



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
PROGRAMA DE CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA**

**JOELMA SINARA ARAÚJO FERNANDES**

**ANÁLISE DA LEI 10. 639/03: uma revisão da literatura acerca dos desafios da implementação, dos avanços no Ensino de História e das perspectivas futuras para a Educação Étnico-racial**

**Santarém-PA**

**2017**

**JOELMA SINARA ARAÚJO FERNANDES**

**ANÁLISE DA LEI 10. 639/03: uma revisão da literatura acerca dos desafios da implementação, dos avanços no ensino de História e das perspectivas futuras para a Educação Étnico-racial**

Trabalho de Conclusão de Curso – modalidade Artigo - apresentado ao Programa de Ciências Humanas do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores (ICED/UFOPA/PARFOR) como requisito para obtenção do título de Graduado em Licenciatura Integrada em História e Geografia sob orientação do Prof.º MsC. Wilverson Rodrigo Silva de Melo.

**Santarém – PA  
2017**

**JOELMA SINARA ARAÚJO FERNANDES**

**ANÁLISE DA LEI 10. 639/03: uma revisão da literatura acerca dos desafios da implementação, dos avanços no ensino de história e das perspectivas futuras para a educação étnico-racial**

Trabalho de Conclusão de Curso – modalidade Artigo - apresentado ao Programa de Ciências Humanas do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores (ICED/UFOPA/PARFOR) como requisito para obtenção do título de Graduado em Licenciatura Integrada em História e Geografia sob orientação do Prof.º Ms. Wilverson Rodrigo Silva de Melo.

Data de Apresentação: 19/12/2017.

BANCA EXAMINADORA:

---

**Prof.º Wilverson Rodrigo Silva de Melo (Orientador)**

Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

---

**Prof.ª Maria Clara Figueira Printes (Examinadora 1)**

Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

---

**Prof.ª Valdenira Silva de Melo (Examinadora 2)**

Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira pela Universidade Cândido Mendes (UCAM)

## **DEDICATÓRIA**

**Aos que acreditam e lutam pela consolidação da justiça social e construção de uma autêntica identidade cidadã através da Educação.**

**Aos meus filhos e filhas biológicos e espirituais para que não esqueçam que a liberdade é um exercício constante e que a Educação propulsiona grandes voos, alcançando o posto que se quer e superando-se a si mesmo todos dias.**

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), ao Plano Nacional de Formação de Professores por meio da CAPES, e ao todos os professores do Curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia pela oportunidade de realizar o Curso.

Ao admirável Mestre Wilverson Rodrigo Silva de Melo, pela coerência e precisão no limiar do que é orientar e encorajar, exigir e fortalecer, porque foram seus incentivos, suas notáveis orientações e paciência que alicerçaram este trabalho.

À minha família, que que soube compreender e partilhar os desafios e as conquistas diárias de cada semestre no decorrer deste aprendizado. Em especial às minhas filhas: Jamile que muito contribuiu na execução de meus trabalhos e a Lívia que apesar de infante, para fazer-me companhia, sempre me esperava terminar todos as leituras e atividades, poder então dormir.

Aos meus filhos biológicos Tiago e Felipe pela inspiração e anseio de uma nova conquista que pudesse ser compartilhada e ao meu filho do coração Emerson, pela amizade, incentivo, pelas conversas calorosas com as quais muito aprendi e me alegrou.

Ao querido casal Jocélia e Edmar, às minhas sobrinhas Celiane, Naira e Taíza que cuidaram da minha caçula para que eu pudesse me ausentar com confiança.

Ao Mota que me incentivou a estudar, me apoiou e colaborou, foi um amigo especial.

Às gestoras Francisca, Allyne e Auliete, que sempre foram muito dispostas ao me liberar para das atividades pedagógicas para que eu pudesse cumprir os compromissos para que esta graduação se efetivasse. Meus agradecimentos também as colegas de trabalho por colaborar comigo quando estive ausente e em especial às que me substituíram com o máximo de dedicação.

À turma do curso em Licenciatura Integrada em História e Geografia, por todos os bons momentos e por saber dividir e amparar-me quando o fardo pesava, os ombros cansavam e a dor parecia vencer-me. Nesta classe obtive a oportunidade de estabelecer fecundas amizades.

Sou grata infinitamente a DEUS, pois de acordo com a fé que professo, essa vitória só foi possível porque Ele voltou o seu olhar sobre mim.

“Combater o racismo, pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali.” (BRASIL, 2004, p. 5 – 6)

**RESUMO** - Este artigo tem a finalidade de analisar as contribuições da Lei 10.639/03 para o Ensino de História, no sentido de discutir os desafios, os avanços, as rupturas e as perspectivas futuras, no contexto da educação para as relações étnico-raciais. A proposta metodológica utilizada foi a revisão de literatura, a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. Partindo de tais premissas, assevera-se que era para coibir a reprodução sistemática e o avanço das políticas de desigualdades com os brasileiros de etnia negra e afrodescendentes, o Movimento Negro desde a década de 1960 intensificou a marcha e o grito por Ações Afirmativas, sendo o principal expoente a implementação de uma legislação inovadora que assim a promulgação da Lei 10.639/03. Dessa forma, este artigo vem discutir tal abordagem da lei e seus reflexos no Ensino de História nestes quase quinze anos, a partir de um olhar intercultural fundamentado no processo de descolonização da escola e do currículo, historicamente reproduzidos a partir do viés eurocêntrico.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Lei 10.639/03. revisão de literatura. descolonização dos currículos.

**ABSTRACT** – This article has the purpose of analyzing the contributions of Law 10.639 / 03 to the Teaching of History, in the sense of discussing the challenges, advances, ruptures and future perspectives, in the context of education for ethnic-racial relations. The methodological proposal was the literature review, the bibliographic research and the case study. Based on these assumptions, it is stated that it was to curb the systematic reproduction and advancement of policies of inequalities with black and Afro-descendant Brazilians. The Black Movement since the 1960s intensified the march and the cry for Affirmative Actions. principal exponent the implementation of an innovative legislation that so the promulgation of Law 10.639 / 03. Thus, this article revisits this approach to law and its reflexes in Teaching History in these almost fifteen years, from an intercultural perspective based on the process of decolonization of the school and the curriculum, historically reproduced from the Eurocentric.

**Keywords:** Teaching History. Law 10.639 / 03. literature review. decolonization of curricula.

## **ANÁLISE DA LEI 10. 639/03: uma revisão da literatura acerca dos desafios da implementação, dos avanços no Ensino de História e das perspectivas futuras para a Educação Étnico-racial**

**Joelma Sinara Araújo Fernandes<sup>1</sup>**  
**Wilverson Rodrigo Silva de Melo<sup>2</sup>**

### **Introdução**

O Brasil é um país multirracial, pois em sua formação prevalece a mestiçagem histórica entre indígenas, europeus e negros africanos, porém não há equilíbrio nos princípios de direitos e garantias aos seus cidadãos. Para que benesses fossem asseguradas e garantidas houve a necessidade de muitas lutas e resistências, para que fragilizassem os alicerces de governos que se faziam cegos e surdos diante da desigualdade social entre pessoas cujo aspecto físico pelos quais eram discriminadas era a coloração da pele.

O Mito da Democracia Racial foi criado com a finalidade de ocultar/acortinar o preconceito que é latente e que a cada dia tem se mostrado ascendente em todos níveis e grupos sociais, inclusive na escola.

Percebe-se a necessidade latente de se assumir que o Brasil é um país racista, de que é preciso denunciar o racismo e discutir sobre a temática em sala de aula, durante o Ensino de História, a consciência cidadã se desenvolve à medida que cada integrante do processo de ensino-aprendizagem se confronta ou é confrontado por suas convicções.

O docente em História deve proporcionar aos educandos momento de reflexão acerca das temáticas presente no racismo: preconceito; estereótipos; segregação; discriminação; cerceamento, assim como fazer compreender a diferença entre racismo funcional e estrutural, deste modo contribui não somente para a erradicação da rede sistêmica racista, mas principalmente para uma educação que ampliem as Relações Étnico-raciais. No exercício é seu dever, assim como de professores de outras áreas de conhecimento, implementar a Lei 10.639/03, abolindo os currículos o olhar eurocêntrico,

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia (2013 B) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), por meio do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). **E-mail:** [jsinaraa@gmail.com](mailto:jsinaraa@gmail.com)

<sup>2</sup> Orientador. Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente no Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). **E-mail:** [w.rodrioghistoriador@bol.com.br](mailto:w.rodrioghistoriador@bol.com.br)

pois na História existem vários atores é preciso tirar-lhes as amordaças, é necessário valorizar as identidades étnico-raciais e descolonizar os currículos.

No Brasil é notório que predomina a população de afro descendentes, “isso quer dizer que, do ponto de vista étnico-racial, 44,6% da população brasileira apresenta uma ascendência negra e africana, que se expressa na cultura, na corporeidade e/ou na construção das suas identidades” (GOMES, 2011, p. 110).

As diversas expressões para as variações das tonalidades da pele, são reflexos do ideário de branqueamento e infelizmente também comprovam que o acesso, a permanência e o êxito no âmbito educacional está refletido no tom de pele.

Contudo, à medida que esse movimento social foi constatando que as políticas públicas de educação pós-ditadura militar, de caráter universal, ao ser implementadas, não atendiam à grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo, seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. É nesse momento que as ações afirmativas, com forte inspiração nas lutas e conquistas do movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos, começam a se configurar como uma possibilidade e uma demanda política [...] (GOMES, 2011, p. 101).

Nesse sentido, este artigo, busca discutir os desafios, os avanços e as rupturas decorrentes da implementação da Lei 10.639/03, passados quase quinze anos de sua promulgação. Para tal finalidade, utilizou-se como proposta metodológica a revisão de literatura a partir das obras de Kabengele Munanga, de Nilma Lino Gomes, Wilma de Nazaré Coelho e Mauro César Coelho; a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso centrado nas mudanças provocadas na prática docente a partir da implementação da Lei 10.639/03.

### **Desafios da Lei 10.639/03 em quase 15 anos de implementação: algumas observações pontuais**

A educação desenvolve o supremo papel de contribuir para uma formação autêntica da identidade do educando. Porém, no Brasil essa finalidade torna-se inviável de ser efetivada plenamente, pois as sucessões de acontecimentos históricos demonstram que a constituição da população deste país foi sendo tecida gradual e intencionalmente através de uma mestiçagem racista que objetivava o branqueamento de indígenas e negros africanos, pelos brancos europeus. Múltiplas nações aglutinaram-se e formaram um único povo. Mas no processo de unificação, durante as somas de vantagens para o sistema

mercantilista, subtraíram-se as identidades das nações que foram fundamentais para que o intento colonizador alcançasse o êxito almejado.

O propósito foi tão copiosamente conquistado, pois passado cinco séculos, a negação às identidades desses povos ainda é latente: os estereótipos; os preconceitos; o cerceamento de direitos, circulam de forma contínua causando agruras semelhantes às vivenciadas no período colonial. Confirmando essa realidade, Kabengele Munanga, ressalta que:

[...] num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso (MUNANGA, 2004, 52).

O processo civilizatório se pautou em uma racionalidade europeia que descartou a racionalidade africana, mas que ainda continua no século XXI, através do racismo que se mantém institucionalizado pelo Estado. A ideologia racista tece e organiza suas finíssimas e resistentes malhas, em todas as estruturas que compõe a sociedade na qual se estabelece, desenvolve políticas e normas que atendam às suas necessidades, criando e definindo oportunidades, valores e/ou conceitos às parcelas de um mesmo povo, delimitando espaços, restringindo ou ampliando direitos e garantias mediante ao tom de pele.

Compreende-se então que o Brasil é um país racista por apresentar a materialização de todas essas características, institucionalizadas desde o princípio de sua construção histórica.

Em contrapartida às expressivas dimensões de desigualdades com o negro e os afrodescendentes, o Movimento Negro intensificou sua resistência à falta de acesso de seus membros às políticas públicas, às medidas que simulam integrá-los, porém com concessões forjadas que pretendem na verdade manter as estruturas dominantes e assujeitar as pessoas que compõem este grupo. O racismo é um fenômeno geopolítico, cujo esforço concentra-se na desumanização das vítimas, no epistemicídio, pois essencialmente destrói os saberes e conhecimentos que não foram/são produzidos pela cultura branca ocidental. Considerando esse contexto, percebe-se o que está cristalizado na sociedade brasileira: identidades raciais não são proporcionais às hierarquias sociais.

A comprovação dessa observância está na inexpressividade do negro na política, na magistratura, nas reitorias de universidades.

Foi então que os movimentos sociais, durante sua incessante luta em busca e defesa de direitos e garantias aos negros e afrodescendentes, perceberam que a educação não é neutra, que ela é impregnada de ideologia racista/dominante que proporciona aos educandos essencialmente a habilidade técnica e a reprodução de seus valores, alcançando o controle e a repetição histórica de/da vida dessas pessoas, de acordo com seus parâmetros e metas, como explicita Gomes:

Aprendemos, desde criança, a olhar, identificar e reconhecer a diversidade cultural e humana. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a classificar não somente como uma forma de organizar a vida social, mas também como uma maneira de ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada e dicotômicas: beleza e feiura, inferiores e superiores. Esse olhar e essa forma de racionalidade precisam ser superados (GOMES, 2011, p. 5).

A história de vida do negro e seus descendentes na escola é certificada pelo analfabetismo, repetência, evasão, distorção idade/série, baixo índice de acesso à graduação, estas precariedades alicerçam o racismo estrutural no país, pois o enfraquecimento cognitivo retira as possibilidades: em conquistas de realizações pessoais; disputas igualitárias para ocupar vagas em universidades e para cargos públicos. Por tanto, hierarquizando a distribuição de poder entre os homens e mulheres que integram a mesma sociedade, confirmando que no Brasil a injustiça social existe, mas porque está intimamente associada a uma injustiça cognitiva/intelectual. Segundo Muller; Coelho:

[...] a desigualdade no sistema educacional perpetua a condição desfavorável que os negros encontram no mercado de trabalho. Com menos anos de estudo, com aproveitamento insuficiente dos poucos anos passados nas escolas, a população negra tem enorme dificuldade em reverter a sua condição socioeconômica. Assim, as épocas se sucedem sem que o *círculo vicioso* possa ser rompido e uma geração possa viabilizar condições melhores para as gerações futuras (2013, p. 32).

Para coibir a reprodução sistemática e o avanço das políticas de desigualdades com os brasileiros de etnia negra e afrodescendentes, a sua militância, intensificou a marcha e o grito por Ações Afirmativas, sendo o principal expoente a implementação de uma legislação inovadora que contempla o Ensino da História da África e das Culturas

Afro-brasileiras, a Lei 10.639/03, sendo alterada cinco anos depois, para inclusão do Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas, devido a alteração recebeu nova numeração ficando conhecida como Lei 11.645/08 (Gomes, 2012, p.108).

Com a promulgação da nova legislação a educação brasileira recebeu o super desafio de articular as condições materiais vivenciadas no cotidiano dos descendentes africanos e relacioná-las com as dinâmicas identitárias, políticas, econômicas, sociais e culturais (Gomes, 2012, p.100). Para que tal prática se efetive é necessário que haja alteração no currículo. Diante da eminência de alterações emergem novos conflitos, onde o currículo adquire o caráter geopolítico de território, pois nele se estabelece a disputa entre poder e conhecimentos a serem ensinados. Pois o currículo é o instrumento mais eficaz/servil à ideologia dominante para que o controle e a reprodução de seus interesses se consolidem, que então, pressionado pela legislação é forçado a recuar suas fronteiras e liberar espaço para que novos conhecimentos insurgentes se estabeleçam.

A nova legislação tem como desafio principal a descolonização em várias dimensões: no poder nacional, nas instituições educacionais, nos currículos: oficial e real.

A primeira dimensão descolonizadora denuncia e incita uma mudança na atuação do poder estatal que administra os interesses do Estado, sem proporcionar a existência de uma transitoriedade em relação ao negro da condição de escravo para a condição de cidadão brasileiro. A espera por uma cidadania efetiva e autônoma é uma dívida contraída antes da lei Áurea, promulgada em 1888, porém nem a abolição e o novo regime, não conduziram o negro à cidadania, de acordo com Costa, foram mais favoráveis aos europeus:

Depois da abolição os libertos foram esquecidos. Com exceção de algumas vozes, ninguém parecia pensar que era sua responsabilidade contribuir de alguma maneira para facilitar a transição de escravo para o cidadão [...] a maioria tinha estado mais preocupada em libertar os brancos dos fardos da escravidão do que estender aos negros os direitos da cidadania. O governo republicano que tomou o poder em 1889 excluiu os analfabetos do direito ao voto eliminando a maioria dos ex-escravos do eleitorado. (COSTA, 2008, p. 137).

A necessidade de descolonização reside principalmente nas escolas, espaços em que a ideologia dominante fertiliza todo processo educativo, contaminando a sua produção. Há salvas exceções de ideias descomprometidas com o sistema que conseguem

perceber e trabalhar com os saberes, memórias, a importância da territorialidade para os grupos representados no ambiente educacional.

De acordo com os teóricos Coelho; Coelho (2013, p, 107): “O saber historiográfico é elemento estruturante do saber histórico escolar”, por isso acreditam que ele “é capaz de permitir a construção, em processos educativos na educação formal, de uma crítica à memória que engendre o pensamento crítico – o qual demanda competência leitora, reflexão, questionamentos, domínio de conceituações, recurso a abstrações, dentre outras competências e habilidades”. Atentando para esta afirmativa, a escola deve protagonizar discussões políticas para tratar das questões de interesse dos negros e afrodescendentes, esta é uma necessidade antropológica relativa à produção pessoal e social, pois ao exporem suas demandas conseguem reformulam e reafirmam suas identidades.

Outros desafios que as unidades educacionais devem assumir como sugerem Muller; Coelho (2013), é o compromisso em denunciar o racismo, postular/declarar que o mito da democracia racial não é verídico, que no Brasil há racismo e que precisa ser combatido. E a melhor forma de combater é acabando com o silenciamento sobre a temática, incentivando o diálogo na comunidade escolar fazendo com que as vozes das vítimas de racismo ecoem para além dos muros da escola. Não se deve fazer uso dos muros da escola como muralhas, os conflitos ocorridos e debatidos na escola também são latentes na sociedade, o ambiente educacional formativo é uma parte dela. Também devem haver discussões para o levantamento de alternativas “para a diminuição do enorme descompasso existente no Brasil, entre a população negra e a não-negra” (MULLER; COELHO, 2013, p. 32).

A descolonização dos currículos é possível mediante a reflexão sobre qual perspectiva historiográfica parte o discurso dos conteúdos a serem ministrados. A descolonização do currículo se preocupa com o que a produção intelectual expressa para que a ela adquira o almejado caráter da heterogeneidade, que nele sejam múltiplas as percepções históricas contadas sob diferentes ângulos. Com a efetivação do processo de descolonização do currículo, o negro deixa de ser a caricatura de mesmo produzida pelo branco colonizador e passa assumir uma postura ativa na história, como destaca Munanga:

Várias foram as formas de resistência negra durante o regime escravocrata. Insubmissão às regras do trabalho das roças ou plantações onde trabalhavam – os movimentos espontâneos de ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandonos das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e

famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras, foram algumas estratégias utilizadas pelos negros na sua luta contra a escravidão. (MUNANGA, 2006, p. 69)

A história de luta e resistência do negro e afrodescendentes deve substituir as narrativas de passividade, resignação, de demonização de sua religião. A história da diáspora africana foi narrada primeiramente sob o ponto de vista do colonizador, o momento é para o desterritorializado relatar ao seu modo o mesmo enredo através de suas percepções, o processo de escravização, as legislações que o alforriavam, as negociações e barganhas no sistema escravagista, as desigualdades sofridas decorrentes deste processo e que continuam vivas de modo cíclico no cotidiano de seus descendentes.

É mister que se conquiste a alforria dos currículos: do oficial que é organizado e estruturado pelo poder do Estado, no qual estão dispostos toda a gama de conhecimentos de todos os níveis e modalidades de ensino do país e do real, que compreende o protagonismo político do educador no exercício de sua função, o seu fazer pedagógico e sua capacidade de reflexão quanto aos conhecimentos a serem ensinados. Os questionamentos devem iniciar prioritariamente buscando saber a procedência de onde parte o conhecimento a ser ministrado e se é de fato democrático e heterogêneo para responder as interrogações clássicas da Didática: o que ensinar, porque ensinar, como ensinar, porque, o conhecimento é um bem universal pertencente a todos, independente, de idade, gênero e etnia.

A escola deve constituir-se em um espaço geográfico democrático, para então historicamente ser promotora de elibada democracia e extinguir definitivamente de seu âmago a política de privilégios, que lhe permite o título de fábrica de um sistema corrupto e desumanizador que gerencia a sociedade, reproduzindo miséria a quem já tem pouco e riquezas a quem possui bens em abundância.

## **AVANÇOS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

A educação brasileira é pautada no ideal europeu que é homogeneizante, ou seja, desconsidera as diferenças de culturas que não sejam brancas, para que não sejam evidenciadas. Mas a premissa da Lei 10.639/03 é o reconhecimento das diferenças e peculiaridades na construção histórica do país, incentivando seu conhecimento através do processo ensino-aprendizagem, fazendo alusão a Gomes “não é uma dádiva do governo”, mas intensa luta dos movimentos sociais antirracistas.

A História como ciência dedica-se a compreender toda a ação do homem no tempo. O professor desta área de conhecimento, tem a oportunidade de desmistificar as ações históricas sobre a África e dos negros desterrados de seus reinos e nações, sobre as formas de escravidão africana e portuguesa, o mito da democracia racial, a inexistência do maligno nas religiões de matrizes africanas, estereótipos e preconceitos assim como a sexualização exacerbada de/sobre as pessoas negras. Percebe-se que a desconstrução do imagético produzido pelo colonizador, deve ser gradativa, pois a ideologia europeia foi retroalimentada em cinco séculos na América Portuguesa. Esta realidade é comprovada por Coelho; Coelho, estudiosos das relações étnico-raciais:

É, no entanto, nos cursos de formação de professores que se podem perceber as formas pelas quais o saber historiográfico conforma o saber escolar. A formação de historiadores no Brasil obedece a um padrão que, com variações sutis, se vê replicado em instituições de natureza diversa: a matriz quadripartite predomina em cursos cujo percurso curricular segue a lógica da sequência temporal estabelecida a partir da Europa. Tais percursos curriculares sugerem a percepção dos processos históricos vividos no Brasil como desdobramentos/continuidade dos processos vividos na Europa. (COELHO; COELHO, 2013, 102)

O professor da disciplina História se descolonializa concomitantemente com seus alunos, ao dissecar as alienações dos conteúdos que ministra, eis o primeiro avanço: ele se desconstrói pois apreendeu como verdade o mesmo que ensinava aos seus alunos. Para que a desconstrução aconteça com mais veemência a formação continuada e a publicação de materiais didáticos foram disponibilizados de acordo com o que está expresso no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2009, p. 17).

A decolonização curricular contribui para o processo de auto reconhecimento de alunos negros, afrodescendentes e de reafirmação dos quilombolas. Por tanto é essencial que o professor esteja atento e faça a transposição didática dos conteúdos com a responsabilidade de promover o fortalecimento identitário pessoal e social, pois como alerta Wilma Coelho é a: “[...] dificuldade dos alunos quilombolas é estabelecer vínculos entre os conteúdos aprendidos na escola com a vida no dia a dia da comunidade” (COELHO, 2013, p. 164).

O processo de descolonização precisa ser prioridade aos que gerem as Secretarias de Educação e escolas nos âmbitos estadual e municipal. A gestão

democrática participativa desenvolve ações que estimulam a promoção e fortalecimento da educação étnico-racial, segundo Gomes:

As instituições de ensino cuja gestão se desenvolve de forma mais democrática e participativa tendem a desenvolver trabalhos mais dinâmicos, coletivos, articulados, enraizados e conceitualmente mais sólidos voltados para a educação das relações étnico-raciais. Em contrapartida, as formas autoritárias de gestão que, lamentavelmente, ainda existem na gestão da educação e das escolas públicas brasileiras, configuram-se em forte impedimento para a realização de práticas pedagógicas que atendam o direito à diversidade de maneira geral e a implementação da lei n. 10.639/03, do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, em específico. (GOMES, 2011, p.119)

A certificação de Gomes, acerca da realidade das práticas pedagógicas em instituições cujas condutas são orientadas pelo autoritarismo/tradicionalismo propõe uma reflexão quanto a relação de interrelação entre a implantação e implementação da Lei 10.639/03, pois compete à gestão escolar a responsabilidade da efetivação no ambiente educacional, na inserção da normatização no Projeto Político Pedagógico contemplando ações contínuas no decorrer de cada ano letivo, pois seu planejamento geralmente é de três a quatro anos, esta ação já resplandece em várias instituições educacionais, espera-se que haja execução e não apenas teoria.

As ações propostas durante o planejamento do PAT\_ Plano Anual de Trabalho em relação à educação étnico-racial não devem ser esporádicas, pois a necessidade de comunicação sobre a temática está postulando a séculos, o racismo produz vítimas a todo instante e a melhor forma de combate, parafraseando Gomes, é o ‘diálogo democrático’ com a comunidade escolar (GOMES, 2015).

O compromisso na abordagem dos temas relacionados ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana pertence ao grupo de docentes do educandário, não apenas àqueles citados no preceito, nem tão somente ao professor de História. Essa realidade também está se consolidando à medida que novos diálogos são efetivados com o real sentido de inclusão e resgatar a memória como instrumento de afirmação da identidade pessoal e cultural dos partícipes da comunidade escolar.

O docente precisa refletir sob qual consciência histórica elabora o seu plano de aula, para que promova uma autêntica educação em favor de uma diversidade plena:

O Ensino da História está vinculado, ali, à apreensão de um conjunto de competências e habilidades concorrentes para a formação de um sujeito crítico: identificação de relações sociais, reconhecimento da diversidade social, desenvolvimento da capacidade de questionamento, domínio da linguagem,

valorização do patrimônio sociocultural e das relações democráticas, demarcadas pelo respeito ao outro.

A docência em História avança em uma perspectiva diferenciada pois passa a abordar a História da África, respeitando-se a sua política, economia, cultura compreendendo-a como um continente heterogêneo. Os teóricos, Mauro e Wilma Coelho atentam para a legislação que anseia dos docentes um novo fazer pedagógico:

Em relação aos professores de História, os quais nos interessam particularmente, a nova legislação demanda não apenas o domínio dos saberes historiográficos relativos à África e à Cultura Afro-Brasileira. Ela requer, fundamentalmente, o acionamento de competências que viabilizem o enfrentamento do preconceito e de seus desdobramentos nocivos na formação de crianças e adolescentes, por meio da construção de uma nova forma de se pensar a formação da nação e da nacionalidade (COELHO; COELHO, 2013, p. 97)

A abordagem dos negros e afrodescendentes obteve mudança significativa, o sofrimento e à escravização não são mais os aspectos centrais, agora são eles os protagonistas inteligentes e determinados que se destacam na história da sociedade brasileira, quer seja no período colonial e/ou na república, lutando e resistindo às coerções, mas principalmente como pessoas que exigiam seus direitos, moviam processos judiciais, barganhavam com seus senhores, libertando-se de modo progressivo da imagem de passivo, inferior, submisso imposta pelo branco europeu.

A reflexão conduziu os educadores a pensar suas propostas de ensino a partir de eixos temáticos, não pelos acontecimentos e grandes marcos datados, decidiu-se pelo rompimento com o modelo eurocêntrico que aliena a população brasileira da sua construção histórica, na percepção de Melo; Melo (2016, p.8) “considera-se um passo decisivo no tentar desvelar histórias nunca dantes reveladas”.

Mesmo diante de tantos avanços ainda se apresentam com frequência, frutos da simplificação, da falta de comprometimento com a questão multirracial, Coelho; Coelho apontam esses riscos:

[...] os riscos inerentes a perspectivas que, por meio de simplificações das complexidades culturais, encaminham visões em franco descompasso com as políticas de valorização da diversidade. Destacamos, aqui, três dos riscos apontados: folclorismo, reducionismo identitário e guetização cultural. Todos eles apontam para dimensões diferentes do mesmo mal no afã de valorizarem certa matriz cultural, as atividades promovidas reiteram mitos, aprofundam estereótipos e assumem certas culturas a partir de uma de suas manifestações. (Coelho; Coelho, 2013, p. 99)

Cursos de formação contínua para professores contribuem para ascender a promoção da educação étnico-racial no Brasil, porque contextualizam a vivência do negro com os problemas gerados pelo racismo como a injustiça social que não corresponde a um tempo passado, é latente, por tanto não é folclore, também estão aptos a desmistificar os estereótipos construídos com o objetivo de invisibilizar as múltiplas nações africanas que vieram ‘colonizar’ o Brasil, porque eram seus patriotas que detinham o conhecimento técnico, que os brancos portugueses não possuíam. A imagem do continente africano foi associada à pobreza, mas ela não é natural, foi produzida em alguns países de que compõem o território da África, pela intensa exploração das grandes nações capitalistas, pois com solo e fauna ricos que despertaram suas cobiças e praticaram a pilhagem e o genocídio dos autóctones.

A população negra tem que suportar em seu cotidiano a imagem marcada da vulnerabilidade, o estigma da incapacidade de ascender socialmente assim como a/o negação/ocultamento da ascensão social do negro e seus descendentes. No que tange a cultura, o negro não está livre do relativismo, sua identidade autônoma desaparece, pois quem destaca-se é o manipulador da cultura, que não abre mão de sugar a margem de liberdade, que usufrui ao produzir a sua cultura. A forma mais eficaz de coibir tais atos é o assentamento em uma lógica de coletividade, que é a proposta da lei, pois propõe a valorização da identificação étnica, que proporciona uma proteção contra a ideologia de direitos individuais do grupo majoritário.

O reconhecimento desses riscos e seus enfrentamentos representam os avanços proporcionados pelo investimento em política pública educacional, que está ínfimo devido às reduções consideráveis nos dois últimos anos.

Há múltiplas possibilidades no cotidiano que precisam ser reconhecidas como condutoras de conhecimento, essenciais ao exercício da licenciatura, principalmente ao docente da disciplina História, pois são as condutoras ao êxito no processo ensino-aprendizagem: são as metodologias.

A escolha da metodologia acertada conduz com maior fluidez o conhecimento facilitando sua compreensão, em sala de aula onde a democracia é colocada em prática os discentes contribuem com sugestões. Dentre as mais apreciadas pelos estudantes, conforme as percepções de Silva e Porto (2012, p. 51) são as produções áudio visuais através de DVDs, Youtube, Netflix, os filmes estão em primeiro lugar. Eles colaboram com o trabalho docente, pois podem ampliar o campo temático e documental, facilitando

ao aluno a compreensão de conceitos e diferentes abordagens, além estimular a reflexão sobre o tempo e o espaço histórico/geográfico em que estabelece suas relações sociais. O filme analisa-se a parte visual visando a perspectiva de reconhecer sobre qual contexto social o enredo da produção cinematográfica foi construído. (SILVA; PORTO, 2012, p. 53)

Outra alternativa metodológica é trabalhar com o patrimônio cultural, com o material e o imaterial. Este recurso primoroso alinha-se perfeitamente com a política de afirmação e reconhecimento de diversidade étnica, com a preocupação da memória histórica negra, às Áfricas dispersas no território brasileiro: os quilombos, os terreiros de candomblé, as benzedadeiras, as parteiras. Conhecer esses espaços, os modos de criar, fazer, viver é educar para a diversidade, ensinando a respeitar e valorizar, como analisa Silva (2012, p. 76): “O processo de preservação do patrimônio não é neutro. Os bens preservados representam grupos e interesses sociais”. Visitar esses espaços e conhecer suas práticas culturais são também formas de resistir e denunciar as hierarquias no campo, Silva (2012, p. 77) que aborda a luta pela preservação do patrimônio cultural não consagrado, ou seja os não oficializados, pelo direito à preservação de múltiplas memórias e identidades, enfatiza a sua importância como recurso pedagógico, considerando-o imprescindível ao Ensino de História.

Existem mais estratégias de trabalho como imagens, visitas a centros culturais, o desenho em suas múltiplas propostas: de observação, de memória, de imaginação.

Em suma, as aulas de história na Educação Básica devem ser conduzidas por um diálogo dialético, com recursos que expressem as relações humanas e interações culturais, porque aprende-se de modo direto ou indireto por meio das produções culturais produzidas em diversos espaços sociais.

### **Perspectivas Futuras Para A Educação Étnico-Racial**

A efetiva extinção do racismo e superação da injustiça social é o reflexo que o Movimento Negro, assim como muitos brasileiros que não fazem parte de nem uma organização social, querem ver na sociedade multirracial brasileira. O mérito da conquista da implantação da Lei 10.639/03 são dos movimentos sociais antirracistas, porém a implementação depende de todos os que trabalham e militam por uma educação com qualidade. Em especial aos currículos que precisam estar descolonizados, livres dos moldes de percepção dos colonizadores, como propõe Nilma Lino Gomes:

A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais

ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além (GOMES, 2012, p, 104).

Gomes reitera seu posicionamento em relação aos currículos e à atuação da escola, que age seletivamente, segregando preteridos e preferidos, determinando quem deve calar e quem pode falar:

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar (GOMES, 2012, p. 105).

No percurso para superação das desigualdades e preconceitos, diversas escolas abrem as portas para debates acerca das relações étnico-raciais, conduzindo seus discursos com a proposta de reestabelecer a igualdade, como se algum dia houvesse existido, enquanto que deve promover as diferenças para que sejam reconhecidas e valorizadas como identidades de populações que compõe o povo brasileiro.

Objetivando aprimorar a competência técnica e ampliar a dimensão política do educador, a formação continuada foi uma alternativa governamental para firmar a implementação da legislação de políticas afirmativas, em todos os níveis e modalidades de ensino, Coelho; Coelho atentam para que todo o processo formativo se desenvolva paralelamente ao exercício docente:

Os processos de formação continuada devem ter relação direta com a prática profissional, possibilitando a reflexão sobre o exercício profissional e viabilizando a formulação de estratégias que garantam a melhoria das condições de oferta da Educação, em todos os níveis. (COELHO: COELHO, 2015, p. 204).

A preocupação com a prática do professor, justifica-se porque o desenraizamento dos preceitos estigmatizantes do meio escolar, deve-se ao ritmo das ações que são desempenhadas, reforça Gomes:

[...] à capacidade de o trabalho desenvolvido na escola na perspectiva da Lei nº. 10.639/03 e das suas *Diretrizes Curriculares Nacionais* se tornar parte do cotidiano escolar, ou seja, da organização, da estrutura, do Projeto Político-

Pedagógico, dos projetos interdisciplinares, da formação continuada e em serviço dos profissionais, independentemente da atuação específica de um (a) professor (a) ou de algum membro da gestão e coordenação pedagógica (Gomes, 2012, p. 27).

Descolonizar o educador é uma perspectiva que permanece perene desde que o preceito foi sancionado e ainda vai permanecer sendo alimentada constantemente porque segundo Munanga:

[...] a identidade negra não surge da tomada de consciência de diferença de pigmentação ou de diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento, no século XV, do continente africano e dos seus habitantes pelos portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus povos (Munanga, 2003, p. 37).

Para o antropólogo, Kebengele Munanga (2003, p. 37) em nem um momento histórico as pessoas de peles claras, brancas e amarelas, foram “objeto de representações negativas e de construção negativa, que embora inicialmente atribuída, passou sendo introjetada, interiorizada e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial”, por tanto compreende-se que a comunicação no sentido de combater esse arraizamento, é essencial para a desconstrução da depreciação da pessoa negra no Brasil.

Outra expectativa é a mudança, gradual, na perspectiva de a educação étnico-racial não ser mais admitida como um tema transversal que só mencionado em acontecimentos distintos e datas especiais. Para erradicação do racismo ela tem que ser constante, o diálogo emancipatório com todas as áreas de conhecimento e com as bandeiras dos movimentos sociais deve tornar-se uma tarefa diária.

A alteração na lei de Diretrizes e Bases da Educação realizada pela Lei 10.639/03, possibilitou a introdução da Educação Étnico-racial no cenário educacional brasileiro e estimulou debates de como devem ser o posicionamento do currículo, dos profissionais envolvidos e da sociedade. As medidas propostas pela normativa são inclusivas, pois não visam excluir ou afastar pessoas que não se identifiquem como negras ou afrodescendentes, pretendem restituir o patamar que de fato cabe aos africanos e seus descendentes na História da África e do Brasil.

O caráter da nova lei é equânime, ou seja, disposto a reconhecer igualmente os atores históricos, com critério de justiça pois todos: negros, brancos e indígenas foram e são construtores deste país.

A escola como instituição formativa precisa trabalhar não os conhecimentos universais, em especial os relacionados à História, não mais obedecendo à risca a tábua cronológica, através de eixos temáticos, pois por possuírem um caráter democrático absorvem/refletem as questões sociais que necessitam ser debatidas e desconstruídas na sociedade, promovem o exercício de cidadania, que sempre está citado os planejamentos políticos pedagógicos. Gomes percebe que está se construindo um novo modelo epistêmico:

[...] a Lei nº 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 apontam para a escola, o currículo e a formação de professores/as a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo, e não só da África. Trata-se de uma (re) construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante (GOMES, 2012, p. 107).

Os teóricos Munanga e Gomes (2006) consideram que “compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira” contribuirão para descolonizar os currículos na educação básica e no ensino superior.

Almeja-se o avanço da educação sempre na perspectiva de Ações Afirmativas: promoção da justiça social, na “superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação” (GOMES, 2011, p, 115). Considerando o histórico das relações governamentais com as políticas afirmativas Gomes faz um alerta:

A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio por um efetivo controle público (2011, p. 115).

Observando tais circunstâncias, para a efetiva implementação da lei que promove a Educação Étnica Racial, deve haver uma “ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão racial”, pressionar o Ministério da Educação, assim como o Conselho de Educação e aos “...os conselhos estaduais e municipais de educação, as secretarias de educação e as

escolas na implementação de políticas e práticas que garantam a totalidade dos direitos da população negra” (2011, p. 117) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e atualmente também de Inclusão, a promover programas com ações que objetivem executar a lei 10.639/08 com comprometimento.

A professora Nilma Gomes considera necessário que se planejem e executem estudos sobre a “avaliação do impacto e do alcance de tais ações na implementação da Educação das Relações Étnico-raciais na gestão da Educação Básica” (GOMES, 2013, p. 118), mas também é importante o mesmo estudo para avaliar a projeção alcançada da ação docente ao trabalhar a Educação Étnico-racial em classe cotidianamente. Pois avaliará também a dimensão dos avanços e resistências nesses quase quinze anos da vigência da lei.

### **Considerações finais**

A Educação Étnico-racial não é uma área de conhecimento específico, por ser democrática em sua essência, reside em todas as disciplinas, pois não possui um *locus* espacial disciplinar.

É mister que no Ensino de História na Educação Básica, exista um espaço para que as questões Étnico-raciais sejam discutidas não somente através do diálogo, mas também através de projeções artísticas como filmes, representações teatrais de rituais africanos e de pontos acerca da política/economia/cultura, músicas, desenhos.

Não é mais admissível nesse contexto de construção da efetiva cidadania negra, o velho discurso de professar que o negro africano e a sua cultura apenas contribuíram para construção o país, pois este já não cabe na História, pois comprovadamente suas experiências neste território correspondem a bem mais, pois eles eram a mão –de-obra aplicada, dominavam a técnica necessária da agricultura, criação de animais, fundição de metais e construção de ferramentas, da manufatura, de tratamento de doenças e isto, todos os brasileiros descendentes ou não dos negros africanos tem o direito a conhecer.

### **REFERÊNCIAS**

**BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história afro-brasileira e africana.** Brasília: SECAD/ME, 2004.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Secado/Seppir, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro César. **Formação continuada e a implementação da Lei Nº 10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica.** Revista da ABPN • v. 8, n. 19 • mar. 2016 – jun. 2016, p. 69-96. Disponível em: Acesso em: 14 mai. 2017

\_\_\_\_\_. **Lugar de formação: A produção intelectual discente sobre ensino de história na pós-graduação *strinto sensu* na região norte.** História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 181-207, jul./dez. 2015

\_\_\_\_\_. **Educação na região norte: apontamentos iniciais.** Amazôn. Rev. Antropol. (Online) 5 (1): 140-175, 2013 Disponível em: Acesso em: 14 mai. 2017

\_\_\_\_\_. **“Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira.** Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez., 2013

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição.** São Paulo: UNESP, 2008

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a lei 10.639/03.** A cor da cultura em 25/08/2011. Disponível em: [acordacultura.org.br](http://acordacultura.org.br). Acesso em: 21 set. 2017

\_\_\_\_\_, **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** RBPAAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0461.pdf> Acesso em: 28 mai. 2017

\_\_\_\_\_, **As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas.** In: GOMES, Nilma Lino (org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003. Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 19-33.

\_\_\_\_\_, MUNANGA, Kabengele. **Ação Afirmativa em benefício da população negra.** Universidade e Sociedade. Revista do sindicato ANDES nacional, n. 29, março 2003

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_; GOMES, Nilma. Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

MELO, Valdenira Silva de; MELO, Wilverson R. Silva de. **Novos desafios e perspectivas do ensino de história e das relações étnico-raciais frente ao contexto educacional atual<sup>1</sup>.** In: Congresso Internacional de História. Jutai, Goiânia: UFG. 2016. p. 1-11.

RAMOS, Marise Nogueira (Org.); Adão, Jorge Manoel; Barros, Graciete Maria Nascimento. **Diversidade na educação: reflexos e experiências.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 37 - 49.

SILVA, Marcos Antônio; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática.** Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVA, P. B. G. e. **Ensinar as relações étnico-raciais no Brasil.** Porto Alegre: PUCRS, 2006. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucr.s.br/ojs/index.php/Faced/article/viewFile/2742092>.

Acesso em: 21 de jul. 2017.