

**DESAFIOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA ANTIRRACISTA BRASILEIRA: LEI
Nº 10.639/03**

Desafios de una política pública antirracista en Brasil: Ley N° 10.639 / 03
Challenges of an anti-racist public policy in Brazil: Law No. 10.639/03

GISELE M. BELOTO

Pontificia Universidade Católica de Campinas (Brasil)
giselembeloto@hotmail.com

ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO

Pontificia Universidade Católica de Campinas (Brasil)
arturvitorino@puc-campinas.edu.br

RESUMO

Este artigo tem como intuito analisar os desafios da implementação das políticas públicas antirracistas na educação e nas relações étnico-raciais no Brasil a partir da Lei nº 10.639 sancionada em 2003 –obrigatoriedade do ensino de História da África nas escolas– e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, lançado em 2005. Compreendemos que as relações entre teorias e conceitos propostos por especialistas do campo de política pública antirracista e educação étnico-racial levantam reflexões pertinentes em torno dos conceitos primordiais para esse debate inserido no campo educacional, sobretudo, nas lutas antirracistas tanto na educação, quanto na sociedade brasileira. Como metodologia, foi empregado a análise de conteúdo a partir de Bardin com o intuito de realizar uma análise qualitativa do tema. Como resultado vimos que a Lei nº 10.639/03 passa por dificuldades para concretizar a virada epistêmica e, portanto, a efetivação da Lei. Porém, nota-se bons frutos gerados pelos estímulos nas esferas acadêmicas com o avanço das pesquisas e a ampliação dessa temática na área da educação.

Palavras-chave: Políticas públicas; educação; relações étnico-raciais; Lei nº 10.639/03, história.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar los desafíos de implementar políticas públicas antirracistas en educación y relaciones étnico-raciales en Brasil con base en la Ley N° 10.639 promulgada en 2003 –enseñanza obligatoria de Historia Africana en las escuelas– y las *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, lanzada en 2005. Entendemos que las relaciones entre teorías y conceptos propuestos por especialistas en el campo de las políticas públicas antirracistas y la educación étnico-racial plantean pertinentes reflexiones en torno a los conceptos fundamentales para este debate insertado en el campo educativo, sobre todo, en las luchas antirracistas tanto en la educación como en la sociedad brasileña. Como metodología se utilizó el análisis de contenido basado en Bardin para realizar un análisis cualitativo del tema. Como resultado, vimos que la Ley N° 10.639 / 03 está experimentando dificultades para materializar el giro epistémico y, por ende, la vigencia de la Ley. Sin embargo, existen buenos resultados generados por los estímulos en las esferas académicas con el avance de la investigación y la expansión de este tema en el área de la educación.

Palabras claves: Políticas públicas; educación; relaciones étnico-raciales; ley N° 10.639 / 03; historia.

ABSTRACT

This article aims to analyze the challenges of implementing anti-racist public policies in education and ethnic-racial relations in Brazil based on Law No. 10.639 enacted in 2003 –mandatory teaching of African History in schools– and the *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, launched in 2005. We understand that the relationships between theories and concepts proposed by specialists in the field of anti-racist public policy and ethnic-racial education raise pertinent reflections around the fundamental concepts for this debate inserted in the educational field, above all, in the anti-racist struggles both in education and in Brazilian society. As a methodology, content analysis based on Bardin and used in order to carry out a qualitative analysis of the topic. As a result, we saw that Law No. 10.639/03 is having trouble to materialize the epistemic turn and,

therefore, the effectiveness of the Law. However, there is good results generated by the stimuli in academic spheres with the advancement of research and the expansion of this theme in the area of education.

Key words: Public policies; education; ethnic-racial relations; law No.10,639/ 03; history.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o Brasil se vê diante das necessidades de correções das desigualdades raciais, uma vez que sua história foi construída ao longo dos séculos por inúmeros mecanismos de exclusão, resultado e herança da colonização europeia, quase quatrocentos anos de tráfico negreiro –o Brasil, enquanto Império, foi o último a abolir a escravatura– as influências das teorias raciais amplamente divulgadas durante o século XIX e parte do século XX e a propaganda da falsa ideologia da democracia racial durante o regime militar (1964-1985). Somente após a instauração do regime democrático na década de 1980, que os questionamentos da população afrodescendente e ativistas do movimento negro foram levados para a esfera da política nacional e foram evidenciados, sobretudo, pela luta por uma educação mais igualitária e fim dos estereótipos raciais presentes nas escolas e nos livros didáticos de história. O Estado, diante de tais pressões do movimento negro, buscou estabelecer mecanismos para as correções educacionais, assumindo então a responsabilidade histórica por contribuir com a permanência do racismo na educação e sociedade brasileira. Nesse sentido, o Estado propôs mecanismos no sentido de historicizar as desigualdades raciais mencionadas e exclusão da população afrodescendente ao acesso às escolas e à sua própria História, com propostas para as correções e busca por um ensino mais democrático e igualitário.

Este artigo tem como objetivo analisar, em uma perspectiva conceitual, o tema em torno das políticas antirracistas de ação afirmativa no campo educacional, tal como nas relações étnico-raciais por meio da Lei nº 10.639/03, como parte de uma política pública educacional no Brasil

e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* [Diretrizes] (2005). A Lei nº 10.639/03 foi uma conquista dessas reivindicações do movimento negro brasileiro em que traz a obrigatoriedade de abordar a História da África e afro-brasileira nas salas de aula, no sentido de expor a contribuição de africanos e descendentes na construção e formação da história e cultura nacional. Desta forma, tendo como resultado, a diminuição de estereótipos raciais e a ideia de passividade frente ao regime escravista na História do Brasil.

A partir deste artigo, revela-se a importância, por meio da explicitação de conceitos de ação afirmativa, política pública e os agentes das políticas educacionais no Brasil, de ampliar o debate e evidenciar as dificuldades da efetivação da virada epistêmica por meio das propostas estabelecidas pela Lei nº 10.639/03. A lei trouxe estímulos, mas ainda mostra-se necessário o seu cumprimento e mecanismos de apoio por parte do Estado por meio de políticas públicas para a sua completa ampliação nas redes básicas de ensino para que alcancemos o ensino democrático e antirracista.

Esse debate conceitual foi desenvolvido na dissertação de mestrado na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).¹

METODOLOGIA

Buscou-se constituir uma descrição analítica qualitativa, inspirada na metodologia de Bardin (2011), em torno da temática de políticas de ação afirmativa educacional antirracistas como forma de levantar reflexões em torno dos conceitos e dos debates do campo educacional que visaram solucionar as desigualdades raciais existentes no Brasil atualmente.

¹ Beloto, Gisele Maria (2019). *Material didático de história com vista à Lei nº 10.639/03: Uma construção de Política Educacional* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]

A partir de Bardin (2011), a análise de conteúdo busca compreender o sentido das mensagens e no tratamento das informações com um olhar multifacetado. Portanto, foram sistematizadas as principais políticas implementadas a partir da década de 1980 de forma que o sentido das mensagens e informações dessa documentação fossem tratados com base na leitura de autores reconhecidos nacionalmente. Nesse sentido, constituir o *corpus* para a análise e formulação dos objetivos e hipóteses.

E tal *corpus*, assim delimitado, constitui “[...] a finalidade geral a que nos propomos [...] no qual os resultados obtidos serão utilizados” (Bardin, 2011, p. 98). Como afirmado anteriormente, o objetivo é analisar, junto ao debate conceitual, o tema das políticas antirracistas de ação afirmativa no campo educacional por meio da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes (2005) como tentativas de reparação histórica estatal aos afrodescendentes com o intuito de alcançar um ensino mais igualitário e democrático.

Entende-se como hipótese “[...] uma afirmação provisória que nos propomos verificar [...] recorrendo aos procedimentos de análise” (Bardin, 2011, p. 98); desta forma, a hipótese apresentada é que, mesmo devido aos esforços do Estado na correção das desigualdades raciais por meio da educação, ainda não houve a reforma epistêmica devido a permanência do racismo e da falsa democracia racial no imaginário brasileiro somadas a uma hipotética ausência de clareza nas políticas públicas em relação à qualidade e ao aprofundamento em torno de temas históricos que orbitam a História da África e afro-brasileira, e, por consequência, o problema do racismo.

É possível realizar maiores compreensões desse material na sessão em que trata-se dos Resultados e Considerações finais, uma vez que tais análises é categorizada em forma de tópicos, em outras palavras, os conceitos analisados a partir das políticas públicas expostas (da mesma maneira os mecanismos de exclusão) foram organizadas de forma que represente o conteúdo proposto para análise.

POLÍTICAS PÚBLICAS ANTIRRACISTAS: DEBATE CONCEITUAL

Torna-se necessário, nesse primeiro momento, esclarecer o que designa o conceito de raça e de relações étnico-raciais. Desta forma, de acordo com Gomes (2011), o conceito de raça empregada nesse contexto não faz referência ao conceito de raça biológica oriunda das teorias raciais amplamente divulgadas durante o século XIX. Tal conceito foi ressignificado pelo movimento negro e nas Ciências Humanas, o qual discute as relações de poder entre negros e brancos. O conceito de raça tem um sentido político e identitário, levando-se em consideração a dimensão política, social e cultural do contexto histórico do negro no Brasil. Nas Diretrizes (2005), o conceito de raça está relacionado ao uso frequente das relações sociais, articulado com os atributos físicos (traços, textura do cabelo, cor da pele) que influenciam diretamente o lugar social do negro na história nacional.

Em relação às relações étnico-raciais, de acordo com Gomes (2011):

[...] são relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (p. 21).

Nesse sentido, são relações de raça que foram formadas a partir de contextos históricos hierárquicos no Brasil. Outro conceito fundamental para traçar uma relação com o excerto exposto acima é o da ação afirmativa. De acordo com Feres et al. (2013), ação afirmativa pode ser entendido como “[...] programa ou iniciativa, pública ou privada, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social específico [...]” (p. 232), em níveis social, cultural ou racial com o intuito de promover o bem-estar da população. Há três argumentos básicos que justifiquem sua implementação: o primeiro deles salienta a reparação aos danos históricos causados a um grupo social, cultural ou/ racial específico, como, por exemplo, a escravidão. O sistema escravista

causou impactos negativos na sociedade brasileira durante e desdobrando-se no pós-abolição, como, por exemplo, as políticas de branqueamento,² entre outros processos de exclusão presentes até os dias atuais (Feres et al., 2013).

As Diretrizes (2005) se utiliza do argumento de reparação ao reconhecer que o Estado brasileiro participou historicamente na manutenção da discriminação racial, por meio da esfera social a partir da política de branqueamento e também da esfera escolar, mesmo após a proibição do tráfico negro em 1850:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e

² A política de branqueamento da população afro-latina, como exemplo apontado por Feres et al. (2013), foi uma solução encontrada pela elite intelectual e política no contexto da constituição do Estado-nação e da identidade nacional a partir de referenciais europeus, como o de progresso e civilidade. A miscigenação e a negritude foram vistas como obstáculos a serem superados para a concretização de princípios liberais no território nacional. Afirmava-se que a imigração massiva europeia diluiria o sangue índio e negro em sangue branco. O propósito era que a política de branqueamento também atingisse a esfera cultural, impondo costumes e culturas próximas ao do europeu (Andrew, 2007; Wasserman, 2003). Um exemplo da tentativa da política de branqueamento no meio jurídico é o Decreto nº 528, de 29 de junho de 1890: “Art. 1º E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas”. (Brasil, Decreto nº 528, de 28 de Junho de 1890). As culturas de raízes afrodescendente sofreram rejeições e eram consideradas um barbarismo africano por parte do governo e das elites, uma vez que a manifestação dessas culturas iam de encontro aos conceitos de civilização e progresso do século XIX e início do XX. Por esta razão, novos imigrantes que não atendessem tais interesses para o branqueamento da população necessitariam de autorização para residir no país. Nesse contexto, imigrantes não-brancos foram impedidos no Brasil mediante tal política de branqueamento (Andrew, 2007; Wasserman, 2003).

diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (Brasil, 2004, p. 7).

Percebe-se os mecanismos do Estado em dificultar a inserção de negros nas escolas, ainda em período escravista, porém, datado a extinção pela proibição do tráfico negreiro em 1850. Por meio da educação, o escravizado, poderia traçar o caminho por meio da emancipação escolar, porém, tais mecanismos impediram sua concretização. Silva (2016) problematizou em sua tese de doutorado as condições em que paulistas afrodescendentes enfrentaram no período pós-abolição os quais incluíram também as perseguições de juízes e policiais, fazendo com que buscassem mudanças, como, por exemplo, para o Rio de Janeiro e traçar novas relações. Desta forma, apesar das discriminações, foi estabelecido estratégias de sobrevivência, tais como, a constituições de alianças (relacionamentos, amizades, companhias, entre outros). Essas alianças foram constituídas como forma de melhorar tais condições desfavoráveis, uma vez que “[...] não houve incentivos governamentais para apoiá-los na vida em liberdade, perpetuando-se os estereótipos negativos remanescentes da escravidão que os desqualificavam da condição de trabalhador [...]” (Silva, 2016, p. 21).

A ação afirmativa a partir do argumento da reparação, como apontado pelas Diretrizes (2005), tem uma concepção comunitarista e de cunho moral, em outras palavras, as situações ocorridas no passado geraram mecanismos excludentes e hierárquicos dentro das relações étnico-raciais, como os exemplos citados anteriormente. Desta forma, fundamenta-se por meio da identificação dos acontecimentos traumáticos do passado e que fazem parte de uma narrativa histórica da construção da nação, para os quais “[...] é somente por meio do diagnóstico de que o trauma do passado constitui uma doença crônica para o corpo da nação que se justificam medidas de reparação” (Feres et al., 2013, p. 235). É de responsabilidade moral que o Estado busque agir por meio de diferentes mecanismos para corrigir as conjunturas negativas atuais, construídas ao

longo da história nacional (Feres et al., 2013). As Diretrizes, a partir de Fanon (1979 como citado em Brasil, 2005), também direciona a responsabilidade moral no combate ao racismo aos descendentes de mercadores de pessoas escravizadas. Não se trata de assumir a culpa dos antepassados, mas, sim, contribuir para o fim do racismo e para a construção de uma sociedade justa, o que hoje é chamado de “dívida histórica”.

A reparação visa a resolução de males causados por acontecimentos históricos e que trazem consequências atuais para o grupo discriminado. Tais consequência também foram apontadas pelas Diretrizes (2005) ao expor estatísticas a respeito da discrepância entre brancos e negros, como, por exemplo, na educação, como reflexos dos decretos apontados anteriormente:

Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (Brasil, 2005, pp. 7,8).

Os dados apresentados pelas Diretrizes são de 2005, com o intuito de expor dados atuais, em 2016, a Agência de Notícias IBGE³ divulgou a apuração realizada pela Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) realizada em 2017, o qual expõe os números de analfabetismo e anos de estudo – que permanecem desiguais – entre negros e brancos, como é possível observar: “[...] relação à cor ou raça, mais uma vez a diferença foi considerável, registrando-se 10,1 anos de estudo para as pessoas brancas e 8,2 anos para as de cor preta ou parda, com uma diferença de quase 2 anos entre esses grupos”. Em relação a taxa

³ Estatísticas Sociais. (18 de maio de 2018). *PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-denoticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>

de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, novamente foi possível notar as desigualdades em forma de estatísticas: 4% para pessoas brancas e 9,3% para as de cor preta ou parda.

Portanto, de acordo com Gomes (2011), a Lei nº 10.639/03 pode ser “[...] interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar” (p. 20). A partir desse panorama e das estatísticas expostas pelas Diretrizes (2005) e as atuais expostas pelo Pnad Contínua, o Estado brasileiro deixa o posicionamento neutro diante do racismo enraizado na educação brasileira e intervém como um Estado democrático, no qual promove a diversidade étnica-racial, atendendo as demandas a partir das pressões do movimento negro (Gomes, 2011), como exposto no excerto abaixo:

[...] a aprovação da Lei não é um ato isolado do poder público, mas fruto de uma luta histórica protagonizada pelo movimento negro, por educadores, militantes e ativistas da luta antirracista, que de longa data, em nosso país, tem denunciado as condições de vida e a segregação racial do povo negro, e também, reivindicado novos caminhos para a superação das condições de vida relegadas aos descendentes de Africanos em nosso país, por meio de práticas sociais e pedagógicas de combate a violência e a discriminação racial (Paula, 2017, p. 111)

Já o segundo argumento para a implementação de uma ação afirmativa é o de justiça social, que, assim como o de reparação, também tem cunho moral: correções de mecanismos excludentes, como, também, de concepção liberal-igualitária. Desta forma, a justiça social é “[...] promovida através da retificação de práticas presentes de produção de desigualdades” (Feres et al., 2013, p. 234). O cunho moral da justiça social se diferencia da reparação por direcionar seu foco no presente, pois esta busca promover políticas de igualdade para diminuir as injustiças e

discriminações, uma vez que um determinado grupo se vê sem acesso às oportunidades em relação a outros grupos (Feres et al., 2013).

O terceiro argumento da ação afirmativa é de promoção da diversidade. Diferente do argumento de reparação e de justiça social, a promoção da diversidade não tem cunho moral e só se justifica no caso de atingir o fim proposto. *Grosso modo*, a promoção da diversidade “[...] se justifica por contribuir para a melhora das relações sociais, assim como da qualidade de instituições e serviços” (Feres et al., 2013).

Nas Diretrizes (2005) também é possível identificar os argumentos de justiça social e de promoção da diversidade, como apontado no excerto a seguir:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas [...] (Brasil, 2005, pp. 11,12).

Constata-se que o argumento da justiça social está atrelada ao ato de reconhecer direitos sociais, civis, culturais e econômicos direcionados aos negros, manifestada por meio da educação étnico-racial. A justiça social tem como fim valorizar, compreender e lidar positivamente com a promoção da diversidade (terceiro argumento da ação afirmativa que visa as ações no tempo presente com o objetivo de promover as diversidades) (Feres et al., 2013).

No Brasil, as políticas de ação afirmativa se iniciaram apenas com a redemocratização do país, no final da década de 1980, por meio da Constituição Federal, a qual trouxe as primeiras concepções de reparação por parte do Estado brasileiro, como, por exemplo:

[...] o Artigo 215, § 1º, no qual se lê que ‘O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório

nacional'. Ou o Artigo 216, que acrescenta: 'Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem [...]'" (Feres et al., 2013, p. 238).

O argumento mais utilizado para a promoção de direitos é o da reparação de cunho moral e de correções dos males históricos que trouxeram consequências para grupos específicos atualmente. Os artigos citados da Constituição de 1988 são de cunho da reparação e de concepção comunitarista de justiça. Por meio das pressões e manifestações dos grupos citados nos artigos 215 e 216, indígenas e afro-brasileiros, ganharam atenção do Estado, uma vez que seus saberes e culturas compõem de forma significativa a narrativa histórica da construção da nação (Feres et al., 2013).

No campo da educação, no final da década de 1990, no governo liberal de Fernando Henrique Cardoso do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileiro), foram aprovados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Os PCNs precederam as Diretrizes (2005) e inseriram temas a respeito da pluralidade cultural e desconstrução da teoria da mescla das três raças,⁴ ou seja, "[...] definiram como tema transversal a ser abordado em todo ensino fundamental a 'pluralidade cultural'" (Abreu & Mattos, 2008, p. 7). Nota-se que os PCNs manifestaram a favor de desconstruir a concepção de uma cultura

⁴ No período pós-independência do Brasil, que se deu em 1822, criou-se a necessidade de construir uma narrativa de como se deu a História do Brasil e da identidade brasileira. Nesse sentido, por meio de um concurso realizado pela fundação IHGB (Instituto Histórico e Geográfico do Brasil), o autor Von Martius (1844) escreveu e venceu com o texto que marcou toda a tradição posterior a respeito da história nacional: "Como se deve escrever a História do Brasil". Em seu livro, Von Martius (1844) defendeu a tese de que o brasileiro é a mescla das três raças (a indígena, europeia e africana), porém, desconsiderado a participação do indígena e do negro e valorizando o espírito português aventureiro como um condutor para a "civilidade".

brasileira uniforme permeada no ensino escolar e em livros didáticos. Os PCNs enfatizavam a desconstrução da identidade brasileira como uma identidade homogênea, com a meta de levantar críticas ao silêncio dos conflitos e discriminações pelo discurso oficial, resultando na valorização das identidades heterogêneas.

A LEI Nº 10.639/03

A respeito, especificamente, à questão jurídico-normativa das políticas de ação afirmativa, a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, a Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, e o Parecer CNE/CP nº 03/2004, determinam que o tema seja tratado nos estabelecimentos de ensino. Todavia, por lei *stricto sensu*, a disciplina não é obrigatória nos cursos de graduação, que são o *locus* da formação do docente e de sua preparação para trabalhar o tema no ensino infantil e básico. Tal quadro aponta a distância entre o que é proclamado e o que é realizado para efetivar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes (2005).

Na década de 2000, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva do PT (Partido dos Trabalhadores), as políticas de ação afirmativa foram ampliadas, como, por exemplo, SEPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial),⁵ a Lei nº 11.645/08⁶ e o Projeto de Lei que resultou a Lei nº 10.639/03,⁷ apresentado por Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira (proveniente do movimento negro), ambos deputados federais eleitos pelo PT. O intuito da Lei nº 10.639/03 é incluir tais narrativas no

⁵ SEPIR foi criada no dia 21 de março de 2003.

⁶ Inclui a obrigatoriedade, além da história e cultura africana, o ensino de história e cultura indígena: “§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Brasil, 2008).

⁷ A proposta foi apresentada inicialmente em 1999, pelo Projeto de Lei 259/1999 à Câmara Federal.

ensino por fazer parte da construção e formação da identidade cultural e social da nação, como apontado no excerto abaixo:

[...] Art. 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos, 26-A, 79-A e 79-B: “Art. 26A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira [...]. Parágrafo 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 [...]. Parágrafo 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 [...] (Brasil, 2003).

As Diretrizes (2005) e a implementação da obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, por meio da Lei nº 10.639/03, buscam, a partir da educação, combater o racismo, as discriminações, as desigualdades sociais e raciais, promovendo a igualdade e oportunidades a todos (Brasil, 2005). Ademais, além de uma questão de ordem legal, a lei reconhece uma luta histórica de racismo e de exclusão em diversas esferas sociais da população afrodescendente, sobretudo, enraizadas, influenciadas e reproduzidas no âmbito escolar (Paula, 2017).

Paula (2017) afirma que por meio de uma educação antirracista, proporcionando lutas pela igualdade, indicam caminhos para a concretização de uma emancipação, liberdade e autonomia por meio da educação. A emancipação, por meio dos efeitos da Lei nº 10.639/03 na sociedade, gera a “[...] necessidade de superação das opressões e exclusões, e neste sentido, adquirem autonomia para transformar esta consciência em ação” (Paula, 2017, p. 107). Consequentemente, por meio

da emancipação, é possível construir caminhos com o intuito de alcançar a liberdade e autonomia, ou seja, por uma ação transformadora é potencializado as superações de condições históricas de exclusão e opressão (Paula, 2017).

A ideologia⁸ da democracia racial é um tema de interesse do Estado para a reparação por meio da educação étnico-racial, uma vez que o encontro dos três grupos raciais presentes do território brasileiro “[...] ocupam posições assimétricas na hierarquia social desde início do processo de colonização” e se prolongou mesmo após a abolição da escravidão em 1888 (Gomes, 2013, p. 397). Tanto os PCNs da década de 1990, quanto as Diretrizes (2005) buscam a desconstrução da falsa noção de democracia racial. No caso, as Diretrizes (2005) faz tal afirmação ao expor que a democracia racial propaga a falsa ideia de que “[...] se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta

⁸ Justifica-se o uso da noção “ideologia” ao referir à democracia racial e não “mito” uma vez que esta noção, resumidamente, trata-se de um conjunto de normas determinadas de antemão por parte de uma classe dominante em que vise seus interesses pessoais e construa uma falsa ideia de universalidade (por isso não é utilizado o emprego de *conceito*, mas sim, de *noção*, por construir uma falsa universalidade. Em outras palavras, a função da classe dominante em estabelecer determinada ideologia é fabricar no imaginário como se deve pensar, agir e sentir. Essa funcionalidade da ideologia produzida a partir dos interesses de uma classe dominante busca legitimar “verdades” e que amplamente podem ser aceita por todos (Chauí, 2016). Desta forma, a democracia racial foi uma ideologia amplamente divulgado pelas classes dominante e amplamente aceita em determinados períodos da história nacional – como será apontado no segundo capítulo. A partir do momento que se quebra o silêncio e a falsa ideia de um fato natural, ou seja, “[...] quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um outro discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava” (Chauí, 2016, p. 247). Portanto, tais medidas de ação mencionadas buscam quebrar esse silêncio, conseqüentemente, quebrar o discurso das classes dominantes a respeito da falsa democracia racial e evidenciar as desigualdades raciais e o racismo que atinge em diferentes esferas da vida social da população negra, pois “[...] onde não pode haver um discurso *da* revolução, surge um outro discurso, *sobre* a revolução” (Chauí, 2016, p. 248, grifos da autora). Em nosso caso, onde não pode haver um discurso *do* racismo, surge um outro discurso, *sobre* o racismo; “[...] o discurso *sobre*, em geral, oculta o caráter ideológico chamando-se a si mesmo de Teoria” (Chauí, 2016, p. 248, grifo da autora). Em suma, a noção de ideologia que foi empregada neste trabalho parte da exposição de Chauí (2016).

de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2005, p. 12).

De acordo com Abreu e Mattos (2008), as Diretrizes abordaram o tópico da ideologia democracia racial de forma bem mais política do que os PCNs em relação ao combate ao racismo, fruto da ampliação dos movimentos negros após o fim do regime militar, como explicitado no trecho a seguir:

Os PCNs, aprovados pelo MEC em 1996, introduziram no ensino conteúdos de história africana. Sem dúvida, precederam e prepararam as "Diretrizes". As conexões entre os dois textos, produzidos por governos de orientação política distinta, revelam como esse tipo de intervenção resultou principalmente do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira pós-redemocratização, e da formação de um novo consenso no campo pedagógico em relação ao chamado "mito da democracia racial" no Brasil. Pelos dois documentos oficiais, fica evidente que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial (p. 6).

Portanto, é possível inferir que os movimentos sociais, sobretudo, o movimento negro teve suas demandas atendidas pelo Estado, por meio de lutas e pressões a partir da Constituição de 1988, ampliadas no governo de Fernando Henrique Cardoso e nos governos posteriores, Lula e Dilma Rousseff.⁹

De acordo com Dias (2004), uma vez que o Estado busca a reparação de males enraizados na sociedade brasileira por meio das políticas de ação afirmativa, é necessário "[...] dar dois passos sempre. O primeiro é a lei, o segundo é o estabelecimento de políticas públicas que as efetivem" (p. 15). Desta forma, trabalhar o conceito de políticas públicas neste momento é

⁹ O ex-presidente Lula também decreta a demarcação de terras quilombolas a partir do Decreto nº 4.887/03 e em 2011, no governo Dilma, é aprovado o Estatuto da Igualdade Racial a partir da Lei nº 12.288/10 (Gomes, 2013).

de suma importância, pois possui papel fundamental no processo de consolidação de ação afirmativa.

De acordo com Gobert e Muller (1987 como citado em Höfling, 2001), políticas públicas são o Estado em ação. O Estado é entendido como instituições permanentes, como os órgãos legislativos, entre outros que implementam projetos do governo. Como governo, entende-se um conjunto de projetos que partem da sociedade (Höfling, 2001). Desta forma,

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (Höfling, 2001, p. 31).

A educação, por exemplo, é uma política pública social, neste sentido, de acordo com Claus Offe (1984, 1991 como citado em Höfling, 2001), o Estado deve atuar como uma reguladora das relações sociais, uma vez que envolve as relações de classe e que não vise unicamente os interesses do capital. A partir dessa concepção e de que a sociedade brasileira é desigual em diferentes aspectos, as políticas públicas educacionais desempenham um papel fundamental na democratização e formação do aluno como cidadão.

De acordo com a conceitualização de Secchi (2016), defende-se que as elaborações das diretrizes de políticas públicas visam enfrentar determinado problema social, ou seja, “[...] a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante” (p. 2). A promoção e concretização das políticas públicas é de responsabilidade do governo, e os mecanismos de participação do Estado também proporcionam à sociedade se integrar nas decisões públicas de tais políticas (Amabile, 2012). Entretanto, de acordo com Secchi (2016), o Estado pode até ter mecanismos de participação e influência popular na elaboração de

determinada política pública, mas não possuem poder de decisão e nem de liderar tal processo de elaboração.

Considera-se “estadistas” aqueles que afirmam que a construção de políticas públicas é de exclusividade dos atores estatais, em detrimento as questões relacionadas ao campo jurídico. Esta linha argumentativa salienta que o Estado tem um posicionamento hierárquico superior em relação às correções, tanto no campo econômico, quanto social, por meio das políticas públicas (Secchi, 2016).

Em contraponto à compreensão de que as políticas públicas monopólio de atores estatais, há concepção multicêntrica (ou policêntrica), diferente da estadista, que afirma a existência de interferências e tomadas de decisões de forma efetiva por atores não-estatais (Secchi, 2016). Desta forma, entende-se que a multicêntrica:

[...] ‘envolve a existência de múltiplos centros de tomada de decisão dentro de um conjunto de regras aceitas’. Em geral, as políticas públicas são elaboradas dentro do aparato institucional-legal do Estado, embora as iniciativas e decisões tenham diversas origens. Relacionadas a essa visão estão as teorias da governança pública (Börzel, 1997; Klijn, 1998), em que Estado e sociedade se articulam em esquemas espontâneos e horizontais para solução de problemas públicos (Secchi, 2016, p. 3).

A concepção multicêntrica envolve diferentes setores, como organizações privadas, não governamentais, entre outros, ou seja, o Estado não surge como o único e exclusivo protagonista na elaborações de uma política pública (Secchi, 2016). De acordo com Amabile (2012), as políticas públicas estão interligadas por ideais e demandas de grupos sociais específicos que visam alguma ação distributiva, redistributiva ou regulatória, como o caso da Lei nº 10.639/03. As políticas públicas são influenciadas (e influenciam) os interesses da coletividade, com a intenção de estabelecer esforços em prol de tais demandas (Amabile, 2012).

Em suma, a partir da década de 1980, a população brasileira acompanhou o “[...] processo de aprofundamento democrático com potencialidade não apenas de repensar o modo através do qual se tematizou a formação nacional, mas também com capacidade de construir patamares mais justos” (Gomes, 2013, pp. 406,407). Desta forma, além de construir patamares mais justos para a população afrodescendente, a reparação, por meio de políticas de ação afirmativa e de políticas públicas foram os caminhos escolhidos para as possíveis correções das segregações, discriminações e desigualdades nas diferentes esferas da vida social brasileira.

RESULTADOS

A partir de Bardin (2011), “[...] a categorização é um processo classificação de elementos distintos de um mesmo conjunto” (p. 117), por esta perspectiva, temos o gênero das políticas públicas associadas ao tema do racismo, porém, foram identificados duas classes de políticas distintas ao longo da história brasileira: excludentes e inclusivas.

Desta forma, foi realizado a categorização dessas políticas excludentes mencionadas e que resultaram nas desigualdades raciais no Brasil e expostas no texto anterior a década de 1980:

- Escravidão negra por quase quatrocentos anos.
- Teorias raciais amplamente divulgadas durante final do século XIX e início do XX.
- Decreto 1.331 (1854): proibição de escravizados adentrarem a escola pública; orientação para adultos de acordo com a disponibilidade do educador.
- Decreto 7.031 (1878): permissão para o acesso à educação básica apenas no período noturno.
- Abolição da escravatura em 1888 (último país a abolir a escravidão) sem políticas públicas auxiliares para a população negra alforriada na sociedade.
- Política de branqueamento.
- Propaganda da falsa democracia racial.

Esses inúmeras mecanismos presentes desde chegada do primeiro navio negreiro até a formulação da Constituição Federal de 1988 geraram a exclusão racial da população refletida no racismo na atual sociedade brasileira. Diante do problema exposto e enfreado na atual sociedade brasileira sobre o racismo estrutural, estereótipos negativos e desigualdade racial que surgiram como produto histórico resultante de séculos de mecanismos de exclusão e ausência de leis, políticas públicas inclusivas e a existência, por outro lado, de políticas exclusivas, conforme mencionadas.

O Estado reconheceu que ao longo de sua história participou ativamente na concretização dessa exclusão e busca por meio de políticas de ação afirmativa e políticas públicas, junto ao movimento negro, a reparação histórica, assumindo a responsabilidade moral em promover políticas de igualdade e promoção da diversidade. Dentre as políticas inclusivas, o Estado brasileiro buscou solucionar por meio da esfera educacional, como um dos possíveis caminhos para concretizar dessa reparação histórica. Abaixo, os tópicos mencionados no texto como forma de corrigir tais desigualdades:

- 1988: Constituição Federal (art. 215 e 216): proteção de manifestações culturais e reconhecimento como patrimônio cultural.
- 1996: Parâmetros Curriculares Nacionais
- 2000: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
- 2003: Lei nº 10.639: obrigatoriedade do ensino da História e cultura africana e afrodescendente nas escolas.
- 2005: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Dentro do gênero de políticas públicas educacionais, classifica-se dois grupos de elementos distintos, políticas exclusivas e inclusivas, porém nota-se a ausência de um grupo fundamental de políticas

educacionais, as políticas de aprofundamento especializado sobre os temas associados à História e cultura africana e afro-brasileira sobre a perspectiva do olhar multifacetado da historiografia do tema.

Nota-se a continuidade do racismo na sociedade brasileira uma vez que tais leis e políticas de ação afirmativa são consideradas uma conquista recente em comparação ao histórico de exclusão de mecanismos que dificultaram a inserção de alforriados. Essa continuidade é notada, como, por exemplo, pela desigualdade de escolaridade entre brancos e negros e permanência no imaginário brasileiro a respeito da suposta harmonia racial brasileira, como será apontado na próxima sessão.

Nesse sentido, a mensagem que o Estado buscou passar foi de assumir a sua responsabilidade histórica na implementação de diversas formas de correção das desigualdades raciais, porém, para a solução da problemática, há a necessidade das políticas públicas que auxiliem tais leis à desenvolver a virada epistêmica, mesmo com os avanços notados nas pesquisas científicas. Ao distinguir essas duas classes de políticas públicas, percebemos que, apesar da substituição de políticas excludentes por políticas inclusivas, reforçam a necessidade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, ausência de uma classe de políticas preocupadas com o aprofundamento e amparo dos conteúdos africanos e afro-brasileiros sob uma perspectiva historiográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a Lei nº 10.639/03 foi resultado de reivindicações crescentes do movimento negro nas últimas décadas a partir da redemocratização do Brasil e implementada com o intuito de reparar os traumas históricos causados à população afrodescendente. Por meio da educação busca-se incluir as narrativas das identidades africanas na formação da identidade nacional, com o objetivo de promover a reparação e justiça social, atrelado ao ato de reconhecer direitos sociais, civis e culturais, como, também, a promoção da diversidade histórica e cultural. Esse movimento proporcionado pela implementação da Lei nº 10.639/03 não resume a apenas incluir novos conteúdos determinados no currículo

–apesar desta questão também envolver grandes desafios– mas também de promover a reflexão em âmbito estrutural do ensino. Contudo, de acordo com Amabile (2012), as políticas públicas implementadas na América Latina são marcadas por improvisações caóticas. A esquematização, fiscalização, execução necessitam de maiores cobranças da sua aplicabilidade para proporcionar à população e aos grupos sociais beneficiários as correções necessárias. Ricardo Henriques (2002) afirma que, “[...] os avanços são, por vezes tímidos e, em geral, não interferem de forma significativa na estrutura da discriminação racial e de gênero” (p. 47); em outras palavras, há a indispensabilidade de bases mais sólidas para a implementação da Lei nº 10.639/03 de forma efetiva.

Gonçalves (2018) afirma que –mesmo após 18 anos da Lei nº 10.639/03, comemorado em janeiro de 2021– há grandes desafios na sua completa efetivação “[...] em função de um conjunto de intolerâncias e discriminações enraizadas na sociedade brasileira” (p. 435). Percebe-se que também há a necessidade de analisar o racismo estrutural¹⁰ que envolve diversas esferas sociais para a completa efetividade da lei, como também, o rompimento da tese da mescla das três raças presente até os dias atuais.

De acordo com Guimarães (1995), há no imaginário brasileiro a ideia de que não há racismo, ou seja, vivemos em uma democracia racial, sendo isto, motivo de orgulho e sinal de civilização. Como, por exemplo,

¹⁰ De acordo com Batista (2018), racismo estrutural está relacionado à “[...] uma forma de violência reproduzida no tecido social não mais na forma direta, mas nas formas institucional e cultural” (p. 2583). Em outras palavras, mesmo em um contexto em que o conceito de igualdade é garantida a partir da Constituição Federal de 1988, há a presença do racismo enraizado na sociedade, resultando em uma disparidade entre negros e brancos, mesmo garantida por lei. Está presente no imaginário brasileiro de que, se a população não atinge os mesmos patamares dos brancos é por falta de interesse ou por mérito, desconsiderando toda a herança histórica de um sistema escravista em que construiu e enraizou mecanismos de exclusão, mesmo após a abolição em 1888, devido à falta de políticas públicas voltadas para os ex-escravos, os quais foram obrigados a viver à margem da sociedade.

durante o evento internacional, a abertura da Copa do Mundo em 2014 no Brasil teve três crianças (uma branca, uma negra e uma indígena) designadas a andar lado a lado e soltarem três pombas brancas que simbolizavam a paz – reforçando essa união das três raças, como também, a harmonia das mesmas. Esse equilíbrio harmonioso entre as raça foi uma tese defendida por Gilberto Freyre (1998) durante a década de 1930:

Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido, na verdade, como já salientamos às primeiras páginas deste ensaio, um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura européia e a indígena. A européia e a africana. A africana e a indígena. A economia agrária e a pastoril. A agrária e a mineira. O católico e o herege. O jesuíta e o fazendeiro. O bandeirante e o senhor de engenho. O paulista e o emboaba. O pernambucano e o mascate. O grande proprietário e o pária. O bacharel e o analfabeto. Mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo (p. 53).

Gilberto Freyre (1998) retoma a tese de Von Martius (1844) a respeito da união das três raças e o português como o principal motor e, a partir disso, defende o equilíbrio entre os antagonismos na formação do Brasil, como explicitado no excerto acima, na qual se deu no ambiente da Casa Grande em clima de confraternização social e sexual. O efeito social dessa união foi o que legitimou a falsa ideia da democracia social no país e, posteriormente, a de democracia racial. De acordo com Guimarães (1995), “[...] a idéia de "democracia racial" tal como reinterpretada pela antropologia de Gilberto Freyre pode ser considerada um mito fundador de uma nova nacionalidade” (p. 38). Entretanto, durante o evento de abertura, a criança da aldeia Krukutu (Parelheiros – SP) quebrou o protocolo e levantou a faixa com a palavra “Demarcação”.¹¹ Esse protesto pelas demarcações de terras indígenas quebrou o silêncio e produz o

¹¹ Machado, L. (29 de março de 2021). Na abertura da Copa em SP, índio faz protesto por demarcação de terras. <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/06/na-abertura-da-copa-em-sp-indio-faz-protesto-por-demarcacao-de-terras.html>

contradiscurso da democracia racial e a harmonização que se deu a partir da união das três raças no período colonial, reforçado durante os séculos XIX, XX e XXI.

Entretanto, é de suma importância destacar os avanços proporcionados pelo advento da implementação da Lei nº 10.639/03. De acordo com Oliva (2006), a lei estabeleceu demandas para a sua efetivação no Ensino Básico, como, por exemplo, o crescimento no número de congressos voltados para o ensino de história da África, Programas de Pós-Graduação nesta linha de pesquisa, núcleos de pesquisas vinculados a revistas científicas, concursos voltados para a contratação de professores especializados nesta temática e cursos de Extensão, Capacitação e Especialização para professores em exercício de sua função e que não tiveram contato com essa historiografia da África na graduação. Desta forma, a implementação da Lei nº 10.639/03 estabeleceu novas demandas que geraram impactos positivos na academia, provocando possibilidades consistentes para refletir positivamente em sala de aula:

Se pensarmos que a presença de mais doutores em História da África nas universidades significa a possibilidade de que novos graduandos, mestres e doutores possam se especializar na área, devemos estimular iniciativas como essa. Só assim, será possível que, daqui a alguns anos, contemos com um número significativamente maior de professores qualificados para abordar com seus alunos a história africana (Oliva, 2006, p. 194).

Somado a existência de centros no interior da academia anterior a lei, como o CEAO-UFBA (Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia), o Centro de Estudos Afro-Asiáticos da USP e centro de estudos Afro-Asiáticos da Universidade Candido Mendes, fundados ainda no período do regime militar, entre outros núcleos consolidados mais recentemente, como, por exemplo, o NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) em várias Universidades públicas, o

COPENE (Congresso de Pesquisadores Negros do Brasil),¹² entre outros (Azevedo, 2016). Em suma, [...] “esses centros se consolidaram no interior das comunidades acadêmicas constituindo um campo de estudos que retira, em parte, a África e suas relações com o Brasil, da invisibilidade política e epistemológica” (Azevedo, 2016, p. 238), concretizando a produção de conhecimento sobre a História da África de forma descolonizada.

Em resumo, buscou-se demonstrar por meio da explicitação de conceitos de ação afirmativa, política pública e os agentes das políticas educacionais no Brasil, que o professor, em sua formação como licenciado, estão com dificuldades de efetivar a virada epistêmica por meio da Lei nº 10.639/03. Entretanto, vale destacar que a lei gerou estímulos e reflexões em algumas esferas como mencionado anteriormente, a ampliação do tema na área da pesquisa, ou seja, foi posto em debate as problemáticas em torno do ensino eurocêntrico e das narrativas colonialistas que ainda permanecem presentes na formação do cidadão brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro, C., Gontijo, C., Amabile, A. y Amabile, A. (2012). *Dicionário de Políticas Públicas*. EdUEMG.
- Andrews, G. (2007). *América afro-latina, 1800-2000*. Edufscar.
- Azevedo, A. (2016) Qual África ensinar no Brasil: tendências e perspectivas. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, v. 56, 233-255.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edição 71.

¹² De acordo com Azevedo (2006), o COPENE possibilita os debates sobre estudos africanos e afro-brasileiros desde 2000, desta forma, “[...] o COPENE pode ser concebido como um desdobramento alocado, sobretudo, no mundo acadêmico, quando intelectuais negros, conectados com as questões das desigualdades raciais no Brasil, passaram a propor abordagens da cultura negra a partir de uma epistemologia dissidente” (p. 238).

- Beloto, G. (2019). *Material didático de história com vista à Lei nº 10.639/03: Uma construção de Política Educacional* [Dissertação de Mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de Campinas
- Bittencourt, Circe Maria Fernandes. (2004). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. Ed. Cortez.
- Ministério Da Educação - Brasil. (2005). *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministério da Educação.
- Cassiano, C. (2007). *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. [Tese Doutorado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Chauí, M. (2016). Ideologia e educação. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 1, 245-258.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 3, 549-566.
- Choppin, A. y Bastos M. (2002). O historiador e o livro escolar. *História da educação*, v. 6, n. 11, 5-24.
- Dias, L. (2004). Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 38, 1-16.
- Feres, J., Dafton, Toste, V. Y Campos, L. (2013). Ação afirmativa e Justiça en L. Avritzer et al. (Ed.), *Dimensões políticas da justiça*. Ed. Civilização Brasileira, 231-241.
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (29 de março de 2021). <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>
- Gomes, L. (2013). Direito e questão racial en Avritzer, L. et al. (Ed.) *Dimensões políticas da justiça*. Civilização Brasileira. 397-409.

- Gomes, N. (2011). Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. *Modos de fazer*, 19-25.
- Gonçalves, R. (2018). Quinze Anos da Lei 10.639/03-Avanços e Retrocessos. *RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, v. 4, n. 2, 434-439,.
- Henriques, Ricardo. *Raça & Gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.
- Höfling, E. (2001). Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*.
- Kant, I. (1998). *Manual dos cursos de Lógica Geral*; tradução: Fausto Castilho. 2ª edição. Editora da Unicamp.
- Luca, T. (2009). Livro didático e estado: explorando possibilidades interpretativas. *A História na Escola: autores, livros e leituras*. FGV. 151-172.
- Machado, L. (29 de março de 2021). Na abertura da Copa em SP, índio faz protesto por demarcação de terras. <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/06/na-abertura-da-copa-em-sp-indio-faz-protesto-por-demarcacao-de-terras.html>
- Martius, K. (1844) Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, v. 6, n. 24, 381-403,.
- Mattos, H.; Abreu, M. (2008). Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas - Uma conversa com historiadores. *Revista Estudos Históricos*, v. 21, n. 41, 5-20.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Nathan pédagogie.
- Monteiro, A. (2009). Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história em Rocha, H., Reznik, L. y Magalhães, M. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Editora FGV. 151-172.
- Moser, P., Dwayne H. y Trout, J. (2009). *A teoria do conhecimento: uma introdução temática*. Martins Fontes.

- Munakata, K. (2012). O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n. 3, 179-197.
- Munakata, K. (2012). O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, v. 23, n.3, 51-66.
- Oliva, A. (2006). A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 28, 187-219.
- Paula, B. (2017). Educação e Emancipação: a perspectiva da Lei Federal 10.639/2003. *Revista Cronos*, v. 18, n. 2, 105-127.
- Estatísticas Sociais. (18 de maio de 2018). PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>
- Schmidt, M. (2010). A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. *O saber histórico na sala de aula*, 54-66.
- Secchi, L. (2016). *Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 2ª Edição. Cengage Learning.
- Silva, L. (2016). *Paulistas afrodescendentes no Rio de Janeiro pós-Abolição (1888-1926)*. Humanitas.
- Silva, M.; Fonseca, S. (2010). Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, v. 30, n. 60. 13-33.
- Wasserman, C. (2003). Percurso Intelectual e Historiográfico da Questão Nacional e Identitária na América Latina: as condições de produção e o processo de repercussão do conhecimento histórico. *Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História*. Porto Alegre. N. 18, 99-123.