

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2023

Vol 6

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)


Atena
Editora
Ano 2023

Vol 6

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências 6

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adilson Tadeu Basquerote

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	<p>A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências 6 / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0966-3 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.663230601</p> <p>1. Educação. 2. Ensino. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.







O cenário social atual, permeado por aceleradas alterações econômicas, políticas, sociais e culturais exige novas formas de compressão das relações de entre os indivíduos e desses com o conhecimento. Assim, os processos educativos auxiliam no desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades mentais indispensáveis para o convívio social. Nesse contexto, a obra: **A educação enquanto fenômeno social: Perspectivas de evolução e tendências 5, 6 e 7**, fruto de esforços de pesquisadores de distintas regiões brasileiras e estrangeiras, reúne pesquisas que se debruçam no entendimento das perspectivas educacionais contemporâneas.

Composta por dezoito capítulos, a livro apresenta estudos teóricos e empíricos, que versam sobre os processos pesquisa, ensino e de aprendizagem sob a perspectiva de seus atores e papéis. Com efeito, apresenta cenários que expõem experiências que dialogam com distintas áreas do conhecimento, sem contudo, perder o rigor científico e aprofundamento necessário.

Por fim, destacamos a importância da Atena Editora e dos autores na divulgação científica e no compartilhamento dos saberes cientificamente produzidos, à medida, que podem gerar novos estudos e reflexões sobre a temática. Ademais esperamos contar com novas contribuições para a ampliação do debate sobre a educação enquanto um fenômeno social.

Que a leitura seja convidativa!


Adilson Tadeu Basquerote

CAPÍTULO 1	1
DISEÑO DE HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN QUÍMICA	
Bárbara Acela Quintero Castro Náyade Sainz Amador Francisco Bayeux Guevara Adilson Tadeu Basquerote Eduardo Pimentel Menezes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6632306011	
CAPÍTULO 2	13
EL VALOR DEL “TORPEDO” COMO POTENCIAL RECURSO PEDAGÓGICO EN EL AULA	
Marisa Ángela Guzmán Munita	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6632306012	
CAPÍTULO 3	23
ESTABELECENDO DIÁLOGO SOBRE O PLANO INDIVIDUAL EDUCACIONAL (PEI): COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DA ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS EM UMA ESCOLAR PARTICULAR	
Juliana Nogueira de Oliveira Silva Almir Moreira Neto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6632306013	
CAPÍTULO 4	30
ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO DE ORGANIZAÇÃO DO CANTEIRO DE OBRAS	
Maria Aridenise Macena Fontenelle Elói Romão dos Santos Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6632306014	
CAPÍTULO 5	40
ESPAÇO CRECHE	
Valéria Carneiro de Mendonça Regina Glória Nunes Andrade	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6632306015	
CAPÍTULO 6	55
FACES DA HISTÓRIA DO VIOLÃO NO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA LORENZO FERNÂNDEZ	
José do Nascimento Queiroz Júnior Geisa Magela Veloso	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6632306016	
CAPÍTULO 7	60
ESTUDO COMPARATIVO DO ENSINO REMOTO E PRESENCIAL NA	

ENGENHARIA


Diogo Alves Amorim

Regina Maria de Lima Neta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6632306017>**CAPÍTULO 873****FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS: UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA NECESSÁRIA**

Kissia de Paula Pinheiro do Carmo


Teresinha de Jesus de Sousa Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6632306018>**CAPÍTULO 980****HUMBERTO MATURANA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS**


Paula Vasconcellos da Silva Viéga

Caroline Wagner

Mara Elisângela Jappe Goi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6632306019>**CAPÍTULO 10.....87****LEI 10.639/03: DIFICULDADE PARA INSERIR O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA SALA DE AULA AO LONGO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO**


Andréia Santos Almeida de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.66323060110>**CAPÍTULO 11110****INCLUSÃO SOCIAL: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Alexandra Cristina Martoni Cardozo

Fernanda Noli de Carvalho


Francielle Caroline Azevedo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.66323060111>**CAPÍTULO 12..... 122****LEITURA E DIÁLOGO PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA**

Juliana Aparecida Melo Almeida Silva Mangussi

Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos


Camila Augusta Valcanover

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.66323060112>**CAPÍTULO 13..... 130****LIBROS DE TEXTO DE MATEMÁTICAS EN EL BACHILLERATO ESPAÑOL (1926-1957)**

Josefa Dólera Almáida

Dolores Carrillo Gallego

Encarna Sánchez Jiménez


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.66323060113>

CAPÍTULO 14..... 145

O ENSINO DA EQUAÇÃO DO 1º GRAU PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – USO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Nilton Lásaro Jesuino

Adriana Aparecida Molina Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.66323060114>

CAPÍTULO 15..... 155

O ENSINO DE ZOOLOGIA, ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO DA DIVERSIDADE DE LEPIDÓPTEROS NO MUNICÍPIO DE COARI, AM

Alana Maciel Mesquita

Socorro Coelho da Silva


Adriana Dantas Gonzaga de Freitas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.66323060115>

CAPÍTULO 16.....161

LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

Vítor Hugo da Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.66323060116>

CAPÍTULO 17.....171

O CONHECIMENTO DA MODELAGEM DAS FORMAS GEOMÉTRICAS COM O ESPAÇO-AMBIENTE NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Julivaldo Oliveira Rosario

André Ricardo Lucas Vieira


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.66323060117>

CAPÍTULO 18..... 195

O OLHAR DA PESQUISADORA SOBRE SUA TRAJETÓRIA LINGUÍSTICA

Soeli Staub Zembruski

Adelcio Machado dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.66323060118>

SOBRE O ORGANIZADOR.....204

ÍNDICE REMISSIVO.....205

LEI 10.639/03: DIFICULDADE PARA INSERIR O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA SALA DE AULA AO LONGO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Data de submissão: 08/11/2022

Data de aceite: 02/01/2023

Andréia Santos Almeida de Souza

UNITAU
Taubaté- São Paulo

perspectiva, valorizando a riqueza de sua cultura e saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Lei N° 10.639/03. Desafios da implementação. Ensino da história e cultura da África. Mancala Awelé.

RESUMO: A Lei N° 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas brasileiras, contudo sua implementação ainda é ineficaz. O presente estudo buscou identificar as dificuldades encontradas pelos profissionais, refletir sobre a importância da valorização da temática étnico-racial, as consequências do currículo da perspectiva colonial e também apontar caminhos e mecanismos que orientem educadores para que a lei seja cumprida. A metodologia utilizada foi por meio de análise bibliográfica qualitativa. Por fim, concluiu-se que para ensinar e valorizar a diversidade étnico-racial, contribuindo para a afirmação positiva da criança negra, desenvolvendo nela o sentimento de pertencimento, permitindo que a criança não negra respeite, valorize e adote uma postura antirracista, é necessário que os educadores invistam em formação, busquem conhecimento, materiais, desconstruam a imagem negativa da África e dos negros, apresentando-os sobre outra

LAW 10.639/03 DIFFICULTY TO ADOPT THE AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN HISTORY AND CULTURE TEACHING IN CLASSROOM THROUGHOUT IT'S IMPLEMENTATION

ABSTRACT: Law N° 10.639/03 made the teaching of African and Afro-Brazilian culture mandatory in all Brazilian schools; however its implementation is still ineffective. This paper sought to identify the difficulties encountered by professionals, reflect on the importance of valuing the ethnic-racial theme, the consequences of the syllabus from the colonial perspective, and point out ways and mechanisms that guide educators so that the law is obeyed. The methodology used was through qualitative bibliographic analysis. Finally, it was concluded that to teach and value ethnic-racial diversity, contributing to the positive affirmation of the black child, developing in them the feeling of belonging, allowing the non-black child

to respect, value and adopt an anti-racist posture, it is necessary that educators invest in training, seek knowledge, materials, deconstruct the negative image of Africa and black people, presenting them from another perspective, valuing the richness of their culture and background.

KEYWORDS: Law N°10.639/03. Implementation challenges. Teaching the history and culture of Africa. Mancala Awelé.

1 | INTRODUÇÃO

A Lei N° 10.639/03, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares, do ensino fundamental ao médio, no entanto, essa orientação não é cumprida ou é insuficiente na maioria das instituições de ensino.

Levando em consideração que pouco mais de cinquenta e quatro por cento da população brasileira se autodeclara preta e parda, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2019), a ausência ou o modo como o negro é inserido na história dentro das salas de aulas, no caso como escravizado, fere diretamente a autoestima dessa população, que não se vê representada nos heróis e princesas tão frequentes na literatura infanto-juvenil. Carvalho (2021), tece uma reflexão sobre a palavra escravo, esta está ligada ao trabalho e as condições para o mesmo. Ninguém nasce escravo, mas se torna escravizado. É preciso pensar sobre as consequências que esse termo implica sobre as crianças, sobretudo, nas negras. Ter sua ancestralidade reduzida a escravidão, incide diretamente na imagem que a criança tem de si mesma e também na relação desta com sua ancestralidade. A escritora nigeriana Chimamanda Adichie, em discurso para TED Global (2009), fala sobre o perigo da histórica única. A história que sempre é contada com personagens em sua maioria branca e de olhos azuis.

Passados dezoito anos de sua implementação, docentes e instituições ainda encontram dificuldades para inserir o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, de forma contextualizada em sua prática pedagógica. Essa temática só é lembrada em momentos pontuais, como em treze de maio ou em vinte de novembro, sem nenhuma continuidade, reflexão e devido cuidado com o assunto.

No presente trabalho, será analisada as causas que dificultam o cumprimento da Lei N° 10.639/03 nos espaços escolares. Para tanto, ao final desta pesquisa, pretende-se apontar caminhos que norteiam professores e todos os envolvidos no processo educacional, de modo que os auxiliem na aplicação da lei de forma significativa

2 | RELEVÂNCIA DO ESTUDO

O Brasil é um país composto por uma diversidade étnico-racial e cultural, porém desde a sua formação, somente há a valorizado de uma única cultura, a europeia. Sem

contar que historicamente, o processo de formação se deu à custa de sangue indígena e africano.

Apesar de decorridos dezoito anos da implementação da Lei Nº 10.639/03, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares, do ensino fundamental ao médio, na prática não é o que vem ocorrendo dentro das escolas brasileiras. Considerando a diversidade étnico-racial dentro da sala de aula, esse fato é preocupante e pode contribuir para a manutenção das desigualdades, de privilégios de um grupo em detrimento de outro e também do racismo.

Pensar em uma educação que acolha e valorize a diversidade, desconstruindo conceitos e preconceitos sobre a África e a cultura negra, apresentando-as com um olhar positivo, diferente do representado nos livros didáticos e nas mídias de comunicação, é dever de todo professor.

Este trabalho tem por objetivo apontar direções para os professores que ainda esbarram na dificuldade de ensinar, de forma contextualizada, e não apenas em momentos pontuais, a história e cultura afro-brasileira e africana, de modo que valorize e contribua para a construção de uma educação justa, equânime, capaz de formar cidadãos solidários, críticos, éticos, comprometidos com o combate ao racismo e com respeito a cultura africana e afro-brasileira.

Portanto, este estudo pretende discutir a importância do ensino da temática étnico-racial, refletir e questionar sobre o não cumprimento da lei, dificuldade ou omissão? E ainda propor mudanças de olhares, apontando possibilidades de execução da referida lei.

3 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo foi por meio de análise bibliográfica qualitativa, com o intuito de debater a problemática que envolve o tema proposto. Foram analisados artigos e obras que apontaram os motivos para a não aplicação da Lei Nº 10.639/03, trazendo a discussão sobre a importância do ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira, alguns resultados de práticas exitosas e a reflexão sobre a construção e perpetuação do racismo na sociedade e dentro da escola.

Souza, et al. (2014) em sua pesquisa no município de Jequié (BA), identificou a causa apontada pelos profissionais para o mal funcionamento da lei, concluindo que é preciso muito mais que boa vontade para que esta seja cumprida. A intolerância religiosa também foi indicada como um dificultador.

Já para Rodrigues et al. (2016), o desconhecimento da lei é o primeiro e principal obstáculo para o avanço da implementação da lei, atrelada a imagem negativa e estereotipada da África e da população africana. Em seguida aparecem a negação da existência do racismo na escola e o racismo simbólico manifestado nas falas dos docentes de doze cidades do estado de São Paulo.

Gonçalves e Silva (2019), revelou dados importantes sobre os livros didáticos do quarto ao quinto ano do Ensino Fundamental, distribuído através do Programa Nacional do livro Didático-PNLD, destinados às escolas públicas, nas modalidades de Ensino Fundamental-EF, Ensino Médio-EM e Educação de Jovens e adultos-EJA. Foram analisados 84 livros de todos os componentes curriculares e foi identificado que menos da metade contemplavam as normas da Lei Nº 10.639/03, e o mais alarmante, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, sequer apareceram o conteúdo sobre a história e cultura africana e afro-brasileira nos volumes analisados.

Santos et al. (2018), em sua análise que abrangeu os estados do Rio Grande do Sul (RS), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), e Minas Gerais (MG), revelou que ainda muitos profissionais da educação, além de refutarem a lei, não consideravam as temáticas de matriz africana e afro-brasileira como prioritária, omitindo-se da responsabilidade do ensino, como se estas fossem dever apenas dos professores que se identificam com o assunto.

Das obras estudadas, Nogueira (2020) explica que religião é sinônimo de poder, desde a chegada dos portugueses até os dias atuais. A estigmatização, a perseguição, o racismo com as crenças de matriz africana e a intolerância religiosa, contribuem para o apagamento de toda produção de origem africana e ainda faz com que alunos e professores praticantes destas religiões, não se sintam confortáveis para se identificarem como pertencentes a uma tradição preta.

Moreira (2019), além de esclarecer o conceito de raça, como uma construção social que tem por objetivo validar projetos de dominação, também traz as consequências que o racismo institucional pode causar na vida de diferentes grupos sociais e a escola pode contribuir para a manutenção das diferenças de oportunidades entre esses grupos.

Sobre as práticas exitosas, Nolasco (2019), em pesquisa com oito professores e uma turma de alunos do 3º ciclo (7º ano) de uma escola em Belo Horizonte (MG), mostrou a importância de promover formação para os profissionais e de apresentar uma África anterior a colonização para os estudantes, desmistificando a ideia de um continente miserável, pouco desenvolvido, mas valorizando a riqueza dos grandes reinos e da cultura africana.

Costa e Carvalho (2018), elaboraram a apostila “Afric(a)ção: textos e contextos para sala de aula”, desenvolvidos por meio do projeto de extensão e de pesquisa Afric(a)ção, pelo grupo na UFRJ, Campus Macaé. O material é uma ferramenta que visa contribuir para a formação de professores de escolas da rede pública, através de uma coletânea de contos da Literatura Africana, trazendo sugestões de atividades com foco no componente curricular de Ciências.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), promove a educação para as relações étnico-raciais através da inserção do jogo africano Mancala Awelé, que além de oferecer formação para os profissionais, organiza um campeonato municipal do jogo e também o incluiu na coleção de jogos de tabuleiro, também disponível para

download na versão em PDF. As professoras Liliane Braga, Conceição França e Cibelle Paula, colaboradoras do livro, trazem suas experiências acerca do trabalho com o jogo Mancala Awelé e também várias sugestões para trabalhar a temática interdisciplinarmente, construindo um currículo decolonial.

4 | A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NAS ESCOLAS, PARA ALÉM DO CUMPRIMENTO DA LEI

O Brasil é um país conhecido pela diversidade étnico -racial que constitui sua população e cultura. Sua história foi construída através de invasões, derramamento de sangue, estupros, exploração de recursos materiais e de trabalho humano das populações indígena e africana.

Dos quinhentos e vinte poucos anos de sua “existência” como nação, mais de trezentos foram de escravização dos povos africanos, sequestrados de sua terra, separados de suas famílias, suas identidades foram negadas e até mesmo o seu direito de ser humano lhes foi retirado.

Foi o último país do continente americano a abolir a escravatura, passados cento e trinta e três anos do fim da escravização dos povos africanos no Brasil, seus descendentes ainda amargam a herança desses três séculos de exploração. Abandonados a sua própria sorte, sem nenhuma política de reparação ou inserção na sociedade, no dia quatorze de maio de 1888, o negro não tinha dinheiro, casa, trabalho. Seu destino foi seguir nas ocupações nos morros ou continuar trabalhando para seus antigos algozes.

“Mas porque a educação dos negros se iniciou tardiamente no Brasil? Foram 300 anos de escravidão, sendo o Brasil o último país do continente americano a extinguir a prática, em 1888. O processo educacional da população negra tem uma forte relação com o regime escravocrata brasileiro, pois no período não era permitido que o escravo fosse alfabetizado. Mesmo com a abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888, os estereótipos e presunções de uma população que foi dominada por mais de três séculos não foram desintegrados.” (SASSO et al., 2018)

Mesmo diante de trezentos anos no país, na condição de cativo, subjugado como um objeto ou um animal, o negro africano teve profunda participação na construção da sociedade brasileira, para além dos ritmos musicais, do gingado, da capoeira e da feijoadá, e mesmo assim, teve seus saberes africanos apagados pela narrativa eurocêntrica.

Segundo dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2019), somando pretos e pardos, constituem pouco mais de cinquenta e quatro por cento da população brasileira e a pesquisa mostra também a desigualdade racial no acesso no sistema educacional, como apontam Sasso et al. (2018).

Para Santos et al. (2018), mesmo a população negra sendo maioria na composição do país, não há equidade nas representações de construção e disseminação de conhecimento, inclusive nos currículos oficiais. Ainda há pouco ou ineficiente literatura que

contemple todas as produções africanas e afro-brasileiras como referências de construção de conhecimentos.

A figura do negro e da África, é apresentado nos livros didáticos para as crianças a partir da escravização dos povos africanos e o continente africano é mostrado através de uma perspectiva de miséria, de sofrimento e das grandes savanas selvagens. Diante disto, é preciso pensar no impacto que essa abordagem traz para a criança negra, que dificilmente é representada de forma positiva nas histórias infantis e também nas diversas mídias.

“Outro ponto que deveria ser explorado é a participação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica ou artística e de luta social. História de personalidades negras como Martin Luther King, Malcolm X, Mariama Bâ e Nelson Mandela deveriam ser contadas os alunos. Ressaltar essas figuras promove o empoderamento, como também uma reversão da perspectiva etnocêntrica e europeia. Nesse cenário, considera-se também que a mídia deveria contribuir na visibilidade social.” (SASSO et al., 2018)

Para compreender os prejuízos que a representação estereotipada e negativa do negro na sociedade brasileira é reproduzida na escola, é preciso entender o conceito de raça e racismo.

Garrido (2017), defende que há três conceitos fundamentais: raça, racismo e antirracismo. Para explicar a exploração da mão de obra (escravização dos povos africanos), foi necessário comprovar que existia níveis diferentes na raça humana, e no centro, no estágio mais desenvolvido estaria o europeu, apoiando-se na ciência de Charles Darwin, chamada de darwinismo social para determinar a superioridade de determinadas raças, no caso a branca.

Desta forma, o conceito de raça estava amparado em conhecimento científico, definindo grupos e racismo, atribuindo valor às raças e hierarquizando-as.

“A formação da colônia portuguesa na América se estruturou no uso da mão de obra escravizada trazida do continente africano. Mesmo ciente da existência de trabalhadores livres, não podemos negar que foi no uso do escravizado que a metrópole sustentou um rico comércio de pessoas e erigiu sua colônia. Nesse contexto de dominação e legalização do africano escravizado como força de trabalho, durante o período em que existiu a escravidão – instituição referendada na legalidade jurídica – o indivíduo negro tinha sua situação legitimada e cômoda às elites coloniais e metropolitanas. O “problema negro” surge apenas com a proximidade do processo que culminaria na abolição da escravatura” (GARRIDO, 2017, p.23)

Moreira (2019), define raça como uma construção social que tem por objetivo validar projetos de dominação baseados na hierarquização entre grupos com características diferentes. Logo poderiam justificar a dominação que visava garantir a permanência de oportunidades sociais nas mãos do grupo dominante. Ainda, sobre o conceito de branquidade e negritude, são duas formas de identidade produzidas historicamente. O

termo branquidade originou-se de hegemonia da cultura europeia em decorrência da escala mundial do projeto colonial, enquanto negritude tem caráter negativo, construído a partir das características morais a traços fenótipos das populações africanas, usadas através da teoria científica para legitimar a escravização de pessoas classificadas como negras.

Destaco aqui, o conceito de racismo institucional apresentado por Moreira (2019), que atinge diretamente os atores da educação. Consiste no racismo praticado por representantes de instituições públicas e privadas, sem levar em consideração as consequências que suas decisões ou omissões causam na vida dos diferentes grupos sociais.

“O conceito de racismo institucional designa práticas institucionais que podem ou não levar necessariamente a raça em consideração, mas que mesmo assim afetam certos grupos raciais de forma negativa” (MOREIRA, 2019, p. 49)

Sendo a escola um espaço de produção de conhecimento, é também cercada de conceitos e preconceitos, como mostra Gonçalves e Silva (2019). Se professores e gestão não se comprometem em garantir que as oportunidades, representatividade e a valorização da história e da cultura negra e africana dentro da instituição, certamente contribuirão para perpetuação do racismo. É necessário que se construa um currículo e um projeto político pedagógico de forma que o processo de ensino-aprendizagem contemple as relações étnico-raciais diariamente, permitindo o direito a memória, a história e ao conhecimento significativo para estudantes negros e não negros.

5 | DIFICULDADES OU RESISTÊNCIA: QUAIS FATORES CONTRIBUEM PARA QUE PROFESSORES E ESCOLAS NÃO APLIQUEM A LEI Nº 10.639/03?

A Lei Nº 10.639/03, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares, do ensino fundamental ao médio, passados dezoito anos de sua vigência, profissionais da educação ainda demonstram dificuldades ou até mesmo resistência para inseri-la em suas aulas de forma que promova uma aprendizagem significativa e não apenas em momentos pontuais, como em datas comemorativas.

São vários os dificultadores apontados pelos profissionais para justificar a ausência das temáticas étnico-raciais no cotidiano de sua prática.

Souza, et al. (2014), entrevistaram três profissionais da secretaria Municipal de Educação e Cultura da rede municipal de ensino de Jequié (BA), que indicaram como principais fatores para o descumprimento da lei: a falta de material didático, a ausência de literatura da temática racial, o trabalho com a disciplina História e Cultura afro-brasileira e africana, a formação inicial e continuada do professor e a falta de vontade política. Concluem que trabalhar com a diversidade, vai além da boa vontade e intuição, é preciso que os profissionais da educação desenvolvam a competência política-pedagógica.

Já o Ministério da Educação (2004), revelou várias razões indicadas pelos docentes, como o desconhecimento da legislação, a falta de formação específica para professores, a inexistência de material didático e a falta de investimento do poder público.

Os profissionais da educação de Jequié, ainda relataram que a formação para as relações étnico-raciais ainda é insuficiente no calendário oficial e acontecem de forma que contemplam poucos professores, limitando o número de participantes, convocando apenas um educador ou coordenador de escola e não ocorrem de forma sistematizada. A rotatividade das pessoas que compõem o Núcleo responsável, também é um dos desafios encontrados pelo município, pois não permitem vínculos das pessoas com o trabalho desenvolvido e continuidade das ações.

“Com relação à formação continuada e a outras ações previstas no Decreto local nº 8.559/2006, pode-se dizer que a falta de sistematicidade, a mudança no desenho da política de formação e dos seus responsáveis, bem como outras priorizações feitas pela Secretaria de Educação geraram o abandono do tema pela agenda pública, ficando restritos aqueles e aquelas que, no cotidiano da escola, compreendem a importância da educação das relações etnicorraciais para mudança de mentalidades e valores, na superação do racismo.” (SOUZA et al., 2015, p.186)

A pouca ou a inexistência de literatura que aborde a história e cultura africana e afro-brasileira é um fator preocupante. Gonçalves e Silva (2019), analisaram oitenta e quatro livros do quarto ao quinto ano do Ensino Fundamental, adquiridos por meio do Programa Nacional do livro Didático-PNLND, destinados às escolas públicas, nas modalidades de Ensino Fundamental-EF, Ensino Médio-EM e Educação de Jovens e adultos-EJA. As disciplinas analisadas foram: Arte, Ciências Humanas e da Natureza, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Dos oitenta e quatro livros investigados, somente trinta e oito contemplavam as normas da Lei Nº 10.639/03, mas ainda traziam narrativas a partir da visão eurocêntrica. Nas disciplinas de Língua Portuguesa e matemática, não foram encontrados conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira em nenhum dos quatro volumes analisados.

De acordo com o Parecer CNE/PC nº 003/2004, a escola deve trabalhar a diversidade na escola, mostrando a importância e influência dos povos africanos para a construção da nossa identidade nacional. Para Souza et al. (2015), quando a escola não valoriza a diversidade cultural, está contribuindo para a manutenção do racismo e da discriminação no cotidiano escolar, impedindo que a criança negra se identifique com a escola e com os modelos estéticos que são apresentados.

“O fato de não se trabalharem as questões da diversidade cultural contribui para que a escola desenvolva práticas curriculares que atuam na manutenção do racismo e da discriminação racial no cotidiano escolar, lavando a criança negra a não se identificar com a escola e com os modelos estéticos que as ajudem a se afirmar de forma positiva.” (SOUZA et al., 2015, p. 191)

Diante disto, apoiar-se no fato de que existem poucos materiais didáticos ou

formação insuficiente do professor, é não reconhecer a importância da Lei Nº 10.639/03. Vale lembrar que o professor deve adotar a postura de eterno pesquisador e ser capaz de produzir seu próprio material, adaptando a realidade e ao contexto de sua turma. De nada adianta criar uma lei se não houver engajamento de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para as relações étnico-raciais.

Para Rodrigues et al. (2016), o primeiro e principal obstáculo para o avanço da implementação da referida lei, é o desconhecimento dos professores e gestores sobre o conteúdo da lei e das diretrizes curriculares sobre a temática, dificultando sua incorporação ao planejamento pedagógico. Em pesquisa realizada com 1.272 profissionais da educação, entre eles 1.134 professores e 138 gestores, em um curso de formação continuada de cento e oitenta horas de doze municípios do estado de São Paulo, os autores constataram que a imagem que estes profissionais tinham sobre a África e da população africana, ainda era o ideário de pobreza, de sofrimento, de um povo marcado pela exploração (escravização) e também a paisagem do continente africano, trazendo como referência as savanas, safaris, florestas e selvas. Essas perspectivas constataram que os participantes tinham uma visão reduzida e preconceituosa do continente e da cultura africana, deixando evidente a necessidade de se avançar na formação desses profissionais, para que as vejam de uma outra ótica, uma que mostre toda a riqueza e diversidade dessa população. É urgente que se aborde a história da África de forma positiva e não apenas a partir do processo de escravização, ou como denúncia das misérias e discriminações como orientam as Diretrizes.

“Os marcos legais para educação das relações étnico-raciais direcionam para mudanças nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial dos professores, sem as quais seriam reforçados os estereótipos do ideal do branqueamento e o mito da democracia racial, presentes nas práticas pedagógicas, silenciando as práticas racistas nas escolas”. (RODRIGUES et al., 2016, p.208)

Santos et al. (2018), constataram em seus estudos que percorreram os estados do Rio Grande do Sul (RS), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), e Minas Gerais (MG) que muitos profissionais da educação refutavam a lei e ainda julgavam que as temáticas de matriz africana e afro-brasileira como não prioritária, alegando que estas deveriam ser realizadas por educadores que tivessem afinidade com o assunto. Ainda apontam o encobrimento a partir da ótica eurocêntrica, subvalorizando a África como produtora de saberes, inclusive o científico.

A intolerância religiosa, também foi um indicador apontado como pretexto para negligenciar o ensino e cultura da população africana e afro-brasileira. Souza et al. (2014), em sua pesquisa no município de Jequié (BA), apresentou através da fala dos entrevistados, uma resistência da comunidade evangélica e também de alguns professores com as religiões de matriz africana, revelando perseguição e intolerância religiosa.

Nogueira (2020), diz que a intolerância ocorre há muito tempo na história da humanidade, porém suas formas de manifestação vêm sendo modificadas de acordo com a organização política, cultural e econômica de cada sociedade em determinado tempo e espaço.

“O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica.” (Nogueira, 2020, p. 35)

Nogueira (2020), destaca ainda que ligada a intolerância religiosa, está a necessidade de estigmatizar para fazer oposição, entre o que é normal e anormal, por exemplo, se concretizando em um exercício de poder sobre o outro. O autor ainda questiona a democracia religiosa brasileira, desde a invasão portuguesa, o cristianismo foi usado como forma de conquista, dominação e doutrinação, constituindo a base dos projetos políticos dos colonizadores. Ainda hoje, a religião é sinônimo de poder e está intrinsicamente ligada a política. Basta observar o crescimento da Frente Parlamentar Evangélica, a Bancada Evangélica, conta atualmente com oitenta e sete deputados federais, três senadores, totalizando noventa parlamentares. Esses políticos procuram assegurar vagas em várias comissões no Congresso, barrando agendas na Comissão da Seguridade Social e Família, garantindo as concessões públicas por meio de comunicação na Comissão de Comunicação.

A estigmatização, o racismo e a perseguição às pessoas de terreiro, citadas por Nogueira (2020), faz com que estudantes e professores tenham vergonha de assumir que são ligados as religiões de matriz africana, perpetuando o apagamento que o racismo atinge a tudo que é de origem africana.

“Quando se fala em intolerância, algumas vezes o foco da perseguição não é apenas a origem étnica dos praticantes ou a origem da crença, mas uma prática do sagrado alheio, que é considerada herética ou demoníaca por outro grupo.” (NOGUEIRA, 2020, P. 83)

Rodrigues et al. (2016), através de entrevista realizada com 1.272 participantes de um curso de formação, a maioria dos profissionais reconheciam que existe racismo na sociedade brasileira, mas enxergavam como um problema de menor relevância, negando a existência do racismo dentro da instituição escolar.

“[...] concordam que há injustiças sociais que persistem com relação à população negra, mas discordam que tenham que atuar para minimizá-las, na manutenção de uma postura individualista perversa de reproduzir a lógica da meritocracia. Percebe-se que ainda há essa cultura de que os indivíduos são responsáveis pela criação de oportunidades e de que essas dependem

somente do esforço próprio, pois há o mito de igualdade de oportunidades para todos.” (RODRIGUES et al., 2016, p. 292)

Diante deste exposto é necessário refletir, como desenvolver pedagogias de combate ao racismo se professores e gestores não são capazes de identificá-lo dentro da escola?

E o último e mais alarmante fator responsável pelo descumprimento da lei apresentado por Rodrigues et al. (2016), é em relação ao racismo simbólico e estrutural. Os profissionais expressaram sua opinião sobre quatro temáticas centrais: negação a discriminação, éticas de trabalho e responsabilidade por resultados, exigências excessivas e vantagens imerecidas. O que chamou a atenção, foi a quantidade de profissionais favoráveis à algumas afirmações, um terço dos entrevistados, concordaram com a afirmativa “Os negros são os responsáveis pelo racismo na sociedade” e mais de um terço negaram a existência de discriminação racial: “No Brasil não existe preconceito de cor, raça e sim de classe, então não é justo dar vantagens aos negros, como cotas em universidades ou em empregos públicos.” E ainda, quase dois terços são contra às políticas reparatórias, afirmando que estas contribuem para aumentar o preconceito. Mais de dois terços concordaram que gerações de escravidão e discriminação criaram condições que tornam mais difíceis para negros melhorarem de vida e que existem injustiças sociais em relação a população negra, mas discordam que tenham que atuar para minimizá-las, reproduzindo a lógica da meritocracia.

“Esses resultados são um forte indício de que os profissionais responsáveis por implementar a política de diversidade racial nas escolas têm valores e atitudes pouco condizentes com a valorização da diversidade. Como esperar que eduquemos cidadãos para a diversidade étnico-racial, se não compreendem o direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais, como expresso nas normativas que orientam as políticas afirmativas? Existe ainda uma rejeição muito grande por parte desses profissionais às políticas de ação afirmativa, como, por exemplo, as cotas - veem os africanos e a África como lócus de pobreza, sofrimento e exploração (escravidão), mas resistem em aceitar fazer algo a esse respeito.” (Rodrigues, et al. 2016, p. 292)

Por fim, o presente estudo buscou compreender quais são os fatores ou motivos que impedem que os profissionais da educação possam efetivamente inserir a temática africana e afro-brasileira em suas aulas de forma efetiva, contínua. Constatou-se que além dos velhos discursos como a falta de material didático, literatura incipiente, defasagem na formação inicial e continuada do docente, a falta de conhecimento da lei, a boa vontade ou afinidade para trabalhar com o ensino da cultura e história da cultura africana e afro-brasileira também foram apontadas. É necessário que os responsáveis pela educação assumam suas responsabilidades, pesquisem, desconstruam conceitos arraigados na história de nossa sociedade, respeitem e reconheçam a importância do negro na construção de nosso país, tratem com respeito, sem subjugar as religiões de matriz africana, que sejam realmente agentes de combate ao racismo, racismo este que se manifesta das mais

diversas formas dentro da escola.

6 | ENSINAR A HISTÓRIA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: É POSSÍVEL EM TODOS COMPONENTES CURRICULARES DA BASE NACIONAL COMUM?

Ao longo desse estudo, em busca de compreender as dificuldades encontradas pelos professores para aplicar a Lei Nº 10.639/03, ficou evidente que uma das justificativas mais recorrentes apontadas pelos profissionais da educação, foi a escassez ou a inexistência de literatura sobre a cultura e história africana e afro-brasileira disponíveis nas escolas.

Essa prática quando ocorria, muitas vezes era de maneira solitária, trabalhada por educadores negros ou por docentes que se identificavam com a pauta racial. Porém, o que se notou, foi que a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira, em sua maioria, ocorre em datas comemorativas, como em vinte de novembro, sem nenhuma continuidade, intertextualidade com outros componentes curriculares.

“Contudo, observa-se que há por parte de professores e outros profissionais da educação discursos e iniciativas de contestação em relação à validade de uma lei que impõe o trabalho de repertórios oriundos de matrizes africana e afro-brasileira ou a não consideração deste como prioritário. Alega-se que um trabalho desta natureza deveria ser efetivado a partir das afinidades dos educadores com tais temáticas e agendas, de modo que ao educador deveria garantir-se autonomia para decidir trabalhar com conteúdo a partir de uma afroperspectiva e quando fazê-lo.” (SANTOS et al., 2018)

O intento dessa pesquisa, é apontar os motivos que impedem a implantação efetiva da referida lei, mas também trazer alguns direcionamentos e possibilidades para nortear docentes na sua aplicação.

Nolasco (2019), realizou uma pesquisa com oito professores e com vinte e cinco alunos, sendo sete meninos e dezoito meninas, do 3º ciclo (7º ano) de uma escola em Belo Horizonte (MG). A instituição é fruto da reivindicação da comunidade, que tem um histórico marcante de atuação. Os estudantes eram em sua maioria da classe média a baixa, sendo que alguns viviam em situação de vulnerabilidade social. Com os professores, após aplicação de questionário a acerca da lei, realizou reuniões com formação de grupo focal. Durante as oficinas, três profissionais relataram não ter nenhum conhecimento da lei, alegando falta de divulgação de seu conteúdo, entendiam a importância do ensino da temática e ainda revelaram que muitos estudantes tinham dificuldade para se reconhecerem como pessoas negras, uma vez que africanos e negros são retratados de forma negativa pelos livros didáticos e pelos meios de comunicação. A coordenação, embora se empenhasse para implementar a lei, preocupava-se com as reações dos pais, diante o preconceito em trabalhar a África, principalmente com as religiões de matriz africana, uma vez que grande parte da comunidade escolar era evangélica. Durante a aplicação de uma oficina,

Nolasco observou que dos oito professores participantes, somente cinco envolveram-se efetivamente nas discussões, três ficaram mexendo no celular, acessando às redes sociais durante a conversa. Um avanço percebido durante o desenvolvimento do trabalho, foi que os educadores sugeriram que a temática história e cultura africana e afro-brasileira, fossem inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola.

“A Coordenadora Geral e Pedagógica defendeu que a escola vem buscando implementar a Lei 10.639/03, reconhecendo que isso acontece ainda de forma lenta e pontual, e expressou sua preocupação em relação ao preconceito dos pais, pois muitos podem se sentir incomodados em trabalhar a África, principalmente em relação à religião. Com a mesma perspectiva, as docentes de Língua Portuguesa e Geografia se manifestaram dizendo que tocar na questão das religiões de matriz africana é algo muito delicado e pode acarretar problemas com os pais, pois muitos são evangélicos.” (NOLASCO, 2019, p.27)

Com os estudantes, a pesquisadora abordou a África pré-colonial, antes da chegada dos europeus, apresentando-os a riqueza dos impérios, contribuindo para formação de uma perspectiva positiva da África e dos afrodescendentes. No primeiro encontro, a autora fez um levantamento prévio com as crianças sobre o que elas sabiam sobre a África, anotando em um cartaz com a palavra África no centro as afirmações dos estudantes. Foi notório a presença somente de termos negativos como: miséria, doenças, macumba, animais em extinção. Após alguns encontros, apresentações de vídeos sobre o Reino Axum, o Império de Zimbábue, a arte lorubá no Brasil, foram realizadas discussões, desconstruindo as primeiras impressões quanto as religiões de matriz africana e da população africana. Depois, os estudantes elaboraram peça teatral, cartazes, danças e um novo mapa conceitual foi feito sobre as impressões sobre a África. Desta vez, surgiram expressões como “história rica e fascinante”, “universidade”, “rica cultura”, “povos criativos”, “impérios e reinos duradouros” e “organização”. Conclui-se que desconstruir a visão negativa da África, apresentar sua história e cultura antes das invasões e exploração eurocêntrica, é uma forte ferramenta de combate ao racismo e a valorização da cultura africana e afro-brasileira, contribuindo para que o estudante negro consiga se reconhecer como descendente um povo oriundo de grandes reinos, produtores de cultura e de conhecimento.

Costa e Carvalho (2018), elaboraram a apostila “Afric(a)ção: textos e contextos para sala de aula”, desenvolvidos por meio do projeto de extensão e de pesquisa Afric(a)ção, pelo grupo na UFRJ Campus Macaé, com o objetivo de ser uma ferramenta de suporte para oficinas e cursos em escolas da rede pública, criando caminhos para a efetivação da lei, contribuindo com a prática pedagógica, com foco na disciplina de Ciências. Os autores apontam a importância da temática das Relações Étnico-raciais na formação dos professores das licenciaturas em Química e Biologia da UFRJ. Também ressaltam a importância de trabalhar a intertextualidade, mostrando que é possível inserir as africanidades de maneira lúdica e acessível.

“Por meio do projeto de extensão e de pesquisa Afric(a)ção, desenvolvido na UFRJ Campus Macaé, procuramos estimular o olhar crítico acerca dos cenários histórico, social, cultural e político da África, contribuindo para que a imagem do continente seja (re)visitada no espaço escolar.” (COSTA E CARVALHO, 2018, p.182)

A Apostila é constituída por uma coletânea de textos das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, também há contos produzidos pelo próprio grupo, traz também diversas sugestões de atividades para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nela, é possível encontrar contos que contemplem conteúdos de Química, pensados para discussão das relações étnico-raciais, títulos que trazem narrativas para a discussão biológica acerca do conceito de raça, outro que aborda o conhecimento e saberes a partir dos orixás africanos, além de sugestões de links de documentários que promovam o debate sobre o racismo, permitindo a contextualização nas aulas. Segundo Costa e Carvalho (2018), apostila não tem fins lucrativos e se encontra disponível na base Minerva da UFRJ Campus Macaé.

Em live no dia vinte e sete de abril de 2021, transmitida pela plataforma do You tube, o Webinar “Awelé, Educação para as relações étnico-raciais e lei 10.639”, promovido pela NEABI UFAL, trouxe à luz o debate sobre ensino do jogo africano Mancala Awelé. Foi apresentado o livro “Jogos de Tabuleiro MANCALA AWELÉ” por professoras que contribuíram para a criação deste. Entre elas, estava a professora doutora em História, Liliane Braga, que foi assessora e formadora do jogo de tabuleiro Mancala Awelé entre 2015 e 2020, ambos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Além da Mancala Awelé, o livro também traz outros jogos de tabuleiro africano similar ao referido. Braga conta que a escrita conjunta trouxe uma perspectiva política e epistemológica, possibilitando pluralizar o currículo, de modo que este não seja construído por uma única matriz civilizatória cultural, no caso, a europeia. A professora relatou que é promovido o Festival Municipal de Awelé. O jogo consiste na sementeira e é comunitário, seu princípio baseia-se no direito inalienável de se alimentar, aspecto filosófico fundamental que diz respeito as civilizações que originaram o jogo.

“Os jogos da família Mancala são notadamente relacionados às atividades de plantio. Hoje, no geral, é jogado com pedras e/ou sementes. Já foi jogado até com barra de ouro na região de Gana. É um jogo com movimentação de sementeira, no seu campo e no campo do adversário, e a colheita, que, dependendo da regra, é feita no campo do(a) adversário(a). É um jogo cooperativo, pois não permite que se deixe o(a) oponente sem nenhuma semente. Um jogo de exclusiva estratégia e raciocínio lógico. Ganha quem tiver mais sementes ao final do jogo.” (São Paulo, 2020, p.31)

A professora Conceição França, mestre em Educação Matemática, atua com formação continuada de professores e estudantes, escreveu o capítulo “Etnomatemática: Experiências significativas com o jogo Mancala, numa escola Pública da periferia de São Paulo”. Iniciou sua fala respondendo o porquê de ensinar a cultura africana nas escolas de periferia. Para França, deve-se ensinar pelo direito que todos os sujeitos tem de

conhecer sua história, para contribuir na construção positiva da identidade étnica, com saber escolar em todas as áreas do conhecimento, em especial na matemática, de forma de que esses conhecimentos possibilitem a decolonialidade do currículo, construído com base eurocentrada e também incentivar a pesquisa na relação entre cultura africana e a aprendizagem da matemática com os jovens de periferia. A professora trabalha em uma escola de alta vulnerabilidade social. O jogo permite o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira. Revela que participou da implementação do jogo na rede municipal, antes somente havia a prática do jogo de xadrez. Com a preocupação de atender as Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08, foi pensado em trazer jogos que dialogassem com as outras culturas, assim, foi inserido o “Jogo Go”, da cultura asiática, o “Jogo da onça”, da cultura indígena, o “Jogo Mancala”, da cultura africana e o já incluso “xadrez”, da cultura europeia. França relata que a prática da Mancala Awelé em sua escola, não é feita em momentos pontuais, ela é pensada desde o planejamento anual, vários professores envolvem-se, planejam suas aulas semanalmente, trazendo aspectos do jogo e os valores civilizatórios africano, atuando de forma interdisciplinar com as outras áreas de conhecimento. A professora elabora sua sequência didática com a participação das professoras da sala de leitura e de informática.

“Por meio dos jogos da família Mancala é possível desenvolver a memória auditiva, a memória visual e corporal, a imaginação, as funções da linguagem, da gestualidade, o conhecimento do meio ambiente, a sensibilidade, a lógica, a afetividade, conhecer o patrimônio cultural, o ethos, a ética e a estética, as funções sociais, morais e educativas.” (São Paulo, 2020, p.19)

França destaca que o índice do conhecimento matemático é defasado na educação brasileira, e acredita que seja em decorrência da metodologia aplicada. Os mais atingidos por essa deficiência da aprendizagem, são os estudantes negros que são levados a acreditar que esse conhecimento não é para eles e o jogo da Mancala vem mostrar que é possível aprender matemática sim e de uma forma diferente. A escola também recebeu muitos imigrantes originários de países do continente africano, como do Congo, de Angola e de Guiné Bissau, fator esse que contribuiu para a desconstrução da visão de uma África atrasada, sem cultura, sem conhecimento e de miséria.

“O conhecimento matemático na educação básica, principalmente, a literatura e as estatísticas trazem, que ele sempre foi muito ruim nas escolas brasileiras. E a gente acredita que essa questão se agrava também pela metodologia, como é que essa matemática está sendo ensinada. Essa matemática sempre foi vista como um bicho de sete cabeças, algo que não era para nós, os negros. Então era uma matemática assim, eu já ia para a escola já como uma derrota, achando que eu não era capaz de aprender matemática e que matemática não era para mim. E o jogo traz a possibilidade de mostrar para os meninos e meninas que é possível sim aprender matemática de uma forma diferente.” (França, 2021)

Segundo a professora, cada jogada mobiliza um conhecimento matemático. A

escola conta com um acervo de livros paradidáticos que é trabalhado em parceria com a professora da sala de leitura, dialogando com as várias áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade a partir do jogo Mancala.

Esses conhecimentos matemáticos entrelaçam com a história da comunidade, França promove rodas de conversas com os mais velhos das famílias, como os avós. Nesse processo, percebe-se que a criança desenvolve o sentimento de pertencimento, sentindo-se mais preparada para lidar com as situações de racismo que elas possam vir a sofrer. O jogo baseia-se na sementeira, além de desenvolver várias estratégias, para proteger sua semente e colher a do outro, não pode deixar seu oponente sem sementes, desenvolvendo a ideia de uma sociedade igualitária.

Os conteúdos matemáticos ligados ao jogo são inúmeros: alinha numérica, probabilidade, análise combinatória, operações aritméticas, técnicas de contagem, habilidade de decisão, desigualdade, pensamento estratégico, antecipação jogadas simples, etc.

E por fim, a professora encerra sua fala reafirmando que escolheu lecionar em escola de periferia, porque é lá que se encontra os estudantes negros, que ela tem um compromisso com a população negra e acredita que ao trazer o ensino através da etnomatemática, contribui para a afirmação positiva da identidade da criança, formando estudantes confiantes, capazes de sonhar que podem ser engenheiros, arquitetos ou o que quiserem ser.

Também participou desta roda de conversa Cibelle de Paula, professora da rede pública, formadora do jogo de tabuleiro africano Mancala Awelé e também de educação étnico-racial para professores e estudantes. Para ela, ensinar o jogo vai além do cumprimento da Lei Nº 10.639/03, amplia e entrelaça saberes matemáticos com a cultura africana, em diálogo com as demais áreas do conhecimento, pautada em uma perspectiva descolonizadora. O trabalho com a cultura negra com as crianças, independente da faixa etária, é um processo cíclico de aprendizagem, permitindo uma visão histórica e lúdica por meio dos jogos, percebido também nas danças africanas, na capoeira e no jogo Mancala Awelé. Além da base histórica, o jogo Mancala, proporciona o aprender de forma prazerosa.

A professora atua na rede municipal de São Paulo com crianças em fase de alfabetização, do primeiro ao quinto ano, afirma que a abordagem do jogo Mancala, tanto no contexto de uma turma de alfabetização, tanto em uma turma do ensino fundamental II, permite um diálogo com várias áreas do conhecimento, e não apenas nos componentes curriculares de História, Arte e Língua Portuguesa, como muitos educadores pensam. Também ressalta que há uma confusão entre os docentes em relação a Lei Nº 11. 645/08, muitos acreditam que esta substituiu a Lei Nº 10.639/03, mas na realidade elas se complementam, fruto da luta da população negra e do Movimento Negro.

“Todas as vezes que sou convidada para partilhar a minha prática, os meus estudos dentro da temática racial, é um fortalecimento para a minha

trajetória e ao mesmo tempo é um exercício de busca de conhecimento, para a gente entender que o nosso comprometimento e engajamento com a perspectiva antirracista, não é em vão. Ao mesmo tempo para entender que o posicionamento com a perspectiva antirracista está atrelado a um posicionamento político. Hoje essa fala está sendo feita aqui por três mulheres negras e isso tem um peso político, ainda mais nos dias de hoje,” (PAULA, 2021)

Para Paula, a prática do jogo Mancala Awelé propõe pontos importantes como um olhar descolonizador do currículo, a reflexão sobre a identidade negra, a promoção da ação antirracista no processo educativo e o reconhecimento da diversidade étnica e cultural. Desta forma, oportuniza a criança negra, o fortalecimento de sua identidade, a compreensão de que a história negra tem um legado e para a criança não negra, traz a reflexão acerca da diversidade e até mesmo a faz pensar se já teve alguma atitude racista, adotando uma postura antirracista.

Sua contribuição no Livro Mancala Awelé, são as etapas da aprendizagem. A docente relatou que inicia sua sequência de atividades com o jogo, primeiro com o levantamento de conhecimento prévio que as crianças tem sobre a África, a cultura e sobre o Jogo Mancala. Ela usa como estratégias o diálogo, a elaboração de listas, filmagens, áudios, registros escritos, que para ela, registro é memória e é uma importante ferramenta para analisar a trajetória que a criança percorreu, seu pensamento antes e depois. O estudo e a consulta ao Mapa Mundi e da África, é uma prática constante nas aulas da professora, segundo Paula, é um recurso importante para trabalhar a noção de território e deve-se deixar disponível para que as crianças possam consultar sempre que acharem necessário, contribuindo para a ampliação do repertório do estudante e para a formação de leitores e pesquisadores. É nesse momento que a leitura de mundo da temática étnico-racial, revela como a criança negra percebe o mundo, o seu cabelo, o seu corpo, a visão das crianças não negras ao se depararem com uma professora negra que usa cabelo Black Power e turbante, como elas interagem com os anúncios de xampu, com as redes sociais e com esses conhecimentos da cultura negra e de África que chegam até ela. Depois, insere os livros paradidáticos, considerando os aspectos geográficos e humanos do continente africano, desconstruindo a imagem animalizada do negro. Propõe aos professores que apresentem uma África que vai além do filme “O rei Leão”. Ao consultar o mapa da África, após identificar países do interesse do educando, é interessante realizar pesquisas sobre a identidade das pessoas, para que as crianças percebam que na África do Sul existem africanos brancos, que existem diferentes tons de pele negra, proporcionando uma identificação para a criança negra e também desenvolvendo uma postura antirracista nas crianças não negras. Na sequência didática da professora, o próximo passo é apresentar as regras do jogo e a prática do mesmo, finalizando com a confecção do tabuleiro. Ela usa materiais simples, como a caixa de ovo ou de maçã, as sementes que utiliza são o grão de bico ou a fava. Reafirma a ciclicidade do jogo, a criança leva o jogo para casa e ensina para seus familiares. Paula

mostra também uma preocupação com a preparação para o jogo, valorizando a estética, uma vez que as crianças são sensíveis a esta. A preparação do ambiente é fundamental, ela leva alguns tecidos e tabuleiros africanos para despertar o interesse das crianças. Ponderou sobre a questão da valorização do vencer, da conquista da medalha, pois apesar de ser um jogo, a Mancala Awelé é um jogo cooperativo e abordada as relações do cotidiano africano em uma perspectiva relacionada com a natureza, com a semente, com a colheita, lembrou o princípio do jogo “Se você tem algum amigo que está com fome, você dará de comer”. Na cultura africana, a relação com a terra, com a semente, com a comida e com o ato de dar de comer, tem um valor simbólico muito forte. Para ela, o professor que pretende aplicar o jogo, deve refletir sobre a valorização do vencer, não fomentando a disputa entre os participantes, mas criar meios para garantir que o ganhar não seja o mais importante, mas sim a valorização da partilha e da cooperação durante a partida. A educadora diz que é possível avaliar o estudante durante a participação do jogo, através os conceitos matemáticos desenvolvidos, como a criança se relaciona com o outro, se é de maneira respeitosa, mostrando para a criança que existe várias formas de ensino-aprendizagem e o jogo é uma delas.

“Tendo em vista a relação que há entre os tecidos e as culturas africanas, assim como o fato de que alguns povos utilizam esses “mantos” para praticar o Mancala, são características que fazem do jogo um instrumento de ampliação do repertório da África. Neste sentido, a discussão se coloca, ainda, como uma oportunidade ímpar de cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica na sua integralidade, ou seja, contemplando a obrigatoriedade da discussão acerca da história e das culturas africanas e afro-brasileiras.” (SÃO PAULO, 2020, p. 40)

Ao final de sua participação, Paula elencou uma série de possibilidades de atividades que contemplam todas as áreas de conhecimento. Em Língua Portuguesa, propôs a leitura da obra “A semente que veio da África”, de Heloisa Pires de Lima, que além da história do jogo Mancala, traz também um encarte com as regras do jogo e narrativas míticas do continente africano, incentivar os estudantes a pesquisarem notícias de países africanos de interesse da turma. Em matemática, sugeriu o ensino através da etnomatemática, valorizando o ensino-aprendizagem da diversidade étnica e cultural, além do jogo em si. Para Arte, a professora destacou a riqueza do tecido africano, usado como manto para a colocação do tabuleiro e também de vestimenta para o povo africano, é possível realizar uma abordagem estética, explorando a sensibilidade da criança, para o belo, para o colorido. O tecido está presente no cotidiano africano, aproveitando o momento para trazer a imagem do presente africano, dialogando com história e Geografia. Com o componente curricular História, é possível pesquisar a origem do jogo Mancala, como também a origem do cabelo africano e as relações humanas. Em Geografia, deixar disponível na sala de aula os mapas Mundi e da África, usar também a ferramenta do Google Maps e trazer paisagens urbanas de países africanos, para que as crianças percebam que no continente africano, não existe

somente selva, savana e florestas, mas que há também grandes construções urbanas. Em Educação Física, o professor, pode trazer o universo da dança, mas pontua que deve ser feito de forma consciente, de modo que promova uma reflexão e desperte a consciência corporal, tanto nas crianças negras, tanto nas não negras. Sugere que o docente pesquise vídeos e apresente aos educandos, respeitando o lugar de fala. Como pesquisadora e participante de grupo de dança afro, Paula, reforça a importância da pesquisa e do respeito para com essa prática. Em Ciências, o trabalho pode ser feito a partir da semente, do ato de plantar e colher e também da relação respeitosa com a natureza. Na Língua Inglesa, mostrar a importância dos Festivais e Campeonato pelo mundo.

“Na questão da dança, você professora bem intencionada diz “Eu vou dar aula de dança afro, vou pegar um vídeo, amarrar um paninho de onça na criança e fazer ela ficar pulando”. Isso não é um trabalho de dança afro, não é correto, não é coerente e não vai fomentar uma reflexão de consciência corporal nem na criança negra, nem na criança branca. Se você pegar a música do *Rei Leão*, Rakuna Matata e achar que vai arrasar, você está esvaziando todo um conceito e vai atrelar mais uma vez pessoas a animais. O que você pode fazer é pesquisar referências de danças afros no Brasil e para além do Brasil e mostrar vídeos do You Tube para as crianças. O que eu quero dizer com isso, respeite e atendem ao lugar de fala. Tomem cuidado em relação a isso.” (PAULA, 2021)

A professora França, trouxe para a discussão, as brincadeiras e as cantigas muito presentes no universo da educação infantil, repleta de herança africana, afro-brasileira e colonizadora, portanto, o professor deve ter cuidado para não utilizar brincadeiras e cantigas racistas, ao invés de levar a criança a refletir sobre a diversidade e a visão descolonizadora, estará contribuindo para a perpetuação de práticas racistas. Por isso a pesquisa, deve ser um exercício constante na prática do educador.

“Eu trabalhei dez anos na educação infantil e é sempre uma briga a gente colocar na cabeça dos professores, trazer a reflexão na verdade, que algumas cantigas são do período da escravidão. Quando eles cantam “Sambalelê tá doente, tá com a cabeça quebrada, Sambalelê precisava, é de umas boas palmadas”, está reforçando o castigo. Tem que refletir sobre isso. A gente ouviu muito isso por aí “Ai professora, tudo é racismo, tudo é preconceito!”, mas a gente, é educação! A gente tem que evoluir, pensar em uma educação diversa, com a questão cultural grande que o continente nos oferece e também o Brasil. Por isso é importante pesquisar e pensar nessas intervenções. É o nosso papel enquanto educador, de fazer as intervenções de forma positiva.” (FRANÇA, 2021)

A professora Paula, complementou o discurso de França, trazendo exemplos de cantigas de cunho racista que não devem ser usadas como “Escravos de Jó”, “Sambalelê tá doente” e brincadeiras como “Barra manteiga” e “Chicotinho queimado”.

“Quero fazer um destaque para algumas brincadeiras que não trazem perspectiva étnico-racial. Professores, Chicotinho queimado, Escravos de Jó, Barra manteiga, são brincadeiras racistas que reforçam a perspectiva da escravidão. Isso não vai fazer a sua criança refletir sobre a diversidade, sobre

a narrativa descolonizadora. Então a gente precisa pesquisar brincadeiras que sejam de fato reflexivas na perspectiva antirracista.” (PAULA, 2021)

Após esta explanação de práticas e materiais apresentados, esta pesquisa vem mostrar que é possível implementar a Lei Nº 10.639/03 na prática pedagógica. É dever dos profissionais da educação proporcionar uma educação igualitária, que valorize a diversidade étnico-racial, promover o combate ao racismo, valorizar a cultura africana e afro-brasileira, contribuir para a formação positiva da identidade étnica dos estudantes negros, desenvolvendo um olhar decolonial e antirracista no estudante não negro. Fica claro que a postura de pesquisador, deve ser um papel assumido pelo docente, que deve ser também capaz de produzir e buscar seu próprio material e não mais esquivar-se através do discurso da escassez de recursos ou pela falta de conhecimento, tanto da lei como da cultura e história africana e afro-brasileira.

7 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar as causas que impedem que a Lei Nº 10.639/03 seja cumprida nas escolas, mesmo após dezoito anos de sua implementação.

Assim sendo, de acordo com a análise dos trabalhos estudados, pode-se perceber que alguns fatores foram recorrentes nas respostas da maioria dos profissionais, como a falta de literatura disponível, falha na formação inicial e continuada dos professores e receio de trabalhar com as religiões de matriz africana. Além dessas indicações, muitas questões demonstraram preocupação, muitos não reconhecem que o racismo ocorra na escola, outros não consideram a temática étnico-racial como prioritária, alegando que deve ser feita por quem tenha identificação, temem a reação da comunidade por conta das religiões de matriz africana e o mais assustador, muitos declararam-se contra as políticas afirmativas, reforçando o racismo simbólico e o sistema de meritocracia.

Os primeiros fatores indicados, demonstram que os educadores se esquivam de suas responsabilidades, buscando culpabilizar setores que não são de sua governabilidade. Não se pode negar que a falta de investimentos do poder público, a ausência da temática racial nos livros didáticos de todas as áreas do conhecimento a partir de uma perspectiva descolonizadora, a mudança do currículo das Universidades, dificulte o trabalho, mas falta também ao professor assumir que essa responsabilidade também é dele, em um tempo em que a informação está acessível a apenas um toque das mãos. O professor não pode mais se esconder na desculpa de falta de formação, ele deve ser o protagonista de suas ações e buscar meios para cumprir o que determina a Lei Nº 10.639/03.

A falta de conhecimento da história do Brasil e o imaginário que o professor também carrega da África e de sua população, é um problema. Como valorizar a cultura e história africana e afro-brasileira se apenas a representam a partir do olhar europeu? Como ensinar a criança negra a se reconhecer, a se autoafirmar se o que se apresenta a ela é a história

do negro no Brasil a partir da escravização dos povos africanos? Como promover uma educação igualitária e antirracista se valorizamos apenas um único modelo estético e produtor de saberes?

A elaboração de um currículo decolonial é imprescindível para começar a mudança dentro da sala de aula, inserir a temática racial no Projeto Político Pedagógico da escola, é um grande passo. A existência da lei não é o suficiente para que haja mudanças, é preciso que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, comprometam-se e compreendam a importância do ensino da temática étnico-racial para uma educação que valorize a diversidade, não deixando a responsabilidade apenas para os professores negros que lutam sozinhos ou apenas “cumpri-las” em datas pontuais.

Esta pesquisa trouxe várias possibilidades para o ensino da cultura africana e afro-brasileira em todas as áreas de conhecimentos, de maneira lúdica, criativa e significativa. Há uma diversidade de materiais, palestras, artigos, estudos disponíveis na Web, só é preciso vontade para fazer o que rege a lei há dezoito anos.

Ao final deste trabalho, conclui-se que as várias faces do racismo, entre eles o simbólico e o institucional, também se manifestam dentro da instituição escolar. Preconceitos, crenças pessoais, falta de conhecimento dos educadores, omissão e negação do racismo em um país que mata um jovem negro cada vinte e três minutos, inviabilizam o cumprimento da lei. Enquanto os profissionais da educação não fizerem esses questionamentos, refletirem sobre os efeitos que a omissão pode acarretar tanto para o estudante negro, que não se sente pertencente a uma escola hegemônica, tanto para a o estudante não negro, que não aprenderá a olhar para o negro e para a cultura africana de modo não estigmatizado e preconceituoso, e também não terá a oportunidade de ser um agente de combate ao racismo, sendo mais um reproduzidor deste dentro e fora da escola, continuarão contribuindo para a manutenção do racismo dentro da escola.

Quebrar as fronteiras do racismo, ainda é um problema dentro da instituição escolar, uma vez que os responsáveis pela educação, não são capazes sequer de identificá-lo dentro da instituição. Investir em formação, trazer a temática para a discussão, sensibilizar os profissionais é fundamental para que possam ser verdadeiramente promotores de uma educação que valorize a cultura africana, afro-brasileira, respeitando as diferenças e combatendo o racismo dentro dos espaços escolares.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se ao final dessa pesquisa, que os fatores para o descumprimento da Lei Nº 10.639/03 transpassa a dificuldade e se esbarra na omissão dos atores responsáveis pela educação. Enquanto os profissionais da educação, não buscarem formação, materiais, compreenderem a importância da temática étnico-racial, desconstruírem os ideários sobre o continente africano, não deixarem que sua crença desmereça e estigmatize as de origem

africana, entenderem que trezentos anos de exploração e escravização construiu um abismo de oportunidades entre não negros e descendentes de negros africanos, não será possível construir uma educação justa e antirracista, fazendo com que a lei seja cumprida.

Não obstante, muitas ações tem sido realizadas, muitas alternativas foram apontadas ao longo do estudo. Apresentar uma África pré-colonial, com a grandeza de seus grandes reinos, a desmistificação de um continente somente de pobreza, de savanas e de animais selvagens, a valorização dos saberes dos povos africanos apagados ao longo dos séculos, narrativas que tragam um olhar positivo para o negro, explorar a riqueza da literatura africana, brincadeiras e jogos como o Mancala Awelé, com sua infinita possibilidade de exploração em todas as áreas do conhecimento, o ensino da matemática através da etnomatemática, valorizando os diferentes saberes matemáticos informais construídos pelos estudantes a partir de suas experiências, são práticas que comprovam que é possível trabalhar com o ensino da cultura africana e afro-brasileira de maneira contextualizada, atraente e significativa em todas as áreas do conhecimento.

É preciso que os profissionais assumam suas responsabilidades no combate ao racismo, como determina a lei e promovam um ambiente que valorize e respeite a diversidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaia. 2020.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. (2003). Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 01/06/2021

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 11/06/2021.

CARVALHO, Leandro. **Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasil escola. 2021. Disponível em <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>, acesso em 13/05/2021

SASSO, Nathália, MEDROA, Camila. **Lei 10.639 completa 15 anos na educação brasileira ainda com dificuldades de implantação**. Humanistas Jornalismo e direitos humanos. 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2018/09/10/lei-10-639-completa-15-anos-na-educacao-brasileira-ainda-com-dificuldades-de-implantacao/#:~:text=No%20ano%20de%202003%2C%20u>. Acesso em 13/05/2021

COSTA, Fernanda Antunes Gomes da, Carvalho, Iago Vilaça de. **Lei 10.639/03 em textos e contextos para sala de aula - afric(a)ção no ensino de ciências**. Revista de Educação, Ciências e Matemática v.8 n.3 set/dez 2018. Disponível em <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/4722>. Acesso em 13/05/2021

GARRIDO, Mirian Cristina de Moura. **Nas constituições dos discursos sobre afro-brasileiros: uma análise histórica da ação de militantes negros e dos documentos oficiais voltados a promoção do negro brasileiro (1978 a 2010)**. Assis, 2017. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148911/garrido_mc_dr_assis.pdf?sequence=3. Acesso em 29/06/2021.

GONÇALVES, Sheila Cristina, SILVA, Priscila Aleixo da, **AS DIFICULDADES DA IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E ALGUMAS DE SUAS IMPLICAÇÕES**, CS Online – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Juiz de Fora, n. 28 (2019). Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17447>. Acesso em 04/06/2021.

IBEGE, educa jovens. **Conheça o Brasil – População COR OU RAÇA**. IBEGE Educa. 2021. Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319corouraca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amarelos%20ou%20ind%C3%ADgenas>. Acesso em 29/06/2021.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaia. 2020.

NOLASCO, Juliana Carmelita Teixeira de Magalhães, **Desafios na aplicação da lei 10.639/03 e alternativas para a sua implementação em uma escola municipal de Belo Horizonte**. Belo Horizonte. 2019. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33603/1/Desafios%20na%20Aplica%C3%A7%C3%A3o%20da%20Lei%2010.639%2003%20e%20Alternativas%20para%20a%20sua%20Implementa%C3%A7>. Acesso em 04/06/2021

RODRIGUES, Tatiane Cosentino, OLIVEIRA, Fabiana Luci, SANTOS, Fernanda Vieira da Silva. **Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo**. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 21(3):281-294, set./dez., 2016. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3435/2362>. Acesso em 11/06/2021.

SANTOS, Elisabete F. dos, PINTO, Eliane A. T., CHIRINÉA, Andréia M. **A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates**. Educ. Real. vol.43 no.3 Porto Alegre July/Sept. 2018 Epub Apr 09, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000300949. Acesso em: 13/05/2021

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. **Mancala Awelé**. [livro digital] – São Paulo: SME /COCEU, 2020.

SOUZA, Janine Barbosa, SANTOS, José Jackson Reis, EUGÊNIO, Benedito Gonçalves dos. **Avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié-Ba: os discursos do campo recontextualizador oficial**. Revista Práxis Educacional. Vitória da Conquista. v. 11, n. 18 p. 177-197 jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/806>. Acesso em 29/06/2021 BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1/2004**, de 22 de junho de 2004.

Webinário **AWELÉ, EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LEI 10.639/03**, disponível em <https://youtu.be/khJwrVyDdOU>

A

Adolescência 147, 195, 198, 202

Aprendizagem 24, 25, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 62, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 83, 85, 93, 95, 101, 102, 103, 104, 107, 111, 115, 117, 118, 120, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 161, 162, 163, 165, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 188, 189, 192, 193, 196, 204

Atividades 24, 27, 40, 41, 47, 48, 49, 53, 68, 71, 74, 76, 77, 78, 90, 100, 103, 104, 114, 116, 145, 151, 152, 157, 159, 165, 174, 177

Aula 13, 22, 31, 33, 34, 38, 39, 49, 63, 65, 66, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 87, 89, 90, 99, 104, 105, 107, 108, 113, 118, 121, 128, 150, 156, 158, 160, 163, 164, 165, 169, 170, 173, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 186, 188, 190

Avaliação 28, 33, 34, 38, 43, 62, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 79, 120, 121, 145, 153

C

Celular 14, 99, 169

Ciência 60, 61, 80, 85, 86, 92, 121, 129, 150, 151, 166, 171, 177, 179, 181

Cognição 43, 80, 81, 82, 86

Computador 66, 67, 81

Creche 40, 41, 47, 50, 53, 54

Criatividade 24, 118, 125, 149, 180

D

Deficiência 24, 25, 29, 79, 101, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121

Desafios 23, 26, 27, 28, 31, 39, 41, 75, 87, 94, 109, 118, 121, 154, 167

Desenvolvimento 24, 25, 27, 29, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 50, 51, 54, 71, 84, 99, 111, 112, 113, 114, 118, 119, 120, 121, 124, 126, 128, 129, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 159, 161, 162, 164, 166, 167, 168, 179, 184, 185, 189, 192, 198, 204

Digital 22, 72, 109, 151

Distância 38, 46, 61, 197

Docente 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 29, 30, 38, 39, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 97, 103, 105, 106, 128, 130, 131, 161, 188, 195

E

Educação 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 38, 39, 41, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 129, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 153,

- 154, 162, 166, 170, 171, 172, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 184, 185, 192, 193, 195, 198, 204
- Educacional 6, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 55, 75, 81, 85, 88, 91, 109, 113, 115, 118, 119, 121, 126, 127, 151, 161, 167, 168
- Ensino 24, 25, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 100, 102, 104, 107, 108, 109, 111, 113, 117, 118, 122, 123, 125, 127, 128, 129, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 202, 204
- Ensino remoto 60, 61, 65, 66, 69, 72
- Escola 23, 25, 26, 27, 28, 29, 56, 57, 58, 73, 74, 76, 77, 89, 90, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 126, 127, 129, 148, 149, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 168, 169, 170, 184, 194, 198, 202
- Escrita 13, 16, 30, 31, 32, 36, 37, 38, 58, 73, 100, 123, 134, 150, 151, 162, 164, 168, 195, 197, 199
- Estudantes 31, 32, 34, 38, 60, 62, 66, 69, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 90, 93, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 108, 126, 149, 163, 180, 181, 184, 192, 202
- F**
- Formação 26, 27, 29, 39, 42, 44, 47, 55, 56, 57, 58, 71, 73, 74, 77, 78, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 106, 107, 110, 121, 123, 124, 146, 149, 150, 152, 161, 166, 177, 179, 180, 181, 192, 193, 196, 199, 202, 203
- H**
- História 48, 49, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 111, 114, 118, 121, 123, 147, 151, 192, 196, 197
- I**
- Instituições 23, 47, 74, 76, 88, 93, 149, 162, 164
- Internet 14, 169
- L**
- Leitura 26, 29, 30, 32, 33, 34, 53, 64, 73, 77, 101, 102, 103, 104, 122, 123, 124, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 178, 179, 190

M

Matemática 15, 27, 49, 67, 90, 94, 100, 101, 104, 108, 130, 131, 133, 139, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 192, 193, 194

Metodologia 31, 34, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 75, 76, 87, 89, 101, 145, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 163, 164, 171, 179, 192, 195

Modelagem 34, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 184, 188, 190, 191, 192, 193

N

Necessidade 25, 42, 46, 51, 73, 74, 75, 77, 95, 96, 124, 127, 146, 150, 163, 165, 174, 177, 182, 185, 186, 192

P

Pandemia 34, 38, 60, 61, 62, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 76, 77, 78, 151, 153, 175, 202

Pedagógica 10, 12, 23, 25, 49, 75, 78, 88, 93, 99, 106, 113, 117, 118, 125, 129, 135, 137, 181, 193

Período 27, 31, 34, 38, 44, 55, 58, 60, 62, 65, 68, 71, 72, 73, 76, 91, 92, 105, 118, 163, 164, 195, 202

Práticas 31, 32, 33, 34, 38, 57, 59, 73, 74, 76, 77, 78, 89, 90, 93, 94, 95, 105, 106, 108, 113, 128, 149, 154, 155, 162, 165, 167, 169, 179, 195, 204

Práticas pedagógicas 74, 76, 77, 78, 95, 204

Problemas 2, 3, 7, 9, 10, 11, 15, 25, 33, 38, 39, 50, 69, 72, 73, 75, 99, 110, 111, 112, 115, 120, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 168, 179, 180, 185, 189, 192, 199

Professores 27, 28, 29, 33, 49, 58, 61, 72, 74, 75, 85, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 118, 150, 155, 161, 164, 165, 166, 167, 171, 174, 179, 181, 192, 193

R

Recursos 3, 4, 8, 11, 16, 23, 24, 25, 26, 27, 32, 52, 68, 73, 74, 76, 81, 91, 106, 128, 149, 153, 197, 198, 204

Resolução 29, 64, 65, 67, 69, 109, 145, 148, 149, 150, 151, 154, 165, 173, 179, 180, 184, 189, 190

S

Sala 23, 25, 26, 27, 31, 33, 39, 41, 65, 67, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 87, 89, 90, 99, 101, 102, 104, 107, 108, 113, 118, 121, 128, 150, 160, 163, 164, 165, 169, 170,

173, 176, 179, 180, 181, 182, 186, 188, 190

Sociedade 26, 41, 56, 58, 89, 91, 92, 96, 97, 102, 110, 114, 115, 116, 119, 121,
123, 128, 146, 147, 149, 161, 162, 165, 166, 167, 175, 182, 185, 190

T

Tecnologias 34, 38, 61, 73, 74, 78, 170, 196

V

Virtual 65, 67, 203

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Atena
Editora
Ano 2023

Vol 6

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Atena
Editora
Ano 2023

Vol 6