

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E
LINGUAGENS**

MARIA DIRCE DA SILVA RODRIGUES

**DESAFIOS E FATORES HISTÓRICO-SOCIAIS NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

CURVELO

2025

MARIA DIRCE DA SILVA RODRIGUES

**DESAFIOS E FATORES HISTÓRICO-SOCIAIS NO ENSINO DA HISTÓRIA E
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista, na área de concentração Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Gonçalves da Silva

CURVELO

2025

Rodrigues, Maria Dirce da Silva.
R696d Desafios e fatores histórico-sociais no ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana / Maria Dirce da Silva Rodrigues. – 2025.
 46 f. : il.
 Orientador: Adriano Gonçalves da Silva.

Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens, Curvelo, 2025.
Bibliografia.

1. Decolonialidade. 2. Cultura afro-brasileira. 3. História da África. 4. Preconceito racial. 5. Ensino e aprendizagem. I. Silva, Adriano Gonçalves da. II. Título.

CDU: 94:326(81)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Campus Curvelo
Rua Raymundo Mattoso, 900, Bairro Santa Rita, Curvelo - MG.
CEP: 35.790-636 - Tel: (38) 3729-3900

MARIA DIRCE DA SILVA RODRIGUES

DESAFIOS E FATORES HISTÓRICO-SOCIAIS NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, Campus Curvelo, em 30 de abril de 2025 como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Adriano Gonçalves da Silva – Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Ms. Ana Cecília Estevão
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Jaqueline Maria da Silveira e Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens
Departamento de Formação Geral
CEFET-MG – Campus Curvelo

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo sobre a aplicação da Lei 10639/03, que, apesar de ter completado mais de 20 anos de promulgada, ainda se depara com o contexto da educação brasileira que é uma educação ligada às bases coloniais que relega corpos negros a uma condição histórica de subalternidade em que os povos de matriz africana foram subjugados, escravizados e desumanizados. O objetivo deste estudo foi entender como os fatores histórico-sociais perpassam a efetivação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio. Para tanto foram examinados aspectos como: o contexto histórico do desenvolvimento do conceito de raça; a matriz curricular brasileira e seus impactos e como a trajetória de corpos negros; e como os professores do ensino fundamental e médio lidam com a efetivação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário a professores atuantes no município de Curvelo. Os resultados permitem compreender que as estratégias docentes para efetivação da Lei 10639/03 vão ao encontro com a perspectiva de que a educação precisa caminhar ao lado da história real da humanidade. A colonização impôs papéis de comportamento onde a perspectiva eurocêntrica atribuiu todas as formas de conhecimento e ancestralidade potente às pessoas brancas. A prática do ensino de história afro-brasileira e africana é antes de tudo uma escolha política, que será desenvolvida por educadores e educadoras que entendem a necessidade de uma reflexão nas práticas pedagógicas afim de alcançar a decolonialidade na educação buscando a construção de uma sociedade mais equânime, democrática, justa e menos violenta. Entretanto, apesar dos avanços, algumas questões têm sido desafiadoras para a efetivação da Lei, como a formação inicial e continuada de professores e a produção de material didático. Ainda que não seja simples é necessário apresentar possibilidades de didatização das relações étnico-raciais no ambiente escolar, partindo do princípio da potencialização da história e cultura negra e das subjetividades dos estudantes brasileiros.

Palavras-chave: Decolonial; História Afro-brasileira e Africana; Epistemicídio.

Abstract: This monograph presents a study on the application of Law 10639/03, which, despite having been enacted for over 20 years, still faces the context of Brazilian education, which is an education linked to colonial foundations that relegates black bodies to a historical condition of subordination in which people of African descent were subjugated, enslaved and dehumanized. The objective of this study was to understand how historical and social factors permeate the implementation of the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture in elementary and secondary education. To this end, aspects such as the historical context of the development of the concept of race; the Brazilian curriculum matrix and its impacts and the trajectory of black bodies; and how elementary and secondary school teachers deal with the implementation of the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture were examined. The methodological procedures used were a bibliographic review and a questionnaire applied to teachers working in the municipality of Curvelo. The results allow us to understand that the teaching strategies for implementing Law 10.639/03 are in line with the perspective that education needs to walk alongside the real history of humanity. Colonization imposed behavioral roles in which the Eurocentric perspective attributed all forms of knowledge and powerful ancestry to white people. The practice of teaching Afro-Brazilian and African history is above all a political choice, which will be developed by educators who understand the need for reflection on pedagogical practices to achieve decoloniality in education, seeking to build a more equitable, democratic, just and less violent society. However, despite the progress, some issues have been challenging for the implementation of the Law, such as basic and continued teacher training and the production of teaching materials. Although it is not simple, it is necessary to present possibilities for teaching ethnic-racial relations in the school environment, based on the principle of enhancing black history and culture and the subjectivities of Brazilian students.

Keywords: Decolonial; Afro-Brazilian and African History; Epistemicide.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	4
2	CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A INVESTIGAÇÃO.....	9
3	DA EDUCAÇÃO EUROCÊNTRICA À LEI 10.639/03.....	12
4	POR UMA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA.....	17
5	DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03.....	24
5.1	Caracterização dos(as) participantes da pesquisa.....	25
5.2	Estratégias e conteúdos relacionados à história e cultura negra e africana.....	28
5.3	Desafios enfrentados na efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais.....	31
5.4	Avanços percebidos em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira.....	33
5.5	Trilhando rotas para a superação do epistemicídio.....	37
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
	REFERÊNCIAS.....	42
	APÊNDICE A – Modelo de Questionário.....	46

1 INTRODUÇÃO

A voz de minha bisavó
ecooou criança
nos porões do navio.
ecooou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecooou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecooou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.
(Conceição Evaristo, 2008, p. 50)

Nas linhas que se seguem, a minha voz se mistura a outras vozes, compondo uma investigação que não tem a pretensão de manter uma relação de distância entre a investigadora e o que tem se chamado de objeto. Trata-se de uma pesquisa intrinsecamente militante e sentipensante, comprometida com a luta contra o racismo. Fals Borda (2015), buscando traçar caminhos decoloniais para as pesquisas, alerta de que devemos nos afastar dos pressupostos da ciência eurocêntrica para construirmos conhecimentos a partir da realidade latino-americana. O autor recomenda uma "pesquisa sentipensante" que deve combinar a razão e o amor com o corpo e o coração, como fazem os povos originários a partir das sabedorias das suas práticas ancestrais (Dulci; Malheiros, 2021).

Nesse sentido, a minha voz precisa permear este texto, considerando o contexto da “amefricanidade”, de Lélia Gonzalez (1988), que indica a construção de uma identidade étnica que vai na contramão do sistema de dominação chamado racismo, cujo conceito será tratado mais adiante nesta monografia. A partir desse sistema, “os espaços de pesquisa sobre nossas realidades são conduzidos, majoritariamente, por homens brancos, que acessam as instituições de ensino superior e se dedicam a explicar e interpretar realidades de grupos não-brancos e do universo do feminino” (Battestin; Guedes Dariva; Lima, 2023, p. 9). Por isso, esta pesquisa é sobre educação, cultura afro-brasileira e racismo, mas não está descolada das minhas sensações e de como essas questões me perpassam.

Por experimentar a realidade social brasileira e o processo educacional a partir de um corpo preto e do gênero feminino, vivenciei experiências que me causavam dúvidas, estranhamento, dores e indignação. Sempre me foi dito que a educação seria a única maneira de “me tornar alguém na vida”. Contudo, o processo educacional que se colocava como a tábua de salvação não era capaz de me oferecer respostas, ao contrário disso, reforçava que os corpos semelhantes ao meu tinham destinos pré-definidos. E seria o lugar da subserviência e subalternidade que veio perpetuado desde a época colonial.

Por minha própria persistência e resistência decidi buscar pelas respostas que não encontrava na educação formal. Aos poucos fui entendendo de forma crítica o contexto social em que minha família e eu estávamos inseridos e a necessidade e possibilidade de mudança. A universidade, até então uma utopia, tornou-se um desafio e uma questão de honra para promover mudanças ancestrais e das gerações futuras da família. O curso de Serviço Social abriu as portas da graduação e me permitiu entender por óticas ainda não acessadas a questão social e as vulnerabilidades enfrentadas por grande parte da população brasileira. A partir do prisma das vulnerabilidades e da questão social, aprofundei-me ainda mais nas questões que envolviam os corpos negros e sua trajetória histórica.

Durante mais de três séculos, o Brasil foi alvo da colonização portuguesa e para manter este regime de colonização, foi implantado um sistema de escravização que sequestrou milhões de pessoas do continente africano. Durante esse período, foi criada uma construção social de que nos corpos negros não existia humanidade. Nesse contexto, foi negado às pessoas negras, além da liberdade, a possibilidade de vivenciar sua própria história, línguas, religiões e qualquer outra expressão de sua cultura. Os africanos trazidos ao Brasil foram obrigados a se adaptar para operar e vivenciar a história do homem branco desde então.

Após a abolição da escravatura em 1888, libertos, porém sem garantia de direitos, não foi devolvido às pessoas negras a humanidade que lhes foi arrancada. O racismo estrutural,

que se seguiu do pós-abolição até os dias atuais, continua afirmando diariamente, de diversas formas que corpos negros não são seres humanos dignos dos mesmos direitos.

O Código Penal de 1890 foi um dos arcabouços legais utilizados para a perpetuação da estrutura racista citada. Ele foi utilizado para criminalizar pessoas que fossem encontradas andando pelas ruas e não possuíssem como provar que tinham emprego formal ou outro meio de subsistência, moradia fixa ou que praticassem capoeira. Tais pessoas poderiam ser enquadradas no crime de vadiagem punível com pena de prisão e até deportação (Brasil, 1890). No contexto pós abolição, sem políticas públicas para reinserção das pessoas ex-escravizadas e sem garantia de direitos mínimos, essa foi uma forma encontrada pelo Estado de criminalizar os corpos e a existência negra. Uma imposição que se estendia para além de uma questão de repressão cultural, mas também uma questão de controle social visto que a capoeira se destacava como prática de resistência e era vista como uma ameaça à ordem.

Ainda analisando leis que propagaram o racismo, encontra-se na história da legislação brasileira o decreto Vargas, instituído em 1945, que tratava da admissão de pessoas estrangeiras em território nacional. Essa lei previa que seriam admitidos os imigrantes que atendessem à “necessidade” de preservar e desenvolver na composição étnica da população as características mais convenientes da sua origem europeia (Brasil, 1945). Tal decreto reflete um projeto legalizado para o embranquecimento da população, mas desperta para que se reflita sobre como as pessoas brancas eram vistas pelos governantes do país à época e sobre a política intencional de extinção da população negra brasileira.

Em relação ao acesso à educação, a legislação brasileira contribuiu de diversas formas para a manutenção da estrutura racista, mas é possível destacar na legislação recente a chamada “Lei do Boi”, instituída em 1968, que garantia vagas nas escolas técnicas e universidades públicas para filhos de donos de terras. A Lei Federal 5465/68, aprovada durante a Ditadura Militar, dava aos filhos dos fazendeiros o benefício de ocupar, por meio de cotas, universidades públicas. A “Lei do Boi” foi um dispositivo que garantia mais de 80% das vagas em cursos técnicos e superiores para agricultores ou seus filhos (Brasil, 1968). Levando-se em consideração que os pequenos agricultores não poderiam dispor da mão de obra dos filhos ou não teriam condições para mantê-los fora de casa para estudar, somente os fazendeiros mais abastados tinham o privilégio de manter seus filhos estudando nas cidades. Essa lei criou mais privilégios e contribuiu para manutenção das distorções históricas.

Como visto, são negados os direitos dos corpos negros em todos os âmbitos e na educação não é diferente. É possível observar que mesmo após a aprovação da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas

escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, as diretrizes para a educação étnico-raciais ainda não se efetivaram de fato, transcorridos mais de vinte anos de sua aprovação. Além disso, é possível constatar que historicamente a matriz curricular contribuiu e contribui para a desigualdade na escolarização em relação à população negra por trazer conhecimentos impregnados de eurocentrismo como abordam Souza e Dias (2020).

Para analisar as circunstâncias, desafios e fatores que impediram ou impedem que docentes apliquem com efetividade o ensino da história afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, e ressaltar os avanços conquistados, é que o presente trabalho foi desenvolvido. Diante desse propósito, o objetivo geral desse estudo foi analisar como e porque a Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, enfrenta desafios em sua implementação (Brasil, 2003). Esse objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar os contextos históricos da racialização da sociedade e suas implicações curriculares;
- Investigar como professores/as lidam com a efetivação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no contexto da educação do município de Curvelo;
- Por meio da compreensão das barreiras e possibilidades encontradas por profissionais da educação, apontar caminhos para a superação do epistemicídio relacionado à história e cultura afro-brasileira e africana.

Este estudo se justifica por tratar de uma questão central quando abordamos a constituição curricular da educação brasileira, que, em suma, tem insistido em evidenciar como importantes os feitos históricos e sociais eurocentrados. A educação, assim, está ligada às bases coloniais que relegam corpos negros a uma condição histórica de subalternidade na qual o povo de matriz africana foi subjugado, escravizado e desumanizado. Trazendo para o contexto escolar e da graduação, memórias ancestrais de subserviência, apagando a história negra a partir da África e negando a humanidade do corpo negro a partir do processo colonial.

Uma perspectiva decolonial de currículo precisa questionar as relações de poder que estão envolvidas em sua constituição. Problematicando, assim, as definições de nacionalidade e raça forjadas no contexto da invasão e expansão colonial que continuam predominantes nos mecanismos de formação da identidade cultural e da subjetividade embutidos no currículo escolar. E refletindo como as narrativas que constituem o núcleo do currículo contemporâneo continuam celebrando a soberania do sujeito imperial europeu (Silva, 2007).

Alia-se a esse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora¹ africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural (Ribeiro, 2019).

O racismo é uma construção social que relega corpos negros ao status de desprovido de beleza, inteligência e delicadeza, características que são atribuídas positivamente somente ao grupo dominante. As consequências negativas desse padrão além de baixa autoestima e auto-ódio também podem impactar na qualidade do aprendizado absorvido. A educação eurocentrada é responsável pela manutenção no contexto escolar e universitário de memórias ancestrais de subserviência que buscam apagar a história das pessoas negras a partir da África e negando a humanidade do corpo negro por meio do processo colonial.

Entretanto, pesquisando autores diferentes dos tradicionalmente utilizados no ambiente escolar e graduação é possível encontrar registros que o berço da humanidade é o continente africano; que os primeiros humanos surgiram em África; que os primeiros reinos; as primeiras civilizações; a ciência, a filosofia, a política já existiam no continente africano antes, como ressalta Pontes (2017).

Assim, a presente pesquisa nasce da reflexão desses pontos, da necessidade de se entender como os educadores acessam tais conhecimentos e da necessidade de que se aproximem da cultura afro-brasileira e africana para tornar esse conhecimento mais acessível para melhor disseminação. Para assim trazê-lo efetivamente para dentro do currículo escolar como prevê a Lei 10.639/03, a fim de contribuir para a construção de um projeto educacional no país que contemple a positivação das memórias da população afrodescendente.

1 O conceito de diáspora faz referência ao afastamento de determinado grupo étnico de seu território. Frequentemente impulsionado por fatores como migração, guerras, escravidão, perseguição entre outros eventos que levam a grande deslocamento populacional. A diáspora se caracteriza pela manutenção de identidade cultural e ligação com a terra natal por parte dos membros do grupo, mesmo vivendo em outros países.

2 CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A INVESTIGAÇÃO

Pesquisadores e pesquisadoras têm buscado a teoria decolonial para embasamento teórico, propondo romper com a colonialidade do saber e seus métodos coloniais: a criação de um sujeito que protagoniza a condução da pesquisa e um objeto que deve ser estudado; justificativas que mostram a relevância da pesquisa para a ciência; a busca por neutralidade baseada na separação entre a produção do pesquisador e suas influências políticas, religiosas, idealistas, artísticas e pessoais. (Dulci; Malheiros, 2021). Assim, uma pesquisa que se propõe ser decolonial repensa os pressupostos epistemológicos das teorias em que se baseiam, bem como os métodos em que pretendem se elaborar.

A aproximação com as metodologias decoloniais permitem reconhecer que toda metodologia de pesquisa se coloca como agente colonizante, e todo e toda pesquisador e pesquisadora como colonizador ou colonizadora. O reconhecimento de que uma pesquisa parte de um ponto colonizador é um dos elementos para a busca pela construção de metodologias que não sejam eurocêntricas. Isso quer dizer que a investigação é olhar de um/uma sobre o ou a outro/outra e que não se constitui como verdade única e nem representam um saber universal (Dulci; Malheiros, 2021). Tendo por base esse contexto, busquei elaborar um caminho para a investigação que se aproximasse da realidade particular pesquisada, sem compromisso com a universalização.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, sendo uma pesquisa exploratória, foi realizado por meio de dois procedimentos metodológicos: revisão de bibliográfica e aplicação de questionário. A revisão de bibliográfica teve como finalidade analisar e discutir as principais ideias no que tange os desafios e fatores históricos sociais que envolvem o ensino da história afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio. Enquanto, a pesquisa exploratória propriamente dita buscou fazer um recorte da realidade pela visão de professores e professoras da cidade de Curvelo que lecionam no ensino fundamental e no ensino médio da rede pública e da rede particular.

A pesquisa bibliográfica, assim como toda a monografia, foi realizada buscando uma perspectiva decolonial, abordando pensadores e estudiosos negros, objetivando analisar concepções e estudos de intelectuais que têm percepções diferentes da branquitude colonizadora. Atendendo à necessidade de se apresentar fatos sociais e históricos a partir da perspectiva daqueles que não tinham voz.

Entende-se aqui que não existe de fato neutralidade na produção científica, como aponta Dulci e Malheiros (2021), visto que o pesquisador parte de sua orientação política.

Entende-se também que uma pesquisa que se pretende decolonial busca responder a alguns questionamentos referentes à realidade e demandas que se apresentam.

Para desenvolvimento do trabalho de campo foi elaborado, no *Google Forms*, um questionário com três perguntas que deveriam ser respondidas levando em consideração a Lei 10639/03, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira na rede de ensino brasileiro. Foram abordados uma média de 40 professores e professoras das redes pública e privada da cidade de Curvelo para que respondessem ao formulário, além disso, foi solicitado ainda que, caso a pessoa pudesse, encaminhasse a pesquisa a outras e outros profissionais para aumentar o alcance.

A abordagem para solicitar respostas à pesquisa me atravessou e me tocou de uma forma inesperada. A princípio imaginei que seria fácil alcançar mais de 30 participantes para responder à pesquisa, visto que conheço e convivo com vários professores de áreas e níveis variados de ensino. O convite a responder ao questionário foi feito a cada participante individualmente e em sua maioria pessoalmente, visto que são pessoas com as quais convivo profissionalmente, academicamente ou socialmente. A proposta foi explicada e as pessoas convidadas tiveram oportunidade de tirar suas dúvidas em tempo real. Entretanto, de uma forma diferente da prevista, a pesquisa evidenciou a não efetivação da lei 10639/03, uma vez que as e os profissionais abordados que não aplicam a lei em seu cotidiano de trabalho não se dispuseram a responder ao formulário. Por diversas vezes fui aconselhada a procurar esta ou aquela professora por serem profissionais de História e ou Geografia, justificando que essas seriam as disciplinas destinadas a trabalhar o tema.

Em contraste com essa orientação, Dulci e Malheiros (2021) enfatizam a relevância de compreender as necessidades dos estudantes no dia a dia escolar de maneira respeitosa e alinhada com a realidade que vivenciam.

Os objetivos que se pretendem alcançar devem ser comunitários, antes de serem científicos. Já as justificativas devem partir das necessidades que se apresentam, pois não se trata de uma ciência que busca a “verdade”, mas que transforma a realidade e também se transforma (Dulci; Malheiros, 2021, p. 174).

Em momentos mais marcantes da abordagem para respostas foi possível identificar falas nas quais o educador ou educadora, talvez sem se darem conta, expressavam sensação de cansaço diante do tema por estarem a tempo de mais trabalhando sozinhos ou sozinhas um assunto necessário a toda a sociedade. Em alguns casos, ao pedir que indicassem outra pessoa para responder à pesquisa ou que a encaminhasses, novamente ouvi falas que denotavam cansaço, solidão e até medo, tal como se abordar o assunto com outros e outras profissionais da educação representasse um incômodo. Como se falar da valorização da cultura negra e

consequentemente da estrutura racista que a nega, fosse ofensivo. Denotando mais uma das formas de poder que a branquitude expressa através da estrutura racista. Pessoas que se dispõem a lutar contra essa estrutura terminam por se sentirem isolada, cansadas e até deprimidas e inadequadas.

Nesse universo de mais de 40 professores e professoras convidadas a contribuir com a pesquisa somente 12 pessoas responderam. Destas, 10 são profissionais que trabalham efetivamente a lei 10639/03 no cotidiano escolar. O primeiro impacto trazido por tantas negativas de resposta foi pensar em mudar de estratégia, mas após analisar em conjunto com meu orientador entendemos que seria importante considerar também as negativas, visto que também são dados que evidenciam os desafios para a efetivação da lei 10639/03.

3 DA EDUCAÇÃO EUROCÊNTRICA À LEI 10639/03

Em “Pele Negra, Máscaras Brancas”, Fanon (2012) deixa claro que sempre haverá o confronto do povo negro com a linguagem da civilização colonizadora. Partindo desse raciocínio, o autor provoca a reflexão de que pessoas negras para serem consideradas cidadãs, ou seres civilizados precisarão aprender a se comunicar à maneira que a branquitude se expressa, absorvendo suas falas, expressões, trejeitos. É importante ter clareza de que “branquitude” não se refere a uma pessoa ou grupo específico de pessoas e sim a um sistema que labora e funciona para a preservação de privilégios de um determinado grupo social que vem a ser os brancos. Esse sistema também busca legitimar a violência contra aqueles que não são semelhantes.

Os aspectos estruturais do racismo podem ser observados em diversos sentidos e contextos e com a educação não é diferente. A educação eurocentrada a que os discentes e docentes são submetidos é parte importante na manutenção da estrutura do racismo. O autor Adilson Moreira reforça o que Fanon (2012) destaca quando diz que para tornar legítima a violência e inferiorizar pessoas a branquitude usa a linguagem como uma de suas ferramentas de opressão, quando afirma que “palavras comunicam valores culturais e não deixam de disseminar sentidos negativos devido a uma suposta ausência de motivação psicológica” (Moreira, 2019, p.81).

Ao se discutir racismo, nem sempre o que importa será a intenção. Existem outros fatores a serem observados e discutidos como, por exemplo, o posicionamento da branquitude em relação à manutenção dessa estrutura racista, seja ela no humor, na educação, nas relações de trabalho, nas instituições ou em qualquer outro local de relações sociais.

Em uma sociedade racista, aprende-se a reproduzir, de forma muitas vezes automática, a dinâmica assimilada na estrutura, e que sem exercitar uma análise crítica do cotidiano tende-se a propagá-la. Para entender os diversos prismas pelos quais o mundo pode ser observado, a sociedade precisa aceitar enxergar esses pontos de vista, muitas vezes, renunciando às lentes ofertadas em seu contexto.

É necessário que o letramento racial seja amadurecido para que a sociedade consiga romper com os padrões coloniais. Para Brito e Machado (2018), ao analisar a situação por essa perspectiva é importante que se busque fontes de valores e saberes que estejam ligadas à ancestralidade negra. Para tanto, é necessário que os estudos de historiadores, discentes e educadores de diversas áreas do conhecimento se aprofundem na busca por compreender,

valorizar e disseminar os conhecimentos originados em África, seus heróis e heroínas, reis e rainhas, filósofos, monumentos, mitologias, conceitos matemáticos, entre outros.

A omissão dos conhecimentos a respeito de África no processo educacional revela uma construção histórica intencional que visou apagar as contribuições da diáspora africana não só no contexto brasileiro, como mundial. A negação do passado científico e tecnológico dos povos africanos foi uma posição política e perversa do eurocentrismo que atingiu uma mentalidade que se propagou através dos séculos no sentido de não reconhecer as contribuições do continente africano para a construção do conhecimento universal.

Quando a branquitude apresenta ao povo negro exclusivamente a parte da história em que ele viveu a escravidão, foi subjugado e massacrado, ela nega a humanidade do corpo negro a partir do processo colonial. Ao negar a história, nega também a existência desse povo fazendo-o operar e a vivenciar a história imposta.

Para modificar a visão negativa construída historicamente no inconsciente das pessoas afro-brasileiras é importante que a população negra se perceba forte e potente, que ocupe espaços, pesquise e fale de si e de sua história para promover independência do sistema branco e que utilize a educação voltada para a ancestralidade negra como ferramenta para alcançar a emancipação. Entre algumas descobertas de grande importância para a história negra estão construções, artefatos e documentos que falam sobre filosofia, matemática, medicina, entre outros assuntos.

Como exemplo, temos o osso de Ishango datado de 25000 a.C. que foi descoberto na fronteira entre a atual República Democrática do Congo e Uganda, pelo Belga Jean Heinzelin de Braucourt, na década de 50 do séc. XX. De acordo com Pickover (2009), ele está atualmente exposto no Museu do Real Instituto de Ciências Naturais, na Bélgica. O artefato é uma tabela composta por várias operações e conhecimentos matemáticos avançados que demonstra ter sido em África a origem das quatro operações fundamentais e os números primos, entre outros conhecimentos.

O antigo Egito, conhecido como Kemet, também contribuiu efetivamente para o conhecimento matemático como afirma Garbi (2009) ao apresentar informações acerca do papiro de Ahmes e do Papiro de Moscou.

Dentre Todos os antigos documentos matemáticos que chegaram aos dias de hoje, talvez os mais famosos sejam os chamados Papiros de Ahmes (ou Ahind) e Papiro de Moscou. O de Ahmes(ou Amose) é um longo papiro egípcio, de cerca de 1650 a.C., onde um escriba com aquele nome ensina as soluções de 85 problemas de Aritmética e Geométrica. Este papiro foi encontrado pelo egiptólogo inglês Rhind no final do século 19 e hoje está exposto no Museu Britânico em Londres. O de Moscou, com 25 problemas de Aritmética e Geometria, é de cerca de 1850 a.C. e contém uma descrição verbal (desconhecia-se o conceito de “fórmulas” gerais) de

como fazer -se o cálculo correto do volume de um tronco de pirâmide, o que demonstra um conhecimento notável para a época. Muito provavelmente existiram papiros análogos anteriores, mas estes foram os mais velhos que se salvaram. Além disso o de Ahmes notabiliza-se por ter sido seu autor o mais antigo matemático cujo nome a história registrou. Em ambos os papiros aparecem tímidos e disfarçadamente, equações do 1º Grau. (Garbi, 2009, p. 11)

Apesar dos esforços da educação colonizadora de apagar os feitos dos povos negros atribuindo suas fantásticas construções até mesmo a extras terrestres, as memórias dos povos africanos sobreviveram ao apagamento e se manteve para dar testemunho de sua ancestralidade. Fonseca 2012 destaca:

A tecnologia aplicada na África antiga encontra-se nas ruínas de Monomatapa. A Construção de Monomatapa, capital de um império que durou trezentos anos, significa uma verdadeira façanha de engenharia, encerrando uma cidade murada de dez mil habitantes. Coerente com a atitude eurocêntrica, os estudiosos atribuíram sua construção a povos exógenos à África, e até a extraterrestres, no vão esforço de negar que o Grande Zimbábue fosse construído por africanos negros (Souza; Motta *apud* Fonseca, 2012, p. 98).

No campo da filosofia, pode-se analisar o pensamento filosófico Bantu segundo a concepção de Tempels (2018). “A filosofia Bantu não é mágica, como outrora foi interpretada” (Tempels, 2018, p. 54). O autor afirma que entre os Bantu, a forma como a vida é concebida, a concepção da existência e da realidade está ligada à centralidade em um valor único da Força Vital, denominado Ntu. O conceito de Força Vital no Ntu na filosofia bantu é, portanto, ligado ao conceito do ser de forma inseparável e superior. Assim: “onde se vê seres concretos, os Bantu veem forças concretas. Onde os seres se distinguem pela sua essência ou natureza, para os Bantu as forças se distinguem segundo a sua essência e natureza” (Tempels, 2018, p.64). Conclui-se que para os Bantu todo o ser é força e pura energia.

Como nos aponta Silva (2007), após séculos de educação baseada exclusivamente no eurocentrismo e após lutas constantes de movimentos sociais e culturais, no ano de 2003 foi acrescido ao arcabouço jurídico brasileiro já existente, a Lei 10.639 que agrega à Lei de Diretrizes Básicas da Educação os artigos 26,A e 76,B. Tais artigos vêm estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e instituir o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra no currículo oficial da rede de ensino.

Em 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o ensino de História e cultura afro-brasileira. Dessa forma a educação passa a ter mais um instrumento jurídico para nortear as políticas públicas de educação voltadas para a população negra brasileira. As diretrizes trazem em seu texto:

Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana, CNE, 2004, p. 11)

Tais instrumentos legais são fruto do Movimento Negro no Brasil e têm por objetivo resgatar a contribuição fundamental do povo preto para a história do país e promover a afirmação e valorização da riqueza da diversidade étnico-racial e cultural brasileira. Como prevê o artigo 26-A incluído pela lei 10639/03:

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

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

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

A citada lei é importante para a educação não só pela obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mas por englobar todo o sistema ensino nacional e todas as disciplinas, não só história e geografia.

Como exposto a legislação voltada para o resgate e valorização do povo de matriz africana no Brasil não é nova, ainda que sua aplicabilidade venha sendo prejudicada por diversos obstáculos que passa pelo preconceito estrutural na sociedade brasileira. Como ressalta Silva (2007).

O Brasil é um país conservador, com elementos reacionários presentes no cenário social e político, tem dificuldade de fazer e aceitar políticas públicas voltadas para populações minorizadas e avançar em diversas questões. Em relação à questão étnico social não é diferente. Para que se alcance a garantia dos direitos referentes à Lei 10639/03 faz-se necessário que haja continuidade das políticas iniciadas, estímulos a produções audiovisuais, produção de materiais de apoio aos docentes, investimento na formação continuada e sistemática de docentes, programas de acompanhamento e avaliação permanente das políticas, além de que os segmentos organizados da sociedade, voltados para o Movimento Negro, continuem se mobilizando.

A cultura afro-brasileira se refere a um a uma infinidade de elementos culturais que possuem raízes no continente africano. Esses elementos foram ganhando outras características

na realidade brasileira do período colonial até a atualidade. De modo que expressasse de fato o contexto brasileiro a partir das vivências e experiências das populações negras. Dessa forma, ao falarmos de cultura afro-brasileira, estamos traduzindo o jeito brasileiro de expressar sua realidade. É importante que observemos a realidade brasileira por esse prisma para que não haja o reducionismo das contribuições afro-brasileiras a eventos fatos e objetos específicos. A Lei 10.639/03 trata sobre o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, política e econômica. Ela impõe ao currículo a obrigatoriedade de apresentar ao estudante fatos que estão para além do sequestro do povo negro de seus países originários no continente africano para ser escravizado no Brasil.

4 POR UMA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA

Araújo (2022) investigou a trajetória da legislação até a promulgação da Lei nº 10.639/03. A pesquisadora argumenta que é fundamental compreender os aspectos e os conflitos sociais subjacentes a essa lei.

“É necessário que compreendamos que a luta humana mantém a lei no campo do conflito. A lei não é só uma estrutura e uma instituição, mas um meio onde os conflitos sociais se travam. Nesse sentido, não é possível pensar em uma legislação (leis) sem os aspectos sociais que a mobilizam, para além da estrutura legal (Araújo, 2022, p.64).

A autora sugere que a gênese da Lei nº 10.639 de 2003 seja examinada e debatida sob a ótica da ideia de raça, permeando a experiência da criação de legislação na contemporaneidade. O objetivo é compreender as influências da luta social no surgimento de leis, bem como a necropolítica empregada pelo Estado para impedir que leis ou partes delas produzam seus efeitos. A noção de raça integra a estrutura da sociedade e, por conseguinte, a racionalidade moderna.

É importante salientar que a racionalidade estruturada na ideia de raça não é um resultado da modernidade. A raça, enquanto elaboração histórica e política, é estruturante da modernidade, que construiu formas de governação. Contudo, é o eixo formativo do Estado Moderno, é a forma de onde se constrói um tornar ser do Estado. Portanto, a ideia de raça é um mecanismo fundamental para o funcionamento do Estado moderno (Araújo, 2022, p.67).

Sob essa perspectiva, torna-se crucial reconhecer a profunda influência do racismo na formação e no funcionamento do Estado, permeando suas estruturas e práticas. É nesse contexto que emerge a Lei nº 10.639/2003, cujo processo se iniciou com a participação ativa do Movimento Negro Organizado nas reuniões da Assembleia Nacional Constituinte na década de 1970, conforme aponta Araújo (2022). Já naquela época, havia a reivindicação da inclusão do ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares.

Após a garantia desse direito na Constituição de 1988, Abdias do Nascimento, parlamentar e intelectual negro brasileiro, engajou-se na luta pela alteração dos currículos escolares em âmbito nacional. Durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na década de 1990, Abdias do Nascimento buscou a implementação da disciplina de História da África e Cultura Afro-brasileira, mas não obteve sucesso imediato. Segundo Araújo (2022), os deputados da época consideraram que o artigo que estabelecia a obrigatoriedade da pluralidade cultural na LDB já contemplaria a demanda apresentada.

Contudo, o Movimento Negro persistiu na busca por uma legislação que efetivamente inserisse a História da África e a Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares. Outro

projeto de lei foi proposto, mas permaneceu paralisado por oito anos, sendo arquivado em 1995. O Movimento Negro de Pernambuco conseguiu articular a apresentação de um novo projeto de lei, que também foi arquivado devido à não reeleição do deputado federal proponente.

Assim, somente o terceiro projeto de lei foi promulgado, quinze anos após a promulgação da Constituição Federal. Mesmo após a aprovação no Congresso Nacional, a Lei nº 10.639/2003 enfrentou dois vetos do poder executivo antes de sua sanção final.

Ao ser encaminhada para o executivo para promulgação, o projeto que gerou a Lei 10.639/03 sofreu dois vetos, a partir de justificativas legalistas referente à legislação que orienta a construção de leis no Estado. Segundo os integrantes dos executivos, a legislação a ser aprovada não respeitava algumas questões referentes à construção de leis. Logo, uma lei nunca é sozinha, é ligada a um emaranhado de leis (Araújo, 2022, p.73).

Após os vetos do Poder Executivo, o projeto de lei retornou ao Congresso Nacional e foi aprovado em ambas as casas legislativas sem objeções, culminando na promulgação da Lei nº 10639/2003. Contudo, a lei sofreu a supressão de alguns artigos cruciais antes de sua aprovação, artigos que estavam diretamente relacionados às formas de implementação da lei. Entre eles, destaca-se o veto ao artigo que estabelecia o conteúdo mínimo a ser abordado em sala de aula e ao que determinava a capacitação e a metodologia de capacitação dos profissionais da educação. Araújo (2022) argumenta claramente que o Estado exerce sua prerrogativa soberana para operar a necropolítica, controlando as formas de execução de leis que beneficiam determinados grupos populacionais.

No artigo de 2022, intitulado “O Novo Ensino Médio e a Lei 10639 nos Livros Didáticos de Humanas”, Darcylene Pereira Domingues e Júlia Silveira de Matos examinaram livros didáticos da Editora Saraiva, elaborados para atender às competências estabelecidas pela BNCC. A análise das autoras revela que os livros da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não apenas cumprem as exigências da BNCC, mas também incentivam os estudantes a analisar a escravidão, a cultura afro-brasileira e a África de maneira crítica, explorando novas perspectivas e fontes (Domingues; Matos, 2022).

Em sua avaliação da coleção, as autoras enfatizam a abordagem em relação ao papel da igreja e a inclusão de escritos de filósofos politeístas na tentativa de justificar a escravização de pessoas negras. Mencionam, igualmente, a comparação estabelecida entre os problemas sociais e econômicos existentes na África e no Brasil, ressaltando as semelhanças apesar da distância geográfica imposta pelo Oceano Atlântico (Domingues; Matos, 2022).

Domingues e Matos também destacam a preocupação dos livros em apresentar uma caracterização autêntica da diversidade do continente africano, visando desmistificar concepções equivocadas sobre suas dimensões naturais e culturais em relação ao contexto histórico. Nesse sentido, os livros abordam o reino de Gana, o império de Mali, os Hauças e Iorubás, e os Bantos, evidenciando sua organização social, poder estatal e militar, e cultura original.

As autoras concluem que os livros da Editora Saraiva analisados proporcionam aos alunos a oportunidade de explorar processos políticos, econômicos e sociais distintos em diferentes momentos históricos. Em sua análise, discutir a aplicação e o desenvolvimento da Lei nº 10639 pode parecer obsoleto para alguns, mas as autoras ressaltam que a lei representou um marco fundamental para o progresso de um ensino de história relevante e alinhado com a realidade.

Na atualidade, discutir o emprego e o desenvolvimento da lei que obrigou as escolas e currículos a se adequarem pode parecer ultrapassado devido às inúmeras discussões já empregadas. No entanto, a lei foi apenas um ponto-chave de avanço da luta por um ensino de história significativo que deve implementar espaço para os debates não só da formação das bases da história nacional, mas principalmente que fornecesse condições de compreensão do presente (Domingues; Matos, 2022, p.26).

Conforme as autoras, a análise das novas coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas oferece suporte para as temáticas e possibilita reflexões e abordagens que visam uma aprendizagem voltada para a formação ética, altruísta e mais humanitária.

No artigo "Em caminhos epistemológicos para uma educação Ameicana e aquilombada", Diônvera Coelho da Silva e Giovana Pontes (2022) exploram os conceitos de epistemologia e como sua filosofia se conecta com a ciência e o contexto escolar. O artigo levanta questionamentos relevantes sobre a atribuição da origem do pensamento filosófico à Grécia, apresentando reflexões filosóficas sobre noções como harmonia, verdade, ordem, ética, Justiça e felicidade, além de indagações sobre a origem das coisas que remontam a Kemet, o antigo Egito. Ao longo da história, torna-se evidente que a epistemologia passou por adaptações influenciadas pelos interesses do poder dominante.

A Igreja, portanto, é vista como detentora do saber considerado “oficial” e “único”, para legitimar esse processo colonizador, passa a silenciar as outras formas de conhecimento. O pensamento medieval se apropria do conhecimento filosófico dos antigos gregos. E, assim, influenciados por pensadores como Aristóteles, os teólogos medievais passam a fazer uma reinterpretação dos clássicos gregos sob a ótica da crença em um único Deus (Silva; Pontes, 2022, p. 31).

A fase teológica da história exerceu uma influência abrangente no planeta, transformando a maneira como os seres humanos existiam e interagiam entre si e com o

mundo. O processo educativo global também foi significativamente impactado pela educação promovida pela igreja, o que, por conseguinte, afetou a educação brasileira, impondo um caráter disciplinador que visava suprimir a cultura e a história dos povos originários.

As autoras ressaltam a Idade Mecânica, período do Mercantilismo, como a fase em que os europeus desenvolveram a ambição de dominar a natureza e o ser humano. Essa época também foi marcada por importantes descobertas científicas e pelo aprimoramento de técnicas de navegação, que culminaram no genocídio de diversos povos. No âmbito educacional, as ciências exatas predominavam com uma rigidez metodológica, buscando primordialmente resultados quantitativos, uma influência que ainda se faz sentir nos dias atuais (Silva; Pontes, 2022).

Na Idade da História, caracterizada pelas revoluções burguesas, contrarrevoluções e pelo pensamento Iluminista, a explicação do mundo deixou de se basear em fenômenos fixos. O tempo e a história passaram a ser elementos cruciais para a compreensão da realidade

(...) ocorre uma tentativa de ruptura com as “categorias mecânicas” para a adoção de “ideal mais biologista”, sob a influência do pensamento de Charles Darwin, que irá permear as ciências, no que ficou conhecido como Darwinismo social. Nas ciências humanas, o positivismo de Augusto Comte compreendia a sociedade como uma estrutura em processo de evolução e enquadra as ciências humanas em leis e sistemas de outras ciências (Silva; Pontes, 2022, p.33).

Após apresentarem os conceitos de epistemologia, as autoras incitam a uma reflexão sobre as razões pelas quais certos conhecimentos são classificados como científicos e outros não, bem como sobre a identidade dos grupos cujos saberes são considerados hegemônicos, considerando que toda epistemologia emerge em um contexto histórico específico.

As produções científicas foram, durante muitos anos, compreendidas como um espaço neutro, contudo precisamos reconhecer que esses espaços de produção de conhecimento excluíram e ainda excluem grupos do processo de elaboração e divulgação científica, inclusive atribuindo legitimidade a algumas produções em detrimento de outras (Silva; Pontes, 2022, p.34).

Desse modo, torna-se evidente a exclusão de certos grupos do universo acadêmico, sendo a colonização e o eurocentrismo os principais fatores subjacentes a essa marginalização. A epistemologia, em sua essência, deveria orientar o pesquisador a evitar equívocos e reducionismos. Contudo, quando desvinculada de um processo decolonial, ela tende a fortalecer os processos e a produção de conhecimento do colonizador. A historicidade desempenha um papel crucial na reflexão sobre os processos epistemológicos e a maneira como a sociedade se estrutura em suas relações de poder.

O processo de produção e reflexão do conhecimento não é neutro, é, portanto, influenciado pelos atravessamentos históricos de sua época, além disso, ele é

produzido por um grupo seletivo de intelectuais que possuíam as condições básicas para se dedicar à atividade científica. Esse grupo seletivo de pessoas que produzem conhecimento não representam toda a sociedade, a pluriversidade cultural e temporalidade dos processos de vida e históricos (Silva; Pontes, 2022, p.34).

Todas as formas de conhecimento que não se enquadram na perspectiva eurocêntrica têm sido marginalizadas no campo científico. É imperativo refletir sobre a natureza da ciência, compreendendo que ela transcende as relações políticas de poder que impõem a supremacia de uma raça sobre outra e que ditam o que deve ou não ser considerado verdadeiro. Ao analisar a história de maneira crítica, percebe-se que cada cultura e cada época desenvolveram conhecimentos de acordo com suas próprias formas.

Para Silva e Pontes (2022), o pensamento decolonial surge como um meio de romper com a lógica de um conhecimento único e universal. As autoras citam Frantz Fanon como um importante crítico da estrutura de opressão colonial na sociedade dos anos 50 e destacam o pensamento freiriano como um motor para as críticas à colonialidade no âmbito pedagógico. Freire dialoga com Fanon ao promover o pensamento crítico em relação às relações opressoras forjadas na colonialidade, que levam o oprimido a aspirar ao lugar do opressor.

A educação brasileira ainda preserva muitos traços do domínio da colonialidade, apresentando uma forte influência da educação eurocêntrica e cristã, que invalidou os modos de ser dos nativos brasileiros e justificou a escravidão de pessoas negras sob o falso pretexto de que não possuíam alma.

Todos esses anos de epistemicídio no campo da educação nos levam a uma série de dificuldades do ponto de vista teórico e metodológico, quando o caminho que queremos seguir é buscar as vozes, as vivências e as experiências dos grupos sociais marginalizados na escola e pela educação. As dificuldades perpassam uma formação acadêmica deficiente, uma estrutura curricular engessada e eurocêntrica, para se opor a isso, precisamos enfrentar as diversas formas de resistência e preconceito por parte de uma sociedade que interioriza o discurso do/a/e opressor/a/e (Silva; Pontes, 2022, p.37).

Dessa forma, as populações minorizadas vivenciam um processo de exclusão social ao serem privadas de oportunidades educacionais. Na sociedade contemporânea, a educação representa a principal via de mobilidade social, e impedir o acesso de pessoas negras à educação configura-se também como uma maneira de negar a esses corpos o reconhecimento como sujeitos de conhecimento.

Tendo em vista que o epistemicídio é um instrumento colonial que visa manter a invisibilidade das produções teórico-afrodiáspóricas e indígenas, apostamos na lei nº 10639/2003, a qual configura-se num instrumento contracolonial potente para criar um mundo onde nenhuma existência possa ser apagada na sala de aula (Silva; Pontes, 2022, p.37).

Tornar-se proficiente em desconstruir a linguagem imposta pelo colonizador revela-se essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa em todas as dimensões. Dessa forma, o conhecimento poderá, enfim, ser produzido de maneira genuinamente coletiva e imparcial.

Silva e Pontes (2002) enfatizam a resistência enfrentada pela Lei nº 10639/2003 e pelas políticas de cotas, especialmente por parte dos grupos que detêm poder e privilégios, como um desafio significativo. As autoras apontam que essas políticas têm possibilitado que estudantes de camadas sociais menos favorecidas acessem diretamente espaços de produção de conhecimento, e esses estudantes têm questionado as metodologias científicas tradicionais e introduzido outras formas de gerar saber, apesar dos obstáculos.

“Os desafios encontrados perpassam a necessidade de discutir quais caminhos epistemológicos e pedagógicos iremos traçar para superar a construção de um conhecimento excludente. Dessa forma, dedicamos este espaço para inserção de nossas contribuições enquanto mulheres negras, educadoras, mães, estudantes, cotistas, que produzem conhecimento e fazem parte do processo de transformação da educação brasileira. Desse modo, nos somamos a todas as mulheres que lutam para que essas mudanças se tornem realidade, sabemos que elas não são poucas e muito contribuem para que a educação seja um direito garantido a todas/os/es nós” (Silva; Pontes, 2022, p.39).

De acordo com as autoras, o conceito de Amefricanidade, idealizado por Lélia González, possibilita a percepção das referências dos povos indígenas, negros e quilombolas, expandindo a compreensão sobre o Brasil e o continente. A partir dessa perspectiva, seria viável progredir na abordagem da cultura indígena e africana em sala de aula, retirando a cultura local de uma posição de exotismo, folclore ou reducionismo e rompendo com a lógica eurocêntrica.

A experiência Amefricana oferece novas perspectivas para a construção de uma história plural, unindo a diáspora dos povos negros e as vivências dos povos indígenas, transcendendo as consequências do racismo na vida das populações racializadas. Outro conceito relevante apresentado por Silva e Pontes (2022) é o Quilombismo, que, segundo elas, foi desenvolvido por Beatriz Nascimento na década de 1980 e por Abdias Nascimento em 2002.

Os quilombos eram comunidades criadas por pessoas negras que fugiam da escravidão, união indígenas e outras pessoas brancas oprimidas. Contudo, esse conceito tem sido ampliado para outros campos de estudo e conhecimento, e hoje é compreendido como um espaço de grande importância para manutenção da ideia de comunidade e dos laços de união entre a população africana em diáspora (Silva; Pontes, 2022, p.40).

Os quilombos representavam espaços de resistência não apenas étnica, mas também política, imbuídos de características e significados originários da África. No Brasil colonial,

esses locais constituíam focos de resistência e contestação à ordem social e política vigente. A liberdade para as manifestações culturais africanas era uma marca distintiva desses espaços, que também se configuravam como núcleos de resistência e contestação social e política, além de baluartes de resistência militar contra o sistema. O Quilombismo, portanto, para as autoras, emerge como um conceito científico, histórico e social que designa um lugar de resistência, com o objetivo de superar as marcas persistentes da colonialidade. Para alcançar essa superação, torna-se imprescindível construir um processo de valorização da estética e dos modos de ser do mundo negro, resgatando e celebrando a memória afro-brasileira. No âmbito do Quilombismo, a escola transcende a função de mero espaço de reprodução e manutenção de violências, transformando-se em um ambiente de acolhimento, orientado pela perspectiva afrocêntrica como principal referencial epistemológico e metodológico para conceber a educação.

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03

Com raízes que remontam a aproximadamente 1700, Curvelo era originalmente habitada por diversas etnias indígenas. Segundo Oliveira (2007), o povoado de Santo Antônio da Estrada surgiu com a fundação do Padre Antônio Corvelo de Ávila, atraindo viajantes rumo à Bahia que gradualmente fixaram residência em sítios dedicados à lavoura e à criação de gado.

É lamentável que os livros didáticos frequentemente negligenciem a história de Curvelo no que diz respeito à escravização de pessoas negras e ao extermínio de populações indígenas, uma realidade que, contudo, permeou a cidade desde a sua fundação. Araújo (1970), em sua obra "Curvelo do Padre Corvelo", apresenta referências que inequivocamente revelam a ascendência escravocrata da cidade.

Ao iniciar a redação de seu Testamento, o Pe. Corvelo logo se revela como sacerdote de fé profunda e esclarecida Piedade.

Abre-o em nome da Santíssima Trindade e faz solene profissão de fé neste mistério da fé católica e Cristã. Confessa-se devoto da Virgem Maria Senhora Nossa e de Santo Antônio, seu padroeiro todo especial. A seguir jura fidelidade a 'Santa Madre Igreja Romana, em cuja fé espero salvar minha alma.

Passa em seguida à relação de seus bens, que não eram poucos (sesmarias, posse, fazendas, gatos, vácuo e cavalar, rebanho de cabras, Engenho, e mais de três dezenas de escravos.) (Araújo, 1970).

Assim como em todo o país, a ligação histórica de Curvelo com a estrutura escravista acarreta consequências significativas e prejudiciais para a sociedade local. A ausência dessas informações no acesso à educação apenas assegura a continuidade dos efeitos nocivos desse passado. O acesso a esse conhecimento se configura como possibilidade de refletir a própria identidade curvelana.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Curvelo possui uma população de 80.665 habitantes, distribuídos em uma área de 3.296,200 km², sendo que 74,108% da população se autodeclara preta ou parda.

Em Curvelo, a administração da rede pública de Educação é compartilhada entre a Federação, o Estado e o Município. No âmbito federal, o município sedia uma das unidades do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais que oferta, além do ensino superior, o ensino técnico de nível médio. A Superintendência Regional de Ensino (SRE) é responsável por catorze escolas estaduais, localizadas tanto na área urbana quanto na rural, que oferecem ensino do quinto ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, conforme

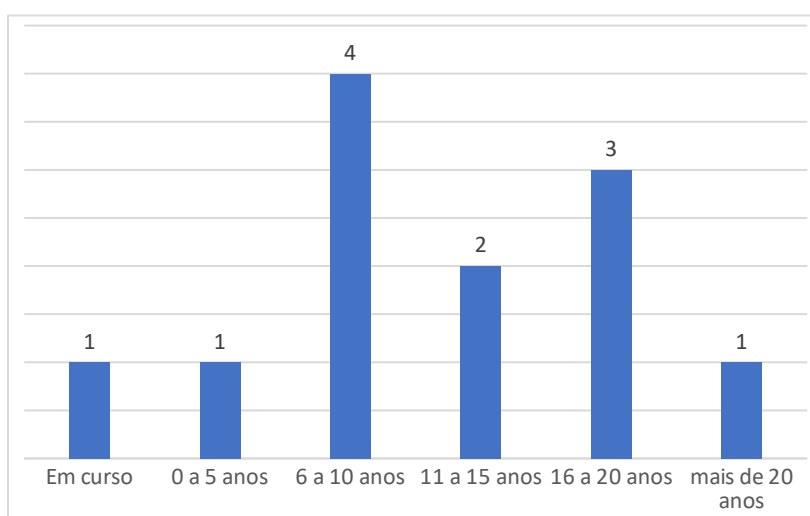
informações do site oficial. Já a Prefeitura Municipal de Curvelo, por meio da Secretaria Municipal de Educação, administra a educação infantil e as escolas que atendem do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Segundo o site oficial da prefeitura, são vinte e quatro instituições de educação infantil, incluindo pré-escolas e escolas, sem contabilizar as creches municipais, também distribuídas entre as zonas urbana e rural.

Buscando aproximar da realidade local com relação aos desafios e possibilidades na implementação da Lei 10639/03, foi realizada a pesquisa exploratória, elaborada a partir do questionário *Google Forms*, que solicitava dados pessoais e profissionais do(a) participante, além de contar com três questões abertas. A pesquisa foi encaminhada para no mínimo 40 professoras e professores que foram solicitados a enviar a outros profissionais que conhecessem a fim de que também contribuíssem com a pesquisa. Destes, 12 profissionais deram retorno à pesquisa, sendo que duas pessoas não se encontram atuando em sala de aula.

5.1 Caracterização dos(as) participantes da pesquisa

O perfil de respondentes da pesquisa é variado, composto de profissionais com faixa etária entre 31 e 62 anos, tendo como tempo de atuação entre seis meses e 34 anos de docência. Com relação à formação, entre os participantes é possível encontrar pessoas que estão em processo de graduação até participantes que estão na docência há 23 anos, conforme apresentado na figura 1:

Figura 1 - Tempo de formação dos(as) respondentes

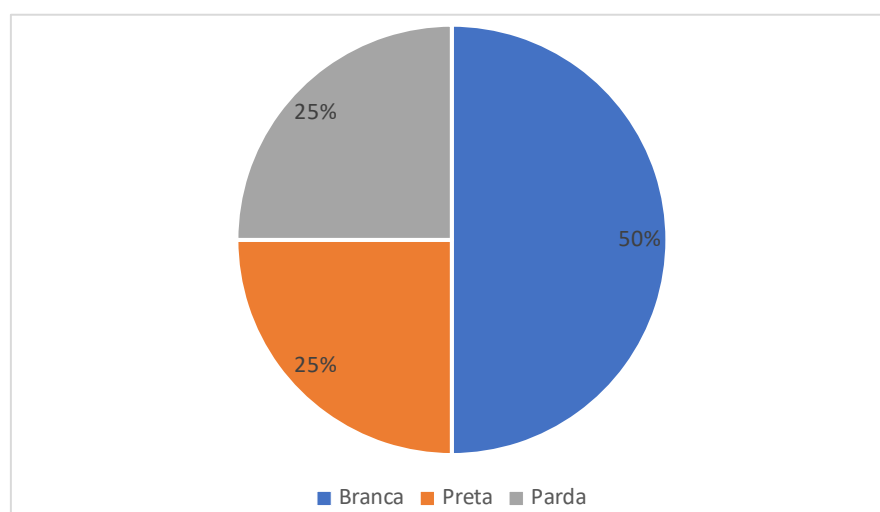


Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar da diversidade apresentada, os dados demonstram que a maioria dos(as) respondentes tem entre 6 e 20 anos de formação. O que indica que não estão na fase de entrada na carreira, mas, de acordo com Huberman (1992), é uma fase de luta contra a rotina e o tédio, que pode tanto ser marcada pelas incertezas e momentos de crise, quanto pela busca de novas experiências dentro e fora de sala de aula que possam ser motivadoras. Somam-se a essas questões, as estratégias de produção da invisibilidade intelectual presente nas instituições educacionais que atingem os(as) professores(as) negros(as) (Cruz, 2016).

Quanto à etnia os(as) participantes estiveram em equivalência de acordo com a autodeclaração. Conforme entendimento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pessoas pretas e pardas correspondem à população negra brasileira. Assim sendo, pessoas brancas e negras responderam de forma numericamente equivalente ao questionário, conforme apresentado na figura 2:

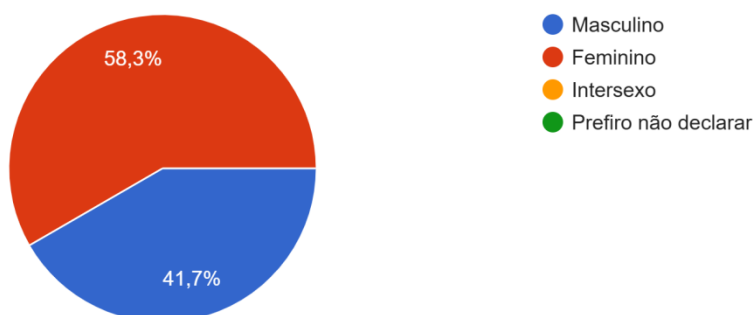
Figura 2 - Distribuição dos(as) respondentes por raça/etnia



Fonte: Elaborado pela autora.

Já a distribuição por gênero demonstra maior número de resposta por parte do gênero feminino (58,3%), o que está de acordo com a notória presença majoritária de mulheres na docência (figura 3). Contudo, essa presença muda de acordo com o nível de ensino. Segundo o Censo Escolar de 2022, na educação infantil, elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola. No ensino fundamental, as mulheres são 77,5%. No ensino médio, elas representam 57,5% do total. Enquanto na docência na educação superior, os homens estão na frente, sendo 52,9% do total (Brasil, 2022).

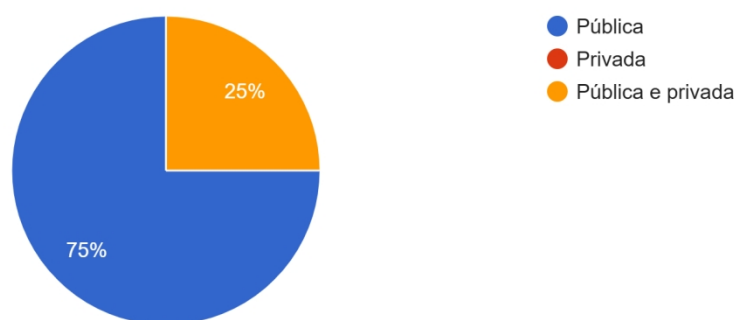
Figura 3 – Distribuição dos(as) respondentes por gênero



Fonte: Elaborado pela autora.

Uma característica marcante dos(as) pesquisados(as) é que se trata de um grupo 100% atuante na rede pública de ensino, seja municipal, estadual ou federal), sendo que destes, 25% atuam concomitantemente em escolas particulares (figura 4).

Figura 4 – Distribuição de respondentes por tipo de escola em que atua



Fonte: Elaborado pela autora.

Esse grupo de professores(as) respondentes da pesquisa, além das questões fechadas relacionadas ao seu perfil, respondeu a questões abertas, considerando a experiência com a Lei 10639/03 que tornou obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino. Na primeira questão, o(a) professor(a) pode responder como trabalha a história e cultura afro-brasileira em suas aulas. Posteriormente, destacou-se os desafios

enfrentados em relação à efetivação da Lei 10639/03. E a terceira questão, indagou o(a) professor(a) sobre os avanços percebidos a partir da promulgação da Lei.

A partir das respostas dos(as) professores(as), elenquei categorias de análise que serão discutidas a seguir. Para fins de divulgação da sistematização e análise, os(as) profissionais que contribuíram com a pesquisa receberão letras em lugar de seus nomes para que se preserve suas identidades.

5.2 Estratégias e conteúdos relacionados à história e cultura negra e africana

Uma primeira estratégia que se pode destacar está relacionada a um contexto bem específico que é a educação infantil. As percepções do que é ser uma criança negra e os modos como as crianças negras vão se estabelecendo no mundo são diretamente marcados pelos contextos que vivenciam. Assim, a educação infantil tem um papel primordial na educação antirracista e na construção da identidade de crianças negras (Paula, 2021).

Nesse sentido, a professora pesquisada B, 54 anos, gênero feminino, etnia parda, pós-graduada, formada há dois anos, com seis meses de docência, atuante na educação infantil da rede pública, destaca que trabalha:

(...) a cultura negra e africana em minhas aulas através de histórias com personagens negros, murais e cartazes com representantes negros para que todas as crianças se sintam pertencentes àquele ambiente. Trabalho com eles o respeito às diferenças (Professora B).

Apesar da existência de ações no âmbito da educação infantil, a não obrigatoriedade em trabalhar as questões étnico-raciais e indígenas nesse nível de ensino, pode corroborar com ações de discriminações nas situações que ocorrem nas salas de aula, seja por gestos, imagens, histórias ou palavras racistas. Coelho, Magalhães e Pereira (2023, p.10) enfatizam que os espaços educacionais precisam de professores Zumbis, que “em suas aulas, mostram que existem “outras” culturas e “outras” histórias, isso implica a construção de “outros” professores Zumbis que atuarão diretamente na formação humana dessas crianças no contexto escolar”.

Outra categoria de respostas diz respeito às estratégias que estão ligadas a conteúdos específicos dentro de unidades curriculares do ensino fundamental e médio. Filosofia, Educação Física, Geografia e História são as unidades curriculares que apontaram, neste estudo, estratégias para trabalhar a cultura e história negra e africana.

A Filosofia pode ter um papel importantíssimo de questionamento do eurocentrismo, já que nossos currículos são orientados pelos cânones ocidentais de pensamento. A abordagem de conhecimentos não ocidentais e o estudo de filosofias africanas são raridades nos currículos de filosofia hegemônicos de todo o mundo (Ferreira; Ferreira, 2022). De acordo com o professor pesquisado C, de 33 anos, do gênero masculino, etnia branca, filósofo com nove anos de formação e oito de atuação, atuante no ensino médio da rede pública:

Trabalho a cultura negra e africana através de Mitos e Filosofia africanas. Fiz um trabalho recentemente com religiões de matriz africana (Professor C).

O trabalho do professor busca romper com as tramas do pensamento demarcado teoricamente pelos clássicos da filosofia. Ferreira e Ferreira (2022) afirmam que é imprescindível conceber a Filosofia como um movimento contínuo de indagar sobre o existir em todas as suas prerrogativas, a discussão/debate acerca da relação “Eu versus Outro” é um dos eixos fundamentais do filosofar. Assim, uma abordagem que considera a diversidade e a contribuição dos diversos povos na construção do conhecimento traz consigo uma revisão crítica das ideias dos pensadores clássicos.

Com relação à Educação Física, apesar das possibilidades de ligação da cultura de movimento corporal com a história e cultura africana e afrobrasileira, impera, segundo Castro e Silva (2023), o desconhecimento entre os professores e professoras sobre a Lei 10639/03 e a falta de trabalho com as questões raciais fora de datas comemorativas. A professora de educação física participante da pesquisa, de 31 anos, do gênero feminino, etnia preta, formada em Educação Física há oito anos e docente do ensino fundamental público há sete, demonstra buscar relacionar sua prática com o que é proposto pela Lei.

Trabalho a cultura negra e africana através dos conteúdos de lutas, danças, jogos, brinquedos e brincadeiras de matriz africana e indígena. Inicialmente acontece a contextualização, em seguida as práticas (Professora F).

Essas possibilidades de reorganização curricular por meio da mudança de perspectivas também estão presentes na Geografia, possibilitando a apresentação da África e do povo africano por meio da categoria território no pensamento de Milton Santos. Essa lógica parece guiar o trabalho do professor pesquisado K, 34 anos, do gênero masculino, etnia branca, formado em Geografia há 13 anos, docente há 14 anos, atuante no ensino médio da rede pública federal. De acordo com o professor:

Trabalho a cultura negra e africana usando referências da literatura (Ex. Milton Santos e Johnson Ayoade) e destacando suas contribuições para as áreas; Discussão de questões raciais contemporâneas (ex. Racismo Ambiental) (Professor K).

Na perspectiva de Milton Santos, o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. Para ele, o território usado é o chão mais a identidade. “A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (Santos, 1999, p.8). A partir desse viés, não só a África, mas o próprio Brasil como território da África em diáspora, podem ser repensados enquanto territórios usados.

Por fim, a História é uma unidade curricular com grandes possibilidades de articulação com os pressupostos da Lei 10639/03. De acordo com Ribeiro (2019), a realidade de cada ser humano é fruto de um recorte cognitivo de suas vivências. Por isso, é importante que sejam ofertadas aos estudantes possibilidades de que se vejam como pertencentes ao lado luminoso do processo histórico como um todo. Dessa forma ampliando a visão de mundo para reflexões críticas a respeito dos diversos contextos históricos.

Negar ao estudante brasileiro acesso à história para além da colonização e escravidão pode impactar diretamente na autopercepção social e individual, principalmente dos corpos negros envolvidos no processo educacional. É necessário que se compreenda o racismo como algo presente nas estruturas e não somente em momentos e fatos pontuais. “É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências” (Ribeiro, 2019, p.9).

Entre os professores de História pesquisados, uma das formas de trabalhar a Lei 10639/03 apresenta-se por meio de um conteúdo específico a ser trabalhado, como no caso da Filosofia, Educação Física e Geografia. É o que demonstra o professor I, de 40 anos, gênero masculino, etnia branca, formado em História e atuante na docência há 18 anos, com doutorado, e professor do ensino médio na rede pública federal:

“Trabalho a cultura negra e africana de modo específico lecionando História da África no primeiro ano do ensino médio, sobretudo reinos da África ocidental e Centro-Ocidental antes da colonização europeia; de modo transversal em temas da História do Brasil buscando permanências culturais, sociais e formas de resistência na Diáspora” (Professor I).

A aplicação da Lei 10639/03 também aparece como um atravessamento na unidade curricular, não necessariamente ligada a um conteúdo específico. Essa possibilidade é demonstrada pela professora E, de 62 anos, gênero feminino, etnia preta, formada em História há oito anos, com 34 anos de docência, aposentada; bem como pelo professor G, de 59 anos, gênero masculino, etnia preta, formado há 20 anos, com 32 anos de docência, pós-graduado, atuante no ensino médio da rede pública e privada.

Em minhas aulas trabalhei a cultura negra e africana dentro da necessidade das turmas e aproveitando momentos significativos para o povo Preto (Professora E).

Trabalho a cultura negra e africana, buscando levar meus alunos a entender a importância da valorização da cultura negra, a sua importância para a sociedade (Professora G).

As estratégias docentes para efetivação da Lei 10639/03 vão ao encontro com a perspectiva de que a educação precisa caminhar ao lado da história real da humanidade. A colonização impôs papéis de comportamento onde a perspectiva eurocêntrica atribuiu todas as formas de conhecimento e ancestralidade potente às pessoas brancas. A prática do ensino de história afro-brasileira e africana é antes de tudo uma escolha política, que será desenvolvida por educadores e educadoras que entendem a necessidade de uma reflexão nas práticas pedagógicas afim de alcançar a decolonialidade na educação buscando a construção de uma sociedade mais equânime, democrática, justa e menos violenta.

5.3 Desafios enfrentados na efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais

A Lei 10639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e legisla sobre a obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, completa 22 anos de promulgação em 2025. Colocar a temática em questão e desestabilizar um currículo escolar eurocêntrico e racializado foi a tarefa da implementação dessa Lei. Graças a ela, a professora F consegue ter a impressão de que pode trabalhar a temática sem enfrentar desafios com a instituição escolar ou com os(as) estudantes:

Não enfrento desafios. Nas escolas que trabalhei as temáticas os alunos, em sua maioria, adoraram e consolidaram bem (Professora F).

Entretanto, apesar dos avanços, algumas questões têm sido desafiadoras para a efetivação da Lei, como a formação inicial e continuada de professores e a produção de material didático. O estudo de Araujo (2021), sobre a relação das universidades com a Lei 10639/03, ressaltou a resistência das instituições de ensino superior (IES) que não se sentem responsáveis pela introdução da temática da educação étnico-racial em seus cursos e unidades curriculares. Impera ainda a falta de entendimento da amplitude temática e curricular da educação das relações étnico-raciais, dificultando a alteração nos currículos universitários dos cursos de graduação e pós-graduação.

Em consequência dessa omissão, a falta de conhecimento a respeito do tema e falta de formação a respeito foi uma questão para quatro das pessoas participantes deste estudo. Essa questão é destaca nas respostas do professor G e da professora L, de 55 anos, gênero feminino, etnia branca, formada há 14 anos e na docência há 13, com doutorado, atuante na rede pública federal.

O desafio que mais enfrento é a falta de conhecimento em termos gerais do quanto os negros contribuíram para cultura afro-brasileira, muitos levantam a bandeira e poucos tem coragem de defender nossa causa (Professor G)

Meu desafio é meu próprio desconhecimento dessa história (Professora L).

Além da questão da formação de professores, Ramos e Sousa (2022, p. 66) destacam que “o descompasso existente entre os atos normativos e materiais pedagógicos evidencia a omissão da escola em relação a oferta de uma educação que leve em consideração a diversidade racial existente no País”. Os textos e imagens presentes nos livros didáticos contribuem para que se perpetuem os estereótipos negativos atribuídos ao povo negro. Apesar do edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) exigir a elaboração de materiais didáticos que contemplem a Lei, o processo de seleção tem aprovado materiais pedagógicos que burlam as normas (Ramos; Sousa, 2022). Perpetuando a presença de material eurocêntrico e a escassez ou ausência de material didático voltado para a educação das relações étnico-raciais.

Neste estudo, cinco pessoas destacaram como desafio a falta de material didático ou material didático insuficiente. Dos quais destaco os enunciados da professora B e dos professores I e K cuja falta de material atrela-se às deficiências na formação:

Escassez de materiais pedagógicos disponíveis. A maioria das vezes confeccionamos o próprio material de apoio para trabalhar a cultura afro-brasileira em sala de aula (Professora B).

Encontro desafios com relação ao Material didático como textos curtos, mapas e vídeos; falta de formação inicial (Professor I)

Falta de material didático abrangente e estruturado para esse fim. E também barreiras da ausência de letramento racial presentes na população (Professor K)

Outra questão apresentada como desafio é a falta de ferramentas para lidar com o preconceito racial em sala de aula, como externado pela professora A, de 39 anos, gênero feminino, etnia branca, formada em Letras há 18 anos, com 10 anos de docência, atuante na rede pública e privada com ensino fundamental e médio. No trecho a seguir, além de não

reconhecer que o conteúdo da Lei 10639/03 não precisa ser trabalhado em uma unidade curricular específica, a professora demonstra o quanto é necessário que os(as) docentes estejam preparados(as) para intervir perante os comportamentos cotidianos dos(as) estudantes.

Não trabalho diretamente com essa disciplina, mas acredito que os desafios dentro da sala de aula são constantes em relação ao combate ao bullying, preconceito racial e diversos tipos de preconceitos (Professora A).

Uma formação consolidada na educação para as relações étnico-raciais deveria colaborar com professores(as) em relação aos conteúdos e atitudes, bem como preparar a escola para a superação de hábitos arraigados de preconceitos. Como o destacado pela professora H, de 51 anos, gênero feminino, etnia parda, com 20 anos de docência e licenciatura em Pedagogia em curso, atua na rede pública no nível fundamental:

Vejo que as escolas se preocupam muito em trabalhar a cultura afro-brasileira somente nas datas comemorativas. É conteúdo que deve fazer parte do currículo cotidiano (Professora H).

A partir das respostas à pergunta número 2 do formulário, “Quais desafios você enfrenta em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira em seu cotidiano de trabalho?”, foi possível perceber que existe uma deficiência no que diz respeito à capacitação de professores(as). Os profissionais demonstram sentir necessidade de formação em relação ao conhecimento que a Lei demanda repassar em sala de aula. Percebe-se pelas respostas que vinte anos após sua promulgação, a Lei 10639/03 não tem atendido seu principal objetivo, visto que para desempenhar seu papel os(as) profissionais de educação têm sido obrigados(as) a confeccionarem seus próprios materiais e empenharem-se em pesquisas que não contam com material bibliográfico suficiente. Dessa forma, a cultura negra não tem alcançado paridade epistêmica.

Em algumas falas percebe-se que o(a) docente não se percebe responsável por trabalhar o tema, ainda que o faça, porém, a Lei 10639/03 instituiu a obrigatoriedade de se trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana em todo o currículo escolar e não só nas aulas de História e Geografia. Sendo assim, ainda que a Lei exista há mais de 20 anos, o ensino sobre cultura e história afro-brasileira se torna precarizado ao ser resumido a aulas de história e ou datas comemorativas.

5.4 Avanços percebidos em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira

Para Paulo Freire (2014) a educação é a ferramenta pela qual se alcança a liberdade. Assim sendo, deve ser pela educação consciente e antirracista que acontecerá a libertação da

escravidão ideológica, do racismo estrutural e das amarras que prendem a sociedade brasileira em uma condição de ainda colonizada. E que relega o povo preto aos relatos históricos que o liga apenas ao período de escravização.

Trabalhar a cultura afro-brasileira e africana com ou sem a exigência da Lei 10639/03 é, antes de tudo, uma escolha política feita por educadores(as). Quando o(a) educador(a) opta por lançar luz às potencialidades e riquezas da cultura do povo negro, ele(a) proporciona ao(à) estudante brasileiro(a) que vivencie sua própria história de forma completa e real.

Quando se entende que a educação é uma das mais eficazes ferramentas para se formar pessoas, é necessário também que se entenda que a escola pode contribuir para que os(as) estudantes assimilem ações positivas, mas também pode contribuir para perpetuar ações nocivas ao se abster das responsabilidades sociais.

Em “Pele Negra, Máscaras Brancas”, Fanon (2012) analisa como a colonização tem efeitos de dominação não só sobre territórios, mas também sobre as mentes e identidades. O autor nos convida a refletir sobre como a verdadeira libertação começa com a conscientização e a rejeição das máscaras impostas para adequação aos padrões brancocêntricos. O livro apresenta com clareza a necessidade de descolonização da mente para alcançar e envolver a própria identidade sem abrir concessões no caminho para a emancipação.

É esse processo de descolonização do pensamento que a Lei 10639/03 busca alcançar. Nesse estudo, os(as) professores(as) participantes reconhecem, apesar das dificuldades, avanços da promulgação da Lei. As percepções, por vezes, ressaltam a positividade do trabalho com a cultura afrobrasileira na escola:

Hoje em dia, temos mais liberdade para trabalharmos a cultura afro-brasileira, de maneira mais crítica e reflexiva (Professora A).

Hoje, as pessoas já entenderam que reconhecer a cultura e entender quanto os negros contribuíram para a formação da nossa sociedade (Professora G).

Com a implementação da lei, a história, cultura e ciências afro vem ganhando mais notoriedade, estimulando inclusive trabalhos interdisciplinares e mais visibilidade. Acredito que o dia 20/11 é também um marco para estimular o tema no Brasil (Professor K).

Em alguns casos, as percepções positivas não estão descoladas da crítica, trazendo a compreensão de que os avanços conseguidos ainda são insuficientes:

Estamos engatinhando na velocidade de uma tartaruga. A obrigatoriedade trazida pela Lei promoveu alguns pequenos avanços, hoje temos palestras, saraus, apresentações de danças, reconhecimento da culinária e oficinas de arte(pinturas) voltada para cultura afro-brasileira. Tudo isso trabalha a consciência do ser humano em relação história e cultura afro-brasileira (Professora B).

“O tema tem sido abordado por outros meios, como a mídia televisiva e também as redes sociais, o que é bom. Mas falta muito para que seja tratado interdisciplinarmente na escola” (Professora L).

Outra perspectiva evidenciada pelo professor C ressalta a importância da obrigatoriedade como forma de se fazer com a temática seja trabalhada na escola:

A lei oferece um respaldo para obrigar as escolas a trabalhar a temática. O Dia da Consciência Negra como data no calendário escolar foi fundamental para o progresso (Professor C).

E por fim, aparece entre as respostas dos(as) docentes, uma relação dos avanços da Lei 10639 com o processo de luta e resistência do Movimento Negro.

Resultado de muita luta e resistência, o avanço que destaco é a inclusão da história da África nos programas de ensino e pessoas interessadas em contá-la (Professora E).

Avanços quanto à abordagem do tema em sala de aula numa perspectiva diferente da clássica que fala do negro apenas em sua relação com a escravidão. Os movimentos negros mais presentes na escola e os discentes negros ocupando lugares de fala e tendo orgulho das suas origens acredito que são avanços (Professor I).

Essas respostas demonstram que uma parcela dos(as) participantes da pesquisa tem ciência de que a promulgação da Lei 10639/03 é uma conquista do Movimento Negro, fruto de décadas de luta por reconhecimento e combate ao racismo. De forma geral, o contexto histórico da Lei não parece ser de domínio dos(as) professores. Impera um conhecimento superficial, não só de seu histórico, como também de seu conteúdo.

Para além daquilo que foi dito, os silêncios também dizem muito sobre como a implementação da Lei tem sido tratada por boa parte do professorado. Nesse sentido, esta pesquisa foi principalmente analisada levando em conta as pessoas que se dispuseram a respondê-la. Entretanto, a negativa de resposta da maior parte das pessoas que receberam o formulário diz muito sobre o tema proposto. Como já mencionado anteriormente, grande parte dos profissionais abordados que não aplicam a Lei em seu cotidiano de trabalho não se dispuseram a responder ao formulário alegando não lecionarem história ou geografia. A recusa destas pessoas em responder ao formulário, aponta uma evidência da não efetivação da lei 10639/03.

Abdias do Nascimento (2016) afirma que o racismo está arraigado nas estruturas sociais e nas instituições perpetuando a desigualdade racial. Esse racismo estrutural coloca barreiras invisíveis e visíveis especialmente para a população negra. Dessa forma, é necessário que cada cidadão se conscientize do seu papel social para que aconteçam as

mudanças necessárias. Os(as) educadores, que são uma parcela da população com maior acesso à informação e à possibilidade de pensamento crítico, precisam se utilizar dessa consciência e se colocar à disposição e promover mudanças de forma coletiva. Educadores(as) são formadores(as) de opinião e o racismo é um problema sistêmico que atravessa as instituições e a sociedade. Colocar a cultura negra em paridade intelectual e epistêmica pode ser uma responsabilidade e compromisso assumido por educadores e educadoras brasileiras. Assim, a consciência em relação à cultura afro-brasileira poderá caminhar cada vez mais na contramão de ser apresentada de modo estereotipado, folclorizado, pontualizado e no lugar de entretenimento.

Ainda que não seja simples é necessário apresentar possibilidades de didatização das relações étnico-raciais no ambiente escolar, partindo do princípio da potencialização da história e cultura negra e das subjetividades dos estudantes brasileiros.

5.5 Trilhando rotas para a superação do epistemicídio

A Epistemologia é o estudo do conhecimento humano já o sufixo “cídio” faz referência à ação de se matar ou gerar um extermínio, assim sendo, epistemicídio é a morte do conhecimento, sobretudo, de povos que foram historicamente violentados e negligenciados. O termo epistemicídio foi elaborado pelo sociólogo português Boaventura Santos (1995) e explicita que, apesar da diversidade existente no mundo, apenas alguns formatos de saber foram selecionados como modelo de conhecimento válido para a sociedade do mundo inteiro. Excluindo e diminuindo outros tipos de saberes vindo de outros grupos a partir de qual perspectiva a história é contada.

Santos (1995) também ressalta que o epistemicídio não somente inviabiliza os saberes, ele também impede que o conhecimento desses grupos seja formado, de maneira que o processo que destrua a cultura desse povo. Isso pode ser feito através da destruição dos saberes, da inferiorização dos outros com o objetivo de subalternizar, marginalizar, ilegalizar práticas e saberes formados por tais grupos marginais.

Dessa forma, torna-se mais fácil criar divisão em um grupo quando se tira o seu conhecimento sobre si mesmo e seu coletivo, por isso para existir um processo de genocídio, escravidão em massa e outras formas de opressão é necessário que haja o esvaziamento do conhecimento desses corpos. A razão para que o negro e o indígena não somente tenham sido escravizados e violentados fisicamente, mas subjugados das mais diversas formas sociais e estruturais, está no esvaziamento de sua cultura, visto que os europeus não os colocaram em cativeiro meramente, mas impediram de exercer sua fé e falar seu próprio idioma uma prática epistemicida.

O epistemicídio se deu e se dá no Brasil de diversas maneiras. O colonialismo agiu para eliminar o conhecimento desses povos fazendo com que saberes fossem aniquilados. O que ainda permanece é fruto de muita resistência. Para Sueli Carneiro (2018), o epistemicídio são todas as práticas que negam ou expropriam negros da condição de seres de conhecimento, produtores de cultura, de ciência, de intelectualidade. Apagar o conhecimento de um povo é extremamente brutal por contribuir para anular sua identidade. Quanto saberes, quantas ciências, quanto conhecimento de povos africanos não foram mortos nesse processo histórico de epistemicídio no Brasil!

Por isso é tão importante apresentar aos estudantes conhecimentos que fogem do centro, direcionar seus olhares para outras óticas de mundo fora das impostas pelo

eurocentrismo uma vez que a branquitude não se entende como raça apesar de ter criado o conceito, como expõe a professora Pinheiro (2023):

Não pensamos em prática pedagógica que problematiza o privilégio branco no âmbito da educação para as relações étnico-raciais porque pessoas brancas não são racializadas. Por mais que a branquitude tenha criado o conceito de raça essas pessoas se veem e se projetam no lugar de ‘ser genético’ de ‘sujeito universal’; elas, em si, são a representação do humano; racializados são os outros os afastados da humanidade padrão, são ‘os menores’, o ‘menos humanos’ (Pinheiro, 2023, p.36).

A educadora Bárbara Carine Soares Pinheiro, formada em química e filosofia pela Universidade Federal da Bahia, é mestre e doutora em química. É uma intelectual que discute as questões de raça e contribui para o entendimento do racismo no Brasil. É a autora premiada de diversos livros que buscam contribuir com a temática do antirracismo. Um de seus livros é “Como ser um educador antirracista” que foi premiado com o prêmio Jabuti em sua categoria. O livro traz abordagens sobre a ética pedagógica da construção do sujeito a partir de uma perspectiva antirracista e busca contribuir para o trabalho de pessoas que atuam na educação e que pensam em se posicionar contra o racismo.

É um livro que analisa os estudos sociológicos e históricos de raça no Brasil e traz informações críticas e esclarecedoras que convidam a refletir sobre a história brasileira e os ciclos de ética racista que elaboram os pensamentos coletivos da sociedade e suprimem as potencialidades de pessoas negras. A leitura do livro leva a analisar e entender as intersecções das histórias de opressão no país e como tudo isso perpassa a realidade da população negra diminuindo suas potências e suas possibilidades de se enxergar enquanto pessoas com capacidade de elaboração intelectual complexa. A educadora fundou a primeira escola afro-brasileira é uma escola cuja formação Educacional do sujeito se baseia em um movimento afrocentrado que está além do antirracista, ou seja, o que guia a filosofia e o objetivo da escola não é a luta contra o racismo, mas a formação do sujeito a partir de uma perspectiva do eu que reconhece a sua ancestralidade.

A coisa mais comum que escuto por aí em palestras sobre diversidade é que precisamos construir espaços diversos. E fico refletindo que através que talvez não seja sobre um processo de construção, pois o mundo adverso, mas sim sobre processos de entendimento e aceitação da própria realidade social. Qualquer caminhada atenta pelas ruas das cidades brasileiras Vale fazer perceber o quanto o nosso país é rico em pluralidade existencial e cultural. Mas por que os espaços de poder freiam tanto esse espaço contínuo da vida humana? (Pinheiro, 2023, p.117).

Bárbara Carine nos convida a perceber a forma como a sociedade ocidental foi forjada para valorizar o homem branco, cis gênero, adulto, sem deficiência, em idade economicamente ativa e heterossexual. Nas representações em livros didáticos de ciência

difícilmente traziam pessoas negras, mulheres, pessoas trans, homens que fossem afeminados, crianças, idosos, de corpos gordos ou corpos com deficiência. É por essa razão que o homem branco tem representatividade expressiva em todos os espaços de poder. A educadora afirma que todos precisamos entender sobre educação antirracista e educar as crianças para isso. Não só as crianças negras e indígenas precisam ser educadas por essa lógica, as crianças brancas também precisam ser educadas a partir de um marcador antirracista para que todas sejam potencializadas no mesmo sentido.

Para Bárbara Carine todas as pessoas dentro da escola são educadores desde o professor até o porteiro todos precisam entender e operar dentro da mesma lógica antirracista. É necessário que o educador esteja atento para trabalhar as especificidades ao longo do processo educativo.

A escola é um complexo social para o processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que torna as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais (Pinheiro, 2023, p.147).

Assim, a escola, educadoras e educadores precisam ser aliadas e aliados do conhecimento dos povos que foram estruturalmente oprimidos para a construção de uma nova realidade. Visto que para Barbara Carine “A professora, o professor, é um portal que une as memórias e os conhecimentos do mundo antigo à construção do mundo que está por vir” (Pinheiro 2023, p.150). Dessa forma, podemos vislumbrar contribuições efetivas do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras, como ferramenta no combate ao epistemicídio.

Buscando trilhar as rotas para superar o epistemicídio que nos é imposto, a efetivação da Lei 10639/03 pode caminhar no sentido da valorização dos saberes afro-brasileiros e africanos, por meio da inclusão de conteúdos curriculares que abordem a contribuição dos povos africanos na constituição da sociedade brasileira. A superação do epistemicídio envolve também a promoção de uma educação plural, que reconhece a diversidade de fontes de conhecimentos e de formas de produção de saber. Promovendo o conhecimento sobre a história da África e da diáspora africana, a Lei contribui para combater estereótipos racistas que marginalizaram esses saberes. Assim, ao verem suas histórias e culturas valorizadas na escola, estudantes negros e negras pode ter sua identidade e autoestima fortalecidas. Por fim, a superação do epistemicídio depende da formação de professores para que estejam preparados para trabalhar esses conteúdos com profundidade e criticidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questionar e resistir à maneira colonizada e colonizante de se produzir escrita acadêmica é também uma forma de aplicação da Lei 10639/03. É necessário buscar alternativas de redigir com a intenção de ser decolonial.

A forma como a sociedade brasileira foi estruturada implica a forma eurocentrada onde o sistema opera para beneficiar e preservar privilégios da branquitude. O contexto estrutural que evidencia o racismo compõe o fator principal para que haja desafios na efetivação do ensino da história afro-brasileira e africana. A compreensão das circunstâncias, desafios e fatores que dificultaram ou dificultam a efetiva aplicação da lei 10639/2003 deve ser alvo constante de investigação a fim de entender como educadores e educadoras acessam conhecimentos referentes ao ensino da história afro-brasileira e africana para uma maior aproximação com o tema no intuito tornar esse saber mais acessível e promover sua disseminação de forma eficaz.

Como país conservador, com traços reacionários em seu cenário social e político o Brasil enfrenta dificuldades na elaboração e aceitação de políticas públicas direcionadas às populações minorizadas, o que atinge diretamente a questão étnico social. É imperativo que haja a continuidade das políticas públicas já implementadas, criação de material de apoio e investimento em formação continuada e sistemática para docentes.

O trabalho do professor, quando permeado de intencionalidade, possibilita ao estudante questionar a realidade vivenciada na busca por romper com padrões impostos. O ensino da história afro-brasileira e africana configura-se como decisão política de educadores e educadoras em suas práticas pedagógicas comprometidas com a decolonialidade na educação.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal no 10639/03. Brasília, DF: 2005. p. 21-37.
- ARAÚJO, Alberto Vieira. **Curvelo do Padre Corvelo**: notas históricas. Imprensa Oficial, 1970.
- ARAÚJO, Leonor Franco. A lei 10639/2003 e sua maior idade. Há o que se comemorar? **Revista Docência e Ciberultura**. Rio de Janeiro. v.5, n.2, 2021.
- BATTESTIN, Cláudia; GUEDES DARIVA, Bernard; LIMA, Bruno Huffel. Percursos metodológicos decoloniais: rompendo lógicas epistêmicas coloniais. **Interritórios**, Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v.9, n.18, 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1890.
- BRASIL. **Decreto-lei nº. 7.967, de 18 de setembro de 1945**. Dispõe sobre a Imigração e Colonização, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1945.
- BRASIL. **Censo da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2022.
- BRASIL. **Lei nº. 10639, de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- BRASIL. **Lei nº. 5.465, de 3 de julho de 1968**. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Diário Oficial da União, Brasília, 1968.
- BRITO, Marlene Oliveira; MACHADO, Vitor. Conhecimento científico e tecnológico dos povos africanos: estratégia de resistência à tradição seletiva no ensino de ciências. **Cadernos Cenpec**. Nova série, v. 7, n. 1, 2018.
- CARNEIRO, Sueli. **Intelectualidades Negras Brasileiras**. p. 51, 2018.
- CASTRO, Esterlandia Sousa; SILVA, Maria Eleni Henrique. Possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 nos conteúdos obrigatórios da Educação Física escolar. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 38, p. 641-657, mai./ago. 2023.
- COELHO, Simony Ricci; MAGALHÃES, Edith Maria Marques; PEREIRA, Layla Ferreira. O silêncio da lei 10639/2003 nas práticas de interações e brincadeiras na educação infantil. In: Congresso Nacional de Educação, 11, 2023, João Pessoa. **Anais (...)**. João Pessoa: CEMEP, 2023.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. A produção da invisibilidade intelectual do professor negro Nascimento Moraes na história literária maranhense, no início do século XX. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 36, nº 73, 2016.
- CURVELO. Prefeitura de Curvelo. **Escolas Municipais**. Disponível em: <https://curvelo.mg.gov.br/escolas-municipais>. Acesso em: 17/04/2025

DOMINGUES; Darcylene Pereira; MATOS, Júlia Silveira. O novo ensino médio e a lei 10.639 nos livros didáticos de humanas. **Revista Eletrônica Interações Sociais – REIS**. v. 6, n. 1, jan.-jun. 2022, p. 12-28.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, v. 5, n. 1, p. 174-193, 2021.

ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL. **Constituição (1891)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 20. 12. 2024.

EVARISTO, Conceição. 2008. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FALS BORBA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FERREIRA, Soraia Aparecida Belton; FERREIRA, Amauri Carlos. Os livros de filosofia do PNLD/2018 e a lei 10.639/03: reflexões sobre a diversidade étnico-racial no material didático de filosofia no Ensino Médio. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, 2022.

FONSECA, Dagoberto José. A história, o africano e o afro-brasileiro. In: **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Scadêmica, v. 9, 2012.

FRANTZ, Fanon. **Pele Negra, máscaras brancas**. Editora Ubu, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

GARBI, Gilberto Geraldo. **O romance das equações algébricas**. Editora Livraria da Física, 2009.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. Antônio. (org.) **Vida de Professores**. 10ª. ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 1992. p. 79-110.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil 500 anos – **Território Brasileiro e Povoamento**. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br>. Acesso em: 13.01.2025

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População no Último Censo**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/curvelo/panorama>. Acesso em 14/04/2025

MACHADO, Vanda. **Pele da Cor da Noite**. Salvador: EDUFBA, 2013.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo, Pólen, 1ª ed. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, Gladson Macedo. **A Fábrica Maria Amália e sua inserção na cidade de Curvelo: os caminhos do desenvolvimento de uma indústria têxtil no interior de Minas Gerais (1941-1992)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PAULA, Roberta Cristina. Onde estão as crianças negras? Quebrando o silêncio sobre o racismo: a lei 10639/03 e suas implicações na formação inicial de professoras/es e no projeto político pedagógico das instituições educacionais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1241-1259, ago./ago., 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03**. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino. CEFET/RJ, 2017.

RAMOS, Andrêssa Glaucyara Silva; SOUSA, Kássia Mota. Livro didático e a lei nº 10.639/03: O que nos revela esse material pedagógico? **Revista Educação Inclusiva**. Edição Especial, v. 6, n. 2, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.

SANTOS, João Almeida; PARRA FILHO, Domingos. **Metodologia científica** [em linha]. 2012.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território**. Geographia, Rio de Janeiro, ano 1. n.1, p. 7-13, 1999.

SANTOS, S. Boaventura. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SILVA, Diônvera Coelho; PONTES, Giovana. Caminhos epistemológicos para uma educação Amefricana e Aquilombada. **Revista Eletrônica Interações Sociais – REIS**. v. 6, n. 1, jan.-jun. 2022, p. 29-45.

SILVA, Iraneide Soares. As inquietações no currículo educacional a partir da lei 10639/03. **Padê: Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos** (encerrada), Brasília, v. 1, n. 2, p. 33-51, jul./dez. 2007

SILVA, Maurício Pedro. Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03. **EccoS Revista Científica**, v. 9, n. 1, p. 39-52, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral; CONCEIÇÃO Dias, Thiago. História africana e da cultura afro-brasileira: contribuições do Curso de Ciências Humanas/Sociologia da UFMS, Campus de Bacabal-MS. 2020. **Kwanissa: Revista De Estudos Africanos E Afro-Brasileiros**, 3(6).

SRE Curvelo 2025. **Escolas Jurisdicionadas**. Disponível em: <https://srecurvelo.educacao.mg.gov.br/index.php/home/escolas-jurisdicionadas>. Acesso em 18/04/2025.

TEMPELS, Placide. A **Filosofia Bantu**. Trad. Filomeno Lopes. Luanda: Paulinas. 2018

APÊNDICE A – Modelo de Questionário

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS CAMPUS CURVELO DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO GERAL PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS

Este questionário faz parte da pesquisa “Desafios e fatores históricos sociais no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana” sob a responsabilidade científica do orientador Professor Doutor Adriano Gonçalves da Silva e da pesquisadora Maria Dirce da Silva Rodrigues, estudante da Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

O objetivo geral deste estudo é analisar como e porque a Lei 10639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, enfrenta desafios em sua implementação.

Esclarecemos que sua participação é voluntária sem qualquer tipo de remuneração financeira ou despesas e que a sua identidade não será revelada publicamente.

Dados Pessoais:

Nome completo (não obrigatório):

Idade:

Sexo:

Etnia:

Formação acadêmica:

Nível de ensino em que atua:

Tempo de trabalho na docência:

Tempo de formação:

Questões:

Levando em consideração a Lei 10639/03 que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira na rede de ensino, responda:

- Como você trabalha a cultura negra e africana em suas aulas?
- Quais desafios você enfrenta em relação ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira em seu cotidiano de trabalho?
- Quais avanços você percebe em relação ao ensino da cultura História e Cultura Afro-brasileira?