

**A LEI 10.639/03 COMO ORIENTAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA PARA UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA
DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO**

**LEY 10.639/03 COMO ORIENTACIÓN POLÍTICO-PEDAGÓGICA PARA UNA
EDUCACIÓN ANTIRRACISTA EN LA ESCUELA: POSIBILIDADES DE
DECOLONIZACIÓN DEL CURRÍCULO**

**LAW 10.639/03 AS POLITICAL-PEDAGOGICAL ORIENTATION FOR AN ANTI-
RACIST EDUCATION IN SCHOOL: POSSIBILITIES FOR CURRICULUM
DECOLONIZATION**



Janaiára Maria de Paiva FERREIRA¹
e-mail: janageo2013@gmail.com



Glauciana Alves TELES²
e-mail: glauciana_teles@uvanet.br



Raimundo Lenilde de ARAÚJO³
e-mail: raimundolenilde@ufpi.edu.br

Como referenciar este artigo:

FERREIRA, J. M. P.; TELES, G. A.; ARAÚJO, R. L. A Lei 10.639/03 como orientação político-pedagógica para uma educação antirracista na escola: Possibilidades para decolonização do currículo. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023014, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.1.17939>



| Submetido em: 10/03/2022
| Revisões requeridas em: 25/11/2022
| Aprovado em: 10/01/2023
| Publicado em: 13/05/2023

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral – CE – Brasil. Mestrado em Geografia (PROPGEU/UVA).

² Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral – CE – Brasil. Professora Adjunta I DE. Doutorado em Geografia (UECE).

³ Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina – PI – Brasil. Professor Efetivo, Classe Associado II. Pós-doutorado em Ensino de Geografia/Educação Ambiental (UFC).

RESUMO: Este artigo analisa a implementação da Lei nº 10.639/03 como ferramenta político-pedagógica para uma educação antirracista na escola, no contexto da educação básica brasileira. A metodologia ancorou-se numa revisão bibliográfica e a análise documental da Lei nº 10.639/03. Com aporte nas referências e no texto da referida Lei, evidencia-se que a partir do cenário de desigualdades raciais e exclusões sociais do povo negro é que as políticas públicas reparadoras e ações afirmativas se fazem necessárias para o combate ao preconceito racial na sociedade brasileira. Nesse sentido, corrobora-se para a ressignificação e valorização da população negra nos aspectos culturais, sociais, científicos, políticos entre outros. Assim, torna-se importante a desconstrução de práticas estereotipadas que estão presentes nas instituições escolares, buscando, por meio de uma educação antirracista, reconhecer a contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista. Currículo. Decolonialidade.

***RESUMEN:** Este artículo analiza la implementación de la Ley N.º 10.639/03 como herramienta político-pedagógica para una educación antirracista en la escuela, en el contexto de la educación básica brasileña, La metodología se ancló en una revisión bibliográfica y el análisis documental de la Ley N.º 10. 639/03. Con aportes en las referencias y en el texto de la ley referida, es evidente que del escenario de desigualdades raciales y exclusiones sociales de la población negra es necesario que las políticas públicas reparadoras y las acciones afirmativas son necesarias para combatir los prejuicios raciales en la sociedad brasileña. En este sentido, se corrobora para la resignificación y valorización de la población negra en los aspectos culturales, sociales, científicos, políticos, entre otros. Por lo tanto, se vuelve importante deconstruir prácticas estereotipadas que están presentes en las instituciones escolares, buscando a través de una educación antirracista reconocer la contribución de la población negra en la construcción de la sociedad brasileña.*

PALABRAS CLAVE: Educación antirracista. Currículo. Decolonialidad.

***ABSTRACT:** This article analyzes the implementation of Law No. 10,639/03 as a political-pedagogical tool for anti-racist education at school, in the context of Brazilian basic education, The methodology was anchored in a bibliographic review and with the documentary analysis of Law No. 10. 639/03. With the contribution of references and the text of this Law, we analyze that from this scenario of racial inequalities and social exclusions is that public policies reparative and affirmative actions are necessary for combating racial prejudice in Brazilian society, given the possibility of resignification and valorization of the black population in cultural aspects, social, scientific, political and others. Thus, it important of deconstructing stereotyped and prejudiced practices that are still present in school institutions, seeking through an anti-racist education in the sense of recognition about the contribution of the black population.*

KEYWORDS: Anti-racist education. Curriculum. Decoloniality.

Introdução

Sabe-se que a sociedade brasileira é formada por uma diversidade étnico-racial que caracteriza sua população e cultura. Destarte, é notável que essa mesma pluralidade, na sua maioria, não é representada com equidade nos campos de desenvolvimento e propagação do conhecimento. Tal fato ocorre em razão das sociedades formadas por diferentes grupos raciais serem atravessados pelo racismo, como é caso do Brasil, e nas quais é dado à raça construções simbólicas valorativas e segregacionistas.

Neste contexto, sustentada no eurocentrismo, a educação brasileira é marcada pela exclusão da população negra. Assim, pois, pautada num ensino eurocêntrico que contribuiu para o apagamento e silenciamento dos saberes e ancestralidade dos grupos dominados. O enfrentamento para mudar essa realidade remonta desde o período da escravidão, se pensarmos na luta e resistência dos negros escravizados para manter sua cultura e identidade, até chegar aos movimentos sociais atuais, em especial o movimento negro brasileiro.

Diante desse cenário, após lutas e reivindicações dos movimentos sociais, importantes medidas de combate às desigualdades étnico-raciais foram conquistadas, sobretudo no campo da educação, como por exemplo, podemos citar a promulgação da Lei 10.639/2003, (BRASIL, 2003) que torna obrigatório o desenvolvimento de temáticas sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na rede de ensino público e privado brasileiro.

Assim, “essas legislações provocam um deslocamento epistêmico na lógica hegemônica de uma cultura comum de base ocidental, que desafia a adoção de práticas pedagógicas que não silenciaram diante dos legados eurocêtricos” (MARQUES; CALDERONI, 2020, p. 99), de modo que contribui para que sejam assumidas novas abordagens interpretativas sobre a identidade nacional com alguns pressupostos não-eurocêtricos, “pois claramente propõe ampliar o foco dos currículos não se tratando de substituir um foco eurocêntrico por um africano” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 09).

Nesta perspectiva, o objetivo deste artigo foi analisar a implementação da Lei 10.639/03 enquanto orientação político-pedagógica no contexto da educação básica brasileira, enfocando as áreas disciplinares História e Geografia, sem perder de vista as demais áreas disciplinares no contexto do currículo.

Este texto faz parte da produção do conhecimento relacionada à pesquisa de mestrado em andamento, que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, no âmbito das reflexões do Grupo de Pesquisa Geografia, Ensino e Formação Docente (GEFORD) e do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre

Pedagogia Universitária (GEPPU), ambos cadastrados no CNPq e certificados na UVA, nos quais a autora principal participa como estudante pesquisadora.

A metodologia ancorou-se numa revisão bibliográfica de autores como Santos (1996, 2007), Mignolo (2008), Maldonado-Torres (2007), Silva (2010), Santos (2005), Gomes (2012), Munanga (2005) e Rocha (2011), junto à análise documental da Lei nº 10. 639/03. Por meio desse aporte, apontam-se as ausências e os silenciamentos verificados, historicamente, quando se trata das questões referentes às matrizes africanas e afro-brasileiras que são, em grande medida, sustentadas pelo chamado epistemicídio (MIGNOLO, 2008; MALDONADO-TORRES, 2007), sendo este responsável por deslegitimar a possibilidade de tais referenciais serem válidos e potencialmente fomentadores de saberes.

Para uma melhor exposição, o artigo foi assim organizado: esta introdução, que apresenta a problemática, objetivos e metodologia; no primeiro tópico realizamos uma discussão sobre a noção de epistemicídio a fim de se compreender os seus desdobramentos nas áreas do saber, que em consequência garantem a deslegitimação de formas de conhecimento produzidos pelos grupos não dominantes. Apresenta-se, no segundo tópico, uma breve contextualização de eventos que culminaram para a implementação da Lei 10.639/03, e por fim, as considerações finais, com algumas reflexões a respeito da necessidade de uma maior abordagem do tema e sua inserção efetiva no campo educacional.

Do apagamento simbólico: o epistemicídio em debate

Em razão dos processos de exclusão sofridos pela população negra, há uma forte limitação do alcance de negros e negras aos locais de acesso, divulgação e compartilhamento dos saberes oficializados. Tal fato tem colaborado para o estabelecimento de um sistema de descrédito aos modelos de conhecimentos produzidos por africanos, indígenas e seus descendentes. Com base nesse cenário, faz-se necessário ponderar a respeito da construção de narrativas oficiais e de referências identitárias a partir de vieses que desqualificam outras culturas, conhecimentos e cosmovisões, baseadas numa ótica hierarquizante que, no limite, não reconhece epistemologias não hegemônicas. Sobre esse sistema hegemônico que preconiza a universalização do conhecimento, apoiamo-nos no pensamento abissal de Santos (2007), que argumenta que:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do

outro lado da linha”. A divisão é tal que o “do outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente (SANTOS, 2007, p. 21).

Nesta relação dialética, toda epistemologia produzida fora do eixo hegemônico europeu, concebida como o “do outro lado da linha”, é deslegitimada, sendo reduzida apenas a crenças, uma vez que foram elaboradas por seres humanos, que do ponto de vista dos europeus, são incapazes de produzir um saber legítimo. No entanto, no “deste lado da linha” representado pelo eurocentrismo, este é validado como universal, pois constitui um saber construído pelos europeus que se autodescrevem como os únicos com inteligibilidade de produzirem conhecimentos.

A predominância das epistemes eurocêntricas nos diálogos e espaços formativos é diretamente vinculada com as ausências de epistemes outras, pois as primeiras, autoafirmadas enquanto universais, foram negando e silenciando as narrativas e Histórias dos povos ditos sub-humanos. Assim,

a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência (SANTOS, 2007, p. 01).

Desta maneira, o conhecimento produzido fora da Europa Ocidental passou por um processo de contestação da validade de saberes e para pontuar quais devem ser o sujeito e o objeto do conhecimento. Melhor dizendo, a invalidação de práticas, modos de ser, línguas e saberes dos povos sob dominação europeia configurou uma forma de expropriar a legitimidade de cosmovisões africanas e dos povos originários, taxados como incivilizados e atrasados, constituindo, desse modo, o que se tem denominado *epistemicídio*.

No processo de desestruturação do sistema do mundo moderno-colonial, perpassa evidenciar outro *locus* de enunciação que, com base na produção de epistemes outras, deem respostas ao discurso hegemônico que, na pretensão de universalização, marginalizou uma pluralidade de saberes. Neste ensejo, corrobora-se com Reis (2020), quando este faz a seguinte afirmação:

Em face a pressão aculturadora, e civilizatória dos modelos europeus, que produzem subjetividades, padrões estéticos, moralidades e sensibilidades, afirmam-se saberes locais, geopoliticamente situados, que se colocam contra os legados epistemológicos do eurocentrismo e contra as injustiças sociais, raciais e epistêmicas que lhes são intrínsecas (REIS, 2020, p. 09).

Com aporte na citação, se faz necessário o desenvolvimento de um pensamento que torne visíveis as epistemes outras ocultadas pelo pensamento ocidental, denunciando os privilégios que o homem branco elegeu para si mesmo a partir do projeto de modernidade/colonialidade. Neste processo de confrontação, exige-se pensar na constituição de um sujeito epistemológico que pensa a partir das/sobre as fronteiras da colonialidade, o que significa pensar a partir das populações que tiveram/têm suas vozes silenciadas e negadas, ou seja, mediante “um ato de desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008, p. 324). Entre outras palavras, constitui-se no afastamento do pensamento hegemônico para, posteriormente, ler o mundo a partir do olhar dos sujeitos subalternizados pelo legado eurocêntrico.

Mediante a reflexão, é necessário questionar os motivos pelos quais, nas discussões a respeito das origens e formas de elaboração do saber, prevalecem proposições que eliminam do seu arcabouço teórico-conceitual os conhecimentos produzidos pelos povos negros e indígenas em detrimento dos saberes eurocêntricos, que intitularam como superiores e dando a si próprios o direito de imporem sua universalidade.

Santos (1996) aponta que a dominação europeia não se limitou a territórios físicos, mas, também, à simbólicos, processo que causou a marginalização/invalidação de formas de conhecimento vinculadas aos sujeitos concebidos como diferentes. Para este autor, a expansão europeia não implicou somente o genocídio dos povos indígenas e africanos, mas, também, o epistemicídio dos saberes de tais populações escravizadas. Completa, ainda, que

Eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho porque eram sustentados por práticas sociais e povos estranhos. O epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio, porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar [...] (SANTOS, 1996, p. 104).

Diante desse quadro, o extermínio de saberes africanos e afro-brasileiros é garantido por arranjos que envolvem a produção e divulgação de conhecimentos dos negros por meio de um leque de diferentes estratégias, como a contestação e invalidação de epistemologias e formas de conhecimentos africanos e, também, da pouca presença de negras e negros nos postos de saber institucionalizados. Destaca-se, ainda, a ausência de conteúdos relacionados às questões negras/africanas nos currículos oficiais.

O apagamento dos negros e conteúdos a eles referentes está na base dos desafios verificados pela população negra para se manter cativa aos bancos escolares, tendo em vista que o sistema escolar, por vezes, atua como o principal instrumento responsável por promover o processo do epistemicídio e o branqueamento das mentes e dos comportamentos. Essa

situação, assim, colabora para que a população negra não se enquadre aos padrões e normas defendidos e sustentados pelo nosso sistema educacional.

Neste contexto, é preciso questionar os modos pelos quais é sustentada a noção que ainda se faz tão presente nas representações que determinam quem devem ser os sujeitos do saber e os saberes considerados legítimos. A dificuldade de colocar em debate e desvendar as variáveis que interferem na organização dos programas oficiais de ensino e o consequente silenciamento a respeito das temáticas e conteúdos referentes aos negros e negras configura-se como uma estratégia desenvolvida pelo eurocentrismo que, para propagar os conhecimentos europeus enquanto universais, excluíram e negaram a pluralidade de saberes outros.

Desse modo, os sujeitos são educados/treinados para ignorarem o lugar de conhecimento e produção de ideias dado a partir de matrizes negra e africana. Em função das epistemologias negras serem negadas nos currículos oficiais, não é permitido à população negra e demais sujeitos a possibilidade de conhecer o mundo, bem como suas organizações a partir de um conhecimento afrocentrado. Conforme Silva (2010, p. 101-102):

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão enquanto seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidades que constituem o currículo?

Diante desse aporte, concorda-se com Mignolo (2008, p. 295), quando este afirma que “o caminho para o futuro não pode ser construído das ruínas e memórias da civilização ocidental e de seus aliados internos”, ou seja, deve-se reconhecer que o projeto de modernidade europeia apresenta graves falhas, uma vez que subalterniza e menospreza um imenso repertório de saberes outros. Na superação de tais falhas requer pensar a partir de um outro *locus* de enunciação, de modo que, somente com base em outra matriz epistemológica será possível a construção de um conhecimento crítico.

Neste viés, a proposição da inserção de conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira no contexto escolar tem por intuito apresentar a ampliação dos horizontes de contemplação e produção de conhecimento que já não pode mais restringir-se ao saber eurocentrado. Esta é a razão pela qual há a necessidade de romper com o quadro instalado, haja vista dificultar a apropriação e operacionalização desta medida nos projetos político-pedagógicos e nos programas oficiais, impossibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico e cultural que compõe a sala de aula. A seguir fazemos uma breve contextualização de acontecimentos que culminaram para a aprovação da Lei 10.639 no ano de 2003, (BRASIL, 2003).

Contextualização da Lei 10.639/03: possibilidades para a decolonização curricular

Na conjuntura da aprovação da Lei nº 10.639/03, se faz importante destacar alguns acontecimentos e caminhos materializados na história que desencadearam mudanças importantes em prol do segmento étnico-racial. Desta maneira, destaca-se que, inicialmente, a legislação educacional negava à população negra o direito de ter acesso à educação. A respeito dessa situação, o Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, regulamentava no artigo 69: “estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores” (DECRETO 1. 331-A apud ROCHA, 2011, p. 17). Os professores não eram obrigados a ensinar aos negros, se quisessem, poderiam lecionar aos sábados, domingos e dias santos.

Segundo Rocha (2011, p. 17),

O Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878, por sua vez, estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno. A escola noturna era aberta apenas a clientela adulta, maior de 14 anos e essencialmente masculina. Uma lei complementar de 5 de dezembro de 1824 proíbe o leproso e o negro de frequentar a escola pública.

O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno foi mais uma estratégia para impossibilitar o ingresso da população negra de frequentar a escola. Entretanto, perante a configuração social estabelecida no período da Abolição da Escravatura, a República no Brasil buscava a reestruturação do país, e para isto “conferiu aos escravos, vistos como alheios, a condição de pessoa humana e a Primeira Constituição da República predizendo a concessão da cidadania e igualdade” (CUNHA JÚNIOR, 2011, p. 13).

Nos períodos do final do Império e do início da República, houve investimento do Estado brasileiro para que os imigrantes “pudessem se adaptar no país, enquanto os negros, que por tanto tempo foram mão de obra gratuita, acabaram renegados à falta de escolarização e marginalização social pela ausência de políticas públicas” (MOURA, 1988, p. 25). Conforme Rocha (2011, p. 17),

De acordo com alguns autores, a educação foi um elemento que se levou em conta durante o processo de abolição do trabalho escravo. Era necessário que se formassem quadros de trabalhadores necessários à sociedade livre. Pode-se dizer que houve uma preocupação do poder público com a importância da educação como elemento de inclusão social. Mas tal inclusão, para os ex-escravos e seus descendentes, realizou-se de forma absolutamente marginal, pois constitui uma dualidade do ensino, representando as desigualdades entre dois grupos sociais. Havia uma escola para anteder à sociedade da época com suas necessidades e outra para os trabalhadores. Em outros termos: a escola diferente para públicos específicos nos quais uns têm acesso à riqueza material e os outros não.

Com aporte na citação, analisa-se que a abolição da escravatura, em sua fase inicial no período republicano, junto à inclusão social e educacional para negros e seus descendentes foi colocada de forma limitada. Isto porque “havia um pensamento arraigado pela visão eurocêntrica com a ideologia de supremacia racial, que reforçava os estereótipos, enfatizando a marginalização e o não acesso à educação” (SISS, 2003, p. 29). A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, datada de 1891, no parágrafo 6º do art. 72 não apresenta elementos para uma efetiva implantação das premissas da igualdade racial. Como resultado dessa ausência, culminou na invisibilização, mais uma vez, da população negra. Este fato “evidenciado nos parágrafos 1º e 2º do art. 70, que excluía dos direitos políticos os mendigos e os analfabetos, condição que se situava a maioria dos negros ex-escravos” (ROCHA, 2013, p. 10). Ainda conforme o autor:

Durante o período colonial até a República, a educação popular, como é entendida hoje, não foi uma preocupação para o poder público. A grande maioria dos escravos não frequentou a escola, pois seu tempo era exigido quase que exclusivamente para atividade produtiva. A Igreja Católica, na época responsável pelos ensinamentos primário e secundário, possibilitou somente a brancos e ricos receber esta formação, que era a eles oferecida no próprio lar ou diretamente com os Jesuítas nos conventos. Filhos de colonos tinham oportunidades de aprender a ler e escrever, progredindo, assim, no campo educacional, enquanto segundo Marcus Vinícius Fonseca (2001), a escolarização de negro e índios “realiza-se apenas entre as brechas do sistema colonial e como forma de resistência e contestação. Legalmente, no Brasil vigorava a determinação de se negar acesso à leitura e escrita aos escravos. Mesmo que os senhores se propusessem a arcar com os custos, a educação,

com as características escolares, era negada aos escravos” (ROCHA 2011, p. 16).

As discussões acerca das questões raciais no Brasil, no entanto, foram tomando corpo e formaram-se grupos com vistas a construir um pensamento de resistência e inclusão social. Nesse sentido, segundo Santos (2005, p. 25),

A partir da década de 1940 até a década de 1970, vários movimentos sociais negros eclodiram na busca por inserção social da população afro-brasileira, destaca-se, o Teatro Experimental Negro (TEN), em 1944, o Conselho Nacional de Mulheres Negras e o I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950, e o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978.

Na década de 1970, foram surgindo outras organizações voltadas para o fortalecimento da identidade negra nacional pautada na luta contra a discriminação e o preconceito e contrárias ao mito da democracia racial estabelecido em nosso país.

Tais grupos debatiam sobre alternativas para a diminuição da disparidade e desigualdade racial. Entre outros fatores, os movimentos atentaram-se para a questão educacional como ponto fundamental, visto que se perpetuava por anos um sistema excludente (SANTOS, 2005, p. 26).

Já na década de 1980, continuavam ocorrendo muitos debates a respeito das condições da educação no nosso país, apresentando a visão da igualdade, justiça social e a qualidade na educação. Conforme Müller e Coelho (2013, p. 25):

No ano de 1983, o então Deputado Federal Abdias do Nascimento propôs um projeto de lei, o nº 1.332/83, o qual previa a inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação primária, secundária e superior. Entretanto, o referido projeto não foi aprovado.

A Constituição Cidadã datada de 1988 teve na sua concepção grande influência e participação efetiva dos movimentos sociais, entre eles o movimento de educadores e negros. Santos (2005, p. 30) destaca que “ela representou um marco, pois, diferente das constituições anteriores, trouxe, como uma de suas premissas, a rejeição ao preconceito, à discriminação e ao racismo, representando um avanço significativo para sociedade brasileira”.

O inciso IV, do Artigo 3º da Constituição Federal de 1988, ratifica a necessidade de combater a discriminação nas relações sociorraciais, vejamos: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2004, p. 7). Assim,

[...] em 1990, tem-se como marco a Marcha Zumbi dos Palmares em 1995, que estabeleceu o grito sobre a condição do negro Brasil desencadeando em

um programa nacional de enfrentamento das desigualdades raciais no país (MÜLLER; COELHO, 2013, p. 20).

No mês de janeiro de 2003, foi aprovada e promulgada a Lei Federal nº 10.639, (BRASIL, 2003), sancionada no governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, atendendo às reivindicações de décadas do Movimento Negro. Este segmento vinha há anos lutando para que o Estado brasileiro reconhecesse a existência do racismo e abolisse o discurso do mito da democracia racial que, por um longo período, foi estrategicamente propagado e, infelizmente, por vezes ainda se encontra presente nos dias atuais. O referido mito continua influenciando o imaginário social brasileiro ao considerar que todos são tratados socialmente de forma igual, a fim de negar o racismo que privilegia as pessoas brancas em detrimento das pessoas negras.

Assim, enquanto política social de reconhecimento das diferenças sucedidas do período da escravização do negro no Brasil, bem como do reconhecimento da participação da população negra no processo histórico desse país, os movimentos sociais e populares, através de lutas, conseguiram aprovar em 2003 as Diretrizes para a Educação Multirracial e Interétnica para ser implementada nas escolas de educação básica do país. Segundo Parecer Nº 003, de 10 de março de 2004,

Essa lei é exatamente um dos caminhos de afirmação e reconhecimento da cultura e história africana e afro-brasileira, enfatizando a autoestima e a importância dessa cultura na conjuntura e formação brasileira (BRASIL, 2004, p. 30).

Desta maneira, a Lei 10.639/2003, (BRASIL, 2003) versa que a cultura e história afro-brasileira estejam inseridas no currículo escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovam e fundamentam a inclusão da lei, que tem como desígnio corrigir injustiças, combater discriminações e preconceitos, enfatizando a inclusão social e o exercício pleno da cidadania àqueles que estão inseridos no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2004, p. 35).

Nesta perspectiva, as Diretrizes evidenciam a necessidade de políticas especiais que revertam o padrão excludente estabelecido no Brasil, que historicamente impediu muitos brasileiros negros de terem acesso à educação escolar e sua permanência (BRASIL, 2004, p. 40).

Conforme ainda o Parecer Nº 03/2004, que estabelece as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, teve grande importância nesse processo legal, uma vez que

justificou a necessidade das diretrizes enquanto estratégia de concretização da referida lei às demandas da população negra e afrodescendentes no campo da educação. Como exemplificado em um dos trechos retirados das questões introdutórias do supracitado parecer:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demandada população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 13).

O parecer apresenta-se como ação afirmativa e política reparadora de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade negra, que necessita adentrar os muros das instituições de ensino básico das redes públicas e privadas, trazendo transformações nas políticas curriculares da educação básica. Assim resulta o Parecer nº 3, de 17 de junho de 2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Destacando o artigo 2 que diz:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004, p. 19).

Neste caso, as diretrizes operam como instrumento regulamentador ao pautar os princípios e fundamentos que orientam as práticas pedagógicas e as avaliações educacionais. Determinam, também, as metas a serem alcançadas no que se refere à formação dos cidadãos brasileiros, no sentido que estes compreendam a sociedade multicultural e pluriétnica que é o país, através de relações étnico-raciais mais positivas no processo educacional, tendo como foco a construção de uma nação equânime e democrática, na qual sejam combatidas todas as formas de racismo, preconceitos e discriminação.

A respeito ainda do Parecer, este descreve que no combate ao racismo e para o desenvolvimento de uma educação na qual a diferença seja respeitada, deve-se pautar a construção de pedagogias que busquem, de fato, efetivar mudanças. Nesse sentido, assinala:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL, 2004, p. 16-17).

No que refere às pedagogias de combate ao racismo, o Parecer Nº 03/2004 acrescenta:

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p. 20).

Cabe destacar que a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana não deve ficar restrito somente às disciplinas sugeridas pela Lei 10.639/03, como Educação Artística, Literatura e História do Brasil, pelo contrário, deve também ser ensinada nas demais disciplinas a fim de contribuir para corrigir as injustiças sofridas, historicamente, pelos povos negros. Nessa perspectiva, o Parecer Nº 03/2004 pondera que:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,(4) particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais(5), em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática,

na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 20).

Ressalta-se, ainda, outro documento que fomenta a Lei 10.639/03, sendo este o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A respeito do tópico do Ensino Fundamental, o Plano afirma que:

No Ensino Fundamental, o ato de educar implica uma estreita relação entre as crianças, adolescentes e os adultos. Esta relação precisa estar pautada em tratamentos igualitários, considerando a singularidade de cada sujeito em suas dimensões culturais, familiares e sociais. Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais deve ser um dos elementos estruturantes do projeto político pedagógico das escolas (BRASIL, 2009, p. 49).

A Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) de um lado visa promover a desconstrução do preconceito racial e, do outro, desenvolver a construção da valorização do negro partindo da apresentação de pontos positivos de seus ancestrais desde a sua existência e vivência no continente africano e, posteriormente, a partir da diáspora africana no Brasil. Desta forma, compreende-se um mecanismo de combate ao racismo ainda perpetuado na escola através do ensino. Sendo assim, conforme Gomes:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2003a, p. 77).

Nesta perspectiva, a partir da importância que a escola assume dentro da sociedade enquanto uma instituição que transmite e preserva determinada cultura e conhecimento, nesse caso sendo uma educação que privilegia padrões eurocêntricos brancos, ela se torna um lugar-espaço que segrega. A escola, historicamente, constitui-se em um dos agentes sociais responsáveis por retratar negativamente o ser negro e sua cultura, devido por vezes permanecer apresentando uma imagem que o inferioriza. Assim, faz-se necessária a aprovação de legislações educacionais, a exemplo, da lei 10. 639/03, para que haja o desenvolvimento de processos educativos interculturais, garantindo a mediação e a valorização de práticas pedagógicas na qual a pluralidade de saberes seja respeitada e legitimada, de modo que confrontem a herança colonial ainda presente no currículo escolar.

Quanto ao termo “herança colonial” aqui empregado, diz respeito ao modelo de currículo utilizado nas escolas, que apesar do fim do colonialismo no país, ainda insiste na

seleção e organização curricular que privilegiem o ensino sob a ótica eurocêntrica. A este respeito, Nelson Maldonado-Torres (2007) observa como o colonialismo manteve-se presente durante todo o processo de construção da sociedade brasileira através da colonialidade.

[...] se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A colonialidade, enquanto resultado de uma imposição de poder e dominação colonial, atinge as estruturas ideárias do povo e penetra na subjetividade dos sujeitos. Como resultado, entendem que a sociedade, mesmo depois do rompimento da vinculação desse domínio, as amarras impostas pelo colonialismo ainda continuam vivas. A sociedade brasileira, para continuar legitimando uma minoria branca elitizada, limitou a população negra ao silenciamento e exclusão, entretanto, permanecem reagindo e resistindo ao sistema de opressão que lhes foi imposto, de tal modo que continuam lutando pelo reconhecimento de suas identidades, pelo direito à diferença e à legitimação das suas próprias epistemologias.

A escola, nessa perspectiva, instituição formativa e palco da diversidade, atua diretamente na formação de cidadãos, de modo que em razão da função social que esta possui, lhe cabe o desenvolvimento de práticas que reconheçam e valorizem, de fato, as subjetividades de todos os estudantes.

Ao se tratar sobre a identidade negra, compreende-se que a escola ainda se mostra como uma forte aliada no processo de manutenção da invisibilidade do negro. Isso está presente no currículo que, conseqüentemente, tem o livro didático como instrumento que auxilia na reprodução da exclusão da população negra. A imagem do negro aparece de uma forma inferiorizada, o que fortalece a discriminação e a disseminação de ideias preconceituosas e excludentes tanto da identidade negra, quanto da sua história e da cultura negra. Cria-se, assim, um imaginário negativo, como ressalta Gomes:

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros (GOMES, 2003b, p. 171).

No que diz respeito à formação da identidade negra de forma positiva, compreende-se enquanto um processo doloroso para alguns negros e negras, que em muitos casos o próprio negro nega sua identidade, sua negritude, ou seja, tenta “embranquecer” seus traços fenotípicos e/ou nega sua ancestralidade para que possa fazer parte de um determinado grupo social e ser melhor aceito na sociedade brasileira. Essa realidade de negação é perpetuada em diferentes espaços, tais quais canais de comunicação, rede sociais e, até mesmo, na escola. No caso específico da escola, por exemplo, em muitos livros didáticos há ausência de sensibilização para a ressignificação do negro, de tal modo é apresentado na condição de escravo, ou seja, numa condição que nega a existência deste antes do processo de invasão do continente africano pelos europeus.

Outro agravante ao tratamento das questões étnico-raciais refere-se à formação inicial de professores que, pela ausência de conteúdos que contemplassem a complexidade de tais temáticas em seu percurso educacional, acabam reproduzindo o discurso hegemônico. A respeito dessas questões, Silva (2001, p. 141) destaca que:

O processo de seletividade dos conteúdos curriculares, o currículo oculto, a invisibilidade e o recalque da imagem e cultura dos segmentos sem prevalência histórica, na nossa sociedade, são alguns dos mecanismos produzidos para manter a hegemonia da ideologia dominante de todo esse processo está configurado no currículo eurocêntrico vigente nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino.

Acrescenta-se ainda que, na maioria ou em uma grande parte das instituições escolares, o livro didático é tido como currículo prescritivo oficial das escolas, o que colabora para o fato de que muitos educadores sejam reprodutores das ideias contidas neste recurso didático. O professor, assim, acaba reproduzindo uma visão europeia do mundo e das pessoas, e, em muitos casos, acerca da cultura, da identidade do povo negro. Essa visão adotada contribui para a permanência da colonialidade no currículo, que é reproduzido através de um ensino monocultural, que discrimina e não valoriza as diversidades culturais dos estudantes. O reflexo desse ensino é justamente a negação da cultura, da identidade e do modo de vida que tenham sido produzidos pelos povos negros. Nessa relação, a escola, em que deveria prevalecer a pluralidade de culturas e modos de ser, torna-se um agente reprodutor de um único padrão, sendo, portanto, o da cultura e das pessoas brancas.

É a partir desse cenário de desigualdades raciais e exclusões sociais que as políticas públicas reparadoras e ações afirmativas se fazem necessárias. Assim, é premente implementar documentos legais que respaldem a produção de estratégias legais, que tenham o objetivo de

diminuir as disparidades ao acesso de uma educação equânime para todos, independentemente de raça e que respeite a diversidade cultural da qual é composta a sociedade brasileira.

A Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) é de suma importância para o combate do preconceito racial na sociedade brasileira, de modo que proporcione a ressignificação e valorização da população negra a partir de variados aspectos culturais, sociais, científicos, políticos, entre outros. Neste caminho, para os autores Oliveira e Candau (2010, p. 32), a lei busca “desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios”.

Desta maneira, a lei possibilita contribuir para a construção de uma sociedade equânime e democrática, em que sejam valorizadas/respeitadas as diferenças e o negro seja reconhecido enquanto sujeito social histórico.

A Lei 10.639 no âmbito educacional: desafios e possibilidades de antirracismo na legislação

No universo da escola, os conhecimentos em circulação são plurais não somente devido à diversidade de conteúdos explorados neste espaço, mas, sim, em razão da complexidade dos sujeitos que nela convivem. Tal relação constitui o ambiente escolar como espaço absolutamente central para a formação de sujeitos capazes de viver em sociedade plurirracial, preparados para compreender que as diferenças que os individualizam não podem ser mecanismos para justificar a desigualdade racial, assim como epistemicídio/genocídio de uns em detrimento de outros.

A partir desse contexto, se faz necessário que a escola rompa com esse lugar estratégico que ocupa, ou seja, é preciso que ela abandone o caráter monocultural e etnocêntrico impregnado nos currículos escolares. Como um novo espaço de formação, implemente conteúdos reflexivos que dialoguem com as demandas sociais e que a sala de aula se torne um lugar de formação para a equidade, no sentido de que se reconheça e respeite as diferenças, sem que tenhamos de reproduzir os mesmos pensamentos e/ou ser iguais ao padrão ocidentalizado (branco/homem/hétero/cristão).

Nesta perspectiva, a ampliação do olhar acerca das ausências de narrativas que efetivamente contemplem as culturas e as histórias das Áfricas em diáspora, como, também, dos povos originários torna-se necessário. Isto perpassa, portanto, o questionamento da suposta neutralidade dos recursos didáticos-pedagógicos e das narrativas dos profissionais da educação.

Do contrário, ao adentrar a instituição escolar que reproduz os parâmetros cognitivos

hegemônicas, o(a) aluno(a) não branco(a) se vê obrigado(a) a negar elementos essenciais da constituição de sua identidade. Neste processo de negação passa a desejar para si os traços étnicos e culturais do outro, tão legitimado e exaltado na escola, assim como na sociedade racista.

A propagação da igualdade impossível, em detrimento da diversidade real, insere o aluno negro e indígena em uma busca de ser quem ele não é. Tal estrutura também é responsável por construir no aluno branco a compreensão de que ele é a representação “certa” de humanidade, gerando uma falsa realidade identitária que provavelmente contribuirá para que este, em suas relações sociais, continue reproduzindo o racismo.

A presença do racismo nas instituições escolares se realiza na naturalização que garante certa zona de conforto do eurocentrismo na estrutura de poder da escola e uma negação do protagonismo de toda a comunidade escolar nessa construção, que sustenta racismo até mesmo através do silêncio e omissões, como nos diz Munanga (2005, p. 15):

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos/as possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar de a lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade.

Deste modo, em razão desse negacionismo brasileiro em assumir o racismo como organizador de instituições, torna-se significativo demarcar as conquistas no sentido da legislação. Assim, a partir da implementação da lei 10.639 em janeiro de 2003, (BRASIL, 2003) alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, inicia-se uma série de conquistas dos negros e negras que, ao longo de décadas, vinham apresentando propostas e reivindicando ações nos contextos educacionais com o intuito de que as epistemologias negras alcançassem visibilidade no contexto educacional.

Neste sentido, a Lei pressupõe que a comunidade e o currículo escolar abordem, transversalmente, a História e as Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas, isto é, que não seja limitada apenas à projetos temáticos, atividades sequenciadas ou eventos específicos (mês da Consciência Negra e Dia do índio, por exemplo). Em outras palavras, a proposta da lei propõe o encontro, o reconhecimento e o caminhar diariamente juntos, para que assim seja

capaz de fazer romper a hegemonia epistemológica eurocentrada e, por conseguinte, avançar com a luta antirracista no ambiente escolar.

Outro ponto que destacamos sobre a Lei 10.639 diz respeito à compreensão de que todos os profissionais da educação, e não somente das disciplinas de História e Artes, mais, sim todas as áreas, como é caso da Geografia, devem buscar contemplar conteúdos relacionados às relações étnico-raciais. Isto requer uma revisão sumária dos currículos e das práticas de ensino/pedagógicas que vêm sendo desenvolvidos na escola.

Ressignificar a escola nesse sentido é uma tarefa de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, independentemente da área e/ou do seu pertencimento étnico-racial. Desta maneira, o ensino dos conteúdos étnico-raciais deve ensinar uma educação antirracista que busque fortalecer a identidade, assim como a ancestralidade e o reconhecimento dos processos de resistência desses povos “no intuito de que esse saber, fundamental na construção de visões de mundo e comportamentos e posicionamento, contribua com o projeto de educar para a igualdade racial” (SANTOS, 2009, p. 22).

Nesta perspectiva, a escola, enquanto instituição promotora de formação educacional de todos os cidadãos, tem o dever de desenvolver um trabalho em prol do fortalecimento das culturas, e não apenas os saberes eurocêntricos. Deve, ainda, possibilitar a resignificação da imagem do negro e do indígena, pois “cabe a escola em seu processo formativo, desenvolver uma educação voltada para sujeitos para que apresentem concepções humanas mais abrangentes e valorativas da pessoa” (MARTINS; GOMES, 2016, p. 01).

Considerando uma educação voltada para a construção de uma sociedade na perspectiva da igualdade racial no país, é essencial a introdução no ensino das disciplinas que compõem o currículo escolar da temática acerca das relações étnico-raciais, com objetivo de rever posições e posicionamentos relacionados aos vários mundos étnicos.

Entre as competências gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos observar contextos pertinentes aos processos de educação antirracista, tais como:

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. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 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 o acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 25).

Ainda conforme a BNCC, podemos observar que a construção de currículos escolares deve contemplar princípios presentes nos processos de uma educação antirracista:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. [...] a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, 2018, p. 20).

Nesta perspectiva, com a mobilização da comunidade escolar de uma forma participativa, torna-se possível a promoção de formações a fim de estimular a percepção da estrutura sócio-histórica excludente, assim como uma reeducação para a visibilização de conhecimentos outros que repousam, muitas vezes, corpos e mentes antes negados e silenciados. No entanto, para que tal mudança ocorra, há necessidade de que a escola passe, efetivamente, a reconhecer as demandas do público por ela atendido, de modo que, ao focar nas relações raciais dentro da instituição, seja capaz de promover a escolha cuidadosa de obras literárias, teóricas e informativas, oportunizar debates e atividades que percebam o corpo como repositório de saberes ancestrais, assim como o desenvolvimento de planos de intervenção articulados que permitam a construção de um currículo escolar plural e significativo para todas e todos.

Considerações finais

A centralidade do eurocentrismo no currículo escolar, os estereótipos presentes nos materiais didáticos que associam a população negra somente a elementos negativos colaboram para a perpetuação de uma sociedade racista. É importante, assim, colocar em prática a Lei 10.639, isto é, ensinar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana de forma adequada, uma vez que pressupõe recontar a nossa história que foi construída não apenas pelo branco, mas também pelos grupos ditos como subalternizados os quais povos originários e afro-brasileiros.

Nesta perspectiva, torna-se importante romper com essa ideia de homogeneidade, que à medida que nega a diversidade étnico-racial, impede os negros e negras de terem acesso aos seus direitos. A importância da Lei opera na urgência de desconstruir práticas estereotipadas e preconceituosas que ainda se fazem presentes nas instituições escolares, procurando por meio

de uma educação antirracista reeducar os grupos dominantes, criando situações para que estes questionem seus privilégios e, sobretudo, o reconhecimento da contribuição da população negra.

Desta maneira, uma concepção de currículo e de proposta pedagógica que nega a diversidade tem resultados devastadores para a comunidade escolar, em especial para aqueles sujeitos cuja existência é atravessada pelos traços de sua outridade, pois conseqüentemente tais sujeitos terão suas possibilidades de leitura do mundo limitadas, assim como seus processos de subjetivação terão igualmente efeitos negativos.

Para que haja, assim, alterações no quadro identificado, é essencial que tanto o currículo quanto a proposta pedagógica sejam construídos com o viés de contemplar a riqueza de conhecimentos e epistemologias respaldados em nossa diversidade cultural. A construção do Projeto Político-Pedagógico deve ser elaborada por todos os sujeitos envolvidos na escola, como também representações da comunidade, para que seja possível reflexões, análises e discussões a respeito das reais necessidades e da realidade social, que futuramente serão expressas nas atividades pedagógicas e didáticas que nortearão as ações da escola.

A partir da existência de legislação específica que prevê o desenvolvimento de conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições escolares do país, é possível perceber que as iniciativas e medidas aplicadas para a promoção da educação equânime continuam sendo, em sua maioria, protagonizadas, exclusivamente, por propostas e estratégias dos movimentos negros e/ou sujeitos negros que reconhecem a urgência e necessidade de se trabalhar a temática étnico-racial.

No entanto, ainda que reconheçamos a importância da lei, chamamos a atenção para se trabalhar a história e cultura dos povos que foram/são historicamente silenciados não apenas porque está respaldado na legislação, mas por que acreditamos que todas e todos devem buscar desenvolver uma consciência de reparação histórica e desenvolver práticas pedagógicas que rompam a hegemonia das narrativas eurocêntricas que deslegitimam epistememes outras.

O enfrentamento do racismo e de tantas outras discriminações não ocorre num passe de mágica, nem tampouco para a promoção de discussões e abordagens que efetivamente busquem romper com um ensino respaldado no viés eurocêntrico restritos nos dias comemorativos específicos, visto que se trata de enfrentar mais de quinhentos anos de contação de uma única versão dos fatos e histórias. Por isto, é necessário entender e incorporar as resistências e os processos de luta por direitos, protagonizados por sujeitos historicamente marginalizados nos currículos oficiais.

É preciso, também, reconhecer que a lei não possui a capacidade de transformar de maneira instantânea uma realidade que é histórica e encontra-se enraizada nas práticas e imaginário da sociedade. Destarte, através dela, há possibilidade de criarmos e desenvolvermos estratégias e processos de reflexão que deverão promover a sensibilização e a conscientização dos envolvidos, considerando que o respeito às diferenças requer a diversidade de narrativas e epistemologias no currículo.

Neste sentido, investir na reconstrução ou reinvenção de uma política que confronte o sistema eurocêntrico responsável pelos silenciamentos e invisibilizações dos saberes produzidos pelos grupos subalternizados, no campo educacional exige-se uma mudança de cunho epistemológico, tendo em vista que a transformação no sistema da educação só poderá emergir à medida em que se insere conteúdos outros.

Por fim, ressaltamos a necessidade refletir a respeito dos motivos da ausência das temáticas sobre as questões étnico-raciais na formação inicial de professores nos cursos de graduação. As instituições de educação básica e as instituições de formação superior respondem às práticas de extermínio da possibilidade de ser o negro um sujeito de conhecimento, através das investidas do epistemicídio e, portanto, defendemos que em ambos lugares-espacos educacionais seja requerida a aplicação de uma lógica que confronte a universalidade eurocêntrica e passe a contemplar a pluriversalidade existente.

Apoio financeiro para realização da pesquisa

Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 02 fev. 2022.
- BRASIL. **Parecer n. 003, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 03 fev. 2022.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 fev. 2022.
- CUNHA JÚNIOR, H. Africanidades e educação: pensando sobre a inclusão universitária dos afrodescendentes. In: AQUINO, M. A.; GARCIA, J. C. R. (org.). **Responsabilidade ético-social das universidades públicas e a educação da população negra**. João Pessoa: UFPB, 2011.
- GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 75-85, ago. 2003a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2021.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003b. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_abstract. Acesso em: 23 maio 2021.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod_resource/content/1/Étnico-racial%202.pdf. Acesso em: 19 maio 2021.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana- Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARQUES, E. P. S.; CALDERONI, V. A. M. O. A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 32, p. 97-119, mar./maio 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2a08/67961487a87e076e087a2c5008d2fc0542ae.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod_resource/content/0/opção%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf. Acesso em: 11 fev. 2020.

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

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. A Lei Nº. 10.639/03 e a Formação de Professores. **Trajectoria e Perspectivas Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 29-54, jul./out. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/4964552/A_LEI_10.639_03_E_A_FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES_TRAJET%C3%93RIA_E_PERSPECTIVAS_-_T%C3%A2nia_Mara_Pedroso_M%C3%BCller_e_Wilma_de_Nazar%C3%A9_Ba%C3%ADa_Coelho. Acesso em: 11 fev. 2020.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 fev. 2021.

REIS, D. S. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75102, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75102/42552>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ROCHA, R. M. C. **Educação das relações étnico-raciais: Pensando referenciais para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

ROCHA, S. À luz da Lei 10. 639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiência pedagógicas. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 55-82, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/4964552/A_LEI_10.639_03_E_A_FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES_TRAJET%C3%93RIA_E_PERSPECTIVAS_-_T%C3%A2nia_Mara_Pedroso_M%C3%BCller_e_Wilma_de_Nazar%C3%A9_Ba%C3%ADa_Coelho. Acesso em: 12 jun. 2022.

SANTOS, B. S. **Pela mão da Alice: O social e o político na pós-modernidade**. Campinas, SP: Cortez, 1996.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/pdf/753>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SANTOS, R. E. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. *In*: SANTOS, R. E. (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O Negro na Geografia do Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009.

SANTOS, S. A. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. *In*: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, A. C. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SISS, A. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartel, Niterói: PENESEB, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (GEPPU), ao Grupo de Pesquisa Geografia, Ensino e Formação Docente (GEFORD) e ao Laboratório de Pesquisa e Ensino de Geografia (LAPEGEO).

Financiamento: FUNCAP/CE e CAPES

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: O trabalho respeitou a ética durante a pesquisa e não passou por comitê de ética por ser tratar de uma pesquisa de análise de uma lei.

Disponibilidade de dados e material: Os dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis para acesso e podem ser solicitados aos autores.

Contribuições dos autores: Os autores ofereceram substanciais contribuições científicas e intelectuais ao artigo. **Janaiára Maria de Paiva Ferreira:** Construção do aporte teórico e das análises sobre os documentos utilizados. **Glauciana Alves Teles:** Contribuições no aporte teórico e na revisão final do artigo. **Raimundo Lenilde Araújo:** Contribuições no aporte teórico e na revisão final do artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

