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL APÓS LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9.394/96: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA</b></p>	<p>ORATZ, JANAINA DO AMARAL</p>	<p>UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ / 2021</p>	<p>Políticas públicas para arte-educação</p>	<p>Materialismo histórico-dialético / análise de documentos</p>	<p>Dissertação</p>	<p>SAVIANI, 2013; MARCUSE, 1978; DUARTE-JR, 1991;</p>
<p><b>7. ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E REALIDADES A PARTIR DA LEI Nº 5.692, DE 1971, ATÉ A LEI Nº 13.415, DE 2017</b></p>	<p>FRASSETO, DULCELINA DA LUZ PINHEIRO</p>	<p>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ/2022</p>	<p>implementação do novo ensino médio (NEM) no estado de Santa Catarina e nas escolas estaduais de Joinville/SC</p>	<p>Materialismo histórico-dialético / abordagem qualitativa</p>	<p>Tese</p>	<p>Bloch (2001), Azevedo (1964), Franca (1952), Haidar (2008), Saviani (2013), Moacyr (1936), Carvalho (2017), Sodré (1963) e Romanelli (1986)</p>

A tese “Ensino médio: história, concepções e realidades a partir da Lei Nº 5.692, de 1971, até a Lei Nº 13.415, de 2017” publicada em 2022 foi apresentada como problemática a análise da relação entre as políticas educacionais para o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Joinville/SC – da Lei nº 5.692/71 até a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) tendo como hipótese do estudo a semelhança entre atual reforma do ensino médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017), com a reforma feita pela Lei nº 5.692/71. O objetivo geral foi analisar as políticas educacionais para o ensino médio, a partir da Lei nº 5.692/71 até a Lei nº 13.415/17

(BRASIL, 2017), nas escolas de ensino médio de Joinville/SC. Este objetivo se subdividiu entre outros quatro objetivos específicos os quais abordaram a revisão histórica das reformas do ensino médio no Brasil, análise da implementação das reformas do ensino médio desde 1971 até 2017 em Joinville/SC, as mudanças da Lei nº 13.415/17, e discussão do processo de implementação da reforma do ensino médio nas escolas de Joinville. A pesquisa teve como método o materialismo histórico-dialético observando os autores Gramsci (1991), Kosik (1969), Konder (2008), Lukács (2003), Thompson (1981) e Marx (2003), como referencial teórico. A pesquisa abrigou como metodologia de trabalho abordagem qualitativa conforme Bogdan e Biklen (1994) e Gatti e André (2010). Apesar da pesquisa não abordar como objeto de estudo apenas a Lei nº 10.639/03 o estudo revelou-se em seu escopo como um marco importante nas pesquisas realizadas sobre as reformas do ensino médio, sendo assim esta lei é considerada como modificadora da LDB Nº 9.394/96 ao longo dos 25 anos pesquisados.

<p><b>8. A REALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA HAITIANOS: UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES EM QUE ELE SE EFETIVA EM UM MUNICÍPIO PARANAENSE</b></p>	<p>IBANEZ, CESAR AUGUSTO</p>	<p>IBANEZ, CESAR AUGUSTO / 2020</p>	<p>A realização do direito à educação para haitianos em um município paranaense</p>	<p>Pesquisa amostral qualitativa, considerando a saturação de possibilidades novas de descobertas no contexto pesquisado</p>	<p>Tese</p>	<p>Judith Butler (2017); Arendt (2012); Zygmunt Bauman (2005); Paulo Freire (1980); Costas Douzinas (2009) e Rubio (2014)</p>
--	------------------------------	-------------------------------------	---	--	-------------	---

A tese “A Realização do direito à educação para haitianos: um estudo das condições em que ele se efetiva em um município paranaense” defendida em 2020 teve como objeto de pesquisa realização do direito à educação para haitianos em um município paranaense. Se objetivou na investigação das condições em que é ofertada a educação para esses migrantes. A pergunta norteadora questionou: ‘em que condições o Estado brasileiro cumpre o que há no ordenamento jurídico nacional e internacional, sobretudo nos preceitos enfocados como direitos humanos de migrantes, no que se refere ao seu dever de garantir o direito à educação para essa população?’. Assim como a pesquisa apresentada anteriormente esta não teve como objeto de pesquisa a Lei nº 10.639/03, mas obteve-a como resultado ao analisar o Projeto Político Pedagógico da escola investigada. O pesquisador salienta que a presença da legislação no PPP ultrapassou as questões afro-brasileiras dentro da Equipe Multidisciplinar, responsável pela aplicação do estudo, chegando ao tema da migração.

<p>9. <b>SABERES NECESSÁRIOS À COMPREENSÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO PEDRO DO SUL</b></p>	<p>MARCONATO, MAIKEL RIBAS</p>	<p>UFSM / 2022</p>	<p>Lei Nº 11.645/08</p>	<p>Caso Qualitativo (CRESWELL, 2010; MOREIRA, 2004; SAMPAIO, 2007; NUNES, 2019; CECHINEL et al., 2016; MAINARDES; CARVALHO, 2019)/a Revisão Sistemática de Literatura, a análise documental de políticas públicas e leis orgânicas e um pedido de informação ao legislativo</p>	<p>Dissertação</p>	<p>LEGISLAÇÃO MUNICIPAL, LEGISLAÇÃO ESTADUAL. LEGISLAÇÃO FEDERAL</p>
<p>A dissertação “Saberes necessários à compreensão e implementação da Lei N.0 11.645/08 no contexto da educação pública municipal de São Pedro do Sul” teve por tema os saberes necessários para a compreensão e implementação da Lei Nº11.645/08 no contexto da educação pública municipal em São Pedro do Sul, objetivando análise em nível federal, no estado do Rio Grande do Sul e no Município de São Pedro do Sul a efetividade da Lei Nº 11.645/08, em seu Art. 26-A. Enquanto a metodologia aplicada foi de Caso Qualitativo (CRESWELL, 2010; MOREIRA, 2004; SAMPAIO, 2007; NUNES, 2019; CECHINEL et al., 2016; MAINARDES; CARVALHO, 2019).Por fim o estudo buscou na/alisar, comparar e compreender as lacunas que inibem ou minimizam a implementação da obrigatoriedade do ensino da história e culturas afro-brasileira e indígena nas escolas públicas municipais. A pesquisa se dividiu em cinco objetivos específicos, sendo o último a criação de um projeto de lei legislativo para contemplar o cumprimento desta obrigatoriedade. O estudo não conta com um capítulo conclusivo, mas uma sugestão de texto legislativo para melhoramento das aplicações legais do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de São Pedro do Sul. O mesmo estudo analisa e realiza comparativos de lei federais e estaduais frisa que a LDB de Lei Nº9.394/96 propunha o estudo dos povos europeus, indígenas e Africanos.</p>						
<p>10. <b>LIVROS DIDÁTICOS E REMEMORAÇÃO DA</b></p>	<p>TEIXEIRA, ROZANA.</p>	<p>UFPR / 2021</p>	<p>Livros didáticos</p>	<p>Hermenêutica de Profundidade</p>	<p>Tese</p>	<p>Thompson (2007) e Guaresqui (2000)</p>

<b>REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PESSOAS NEGRAS E BRANCAS POR ALUNAS E ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>			nas escolas			
<p>Na tese apresentada em 2021 com o título “Livros didáticos e rememoração da representação social de pessoas negras e brancas por alunas e alunos do ensino” foi estabelecido como problema: ‘em que medida as mudanças de políticas educacionais dos últimos 18 anos que tornaram obrigatórios o ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira, foram suficientes para mudanças no padrão da representação social da mulher branca, do homem branco, da mulher negra e homem negro percebidos por alunas/os dos nonos anos pesquisados?’. O objetivo geral se focou verificar o efeito da implementação da Lei nº 10.639/03 no livro didático e como consequência na memória e nos sentimentos, sendo separado em outros três objetivos específicos analisados a partir da Hermenêutica de Profundidade. É abordado como referencial teórico Thompson (2007) e Guaresqui (2000), o primeiro no conceito de ideologia e o segundo na representação social. Já a Lei nº 10.639/03 é observada enquanto hipótese de estudo: ‘A implementação da Lei nº 10.639/03 teria atuado na modificação das representações sociais em livros didáticos, por consequência nos currículos e nas representações/imaginário e identidade das/os alunas/os?’. Por fim, o autor considerou em sua pesquisa os três processos de aplicação do método que permitiram a partir do questionário semiestruturado a comunicação com os alunos sobre a representação social de pessoas negras e brancas nos livros didáticos, relatou que os alunos e alunas percebiam a não presença de personagens negros na televisão, os silenciamentos nos casos de agressão e racismo por parte de professores, alunos e patrulhadores. Assim, o autor retoma a ideia de branquitude enquanto estado de “ser”, de se colocar como o “representante da espécie”, de se “omitir”, de “silenciar”, de “observar”, de se “esquivar”, de inventar “piruetas semântica” para não admissão do racismo. Assim, considera que a Lei nº 10.639/03 não sensibilizou os atores daquela escola.</p>						
<b>11. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DO PROJETO DE LEI Nº 6.840/2013 À LEI Nº 13.415/1</b>	BUENO, ALANA LEMOS	UFPR / 2021	Projeto de Lei (PL) nº 6.840	Abordagem qualitativa / técnica de análise documental / análise temática de Bardin (2011)	Dissertação	Peroni (2018), Caetano (2019) e Krawczyk (2014); Giroto (2018)

<p>12. <b>A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DAS CONTINUIDADES E RUPTURAS NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO (2015 – 2018)</b></p>	<p>CRUZ, LAURO RAFAEL</p>	<p>UFPR / 2021</p>	<p>Reforma do Ensino Médio</p>	<p>Abordagem qualitativa / análise de conteúdo (BARDIN, 2011)</p>	<p>Dissertação</p>	<p>BOWE; BALL; GOLD, 1994</p>
<p>13. <b>TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: DA LEI DE DIRETRIZES E BASES Nº 9394/96 À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b></p>	<p>NUNES, AMANDA CRISTINA DE SOUZA.</p>	<p>PUCPR / 2022</p>	<p>A trajetória das políticas educacionais da formação de professores em Educação Física para a Educação Básica</p>	<p>Metodologia histórica e documental</p>	<p>Dissertação</p>	<p>March Bloch (2002) e Edward Palmer Thompson (2008, 2017)</p>

14. <b>ACESSO E UNIVERSALIZAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO CONDIÇÃO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	SILVA, ELIAS BARBOSA DA.	UFPR / 2020	Biblioteca escolar	Qualitativos na análise de documentos e quantitativos	Dissertação	Dubet (2012)
<p>A dissertação “Acesso e Universalização Da Biblioteca Escolar Como Condição De Qualidade Na Educação Básica” se teve como objeto de pesquisa a biblioteca escolar usando como parâmetro a influência da Lei Federal nº 12.244/2010 que se refere ao acesso e universalização da biblioteca escolar. No referencial teórico usou-se o conceito de Dubet (2012) em relação a igualdade de oportunidades. O método utilizou-se de artifícios qualitativos na análise de documentos e quantitativos na aplicação de questionários. A pesquisa abordou a Lei nº 10.639/03 ao analisar normas e diretrizes escolares do Ministério da Educação o Parecer CNE/CEB 16/2012, cita a necessidade de difusão de livros educacionais pelo MEC que retratem a História e Cultura Afro-Brasileira com objetivo de corrigir distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão através do Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares. A medida garante o cumprimento de Lei nº 12.244/2010 garantindo a ampliação de acervo das bibliotecas escolares. Como resultado da pesquisa pontou-se avanços na visibilidade, proposituras, propostas e projetos, mas no aspecto quantitativo não houve avanços.</p>						
15. <b>TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS, REPRESENTATIVIDADE RACIAL E SOCIAL DE ADOLESCENTES AUTODECLARADAS COMO NEGRAS EM CONFLITO COM A LEI</b>	ROSA, JULIANA MARIA DA.	UFPR / 2021	Representatividade Racial E Social De Adolescentes Autodeclaradas Como Negras Em Conflito Com A Lei	Análise de conteúdo de Bardin (1977) / entrevista semiestruturada	Dissertação	CARVALHO, M. P (2004); GOMES, N. L., 2002; BUORO, A. B., 1998; Almeida (2013); KALILI, S. (2001); KOSMINSKY, E. V.; PINTO, R. B.; MIYASHIRO, P. (2005); MIRANDA, A. E.; MERÇON-DE-

						VARGAS, P. R.; VIANA, M. C. (2004);
<p>A dissertação “Trajetórias educacionais, representatividade racial e social de adolescentes autodeclaradas como negras em conflito com a Lei”, defendida na UFPR em 2021 obteve como objetivo principal identificar vivências no âmbito educacional, na representatividade racial e social de adolescentes negras autoras de atos criminais, que se desdobraram em três específicos: identificação da escola e suas implicações relacionadas a adolescentes negras autoras de atos criminais, constatação dos tipos de representatividades raciais e sociais experienciadas pelas adolescentes ou a falta delas, e verificação do histórico de preconceitos/discriminações das adolescentes. Ao elucidar sobre a representatividade social e racial Rosa (2021) indica a Lei nº 10.639/03 como importante ferramenta da representatividade. O estudo usou-se do método de análise de conteúdo de Bardin (1977) através da entrevista semiestruturada, com base em questões voltadas à trajetória educacional; histórico infracional; representatividade racial e socia. O estudo buscou uma correlação entre raça e criminalidade, buscando uma criticidade ao abordar a categoria representatividade como possível política de ação afirmativa.</p>						
16. <b>EDUCAÇÃO E ARTE NO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ: ENTRE DISCIPLINAS E ATIVIDADES EXTRACURRICULARES (1950-1980)</b>	SANTINI, JACYARA BATISTA.	UFPR / 2021	A educação em arte no Colégio Estadual do Paraná – CEP	Análise documental	Tese	Viñao Frago; Ivor Goodson; André Chervel; Michael de Certeau.
17. <b>A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI N.º 13.415/2017) NO CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL</b>	JUNIOR, GILBERTO NOGARA	UFSC / 2020	Reforma do ensino médio	materialismo histórico-dialético / entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários e realização de grupo focal	Tese	MARTINS, Lúgia M.; MÉSZÁROS, István; OLIVEIRA, Betty; BOTTOMORE, Tom. D.

<p>18. <b>ESTUDANTE-TRABALHADOR E A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: CONTRADIÇÕES DA LEI DO JOVEM APRENDIZ NA REGIÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS</b></p>	<p>CONCEICAO, DANIEL MACHADO DA.</p>	<p>UFSC / 2021</p>	<p>Lei da Aprendizagem</p>	<p>Pesquisa qualitativa e quantitativa</p>	<p>Tese</p>	<p>ANTUNES, 2005; ABRAMOVAY &amp; CASTRO, 2006; AMAZARRAY, 2009; BAUMAN, Zygmunt</p>
<p>19. <b>EDUCAÇÃO E TRABALHO: JUVENTUDE QUILOMBOLA URBANA E A RELAÇÃO COM A LEGISLAÇÃO LEI Nº 10.097/2000 - APRENDIZAGEM PROFISSIONAL</b></p>	<p>MACHADO, CATARINA ELOIA DA ROSA.</p>	<p>UFRGS / 2021</p>	<p>Lei da Aprendizagem e juventude quilombola</p>	<p>Materialismo histórico dialético / análise documental e de conteúdo</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Frigotto (1987), Marx e Engels (1986), Paludo (2017; 2018)</p>
<p>20. <b>INDICADORES DE VERIFICAÇÃO E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS: O</b></p>	<p>SILVA, WILKER SOLIDADE DA.</p>	<p>UFPR / 2020</p>	<p>Indicadores de cumprimento do Artigo 26A e 79B da LDBEN</p>	<p>Análise relacional</p>	<p>Tese</p>	<p>Richard Bowe; Stephen J. Ball e Anne Gold (1992)</p>

<b>MONITORAMENTO DA EFETIVAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL NO ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ'</b>						
---	--	--	--	--	--	--

A tese “Indicadores De Verificação E A Educação Das Relações Étnico-Raciais: O Monitoramento Da Efetivação Da Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional No Ensino Público Do Estado Do Paraná” defendida em 2020, analisou o cumprimento do Artigo 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a partir da proposta de um indicador de verificação de práticas pedagógicas e de gestão reconhecidas como de promoção da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) como política educacional. Primeiro, constatou-se que as escolas apresentam práticas diversas que tem como eixo central as relações étnico-raciais, contudo, em alguns casos, dentro de uma logística de ação desvinculada da prática cotidiana, agindo de forma amadora no emaranhado de atividades outras que regem a constituição de escola, depois concluiu que o uso do indicador se faz viável à medida que dá subsídios informacionais sobre o cumprimento efetivo da LDBEN se traduz como um instrumento importante para o acompanhamento e o monitoramento da formação dos educandos e educandas. Destaco que a Lei nº 10.639/03 é analisada como marco no capítulo 1 onde foi realizada uma revisão da discussão sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais, a partir de apontamentos acerca das demandas legais que a regem, de nível nacional, à sua tradução dentro das orientações regionais, com olhar focado no estado do Paraná.

## ANEXO A – LEGISLAÇÕES DE AÇÕES AFIRMATIVAS

### 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

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"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.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

**Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003**

### 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".

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“[Art. 26-A](#). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*

**Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.**