



PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

RAISSA CRISTINA DA SILVA

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA - A LEI 10.639/03, O
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I - OLHARES
QUE AINDA NÃO SE CRUZAM**

GOIÂNIA

2026

RAISSA CRISTINA DA SILVA

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA - A LEI 10.639/03, O
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I - OLHARES
QUE AINDA NÃO SE CRUZAM**

Trabalho de Conclusão de Curso II apresentado para fins de avaliação e como requisito parcial, do curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob orientação da Profª Dra. Rita de Cássia Carvalho.

GOIÂNIA

2026

RAISSA CRISTINA DA SILVA

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA - A LEI 10.639/03, O
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I - OLHARES QUE
AINDA NÃO SE CRUZAM**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da
Unidade Acadêmico-Administrativa de Educação da Universidade Católica de Goiás.

Prof.a Orientadora:

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Prof.a Convidada:

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Nota final: _____ ()

Goiânia, ____/____/2026

À minha família, que
sempre vê em mim o
que eu ainda não vejo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por estar sempre ao meu lado, segurando minha mão, me mostrando luzes em momentos tão escuros e aos poucos revelando o sentido da minha existência.

Agradeço imensamente à minha família. Meus pais que sempre me incentivaram tanto. Meu pai que mesmo em seus dias de folga fez tanto esforço para me levar até as aulas presenciais. Minha mãe com sua fé inabalável, sempre rezando pela minha proteção. Serei eternamente grata por tudo, mais uma vez.

Deixo minha gratidão a todos os professores e professoras da PUC – Goiás que fizeram parte da nossa formação durante esses quatro anos, foram essenciais para a minha formação como docente.

À professora Rita de Cássia, orientadora desse trabalho, agradeço muito pelas orientações, pela paciência e pelas pontuações durante todas as fases desse projeto. Sei que seus direcionamentos foram essenciais para que essa monografia pudesse ganhar forma.

Quero também deixar meus agradecimentos para a professora Adriane Camilo, pelas pontuações pertinentes durante o pré-projeto e também pela participação na avaliação deste projeto, suas considerações são sempre significativas.

“Na lógica do sistema colonial/racista, a identificação com o modelo ideal de ser e de mentalidade diz sobre os acessos e a manutenção das condições de privilégio, de modo a manter o sistema ativo e complacente a uma lógica de produção e manutenção das desigualdades. Assim, o drible se dá a partir da transgressão dessa lógica e da aceitação de que a mesma deva ser implodida e recodificada a partir de seus cacos. Dessa maneira, o enfrentamento ao racismo/colonialidade configura-se como uma questão da ordem das justiças cognitivas/sociais, perspectiva que a faz ser uma problemática relativa a todos os seres.”

(Pedagogia das Encruzilhadas, Luiz Rufino)

RESUMO

O presente trabalho analisa os desafios da implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental I, tendo como eixos centrais as diretrizes da Lei nº 10.639/03 e a estruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Este estudo investiga como tais direcionamentos são efetivamente incorporados ao documento orientador da escola e desdobradas na prática pedagógica do cotidiano escolar. A pesquisa contextualiza esses processos históricos e institucionais, buscando compreender os caminhos e obstáculos para a superação do racismo estrutural no ambiente educacional.

Palavras-chave: Lei 10.639/03, Educação antirracista, Projeto Político Pedagógico, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study analyzes the challenges of implementing the teaching of Afro-Brazilian History and Culture in Elementary School, focusing on the guidelines of Law No. 10.639/03 and the structuring of the Pedagogical Policy Plan (PPP). This study investigates how these guidelines are effectively incorporated into the school's guiding document and translated into everyday pedagogical practice. The research contextualizes these historical and institutional processes, seeking to understand the paths and obstacles to overcoming structural racism in the educational environment.

Keywords: Law 10.639/03, Anti-racist education, Pedagogical Policy Project, Pedagogical practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA RAÇA E AS CONSEQUÊNCIAS DO RACISMO	10
1.1 Raça: a inferioridade imposta.....	10
1.2 Racismo: barbárie, dominação e manutenção do sistema.	14
1.3 Lutas e conquistas: a Lei 10.639/03	18
CAPÍTULO 2 – CAMINHOS CRUZADOS: A REALIDADE ESCOLAR, A HISTÓRIA QUE RESISTE E AS PRÁTICAS QUE PERSISTEM.....	23
2.1 Escola: silenciamento ou cumprimento da Lei 10.639/03.	23
2.2 História e Cultura Afro-Brasileira no Projeto Político Pedagógico de uma Escola Municipal	27
2.3 Há espaço para o antirracismo na prática pedagógica?	31
2.4 À luz da Lei 10.639/03: a formação do pedagogo.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS.....	

INTRODUÇÃO

Uma educação antirracista é acima de tudo, uma educação capaz de reconhecer o racismo como um sistema opressor da nossa sociedade, que transita por todas as estruturas de poder como um verme que entra em um corpo, criando um casulo impenetrável pois foi alimentado por séculos de suor, sangue, exploração, objetificação e tortura de pessoas negras¹.

A base da construção do Brasil é o trabalho explorado dos povos negros. Apesar dessa contribuição histórica indispensável, a população negra sofreu e ainda sofre com processos de exclusão, discriminação e apagamento cultural ao longo dos séculos. Reconhecer a importância dos povos africanos e afro-brasileiros na formação do Brasil é uma atitude essencial para promover a valorização da diversidade cultural, fortalecer a identidade nacional e combater as desigualdades raciais.

Em vista disso, a luta e a reivindicação do Movimento Negro² para que sua história fosse reconhecida e contada através dos seus protagonistas, resultou no ano de 2003 no sancionamento da Lei 10.639, a qual colocava como obrigatória, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na etapa do ensino fundamental e médio, nas instituições públicas e privadas.

A escola nesse momento, passa a ser uma ferramenta da abordagem das cicatrizes deixadas pelo período colonial que ainda refletem na atualidade. Esse espaço de disseminação de ideias e de construção de pensamento crítico, começa a

¹ No Brasil, é comum encontrarmos pessoas que se autodeclaram como pretas ou pardas, classificações adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e relacionada à forma como cada indivíduo se reconhece racialmente. Contudo, historicamente essas categorias foram utilizadas como mecanismos alienadores para que as pessoas não brancas se distanciassem de suas raízes e identidades culturais. No mesmo sentido, “negro” foi usado por muito tempo como insulto por estar associado as origens escravocratas do país, o que levou muitas pessoas a negarem sua identidade como forma de evitar a discriminação e o preconceito. Entretanto, ao longo dos anos, movimentos sociais e intelectuais negros passaram a ressignificar o termo, por isso, ao longo deste trabalho, utilizaremos o termo negro como categoria social e política de resistência e valorização identitária.

² O Movimento Negro se configura como um ator político e social coletivo, tendo como principal objetivo, a superação do racismo estrutural e a eliminação das desigualdades raciais e a garantia de direitos da população negra. O Movimento atua como uma rede de organizações e manifestações que tiveram suas primeiras ações desde o período colonial por meio dos quilombos e revoltas, até a sua organização como um movimento social na década de 1970, período marcado pela fundação do Movimento Negro Unificado. Desde então, denuncia o mito da democracia e atua ativamente na formação de políticas públicas de reparação histórica, como as ações afirmativas e as cotas raciais. Desempenha um trabalho fundamental na articulação entre ancestralidade e identidade, ressignificando a história nacional e colocando a questão racial como uma questão central para a justiça social no país.

desempenhar um papel fundamental na formação de indivíduos conscientes sobre as desigualdades raciais e sociais presentes na sociedade brasileira.

É por meio da educação que encontramos possibilidades para a promoção de reflexões acerca da valorização da cultura afro-brasileira, do respeito à diversidade e da desconstrução de preconceitos historicamente enraizados. Em vista disso, esse trabalho levanta o seguinte questionamento: de que forma é feita a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira prevista na Lei 10.639/03 no Projeto Político Pedagógico e na prática pedagógica no Ensino Fundamental I?

Para elaborar uma argumentação que possa responder essa questão, utilizando de uma revisão bibliográfica qualitativa, o trabalho conta com dois capítulos. O primeiro, intitulado “A construção histórica da raça e as consequências do racismo”, mostra dentro do primeiro subtópico, “Raça: a inferioridade imposta”, a construção de raça como um processo cultural e histórico, imposto a partir das ideias hegemônicas. O segundo “Racismo: barbárie, dominação e manutenção do sistema”, mostrará como o racismo estrutural da sociedade brasileira adentra todos os mecanismos que controlam o discurso, o pensamento e as ideias. Finalizando o primeiro capítulo, “Lutas e conquistas: a Lei 10.639/03”, traz a importância da lei para a educação brasileira.

No segundo capítulo, “Caminhos cruzados: a realidade escolar, a história que resiste e as práticas que persistem”, traremos uma reflexão acerca do cumprimento da Lei 10.639/03 a partir das práticas pedagógicas orientadas pelo Projeto Político Pedagógico. O primeiro subtópico, “Escola: silenciamento ou cumprimento da Lei 10.639/03”, reflete sobre as abordagens da História e Cultura Afro-Brasileira nas práticas pedagógicas. O segundo, “História e Cultura Afro-Brasileira no Projeto Político Pedagógico de uma Escola Municipal” apresenta o PPP da escola F, problematizando a falta de abordagem significativa dentro do documento. No terceiro, “Há espaço para o antirracismo na prática pedagógica?” refletimos sobre as práticas pedagógicas orientadas a partir da abordagem da história afro-brasileira dentro do Projeto Político Pedagógico. Por último, “À luz da Lei 10.639/03: a formação do pedagogo” evidencia pontos cruciais da formação do pedagogo na perspectiva das relações étnico-raciais.

CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA RAÇA E AS CONSEQUÊNCIAS DO RACISMO

Neste primeiro capítulo trataremos sobre os conceitos de raça e racismo como construções históricas e sociais que estruturam relações de poder e desigualdades. A partir desses conceitos, buscaremos também refletir sobre suas implicações na área educacional a partir da Lei 10.639/03.

1.1 Raça: a inferioridade imposta.

Quando dizemos que raça é uma inferioridade imposta, consideramos a teoria de Mbembe (2018), de que a noção de raça permitiria “representar as humanidades não europeias como se tivessem sido tocadas por um ser inferior” (p. 42). A partir das expansões marítimas rumo a colonização de terras até então desconhecidas, o europeu se viu diante de povos que viviam sob costumes diferentes dos seus, como não foi capaz de apreciar a diferença, decidiu inferiorizar e escravizar.

A estrutura colonialista trabalhou para manter um olhar sobre a população negra que seria mediada a partir dos parâmetros estabelecidos pelas referências eurocêntricas, as quais segundo os próprios europeus, definiriam os padrões de humanidade, cultura e civilização. Em consequência, reforçou o apagamento e o silenciamento histórico dos povos sequestrados.

Munanga (2009) ressalta que

Convencidos de sua superioridade, os europeus tinham a *priori* desprezo pelo mundo negro, apesar das riquezas que dele tiravam. A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas sociedades que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas da exploração predispuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. (p. 24)

O negro é entendido na visão colonizadora como sinônimo de “primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica” (MUNANGA, 2009, p. 24). O olhar ocidental acreditava fielmente em sua missão civilizadora a qual seria responsável por possibilitar que os africanos chegassem ao nível de outros homens, o colonizador, para

eles, a inferioridade do negro implicaria na necessidade de salvação que apenas o branco seria capaz de proporcionar.

O processo de colonização e consequentemente do tráfico e da exploração, evidenciou que a concepção da inferioridade ocorreu através do olhar do outro, utilizando a si próprio como referência. Nessa perspectiva, não era apenas alocar os negros nas condições de submissão, mas reforçar a criação de um imaginário negativo sobre a negritude (SANTIAGO, 2015, p. 44).

O projeto colonial não se restringiu à dimensão da dominação territorial e econômica, como também operou no campo simbólico e cultural, definindo parâmetros de humanidade, de racionalidade e de progresso com base no padrão europeu. Nessa dinâmica de projetos e práticas de colonização, a construção de uma hierarquia racial, classificou povos para justificar a superioridade do colonizador, se configurando como um mecanismo estruturante das relações de dominância.

A lógica da superioridade racial opera como um mecanismo de violência extrema, que vai muito além da mera conquista material. Estabelece-se dentro do simbólico e do subjetivo. Como aponta Mbembe (2018)

Vista em profundidade, a raça é ademais um complexo perverso, gerador de temores e tormentos, de perturbações do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente de catástrofes. [...] De resto, consiste naquilo que se consola odiando, manejando o terror, praticando o alterocídio, isto é, constituindo o outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto propriamente ameaçador, do qual é preciso se proteger, desfazer, ou ao qual caberia simplesmente destruir, na impossibilidade de assegurar seu controle total. (p. 27)

Dizimar a existência de um corpo não foi o suficiente, os colonizadores que invadiram, destruíram civilizações inteiras e não apenas com a brutalidade que acaba com a vida, mas aquela que vai além, que demonstra o poder sobre a destruição de ideias, culturas e ensinamentos. Escravizaram não somente o sujeito, mas o pensamento. Buscavam controlar não apenas os povos, mas também suas idealizações. Circunstâncias essas que foram possibilitadas não apenas pelo uso da força brutal pois ali tinham suas vantagens, mas principalmente pela imposição do discurso racial.

Tais ideias, funcionaram como um instrumento para dar legitimidade a violência, tornando a dominação em uma suposta missão civilizadora. Ao atribuir inferioridade a certos grupos, foi construída uma narrativa que justificava a

escravização, a erradicação cultural e as reconfigurações forçadas de identidade. Nessa condição, o objetivo não era simplesmente ocupar terras, era também reestruturar subjetividades de tal forma que uma hierarquia fosse criada, e o colonizador se tornasse o modelo a ser seguido. Desse modo, reforça-se a intencionalidade uma violência simbólica que desmantelou outros conhecimentos, silenciou vozes e reforçou estruturas de poder que ainda hoje sustentam profundas desigualdades.

A naturalização da violência direcionada a corpos negros revela a permanência de um imaginário racial que historicamente construiu tais sujeitos como ameaças, alvos ou vidas menos dignas de proteção, onde “a raça foi sempre o espectro que assombra o pensamento e a prática das políticas de morte, particularmente quando se trata de imaginar a desumanização de determinados grupos.” (MBEMBE, 2018b, p. 18).

Nesse sentido, é possível compreender que raça atua como um elemento constitutivo de processos históricos de hierarquização da vida. Ao afirmar que “[...] a raça é uma das matérias-primas com as quais se fabrica a diferença e o excedente, isto é, uma espécie de vida que pode ser desperdiçada ou dispendida sem reservas.” (2018a, p.73), Mbembe revela categoriais raciais existentes com o intuito de mobilizar instrumentos políticos capazes de produzir sujeitos com importâncias distintas dentro da ordem social.

Dentro desse processo a produção do “excedente” refere-se à constituição de populações cuja existência é socialmente percebida como dispensável ou sacrificável. Refere-se a uma estrutura que funciona por meio da racialização, transformando certos grupos em vida cuja perda não provoca ruptura significativa na ordem social. Dessa forma, as crueldades direcionadas a população negra tende a ser naturalizada ou banalizada, uma vez que tais sujeitos foram historicamente posicionados em um regime de desvalorização que os aproxima da condição de vidas descartáveis.

Pinheiro (2023) mostra que “o conceito de raça do ponto de vista social dialoga frontalmente com a desimportância de nossas vidas negras” (p. 44). Há pouco mais de um século, o negro ainda era visto como uma peça, um mecanismo necessário para um sistema que usava da exploração de pessoas para benefício próprio. Quando esse sistema foi abolido, o olhar sobre os negros como objetos, como seres inferiores, permeou por muito tempo. O negro, antes reduzido à condição de escravizado, agora

zanzava zonzos, “sem nome, sem identidade, sem fotografia”, onde o mundo lhe olhava, mas ninguém queria lhe ver (MATUMBI, 2019).

As pontuações levantadas até aqui, reforçam que a persistência da violência racial não é fruto de eventos isolados ou de práticas individuais, mas de uma racionalidade histórica que organiza a sociedade a partir de critérios raciais. A construção da diferença e do excedente opera como fundamento das políticas de morte, onde certos corpos são constantemente expostos a maiores condições de marginalização, revelando a profundidade com que o racismo se perpetua nas estruturas sociais.

Perceber a discriminação racial como resultado de processos discursivos, políticos e institucionais, mostram as consequências de grupos que definem sujeitos como superiores ou inferiores dentro da estrutura social. Desse modo, a raça passa a operar como um critério fundamental na classificação desigual de oportunidades, direitos e reconhecimento, configurando um sistema de poder que estrutura as relações sociais e legitima práticas de exclusão. Em vista disso, Pinheiro (2023) ressalta que

A partir do processo de criação do mito da racialidade, ou seja, da construção da categoria de raça como um marcador social de diferenciação, hierarquização e dominação de pessoas, surge o racismo como um sistema social e estrutural de opressões pautado no dispositivo da raça. Com o racismo pessoas, negras são rebaixadas do ponto de vista humano e, portanto, desumanizadas (p. 48).

Logo, a autora nos lembra que a consolidação do mito da racialidade, foi essencial para a naturalização da discriminação, pois insistiu na raça como um marcador social capaz de justificar relações de subalternização e dominação, assim, podemos compreender o racismo como um mecanismo social de produção e reprodução de desigualdades, contribuindo para a manutenção de categorias raciais hierarquizadas.

Portanto, a desumanização dos corpos negros não é apenas um fenômeno eventual, mas um efeito direto de estruturas sociais que historicamente produziram e reproduziram o discurso de dominação. O racismo, enquanto sistema estrutural, desempenha por meio de discursos e práticas, representações sociais e dispositivos simbólicos que reforçam a inferiorização desses sujeitos e os colocam em posições de maior vulnerabilidade. Assim, a exposição cotidiana de populações negras à

violência e à marginalização revela a perseverança de um regime social que, ao produzir diferenças baseadas na ideia de raça, legitima também a desigual valorização das vidas dentro da sociedade.

1.2 Racismo: barbárie, dominação e manutenção do sistema.

Conforme abordado no item anterior, o processo de formação social e política do Brasil está profundamente vinculado às dinâmicas históricas do colonialismo, cujos efeitos persistem nas estruturas contemporâneas de poder, conhecimento e organização social. Sem se limitar apenas à exploração econômica dos territórios invadidos, a colonização persistiu com hierarquias duradouras que delinearão as relações sociais e os modos de produção do saber.

Em vista disso, compreendendo também que raça é uma construção histórica, passamos a abordar o conceito de racismo como parte estruturante dessa lógica social, a qual segundo Almeida (2019) “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (p. 22).

Esse sistema opera principalmente a partir da dominação exercida por determinados grupos sobre as organizações políticas e econômicas, além disso, a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo à coletividade regras, padrões de conduta e formas de racionalidade que naturalizam sua posição de autoridade. Dessa forma, “o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder” (ALMEIDA, 2019, p. 27).

Dentro dessa perspectiva, Rufino (2019) destaca que “[...] no Brasil a categoria raça é o elemento político que fundamenta o caráter da exploração e dominação colonial. “Raça”, “racismo” e “Estado-nação” – é nesses três termos que também se expressam as formas da colonialidade do ser, saber e poder, que se cospe a marafunda colonial a ser desatada.” (p. 14). Para o autor, a compreensão da realidade brasileira exige considerar a articulação entre raça, racismo e a própria constituição do Estado-nação, elementos que revelam a permanência de estruturas coloniais nas formas contemporâneas de dominação.

Nesse sentido, tal articulação evidencia que o racismo constitui um dispositivo estrutural atrelado as instituições e nos mecanismos de governança. A consolidação do Estado-nação brasileiro acarretou na construção de narrativas que invisibilizaram ou subalternizaram saberes, culturas e formas de existência não alinhadas ao discurso eurocêntrico, logo, o racismo funciona dentro de uma dinâmica que regula a significância de cada um dentro da ordem social dominante.

Essa lógica, fomentada no contexto da expansão colonial europeia, favoreceu as classificações raciais as quais passaram a justificar a exploração econômica, a dominação política e a imposição de parâmetros culturais eurocêntricos. Resultantes desse contexto, as desigualdades raciais que perpetuam na sociedade brasileira não podem ser compreendidas isoladamente, mas como parte de uma estrutura global de poder herdada do processo colonial.

Grosfoguel (2019) salienta que a colonialidade institui uma lógica classificatória de múltiplas dimensões da sociedade, produzindo hierarquias que atravessam até os sistemas de produção de conhecimento. Reforça ainda que o racismo se articula com diferentes formas de dominação, para o autor

[...] Contrário ao pensamento de que o racismo é uma ideologia ou uma superestrutura derivada das relações econômicas, a ideia de 'colonialidade' estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc, acima da linha do humano) e outras formas de seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano) (p.59).

Trazendo esse pensamento para o contexto brasileiro, essas condições de hierarquização se manifestam na marginalização de saberes não hegemônicos e na reprodução de desigualdades que afetam de maneira desproporcional populações negras. A reflexão observada pelo autor evidencia como o racismo opera como uma lógica estruturante que reproduz relações de poder que caracterizam o sistema atual.

Em vista disso, Silva (2024, p. 51) nos lembra ainda que no Brasil “o enraizamento das ideias racistas deu-se pelas teses de médicos, juristas, escritores, sociólogos e historiadores que buscaram comprovar a suposta inferioridade da população negra e os malefícios da predominância de negros/as no país, durante fins

do século 19 e primeiras décadas do século 20.” Amparado pelas intelectualidades da época, o racismo foi tomando forma a partir de esforços de várias áreas para encontrar uma resposta a fim de se justificar o tratamento de séculos de escravidão às populações negras, utilizando de palavras cultas para amenizar tamanha violência. A autora complementa

Nos dias atuais, o racismo tem se manifestado de maneira muito evidente, como quando se tenta negar a humanidade das pessoas negras comparando-as, por meio de seus atributos físicos, a coisas, doenças ou animais. Essas comparações são naturalizadas na cultura brasileira, ou seja, de tanto as pessoas brancas inferiorizarem pessoas negras com apelidos, “piadinhas” e gracejos [...]. Explica-se como o racismo é uma expressão mais ampla que abrange, além do preconceito, hostilidade, discriminação, segregação e outras ações negativas manifestadas em relação a um grupo racial/étnico [...]” (SILVA, 2024, p. 52)

Não limitado apenas as manifestações explícitas de violência e segregação, o racismo contemporâneo se expressa também por meio da desumanização da população negra através de práticas simbólicas e discursivas. Tais práticas, frequentemente lidas como “piadas” são um retrato dos estereótipos enraizados na sociedade, reproduzidos de forma sutil e cotidiana, naturalizadas no convívio social onde favorecem a banalização do racismo reforçando representações que inferiorizam sujeitos negros e legitimam desigualdades historicamente construídas.

Nesse sentido, Almeida (2019) ressalta que

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (p.33).

Essa concepção do racismo como parte estrutural da sociedade, leva a discussão para o âmbito das próprias formas de organização social, onde passa a ser interpretado como um fenômeno que atravessa as práticas sociais, econômicas e políticas, tendo sua reprodução normalizada dentro de um sistema consequente de séculos de disseminação de violências, discursos e ações que operaram – e continuam operando – para a manutenção do *status quo* da sociedade a qual estamos inseridos.

A preservação do sistema como ele está, favorece os comportamentos que conservam a hierarquização social por meio de práticas discriminatórias arraigadas nas normas sociais e culturais que são lidas como padrões, mas na verdade, escondem a profundidade histórica que criou condições para que fossem tidas apenas como banais. Entendemos que está longe de ser algo ordinário, pois nada que nos é habitual deveria acarretar em falta de ocupação em lugares importantes, falta de representatividade em tantos meios, em falas que machucam, agressões que deixam marcas e sangue inocente escorrendo pelas ruas.

Da mesma forma, “o racismo passa da destruição das culturas e dos corpos com ela identificados para a domesticação e culturas e de corpos” (ALMEIDA, 2019, p. 46), atuando por meio da imposição de padrões de comportamento, valores e formas de existência que buscam disciplinar e controlar aqueles considerados racialmente inferiores, presumindo que o poder e a dominância são suficientes para a regularização das práticas de repressão.

O racismo nessa perspectiva, possibilita que a vivência de determinados grupos esteja submetida às vulnerabilidades, a falta de oportunidades e a negação de direitos básicos, onde evidencia que suas consequências estão presentes na marginalização de sujeitos, na negação da cidade e da precarização da existência de grupos colocados sobre a ótica racializada para que sejam justificadas sua condição, disfarçando de forma velada, as desigualdades estruturantes da sociedade.

Essa organização é parte fundamental dos mecanismos de poder que operam para manter o sistema funcionando para que alguns sejam beneficiados por essa lógica. É impossível separar essa condição para entender como o racismo é uma estrutura que beneficia o poder para aqueles que sempre o tiveram. É necessário que exista uma divisão, que continue agindo de forma opressiva e discriminatória, e por isso:

O racismo tem, portanto, duas funções ligadas ao poder do Estado: a primeira é a de fragmentação, de divisão no contínuo biológico da espécie humana, introduzindo hierarquias, distinções, classificações de raças. O racismo estabelecerá a linha divisória entre superiores e inferiores, entre bons e maus, entre os grupos que merecem viver e os que merecem morrer, entre os que terão a vida prolongada e os que serão deixados para a morte, entre os que devem permanecer vivos e o que serão mortos. E que se entenda que a morte aqui não é apenas a retirada da vida, mas também é entendida como a exposição ao risco da morte, a morte política, a expulsão e a rejeição (ALMEIDA, 2019, p. 71).

A perversidade do racismo está muito além de apenas exterminar uma vida, mas convencer uma sociedade inteira de que essa vida teve motivos para ser exterminada e que é apenas mais uma nas mãos do sistema. Essa passividade quanto ao tirar a vida do outro, é resultante das condições de biopoder presentes na estrutura da sociedade, que gira suas engrenagens principalmente porque o “racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém [...]”. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder³ (FOUCAULT, 2010, p. 215).

Fanon (2018) sugere que “o racismo nunca é um elemento acrescentado, descoberto ao sabor de uma investigação no seio dos dados culturais de um grupo. A constelação social, o conjunto cultural, são profundamente remodelados pela existência do racismo” (p. 82). Tal afirmação evidencia que o racismo não se apresenta como um fenômeno ocasional nas sociedades marcadas pela colonialidade, mas como um princípio organizador que reconfigura valores, práticas culturais e estruturas sociais. Por meio disso, entendemos que as desigualdades raciais e as violências mencionadas anteriormente não são desvios isolados da ordem social, mas expressões de uma estrutura histórica que molda as relações sociais e institucionais.

1.3 Lutas e conquistas: a Lei 10.639/03

Diante das concepções de raça e racismo como estruturas que constituem nossa sociedade, ações regulamentadoras como a Lei 10.639/03 são necessárias para que a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira seja obrigatória na educação básica e que seja amplamente trabalhada não somente em datas específicas, mas ao longo de todo o ano letivo, em vista disso, o cumprimento dessa lei, é fundamental para o combate ao racismo e a valorização da história dos diferentes povos e etnias africanas que são base da nossa formação cultural e social.

Destacamos que a Lei 10.639/03 é resultado da luta do Movimento Negro e busca o reconhecimento do racismo e do mito da democracia racial ainda presentes

³ Foucault define o biopoder como “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana”. (2008, p. 3)

na sociedade brasileira (FERREIRA; TELES; ARAÚJO, 2023, p. 11). O sancionamento da Lei foi um passo importante para que as questões raciais pudessem ser levadas para a Educação Básica, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes das desigualdades históricas e da importância da cultura Afro-Brasileira. Gomes (2009) reforça que

A Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares nacionais são fruto de um processo de lutas sociais e não uma dádiva do Estado. Uma política pública voltada para a diversidade étnico-racial precisa reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra. Uma luta que pode ser considerada repleta de iniciativas e práticas afirmativas, antecessoras e inspiradoras da atual demanda por políticas de ação afirmativa realizada pelo movimento negro nos dias atuais e, aos poucos, implementadas pelo Estado. (p. 41).

Não apenas uma simples legislação a ser cumprida, o sancionamento dessa lei foi essencial para que a materialização das reivindicações históricas tensionasse o Estado brasileiro a reconhecer as desigualdades raciais como estruturais. Além disso, sua implementação e principalmente sua execução demandam ainda hoje uma revisão de todo um sistema educacional que deveria se remoldar para abordar uma História e Cultura Afro-Brasileira que não se restrinja apenas as narrativas de submissão desses povos. Leite (2010) salienta ainda que

Originalmente, podemos afirmar que a lei 10.639 de 2003 faz parte de um conjunto de políticas de ação afirmativa que visa reparar erros históricos cometidos contra minorias que durante muito tempo na história nacional foram discriminadas e silenciadas. Esta lei tem como meta garantir o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia individual e coletiva, seus pensamentos (p. 88).

Em vista disso, a Lei 10.639/03 também se configura como fundamental para a ressignificação das práticas educacionais, ao instaurar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a lei promove a ressignificação de identidades marginalizadas, contribuindo para a construção de uma consciência crítica acerca das relações étnico-raciais no país. Quando se reconhece a centralidade das contribuições das raízes africanas e afro-brasileiras no país, em sua formação social, cultural e histórica, essa política educacional fomenta práticas pedagógicas plurais e comprometidas com a justiça social.

Os processos históricos que levaram a confirmação dessa lei como o resultado de lutas sociais da população negra, ressaltam a necessidade de uma

mobilização na conquista de políticas públicas que narram a História da população colocada em situação de escravidão como protagonistas em contraponto aquelas narrativas reproduzidas nas salas de aula de forma automática e sem reflexão crítica do passado. É por isso que Costa (2011) nos lembra que

Não se reconhece o seu passado de lutas e resistências, evidenciando-se, com frequência, o seu papel como escravo e não como escravizado e, portanto, tolhido de direitos. Negligenciam-se as contribuições dos africanos e seus descendentes na constituição da sociedade brasileira. O continente africano é comumente apresentado como primitivo e sem um passado civilizatório. Deste modo, entre outras questões, uma das preocupações do MSN [Movimento Social Negro] se volta para as implicações negativas desta situação que é imposta à criança e ao jovem negro, tendo em vista uma educação que reflete uma história descontextualizada e inferiorizada, impedindo-os de se identificarem com o processo educativo. Cabe salientar ainda que às crianças não negras é negado o direito ao reconhecimento, valorização e respeito não só ao “outro”, mas também a sua própria história, e isso traz sérias implicações para o estabelecimento de relações étnico-raciais sadias e democráticas (p. 39).

Ao favorecer as perspectivas contadas pelos processos de dominação colonial as instituições de ensino, e em nosso caso de reflexão, aquelas onde os pedagogos atuam, reforçam uma visão limitada e distorcida da formação cultural e social do país, além de conservar narrativas eurocêntricas, consequentemente silenciando as experiências de resistência dos povos africanos e afro-brasileiros, as escolas acabam colocando as crianças sobre reflexões rasas que não contribuem para a valorização da narrativa daqueles que construíram o país.

Essa condição de desvalorização, reforça tipificações de grupos que em muitos casos são marginalizados justamente pelas condições históricas e sociais nas quais foram colocados, a escola quando não aborda esses contextos de forma problematizadora e contextualizada, mesmo com crianças pequenas as quais são de responsabilidade de pedagogos, trabalha em favor de estruturas que reproduzem historicamente determinações propostas por um sistema que se beneficia quando o outro se omite da verdade.

Gomes (2021) aponta falhas no sistema educacional, onde a naturalização das desigualdades raciais se constituiu como parte dos “processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perdura até hoje” e ainda reitera que essa condição em nada contribui “na construção de uma pedagogia da diversidade e acaba reforçando os seculares preconceitos contra as pessoas negras”,

impossibilitando uma educação que seja “emancipatória, antirracista e descolonizadora” (p. 444). Para a autora, no Brasil, principalmente na educação básica, é comum “julgar e tratar uma situação de discriminação racial como questão de ordem socioeconômica, emocional, dificuldade de aprendizagem, intolerância ou como resultado de uma família “desestruturada””.

É nesse sentido que políticas educacionais pensadas acerca do desenvolvimento de uma educação para promoção da igualdade racial, como a Lei 10.639/03, são fundamentais para que aja um fortalecimento de práticas que caminhem contra as estruturas do racismo e da discriminação “possibilitando o prosseguimento à construção de um ensino mais democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram e ainda participam da formação do Brasil” (LEITE, 2010, p. 82).

Para que isso seja possível, “é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados” (BRASIL, 2004, p. 14), exigindo um reconhecimento histórico das estruturas de opressão que sustentaram – e ainda sustentam – as hierarquias raciais, sendo assim “é preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente”.

Dentro dessa perspectiva, tomemos ciência da necessidade de reaver questões importantes dentro do projeto de educação brasileiro que é em grande parte pautada em planos coloniais que ao longo de todos os séculos em que se instaurou em nossas terras, trouxe consigo principalmente meios de coerção social sobretudo para a população negra a qual lhe foi negada por muito tempo o direito à educação.

Em vista disso, abordar a Lei 10.639/03 cuja principal diretriz consiste na obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino, colocam a pauta principal dessa política pública sobre reflexões críticas por meio da qual, observamos a existência de um projeto histórico e social que contribuiu para a manutenção do apagamento de uma parte constituinte da história brasileira por muitos anos até que essa Lei fosse colocada em vigor. Tal condição histórica está associada intimamente com as estruturas racistas que permeiam pela sociedade e inconscientemente – ou consciente – penetram as normas que ditam a educação.

Em consequência, Rufino (2019) evidencia que enquanto a educação brasileira ainda bebe de fontes que tem seus “ideais de civilidade pautados na agenda colonial” é necessário andar a contrapelo propondo “a produção de uma pedagogia

que se oriente pelo cosmopolitismo de práticas/saberes dos modos produzidos como subalternos” (p. 78). Caminhando entre as estruturas que logicamente não vão desaparecer, as educações que não são moldadas pelo pensamento colonialista se fazem necessária para que a luta pela conquista do ensino da história da população negra não seja apenas mais uma legislação lembrada apenas no dia 13 de maio e no dia 20 de novembro.

CAPÍTULO 2 – CAMINHOS CRUZADOS: A REALIDADE ESCOLAR, A HISTÓRIA QUE RESISTE E AS PRÁTICAS QUE PERSISTEM

O segundo capítulo traz uma reflexão acerca do cumprimento da Lei 10.639/03 a partir das ações planejadas dentro do Projeto Político Pedagógico de uma escola municipal de ensino fundamental I e como as práticas pedagógicas são afetadas por esse documento orientador, bem como, uma pequena análise sobre a incorporação de práticas antirracistas dentro da formação do pedagogo.

2.1 Escola: silenciamento ou cumprimento da Lei 10.639/03.

Conforme evidenciado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), a etapa do Ensino Fundamental nos anos iniciais tem como objetivo uma articulação entre o conhecimento desenvolvido na etapa de educação anterior, prevendo uma progressão onde tanto as experiências

quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões” possam resultar “em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (p. 58).

O documento ainda traz que

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (BRASIL, 2018, p. 58).

A etapa do ensino fundamental dos anos iniciais, abrange alunos do 1º ao 5º ano, com idades entre 6 e 10 anos, essa fase de ensino é responsabilidade dos pedagogos. Nos dois primeiros anos “a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização” de forma que os alunos se apropriem do sistema de leitura e escrita para que seja possível o “seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p. 59).

Ao enfatizar a alfabetização nos anos iniciais, o documento também aponta a necessidade de práticas pedagógicas intencionais, sistemáticas e contextualizadas as quais sejam integradas ao uso da leitura e da escrita dos alunos, buscando favorecer a construção de sentidos e o desenvolvimento de pensamento crítico da realidade na qual se inserem. Nesse sentido,

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2018, p. 59).

Tendo em vista as determinações estabelecidas pela BNCC, essa etapa da educação envolve uma progressão contínua e integrada das aprendizagens, onde a escola assume o papel responsável pelo contato da criança com diferentes dimensões da vida social e cultural, favorecendo a construção de uma compreensão mais ampla do mundo promovendo aos alunos competências essenciais para sua vivência na sociedade.

Dessa maneira, enquanto espaço de formação intelectual, cultural e social, a escola ainda encontra dificuldades em abordar discussões sobre raça e racismo, mesmo que essas sejam fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais que atravessam o ambiente escolar. Em vista disso, esse espaço muitas vezes acaba reproduzindo, de forma explícita ou velada, hierarquias sociais e práticas discriminatórias.

Essa problemática se torna ainda mais evidente quando se analisa as práticas dos próprios docentes no ambiente escolar. De acordo com Silva (2024),

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não percepção interfere na sua conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais. Assim, o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar (p.42).

A escola peca ao não problematizar as desigualdades oriundas das classificações de raça e classe, as quais afetam diretamente no desempenho escolar desses alunos, a falta de ações e diálogos eficiente dentre ambiente, são reflexos de um despreparo para lidar com questões delicadas, porém necessárias, e que, ao não serem abordadas, acabam constituindo um terreno propício para a continuidade e a ressignificação do racismo no ambiente escolar, dessa forma corre o risco de perpetuar mecanismos de discriminação racial que se adaptam e se reproduzem nas práticas educativas, ainda que de maneira muitas vezes sutil ou naturalizada.

Pensando nisso é que algumas considerações devem sempre ser colocadas em questão dentro do ambiente escolar, lembrar por meio de diálogos e exposições de que maneira a escola tem proposto uma educação que articule a questão racial, não somente com os educadores, mas também com aqueles responsáveis por políticas educacionais que orientam as práticas educativas (GOMES, 2024, p. 61).

Nessa perspectiva, algumas políticas educacionais existentes no país reforçam a importância da escola como um ambiente onde a pluralidade é parte fundamental da sua existência. Como uma dessas políticas, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) estabeleciam que:

A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis (BRASIL, 1998, p. 16).

A escola deve se estabelecer como um ambiente responsável por diálogo, reflexão e vivência plural que orientam a vida em sociedade. Ao promover debates sobre dignidade humana, igualdade de direitos e rejeição a todas as formas de discriminação, a instituição escolar contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social, dessa forma é capaz de “impulsionar uma ação cultural e política, a caminho da transformação da sociedade, por meio da transformação do indivíduo e das relações sociais” (MAYER, 2024, p. 80).

Entretanto, a escola ainda precisa percorrer um caminho longo para abandonar o receio das abordagens sobre raça e racismo. Mesmo que existam políticas que orientem esses diálogos, a estrutura escolar por muitas vezes inflexível “encontra-se inadequada à população negra e pobre deste país. Nesse sentido, não

há como negar quanto o seu caráter é excludente” (GOMES, 2024, p. 61). A escola, acaba sendo um espaço de reprodução de discursos, ao invés de construir um espaço para o questionamento deles e entender como se caracterizou como um ambiente de exclusão.

Essa determinação reflete mais uma vez, processos históricos e sociais que estruturam a sociedade brasileira. A escola, resultado de uma construção baseada na discriminação racial desde de sua implementação, onde pessoas negras não eram permitidas ao acesso à educação, reproduz práticas e discursos enraizados e que são apaziguados pela falta de reflexões críticas sobre raça e racismo no cotidiano escolar, contribuindo para a manutenção de padrões que invisibilizam os saberes e a trajetória da população negra.

Outro ponto a ser considerado, é a ideia a garantia de igualdade no ambiente escolar pode ser alcançada apenas por meio de práticas pedagógicas uniformes. A utilização de uma perspectiva que trata de todos os estudantes de maneira aparentemente igual, sem considerar as desigualdades históricas, sociais e raciais que atravessam suas trajetórias, tende a ocultar diferenças estruturais que influenciam diretamente as experiências educacionais. Em vista disso,

A escola, muitas vezes, desconhece e desconsidera essa realidade. É comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as. Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Talvez essa afirmação pareça paradoxal; mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças (GOMES, 2024, p. 62).

A ideia de uma neutralidade presente em determinadas práticas, pode contribuir para a manutenção de desigualdades, ao desconsideram a diversidade de condições vivenciadas por diferentes grupos sociais que formam o ambiente escolar. Desvalorizar esses saberes e vivências, faz com que a escola não consiga lidar com as diferenças, pendendo para um lado que se torna mais fácil apenas padronizar as práticas para que não seja necessário abrir discussões para a necessidade de múltiplas abordagens.

É nesse sentido que, a crença de que a luta por uma escola democrática, por si só, seria suficiente para assegurar tratamento igualitário se mostra equivocada, pois desconsidera que a própria estrutura escolar foi historicamente construída a partir de

referenciais que não contemplam plenamente a diversidade presente na sociedade. As práticas educativas que se pretendem universais podem acabar reforçando processos de exclusão ao não reconhecerem as especificidades culturais, sociais e raciais dos estudantes, reproduzindo, ainda que de maneira não intencional, mecanismos de discriminação.

Nessa perspectiva, a valorização do reconhecimento das diferenças dentro das práticas educativas que silenciam as abordagens raciais dentro da escola, implica na compreensão de que promover a equidade no ambiente escolar exige considerar múltiplas experiências, bem como desenvolver estratégias educativas que enfrentem as desigualdades historicamente produzidas. Para isso, é necessário entender a importância da revisão dos currículos, a construção de relações éticas e respeitadas e a “compreensão de que os indivíduos presentes na escola vêm de diferentes contextos socioculturais e têm distintas visões de mundo” (GOMES, 2024, p. 66).

Essa reflexão exige compreender que as desigualdades raciais presentes no meio educacional não são circunstanciais, mas resultam de processos históricos profundamente vinculados à formação social e política das sociedades marcadas pelo colonialismo. Para Rufino (2019, p. 75), a educação esteve historicamente ligada à consolidação de projetos coloniais que utilizaram o elemento racial como um dos fundamentos para organizar hierarquias sociais e formas de controle da vida.

Todo o processo histórico de formação do país reflete diretamente na condição da educação como campo de constituição de conhecimento e que reproduz direta ou indiretamente, discursos que sustentam discriminações. A escola, por muitas vezes, silenciadora das questões raciais, tende a não intervir quando necessário, e assim desconsidera a profundidade de contextos que precisam ser trabalhados e a importância desse conhecimento para os alunos em sua formação como cidadãos críticos.

2.2 História e Cultura Afro-Brasileira no Projeto Político Pedagógico de uma Escola Municipal

O Projeto Político Pedagógico - PPP é um documento fundamental e orientador da escola, uma espécie de carteira de identidade da instituição

educacional, no qual o planejamento do trabalho pedagógico e o currículo, bem como a definição de sua missão, concepções e as ações concretas a serem desenvolvidas são evidenciadas com o objetivo de promover um ensino de qualidade e formar cidadãos conscientes acerca de suas condições históricas, da veracidade dos fatos e demonstrando os impactos das ações passadas, na atualidade.

O documento revisto a cada ano, é uma construção coletiva da comunidade escolar que busca prever as ações a serem trabalhadas ao longo do ano letivo. Longhi; Bento (2006, p. 173) reforçam que

O Projeto Político-Pedagógico é, portanto, um documento que facilita e organiza as atividades, sendo mediador de decisões, a condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos. Ainda se constitui num retrato da memória histórica construída, num registro que permite à escola rever a sua intencionalidade e sua história.

O PPP é parte estruturante crucial de uma instituição escolar. É por meio dele que as práticas são ditadas ao longo do ano letivo e é através dele que projetos, metodologias e planejamentos são feitos e executados dentro da escola. Além disso, o documento é uma construção coletiva, que parte tanto das vivências dos alunos como também das demandas e necessidades pedagógicas de cada instituição, essa que deve considerar a realidade na qual está exercendo o seu trabalho.

Nesse sentido, o documento tem finalidade político-social, pois “define as diretrizes básicas identitárias a serem operacionalizadas pelos seus agentes”. É o PPP quem direciona as práticas pedagógicas e é “em conformidade com seu pensar interno e com as diretrizes gerais estabelecidas pelos documentos oficiais, e ainda pela administração central à qual se encontram vinculadas”, que dará sentido ao trabalho pedagógico (ALVES, 2012, p. 73).

Dentro dessa perspectiva, a incorporação da História e Cultura Afro-Brasileira no Projeto Político Pedagógico, articula o trabalho pedagógico com os princípios da diversidade e as relações étnico raciais. Em consonância com a Lei 10.639/03, o documento quando aborda as determinações da legislação dentro da sua estrutura, estabelece práticas pedagógicas capazes de contribuir para a desconstrução de estigmas e a valorização das culturas negras e ancestrais. Logo, é importante ressaltar que

No ensino fundamental, o ato de educar implica uma estreita relação entre as crianças, adolescentes e os adultos. Este vínculo precisa estar pautado em

tratamentos igualitários, considerando a singularidade de cada sujeito em suas dimensões culturais, familiares e sociais. Nesse sentido, a Educação das Relações Étnico-Raciais deve ser um dos elementos estruturantes do projeto político-pedagógico das escolas (BRASIL, 2013, p. 50).

A escola deve levar em consideração que o documento que direciona as práticas pedagógicas e escolares precisa pensar em mecanismos para que a diversidade étnico racial e o antirracismo também sejam pautas na sua construção, o PPP nesse sentido, constitui-se como um instrumento estratégico para a formação de identidades plurais e visando o reconhecimento das contribuições histórias, sociais e culturais das populações afro-brasileiras.

Para que isso seja possível, é imprescindível que as instituições escolares comecem a pensar em ações que abordem essa temática ao longo de todo o ano letivo, e não apenas em datas específicas. Essas ações precisam estar previamente elaboradas visto a função que o PPP tem dentro das escolas, de planejar as atividades do ano letivo de forma conjunta. Por isso,

a) Reformular ou formular junto à comunidade escolar o seu Projeto Político Pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura da afrobrasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na Lei 11645/08 (BRASIL, 2013, p. 38).

As Diretrizes Curriculares enfatizam além da reavaliação de um Projeto Político Pedagógico que abrace a História e Cultura Afro-Brasileira, criar possibilidades para que a temática não esteja presa apenas ao 20 de novembro, visto que a data “representa uma conscientização do negro em relação a suas características políticas, sociais, estéticas e culturais” (DE SOUSA; COSTA, 2021, p. 353), e não pode ser limitada a uma única aula onde finalmente a população negra exista para além da escravidão.

Tendo em vista os apontamentos levantados até agora sobre a importância do PPP para a escola, iremos analisar o documento de uma escola pública municipal. Denominaremos como Escola F, que oferece primeira etapa do ensino fundamental. Serão analisadas as propostas de ações presentes no documento que envolvam a História e Cultura Afro-Brasileira no PPP dos anos de 2024 e 2025.

Dentro do Projeto Político Pedagógico de 2024, encontramos em “Projetos e atividades que a escola faz com sucesso” um Projeto sobre Cultura Afro Brasileira. (PPP, 2024, p. 35). Outra menção encontra-se no início do documento onde está descrito que dentre as atividades a serem desenvolvidas, uma delas é “o contexto do

negro na África, chegada ao Brasil e o choque cultural. Trabalhamos durante todo ano letivo” (PPP, 2024, p. 7).

Já no PPP do ano de 2025, no tópico “O trabalho pedagógico”, encontramos novamente: “Trataremos de termos relevantes para o aprendizado do aluno como: • Cultura afro-brasileira e indígena; (O contexto do negro na África, chegada ao Brasil e o choque cultural) (p. 9 do documento)”.

Em seguida o documento explicita

IX - HISTÓRIA E CULTURA AFRO BRASILEIRO E INDÍGENA

Trabalhamos durante todo ano letivo atividades e projetos onde propicia ao educando conhecer a história dos africanos e reconhecer a influência cultural dos africanos na cultura brasileira (comida, dança, religiosidade...).

A cultura indígena é apresentada aos educandos de acordo com a matriz curricular de cada ano, sendo aplicadas através de projetos e aulas dinâmicas (com entrevistas e apresentações de descendentes indígenas da nossa comunidade), tornando assim o ensino significativo. Ambos conteúdos citados acima serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e histórias brasileiras. (p. 13).

Em outra parte, encontramos entre as ações pedagógicas da Escola F, um quadro, onde em certo ponto, contém entre os problemas diagnosticados “discriminação e bullying a várias raças e etnias, gênero” e como possível solução “difundir o conhecimento ao educando sobre consciência negra e indígena, raças e gênero” (2025, p. 16). Também novamente, entre os projetos que a escola faz com sucesso, existe “Culturas Afro Brasileiro” (2025, p.19).

É importante ressaltar que nenhuma parte dos dois documentos analisados traz especificações sobre os projetos mencionados, em que momento do ano letivo serão desenvolvidos, de que forma serão trabalhados, quais serão as orientações para a abordagem do tema ou mesmo como a escola planeja diminuir problemas como a discriminação através da difusão do conhecimento sobre a consciência negra.

Durante a leitura do documento, o que também nos chamou atenção foram dois pontos importantes que definem o objetivo da escola em relação ao aluno que pretende formar. Inicialmente, o PPP do ano de 2025 levanta alguns questionamentos:

Os pontos de partida do Projeto Político Pedagógico da Escola devem ser questões básicas como: que educando queremos formar? Que escola desejamos? Que educação queremos oferecer? Sua elaboração, implementação e acompanhamento pressupõem assumir mudanças de forma compartilhada; o rompimento com a rotina e monotonia. (2025, p. 6)

Posteriormente, o PPP da Escola F indica que dentre seus objetivos está:

Preparar o educando para a inserção no ensino fundamental (anos iniciais) levando-os a perceber seus direitos e deveres como aluno, os tornando assim cidadãos críticos, participativos, conscientes de suas responsabilidades para com a sociedade, bem como buscar no cotidiano, a construção do conhecimento dos estudantes, fortalecendo suas convicções, inserindo-os no mundo globalizado (PPP, 2025, p. 18).

Os documentos analisados da Escola F mostram que a mesma tem objetivos claros quanto a formação dos alunos da instituição. O PPP apresenta de forma objetiva que a sua construção foi pautada na consciência de que existe necessidade de mudanças, uma vez que pretende formar um aluno, que deve se tornar um cidadão crítico e consciente de suas responsabilidades, dentro de um mundo com diferentes perspectivas.

Os objetivos delineados no PPP da Escola F trazem uma compreensão que a escola carece de mudanças quando necessárias e essas precisam estar delineadas nesses documentos orientadores, pois são peças fundamentais para que a educação seja um local influente “para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados” (BRASIL, 2004, p. 15), através do “acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais” (BRASIL, 2004, p. 15).

No entanto, percebemos que existe uma falta de orientações significativas quanto ao trabalho da História e Cultura Afro-Brasileira. O documento apresenta lacunas sobre a temática que deixam o trabalho pedagógico sobre vertentes rasas onde a data reservada à Consciência Negra seria a uma única, ao mesmo tempo que enfatiza que o tema é trabalhado em todo o currículo escolar, um dos pontos que reforçam isso está na falta de desenvolvimento de projetos que poderiam ser de fatos efetivados para o ano de 2025.

2.3 Há espaço para o antirracismo na prática pedagógica?

A escola é um espaço de socialização das ideias e pode reforçar aquelas já existentes ou pode questioná-las. Para isso, depende de o professor construir meios para que esse questionamento seja feito de forma crítica, impedindo que a educação

escolar seja apenas mais um local de difusão do discurso preconceituoso e discriminatório (AKKARI; SANTIAGO, 2010, p. 12). Não é possível combater esse cenário sem antes tomar conhecimento de todo o contexto histórico, é nesse momento que o professor precisa procurar formas de integrar a prática antirracista em seu cotidiano e, por conseguinte, em sua prática pedagógica.

Em razão disso, as ações previstas no Projeto Político Pedagógico precisam ser significativas para que as mudanças dentro do ambiente escolar aconteçam. A pedagogia adotada pela escola, deve buscar mecanismos para uma educação que conteste os ideais racistas e discriminatórios que persistem nas reproduções de atividades, de falas e ações, deve ter o compromisso da educação para as relações étnico-raciais a qual tem “como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2004 p. 16).

Ao colocar em perspectiva a realidade do Ensino Fundamental I, o previsto no documento que orienta as práticas dos docentes, o PPP, esquece a possibilidade de que a História e a Cultura Afro-Brasileira podem ser abordadas em todas as disciplinas, ou seja, sob a perspectiva da transversalidade, e acaba por reduzir apenas a uma data como se “despertar a consciência negra” fosse o único momento suficiente para tratar de séculos de uma população colocada nas margens.

Consequentemente, documentos condutores como os da Escola F, apresentam de forma superficial ações que são previstas para ser desenvolvidas em algum momento durante o ano letivo. O que encontramos dentro desse documento, mostra que falta para os professores, orientações que deveriam direcionar as práticas a serem desenvolvidas, considerando que a educação antirracista precisa ser um ponto primordial dentro da educação para as relações étnico-raciais e pensando na perspectiva na qual o documento traz que procura formar um aluno crítico e consciente do seu papel na sociedade.

Considerando os pontos abordados, é importante lembrar que dentro das diretrizes oficiais, existem orientações que também direcionam a prática pedagógica do professor, e que colocam como um dos objetivos dentro do Ensino Fundamental:

- b) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação para as relações étnico-raciais; (BRASIL, 2013, p. 50)

Ou seja, mesmo que o próprio documento orientador construído pela escola em colaboração com a comunidade escolar, não aponte práticas para essa educação que visa a diversidade racial, existem vários documentos que esclarecem essa prática, a qual pode acontecer de uma forma diversa, dentro de vários momentos na sala de aula, desde que haja principalmente, pesquisa e estudo, para que, a educação para as relações étnico-raciais não aconteça para interromper casos de racismo e discriminação, mas que seja feita uma prática que valorize a diversidade cultural da população negra.

A Lei 10.639/03 reforça que além da obrigatoriedade da abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio, “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2003). Entretanto, muitos educadores desconsideram a inserção da temática no currículo como orienta a legislação, pois ainda não conseguiram construir um diálogo das suas práticas pedagógicas com as narrativas negras que tanto tem a contribuir com a educação, por conta disso acabam sendo conduzidas pelas práticas tradicionalistas (ARAÚJO, 2019, p. 17).

Essa vertente pedagógica, espera que os alunos desempenhem papéis sociais predeterminados, se adaptando aos discursos dominantes e menosprezando as desigualdades presentes na sociedade (LUCKESI, 1994, p. 55). O cenário criado pelo emprego dessa prática tradicionalista na educação escolar, gera consequências também na abordagem das relações étnico-raciais.

Deixar que a prática seja conduzida apenas pela transmissão de conhecimentos sem a associação dos conteúdos com a realidade dos alunos, pode causar um esvaziamento da aprendizagem pois ela não se encontra com aquilo que o aluno já conhece. Quando falamos de educação para as relações étnico-raciais, falamos principalmente da realidade das escolas públicas, onde a maioria dos alunos são negros. É incabível pensar que a representatividade encontrada nas práticas seja apenas de indiferença pela história e cultura negra.

Entre uma prática que não visa o debate das desigualdades, principalmente em uma país tão desigual como o Brasil, e a diretriz que orienta para a “eliminação das discriminações” há dois opostos: uma prática baseada nos princípios voltados para a construção de um indivíduo que apenas aceite a sua realidade e outra que trabalhe com os princípios orientadores da educação para as relações étnico-raciais.

Contudo, Alves (2012) aponta que

A presença da temática étnico-racial nos currículos escolares, ou seja, a visibilidade da população negra aconteceu pela via da invisibilidade. Só a partir da década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs) e com as Leis Orgânicas, foi que este tema começou oficialmente a aparecer nas questões curriculares; é como se a população negra tivesse “aparecido” ou chegado recentemente ao Brasil.” (p. 50)

Os professores, e aqui em questão os responsáveis pelos anos iniciais do ensino fundamental, pedagogos, se encontram entre questões complexas quando estão diante de situações onde existe uma Lei que coloca o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, ao mesmo tempo que as diretrizes educacionais só começaram a abordar a população negra há pouco tempo, em meio a tudo isso, ainda encontram-se em instituições de ensino que pouco orientam através do seu documento, meios para que a abordagem da temática seja feita.

Gomes (2012) ainda ressalta que existe toda uma estrutura pela qual o silenciamento diante dessas questões existe, a escola e a sala de aula são permeadas por valores e ideologias. Para a autora “a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa” (p. 105). Ela continua

Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (p. 105)

A autora ainda aponta que o “falar” não é qualquer tipo de fala, mas uma “pautada no diálogo intercultural” que seja emancipatória para o interior da escola, que seja capaz de reconhecer a existência de um “outro” como sujeito capaz de mudanças. É levantar o diálogo de que as diferentes culturas “produzem e devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares e educativos e de sociedade” (GOMES, 2012, p. 105).

Apesar disso, a abordagem do tema não se limita à compreensão ingênua de que o silenciamento decorre exclusivamente de práticas pedagógicas fragilmente orientadas pelos documentos escolares; ao contrário, exige uma análise mais

aprofundada que reconheça a existência de um sistema que se beneficia dessa omissão. Nesse sentido, não apenas as práticas docentes, mas também as estruturas que determinam o que pode ou não ser dito atuam como instâncias reguladoras e condicionantes das ações educacionais.

Farias (2015) evidencia o silenciamento dentro das práticas pedagógicas através da lógica hegemônica que moldou as estruturas do sistema educacional. Para a autora

A colonialidade do poder e do saber perpassa a formação de professores e gestores, está presente na maneira como os sistemas de ensino se organizam e estruturaram seus currículos, nos materiais didáticos, e nas relações interpessoais dentro das escolas. Essa condição ficou evidente na polêmica levantada sobre a data comemorativa em alusão aos indígenas e a negação em fazer diferente do que é hegemônico entre os docentes dos anos iniciais. Daí a necessidade de um diálogo intercultural, na perspectiva crítica, que leve a uma emancipação epistêmica, ou seja, que os docentes sejam capazes de articular discussões que estejam fora do padrão eurocêntrico e que suas práticas pedagógicas estejam alinhadas com uma perspectiva mais humanizadora e equânime. (p. 59)

Quando a escola está sobre a engrenagem de um sistema favorecido pela omissão de práticas que questionem o seu funcionamento, encontramos uma estrutura educacional fragilizada que mesmo elaborando diretrizes através da implementação de uma legislação que exige a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira, a realidade dentro da prática pedagógica, da escola pública, dos documentos orientadores e dos anos iniciais do ensino fundamental, são divergentes visto que, deixar aqueles que estão na margem no seu lugar, como foram colocados desde que foram “livres” reforça o discurso hegemônico e racial que é parte fundante da sociedade brasileira, por isso, “o professor, muitas vezes, munido apenas de quadro e fiz, torna-se interlocutor de um discurso dominante que nem mesmo ele se deu conta ou nem mesmo percebeu” (LEITE, 2010, p. 44).

A escola não encara a educação para as relações étnico-raciais como prioridade, desgasta o tema justamente por deixa-lo como apenas “mais um projeto”. Não conseguiu ainda encontrar meios para que essa questão fosse tratada de uma forma significativa para o aprendizado e para a mudança das relações desiguais dentro do ambiente escolar.

O debate e a prática ainda não foram enraizados, a questão ainda é encarada como mais um conteúdo ou mais um projeto. O fato de não haver uma gestão democrática e de os professores não participarem dos projetos de reforma

curricular e serem considerados como apenas executores de tarefas contribui para que a questão seja encarada dessa forma. Diante de prioridades como a alfabetização, a questão das relações étnico-raciais é posta a margem. (FARIAS, 2015, p. 79)

Gomes (2021) salienta que dentro dessa realidade é necessário que os professores indignados por ações discriminatórias, devem “partir para a ação concreta, construindo práticas pedagógicas, acadêmicas e epistemológicas emancipatórias e antirracistas”, dessa forma, o professor seria capaz de promover mudanças significativas a partir do “rompimento das hierarquias raciais” (p. 444).

2.4 À luz da Lei 10.639/03: a formação do pedagogo.

Enquanto discorríamos sobre a prática pedagógica orientada pelas pautas colocadas no Projeto Político Pedagógico analisado, nos vemos diante da necessária abordagem acerca da formação do Pedagogo, profissional responsável pelos anos iniciais do ensino fundamental.

As Diretrizes Nacionais da Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), reforçam que a docência é compreendida como

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (p. 11)

Além disso, é orientada como uma das principais ações das Instituições de Ensino Superior e especialmente aos cursos de licenciatura

c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores(as), garantindo formação adequada aos professores(as) sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;

d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores(as) habilidades e atitudes que permitam contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos, paradidáticos e literários, que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana (BRASIL, 2013, p. 40).

Durante a graduação nessa universidade, podemos observar que o currículo do curso de Pedagogia, oferece como disciplina eletiva, Pensamento Africano, a qual, por não ser colocada como obrigatória dentro da grade, não nos foi oferecida e então substituída por outra em seu lugar, também de grande relevância e importantíssima para a nossa formação.

Ressaltamos que mesmo que durante os anos de formação dentro dessa universidade, algumas disciplinas chegaram a abordar questões de raça, racismo e a diversidade cultural em vários momentos, nos lembrando também da Lei 10.639/03 e sua obrigatoriedade dentro do sistema de ensino, o que levantou vários questionamentos também sobre a abordagem nas instituições escolares nas quais estamos inseridos.

No entanto, o aprofundamento da História e Cultura Afro-Brasileira, bem como a pluralidade de culturas africanas que permeiam a nossa sociedade, andaram despercebidas durante esses anos de formação, a ressalvo de ações feitas dentro da própria universidade, o que nem sempre tivemos acesso. Por essa razão, a formação do pedagogo acaba sendo limitada pela moderada abordagem da temática durante sua graduação, o levando a uma prática rasa e reprodutora de estereótipos.

Nesse sentido, Nunes, Santana e Franco (2021) apontam que ainda existe um distanciamento entre a prática educativa e o que está direcionado nos documentos, visto que

as instituições de educação superior, responsáveis pela formação inicial de professores (as), ainda não procederam, de forma radical, na incorporação das transformações curriculares necessárias, que permitam romper com a perspectiva eurocêntrica referenciada nesse nível de escolarização, o que vai impactar diretamente na formação e consequentemente no alcance da EREER [Educação das Relações Étnico-Raciais] na educação básica. (p. 6)

As autoras ainda ressaltam que os cursos de Pedagogia, precisam abordar a educação das relações étnico-raciais “como elemento estruturante das suas propostas pedagógicas, curriculares e das ações que realizam” afim de promover abordagens que estariam de compromisso com a superação do racismo e “estarem abertos a novas possibilidades de diálogos com os movimentos negros e com territórios que preservam o legado afrodiaspórico” (NUNES; SANTANA; FRANCO, 2021, p. 12).

Em vista dessa realidade, o pedagogo se encontra diante de um impasse onde existem documentações as quais orientam que os cursos de ensino superior ofertem condições para a formação sobre História e Cultura Afro-Brasileira, ao mesmo tempo sabemos que a realidade reflete diretamente na prática pedagógica e nas formulações de documentos que orientam as ações antirracistas dentro da escola, pois disciplinas que abordam sobre o assunto não são tratadas com prioridade dentro do currículo das instituições de ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos responder um questionamento que nos inquieta: de que forma a História e Cultura Afro-Brasileira, prevista na Lei 10.639/03, é abordada no Projeto Político Pedagógico e na prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. Embora a legislação apresente um importante avanço no reconhecimento da diversidade étnico-racial e na valorização da cultura afro-brasileira dentro do contexto escolar, encontramos obstáculos.

A partir da análise bibliográfica, observamos que um ponto inicial dentro do problema apresentado, está na influência da imposição de raça e do racismo estruturante do sistema, como heranças do processo colonialista, o que reverbera sobre as práticas educacionais do mesmo modo que tornam a implementação da Lei 10.639/03 um processo histórico fundamental para a valorização das culturas afro-brasileiras que resistem e que precisam ter suas narrativas contadas a partir de suas vivências.

Contudo, no reconhecimento da diversidade étnico-racial e na valorização da cultura afro-brasileira no contexto escolar, ainda existem desafios significativos para sua efetiva implementação. Observamos no caso da escola analisada, a temática aparece de forma rasa no Projeto Político Pedagógico, sem que haja uma integração contínua e interdisciplinar ao currículo escolar, reduzindo a História e Cultura Afro-Brasileira a datas comemorativas ou mesmo em ações onde o a temática seria o pontapé para falar sobre o racismo.

Além disso, verificou-se que a prática pedagógica relacionada à História e Cultura Afro-Brasileira depende diretamente do compromisso institucional da escola e da formação dos professores para o trabalho com as relações étnico-raciais e a efetivação do antirracismo na escola. A ausência de ações permanentes voltadas à valorização da identidade afro-brasileira limita a concretização dos objetivos propostos pela Lei nº 10.639/03.

Outro ponto a ser destacado está na pouca abordagem do assunto na graduação da Pedagogia, como também na falta de formação continuada e práticas promovidas até mesmo dentro dos documentos orientadores das escolas. Essa circunstância afeta claramente na forma como esses profissionais lidam com o conteúdo na sala de aula.

Consideramos fundamental que a escola promova estratégias pedagógicas que contribuam para a construção de uma educação antirracista, capaz de reconhecer e valorizar a contribuição da população negra para a formação histórica, cultural e social do Brasil.

Nesse sentido, é indispensável que os pedagogos e pedagogas estejam dispostos a reconhecer a riqueza da História e Cultura Afro-Brasileira não apenas como uma obrigatoriedade, mas como uma perspectiva para uma educação que precisa estar voltada às raízes daqueles que ergueram esse país com luta e resistência. Não há educação que avance sem que olhe para o seu passado e entenda que nele está a base para sua transformação.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A.; SANTIAGO, M.A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro. **Educação em Questão**. Natal, v.38, n.24, mai/ago.2010,p.12.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Rita de Cássia. **A africanidade no currículo: a Lei Federal nº 10.639/03 e as práticas curriculares de escolas públicas de Sabará**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2012.

ARAÚJO., Maria de Fátima. **Pedagogia tradicional: aspectos presentes na prática docente no contexto atual**. 2019. 51 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Centro de Ensino Superior do Seridó. Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte., Caicó (RN), 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 01, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARNEIRO, Sueli. Entrevista. In: **Margem Esquerda**. São Paulo: Boitempo, 2016. n. 27. p. 11-21.

COSTA, Júnia Silva da. **Implementar ou representar: o desafio de uma política – a Lei nº 10.639/2003 no contexto da rede pública municipal de ensino de Petrópolis**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2011.

DE SOUSA, Ruimar Nunes; COSTA, Francisca Raquel da. Consciência negra e luta: leituras e reflexões acerca do dia 20 de novembro nas escolas de educação básica. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. Esp2, p. 348–364, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p348-364. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10970>. Acesso em: 19 abr 2026.

ESCOLA F. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. 2024.

ESCOLA F. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. 2025.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da. Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. Racismo e cultura. *Convergência Crítica*, Rio de Janeiro, n. 13, dossiê **A questão ambiental na atualidade**, 2018.

FARIAS, Úrsula P. L de. **Para além do “bê-a-ba”, “B” de Brasil, “A” de África: relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015.

FERNANDES, Ana Paula Cerqueira. **Relatos docentes sobre estratégias pedagógicas de promoção da igualdade racial: permanências, desafios e conquistas no “chão” de escolas iguaçuanas**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2014

FERREIRA, J. M. de P.; TELES, G. A.; ARAÚJO, R. L. de. A Lei 10.639/03 como orientação político-pedagógica para uma educação antirracista na escola: Possibilidades para descolonização do currículo. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp.1, p. e023014, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27iesp.1.17939. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17939>. Acesso em: 5 out. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 2ª ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas**. Revista de Filosofia Aurora, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, maio/ago. 2021

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2024. p. 59-71

GONCALVES, Carmen Regina Teixeira. Racialização como efeito do colonialismo e constituição psíquica. **Reverso**, Belo Horizonte, v. 47, n. 89, p. 105-111, jun. 2025. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952025000100105&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 fev. 2026. Epub 24-Out-2025. <https://doi.org/10.5935/0102-7395.v47n89.12>.

GROSFOQUEL, Ramon. **Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada**. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOQUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LEITE, Vanderlei Furtado. **Diversidade cultural e racial: desdobramentos da Lei 10639/2003 nas práticas escolares do estado de São Paulo**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LONGHI, S. R. P; BENTO, K. L. (2006). **Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, 3(9), 173-178.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau).

MATUMBI, Lazzo. **14 de Maio**. In: Lazzo Matumbi, Vol. 1. Lzz Music & Creative Mkt, 2019. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/2Ue6J11Ssvv0XBXLUnge1?si=1ad2360b26394bd5>. Acesso em: 25 maio 2026.

MAYER, Isabel Santos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2024. p. 73-87.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução Sebastião Nascimento. N-1 Edições, 2018a.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018b.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2009.

NUNES, Cicera; SANTANA, Jusciney Carvalho; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a)**. Roteiro, [S. l.], v. 46, p. e26314, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.26314. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26314>. Acesso em: 13 maio. 2026.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2023.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTIAGO, Flávio. **Hierarquização e racialização das crianças negras na educação infantil**. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 33, n. 64, p. 31–47, 2015

SILVA, Cidinha da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2024. p. 41-58.

SOUZA, Marinês Viana de; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **O projeto político-pedagógico e a educação para as relações étnico-raciais: configurações e abordagens pedagógicas em escolas públicas de Manaus**. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S. l.], v. 17, n. 2, 2023. DOI: 10.5380/jpe.v17i2.91516. Disponível em: [https://revistas.ufpr.br/jpe/article/abordagens pedagogicas em escolas públicas de Manaus](https://revistas.ufpr.br/jpe/article/abordagens-pedagogicas-em-escolas-publicas-de-Manaus). *Jornal de Políticas Educacionais*, [S. l.], v. 17, n. 2, 2023. DOI: 10.5380/jpe.v17i2.91516. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/91516>. Acesso em: 13 maio. 2026.