

INSTITUTO FEDERAL GOIANO - IFGOIANO
CAMPUS AVANÇADO IPAMERI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (LATO SENSU) DOCÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR

JOÃO BATISTA DE OLIVEIRA NETO

**DAS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NO UNIVERSO ESCOLAR AOS DESAFIOS
DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

IPAMERI/GO
JUNHO/2021

INSTITUTO FEDERAL GOIANO - IFGOIANO
CAMPUS AVANÇADO IPAMERI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (LATO SENSU) DOCÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR

JOÃO BATISTA DE OLIVEIRA NETO

**DAS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NO UNIVERSO ESCOLAR AOS DESAFIOS
DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal Goiano, Campus Avançado Ipameri, como requisito parcial para a obtenção de Especialista em Docência no Ensino Superior, orientado pela profa. Dra. Ana Alice dos Passos Gargioni.

IPAMERI, GO
JUNHO/2021

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano

OOL48r Oliveira Neto, João Batista de
Das representações do negro no universo escolar aos desafios da educação para as relações étnico-raciais. / João Batista de Oliveira Neto; orientadora Dra. Ana Alice dos Passos Gargioni. -- Ipameri, 2021.
24 p.

Monografia (Pós-graduação Lato Sensu em em Docência do Ensino Superior) -- Instituto Federal Goiano, Campus Ipameri, 2021.

1. Lei 10.639/03. 2. Educação étnico-racial. 3. Formação docente. I. Gargioni, Dra. Ana Alice dos Passos, orient. II. Título.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input checked="" type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: João Batista de Oliveira Neto

Matrícula: 2019212301630076

Título do Trabalho: Das representações do negro no universo escolar aos desafios da educação para as relações étnico-raciais.

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 01/07/2021

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Ipameri 08/07/2021
Local Data

João Batista de O. Neto
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Ana Alice Gargioni
Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 32/2021 - CENS-IPA/CMPAIPA/IFGOIANO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

ATA

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos dez dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e um, às 19h (dezenove horas) reuniram-se os componentes da banca examinadora em sessão pública realizada por videoconferência, para procederem a avaliação da defesa de Trabalho de Conclusão de Curso, em nível de especialização, intitulado "*Das representações do negro no universo escolar aos desafios da educação para as relações étnico-raciais*", de autoria de JOÃO BATISTA DE OLIVEIRA NETO, discente do Programa de Pós-Graduação Latu Sensu em Docência do Ensino Superior, do Instituto Federal Goiano - Campus Avançado de Ipameri. A sessão foi aberta pela presidenta da Banca Examinadora, Prof. Dra. Ana Alice dos Passos Gargioni, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor para, em 30 min, proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o examinado, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se a avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-Graduação Latu Sensu em Docência do Ensino Superior, e procedidas às correções recomendadas, o Trabalho de Conclusão de Curso foi APROVADO, com a média final 9,8, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de Especialista em Docência do Ensino Superior, na área de concentração em Educação, pelo Instituto Federal Goiano - Campus Avançado de Ipameri. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega na secretaria do Programa de Pós-Graduação Latu Sensu em Docência do Ensino Superior da versão definitiva do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, com as devidas correções. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até 30 (trinta) dias da sua ocorrência. A Banca Examinadora recomendou a publicação dos artigos científicos oriundos desse Trabalho de Conclusão de Curso em periódicos após procedida as modificações sugeridas. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, e para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, será assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.

Membros da Banca Examinadora

Nome	Instituição	Situação no Programa
Ana Alice dos Passos	IF Goiano - Campus	Presidenta

Gargioni	Avançado Ipameri	
Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira	IF Goiano – Campus Avançado Ipameri	Membro interno
Cristiane Maria Ribeiro	IF Goiano – Campus Urutaí	Membro externo

Documento assinado eletronicamente por:

- **João Batista de Oliveira Neto**, 2019212301630076 - Discente, em 13/06/2021 23:26:34.
- **Cristiane Maria Ribeiro**, GERENTE - CD4 - GP-UR, em 11/06/2021 08:25:56.
- **Jussara de Fatima Alves Campos Oliveira**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 10/06/2021 20:35:07.
- **Ana Alice dos Passos Gargioni**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 10/06/2021 20:32:30.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 10/06/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 278694
Código de Autenticação: 49f128be30



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Avançado Ipameri
Av. Vereador José Benevenuto (GO - 307), Zona Rural, None, IPAMERI / GO, CEP 75780-000
(64) 3491-8400

SUMÁRIO

Introdução	5
1 A lei 10.639/03: algumas considerações.....	6
2 Representações das negritudes: impasses no universo escolar	8
3 Desafios do ensino étnico-racial	11
4 Considerações finais.....	18
Referências	19

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DAS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO AOS DESAFIOS DO UNIVERSO ESCOLAR

João Batista de Oliveira Neto¹
Orientadora: Ana Alice dos Passos Gargioni²

Resumo: Com a intenção de aumentar e ratificar as discussões que versam sobre a importância do ensino sobre as relações étnico-raciais, com fito à inclusão histórica e cultural dos vários que caracterizam a diversidade nacional, o objetivo central deste estudo é o de apresentar um breve cenário da aplicação da lei 10.639/03. Para alçar esse propósito, o artigo propõe uma revisão bibliográfica de cunho qualitativo, fundamentada em autores como Scaramal (2008), Rodrigues, Oliveira e Santos (2016), Oliveira e Junior (2012), Nascimento e Costa (2014), entre outros, a fim de responder questões que fundamentassem as motivações históricas para o surgimento da medida legal, problematizassem representações da negritude e identificassem alguns impasses e desafios que atravessam a educação escolar. Tais discussões corroboraram a necessidade de efetivação das políticas voltadas ao reconhecimento da história e das culturas africanas e dos afro-brasileiros nos ambientes de formação inicial e continuada das licenciaturas, bem como do rompimento da estrutura supremacista e hegemônica que invisibiliza a participação dos negros na história nacional.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Educação étnico-racial. Formação docente.

ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS: FROM THE REPRESENTATIONS OF THE BLACK TO THE CHALLENGES OF THE SCHOOL UNIVERSE

Abstract: With the intention of increasing and ratifying the discussions that deal with the importance of teaching about ethnic-racial relations, with a view to the historical and cultural inclusion of the various that characterize national diversity, the main objective of this study is to present a brief scenario of the application of law 10.639/03. To achieve this purpose, the article proposes a literature review of a qualitative nature, based on authors such as Scaramal (2008), Rodrigues, Oliveira and Santos (2016), Oliveira and Junior (2012), Nascimento and Costa (2014), among others, in order to answer questions that substantiated the historical motivations for the emergence of the legal measure, problematize representations of blackness and identify some impasses and challenges that cross school education. Such discussions corroborated the need to implement policies aimed at recognizing African and Afro-Brazilian history and cultures in the initial and continuing education environments of undergraduate degrees, as well as breaking the supremacist and hegemonic structure that makes the participation of blacks in history invisible national.

Keywords: Law 10.639/03. Ethnic-racial education. Teacher education.

¹ Pós-graduando em Docência do Ensino Superior no Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Ipameri. E-mail: jb_netinho@hotmail.com.

² Professora do Instituto Federal Goiano – Campus Avançado Ipameri, doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: ana.gargioni@ifgoiano.edu.br.

Introdução

A necessidade de reflexão acerca da história e das culturas dos destoantes grupos étnico-raciais intenciona subsidiar o movimento educacional na contemporaneidade pela inclusão de conteúdos pertinentes às relações étnico-raciais no currículo escolar.

Araújo e Giugliane (2014) destacam que, na década 1940, a necessidade de políticas públicas diferenciadas para a comunidade negra passa a ser um das pautas deste movimento, uma vez que já as primeiras organizações negras já pressentiam que a educação, pós-abolição, seria uma das principais preocupações, reivindicações e frente de ação do Movimento Negro brasileiro. Seus militantes reivindicavam direitos básicos como saúde, moradia. Para além disso, exigiam projetos educacionais amparados na diversidade cultural, valorizando a história das culturas africanas com vistas à fundamentação de uma modalidade educacional multicultural.

Ao passo que essas demandas foram se tornando cada vez mais bem delineadas cobradas e politizadas pelos movimentos sociais, o Estado passou a oficializar ações de combate ao preconceito e às desigualdades sociais. Assim surgiu a lei 10.639/03, que promulgou o direito da diversidade étnico-racial no ambiente escolar, a fim de findar a invisibilidade acerca da história das culturas africanas. Posteriormente, em 2008, foi criada a lei 11.645/08, que complementou a lei anterior, instituindo também o reconhecimento do indígena na sociedade brasileira.

Segundo Rodrigues (2016), a legalidade dessas decisões fez com que conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena se tornassem obrigatórias em todas as instituições brasileiras, públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio. Essa decisão possibilitou rompimentos importantes no que tange às representações sociais das negritudes, porque não se limita à questão da escravidão e do preconceito racial. Ela permite apresentar os negros e os povos originários como propulsores da formação da identidade nacional enquanto sujeitos históricos, dotados de aspectos socioculturais diversos.

A partir dessa inserção, o leque do currículo da educação básica tende a ser ampliado no que diz respeito à pluralidade étnica. Essa mudança não deve trazer resultados somente à população negra, mas também para toda sociedade brasileira, uma vez que o papel dos educadores é formar cidadãos pensantes, construindo assim uma nação democrática.

Posto isto, o objetivo deste artigo é apresentar um breve cenário do ensino sobre a história e culturas africanas e afro-brasileiras na educação formal. Para tanto, o estudo i)

descreve a Lei 10.639/03 que fundamenta a perspectiva, bem como ii) discorre acerca das imagens representações do negro no universo escolar e iii) apresenta os desafios da educação étnico racial. Para alçar o proposto, esta revisão bibliográfica trilhou os caminhos da pesquisa de cunho qualitativo, pois almeja problematizar o processo e não esgotar a compreensão dos significados atribuídos às práticas em foco (LAKATOS; MARCONI, 2010).

1 A lei 10.639/03: algumas considerações

A lei 10.639/03 é uma baliza histórica que intenciona mudar a visão eurocêntrica da sociedade assim como estender o debate sobre a diversidade cultural dentro da escola. Em suma, ela procura promover o direito à pluralidade racial na educação básica. Essa lei, e posteriormente a lei nº 11.645/08, que incluiu a cultura indígena, complementa a lei nº 9.394/1996, que dispõe as diretrizes e bases da educação nacional, decretando a inserção do ensino da história da cultura afro-brasileira em toda a rede de ensino do Brasil. Por este motivo, essa ação denota um grande avanço para a pluralidade cultural no seio da educação escolar.

Como resultado de estudiosos que batalharam para que os direitos e benefícios de grupos esquecidos pela sociedade dominante fossem reconhecidos e resguardados, essa lei esboça uma tentativa de prescrição contra a discriminação racial. A partir da obrigatoriedade de um currículo oficial que acolhe o estudo da História da África e dos africanos, da luta e das culturas dos negros no Brasil, objetiva-se o resgate à contribuição social, econômica, cultural e política do povo negro na formação do que entendemos hoje como nação.

O texto legal de 2003 aponta que

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003)

Resultado de muitas lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro, as indicações trazidas pela Lei 10.639 em 2003 foram outrora demandas discutidas no Congresso Nacional do Negro Brasileiro, nas décadas finais do século XIX, durante a elaboração de um documento que tinha como propósito o incentivo ao estudo das reminiscências africanas no país, assim como a melhoria das dificuldades dos brasileiros negros. Nos anos 80, essas pautas foram apresentadas como projeto de lei na Constituição de 1988 e sua aprovação foi reivindicada na Marcha Zumbi, em 1995. A sua aprovação objetivou alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), reclamando o mote do mundo da educação como indispensável na representação e na restituição do quadro de desigualdades raciais no Brasil.

Aprovada em um contexto rascunhado pela emergência de um restaurado debate acerca das relações raciais no Brasil, tensionado pela necessidade de posicionamento concreto de políticas públicas por parte do Estado, a Lei em foco surgiu como um dispositivo que o Movimento Negro alçou para tracejar suas demandas no mundo da Educação junto com a discussão acerca do acúmulo de vagas remanescentes em universidades. No caso, sua demanda não se volta apenas à igualdade de acesso à educação em todos os níveis, mas principalmente pela urgência de uma formação humana voltada à releitura das interpretações hegemônicas de mundo.

Com a formulação do texto legal, o governo pôde exigir que o processo de educar as relações entre pessoas de grupos étnico-raciais tivessem como princípio a interrupção dos sentimentos de inferioridade e superioridade, anulação de julgamentos apoiados em preconceitos e a admissão de posições hierárquicas maquinadas em desigualdades raciais e sociais (GONÇALVES; SILVA, 2011).

Posto isto, a lei 10.639/03 objetiva, portanto, reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação. Características que estão presentes no processo de educação que é a área da formação humana passam a ser revistos: afeta não somente acerca dos conteúdos escolares, mas acerca da forma como se dão e como são consideradas as relações sociais existentes nos múltiplos momentos de interação e de formação que o mundo da educação comporta.

2 Representações das negritudes: impasses no universo escolar

De modo geral, as revisões bibliográficas apontam que as atitudes racistas e preconceituosas nas instituições devem ser extintas mediante a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08. O Estado tem papel importante nessa tarefa, isto é, a criação de práticas educativas de formação inicial e continuada para que os docentes tenham conhecimento teórico suficiente para abordar esse tema tão urgente e pouco versado nas universidades.

A obrigatoriedade do ensino em pauta tem ajudado a certificar as práticas pedagógicas antirracistas que persistem e estimulam, ainda, a construção de novas práticas discriminatórias, mostrando conflitos, revelando imaginários sociais existentes na rotina escolar e trazem novos – antigos - obstáculos para o controle dos sistemas de ensino para os educadores nas escolas, para a política educacional e formação inicial e continuada de professores (GOMES; JESUS, 2013).

Verifica-se, assim, que essas situações estão além dos espaços escolares, ou seja, os alunos, como sujeitos históricos e sociais, são atravessados por narrativas e ideologias ao longo da vida, que pré-estabelecem como naturais e normais algumas condições da existência humana. Isso também se justifica diante da recorrência de injúrias e discriminações contra alunos negros, como relatado por professores no estudo de Rodrigues, Oliveira e Santos (2016).

Rodrigo, Oliveira e Santos (2016) relataram imagens advindas da reflexão sobre a África ou os africanos pelos profissionais da educação. Como resultado, duas representações foram preponderantes: 25% dos participantes relacionava-os à pobreza e 18% ao fenótipo, no que diz respeito à cor negra da pele, ao cabelo afro e à ideia de força física³. As demais imagens diziam respeito à paisagem do continente, com alusão às savanas, florestas, selvas, aos desertos e safaris, ou seja, a riqueza da diversidade cultural com menção à flora e, principalmente, à fauna; outros lembraram sobre a escravidão a partir do discurso genérico conectado à ideia de sofrimento de um povo triste, resignado e explorado. A alegria do povo foi mencionada por 4% dos entrevistados, enquanto 3% mencionaram a extensão territorial do continente. Apenas 2% das imagens envolvem resistência e segregação. Diante disso, todas essas imagens são também, para os autores, indicativos da influência dos veículos midiáticos.

³ Vale destacar que a ideia de força física advém da animalização que populações negras sofreram durante a escravidão no Brasil. Essa representação fundamenta-se na essencialização das negritudes e às estereótipos raciais, sustentadas discursivamente a fim de naturalizar práticas racistas. O filme *Corra*, de Jordan Peele, promove essas e outras reflexões.

Os aspectos negativos - como sofrimento, escravidão, segregação - conectados aos aspectos das dimensões de natureza - paisagem, animais, natureza, fenótipo - demonstram uma figura limitada e preconceituosa do que são o continente e as culturas de africanos e afrodescendentes. Isso aumenta a necessidade de se prosseguir e insistir para que a formação dos profissionais da educação sobrepuja essa visão a fim de que os educadores ensinem conteúdos baseados em perspectivas reais e, possam, de fato, propor criticidade diante dessas construções sociais cristalizadas, como a imagem de uma terra e povos selvagens e primitivos, ou de promiscuidade e libertinagem a título das festividades, por exemplo (SCARAMAL, 2008).

No que diz respeito ao conhecimento sobre as características culturais brasileiras estruturadas e/ou construídas com influências de alguma cultura africana, dados como a culinária, danças e referências musicais, vestimentas e religiões atravessaram discursos no estudo proposto por Rodrigues, Oliveira e Santos (2016):

A culinária é o aspecto mais citado, lembrado por 52% dos participantes, sendo a feijoada o elemento mais recorrente, tendo 10% de menções, seguida da canjica, cocada, tapioca e acarajé. Em segundo lugar aparece a capoeira, mencionada por 39% dos entrevistados. Vem em terceiro lugar, com 34% de citações, a dança, que aglutina referências ao gingado, ao maculelê e até mesmo à zumba - pensada por alguns dos participantes como tendo influência africana. A religião foi lembrada por 28% dos participantes, trazendo os orixás, a umbanda, o candomblé e a macumba. Há menções também aos ritmos musicais, como reggae, o samba e o axé, com 22% de incidência no total. A cultura, com elementos como folclore e carnaval, o vocabulário e vestimentas (coloridas e estampadas) aparecem com 4% de incidência cada um (RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 290).

Essas percepções, mais uma vez, incidem essencialismos cultuados no cotidiano nacional. Esse tratamento genérico e romântico das diversidades culturais e especificidades da afrodescendência apresentam narrativas etnocêntricas e registros estereotipados da história africana e afro-brasileira, nos quais a normatividade e colonialista são tomadas como abordagem para subalternizar negros e suas práticas. Essa incidência canônica chama atenção, pois uma de suas causas é a inadequação dos materiais e livros didáticos quanto ao ensino afro-brasileiro (SANTOS, 2008; PEREIRA, 2011).

Em relação ao material de estudos, os livros didáticos contêm, majoritariamente, imagens que reportam o período de escravidão e somente recordam fotos de negros apanhando, sofrendo algum tipo de castigo ou rememoram a morte de Zumbi dos Palmares por ocasião do Dia da Consciência Negra (SANTOS, 2008; SCARAMAL, 2008), o que propicia o universo transgressor no qual a imagem do negro é, constantemente, alocada.

Nesses eventos, é possível observar uma normatividade eurocentrada que fundamenta uma falsa ilegitimidade das cosmovisões tradicionais dos povos africanos, bem como de seus descendentes. Para Adichie (2009),

insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que formaram-me. A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem um história tornar-se a única história. [...] A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes.

Diante disso, nota-se que além da omissão da contribuição histórica da África na construção do que é Brasil, há o apagamento cultural e a exclusão daqueles que não encontram representatividade em suas práticas cotidianas. Esse fato relaciona-se também com a falta de informação dos profissionais da educação a respeito da cultura afro-brasileira. Laytano (apud XAVIER, 2008) compreendeu que a maioria dos profissionais da educação desconhecem os aspectos específicos da população negra e, muitas vezes, reforçam estigmas da marginalização, normalizando a discriminação racial, e sustentam desigualdades sociais.

Discutir sobre questões étnico-raciais é, por si só, uma dificuldade da educação escolar, visto que é um tabu na sociedade. Não raro, tratar esse conteúdo na sala de aula ocasiona desentendimentos entre os alunos. Há casos extremos em que esses conflitos ideológicos ocasionam desavenças entre membros das escolas e responsáveis por alunos que não compartilham da mesma opinião do que deve, ou não, ser ensinado.

Santos (2008) investigou o conhecimento de discentes e docentes a respeito das cotas raciais e verificou que a maioria dos discursos relacionados tangenciava equívocos a respeito da ação afirmativa, alegando a discriminação de negros contra negros e associando, pautados na meritocracia e em negação à política pública que constitui marco legal na luta contra a desigualdade racial, representações de capacitismo e do assistencialismo em decorrência da vertente racial das cotas.

Ora, o ensino crítico das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras deve valer-se da condição social como um todo, ou seja, da reflexão das experiências normalizadas ao processo de desconstrução, da ressignificação dessas representações à compreensão das subjetividades e práticas identitárias que atravessam as negritudes, para, então, romper os desafios de uma educação étnico-racial para além dos muros da escola.

3 Desafios do ensino étnico-racial

Muitas práticas culturais brasileiras são heranças culturais africanas. No entanto, é o olhar ocidental que reconhece e funda aquilo que denominam por raízes nacionais. Isso porque, como projeto nacional, além do intenso processo colonial de usurpação territorial, o Brasil sustentou políticas de branqueamento para potencializar uma supremacia no que concerne às desigualdades raciais. Tais políticas foram garantidas pela miscigenação de povos advindos do processo imigratório e deram protagonismo às uniões inter-raciais, que, por sua vez, fundamentaram, nesse projeto, uma falsa simetria na conciliação entre brancos e negros, além da ideia de democracia racial, facultando a negação desses conflitos.

Outra razão que influencia a invisibilização da cultura africana para o Brasil está relacionada ao não questionamento do papel da branquitude na sustentação de essencialismos como o da desigualdade racial limitado exclusivamente às classes sociais (BENTO, 2002). Ao passo que essas condições reforçam os privilégios, concretos e simbólicos, de brancos no decorrer da história, por outro lado, silenciam discriminações contra negros.

A respeito do que convencionou-se história nacional, o período escravagista é, segundo Bento (2002, p. 2), “um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo”. Esse silenciamento também permite condicionar o negro a uma posição de produto como maneira de enquadrá-lo em uma escravidão simbólica, desconsiderando a sua identidade cultural e social. Oliveira e Júnior (2012) corroboram essa informação ao dizerem que,

A histórica do continente africano é ofuscada por representações racistas que durante muito tempo foram passadas pelos educadores e assimiladas pelos (as) estudantes de forma errônea e preconceituosa e contada a partir de uma perspectiva europeia, renegando o imenso patrimônio sócio-histórico e cultural dos países que compõe a África. É comum, ainda hoje, a África ser assinalada como sendo um único país, pensamento que só contribui para se perpassar o desconhecimento incerto acerca das suas particularidades (OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, p. 4-5).

Com base nessas disposições, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004) estabeleceram a educação das relações étnico-raciais como centro dos projetos políticos-pedagógicos das instituições de ensino e como um dos cerne de metodologias e instrumentos usados para sua avaliação e supervisão.

Em suma, esses documentos, como pontua Gonçalves e Silva (2011), visam a promoção de condições igualitárias dos direitos sociais, sejam eles políticos, econômicos, culturais ou específicos, fazendo jus aos diferentes pertencimentos raciais e étnicos a fim de promover a participação democrática desses sujeitos nos espaços públicos. Em outras palavras, para a autora, o objetivo deve centrar-se na formação e no comprometimento social frente ao processo de

reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (GONÇALVES E SILVA, 2011, p. 12-13).

Apesar disso, os desafios de ensinar História e Cultura Afro-brasileiras nas escolas ainda são muitos. Observa-se que muitos profissionais da educação, por receio ou desconhecimento advindo da falta de uma formação adequada, não falam sobre a África em suas aulas, desprezando-a nos conteúdos programáticos de suas aulas. Xavier (2008, p. 161) afirma que

[...] a África permanece um continente desconhecido para a maioria da população docente e discente das escolas brasileiras. A disciplina de História nas séries finais dos ensinos Fundamental, Médio e Superior não contempla o passado e o presente africano tão importante no nosso cotidiano. Os professores geralmente dizem: não deu tempo de chegarmos nesse conteúdo. É sempre assim [...].

A respeito do desconhecimento sobre a África, vale frisar que, sustentando o dilema do “não deu tempo para ensinar”, recorrente na fala dos professores, nota-se que também há uma estrutura de poder que determina conteúdo programático nos livros didáticos desses profissionais. Isso significa dizer que, além da justificativa que alguns profissionais tomam como verdade, verifica-se uma regulação sobre os saberes e epistemes que alimentam os materiais didáticos.

Fundamentados em uma base etnocêntrica, os conteúdos aparecem repetidamente nesses recursos como verdades legitimadas e autorizadas. Essa ordem discursiva (FOUCAULT, 1996) determina quais saberes e quais conhecimentos, ou melhor, quais “verdades” devem, ou não, circular nas escolas, demarcando relações de poder bem como posições que grupos específicos recebem nas práticas sociais. Sobre isso, Le Goff (*apud* XAVIER, 2008, p. 162) afirma que

[...] Não estudamos a África, mas a Europa, o Brasil e a América anglo saxã, ou seja, a história daqueles que possuem o poder e a possibilidade de difundir seus conhecimentos através da escrita, colecionando documentos e estátuas. O desconhecimento que temos da África vincula-se ao posicionamento político de nossas estruturas de poder, também presentes e direcionando os assuntos educacionais. Muitos são os esforços e o empenho de diversos pesquisadores, de professores, de entidades em desfazer esse processo, quando oferecem cursos, palestras, seminários. Mas essa prática tem sido colocar uma gota no oceano [...].

Há, ainda, uma tendência à contração do escopo da lei como tendo concussão somente nas disciplinas de História, Educação Artística e um pouco de Literatura, como se outras disciplinas curriculares não tivessem nada a cooperar em torno de suas questões (SANTOS, 2009). Para Santos, Pinto e Chirineá (2018, p. 958), “é preciso haver a transversalização desses saberes nas diversas disciplinas que compõem o currículo”, ampliando de forma diversa o repertório crítico que foge às perspectivas eurocêntricas e que rompe a subvalorização da África e “o perigo uma história única”, como afirma Chimamanda Adichie (2009).

A lei 10.639/03 também subsidia o reconhecimento do quanto a África esteve presente na construção da humanidade e de seus legados, como afirma Nascimento (*apud* XAVIER, 2008), tais como a primeira revolução tecnológica da humanidade representada pela passagem do sistema de caça para a coleta e, por consequência, a herança agrária e pecuária. No entanto, o ensino nas salas de aula não tem demonstrado essas importantes contribuições africanas para o mundo. As aulas sobre a África restringem-se às narrativas acerca do período de escravidão durante a expansão marítima, reforçando a crença de que a história dos negros africanos e afro-brasileiros resume-se às condições de miséria e desumanização, ao bárbaro e primitivo, ou ao místico e exótico. É isso que Scaramal (2008) articula ao dizer que

[...] Desde os primeiros contatos com a África, o Olhar Ocidental atribui ao Continente Africano uma ideia de inferioridade. Conhecer o Continente Africano, portanto, se torna o primeiro passo para desmistificarmos estes estereótipos. Estudar os povos que ali viveram, as culturas que ali se desenvolveram e as grandes civilizações que tiveram no Continente Africano como seu berço e sua história (SCARAMAL, 2008, p. 26 - 27)

Denomina-se epistemicídio a invalidação desses outros saberes, modos de ser e de perceber o mundo. As narrativas oficiais “desqualificam culturas, conhecimentos e cosmovisões, com base numa ótica hierarquizante que, no limite, rechaça epistemologias não hegemônicas”, segundo Santos, Pinto e Chirineá (2018, p. 954).

O rechaçar das especificidades de negros africanos e afro-brasileiros ocorrem a partir de mecanismos diversos: da não legitimação de suas epistemes e saberes, à escassez de negros

na representatividade institucional, do âmbito educacional ao político, à insipiência dos conteúdos referentes e no ensinar da história e cultura afro-brasileira nos currículos formais, ao cerceamento de políticas públicas direcionadas a essas populações (SANTOS; PINTO; CHIRINEÁ, 2018).

A inadequação dos currículos dos cursos universitários, que não apresentam a temática em suas disciplinas, mantém todas as artimanhas apresentadas, pois essas falhas no sistema educacional, de acordo com Santos, Pinto e Chirineá (2018, p. 955), impulsionam o não enquadramento de negros nas normas e padrões sociais por intermédio do “branqueamento das mentes e dos comportamentos” credibilizados nos ambientes escolares.

Os educadores formados e em formação sentem-se despreparados no que concerne ao ensino da história das culturas africanas e afro-brasileiras, como nos explica Xavier (2008). Nesse sentido, o documento legal visa promulgar uma formação adequada aos profissionais da educação, fazendo com que estejam prontos para o enfrentamento desses desafios bem como ao rompimento de preconceitos mediante uma mediação crítica desses conteúdos na sala de aula, já que o processo educativo esboçado no documento tem a escola como instituição política difusora. Para tanto, nessa condição, o professor deve pautar-se como agente na superação da discriminação étnico-racial e na disseminação de saberes dos negros e conhecimentos invisibilizados sobre os negros com o auxílio dessas comunidades e movimentos sociais (XAVIER, 2008).

Para tentar identificar como a efetivação da lei 10.639/03 vem ocorrendo no país, Rodrigues, Oliveira e Santos (2016) debruçaram-se em pesquisas sobre o ensino de conteúdos voltados à educação étnico-racial na rede pública de educação infantil e do ensino fundamental do estado de São Paulo. Uma das questões observadas é o fato de que, entre os participantes, apenas 18% informaram ter frequentado alguma atividade de formação continuada acerca das relações étnico-raciais (tais como capacitação, aperfeiçoamento, extensão e/ou especialização). Praticamente 75% desse total realizaram o curso na modalidade à distância e com uma carga horária média de 120 horas.

Dentre aqueles, os pesquisadores procuraram saber quantos conheciam os documentos normativos que designavam o trabalho da temática nas escolas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004). Verificou-se um enorme desconhecimento acerca da questão: 46% dos gestores e 51% dos docentes não conheciam os assuntos tratados na lei e nas diretrizes e mesmo os que concluíram alguma formação,

detinham conhecimento superficial do documento ou não dominavam plenamente tais conteúdos, como também apontou Nascimento e Santos (2014).

Da mesma maneira, Gomes e Jesus (2013), em pesquisa de perspectiva nacional, verificaram que o conhecimento dos professores e gestores acerca das relações étnico-raciais ainda é insipiente. Compreendem que o assunto tem o propósito de comover, acautelar e notificar os alunos quanto à proporção ética do racismo, o que resulta do conhecimento mínimo sobre a história da África e sua conexão com a história afro-brasileira, de maneira a não estimar suas práticas culturais e a menosprezar a sua representatividade.

Corroborar-se o quão meritório são as práticas africanas na formação da civilização brasileira e, por isso, há a necessidade de divulgar essas informações. Para que isso ocorra, é preciso refletir sobre os desafios da implementação das premissas legislativas. Uma delas, especialmente encontrada pelos professores, diz respeito a colocar em voga a discussão acerca de temáticas que versem sobre a população negra no contexto da sala de aula. Inserir conteúdos relacionados ao assunto no currículo trouxe dificuldades para o cotidiano escolar, pois, como supra exposto, os profissionais docentes não foram preparados adequadamente para o tratamento da temática, isto é, há uma lacuna na institucionalização do documento legal, o que, por sua vez, acarreta a não efetividade legislativa. Sobre as práticas pedagógicas desses professores, Oliveira e Júnior (2012, p. 2) afirmam:

Eles mesmos receberam uma educação voltada para o silêncio apaziguador das relações referentes à pluralidade étnico-racial brasileira e muitas vezes não conseguem aproveitar o momento de discriminação observado em suas práticas escolares para conscientizar os alunos (as) sobre o combate ao racismo e outras formas de discriminação.

Em várias situações, as instituições escolares ministram os conteúdos sem articulação entre as disciplinas, dando destaque somente para os aspectos mais centrais e homogêneos das sociedades, sem destrinchar os pormenores, nos quais, na maioria das vezes, reside a justificativa para compreender, de modo crítico, os problemas sociais que afligem o cotidiano das populações negras recebidas por elas.

Oliveira e Júnior (2012) nos esclarecem que os saberes repassados aos alunos não contemplam os inúmeros grupos que formam a sociedade, como as contribuições da população negra africana e afro-brasileira, destacando somente as informações que dizem respeito aos grupos eurodescendentes, isto é, os grupos dominadores, que detém o poder econômico e social e que, em grande parte das situações, apresentam um discurso unilateral, no qual as diferenças não são nem visibilizadas, sequer atendidas.

Essa preocupação em omitir as manifestações no que concerne à identidade étnico-racial é uma das maneiras de manter controle e, principalmente, esconder problemáticas ligadas à formação social e cultural dos brasileiros. É neste pensamento que algumas instituições mantêm ideologias de classes opressoras, isto é, escolas e sociedade dominante trilham a preservação das ideologias das classes opressoras, não dando brecha, nesse sentido, para uma análise crítica social, impossibilitando a introdução de outros grupos sociais menos favorecidos na discussão. Consoante a isto,

A imposição de significações legítimas que oprimem a relevância de outras formas de saber é bastante comum nas estruturas tradicionais. Tal posicionamento é tido como uma violência simbólica, processo pelo qual o grupo que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. A escola que não abre espaço para conteúdos que favoreçam a valorização de outras culturas exerce a função de manutenção da situação dominante vigente na medida em que silencia a pluralidade cultural e reformulação de discursos que não da classe dominante (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2012, p. 3).

Em razão das instituições escolares serem um espaço propício para o desenvolvimento da educação voltada às relações étnico-raciais, por ser um local de diversidade e, especialmente, de aprendizagem, torna-se necessária uma abordagem crítica das relações étnico-raciais destinadas às ações educativas de rompimento dos preconceitos raciais e discriminações, que, a partir do conhecimento da história dos africanos e afro-brasileiros, das suas lutas e resistências, consiga atender a proficuidade dos negros na formação da identidade nacional e na estruturação da sociedade brasileira.

Por parte do público universitário, Nascimento e Costa (2014) evidenciou a necessidade de concepção da pluralidade da sala de aula das escolas. Para tanto, reforçou a proposição de disciplinas curriculares, ainda escassas, e estudos temáticos para que a formação das licenciaturas no Ensino Superior contemple de modo satisfatório o que prevê a lei 10.639/03. As instituições de nível superior necessitam garantir um viés sólido que direcione a construção das bases teóricas para transformar as práticas desses professores. Para assegurar o êxito legal, é preciso que as grades curriculares tenham propostas disciplinares que garantam as bagagens necessárias para estruturação dos futuros professores:

[...] são necessárias ações do poder públicos para capacitar os professores e profissionais da educação de modo que esses possam vivenciar junto à comunidade o exercício da lei 10.639/200 e do respeito às diferenças, possibilitando o desmonte histórico das estratégias discriminatórias e disseminadas na escola. Essa precisa desfazer-se de sua postura tradicional e adotar uma atitude nova diante da diversidade étnico racial e cultural que interagem no seu espaço continuamente (MOREIRA; VIANA, 2015, p. 164).

Para Gomes (2011), a promulgação da Lei n. 10.639/03, e o seu aperfeiçoamento por meio de diretrizes (BRASIL, 2004), uniu os pleitos do ativismo negro e de outros movimentos sociais que estão em intersecção para a superação do racismo na sociedade e na educação escolar, com especial atenção, porque grandes partes desses grupos acreditam que é a escola uma das instituições sociais incumbidas pela edificação de representações positivas dos afro-brasileiros. Por uma educação que contenha o respeito à heterogeneidade como parcela de uma formação cidadã, é na escola, especialmente na pública, que pode ocorrer com mais acentuação a construção de uma educação para a diversidade. É por este motivo que,

[...] algumas iniciativas de formação de professores(as) voltadas para a diversidade étnico-racial vêm se configurando. Em vários estados e municípios brasileiros têm sido organizados e ministrados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e especialização sobre a questão racial, os meios da articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais. Os núcleos de estudos afro-brasileiros, no interior das universidades públicas e privadas do País, têm sido solicitados a dar apoio a essas e outras iniciativas, mediante realização de cursos, oferta de disciplinas, organização de seminários, produção de material didático e de pesquisas voltadas para a educação básica (GOMES, 2011, p. 41).

A criação da lei também apresentou controvérsias. A indignação de alguns profissionais da educação sobre a necessidade de implantação de uma lei que contempla um dever pré-concebido na atividade pedagógica, isto é, o estudo para lidar com as diferenças, valores pessoais e tradições. Ainda assim, entende o processo como uma tentativa de romper com conceitos errôneos e equivocados sobre a África e seus descendentes, por meio de uma lei.

Posto isso, nota-se que ainda é preciso investimento no que concerne ao ensino de uma educação étnica-racial. Mais de uma década após a regulação, ainda há diversas deficiências na aplicação da lei. Assim, pontua-se a importância dessa e de outras reflexões sobre as práticas pedagógicas advindas da lei 10.639/03, bem como uma maior efetividade no aperfeiçoamento da formação docente inicial e continuada ofertadas aos profissionais da educação que, por consequência, contribuirão na desconstrução dos diversos preconceitos sustentados pelo imaginário popular a respeito das práticas nacionais que tem a África como cenário cultural.

4 Considerações finais

Quanto mais conscientização nas instituições escolares e programas para o conhecimento sobre a África, menores serão os índices de ignorância e preconceito. Assevera-se aqui que uma comunicação adequada não deve partir apenas por parte dos profissionais da educação, mas também da mídia, que tem papel estratégico na manutenção e/ou ressignificação das representações sociais, sejam elas raciais, ou outras.

Faz-se urgente a inquietação perante a desigualdade raciais, bem como práticas racistas, sustentadas pela invisibilização de pautas cotidianas a fim de criar condições às transformações no modo de pensar e agir coletivo. Para tanto, o professor tem papel fundamental. Cabe a ele, como intelectual, a problematização constante das práticas discursivas que mediam as práticas sociais (FOUCAULT, 1996).

Romper estigmas, combater estereótipos e ressignificar representações, oferecendo um novo olhar e pensamento sobre a África e o negro, são artimanhas elegíveis na reestruturação do sistema político vivenciado e na luta contra preconceitos e discriminação. Mesmo que de maneira basilar, constatou-se a importância da formação docente no rompimento de um ensino de conteúdo didático simplista e superficial na sala de aula.

Pelo o que foi brevemente discutido, corrobora-se que a Lei n. 10.639/03 não deve apenas ser concebida como uma resolução do Estado à reivindicação de um movimento social. Para executar uma análise crítica, deve-se enxergar o advento legislativo no contexto das lutas e dos saberes e epistemes da população negra tanto quanto é preciso o reconhecimento da herança cultural da população negra desde tempos coloniais, enquanto sujeitos históricos e sociais.

Além disso, discutem-se, neste artigo, desafios que ainda precisam ser superados, como a inclusão efetiva dessas discussões nos processos e práticas de formação docente – inicial e continuada. Acredita-se que a adequação das grades curriculares pode fortalecer uma educação antirracista bem como uma mudança paradigmática das licenciaturas com epistemologias do negro, emancipatória, e não mais supremacista, etnocêntrica e hegemônica.

Acredita-se ainda que promover essas informações sobre a influência africana na estruturação sociocultural do Brasil pode reduzir a invisibilidade e a negação das relações étnico-raciais. Para isso, faz-se necessário aumentar o número de estudos que reflitam sobre essas perspectivas bem como politizar sujeitos sociais diante da diversidade racial a fim de subsidiar seus posicionamentos como agentes responsáveis por políticas públicas inclusivas.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The Danger of a Single Story (TED Conferences). 2009. (vídeo). Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br. Acesso em: 15 mai. 2021.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida; GIUBLIANE, Beatriz. Por uma educação das relações étnico-raciais. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/820> Acesso em: 10 fev. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 05 fev. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10/01/ 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, 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. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003_inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf Acesso em: 10 fev. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25 – 58.
- LAKATOS, Marina de Andrade. MARCONI, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- FONSECA, Dagoberto José. **A História, o africano e o afro-brasileiro**. s./d. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46188/1/01d21t05.pdf> Acesso em: 10 fev. 2021.
- FONSECA, Dagoberto José. **África: lugar das primeiras descobertas, invenções e instituições humanas**. 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/africa-lugar-das-primeiras-descobertas-invencoes-e-instituicoes-humanas/> Acesso em: 10 fev. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-38.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf> Acesso em: 10 fev. 2021.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-60.

MOREIRA, Romilson do Carmo; VIANA, Cristina da Silva. Avanços e desafios na implementação da lei 10.639/03: um estudo na rede municipal de ensino de senhor do Bomfim/BA. **Trilhas Pedagógicas**, Pirassununga, v. 5, n. 5, p. 1-18, 2015. Disponível em: <http://www.fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume5/10.pdf> Acesso em: 10 fev. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: história, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012.

NASCIMENTO, Joseane da Silva; COSTA, Sayona Souza da. A lei 10.639/03 e os desafios de sua implementação: uma abordagem sobre as dificuldades dos professores de literatura em lecionar o que não se aprende na IES. **Cadernos Imbondeiros**, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 1-10, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/viewFile/21825/12847> Acesso em: 10 fev. 2021.

OLIVEIRA JÚNIOR, João Alencar. Princípios, diretrizes e objetivos da lei nº 12.587/2012: por um pacto social em prol da mobilidade urbana. **Revista UFG**, Goiânia, v. 14, n. 12, p. 18-27, jul. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48413/23747>. Acesso em: 10 fev. 2021.

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá Oliveira; JÚNIOR, Henrique Antunes Cunha. A importância da lei federal n. 10.639/03. **Revista África e Africanidades**, São Paulo, v. 4, n. 16-17, p. 1-6, fev./maio. 2012. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/16-17_01.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

PEREIRA, Júnior Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**. jan./abr. v. 36. Porto Alegre, 2011. p. 147-172. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15073/11515>. Acesso em: 20 mai. 2021.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; OLIVEIRA, Fabiana Luci de; SANTOS, Fernanda Vieira da Silva. Desafios da implementação da Lei n. 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. **Rev. Educ.**, Campinas, v. 3, n. 21, p. 281-294, set./dez. 2016.

Disponível em: <http://periodicos.puc->

[campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/3435/2362](http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/3435/2362) Acesso em: 10 fev. 2021.

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes dos. A lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica. In: **Cadernos PDE**. Paraná: Secretária de Educação, 2008. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2008_ufpr_hist_artigo_joceli_domanski.pdf Acesso em: 10 fev. 2021.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009. p. 21-42.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINEÁ, Andréia Melanda. Lei nº 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018.

SCARAMAL, Eliesse (Org.). **Para estudar história da África**. (Projeto Abá estudos africanos para qualificação de professores do sistema básico de ensino / coordenação geral / Projeto Abá: Léo Carrer Nogueira). Anápolis: Núcleo de Seleção (UEG), 2008. Disponível em: <https://www.coursehero.com/file/16719379/HISTORIA-DA-AFRICA-UEG-GO>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2014.

XAVIER, Benjamim Paula de (Org.). **Educação, história e cultura da África e Afro brasileira**. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora/Uberlândia-MG: Proex / UFU, 2008.