



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

VANDERLEI MACIEL PINHEIRO

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO:
ENTRE AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

BELÉM - PA

2025

VANDERLEI MACIEL PINHEIRO

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO:
ENTRE AVANÇOS E CONTRADIÇÕES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica.

Área de Concentração: Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues

BELÉM - PA

2025

Dados Internacionais de catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo autor.

P654i Pinheiro, Vanderlei Maciel.

A Implementação da Lei 10.639/2003 no Contexto do Ensino Médio: entre Avanços e Contradições. / Vanderlei Maciel Pinheiro. - 2025.

129 f.: il

Orientador: Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Belém, 2025.

1. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 2. Educação Étnico-Racial. 3. Ensino Médio.
Universidade Federal do Pará. I. Título

CDD 370

VANDERLEI MACIEL PINHEIRO

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO:
ENTRE AVANÇOS E CONTRADIÇÕES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica.

Área de Concentração: Educação Básica

Aprovada em: 06 / 02 / 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues
Universidade Federal do Pará – PPEB/UFPA
Orientador

Profª. Dra. Eugênia da Luz Silva Foster
Universidade Federal do Amapá – PPGED/UNIFAP
Examinadora Externa

Prof. Dr. João Batista do Carmo Silva
Universidade Federal do Pará – PPEB/UFPA
Examinador interno

Profª. Dra. Benedita Alcidema C. dos S. Magalhães
Universidade Federal do Pará – PPEB/UFPA

Dedico esta dissertação à memória de meu pai, Manoel de Jesus Ferreira Pinheiro; e à minha mãe, Eremita Maciel Pinheiro. Ambos migraram, com coragem e determinação, dos quilombos de Arapapu e Itacuruça, localizados no município de Abaetetuba, no interior do Pará, para Belém, no início da década de 1970, em busca de melhores oportunidades. Meu pai, trabalhador autônomo, construiu sua trajetória como marceneiro e carroceiro no bairro do Guamá, enquanto minha mãe, além de cuidar da família, exerceu com talento o ofício de costureira. A força e o legado de suas histórias são minha maior inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Manoel de Jesus Ferreira Pinheiro (*in memoriam*) e Eremita Maciel Pinheiro, vindos dos quilombos de Itacuruça e Arapapu, com esforço e resiliência construíram uma base sólida que sustentou meus passos. Seus valores e sacrifícios são inspiração constante em minha jornada acadêmica e pessoal.

Aos meus irmãos e irmãs, pela união e apoio mútuo ao longo de nossa história que sempre me lembram da força coletiva e do valor das raízes que compartilhamos.

Aos meus filhos, Vinícius Rodrigues Pinheiro, Valkiria Rodrigues Pinheiro, Cinara Pinheiro da Silva e Vitor Fernando Maciel Pinheiro, fonte de amor e motivação. Cada conquista é dedicada a vocês, que dão significado e propósito aos meus esforços.

Ao meu orientador, dr. Doriedson do Socorro Rodrigues, pela orientação paciente e pela confiança no meu potencial, contribuindo com valiosas reflexões para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos doutores Ronaldo Lima Araujo e Doriedson do Socorro Rodrigues e demais colegas pesquisadores do GEPTe (Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação), pelo compromisso com a produção de conhecimento crítico e pela troca de saberes que enriqueceram esta trajetória acadêmica.

Ao Partido Comunista do Brasil – PCdoB, que representa minha luta política e a defesa de um país mais justo e igualitário, contribuindo para a formação de minha consciência social e crítica.

À União de Negras e Negros pela Igualdade, UNEGRO, pela luta incansável na valorização das identidades negras e no combate ao racismo, pilares fundamentais para a discussão que esta dissertação aborda.

À União da Juventude Socialista, UJS, por incentivar a participação ativa na construção de uma sociedade mais democrática e por ser espaço de aprendizado e engajamento político.

À Associação Nacional de Pós-Graduandos, ANPG, pela defesa intransigente da pesquisa e da ciência no Brasil, possibilitando que pós-graduandos como eu continuem a lutar por uma educação pública de qualidade.

Meu profundo agradecimento a todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho e para minha formação como pesquisador e cidadão comprometido com a transformação social.

*“Depois de escalar uma grande montanha se descobre
que existem muitas outras montanhas para escalar”.*
(Nelson Mandela)

RESUMO

Esta dissertação investiga as contradições e avanços na implementação da Lei 10.639/2003 no contexto do ensino médio, com foco em uma escola pública localizada no bairro do Guamá, em Belém, Pará, mas como foco no período de gestão de um governo de cunho fascista no cenário nacional. Este estudo adotou o materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico e utilizou entrevistas semiestruturadas com sete profissionais escolares como principal ferramenta de coleta de dados. A pesquisa evidencia que, apesar de avanços pontuais promovidos por iniciativas individuais de professores, a implementação da lei permanece fragmentada e limitada a eventos comemorativos, como o Dia da Consciência Negra. Barreiras estruturais, como a ausência de planejamento sistemático, recursos pedagógicos inadequados e resistência cultural foram identificadas como entraves recorrentes. A pandemia da covid-19 também agravou a descontinuidade das ações pedagógicas. Por outro lado, práticas pedagógicas inovadoras e o engajamento de professores comprometidos mostram o potencial transformador da legislação quando aplicada de maneira criativa e contextualizada. A pesquisa concluiu que a superação dessas contradições requer maior articulação entre gestão escolar, políticas públicas e comunidade escolar, além de um compromisso ético-político com a educação antirracista.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003. Ensino médio. Educação antirracista. Contradições educacionais. Implementação.

ABSTRACT

This dissertation investigates the contradictions and progress in the implementation of Law 10.639/2003 within the context of secondary education, focusing on a public school located in the Guamá neighborhood of Belém, Pará, during a period marked by a fascist-oriented government at the national level. The study adopted historical-dialectical materialism as its theoretical and methodological framework and used semi-structured interviews with seven school professionals as the main data collection tool. The research highlights that, despite isolated advancements driven by individual teacher initiatives, the implementation of the law remains fragmented and limited to commemorative events, such as Black Consciousness Day. Structural barriers, including the absence of systematic planning, inadequate pedagogical resources, and cultural resistance, were identified as recurring challenges. The COVID-19 pandemic further exacerbated the discontinuity of pedagogical actions. On the other hand, innovative pedagogical practices and the commitment of engaged teachers reveal the transformative potential of the legislation when applied creatively and contextually. The research concluded that overcoming these contradictions requires greater articulation between school management, public policies, and the school community, along with an ethical-political commitment to anti-racist education.

Keywords: Law 10.639/2003, Secondary Education, Anti-Racist Education, Educational Contradictions, Implementation

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
ERE	Educação para Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
NEM	Novo Ensino Médio
SEDUC-PA	Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará
UNEGRO	União de Negros e Negras pela Igualdade Racial
EAR	Educação Antirracista
ME	Movimento Negro
AA	Ação Afirmativa
PAA	Política de Ação Afirmativa

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: TEMÁTICA, PROBLEMA E QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	14
1.1 UMA PESQUISA DE RELEVÂNCIA SOCIAL, EDUCACIONAL E POLÍTICA: COMO MOVIMENTO DE HISTÓRIA E DE LUTAS.....	19
1.2 SOBRE O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	22
1.2.1 A escola de ensino médio e o contexto da pesquisa.....	32
1.2.1.1 A escola, o processo de ensino-aprendizagem e a lei n. 10.639/2003	36
1.3 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	37
2 HISTORICIDADES DA LEI 10.639/2003: LUTAS, MOVIMENTOS E INTERLOCUÇÕES COM O ENSINO MÉDIO	39
2.1 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	39
2.1.1 A (re) construção de políticas educacionais para as relações étnico-raciais no contexto brasileiro: uma trajetória de lutas.....	43
2.2 O MOVIMENTO NEGRO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E O PROTAGONISMO NA LUTA POLÍTICA: A LEI 10.639/2003	49
2.3 DAS LUTAS À LEI 10.639/2003	54
2.4 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E SUA REPERCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO E DIREITOS DE JOVENS NEGROS(AS)	58
3 A GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO, QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS CATEGORIAS IMPLEMENTAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	68
3.1 TRABALHO PEDAGÓGICO, GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	68
3.1.1 Diversidade étnico-racial no ambiente escolar e o direito educacional	71
3.1.2 O papel da gestão escolar democrática na diversidade étnico-racial	75
3.1.3 O direito educacional no Brasil e as questões étnico-raciais	79
3.2 A IMPLEMENTAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM RELAÇÃO A QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	80
4 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PARAENSE	84
4.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO	86
4.2 A IMPLEMENTAÇÃO: ENTRE FRAGMENTAÇÃO E TOTALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR.....	88

4.3 IMPLEMENTAÇÃO E FINANCIAMENTO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO ESCOLAR	90
4.4 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 ENQUANTO PRÁXIS POLÍTICA.....	92
4.5 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E A INTEGRAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE.....	93
4.6 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONSTRUÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: ENTRE INOVAÇÕES, RESISTÊNCIAS E MILITÂNCIAS.....	97
4.7 SINTETIZANDO OS ACHADOS DE PESQUISA: A IMPLEMENTAÇÃO EM QUESTÃO – AVANÇOS E CONTRADIÇÕES.....	101
4.7.1 Sobre a implementação da lei 10.639/2003	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES	125
Apêndice A – Proposta de roteiro de entrevista para equipe gestora	126
Apêndice B – Proposta de roteiro de entrevista para professores	128

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: TEMÁTICA, PROBLEMA E QUESTÕES METODOLÓGICAS

Esta investigação decorre de vivência acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA), no mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica (PGCGEB), na linha de pesquisa Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica, e busco analisar as contradições e avanços na implementação da lei 10.639/2003 no contexto do ensino médio, a partir de uma escola do município de Belém, Pará. Trata-se de escola pública localizada no bairro do Guamá (doravante Escola do Guamá), uma região de forte presença da população negra e marcada por vulnerabilidades sociais. Esse contexto local é crucial para compreender como as dinâmicas sociais, culturais e institucionais afetam a implementação da legislação no ambiente escolar, contribuindo para um panorama mais amplo das dificuldades enfrentadas na promoção da educação antirracista no Brasil.

No desenvolvimento desta pesquisa, considere que a lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) marca importante avanço na luta pela valorização da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil, em prol também do combate ao preconceito e discriminação étnico-racial decorrente do racismo estrutural construído no interior do modo de produção capitalista. No entanto, passados mais de 20 anos de sua promulgação, a implementação efetiva dessa legislação nas escolas públicas de ensino médio permanece um desafio, o que impulsionou este trabalho visando a explorar as contradições e avanços na aplicação dessa lei e investigando as contradições e desafios que permeiam sua aplicação nas práticas curriculares no ensino médio.

A partir de uma abordagem materialista histórico-dialética, analisei como os sujeitos escolares (gestores e docentes) enfrentam as dificuldades quanto à prática pedagógica sobre a lei em um contexto marcado por desigualdades sociais e raciais estruturais, considerando aspectos estruturais, históricos, políticos e socioeconômicos que permeiam os avanços e contradições do documento legal analisado. Esses elementos foram investigados à luz de informações de professores, gestores e coordenadores pedagógicos, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, não diretivas, conforme Thiollent (1985)¹, realizadas no período de novembro de 2023 a abril de 2024, considerando as condições materiais da escola, as

¹ Thiollent (1985) argumenta que a entrevista não diretiva é especialmente valiosa ao lidar com questões complexas e multifacetadas, pois permite que os participantes compartilhem suas visões e experiências de maneira ampla, sem as limitações impostas por questões predefinidas. Essa abordagem favoreceu a coleta de dados significativos, essenciais para desvendar as dinâmicas envolvidas no tema investigado, além de promover a construção de significados e interpretações aprofundadas. Dessa forma, os participantes puderam compartilhar histórias, percepções e reflexões pessoais, enriquecendo a análise e ampliando a compreensão das contradições observadas na implementação da lei, o que contribuiu para uma análise mais contextualizada e fundamentada do fenômeno em estudo.

estruturas de poder, as relações sociais e as contradições presentes no contexto educacional e na sociedade em geral.

Partindo do pressuposto de que, apesar de sua relevância, a lei 10.639/2003 enfrenta barreiras significativas para sua efetivação, especialmente no ensino médio, nível de ensino que, historicamente, se caracteriza por uma estrutura curricular fragmentada e pela priorização de disciplinas consideradas tradicionais em detrimento de abordagens que consideram a integração da diversidade cultural nas discussões sobre formação no contexto escolar.

Entendo que essa diversidade cultural preconizada pela lei é resultado do trabalho humano, devendo ser tratada a partir de uma perspectiva integrada de ensino médio², que pressupõe a integração entre Escola e vida, como disposto por Ciavatta (2005), no sentido de resgatar a Escola como lugar de memória, numa articulação dessa instituição com os familiares de alunos(as) e com os alunos (as), ampliando as ancestralidades.

Diante desse cenário, cabe problematizar a recorrente narrativa do "desconhecimento" da Lei 10.639/2003 como justificativa para sua não implementação. Após mais de duas décadas de sua promulgação, essa explicação parece insustentável. O que se evidencia é a omissão institucional e a ausência de políticas públicas efetivas voltadas à formação continuada de professores, principalmente por parte da SEDUC. A falta de processos formativos sistemáticos, com foco na educação das relações étnico-raciais, revela, não um simples descuido, mas as marcas do racismo estrutural que opera silenciosamente no cotidiano escolar e nas estruturas do sistema educacional. Conforme aponta Gomes (2012), o enfrentamento ao racismo exige mais do que leis: demanda compromisso político, formação crítica dos educadores e práticas pedagógicas fundamentadas na justiça social.

É desse contexto que emerge o problema central desta pesquisa: quais são as contradições e os avanços na implementação da lei n. 10.639/2003 no contexto das práticas curriculares do ensino médio? A partir dessa demarcação, analisei as lacunas entre a prescrição legal e a realidade de aplicação no contexto escolar, considerando fatores como a falta de planejamento sistemático sobre o fazer pedagógico relacionado ao conteúdo da lei, a escassez de recursos pedagógicos específicos, as resistências culturais e docentes, bem como o impacto de políticas públicas insuficientes e contextos sociais adversos, sendo tais problemas agravados

² Considerando que a experiência étnico-racial nas escolas propugnada pela lei 10.639/2003 pode também se efetivar no ensino médio a partir do disposto por Rodrigues (2024, p. 106): “[...] a perspectiva da integração [...] defendida se opõe aos interesses da formação burguesa, a qual não admite que os saberes elaborados pelos trabalhadores, no interior de seus processos de trabalho, sejam objetos de reflexão no interior dos espaços escolares e não escolares, por considerar que essa admissão implicaria criar condições de fortalecimento desses sujeitos enquanto classe, podendo prejudicar os seus interesses”.

por fatores estruturais, como a hegemonia de uma perspectiva eurocêntrica nos materiais didáticos e a ausência de formação continuada para educadores, evidenciando um cenário de contradições que limita o potencial transformador da lei.

Como questões-problema, indaguei (i) quais práticas pedagógicas a Escola no Guamá, a partir da gestão e do trabalho docente, desenvolve em prol da implementação da lei 10.639/2003 no ensino médio, com destaque para os avanços e limitações? (ii) quais desafios são enfrentados pelos educadores na incorporação da história e cultura afro-brasileira ao currículo escolar, considerando a formação docente, resistência cultural e materiais didáticos disponíveis? (iii) quais estratégias de enfrentamento ao racismo e de valorização da diversidade cultural no ambiente educacional foram criadas a partir da lei n. 10.639/2003?

Para a efetivação desta pesquisa, precisei problematizar e analisar quais as contradições na implementação da lei 10.639/2003 nas escolas de ensino médio a partir do que se considera uma pesquisa qualitativa, com base em Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), buscando evidências, a partir da escola, que me possibilitasse compreender essas contradições, mas também avanços, posto que a realidade se constitui como uma unidade de contrários, conforme Marx e Engels (2007) já sinalizaram em “A Ideologia Alemã”.

Ou seja, do ponto de vista qualitativo, considere que os sujeitos constroem histórias, com base em Marx e Engels (2007), tanto a partir do que recebem quanto a partir do que passam a constituir, quer avançando, no sentido de superar efetivamente posições conservadoras de formação humana ou legitimando posturas de preconceito e discriminação, seja criando as bases para a superação ou aglutinando historicamente, em processo, condições objetivas para tal.

Nessa perspectiva, como investigação qualitativa, busquei “[...] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 70) e considerando essa realidade concreta e suas contradições, conforme ensina Kosik (2002).

No que concerne à questão da contradição e avanços no exame da implementação da lei, entendo essas duas categorias no interior de totalidades complexas do modo de produção capitalista, isso significa que a implementação da lei 10.639/2003 representa uma conquista de direitos, mas também enfrenta resistências estruturais, especialmente por causa do racismo estrutural. Essas resistências refletem contradições sociais que, por meio da luta dos sujeitos históricos, podem ser superadas através de movimentos de transformação social. Como destaca Cury (1985), as contradições geram tanto destruição quanto possibilidades de criação, impulsionando processos de mudança social.

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura. (Cury, 1985, p. 30).

Entendo, portanto, que a lei n. 10.639/2003 é um elemento de oposição às subjetividades promovidas pelo modo de produção capitalista, as que legitimam preconceito e discriminação, encontrando, contudo, resistências à sua implementação, daí resultando lutas, movimentos, ações contra-hegemônicas por homens e mulheres, negros e negras, em prol de seus interesses de classe, no sentido de superar o *status quo* de dominação estrutural, o que me orientou a considerar, nesta investigação, que movimentos contraditórios, em luta, operam na implementação da lei a partir de uma análise de fatores culturais em disputa sobre a gestão escolar, sobre a formação de professores e sobre subjetividades³ do ser social negro e negra e suas ancestralidades, quer entre discentes, professores(as), pais e a comunidade escolar em geral.

Em termos metodológicos, conforme Mazzotti e Gewandsznajder (2002), procedi uma revisão da literatura sobre a implementação da lei 10.639/2003, de modo a compreender elementos que têm dificultado seu pleno cumprimento, bem como que estratégias têm sido criadas para que a lei se efetive enquanto garantia de direitos a uma formação ampla no ensino médio.

Não menos importante considero o pressuposto sobre a participação do movimento negro nas estratégias e iniciativas adotadas para enfrentar os desafios e promover a efetivação da lei, conforme destaca Gomes (2017):

A relação movimento Negro, educação e saberes nos convoca a trilhar um caminho epistemológico e político desafiador: a construção de um pensamento e de uma pedagogia pós-abissais. Para tal, será necessário compreender como se deu uma tensão histórica construída nas relações de poder e de conhecimento e que envolve os coletivos sociais e suas práticas: a tensão regulação-emancipação social que interfere na produção de conhecimento e de saberes. (Gomes, 2017, p. 55).

³ Entendo subjetividade a partir de Séve (1975), ou seja, como subjetivações resultantes das contradições capital e trabalho, em que o modo de produção capitalista define valores, habilidades, atitudes, conhecimentos e saberes que legitimam seus interesses de classe contra os(as) trabalhadores(as), negros e negras. Esta investigação se opõe a isso, pois combate as diferentes formas de manifestação do racismo estrutural se realizar, presentes, por exemplo, na negação de uma formação por inteiro, quando impede que os saberes e conhecimentos do trabalho das relações étnico-raciais da cultura negra estejam no ambiente escolar formando novos homens e mulheres com subjetividades opostas ao preconceito e discriminação.

Ou seja, o engajamento e a atuação do movimento negro desempenhou, e desempenha, papel fundamental na implementação da lei 10.639/2003, influenciando as políticas educacionais, fortalecendo e valorizando a cultura afro-brasileira, bem como contribuindo para uma educação mais inclusiva e menos segregadora, o que implica a luta contra o modo de organização da vida fundada sob as determinações capitalistas em proveito de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa, indo ao encontro de uma educação antirracista.

Nessa perspectiva, em termos metodológicos, considere observar também como o movimento negro atua nas ações escolares em prol de lutas para a implementação da lei 10.639/2003, considerando as contradições experienciadas e os avanços, bem como os fatores que tendem a fragilizar esse direito conquistado.

Isto posto, destaco que a presente pesquisa tomou como objetivo geral analisar as contradições e avanços na implementação da lei 10.639/2003 no contexto das práticas curriculares do ensino médio em uma escola pública localizada no bairro do Guamá, em Belém (PA), considerando aspectos estruturais, culturais e pedagógicos na aplicação da legislação e, consequentemente, na promoção de uma educação antirracista no ambiente escolar.

De forma específica, em prol do alcance desse objetivo, propus (i) identificar as práticas pedagógicas e ações realizadas por uma escola pública para implementar a lei 10.639/2003 no ensino médio, com destaque para os avanços e limitações observados; (ii) analisar os desafios enfrentados pelos educadores na incorporação da história e cultura afro-brasileira ao currículo escolar, considerando fatores como formação docente, resistência cultural e materiais didáticos disponíveis, além dos impactos da lei 10.639/2003 no enfrentamento ao racismo e na valorização da diversidade cultural no ambiente educacional; (iii) examinar o papel da gestão escolar e das políticas públicas na promoção de uma aplicação contínua e sistemática da lei 10.639/2003, apontando contradições entre a prescrição legal e a prática cotidiana.

Com esta investigação, fruto também da minha experiência na luta no movimento negro, com uma militância em prol da construção de outra realidade societária oposta ao modo de produção capitalista, proponho compreender as razões que perpetuam a implementação ainda fragmentada da lei 10.639/2003, carecendo de maior efetividade no cotidiano escolar, sendo permeada ainda por avanços, no interior das contradições do modo de produção capitalista; e desafios, destacando os aspectos institucionais, culturais e pedagógicos que influenciam esse processo, como a escassez de materiais didáticos adequados, a resistência escolar, não raro impregnada do preconceito estrutural à sua implementação, além de limitações impostas pela formação docente.

1.1 UMA PESQUISA DE RELEVÂNCIA SOCIAL, EDUCACIONAL E POLÍTICA: COMO MOVIMENTO DE HISTÓRIA E DE LUTAS

O desenvolvimento da presente pesquisa envolve três importantes movimentos na história do autor, constituindo-se uma unidade em sua formação e participação no movimento negro e na luta pela emancipação da classe trabalhadora tendo uma relevância social, educacional e política.

Trata-se de investigação que representa a possibilidade de entender como nossas lutas, a partir de diferentes mediações, impactam nossas vidas e colaboram para a construção de uma nova sociedade oposta ao modo de produção capitalista, o que implica também materialidades políticas e educacionais de enfrentamento ao racismo estrutural e a um modo de organizar a vida que teima em potencializar a realidade de classe e exploração, as quais negros, pobres, ribeirinhos, dentre outras territorialidades, acabam sofrendo mais ainda as opressões de classe.

Saliento ainda que do ponto de vista social, esta pesquisa contribui para a compreensão das barreiras estruturais e culturais que dificultam a efetivação de uma educação antirracista em um país marcado por desigualdades históricas e pela marginalização da população negra. A Escola, como espaço de formação cidadã, deve desempenhar um papel central na desconstrução do racismo e na promoção da equidade racial.

No âmbito educacional, o estudo é pertinente por abordar as contradições entre a prescrição legal e as práticas curriculares. Além disso, ao investigar as percepções de diferentes sujeitos escolares, a pesquisa buscou identificar lacunas na formação docente, na gestão escolar e na disponibilização de recursos pedagógicos específicos, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam uma aplicação mais efetiva da lei.

Politicamente, o tema destaca a necessidade de fortalecimento de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial no campo educacional. Em um momento em que discursos e práticas contrários à inclusão e à diversidade ganham força, principalmente a partir do governo fascista de 2019 a 2022 – o (Des)Governo Bolsonaro⁴, esta pesquisa reafirma a importância de ações afirmativas como a lei 10.639/2003, contribuindo para seu fortalecimento e continuidade.

⁴ Entende-se o (Des)Governo Bolsonaro como fascista a partir de Hiray e Silva (2021, p. 150), para os quais: “Com as graves condições de desigualdade social que o mundo tomado pelo modo de produção capitalista apresenta, as crises sistêmicas tendem a se tornar cada vez mais frequentes, o que torna ainda mais propício o retorno da ideologia fascista e de seus elementos de Estado. Bolsonaro é símbolo disso. Seu governo, bem como suas políticas de ataque à classe trabalhadora e ao conhecimento técnico e doutrinário, seu chauvinismo retórico, bem como seu controle forte e violento a qualquer tipo de oposição mostram que o povo brasileiro vive sim, sob um governo fascista. Até o momento, o Presidente da República não conseguiu apoio político suficiente para medidas ainda mais extremas que o aproximariam de Mussolini e caracterizariam uma ditadura fascista. A diferença, porém, é apenas de conjuntura e oportunidade”.

Assim, a relevância desta pesquisa reside em sua potencialidade para compreender as contradições e desafios da implementação da lei 10.639/2003, bem como apontar caminhos para sua efetivação, colaborando para uma educação mais inclusiva e transformadora, configurando-se como um instrumento essencial para o enfrentamento do racismo estrutural e a promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural.

Não menos importante é o fato de que a lei 10.639/2003 e sua histórica conquista mantém relação muito emblemática com minha história de vida e de meus familiares, bem como com uma rede de homens e mulheres de diferentes movimentos de luta a favor da classe trabalhadora. A esse respeito, vale considerar minha trajetória de vida.

Com efeito, meu pai e minha mãe são oriundos do baixo Itacuruça e Arapapu, comunidades quilombolas localizadas no município de Abaetetuba⁵, Pará. Eles chegaram a Belém no início da década de 1970, em busca de melhores condições de vida. Naquela época, o bairro do Guamá, onde fui criado, era caracterizado por uma infraestrutura precária, alta densidade populacional e grande concentração de famílias em situação de vulnerabilidade social. Hoje, é um dos bairros mais populosos de Belém, enfrentando desafios como violência, desigualdade e acesso limitado a serviços públicos básicos. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de estudos locais⁶ indicam que o Guamá continua sendo uma região com índices significativos de pobreza e exclusão social, fatores que afetam diretamente a qualidade da educação na área.

Cresci nesse contexto, e como um dos poucos negros nascido e criado no Guamá que conseguiu avançar nos estudos, vivi de perto as dificuldades enfrentadas por famílias como a minha. Essas complexidades incluem a precariedade da infraestrutura escolar, a falta de políticas públicas voltadas à educação inclusiva e a persistência do racismo estrutural no sistema educacional brasileiro.

Minha trajetória educacional, marcada pela vivência em escolas públicas, foi também uma experiência de luta constante por equidade e justiça social. Desde 2004, quando passei a integrar a União de Negros e Negras pela Igualdade Racial (UNEGRO), dedico-me a compreender e combater sistematicamente o racismo, promovendo a valorização da cultura e

⁵ De acordo com Elias (2024, p. 52): “O município de Abaetetuba fica há um pouco mais de 100 km da capital do estado do Pará, na microrregião do Baixo-Tocantins-Cametá, mais precisamente na confluência dos rios Tocantins e Pará, no Estuário Tocantino. Possui uma geografia bem característica, onde a maioria de suas comunidades rurais são ilhas entrecortadas por rios que vão ganhando nomes próprios e se configurando como verdadeiros labirintos, ligando toda uma população à sede do município e às outras ilhas. Ao todo, são 72 (setenta e duas) ilhas. Possui uma área de 1.610.454km², com uma estimativa populacional de 158.188 habitantes, dos quais 58% estão na área urbana e 42%, na área rural (IBGE, Censo Demográfico 2022)”.

⁶ De acordo com os trabalhos de Costa (2022), Mitschien, Chaves, Gonçalves e Monteiro (2014) e Brasil (2023).

história afro-brasileira. Essa militância foi potencializada pelo meu trabalho como especialista em educação na Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), onde testemunhei desafios concretos na implementação de políticas públicas que visam a promoção da equidade racial.

A lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de educação básica, representa um marco na luta pela valorização da diversidade étnico-racial no Brasil. Contudo, ao longo da minha vivência e observação, percebo que, apesar de sua importância, a implementação da lei enfrenta contradições que se manifestam no cotidiano escolar. Dentre elas, destaco a falta de formação específica para os docentes, a inexistência de materiais didáticos adequados e a ausência de uma abordagem curricular que conecte as demandas da lei às realidades das comunidades escolares. Essas dificuldades não são apenas fruto do acaso, mas também resultado de desafios estruturais apontados em pesquisas, como as de Niedrauer *et al.* (2022) e Carreira (2013), que destacam o impacto da precariedade de recursos e da formação insuficiente na efetivação da legislação.

Entre 2019 e 2022, o contexto sociopolítico brasileiro exacerbou esses desafios educacionais, tornando ainda mais evidente a fragilidade do sistema. A pandemia da covid-19 escancarou as desigualdades existentes, com a evasão escolar alcançando índices preocupantes em 2023, segundo o IBGE (Brasil, 2023). Essa situação reflete não apenas a baixa qualidade do ensino, mas também as desigualdades no acesso à educação e as dificuldades de reintegração dos estudantes após o ensino remoto. A reabertura das escolas revelou problemas no planejamento e insuficiência de recursos para atender às demandas emergentes, enquanto a reforma do ensino médio trouxe incertezas e resistências de educadores e alunos. Somam-se a isso o aumento da violência nas escolas, a desvalorização dos docentes e os cortes orçamentários, criando um cenário de vulnerabilidade que impacta diretamente a aplicação de políticas educacionais como a lei 10.639/2003.

Diante desse cenário, esta pesquisa focou sua análise em uma escola de ensino médio de Belém, buscando compreender os desafios específicos enfrentados na implementação da lei 10.639/2003. Estudos têm revelado que o racismo estrutural continua a influenciar profundamente as práticas pedagógicas e a gestão escolar, criando barreiras significativas para a valorização efetiva da diversidade étnico-racial, como mostram o trabalho de Santos (2022) e o de Gomes (2019), apontando para a limitada articulação entre docentes e gestores na abordagem da temática afro-brasileira e africana. Muitas vezes, essa temática é tratada de forma superficial ou menosprezada no planejamento pedagógico, reforçando a necessidade de intervenções mais consistentes.

É nesse diálogo com outras pesquisas da área e a partir da análise dos desafios concretos observados na pesquisa no dito “chão da escola”, que identifiquei a urgência de estratégias eficazes para superar essas barreiras. Por meio de uma análise crítica dos processos curriculares e formativos, procurei evidenciar as lacunas, avanços e desafios que permeiam a implementação da lei 10.639/2003, de modo a contribuir para a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade étnico-racial e promova uma educação antirracista, algo que a presente pesquisa evidencia.

Foram minhas vivências e estudos que levaram a investigar as contradições na efetivação da lei 10.639/2003, criando possibilidade de oferecer subsídios que permitam a educadores, gestores e formuladores de políticas compreenderem melhor os entraves e as potencialidades dessa legislação.

1.2 SOBRE O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Como já exposto ao longo desta seção, tem-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético (Marx; Engels, 2007), buscando compreender as contradições e dinâmicas sociais subjacentes à implementação da lei 10.639/2003, considerando as relações entre políticas públicas, práticas pedagógicas e as experiências dos sujeitos escolares em uma escola pública de ensino médio localizada no bairro do Guamá, em Belém (PA).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas com sete participantes: um diretor, dois coordenadores pedagógicos e quatro professores de diferentes áreas (um de Educação Artística, um de Literatura, um de História e um de Educação Especial), permitindo explorar as percepções, experiências e práticas dos(as) entrevistados(as), quanto à implementação da lei 10.639/2003, garantindo flexibilidade e profundidade nas respostas. As entrevistas ocorreram entre novembro de 2023 e abril de 2024, sendo analisadas em etapas que seguiram as orientações de Franco (2007), a partir da Análise de Conteúdo, considerando indicadores de avanços, dificuldades e contradições na implementação.

Além das entrevistas, foram examinados materiais pedagógicos e registros institucionais relacionados à aplicação da lei 10.639/2003 na escola investigada, o que permitiu uma compreensão mais ampla e detalhada do fenômeno estudado ao se articular o prescrito e o efetivado, em termos de política pública de combate ao preconceito e discriminação racial e em prol da efetivação de um tipo humano oposto a essa realidade opressora.

A análise dos dados seguiu as diretrizes do materialismo histórico-dialético, identificando as contradições entre a prescrição legal e as práticas curriculares, bem como as

condições estruturais e culturais que influenciam a implementação da lei. Para tanto, foi essencial a utilização de categorias como totalidade, historicidade e contradição, que orientaram a análise dos dados coletados, partindo da compreensão de que as contradições são expressões das relações de oposição capital e trabalho, em amplas dimensões e que impactam outras totalidades, como as presentes em uma escola urbana de ensino médio no município de Belém, quanto às condições de implementação da lei 10.639/2003 nos moldes expostos por Cury (1985):

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a prior. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade. (Cury, 1985, p. 35).

Essa perspectiva metodológica permitiu capturar tanto as barreiras quanto os avanços no processo de implementação da lei 10.639/2003, oferecendo subsídios para uma análise crítica e fundamentada sobre o tema. Além disso, a abordagem qualitativa priorizou a voz dos sujeitos da pesquisa, valorizando suas percepções e experiências no contexto escolar, mas analisadas a partir das contradições capital e trabalho e das categorias de mediação, totalidade e contradição, entendendo que pela mediação, nos moldes salientados por Cury (1985), busco analisar a implementação no conjunto de outras realidades, como a sociedade de classe e suas manifestações, de maneira a compreender as contradições que possibilitam e negam, dialeticamente, essa implementação, e partindo do entendimento de que:

A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real. (Cury, 1985, p. 43).

Nesse contexto, as contradições observadas na implementação da lei 10.639/2003 se tornaram ainda mais evidentes quando analisadas à luz das condições estruturais e institucionais presentes nas escolas investigadas. Neste trabalho, a categoria Contradição foi entendida como a relação entre o que é prescrito pelas políticas educacionais e o que é efetivamente vivenciado no contexto escolar. É importante fazer esse destaque aqui, pois essa relação produz renormatizações, ajustes e adaptações no cotidiano escolar, que ao mesmo tempo podem

reafirmar e negar os pressupostos da lei, permitindo compreender como os sujeitos escolares interpretavam e ressignificavam as diretrizes da lei 10.639/2003, muitas vezes em resposta a limitações materiais e simbólicas que permeiam o sistema educacional.

A abordagem marxista enfatiza a importância das contradições como motores do desenvolvimento social e da mudança. Marx (2013) argumentava que as sociedades são moldadas por contradições inerentes às relações de produção e à luta de classes. Essas contradições, em última instância, impulsionam as transformações sociais. No contexto desta pesquisa, as contradições foram analisadas nas seguintes dimensões:

- a) Contradições entre a lei 10.639/2003 e a prática escolar: a primeira observação levou em consideração a discrepância entre o que a lei prescreve em relação ao ensino de história e cultura afro-brasileira e o que realmente acontece na escola de ensino médio em Belém, com a pretensão de aferir se a implementação da lei poderia estar sendo inadequada, insuficiente ou distorcida, e se essas contradições poderiam ter implicações significativas para a qualidade da educação e o cumprimento dos objetivos da lei.
- b) Contradições entre o discurso oficial e a realidade: a concepção marxista contribuiu na análise das contradições entre o discurso oficial das autoridades educacionais e a realidade vivenciada pelos estudantes, professores e comunidade escolar. Dessa forma, é possível comparar se a retórica em torno da lei 10.639/2003 poderia estar sendo usada para criar uma imagem positiva, enquanto que as práticas e políticas reais poderiam não refletir esse compromisso.
- c) Contradições de classe e poder: na perspectiva marxista é importante considerar as contradições de classe e poder que poderiam influenciar a implementação da lei. Ou seja, poderia haver interesses e relações de poder que afetam a forma como a educação é estruturada e implementada; sendo assim, os grupos sociais mais privilegiados podem estar tomando decisões em detrimento de outros.
- d) Contradições na formação de professores: nessa área de Contradição, o foco ocorreu em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira, pois ao longo dos estudos bibliográficos, foi possível perceber inadequações na formação de docentes, resultando em dificuldades na implementação efetiva da lei, como aponta Gomes (2019) em seu trabalho sobre os impactos da lei 10.639/2003:

Os estudos utilizados como referência para o desenvolvimento desta pesquisa apontam questões recorrentes como possíveis causas e ou entraves para a

efetiva implementação da Lei nº10.639/03 e das Diretrizes Curriculares. Dentre elas, estão a falta de formação e capacitação dos professores e professoras, aliada às convicções, preconceitos e subjetividades desses professores e professoras; a dificuldade de acesso ao material didático relacionado à temática; a negação da existência do racismo e a crença na democracia racial; e a necessidade de reformulação dos currículos. (Gomes, 2019, p. 60).

Portanto, ao adotar uma abordagem marxista para analisar as contradições na implementação da lei 10.639/2003 presentes na ‘Escola do Guamá’, foi importante considerar não apenas as contradições superficiais, como falta de materiais pedagógicos, mas também as contradições subjacentes nas relações de poder, nas políticas educacionais e na formação de professores, o que contribui para uma análise mais profunda das questões em jogo e na identificação das causas subjacentes das contradições que afetam o sistema educacional em termos de implementação da lei.

Saliento ainda que, articulado à perspectiva marxista, defini um conjunto de pesquisadores e seus estudos para estabelecer ligação nas análises dessa pesquisa: os trabalhos de Munanga e Gomes (2006), Gomes (2017), Silva (1997), Dias (2005), Domingues (2007), Cunha (2018), Frigotto (2011), Gil (2007), Macedo (2017), Kuenzer (2005), Araujo (2019), todos fornecendo subsídios teóricos relevantes para a compreensão dos desafios enfrentados na implementação da lei, bem como na promoção da igualdade racial e valorização da cultura afro-brasileira nas escolas.

Outro aspecto importante que merece ser destacado nesta pesquisa foi um maior aprofundamento no estudo da lei 10.639/2003 no período de 2019 a 2022, período do governo fascista de Bolsonaro, conseguindo observar mais de perto os retrocessos e desmontes nas políticas educacionais no Brasil praticadas nesse período. Foi a partir desse cenário que observei os avanços e contradições da implementação da lei no ensino médio em Belém, no contexto da ‘Escola do Guamá’, identificando como as políticas voltadas à promoção da igualdade racial dialogavam com aquela realidade.

Além disso, a análise focou na relação entre os dispositivos legais, as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados por docentes e gestores na tentativa de aplicar a lei. Em vez de uma abordagem genérica sobre indicadores de igualdade étnico-racial, a pesquisa se voltou para os aspectos específicos do problema investigado: como os currículos escolares lidam com a história e cultura afro-brasileira e quais são os obstáculos encontrados no processo de sua efetivação no ambiente escolar.

Essa reflexão crítica sobre o sistema educacional brasileiro ajudou a compreender as raízes históricas das desigualdades raciais, contribuindo para o fortalecimento de políticas públicas educacionais que respondam às demandas da população negra, promovendo uma educação inclusiva e transformadora.

Foi dessa forma, considerando a lei 10.639/2003, que foi analisado como uma escola de Belém, no contexto do ensino médio, desenvolveu ações para que o conteúdo programático previsto na lei fosse implementado; observando ainda as contradições e desafios para que jovens e adultos, público dessa modalidade de ensino, tenham acesso a conhecimentos sobre “[...] 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” (Brasil, 2004), a partir de “[...] todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2004), bem como em ações voltadas à consciência negra.

Diante dessa perspectiva investigativa, procurei compreender que ações favoreceram e impediram a implementação, em termos da gestão do trabalho pedagógico da escola, mas em correlação com aspectos das políticas de Estado, a partir da Seduc (PA) e de normativas do Ministério da Educação (MEC) orientadoras para o processo de materialização da lei nas escolas.

Para tanto, analisei estudos e trabalhos acadêmicos sobre a temática em discussão e realizei um recorte temporal compreendido entre os anos de 2019 e 2022, em que a lei teve forte oposição em decorrência do (des)governo Bolsonaro. Esse intervalo, como mencionado anteriormente, foi marcado por mudanças significativas nas políticas educacionais, tanto em nível nacional quanto estadual.

No âmbito federal, constatei o enfraquecimento das políticas voltadas à promoção da igualdade racial, enquanto no contexto estadual, os documentos elaborados pela Seduc (PA) continuam a orientar ações nas escolas, embora apresentem limitações significativas em sua efetiva implementação.

Dentre os documentos analisados, que ainda hoje são guias para implementação da lei 10.639/2003, destacaram-se os Planos Estaduais de Educação das Relações Étnico-Raciais (PEER), os cadernos pedagógicos voltados à temática afro-brasileira e as normativas que reforçam a inclusão da lei no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular

(Brasil, 2017), os quais continuam sendo pilares para a efetivação da lei 10.639/2003, permitindo inferir, a partir de Müller e Coelho (2013),

[...] que o combate a todas as formas de violência e de discriminação devem estar presentes tanto nas relações sociais do dia a dia escolar, quanto nas estruturas e ações institucionalizadas da escola como no projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos e na formação dos profissionais da educação. (Müller; Coelho 2013, p. 39).

Esse entendimento ressalta a necessidade de que a luta contra o racismo permeia todos os aspectos do ambiente escolar, desde a interação cotidiana entre os sujeitos até as políticas e práticas institucionais. Dessa forma, algumas iniciativas estaduais buscam consolidar essa diretriz, desenvolvendo PEER para orientar e estruturar a aplicação da lei em suas redes de ensino, como no Rio Grande do Sul (RS, 2017), onde foi elaborado um plano específico para implementar as diretrizes curriculares nacionais relacionadas à educação das relações étnico-raciais e ao ensino de histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas; no Ceará (Ceará, 2023), o governo instituiu o selo Escola Antirracista e o prêmio Escola Antirracista visando fortalecer ações antirracistas na rede estadual de ensino.

Mesmo com a existência de planos estaduais, contudo, observei que a efetivação da lei n. 10.639/2003 enfrenta desafios significativos. Esta pesquisa percebeu que, em muitos casos, a aplicação da lei é superficial, limitada a datas comemorativas ou atividades pontuais, sem uma integração consistente no currículo escolar. Além disso, há registros de falta de formação adequada dos professores para abordar a temática de forma crítica e contextualizada, bem como escassez de materiais didáticos que representem de maneira fiel e positiva a cultura afro-brasileira e africana.

No estado do Pará, a situação é ainda mais grave, pois não foram identificados documentos específicos que estabeleçam um PEER. O Plano Estadual de Educação (PEE), sancionado pela lei n. 8.186, de 23 de junho de 2015 (Pará, 2015), não apresenta diretrizes claras ou estratégias específicas voltadas para a implementação da lei n. 10.639/2003. Essa ausência de um plano específico evidencia uma contradição na efetivação da lei, uma vez que, sem diretrizes estaduais claras, a aplicação da legislação federal pode se tornar fragmentada e ineficaz.

Frente ao exposto, entende-se que a falta de um PEER no Pará pode resultar em uma implementação desigual da lei n. 10.639/2003 nas escolas, ficando a cargo de iniciativas individuais de gestores e professores. É com base nas análises dos dados pesquisados que

ressalto a necessidade de políticas públicas estaduais que orientem e apoiem a inserção da temática afro-brasileira no currículo escolar.

Ou seja, a ausência de tal documento no estado do Pará pode representar uma barreira significativa para a plena implementação da lei n. 10.639/2003, uma vez que são os planos estaduais que fornecem as diretrizes e direcionam recursos adequados para a plena efetivação das normas educacionais, que visam promover uma educação inclusiva e antirracista em todo o país, conforme prever a LDB 9.394 (Brasil, 1996b).

Nesse sentido, podem as práticas escolares refletirem uma abordagem fragmentada e superficial da temática étnico-racial. Nos trabalhos analisados, e que estão descritos no quadro 1, são mostradas essas contradições, que emergem, sobretudo, da distância entre as diretrizes propostas e a realidade cotidiana das escolas, marcada por fatores como a ausência de formação continuada para docentes, a carência de materiais didáticos adequados e a falta de recursos financeiros e pedagógicos para a promoção de ações efetivas.

No que tange a análise e busca da bibliografia, a abordagem qualitativa iniciou com uma pesquisa documental. O levantamento inicial foi realizado no catálogo de teses e dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com o termo "Lei 10.639/2003", resultando em 27.904 trabalhos. Refinando os critérios de busca para dissertações e teses publicadas entre 2019 e 2022, na área de Ciências Humanas, com ênfase em educação, o total foi reduzido para 123 trabalhos. Após análise individual desses resultados, foram identificados sete estudos diretamente relacionados ao problema de pesquisa (Quadro 1).

Com base nisso, foi realizada uma revisão bibliográfica, conforme o método descrito por Gil (2009, p. 19), que consiste em “[...] levantar o conhecimento disponível, identificar as teorias produzidas, analisá-las e avaliar sua contribuição para compreender ou explicar o problema objeto da investigação”.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre a implementação da lei 10.639/2003

Tema	Autor(a)	Ano	Tipo	Instituição
A implementação da lei 10.639/2003 na rede de ensino de Mogi das Cruzes	Vanize Zambom Niederauer	2022	Dissertação	Universidade Cidade de São Paulo
Percepções sobre racismo e educação das relações étnico-raciais numa escola de Cuiabá-MT	Mário Alves dos Santos	2022	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso
Material didático de História com vista à lei nº 10.639/03	Gisele Maria Beloto	2019	Dissertação	Pontifícia Universidade

				Católica de Campinas
Quais os impactos da lei nº 10.639/03? A Voz de Adolescentes	Paulo Fabrício Roquete Gomes	2019	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas
Educação das relações étnico-raciais: avanços e retrocessos	Cleidislene Conceição Silva	2021	Dissertação	Universidade de Uberaba
Capoeira na Escola e a efetivação da Lei 10.639/2003	Gleisson Marques Gonçalves Costa	2021	Dissertação	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
Uma análise da implementação da Lei 10.639/2003 no contexto de escolas estaduais da região do Maciço de Baturité: entraves e possibilidades ⁷	Rosalva Maria Girão Pereira Nogueira	2017	Dissertação	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira

Elaboração do autor, 2024

Esses estudos forneceram elementos sobre os avanços e entraves na implementação da lei 10.639/2003, considerando dificuldades na formação de professores, ausência de materiais didáticos adequados e resistências culturais nas escolas. Além disso, eles informam sobre a necessidade de uma articulação mais eficaz entre as políticas públicas e o contexto escolar.

Assim, Santos (2022) destaca avanços em determinadas localidades, como a política educacional realizada na "Escola Cuiabana," que exemplifica um modelo bem-sucedido de articulação entre as diretrizes da lei e sua execução prática:

Verificamos que tais leis, frutos das lutas e articulação dos Movimentos Negros, são necessárias. Primeiro a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), depois o Plano de implementação da referida lei e as Diretrizes para a EREB. Em seguida, as demais leis, documentos e políticas 157 que se originaram da Lei 10.639 (Brasil, 2003). E na escola pesquisada averiguamos que a política de educação "Escola Cuiabana" cumpre muito bem o papel de levar para a escola propostas de execução da lei maior, citada acima. (Santos, 2022, p.156).

Por outro lado, Gomes (2019), ao examinar três municípios brasileiros, identificou fatores como a falta de formação inicial e continuada de professores, resistência à reformulação

⁷ O trabalho "Uma análise da implementação da Lei 10.639/2003 no contexto de escolas estaduais da região do Maciço de Baturité: entraves e possibilidades" não está nos anos pesquisados. Mas foi incluído porque foram encontrados elementos importantes para sua utilização, a partir das questões sobre a categoria Implementação.

curricular e apoio insuficiente das secretarias de educação, evidenciando que a implementação ainda é marcada por fragilidades:

Contudo, dezesseis anos após sua aprovação, não se pode afirmar que a implementação da lei aconteceu de forma efetiva ou mesmo que está em andamento. De acordo com pesquisas realizadas por Campos (2018), muitos municípios brasileiros não têm dado a devida importância a tal implementação. Além disso, têm criado resistência na reformulação do currículo para atender aos princípios norteadores da referida lei. Campos afirma ainda que alguns municípios implementaram a 10.639/03 sem oferecer nenhum tipo de suporte teórico na abordagem da temática: a falta de formação inicial e continuada dos professores e a falta de apoio das secretarias de educação são algumas das causas da deficiência no estabelecimento das diretrizes que amparam a lei. Somam-se a isso questões relacionadas à resistência de uma parcela de educadores em desenvolver a temática. A pesquisa de Campos foi realizada em três municípios brasileiros, Vitória da Conquista – BA, Porto Seguro – BA e São Carlos – SP, e consistia na realização de entrevistas com os professores e representantes de secretarias de governo. Nas localidades em que a aplicação da lei acontece, a pesquisa sugere que isso ocorra por existirem professores militantes dos Movimentos Negros nas escolas. (Gomes, 2019, p. 59).

Tais contradições refletem a complexidade do processo de implementação da lei 10.639/2003 no Brasil. Enquanto políticas educacionais específicas e práticas bem-sucedidas demonstram o potencial transformador da legislação em determinados contextos, a ausência de suporte institucional e resistências culturais em outras regiões revelam as desigualdades na aplicação da lei, isso reforça a necessidade de um esforço coletivo e articulado que envolva gestores, educadores e movimentos sociais para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

Assim, os documentos e trabalhos citados evidenciam que há uma lacuna significativa entre o que é prescrito e a prática escolar. A falta de articulação entre gestores e docentes, a resistência cultural e a ausência de políticas de formação continuada surgem como os principais entraves à efetivação da legislação no período investigado.

Sobre o período de 2019 a 2022, ele foi caracterizado por significativas mudanças no cenário político, social, econômico e educacional brasileiro, o que impactou diretamente as políticas de inclusão e diversidade. Durante esse intervalo, foram observadas contradições significativas na implementação da lei 10.639/2003, marcadas pelo desmonte de políticas educacionais progressistas. Esse contexto reforça a pertinência do problema de pesquisa, que busca compreender como essas transformações afetaram a aplicação da lei no contexto das escolas de ensino médio em Belém.

Ao fazer uma análise da conjuntura política e educacional desse período, Frigotto (2022), em "Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência", aponta que durante os governos Lula e Dilma houve avanços significativos nas políticas de inclusão de grupos historicamente marginalizados, como quilombolas, indígenas e jovens de classes populares, tanto no ensino médio quanto no ensino superior. Entretanto, o golpe de 2016 representou uma inflexão política que interrompeu essas iniciativas, realinhando o cenário educacional a práticas reacionárias e autoritárias.

Esse movimento resultou no desmonte de políticas inclusivas e na amplificação das contradições na implementação de diretrizes como as da lei 10.639/2003. Durante o governo Bolsonaro, essas contradições foram intensificadas por cortes orçamentários, descontinuação de programas e uma retórica que deslegitimou a valorização da diversidade e da educação étnico-racial. Trata-se, portanto, de um cenário de desmonte das políticas educacionais, como evidencia Frigotto (2022):

O governo Bolsonaro, por sua equipe econômica, pede para cortar 87% do exíguo orçamento para a ciência e tecnologia. Isto significa que dos 680 bilhões previstos, restam 89 bilhões. Decreta-se, assim, não apenas a perda de pesquisas em andamento, mas a estagnação do desenvolvimento científico e tecnológico. E qual é a área que recebeu maiores cortes no orçamento? Não por mera coincidência foi a área de educação que além de sofrer um corte de dois bilhões e duzentos milhões, teve, em abril deste ano, um bloqueio de 30% de seus recursos. Aqui se está negando, na raiz, a formação ampla de novos pesquisadores, pois é desde a educação básica que se desenvolvem os novos pesquisadores e cientistas. (Frigotto, 2022, p. 130).

Um exemplo claro desse desmonte foi o esvaziamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão essencial para a promoção de políticas relacionadas à diversidade e inclusão. De acordo com relatórios da própria Secretaria e estudos como o de Gomes (2019), a desestruturação desse setor comprometeu significativamente iniciativas de formação docente e produção de materiais didáticos alinhados à lei 10.639/2003.

No contexto paraense, vale destacar que não foram identificados estudos ou trabalhos acadêmicos específicos que analisam a relação entre a implementação da lei n. 10.639/2003 e o Plano Estadual de Educação (PEE), sancionado pela lei n. 8.186/2015 (Pará, 2015). Essa ausência evidencia a necessidade de pesquisas mais aprofundadas que investiguem como as diretrizes do PEE têm influenciado a aplicação da lei n. 10.639/2003 no contexto educacional paraense.

Imerso nesse debate, é fundamental refletir sobre as políticas educacionais e seus impactos na educação em Belém e no Pará como um todo, já que cortes orçamentários e a

descontinuidade de programas federais voltados à formação docente têm dificultado significativamente a implementação da lei 10.639/2003 nas escolas de ensino médio. Esses desafios são agravados pela escassez de materiais didáticos específicos e pela falta de uma articulação efetiva entre as políticas estaduais e municipais, criando um ambiente de fragilidade para a concretização dos objetivos da legislação.

No contexto paraense, a inexistência de um Plano Estadual de Educação das Relações Étnico-Raciais se apresenta como um obstáculo adicional para a implementação da lei n. 10.639/2003. Nas análises desta pesquisa, entendo que essa lacuna institucional pode comprometer o alinhamento entre as diretrizes nacionais e as práticas locais, dificultando a construção de uma política educacional mais coesa.

Na escola onde foi realizada a pesquisa que resultou nesta dissertação, por exemplo, as ações relacionadas à lei 10.639/2003 não raro se limitam a iniciativas pontuais, como será visto posteriormente, frequentemente lideradas por professores engajados ou militantes, mas sem apoio sistemático da secretaria de educação. Essa realidade evidencia a necessidade de maior envolvimento institucional para que a lei alcance efetivamente seus objetivos de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. O que pode ser evidenciado na fala de uma das professoras entrevistadas:

“[...] é assim, a lei 10639-03, ela sempre foi pensada, mas ela foi feita de forma gradual na escola, de forma gradual. Antes desse período, a gente já tinha muitas ações voltadas para a temática, mas não existia um projeto mesmo, eram ações mais voltadas na feira, que tinha na escola, E a gente participava e sempre tinha a questão do período da consciência negra, coisas mais pontuais. Eu vejo, assim como professora já de muitos anos, que em geral as escolas, elas falam, elas trabalham, elas pesquisam, mas ainda é de uma forma muito pontual, em geral no período da consciência negra, para novembro. E aqui também não era muito diferente [...]”. (Informação verbal)

Do exposto e em correlação com os trabalhos analisados é preciso considerar como as disparidades regionais e institucionais afetam a implementação da lei n. 10.639/2003. Essa análise crítica não apenas expõe as dificuldades enfrentadas pelas escolas, mas também aponta a necessidade de construir caminhos para elaboração de estratégias mais efetivas que promovam a equidade educacional e fortaleçam o compromisso com uma educação antirracista.

1.2.1 A escola de ensino médio e o contexto da pesquisa

Das considerações presentes nesta subseção, é preciso entender sobre a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre os reflexos dessa implementação no contexto de Belém, a partir de uma escola de ensino médio, buscando desvendar como os fatores políticos e

institucionais de 2019 a 2022 moldaram a implementação (ou a falta dela) da lei 10.639/2003, evidenciando as contradições que limitam a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista. Nessa perspectiva, ao considerar o desmonte das instituições públicas de ensino via estrangulamento econômico, Lobo (2020) afirma que:

O ano de 2019 presenciou um contingenciamento amplo das verbas para a educação. Na Educação Básica, o bloqueio (FUNDEB, PRONATEC, MEDIOTEC, Programa de Merenda, Transporte Escolar) somou 2,8 bilhões. Nas Universidades Federais foi na ordem de 30% do orçamento sobre despesas discricionárias (que envolvem investimentos e despesas de custeio ou manutenção). Nos Institutos Federais, aproximadamente 900 milhões, o que corresponde entre 37% a 42% dos recursos de custeio. Na pós-graduação foram bloqueados 819 milhões e houve congelamento e, posteriormente, corte de bolsas de pesquisa (7.590). De forma que os contingenciamentos atingiram a educação em todos os seus níveis e modalidades. Em que pese o descontingenciamento de parte do total anunciado, não há dúvida de que a medida visou aumentar a fragilidade das instituições ligadas à educação e mostrar com clareza a submissão da pauta da educação à da economia. (Lobo, 2020 p. 3).

Ainda levando em conta as considerações de Lobo (2020), percebi que a situação da pandemia da covid-19 levou à desmobilização dos movimentos de professores, técnicos administrativos e estudantes em níveis nacionais e regionais. Esse cenário foi utilizado como justificativa para ataques à educação, tanto pelo governo Bolsonaro quanto por governadores e prefeitos. Trata-se de um período de cortes no orçamento, restrições nos concursos públicos e contratações, aumento na carga horária dos professores e redução do tempo dedicado à pesquisa e extensão. Além disso, houve a expansão indiscriminada do Ensino a Distância (EAD) e o aumento no número de alunos por professor, decisões que impactaram diretamente a qualidade do ensino.

Esse contexto afetou a implementação da lei n. 10.639/2003 de forma significativa, pois, ao analisar as contradições existentes nesse processo, com atenção às condições orçamentárias, diretrizes normativas e ações específicas na gestão do trabalho pedagógico, encontrei contradições que impactam nas políticas de governo sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena bem como nas estratégias adotadas pelas escolas para lidar com esse cenário adverso.

É partir dessa conjuntura histórica decorrente dos interesses do modo de produção capitalista, que esta investigação foi realizada em uma escola de ensino médio, no município de Belém, no bairro do Guamá⁸. A escola estadual de ensino médio aqui será identificada como

⁸ Localizado na zona Sul de Belém, é reconhecido por sua significativa densidade populacional e relevância cultural. De acordo com o Censo de 2022 (IBGE, 2023), o Guamá é o bairro mais populoso da capital paraense,

‘Escola no Guamá’, a fim de manter seu anonimato, sendo uma instituição pública estadual, integrante da rede estadual de ensino sob a jurisdição da Seduc (PA).

A escola pesquisada oferece ensino médio regular (diurno e noturno) e Educação de Jovens e Adultos (noturno). Possui uma infraestrutura que inclui biblioteca, proporcionando acesso a materiais de estudo e pesquisa; laboratório de informática, equipado para atividades tecnológicas; quadra de esportes coberta, favorecendo a prática de atividades físicas; pátio coberto, oferecendo espaço para convivência e atividades recreativas; instalações acessíveis, como rampas e banheiros adaptados, garantindo inclusão para pessoas com deficiência.

Conforme dados do Censo Escolar de 2020 (Pará, 2020), a escola atendia a 1.615 alunos, distribuídos entre o ensino médio e a EJA. No Pará, a Seduc (PA), por meio da Coordenadoria de Educação para a Promoção da Igualdade Racial (COPIR), tem como uma de suas atribuições, promover a formação continuada de professores para a implementação efetiva da lei n. 10639/2003. No entanto, não se encontrou nenhum registro de que a escola tenha participado nos últimos anos de formação e mobilização para a educação das relações étnico-raciais.

A escolha por essa escola específica justifica-se por sua relevância como campo de investigação, além de outros fatores. Com base em Freitas e Vieira (2018) e Palheta (2014), o bairro do Guamá, localizado na cidade de Belém, capital do Pará, destaca-se por sua relevância sociocultural e histórica, além de possuir características demográficas marcantes que o tornam um espaço de estudo essencial para compreender as dinâmicas sociais da região. Como um dos bairros mais antigos da cidade, o Guamá desempenhou um papel fundamental na formação cultural de Belém, abrigando manifestações culturais, religiosas e sociais que refletem as heranças afro-brasileiras e indígenas presentes no tecido social paraense.

O samba, por exemplo, ocupa um lugar de destaque nessa identidade coletiva. A histórica escola de samba Arco-Íris e, atualmente, a Bole-Bole são símbolos dessa expressão cultural, desempenhando um papel fundamental na preservação e valorização do samba como patrimônio imaterial da comunidade. Essas agremiações não apenas promovem espetáculos durante o Carnaval, mas também funcionam como importantes espaços de convivência e

com 81.227 habitantes. Historicamente, o bairro desenvolveu-se às margens do rio Guamá, desempenhando um papel crucial na expansão urbana de Belém. Atualmente, abriga importantes instituições, como a Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Hospital Universitário João de Barros Barreto, consolidando-se como um centro educacional e de saúde de destaque na região. Apesar de sua importância, o Guamá enfrenta desafios socioeconômicos significativos, estudos indicam que o bairro apresenta índices elevados de vulnerabilidade social, refletidos em problemas como saneamento básico insuficiente e acesso limitado a serviços públicos essenciais. Iniciativas recentes, como o projeto da UFPA "Meu Endereço", têm realizado levantamentos socioeconômicos e físicos das famílias residentes, visando mapear e mitigar essas vulnerabilidades. A combinação de sua rica história, densidade populacional e desafios sociais torna o bairro um foco importante para políticas públicas e estudos acadêmicos voltados ao desenvolvimento urbano e à melhoria da qualidade de vida de seus moradores.

resistência cultural, reunindo moradores de diferentes gerações em torno de uma identidade comum. Além disso, o bairro é marcado por uma profunda devoção a Santo Antônio, com celebrações religiosas que atraem fiéis e reforçam o sentimento de pertencimento local. Vale citar ainda como exemplos da rica diversidade cultural do bairro, as rodas de carimbó, o bumba-meu-boi e as rodas de capoeira. A combinação dessas tradições, religiosas e culturais reflete a pluralidade do Guamá, onde a fé e a arte se entrelaçam para construir a identidade do bairro e reforçar sua importância para a cidade de Belém emergindo a compreensão de como essas questões se entrelaçam com a implementação da lei em apreço.

Historicamente, o Guamá se consolidou como um território de resistência e pertencimento para populações negras e de baixa renda, atraindo migrantes internos que buscavam melhores condições de vida em Belém. Sua proximidade com o centro histórico da cidade e com a UFPA contribuiu para que o bairro se tornasse um ponto de encontro entre práticas culturais tradicionais e modernas.

No entanto, essa relevância sociocultural contrasta com desafios estruturais e socioeconômicos que o Guamá enfrenta. De acordo com dados do IBGE (Brasil, 2011) e do Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará – IDESP (Pará, 2020), o bairro é um dos mais populosos de Belém, com alta densidade populacional que se traduz em ocupações irregulares, habitações precárias e uma infraestrutura urbana deficiente. Essa densidade é marcada pela predominância de famílias negras e de baixa renda, configurando o bairro como um espaço de vulnerabilidade social, mas também de resistência comunitária.

A população majoritariamente negra do bairro reflete a trajetória histórica de exclusão social e econômica que marcou a formação das cidades brasileiras, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. A ausência de políticas públicas consistentes de inclusão e desenvolvimento sustentável contribuiu para a perpetuação de desigualdades, manifestadas em indicadores como baixos níveis de renda familiar, acesso limitado à educação de qualidade e precariedade nos serviços de saúde e saneamento.

Essas condições tornam o bairro um território emblemático para discussões sobre a implementação de políticas públicas, como a lei n. 10.639/2003, que busca valorizar a história e cultura afro-brasileira. A composição demográfica guamaense, associada à sua importância histórica, oferece um cenário singular para a análise das práticas pedagógicas e das contradições na aplicação da lei, especialmente em instituições como a ‘Escola do Guamá’, onde foi realizada esta pesquisa.

O bairro, portanto, é mais do que um espaço geográfico; é um microcosmo das tensões e potencialidades que permeiam as dinâmicas sociais em Belém. Sua relevância histórica,

cultural e demográfica exige um olhar atento e crítico, especialmente no contexto de estudos que busquem compreender como as políticas públicas dialogam com a realidade de comunidades historicamente marginalizadas. Dessa forma, analisar o impacto das condições socioeconômicas do Guamá na efetivação de políticas educacionais, como a lei 10.639/2003, torna-se essencial para avaliar os desafios e avanços na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Além disso, ao focalizar nessa escola, busquei compreender como o ensino médio na rede pública estadual é afetado por políticas públicas e pela gestão pedagógica em relação à lei 10.639/2003, sendo essencial analisar as experiências e seus desafios enfrentados por estudantes, professores e gestores, entendendo que a implementação da lei é um processo contínuo, iniciado em 2003, mas que apresenta avanços e contradições até o período delimitado nesta pesquisa (2019-2022).

1.2.1.1 A escola, o processo de ensino-aprendizagem e a lei n. 10.639/2003

Esta pesquisa investigou buscou entender como a implementação da lei n. 10.639/2003 afeta o processo de ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto de que a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena pode não apenas enriquecer o currículo escolar, mas também contribuir para a formação cidadã dos estudantes. Esse foco está ligado a um dos aspectos desta pesquisa, que busca compreender como o desmonte das políticas educacionais e a desvalorização da diversidade impactaram a aplicação da lei e as práticas pedagógicas no contexto da escola analisada.

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio do parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004 (Brasil, 2004), estabeleceu orientações importantes sobre os conteúdos a serem trabalhados e as modificações necessárias nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino.

Posteriormente, a resolução CNE/CP n. 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalhou os direitos e obrigações dos entes federados na implementação da Lei 10.639/2003, reforçando o compromisso de integrar a temática afro-brasileira e africana na educação básica (Brasil, 2004b). Como ressaltam Müller e Coelho (2013, p. 46): "as diretrizes representam um marco normativo essencial para guiar as ações pedagógicas e institucionais voltadas à construção de uma educação antirracista".

Ao estruturar a análise, correlacionei as condições institucionais com as ações realizadas na escola e as informações de estudantes, professores e gestores. Essa abordagem crítica permitiu avançar na compreensão das contradições que permeiam a implementação da lei 10.639/2003 em um cenário político e social adverso. Assim, foi possível identificar tanto os avanços quanto os entraves na efetivação dessa legislação, ampliando o debate sobre os desafios enfrentados pelo ensino médio em Belém.

1.3 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em quatro seções que dialogam entre si para abordar de forma sistemática o tema da implementação da lei 10.639/2003 no ensino médio, com foco nas contradições e avanços observados no contexto educacional analisado.

Assim, no capítulo 1, “Considerações iniciais: temática, problema e questões metodológicas”, são apresentadas a temática, o problema de pesquisa, as questões de investigação, objetivos, referencial teórico e metodologia adotados, contextualizando o estudo, delimitando o foco da investigação e justificando sua relevância no campo educacional, social e político.

No capítulo 2, “Historicidades da lei 10.639/2003: lutas, movimentos e interlocuções com o ensino médio” foram examinadas as políticas públicas de educação no Brasil, com foco no ensino médio, discutindo os desafios e limitações de sua implementação, com destaque para a Lei 10.639/2003, no contexto de desigualdades históricas e sociais, em interlocução com o ensino médio integrado, oposto ao preconizado pela Lei 13.415/2017.

No capítulo 3, “A gestão do trabalho pedagógico, questões étnico-raciais e as categorias implementação e práticas pedagógicas”, discuto o papel da gestão escolar e do trabalho pedagógico na implementação da lei 10.639/2003, explorando as dinâmicas institucionais que favorecem ou limitam sua aplicação no currículo escolar.

No capítulo 4 foram apresentadas as análises quanto à implementação da lei 10.639/2003 no ensino médio, de uma escola do município de Belém, organizadas em categorias temáticas que discutiram as contradições estruturais e culturais, bem como os avanços pontuais observados.

Por fim, nas considerações finais foram sintetizados os principais resultados, reflexões e contribuições da pesquisa, apontando caminhos para futuras investigações e ações que possam fortalecer a implementação da lei 10.639/2003 no ensino médio.

2 HISTORICIDADES DA LEI 10.639/2003: LUTAS, MOVIMENTOS E INTERLOCUÇÕES COM O ENSINO MÉDIO

Nesta seção, é problematizada a educação voltada para questões étnico-raciais, considerando resultados de pesquisas, bem como as lutas em prol da implementação da lei 10.639/2003 e a possível correlação com o ensino médio em sua perspectiva integrada, oposta à fragmentação da formação a partir da lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Apesar da centralidade da escola como lócus da implementação da Lei 10.639/2003, é fundamental destacar que essa ação não se realiza de forma isolada. Sua efetivação depende da articulação com as políticas públicas educacionais mais amplas e, em especial, do papel do Estado, aqui representado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), responsável por garantir formação continuada, recursos pedagógicos e acompanhamento das ações. Como afirmam Coelho e Coelho (2014), a efetividade da Lei demanda não apenas disposição pedagógica, mas compromisso político das instâncias governamentais. Nesse sentido, a ausência de formações específicas promovidas pela SEDUC sobre a temática étnico-racial e a falta de um plano estadual de implementação da Lei no Pará evidenciam uma lacuna estrutural que compromete a articulação entre norma e prática. A omissão do Estado, portanto, reforça o racismo institucional, dificultando o avanço de uma política que nasce do acúmulo histórico de lutas do movimento negro.

2.1 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Os trabalhos científicos encontrados no banco de teses e dissertações da Capes (Quadro 1) voltados às políticas para educação das relações étnico-raciais no ensino médio forneceram importantes contribuições para compreensão e aprimoramento das práticas educacionais nessa área. Por exemplo, o trabalho de Costa (2021) sobre prática educativa da capoeira informa que:

A Capoeira hoje é uma das maiores manifestações culturais do povo brasileiro. Atualmente, é praticada em todo o território brasileiro e em mais de 150 países. Apresenta um arcabouço vasto de práticas educativas, perpassando por corpo, musicalidade, instrumentos, indumentárias, saudações e louvações, dentre outros. (Costa, 2021, p.19).

Essas pesquisas fornecem informações sobre políticas implementadas, seus impactos e desafios, bem como as estratégias e ações exitosas que contribuíram com a proposta de uma educação inclusiva, igualitária e antirracista em suas regiões, como pode ser observado nas afirmações de Nogueira (2018) em sua análise sobre a implementação da lei n. 10.639/2003:

Acrescente-se a isso, a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, convocada pela ONU e realizada em Durban, África do Sul (2001), é considerada um referencial/marco histórico para as reivindicações do movimento negro contemporâneo e consequente implantação de políticas de ação afirmativa. Este marco, no Brasil, é precedido pelas pré-conferências estaduais e pela Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ. (Nogueira, 2018, p. 115).

Tais estudos abordaram uma ampla gama de temas relacionados à educação das relações étnico-raciais no ensino médio. Concentrando-se de forma específica em trabalhos que investigaram a lei 10.639/2003, essas pesquisas indicaram como as escolas estão lidando com essa demanda, os desafios enfrentados e os avanços alcançados na promoção de uma educação antirracista, ou seja, houve uma contribuição teórica para o avanço desta pesquisa, como pode ser notado no trabalho de Niederauer (2022), sobre a implementação da lei 10.639/2003:

Dessa forma, as escolas e suas coordenações pedagógicas devem realizar revisão curricular para e atualizar seus Projetos Políticos Pedagógicos, criando mecanismos e princípios básicos para a implementação das DCN-ERER, para a ampliação do direito de todos os estudantes à educação e do reconhecimento e valorização de outras histórias e culturas que constituem a sociedade brasileira. Com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, as instituições de ensino devem desenvolver junto aos seus profissionais e estudantes, conteúdos, competências, atitudes e valores orientados pelo Parecer 003/2004 e pela Resolução 01/2004, reforça o PNI-ERER. Em sinergia/colaboração com os sistemas de ensino, precisam garantir o planejamento de formação dos professores, de acordo sua área de conhecimento, responder as pesquisas e levantamentos sobre a temática da ERER; solicitar material didático e paradidático ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola estiver subordinada; identificar casos de racismo, preconceitos e discriminação na escola e intervir com medidas socioeducativas; ter o respeito à diversidade como um valor. (Niederauer, 2022, p. 46).

Além de tratarem adequadamente os conceitos de identidade racial, currículo étnico-racial, racismo estrutural e Pedagogia antirracista e com embasamento teórico para as práticas educacionais voltadas à efetivação da lei 10.639/2003 no ensino médio, dentre outras modalidades de ensino, as escolas deveriam desenvolver uma cultura antirracista, com medidas socioeducativas, em prol da diversidade e da garantia de direitos. Essas considerações expostas por Niederauer (2022) possibilitaram analisar o contexto da implementação da lei na ‘Escola no Guamá’, entendendo que essa implementação se materializa a partir de tensões, adversidades e conflitos, considerando as historicidades de raça e etnia no contexto social brasileiro, como exposto por Silva (2021), ao falar como se deu a construção da identidade negra:

Nesse sentido, raça e etnia se fundem no contexto social brasileiro. Ambos são carregados de tensões, adversidades e conflitos. Neste trabalho, a adoção da perspectiva étnico-racial se dá em reconhecimento ao fato de que a discriminação racial presente na sociedade brasileira envolve tanto o preconceito à cultura do povo negro quanto a associação de traços e a atribuição de valorização negativa a características físicas e comportamentais deste povo, assentadas em sua cultura. (Silva, 2021, p. 34).

Nessa sequência, os principais elementos dos trabalhos foram analisados e suas descobertas e conclusões devidamente incorporados a esta pesquisa, assim como as discussões teóricas e metodológicas que ofereceram uma visão abrangente sobre os desafios e avanços na aplicação da lei 10.639/2003 em diferentes contextos educacionais no Brasil.

Esses trabalhos compartilham um objetivo comum: entender como a lei 10.639/2003 tem sido implementada e quais os impactos dessa implementação. No entanto, cada pesquisa adota enfoques e metodologias distintas.

Niederauer (2022), em sua dissertação "A implementação da Lei 10.639/2003 na Rede de Ensino de Mogi das Cruzes", foca nas crenças, conhecimentos e adesão de professores e gestores escolares, utilizando uma abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas, destacando a variabilidade no conhecimento e adesão dos educadores, sugerindo que o apoio institucional e a formação continuada são cruciais.

Santos (2022), com "Espera aí, agora somos nós", explora as percepções sobre racismo e práticas pedagógicas numa escola de Cuiabá, também adotando uma metodologia qualitativa, com entrevistas e observação participante, evidenciando uma crescente conscientização sobre o racismo, mas também a persistência de práticas racistas, apontando para a necessidade de um compromisso institucional mais robusto.

Beloto (2019), em "Material didático de História com vista à Lei nº 10.639/03", investigou a construção de políticas educacionais a partir de materiais didáticos, utilizando análise documental e entrevistas, enfatizando a importância de materiais didáticos bem elaborados como ferramentas essenciais para a efetivação da lei.

Gomes (2019), em "Quais os impactos da Lei nº 10.639/03?", buscou entender a percepção dos adolescentes sobre a lei, utilizando entrevistas e grupos focais, mostrando como adolescentes percebem tanto os impactos positivos quanto as lacunas na implementação da lei.

Silva (2021), por outro lado, com "Educação das relações étnico-raciais: avanços e retrocessos", analisa os progressos e retrocessos na implementação da lei em Uberaba (MG), utilizando uma abordagem qualitativa, apontando avanços e retrocessos, sugerindo que políticas mais consistentes e duradouras são necessárias para consolidar os progressos.

Costa (2021), em "Capoeira na Escola", examina como a prática da capoeira auxilia na efetivação da lei 10.639/2003, utilizando observação participante e entrevistas, mostrando como a capoeira pode ser uma ferramenta eficaz para a implementação da lei, promovendo a inclusão e a valorização da cultura afro-brasileira.

Nogueira (2017), em "Uma análise da implementação da lei 10.639/2003 no contexto de escolas estaduais da região do Maciço de Baturité", foca nos entraves e possibilidades da implementação, combinando análise documental e entrevistas, identificando entraves específicos na região do Maciço de Baturité (CE), mas também possibilidades promissoras, destacando a importância do contexto local na implementação da lei.

Contudo, apesar das diferentes abordagens, as dissertações pesquisadas revelam desafios comuns na implementação da lei 10.639/2003, como a falta de formação específica para professores, resistência institucional e a escassez de materiais didáticos adequados. Também apontam avanços significativos, como a crescente conscientização sobre a importância da educação das relações étnico-raciais e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Teoricamente, todas as dissertações contribuem para a compreensão do racismo estrutural e a necessidade de uma Pedagogia antirracista. Cada estudo oferece uma perspectiva única, enriquecendo o debate acadêmico sobre a educação das relações étnico-raciais.

Niederauer, Santos, Souza Sá (2022) utilizaram conceitos de racismo estrutural e Pedagogia crítica para analisar as percepções e práticas escolares. Beloto (2019) e Gomes (2019) focaram na importância dos materiais didáticos e da percepção dos estudantes para a efetivação da lei. Silva (2021), Costa (2021) e Nogueira (2017) exploraram estratégias pedagógicas e políticas educacionais, destacando a importância de contextos específicos e práticas culturais.

Ou seja, os estudos analisados forneceram uma visão ampla e detalhada sobre a implementação da lei 10.639/2003, revelando tanto desafios quanto avanços. A formação continuada dos professores, o apoio institucional, a utilização de materiais didáticos adequados e a incorporação de práticas culturais são elementos cruciais para a efetivação da legislação. As pesquisas refletem a complexidade e a importância de uma educação antirracista, destacando a necessidade de um compromisso contínuo e coletivo para promover a inclusão e a valorização da cultura afro-brasileira nas escolas.

Consequente a isso, observam-se tendências e padrões comuns que forneceram elementos valiosos para esta pesquisa, como as questões relacionadas às crenças e ao conhecimento dos professores, práticas pedagógicas, material didático, vozes de adolescentes,

avanços e retrocessos nas políticas educacionais, bem como o papel da capoeira na educação; temas revelados em diferentes contextos, que contribuíram para maior conhecimento sobre a implementação da lei 10.639/2003.

Contudo, a ênfase na pesquisa em escolas de ensino fundamental revelou a necessidade de investigações específicas voltadas para o ensino médio em Belém, no estado do Pará, onde nota-se uma ausência de pesquisas significativas e a falta de estudos específicos no ensino médio, o que tornou mais desafiador e deu maior relevância a esta pesquisa.

Portanto, esta dissertação se concentrou nas contradições na implementação da lei 10.639/2003 no contexto das escolas de ensino médio em Belém, devendo preencher essa lacuna importante e contribuir significativamente para a compreensão da efetividade dessa lei em um contexto regional e de ensino diferenciado. Uma iniciativa importante para se analisar a melhoria das políticas educacionais e de práticas pedagógicas relacionadas ao ensino das relações étnico-raciais no ensino médio na região amazônica, historicamente diversa e culturalmente rica.

Apesar de não ser foco desta pesquisa, é importante considerar algumas indagações para futuras pesquisas sobre as razões subjacentes a esse silenciamento no ensino médio: será que essa falta de interesse reflete uma percepção de que o ensino médio já se constitui um ambiente tão crítico para o desenvolvimento de políticas de relações étnico-raciais? Ou será que a complexidade do ensino médio e a diversidade de abordagens pedagógicas adotadas nesse nível de ensino tornam o tema menos acessível para pesquisa? Além disso, será que não há pesquisas sobre o tema nas universidades e institutos localizados na região amazônica? Será que tais pesquisas existem, mas não estão listadas no banco de teses da Capes? Questões que surgiram e precisam ser aprofundadas, talvez em um estudo específico sobre o caso, pois carecem de maior reflexão⁹, não se constituindo, no momento, objeto do presente trabalho.

2.1.1 A (re) construção de políticas educacionais para as relações étnico-raciais no contexto brasileiro: uma trajetória de lutas

O IBGE (Brasil, 2019), em seu informativo n. 41, ao abordar a desigualdade educacional por cor e raça no Brasil, aponta melhorias na educação da população preta ou parda entre 2016 e 2018, mas deixa evidente que a desvantagem em relação à população branca ainda persiste.

⁹ Nesse caso, relembro a fala da dra. Eugênia Foster na qualificação desta dissertação, quando disse que este trabalho se destaca pela escolha do ensino médio como foco de análise, e que a falta de pesquisas e o possível silenciamento sobre o tema sugerem a presença de contradições na efetivação da lei 10.639/2003.

Nesse mesmo informativo, os dados apresentados mostram que a taxa de analfabetismo entre a população preta ou parda ainda é maior do que entre a população branca, bem como a proporção de pessoas com ensino médio completo é menor nesse grupo.

A população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ambos os indicadores, porém, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o ensino médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados, em 2018 (IBGE, 2019).

Para combater essas desigualdades educacionais, é fundamental debater a implementação de políticas educacionais específicas que levem em conta a diversidade racial e promovam a inclusão e a valorização da cultura e história dos povos afro-brasileiros, como é o caso da lei 10.639/2003, que ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, favorece a desconstrução de estereótipos e preconceitos presentes na sociedade brasileira e empodera os estudantes negros na medida em que passam a conhecer sua história e identidade.

É nesse sentido que o debate sobre a trajetória da política educacional no Brasil e seus sérios desafios em termos de qualidade interligam-se ao racismo. Ele abrange a exclusão do outro, a falta de reconhecimento pleno da humanidade daqueles que são considerados diferentes devido a características físicas específicas ou heranças culturais.

É nesse contexto de debate em torno das políticas educacionais para as relações étnico-raciais que se destacam as ideias de Coelho (2012), ressaltando a importância do movimento negro na luta contra a discriminação, o preconceito, o racismo, a exclusão e a violência historicamente praticados contra a população negra; além disso, denuncia as falácias da "democracia racial" e sugere alternativas para reduzir as desigualdades educacionais existentes entre as populações brancas e negras (pardos e pretos):

Desde cedo, portanto, tais movimentos perceberam que a questão educacional era essencial. Dentre todas as violências às quais as populações negras tem sido submetidas, a exclusão do sistema educacional é, certamente, uma das mais perniciosas formas de violência. (Coelho, 2012, p. 117).

Foi nesse bojo que se examinou a problemática referente à efetivação da lei 10.639/2003, pois ela é relevante enquanto política educacional na busca pela promoção da igualdade racial e na valorização da história e cultura afro-brasileira, mesmo enfrentando desafios e impasses,

que vão além da falta de políticas e práticas adequadas para garantir sua implementação de forma eficaz e abrangente, como apresenta Gomes (2001):

Pensar a articulação entre educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos/as o direito de cidadania. (Gomes, 2001, p. 83).

Por isso, a (re) construção de políticas educacionais para as relações étnico-raciais precisa levar em consideração diferentes estratégias que permitam ir além da transformação no currículo escolar e das práticas pedagógicas; implica reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira, como a do bairro do Guamá, em Belém, bem como em combater o racismo estrutural que permeia nossas relações sociais.

Nesse contexto, é fundamental a análise feita sobre a promoção da formação e capacitação dos professores, gestores e demais profissionais da educação, a fim de identificar se eles estavam comprometidos e possuíam conhecimentos teóricos e metodológicos necessários para trabalharem de forma adequada os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira.

Além disso, é importante considerar mecanismos de acompanhamento e avaliação que permitam verificar a efetividade das políticas implementadas, objetivando contribuir com sua continuidade e aprimoramento, garantindo a participação ativa da comunidade escolar, como da sociedade civil, pois o envolvimento dos pais, estudantes e das organizações do movimento negro no processo auxilia no diálogo e na construção coletiva de práticas que favorecem a valorização da diversidade e o enfrentamento do racismo.

Partindo de uma abordagem mais abrangente, vale a pena considerar a interseccionalidade entre raça, classe e gênero, entendendo que as desigualdades e opressões se entrelaçam e se reforçam mutuamente, já que as políticas educacionais, ao serem abordadas de forma integrada, visam uma transformação estrutural da sociedade.

Entende-se, assim, que raça, classe e gênero são conceitos fundamentais no estudo das desigualdades e opressões sociais, embora não se tenha avançado na discussão da implementação da lei considerando variáveis como essas. Para compreender sua interseccionalidade, entretanto, de modo ainda parcial, foi realizada essa abordagem de acordo com as perspectivas teóricas de Munanga (2019) e Marx e Engels (2010).

Nessa perspectiva, raça, segundo Munanga (2003), não possui base biológica, mas é um constructo social que classifica e hierarquiza grupos humanos com base em características

físicas percebidas como distintivas. Nesse contexto, a raça é frequentemente usada como uma ferramenta de dominação e justificação para a exploração e discriminação de certos grupos étnicos. É o próprio Munanga (2003) que diz:

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana (Munanga, 2003, p. 4).

Por sua vez, classe, conforme a análise de Marx e Engels (2010), diz respeito à divisão da sociedade em grupos com interesses econômicos distintos. No sistema capitalista, a classe é definida pela relação dos indivíduos com os meios de produção, em que a classe dominante detém os meios de produção e explora a classe trabalhadora, que é privada de propriedade e forçada a vender sua força de trabalho.

Quanto ao gênero, tem-se a visão marxista de Engels (2009) e Federice (2017), enfatizando que as relações de gênero são moldadas e influenciadas pelas estruturas de classe e pela divisão do trabalho na sociedade capitalista. As mulheres são oprimidas e subjugadas por causa de sua posição na produção e reprodução, reforçando assim a desigualdade de gênero.

Ao considerar a interseccionalidade desses três conceitos, se percebe que suas dinâmicas se entrelaçam e se reforçam mutuamente. A discriminação racial, a exploração de classe e a opressão de gênero podem ocorrer de forma interconectada, afetando indivíduos em múltiplas dimensões de suas vidas. Portanto, políticas educacionais que abordem essas questões de forma integrada têm como objetivo promover uma transformação estrutural da sociedade, buscando a superação das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Nesse contexto, as políticas de educação étnico-raciais no Brasil têm como objetivo enfrentar as profundas desigualdades educacionais entre brancos e não brancos na sociedade. Ao analisar os estudos conduzidos por Hasenbalg e Silva (1990), percebe-se que as oportunidades educacionais são desiguais, refletindo o impacto do racismo e da discriminação racial no acesso ao sistema escolar.

A referida pesquisa destaca que, mesmo em níveis mais elevados de renda familiar *per capita*, persistem as diferenças de acesso à Escola entre crianças brancas e não brancas. A taxa de analfabetismo entre os negros é mais de duas vezes maior que a dos brancos e a proporção de negros com diploma de nível superior é consideravelmente menor do que a de brancos. Esses

resultados revelam como as desigualdades educacionais estão associadas às desigualdades sociais e raciais presentes na sociedade brasileira.

Isso leva a compreender que as políticas de educação étnico-raciais visam combater essa realidade, buscando proporcionar oportunidades igualitárias de acesso à educação formal para todos os grupos étnico-raciais. Ao reconhecer e enfrentar o impacto do racismo nas estruturas educacionais, essas políticas buscam promover uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Por tanto, a interseccionalidade entre raça, classe e gênero é fundamental para uma compreensão abrangente das desigualdades e opressões presentes na educação brasileira. A partir dos dados dessa pesquisa, evidencia-se que a discriminação racial também afeta a esfera educacional, e políticas públicas educacionais devem levar em conta essas interseções para uma transformação estrutural da sociedade. É importante destacar que a pesquisa realizada por Hasenbalg e Silva (1990) foi pioneira em abordar a dimensão racial na distribuição de oportunidades educacionais.

Vale ressaltar também que até meados do século XX, a literatura sociológica estava apenas começando a chamar a atenção para o papel crucial da educação no processo de mobilidade social entre brancos e não brancos, nesse sentido, destacam-se autores como Fernandes (2007), ao analisar a formação da sociedade brasileira, destacou como o racismo estrutural impacta as oportunidades educacionais dos negros. No contexto europeu, Bourdieu (1998) e Boudon (1974) também discutiram como o sistema educacional pode perpetuar desigualdades sociais, ainda que tenha o potencial de funcionar como um mecanismo de mobilidade social.

No clássico estudo “A integração do negro na sociedade de classes”, Fernandes (2007) destaca que a desigualdade educacional entre brancos e negros é um dos principais fatores que reforçam o racismo estrutural no Brasil. Sua obra mostra como o acesso desigual à educação perpetua a exclusão dos negros em posições sociais mais elevadas, reforçando a hierarquia racial.

Bourdieu (1998) argumenta que o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades sociais existentes. A noção de “capital cultural” explica como a Escola favorece aqueles que já possuem um repertório cultural valorizado pela sociedade dominante, o que reforça a exclusão de grupos marginalizados, incluindo os não brancos.

Boudon (1974) explora a relação entre educação e mobilidade social, destacando que as escolhas educacionais estão condicionadas pela posição social dos indivíduos. Ele argumenta que embora a Escola possa ser um caminho para a ascensão social, as desigualdades de origem tendem a ser reproduzidas.

Esses autores fundamentam a ideia de que a educação pode ser tanto um instrumento de inclusão quanto um mecanismo de exclusão, dependendo das condições em que é ofertada. Nessa perspectiva, ao abordar a implementação da lei 10.639/03, se analisa como a Escola pode contribuir para a promoção da igualdade racial, ao mesmo tempo que enfrenta desafios estruturais que perpetuam desigualdades.

Assim, as políticas de educação étnico-raciais têm como objetivo superar as desigualdades educacionais, combatendo a discriminação racial e promovendo a inclusão de todos os grupos étnicos no sistema educacional brasileiro, ao utilizar dados estatísticos e análises sociológicas, essas políticas buscam enfrentar as contradições sociais presentes na educação formal, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e antirracista.

As políticas de educação étnico-raciais, como a lei 10.639/03, são instrumentos fundamentais para enfrentar as desigualdades estruturais que marcam o sistema educacional brasileiro, especialmente em contextos escolares como o do bairro do Guamá, onde se concentra uma população majoritariamente negra e socialmente vulnerável. A discussão proposta por Schwarcz (2012) é pertinente para essa análise, uma vez que desmistifica a ideia de "democracia racial" e revela as persistentes desigualdades raciais no país, destacando a urgência de ações educativas que promovam a valorização das identidades afrodescendentes e combatam o racismo velado nas práticas pedagógicas.

A ideia de que o Brasil é uma nação miscigenada, onde diferentes raças convivem harmoniosamente, pode mascarar as profundas desigualdades raciais e o racismo estrutural ainda presentes na sociedade. A mestiçagem é uma realidade, mas não deve ser romantizada como uma solução para as disparidades raciais. Schwarcz (2012) destaca que a diversidade étnica e racial do Brasil é complexa, com uma ampla gama de grupos étnicos, incluindo negros, brancos e amarelos.

É imprescindível reconhecer as tensões raciais e os privilégios associados à cor da pele no país. As políticas de educação étnico-raciais precisam levar em consideração essas desigualdades e atuar para promover a igualdade e a justiça social. Ampliar o diálogo e o debate sobre esse tema é fundamental para enfrentar o mito da democracia racial e confrontar as estruturas e práticas discriminatórias que ainda persistem.

As desigualdades educacionais entre diferentes grupos raciais são reflexo do contexto social mais amplo, em que fatores históricos e estruturais desempenham um papel significativo. Políticas públicas efetivas devem ser desenvolvidas para combater a discriminação racial e

proporcionar oportunidades educacionais igualitárias para todos os estudantes, independentemente de suas origens étnico-raciais.

Ao incorporar os dados e reflexões de Schwarcz (2012) à análise das políticas de educação étnico-raciais, é possível entender que o combate às desigualdades educacionais não se restringe apenas à esfera educacional, mas exige uma abordagem ampla e interdisciplinar, considerando as dinâmicas sociais, culturais e históricas que permeiam a questão racial no Brasil.

As políticas de educação étnico-raciais devem se basear em uma compreensão realista e crítica da diversidade étnico-racial brasileira, reconhecendo a existência de desigualdades e preconceitos arraigados. Somente assim será possível avançar na promoção de uma sociedade mais igualitária e justa, em que todos os cidadãos tenham acesso a oportunidades educacionais dignas e equitativas. Essas políticas devem buscar enfrentar o mito da democracia racial, confrontando as estruturas discriminatórias e avançar em direção a uma sociedade mais inclusiva e antirracista.

2.2 O MOVIMENTO NEGRO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E O PROTAGONISMO NA LUTA POLÍTICA: A LEI 10.639/2003

Pode-se dizer que a trajetória histórica e o protagonismo do movimento negro é marcada por lutas, reivindicações e mobilizações em prol dos direitos civis e da igualdade racial. Para entender melhor o protagonismo desse movimento, é importante abordar o conceito de ação afirmativa, uma importante ferramenta adotada em várias partes do mundo para combater a discriminação e as desigualdades raciais.

Contins e Sant'ana (1996) apresentam a ação afirmativa partindo das definições de Jack Greenberg e William L. Taylor, que consiste em uma preferência especial para membros de grupos definidos por raça, cor, religião, língua ou sexo, com o objetivo de garantir o acesso a poder, prestígio e riqueza, tendo o propósito de promover oportunidades iguais para pessoas vítimas de discriminação, permitindo que os beneficiados possam competir efetivamente por serviços educacionais e posições no mercado de trabalho.

Essa ideia teve origem nos Estados Unidos, onde, após a luta contra segregação e pelos direitos civis aos negros, foram promulgadas leis e políticas de ação afirmativa, especialmente após a década de 1960. No entanto, seu alcance e efeitos são temas de debate até os dias atuais.

No Brasil, a implementação de políticas de ação afirmativa apresenta desafios distintos daqueles observados nos Estados Unidos. Enquanto no contexto estadunidense a segregação racial foi legalmente instituída até meados do século XX, no Brasil, a discriminação racial ocorre de forma mais velada, refletindo o mito da democracia racial, que historicamente

invisibilizou as desigualdades raciais existentes. Como aponta Schwarcz (2012), o discurso da mestiçagem no Brasil serviu para mascarar práticas racistas, perpetuando desigualdades e dificultando o reconhecimento da necessidade de políticas públicas voltadas para a população negra. Assim, mesmo sem a existência de leis explicitamente racistas, a população negra brasileira enfrenta barreiras sociais e econômicas significativas, o que justifica a adoção de políticas afirmativas para garantir a igualdade de oportunidades (Hasenbalg; Silva, 1990).

Nesse contexto, iniciativas como as políticas de cotas em universidades e no mercado de trabalho surgem como respostas às demandas do movimento negro e de setores acadêmicos que buscam evidenciar e enfrentar as desigualdades raciais.

Por isso as cotas, embora não sejam sinônimo de ações afirmativas, dado que são uma das suas modalidades de implementação, assumem um caráter político primordial na luta por direito à igualdade racial e à diversidade não só no ensino superior, mas também na sociedade de um modo geral. (Gomes, 2021, p. 9).

Nessa mesma linha, Munanga (2004) defende que as ações afirmativas são fundamentais para promover a reparação histórica e garantir a inclusão da população negra nos espaços de poder e prestígio social, rompendo com as estruturas de exclusão que se perpetuaram ao longo da história.

Debates e estudos sobre a eficácia e validade dessas políticas se aprofundam no Brasil. Gomes (2021), por exemplo, afirma que essas medidas são essenciais para garantir equidade e promover justiça social, já Piovesan (2015) alerta que as políticas de cotas precisam ser acompanhadas de mudanças estruturais mais amplas para enfrentar o racismo institucionalizado.

No campo educacional, as políticas afirmativas se mostram ainda mais relevantes para enfrentar as contradições sociais presentes nas práticas pedagógicas e curriculares. A pesquisa para esta dissertação, realizada em uma escola pública de ensino médio na Amazônia, evidencia como essas contradições se materializam no cotidiano escolar, tornando urgente a implementação de ações que valorizem as identidades afrodescendentes e combatam o racismo, conforme preconiza a lei 10.639/03.

Além disso, debates sobre ação afirmativa e cotas são importantes para a refletir sobre o papel do Estado na promoção da igualdade e combate à discriminação, bem como para compreender a relação entre ações afirmativas e as várias dimensões da cidadania, como a civil, a política e a social.

Diante desse panorama, é fundamental que se possa promover diálogo aberto e respeitoso entre as diferentes correntes do movimento negro, o Estado e a sociedade para

encontrar soluções que possam efetivamente combater o racismo e promover a inclusão social da população negra no Brasil. Por isso, vale afirmar, com base, ainda, nas reflexões de Contins e Sant'ana (1996), que a história e a trajetória do movimento negro têm muito a ensinar sobre a luta por igualdade e justiça, e é por meio desse diálogo que se pode avançar rumo a uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

Gomes (2012) apresenta que o movimento negro brasileiro é uma expressão política e social de luta contra o racismo e a discriminação racial. Desde suas primeiras organizações no início do século XX, o movimento negro tem dado especial atenção à educação como forma de conquistar a igualdade de direitos e ascensão social para a população negra. Segundo a autora, a educação é vista como um direito conquistado na luta pela democracia, um espaço para o diálogo entre diferentes culturas e uma ferramenta fundamental para a formação de cidadãos críticos, que se posicionem contra qualquer forma de discriminação.

Nesse contexto, a perspectiva de Munanga (2005) contribui para ampliar a compreensão sobre o papel da educação nas lutas antirracistas. Para o autor, a Escola tem um papel central na reconstrução de identidades e no enfrentamento das desigualdades raciais, devendo romper com o eurocentrismo presente no currículo escolar e promovendo o reconhecimento das contribuições culturais e históricas dos povos africanos e afro-brasileiros. Esse ponto é reforçado por Cavalleiro (2001), que destaca que a educação antirracista exige o reconhecimento da diversidade cultural como um valor fundamental e a desconstrução de estereótipos que reforçam o preconceito racial.

Ao longo do tempo, o movimento negro ressignificou e politizou a questão étnico-racial, reconstruindo identidades e questionando conceitos sobre si mesmo e a realidade social. As experiências sociais do movimento negro, portanto, devem ser entendidas como produtoras de conhecimento, influenciando diretamente o campo educacional. Segundo Domingues (2007), o movimento negro brasileiro sempre teve um caráter educativo, promovendo debates e atividades que buscam a conscientização sobre a importância da história e da cultura afro-brasileira, além de denunciar as estruturas de poder que perpetuam o racismo estrutural no país.

Foi justamente por meio dessas lutas que o movimento negro conquistou o acesso à educação pública e a inclusão da temática racial nos currículos escolares. Como afirmam Pereira e Silva (2017), a partir dos anos 2000, a questão da raça ganhou maior centralidade nas políticas públicas brasileiras, impulsionada pela pressão de movimentos sociais. Esse período marcou a implementação de políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais, incorporadas por diversas universidades públicas como forma de promover a inclusão da população negra no ensino superior. A criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir),

em 2003, e a promulgação da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas, são marcos históricos que evidenciam a influência do movimento negro na formulação de políticas de reparação e inclusão social.

Segundo Schwarcz (2019), essas políticas são fundamentais para romper com o mito da democracia racial no Brasil, que historicamente invisibilizou as desigualdades raciais existentes. A autora destaca que a implementação de políticas afirmativas deve ser entendida como uma reparação histórica e um reconhecimento da dívida social com a população negra. Por outro lado, Piovesan (2015) alerta para os desafios da efetivação dessas políticas, considerando que, embora importantes, elas ainda enfrentam resistências culturais e institucionais, além de demandarem uma articulação constante entre Estado e sociedade civil para garantir sua eficácia.

O movimento negro brasileiro, portanto, tem demonstrado uma capacidade notável de produzir mudanças sociais e políticas, sempre em busca da construção de uma sociedade mais igualitária, democrática e justa. Entretanto, como enfatiza Lobo (2020), a luta por emancipação social e superação do racismo tem revelado a complexidade das formas de opressão e dominação, exigindo a construção de novas formas de organização política e a produção de novos conhecimentos e pedagogias que dialoguem com as especificidades do contexto brasileiro.

Nesse sentido, a ação organizada do movimento negro contribui significativamente para a construção de uma sociedade antirracista, promovendo transformações sociais que visam a inclusão de populações historicamente marginalizadas. Como pontua Gomes (2021), a educação antirracista é um processo contínuo, que demanda o envolvimento de toda a sociedade e o enfrentamento das desigualdades estruturais que ainda marcam o Brasil.

Munanga e Gomes (2006) trazem uma relevante contribuição ao analisar o movimento negro no Brasil contemporâneo. Eles ressaltam a importância do movimento na compreensão da realidade atual dos negros no país, destacando suas lutas, reivindicações e conquistas. Para eles, o movimento negro surge como uma voz ativa na denúncia do racismo estrutural e na busca por igualdade de direitos, oportunidades e reconhecimento da cultura afro-brasileira. Por isso, quando se investiga os assuntos ligados à identidade negra, preconceito racial e desigualdades sociais, percebe-se que o movimento negro desempenha um papel ativo na transformação da sociedade e se torna uma referência crucial para entender as problemáticas raciais na atualidade brasileira.

Nesse sentido, ao abordar o movimento negro, é essencial considerar que sua história de luta e resistência remonta aos períodos da escravidão e do pós-abolição no Brasil. Ao longo

dos anos, o protagonismo desse movimento na esfera política tem sido de extrema importância para avançar rumo à construção de uma sociedade igualitária e livre de racismo. A promulgação da lei 10.639/2003 é um marco dessa luta, e, sem dúvida, o movimento negro é agente importante na construção de ações para garantir a efetivação da lei. Gomes (2017), afirma que:

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. (Gomes, 2017, p. 21).

Com isso, a trajetória do movimento negro brasileiro, conforme apontada por Domingues (2007), é marcada por uma história de resistência e luta contra a opressão racial. O movimento negro enfrenta e dá resposta à discriminação racial e às desigualdades estruturais que afetam a população negra no Brasil. Desde o período colonial, os negros foram submetidos à escravidão, violência e opressão, o que gerou uma consciência coletiva de resistência e organização política. Ao longo do tempo, o movimento negro foi se fortalecendo e ampliando sua atuação, buscando representatividade política, mobilizando manifestações e protestos, e participando ativamente na formulação de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial. Essa trajetória é um testemunho da perseverança e da determinação da população negra brasileira em buscar uma sociedade mais justa e igualitária.

Durante o processo de redemocratização do país, nas décadas de 1970 e 1980, o movimento negro se organizou de forma mais estruturada e ganhou visibilidade, reivindicando direitos, igualdade de oportunidades, valorização da cultura afro-brasileira e o fim do racismo institucionalizado. Nesse período, a criação de organizações, como o Movimento Negro Unificado (MNU), fortaleceu a voz e a mobilização dos ativistas negros. É nesse processo de reabertura política e redemocratização do país, que segundo Gomes (2019, p. 145), “[...] outro perfil de Movimento Negro passou a se configurar, com ênfase especial na educação”, por isso,

[...] não podemos deixar de contabilizar as muitas conquistas dos movimentos sociais em prol de uma sociedade mais justa. Destaco, dentre essas, os avanços alcançados pela luta antirracista e pelos direitos da população negra, no Brasil, tais como: a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei n.9.394/96, alterada pela Lei n.10.639/03), a regularização das terras quilombolas (Decreto n.4.887/03), o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n.12.288/10), o princípio constitucional das ações afirmativas aprovado por unanimidade pelo plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), em 2012, a Lei de Cotas Sociorraciais nas instituições públicas federais de ensino médio e superior (Lei n.12.711/12), a Lei de Cotas Raciais nos Concursos Públicos (Lei n.12.990/14), a ampliação das denúncias de violência religiosa, o reconhecimento social do genocídio da juventude negra e do feminicídio negro, as iniciativas governamentais em prol da saúde da população

negra(Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, instituída pela Portaria n. 992, de 13/5/95), dentre outras. (Gomes, 2019, p. 144).

O protagonismo do movimento negro na luta política se manifesta em diferentes esferas da sociedade: nas ruas, promovendo manifestações, protestos e marchas em defesa dos direitos civis, da valorização da história e cultura afro-brasileira e contra a violência racial; em espaços de poder, buscando representatividade política e participando ativamente na formulação de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial.

Em relação a esta pesquisa, a atuação do movimento negro é de extrema relevância para analisar os impasses e tensões na efetivação da lei 10.639/2003. Considerando que essa legislação tem como objetivo promover o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade antirracista e igualitária. No entanto, é preciso investigar se a implementação dessa lei enfrenta desafios e resistências, e, nesse cenário, qual o papel do movimento negro.

De antemão, se sabe que o movimento negro, através de suas organizações e lideranças, tem pressionado as instituições educacionais e os governos para que cumpram efetivamente a lei e garantam uma educação que valorize a diversidade étnico-racial. Além disso, o movimento também tem oferecido subsídios teóricos, metodológicos e pedagógicos para os professores, a fim de auxiliá-los na abordagem adequada dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira em sala de aula.

Ao promover a visibilidade e a valorização da história e cultura dos negros, o movimento negro tende para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, busca fortalecer a autoestima e a identidade dos negros e das negras. Além disso, ao reivindicar políticas de inclusão, igualdade de oportunidades e eliminação do racismo estrutural, pretende que todos/as vivam em uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, o protagonismo do movimento negro na luta política é fundamental para a (re)construção de uma sociedade igualitária e antirracista. Nesse sentido, esta dissertação contribui para compreender os avanços e contradições na implementação da legislação e, ao mesmo tempo, procura evidenciar a importância do movimento negro na promoção da igualdade racial e na construção de uma educação mais inclusiva e plural.

2.3 DAS LUTAS À LEI 10.639/2003

As políticas para as relações étnico-raciais no contexto brasileiro têm sido alvo de debates, desafios e resistências ao longo da história. A busca por combater o racismo e promover a valorização da cultura africana e afro-brasileira nas escolas é uma das lutas do

movimento negro no país. O texto "O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais", de Gomes (2019), apresenta uma trajetória dessa batalha em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB 1996] (Brasil, 1996b) e às políticas educacionais.

No período após a promulgação da Constituição de 1988, as entidades do movimento negro buscaram inserir o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira na LDB como forma de combater o racismo. Essa atuação se deu através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB 1996, que representava uma luta política em torno da inserção da questão racial na legislação educacional.

No entanto, a inserção da temática racial na LDB, segundo Gomes (2019), enfrentou resistência e a participação do movimento negro foi negada durante as discussões e negociações. No trabalho de Gomes (2003), há referência à senadora Benedita da Silva, representando o movimento negro, que apresentou propostas para reformulação do ensino de História do Brasil e a obrigatoriedade do ensino da "História das Populações Negras do Brasil", mas ambas foram negadas sob a alegação de que já existia uma base nacional comum para a educação, tornando desnecessária a abordagem específica da temática racial.

Essa negação dos efeitos perversos do racismo na sociedade e a concepção unicultural do Brasil, presentes no texto final da LDB 1996, reafirmaram o mito da democracia racial e mostraram o descompromisso dos políticos com a correção de desigualdades raciais históricas e violentas. Esse cenário de resistência fez com que o movimento negro reformulasse suas reivindicações, passando a requerer políticas específicas de combate ao racismo em diversos setores, incluindo a educação, conforme destaca Gomes (2012).

Por isso, constantemente se afirma que a promulgação da lei n.10.639/03, que alterou a LDB 1996, foi um marco importante na luta contra o racismo no campo educacional. Essa lei tornou obrigatório o ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Além disso, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), demonstrando uma preocupação oficial do Estado com a questão racial.

A regulamentação dessa lei também trouxe avanços, como mudanças nas práticas pedagógicas, produção de material didático qualificado, formação continuada de professores, fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros nas universidades e introdução de disciplinas com ênfase nas questões africanas e afro-brasileiras, embora haja também falta de ações como essas no quando da implementação da lei em muitos lugares. Pode-se dizer, ainda, que houve maior reconhecimento da desigualdade racial na sociedade e na educação, bem como maior visibilidade aos professores negros como sujeitos de conhecimento.

No entanto, apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito para tornar a abordagem da temática racial mais radical e abrangente na educação brasileira. Ainda se faz necessário um esforço contínuo para combater o racismo estrutural presente em todas as esferas da sociedade, garantindo, assim, que as políticas educacionais sejam inclusivas e promovam a valorização da diversidade cultural e étnico-racial no Brasil. Observa-se, nesse sentido, que a luta e resistência da sociedade civil, em particular do movimento negro, contribui com a tentativa de se construir uma educação verdadeiramente antirracista e igualitária.

Nessa jornada de lutas sociais, como apresentada anteriormente, as políticas educacionais brasileiras têm percorrido um longo caminho por uma educação mais inclusiva e igualitária, especialmente, no que diz respeito à questão racial.

Ao analisar mais atentamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Brasil, 1961) até a promulgação da Lei 10.639/2003, percebem-se avanços conquistados na inserção da temática racial nos currículos escolares. Essa evolução reflete a necessidade de reconhecer e valorizar a história e a cultura afro-brasileira, bem como a luta pela promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes (Dias, 2005). Ao mesmo tempo em que apresenta esse cenário, é importante reconhecer que ainda é preciso fazer mais para garantir uma efetiva implementação dessas políticas, na tentativa de superar desafios e resistências.

À vista disso, Piovesan (2008), em seu artigo “Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas”, destaca a importância de medidas que visem combater as desigualdades étnico-raciais no Brasil:

Considerando as especificidades do Brasil, que é o segundo país do mundo com o maior contingente populacional afrodescendente (45% da população brasileira, perdendo apenas para a Nigéria), tendo sido, contudo, o último país do mundo ocidental a abolir a escravidão, faz-se urgente a aplicação de medidas eficazes para romper com o legado histórico de exclusão étnico-racial e com as desigualdades estruturantes que compõem a realidade brasileira (Piovesan, 2008, p. 6).

Nesse sentido, as políticas para as relações étnico-raciais no Brasil, amparadas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), representam um marco importante na busca por igualdade e valorização da diversidade cultural. A lei n. 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), apresenta diretrizes claras para a implementação de ações afirmativas e inclusivas, com o objetivo de combater o racismo, a discriminação e promover a valorização das culturas afro-brasileira, indígena e de outros grupos étnicos. Segundo Gomes (2021), as políticas educacionais voltadas para a promoção da igualdade racial têm como objetivo não apenas garantir o acesso à educação, mas também criar condições para que os

estudantes de diferentes origens étnico-raciais permaneçam nas instituições educacionais e tenham sucesso em sua trajetória acadêmica.

Essa perspectiva vai ao encontro do que Freire (1996) defende ao ressaltar que a educação deve ser um instrumento de emancipação e transformação social, combatendo todas as formas de opressão, incluindo o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Com isso, as políticas de educação para as relações étnico-raciais visam promover uma educação crítica e inclusiva, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004).

Além disso, como destaca Cavalleiro (2001), essas iniciativas são fundamentais para desconstruir estereótipos e preconceitos historicamente enraizados no imaginário social brasileiro, criando espaços de valorização e respeito à diversidade cultural no ambiente educacional.

Segundo Gomes (2017), esse processo, que ocorre devido às demandas e reivindicações do movimento negro, culminou com a sanção da lei 10.639/2003. A promulgação dessa lei representou um avanço significativo, pois tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Essa conquista refletiu a luta incansável do movimento negro, que sempre defendeu a necessidade de valorizar a contribuição do povo negro para a formação da identidade nacional e combater o racismo estrutural. Nos dizeres de Coelho e Coelho (2014),

As leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, projetam um empreendimento grandioso. Sua dimensão não é dada pelos números que conformam o sistema educacional brasileiro. Ela é definida pela natureza do desafio: alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos (Coelho; Coelho, 2014, p. 20).

Nessa perspectiva, a abordagem das políticas para as relações étnico-raciais no contexto brasileiro, com foco na lei 10.639/2003, é de extrema relevância para compreender o desenvolvimento das políticas de combate ao racismo estrutural. Já que a lei não só inclui a história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, mas também contribui na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial.

Esse contexto foi marcado pela elaboração de leis, pareceres e resoluções que buscavam a inserção dos conteúdos afro-brasileiros nos currículos, bem como a implementação de ações afirmativas visando garantir a igualdade de oportunidades no sistema educacional. Apesar

disso, os avanços são lentos e muitas vezes encontram resistência por parte de setores conservadores da sociedade.

Mas não restam dúvidas de que a promulgação da lei 10.639/2003 representa um marco histórico na luta do movimento negro e constitui-se como uma importante ferramenta de combate ao racismo e de valorização da contribuição do povo negro para a construção da identidade brasileira.

Os avanços com a inclusão dos conteúdos afro-brasileiros nos currículos escolares ainda são acompanhados, contudo, de desafios na efetiva implementação das diretrizes propostas. Para que não haja retrocessos, a sociedade em geral, em particular, o movimento negro, deve permanecer atuante no campo educacional, monitorando a execução da lei, cobrando a formação adequada de professores para tratar das questões étnico-raciais de forma sensível e precisa, além de ampliar as demandas por políticas que venham promover a diversidade, a inclusão e a igualdade na educação.

Reconhece-se com isso que a lei 10.639/2003 é apenas um dos passos rumo a uma educação antirracista e inclusiva. Ainda há muito a ser feito para desconstruir o racismo presente nas estruturas educacionais e garantir que todas as vozes e culturas sejam respeitadas e valorizadas no ambiente escolar. Nesse sentido, uma vigilância coletiva e uma contínua reflexão crítica sobre as políticas educacionais são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.4 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E SUA REPERCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO E DIREITOS DE JOVENS NEGROS(AS)

Para os propósitos desta investigação, esta subseção é uma análise das contradições do ensino médio brasileiro, levando em consideração a Reforma do Novo Ensino Médio [Lei 13.415/2017] (Brasil, 2017), com foco nas perspectivas para alunos negros e em correlação com a lei 10.639/2003.

A partir dos autores que integram esta subseção, percebe-se que as contradições presentes no ensino médio brasileiro são reflexo das complexidades inerentes à relação entre trabalho e capital, que impactam também a educação básica de nível médio. Em seu artigo "Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio", Frigotto (2018) permite explorar essas questões de forma mais aprofundada.

De acordo com o autor, uma das principais contradições reside no fato de que o ensino médio ainda não consegue atender plenamente às demandas do mundo do trabalho contemporâneo. Ele aponta que esse nível de ensino tem sido moldado por uma lógica mercadológica, que prioriza as exigências imediatas do mercado em detrimento de uma

formação mais ampla e crítica. Essa tendência é evidenciada pela recente reforma do ensino médio, o que, segundo Frigotto (2018), representa uma ameaça à formação integral dos jovens ao reduzir o papel da educação à mera preparação para o mercado de trabalho.

Frigotto (2018) argumenta que essa abordagem fragmentada compromete a capacidade dos estudantes de compreenderem criticamente o mundo do trabalho e as contradições sociais nele existentes, reforçando desigualdades e limitando as possibilidades de emancipação social por meio da educação.

O que se está a defender é que a perspectiva de ensino médio integrado, como defendido por Frigotto (2005), se articula ao que se defende pela lei 10.369/2003, ao considerar que ele esteja articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, aí residindo também os conteúdos propostos pela lei, sendo oriundos do mundo do trabalho, como cultura e como ciência.

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo. (Frigotto, 2005, p. 5).

Dessas considerações iniciais, parte-se do pressuposto de que o processo de globalização e as mudanças tecnológicas têm transformado o mundo do trabalho de maneira acelerada, demandando profissionais “mais qualificados e com habilidades específicas” (Frigotto, 2005, p. 56), para os pretensos propósitos do modo de produção capitalista, não raro negando uma formação ampla para as juventudes trabalhadores, como a que pressupõe a possibilidade de se formar por inteiro, o que implica favorecer uma formação em que os sujeitos conheçam suas histórias, ancestralidades e lutas, como o preconizado pela lei 10.639/2003, e disposto por Rodrigues (2020), no sentido de a Escola promover uma integração de saberes como importante para o fortalecimento de direitos, dentre os quais os relacionados ao disposto pela 10.639/2003.

Problematizar a questão da integração de saberes sociais aos conhecimentos escolares, nos processos formativos, entendida como a unidade teórico-prática entre o experienciado-vivido pelos sujeitos a partir do trabalho e a produção cultural acumulada sócio-historicamente no contexto da formação desenvolvida na educação básica brasileira, perpassa por uma compreensão de classe, uma vez que a negação das experiências culturais, sociais,

econômicas e políticas dos trabalhadores é condição importante para o desenvolvimento do sociometabolismo do capital, à medida em que se promove um processo de homogeneização dos sujeitos, ao serem silenciadas as subjetividades presentes em saberes diversos decorrentes do mundo do trabalho. Diante dessa situação, criam-se as condições para que os trabalhadores assumam subjetividades de interesses do capital, como se suas fossem, conforme destacam Marx e Engels (2007), anulando-se as contradições vividas pela classe trabalhadora [...]. (Rodrigues, 2020, p. 167).

No entanto, o ensino médio brasileiro ainda enfrenta desafios em oferecer uma formação por inteiro adequada para os estudantes, que muitas vezes saem da escola (des)preparados não só para as exigências do mercado, posto não se ampliar a formação para a compreensão de direitos, deveres e atuação política, numa perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, para o exercício da cidadania, uma vez que conhecer suas histórias de classe é questão importante para enfrentar as lógicas de subjetivação do mercado como também para dominar os conhecimentos científicos, em uma integração também com seus saberes de classe, nos moldes defendidos por Rodrigues (2020).

Nesse processo, contudo, quanto ao acesso ao ensino médio, outra contradição se manifesta na desigualdade de acesso à educação de qualidade, já que as disparidades socioeconômicas do país se refletem na distribuição desigual dos recursos educacionais, resultando em escolas com infraestruturas precárias e falta de recursos didáticos e tecnológicos. Essa realidade afeta diretamente a formação dos estudantes e contribui para a perpetuação de desigualdades sociais. E uma perspectiva de ensino médio integrado, em oposição ao disposto pela lei 13.415/2017, pressupõe estruturas e condições adequadas para a formação das juventudes, com destaque para jovens negros e negras da classe trabalhadora, dada à intensidade de preconceitos e discriminações a que estão submetidos. Para Ciavatta (2005), em um ensino médio na perspectiva de formação por inteiro, há de se garantir investimentos na educação, uma vez que:

Não se faz boa educação, e nenhum país oferece aos seus cidadãos bons serviços sociais, sem uma opção clara pela garantia dos investimentos que permitam a oferta pública e gratuita dos mesmos. Nosso país se ressentido do cumprimento das leis, a exemplo os investimentos mínimos para a educação, pela União, pelos estados e municípios, previstos na Constituição Federal. Ressente-se da distribuição de recursos para o ensino médio público e gratuito, para a educação de jovens e adultos, incluindo a educação profissional. Estes são pressupostos que supõem a valorização e a integração das diversas instâncias responsáveis pela educação no país como um todo e nos estados. Supõem investimentos intelectuais, morais e financeiros, a administração inteligente de todo o processo e o envolvimento de alunos e professores em um horizonte comum. Deslindar a realidade do possível na formação integrada supõe o desafio da experimentação, da avaliação e da pesquisa de acompanhamento dos sucessos e dos limites de cada experiência. (Ciavatta, 2005, p. 101).

Além disso, questiona-se a estrutura curricular do ensino médio, pois o modelo vigente muitas vezes prioriza uma formação generalista e descontextualizada, não permitindo uma conexão significativa entre o conhecimento escolar e a vida cotidiana dos alunos, como defendido por Ciavatta (2005, p. 101), para a qual a formação por inteiro pressupõe uma Escola “como um lugar de memória, das lembranças de seus personagens e momentos expressivos”, em integração com a história dos sujeitos e suas relações com outras totalidades de experiências de vida, de lutas, desafios, de maneira que:

Documentos dispersos, preservados na história particular de muitos, fotografias, livros, papéis e objetos guardados com zelo e nostalgia podem alimentar a perspectiva de uma escola e de uma formação integrada e mais completa para os mais jovens, com reconhecimento e orgulho de si mesmos como mestres. (Ciavatta, 2005, p. 103).

Nessa perspectiva de um ensino médio integrado, cabe uma interlocução com a lei 10.639/2003, posto que pressupõe “obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003) em todo o ensino médio, bem como fundamental, promovendo a “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” (Brasil, 2003, p. 9) numa referência de que a formação por inteiro significa também dominar os conhecimentos científicos desse campo da produção humana, como elemento importante para a garantia de direitos e combate ao dualismo de classe que promove também um dualismo formativo, quando os saberes da classe trabalhadora são desconsiderados em prol de um pretenso processo formativo focado para o mercado de trabalho.

Tem-se ainda outra contradição: a questão da evasão escolar no ensino médio brasileiro. Muitos jovens abandonam a escola antes de concluir os estudos, seja por falta de interesse, não raro marcada pelas necessidades da vida, no interior do modo de produção capitalista, dificuldades socioeconômicas ou desmotivação causada pela falta de perspectivas futuras, dada a crise estrutural de desemprego desse modo de produção. Esse cenário afeta diretamente a formação por inteiro, não raro promovendo o discurso de formações flexíveis para ingresso no mercado, como o preconizado pela lei 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Além disso, a falta de diálogo entre o mundo do trabalho e a educação escolar contribui para a manutenção dessas contradições. É fundamental que haja uma maior articulação entre as demandas do mercado de trabalho e a oferta de formação educacional, mas sem que isso se torne o norte da formação, garantindo que os jovens estejam preparados para as oportunidades

e desafios de diferentes dimensões do mundo do trabalho, como disposto por Frigotto (2005) sobre a relação do ensino médio com o mundo do trabalho:

[...] não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado do trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. Trata-se de uma relação mediata. Sua relação intrínseca dá-se com o trabalho na sua natureza ontocriativa. De forma diversa, a formação profissional específica, para ser efetiva, tem que ter como condição prévia a educação básica (fundamental e média) e articular-se, portanto, a ela e às mudanças científico-técnicas do processo produtivo imediato. (Frigotto, 2005, p. 76).

Diante dessas contradições, é imprescindível repensar o ensino médio brasileiro e encontrar soluções que possam superar os desafios enfrentados. É necessário investir em políticas públicas que promovam a equidade na educação, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma formação de qualidade, independentemente de sua origem social. Além disso, a atualização curricular e a flexibilização das trajetórias formativas, no sentido de terem integrados os saberes de classe nos seus processos formativos, são fundamentais para tornar o ensino mais relevante e significativo para os estudantes.

Portanto, as contradições no ensino médio brasileiro são fruto de um conjunto complexo de fatores que envolvem desde a estrutura curricular até as desigualdades sociais. Para superá-las, é necessário um esforço conjunto de governos, educadores, sociedade civil, visando a uma formação educacional mais relevante, inclusiva e alinhada com as demandas contemporâneas do mundo do trabalho. Somente dessa forma se pode prospectar uma educação de qualidade e uma formação cidadã mais plena para os jovens brasileiros.

No que se refere ao ensino médio brasileiro e sua repercussão sobre jovens negros, o artigo ‘Resistir é preciso, fazer não é preciso: as contrarreformas do ensino médio no Brasil’, de Ramos, Frigotto e Ciavatta (2005), traz à tona a importância de discutir a realidade do ensino médio no Brasil e suas implicações sobre jovens negros. Diante das contrarreformas e das políticas neoliberais que impactam a educação, é fundamental compreender como essas medidas têm agravado ainda mais as desigualdades sociais e educacionais enfrentadas por essa parcela da população.

Historicamente, como ressaltado ao longo deste trabalho, o Brasil tem sido marcado por profundas desigualdades raciais que se refletem também no acesso à educação. Então, se pode dizer que jovens negros enfrentam barreiras estruturais que limitam suas oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional. Sendo a evasão escolar, a falta de representatividade nos espaços de poder e a carência de recursos nas escolas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade, apenas alguns dos desafios enfrentados por essa população e que precisam ser superados.

As contrarreformas no ensino médio, segundo Ramos, Frigotto e Ciavatta (2017), têm agravado ainda mais essa situação, pois, ao restringir o acesso a uma formação mais ampla e diversificada, a reforma impacta diretamente jovens negros, que muitas vezes se encontram em situação de maior vulnerabilidade social. Essa ausência de uma abordagem mais inclusiva e diversificada no currículo pode aprofundar as desigualdades, limitando as possibilidades de atuação nos mundos do trabalho, em amplas dimensões, como já exposto nesta subseção.

Além disso, a falta de políticas de combate ao racismo estrutural na educação também influencia negativamente o ensino médio para jovens negros. A ausência de uma educação antirracista e a falta de representatividade nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas perpetuam estereótipos e preconceitos, tornando a experiência escolar ainda mais difícil e desestimulante. Silva (2021) evidencia algumas dessas situações:

No que se refere aos currículos escolares, chamou-se a atenção para a ausência dos conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e à história dos povos africanos no período anterior ao sistema escravista colonial. Houve várias iniciativas de inclusão destes temas nos currículos formais de certas escolas ou mesmo de redes de ensino de algumas cidades brasileiras. Entretanto, esbarrou-se no problema da falta de formação do professorado para tratar essas questões em sala de aula. (Silva, 2021, p. 66).

Outra realidade que também afeta diretamente jovens negros é a escassez de professores negros nas salas de aula. A presença de docentes com experiências e vivências semelhantes pode ser fundamental para a construção de uma identidade positiva, para a valorização da cultura afro-brasileira e para o fortalecimento da autoestima desses alunos.

Vale ressaltar que a educação tem um papel essencial na promoção da igualdade racial e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse sentido, é fundamental que o ensino médio brasileiro seja revisto, repensado e reformulado de forma a garantir o acesso e a permanência de jovens negros na Escola, bem como uma educação que promova o respeito à diversidade e o combate ao racismo.

Pode-se dizer que a luta por um ensino médio brasileiro que respeite a diversidade cultural, combata o racismo e promova a igualdade de oportunidades é uma responsabilidade coletiva. E somente com a união de esforços e a implementação de políticas efetivas será possível romper com as desigualdades históricas que ainda persistem em nosso sistema educacional, de modo a sonhar com um futuro mais promissor e digno para todos os jovens negros do Brasil.

Como já foi destacado, o ensino médio brasileiro enfrenta contradições em relação às suas finalidades e objetivos, como ressalta Kuenzer (2005) em seu livro "Ensino médio:

construindo uma proposta para quem vive do trabalho", na LDB 1996 existe a definição clara das finalidades do ensino médio, o que inclui a consolidação dos conhecimentos adquiridos, a preparação para o trabalho e a cidadania, o aprimoramento como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científico tecnológicos. No entanto, essas finalidades muitas vezes se chocam com a realidade do ensino médio, que ainda apresenta uma dualidade entre a formação geral e a formação profissional, principalmente a partir da lei 13.415/2017.

Ainda segundo Kuenzer (2005), a proposta de formação tecnológica como eixo do currículo busca superar essa dualidade, mas a autora sugere repensar a seleção, a organização e a metodologia dos conteúdos. Sendo importante compreender que toda educação é, de certa forma, educação para o trabalho, uma vez que o conhecimento científico de diversas áreas é fundamental para enfrentar os desafios da prática social e produtiva. No contexto atual, em que a ciência é cada vez mais utilizada como força produtiva, é necessário desenvolver a capacidade de aplicar conhecimentos científicos para resolver situações cotidianas, garantindo uma formação que prepare os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

Partindo dessa concepção, é possível afirmar que as finalidades e objetivos do ensino médio se resumem no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e autonomia moral. (Ciavatta, 2005, p. 93).

Nessa circunstância, analisa-se agora como os interesses de setores dominantes da sociedade impactam a educação brasileira, ao mesmo tempo em que projetos alheios aos jovens da classe trabalhadora são esquematizados, conforme destacado por Araujo (2019, p. 58): "A reforma do Ensino Médio surge como um elemento adicional em um cenário que se constrói no Brasil, delineando um país cada vez mais desigual, plutocrático e excludente".

Essa reforma, instituída pela lei 13.415/2017, apresenta mudanças estruturais que impactam diretamente na vida dos estudantes. E, contraditoriamente, os mais interessados, são excluídos do debate sobre a formulação de uma nova política para esse nível de ensino, o que resulta, dentre outros fatores, na falta de atenção às questões étnico-raciais e na ausência de políticas educacionais voltadas para a valorização da história, cultura e identidade dos jovens negros. Conforme evidencia Araujo (2019):

Conceitualmente a reforma agride a ideia de educação básica também quando propõe a sua diferenciação em função da condição socioeconômica dos alunos, dificultando aos jovens pobres, particularmente aos jovens trabalhadores, a possibilidade de uma trajetória escolar de base científica. (Araujo, 2019, p. 61).

Nesse cenário, vislumbram-se efeitos negativos para a lei 10639/03, uma vez que a reforma do ensino médio não tratou de criar mecanismos que pudessem efetivar a lei 10.639/2003, com isso, acaba contribuindo para a reprodução de desigualdades e exclusão no ambiente escolar, já que a falta de investimentos em formação de professores, produção de materiais didáticos adequados e oferta de disciplinas que abordem a temática étnico-racial comprometem a construção de uma educação mais inclusiva e antirracista. Novamente, recorre-se a Araujo (2019) para corroborar o tema:

A Reforma em curso, em nome da “educação integral”, promove a fragmentação e o fatiamento do Ensino Médio. Em nome da flexibilização curricular, tida como democrática, favorece processos de exclusão, uma vez que a maior diversificação/diferenciação escolar numa sociedade de profundas desigualdades como a brasileira pode agudizar os processos de exclusão dos jovens mais vulneráveis: pobres, negros, moradores de periferias, ribeirinhos etc., em virtude de que as suas experiências escolares tendem a ser mais instrumentais. (Araujo, 2019, p. 72).

Além disso, as perspectivas que os alunos negros possuem sobre o mundo do trabalho são afetadas por desigualdades estruturais e pela falta de oportunidades equitativas. A discriminação racial, persistente na educação e no mercado de trabalho, resulta em menores chances de emprego, salários mais baixos e maior precariedade laboral para os jovens negros.

Essa realidade reflete as desigualdades estruturais e a falta de equidade no acesso a oportunidades educacionais, o que impacta negativamente as perspectivas de carreira dos jovens negros. Nesse contexto, constata Alves (2009):

De acordo com a percepção da maioria dos alunos, a escola é vislumbrada como importante instrumento de inserção social, perpassando por uma dúbia perspectiva, que transita ora imediatamente pelo mercado de trabalho e, em casos um tanto isolados, pelo ensino superior, o que preliminarmente vem apresentar o aluno negro dentro de uma “encruzilhada”, enquanto perspectivas na conclusão do ensino médio. Além do mais, o aluno deixa evidente em suas percepções que a escola não está preparando para o ensino superior, nem para o mundo do trabalho. (Alves, 2009, p. 97).

Ou seja, as políticas públicas, no campo educacional, ou fora dele, precisam ser formuladas para promover a igualdade de oportunidades, para que não se ampliem, ainda mais, essas disparidades. Nessa conjuntura, é fundamental reconhecer as contradições do ensino médio brasileiro e buscar ações efetivas para enfrentá-las. O fortalecimento e a implementação da lei 10.639/2003 pode garantir que as escolas cumpram seu papel na valorização da cultura afro-brasileira e na promoção de uma educação antirracista. Com isso, a perspectiva é que as políticas públicas realizem a inclusão social e criem condições de promoção econômica dos

jovens negros no mercado de trabalho para, dessa forma, romper com as barreiras e preconceitos existentes.

Portanto, é essencial que haja um compromisso sério por parte do governo, instituições educacionais (para exemplificar, com a estratégia de gestão democrática) e sociedade em geral para superar as contradições do ensino médio brasileiro e criar condições mais justas e igualitárias para os jovens negros, reconhecendo sua história, valorizando sua cultura e garantindo-lhes oportunidades dignas no mercado de trabalho.

Nesse contexto, compreende-se que a gestão escolar democrática desempenha um papel crucial, uma vez que proporciona um espaço para a participação ativa de alunos, professores, pais e comunidade na tomada de decisões e na definição de políticas que promovam a inclusão da educação étnico-racial de forma abrangente e eficaz. Por meio de uma gestão que priorize a diversidade e o diálogo, as escolas podem adotar práticas pedagógicas e curriculares que respeitem a pluralidade cultural, combatam o preconceito e valorizem a história e a contribuição dos povos afro-brasileiros, contribuindo assim para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a igualdade e a justiça social. Para Ciavatta (2005), a formação por inteiro deve seguir essa linha, posto que

O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante. Implica buscar professores abertos à inovação, disciplinas e temas mais adequados à integração. Uma idéia em curso que parece deflagrar processos criativos nesse sentido é a articulação arte e ciência. Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano. (Ciavatta, 2005, p. 101).

Defende-se, pois, em oposição à lei 13.415/2017 e aos dispositivos dela decorrentes¹⁰, que a perspectiva da integração, prevista no ensino médio integrado, se relacione com o disposto na lei 10.639/2003, ao buscar promover uma formação em que as histórias de vida sejam elementos importantes para se compreender as relações de lutas de classe, em oposição ao racismo estrutural, decorrente do modo de produção capitalista. Trata-se de uma prática pedagógica que fomenta a relação escola e vida, nos moldes propostos por Ciavatta (2005, p. 84), com “[...] o sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade

¹⁰ Em 2024, foi aprovada a lei 14.945, de 31 de julho de 2024, que passou a definir diretrizes para o ensino médio, alterando a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como leis n. 14.818, de 16 de janeiro de 2024; a n. 12.711, de 29 de agosto de 2012; a n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e a n. 14.640, de 31 de julho de 2023. Foram também aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), ainda em 2024.

no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”.

3 A GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO, QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS CATEGORIAS IMPLEMENTAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção é problematizada a questão do trabalho pedagógico e sua gestão em prol da implementação da lei 10.639/2003, além das categorias implementação e práticas pedagógicas, de modo a consubstanciar as análises presentes no capítulo 4.

3.1 TRABALHO PEDAGÓGICO, GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A consideração a respeito do trabalho pedagógico precisa ter presente, preliminarmente, o próprio conceito de trabalho humano “em geral”. Se, como faz Karl Marx (2013, p. 212), consideramos o trabalho como uma “atividade adequada a um fim”, estamos supondo o trabalho como característica essencialmente humana, como o que identifica o homem e o diferencia do restante da natureza. Isto porque só ele é capaz de estabelecer objetivos, calcados em valores, e buscar sua concretização. Nesse sentido, é também o trabalho que empresta ao homem sua característica histórica. O meramente natural não tem história. Quando consideramos uma espécie animal, por exemplo, no período de cem anos, constatamos não ter havido mudança. O animal é o mesmo. (Paro, 2016, p.37).

Buscando articular a compreensão do trabalho pedagógico, tal como apresentada na citação de Paro (2016) ao contexto educacional, propõe-se neste item um diálogo entre a gestão escolar democrática e a diversidade étnico-racial. Nesse sentido, destaca-se a importância de uma gestão escolar pautada em valores democráticos como pilar fundamental para a promoção da igualdade, inclusão e respeito às diferentes identidades étnico-raciais. Dessa forma, o ambiente escolar não apenas se afirma enquanto espaço formativo, mas também se consolida como locus privilegiado para a construção de relações justas e solidárias que valorizam a pluralidade.

Para tanto, interage-se com a dimensão legal e normativa da educação para a diversidade étnico-racial, enfatizando o direito educacional no Brasil e como a legislação contribui para a promoção da diversidade étnico-racial no contexto escolar, utilizando como exemplo a lei 10.639/2003 (posteriormente a lei 11.645/03), que alterou o art. 26 da LDB 1996, determinando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, estabelecendo um marco importante na promoção da igualdade racial e no combate ao racismo estrutural.

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008).

Além disso, destaca-se neste capítulo a necessidade de uma gestão participativa e inclusiva no qual os membros da comunidade escolar sejam participantes ativos nas decisões educacionais. Ressalta-se também a importância das práticas de gestão que valorizem a

diversidade étnico-racial, reconhecendo a pluralidade de origens e culturas presentes nas instituições de ensino. Como orienta Libâneo (2016):

Os sistemas de ensino, as escolas, os gestores, os professores os alunos e a comunidade escolar em geral são fundamentais nesse processo e, portanto, precisam ser envolvidos no estabelecimento de programas, projetos e ações que afetam a produção do trabalho escolar, uma vez que devem ser concebidos como agentes transformadores da realidade em que atuam. (Libâneo, 2016, p. 66).

Neste capítulo, são apresentados estudos de pesquisadores sobre a importância da gestão escolar democrática e da diversidade étnico-racial para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade, o que proporcionou uma visão ampla e aprofundada sobre o tema. Esses elementos são fundamentais para a construção de uma educação mais justa, igualitária e comprometida com a valorização das diferenças e o respeito aos direitos humanos.

Um dos trabalhos revisados é o de Ferreira (2022), que trata da gestão escolar e as relações étnico-raciais, trazendo a seguinte informação:

A luta antirracista é um compromisso de todos e todas, seja individual ou coletivo buscando transformar o cenário atual. Em vista disso, a gestão escolar tem a responsabilidade de buscar e desenvolver propostas e estratégias pedagógicas que visem enfrentar as causas e os danosos efeitos do racismo. (Ferreira, 2022, p. 77).

Nesse sentido, torna-se crucial compreender o papel das instituições de ensino e como a educação está sendo colocada e desenvolvida, é fundamental refletir sobre o alcance dessa educação no âmbito da igualdade e das perspectivas para a comunidade escolar e a sociedade como um todo. Basicamente, o processo de construção da Escola como instituição social tem o papel de garantir aos sujeitos, com oportunidades contraditoriamente desiguais, a apropriação de conhecimentos, a formação de valores sociais e culturais, a preparação para o mundo e desenvolvimento da prática social (Vilanova, 2012).

Nos princípios da Constituição brasileira, a educação é garantida como um direito fundamental, conforme previsão expressa do Título II, art. 6, realizado dentro dos preceitos constitucionais e infraconstitucionais. O processo educacional deve cumprir com os princípios constitucionais e buscar a justiça social e a dignidade da pessoa, como bem expressa Gomes (2021).

A implementação das ações afirmativas de promoção da igualdade racial ressignificou a luta pelo direito à educação no Brasil. A entrada de sujeitos pertencentes a coletivos diversos e historicamente tratados como desiguais no ensino superior público e, principalmente, nas universidades públicas federais, a presença de pessoas negras nos

concursos públicos da administração federal por meio da implementação das cotas raciais em decorrência da Lei 12.990/14, as várias iniciativas de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica, bem como os direitos garantidos no Estatuto da Igualdade Racial, têm feito emergir diversos conhecimentos sociais, culturais, artísticos, nas suas histórias ancestrais, na sua sobrevivência frente a tantas desigualdades e experiências produzidos pelos sujeitos negros nas suas vivências comunitárias, políticas, e violências. E isso tem transformado a ciência, a educação e a sociedade. (Gomes, 2021, p. 11).

Por isso, o direito educacional se estabelece por meio das políticas públicas voltadas para a garantia desse direito, sendo uma prática necessária para a ação do Estado e a reafirmação dos direitos humanos, estando diretamente relacionado à emancipação da sociedade (Rama, 2009). De forma conjunta, a gestão escolar democrática desempenha um papel fundamental na efetivação de direitos educacionais e na promoção da igualdade e da diversidade no âmbito educacional. Horta (2010) destaca que o processo do direito educacional está intrinsecamente ligado aos direitos humanos, suas fases, dimensões ou gerações nos distintos contextos históricos, sendo a educação um desses direitos.

No entanto, se compreende que a transformação desse cenário requer a conscientização e a participação democrática das pessoas na sociedade, o que demanda tempo e envolvimento de diferentes setores com suas culturas e perspectivas, interferindo no desenvolvimento e na aplicabilidade das políticas educacionais.

Assim, a gestão democrática, para cumprir seu caráter inclusivo, deve abranger a todos, garantindo o sucesso na jornada escolar e buscando erradicar completamente a segregação, isso implica uma mudança radical nos paradigmas educacionais, visando uma melhora significativa na qualidade do ensino.

Para tanto, é essencial que os participantes desse processo estejam conscientes da importância da união em seus objetivos, os quais devem priorizar a qualidade da educação. A escola passa a ter a responsabilidade de gerenciar o processo de organização e gestão pedagógica, o qual inclui a implementação do projeto pedagógico, exigindo da comunidade escolar o compromisso com o processo de uma gestão democrática, atuando criticamente a partir de uma atividade reflexiva (Paro, 2006). Logo, a gestão democrática pressupõe a participação efetiva não somente da equipe diretiva, mas professores, funcionários, pais, estudantes e todos aqueles que, de certa forma, fazem uso da escola (Paro, 2006). (Ferreira, 2022, p. 24).

Por isso, a importância de refletir como a gestão democrática contribui para a efetivação de políticas de ações afirmativas na Escola, além de pensar se atos educacionais, respeitando os princípios da gestão democrática, favorecem o desenvolvimento das potencialidades da comunidade escolar. Valorizar e respeitar a diversidade é um desafio de integração social e

escolar e requer a superação de obstáculos arquitetônicos, culturais e atitudinais por meio de uma gestão democrática que valorize o conhecimento, a vivência coletiva e a diversidade.

Dessa forma, o processo de gestão democrática educacional, no que se refere à diversidade, tem um papel crucial na manutenção e desenvolvimento do ensino, diretamente relacionado aos processos educativos e à interpretação e efetivação da LDB 1996. Portanto, o processo de gestão escolar democrático atua na diversidade étnico-racial e se relaciona com o processo educativo na efetivação da LDB 1996.

Partindo dessas questões, a temática da gestão escolar democrática e da diversidade étnico-racial assume relevância no presente estudo, permitindo uma análise contextualizada do direito educacional no Brasil, especialmente no que se refere à aplicação dos dispositivos legais e à presença da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Assim, apresentar-se-á uma síntese das principais reflexões sobre a gestão escolar democrática e a educação étnico-racial, evidenciando seu potencial para promover práticas inclusivas e equitativas no cenário educacional brasileiro.

3.1.1 Diversidade étnico-racial no ambiente escolar e o direito educacional

Este item tem como objetivo analisar o direito educacional no Brasil, com ênfase em como o arcabouço legislativo contempla a educação voltada à diversidade étnico-racial nas escolas. Em seguida, é examinada a interseção entre a gestão escolar e a promoção da diversidade étnico-racial nas instituições de ensino, identificando os desafios e as potencialidades dessa relação.

Posteriormente, reflete-se sobre a presença e a relevância da diversidade étnico-racial no ambiente educacional, bem como suas implicações e obstáculos, de modo a aprofundar a compreensão sobre o tema. Assim, pretende-se compreender sobre a relação entre a gestão escolar democrática e a educação para a diversidade étnico-racial, ao mesmo tempo fomentar a reflexão acerca de práticas pedagógicas e políticas educacionais mais inclusivas e igualitárias, pois

Nos últimos anos, muitos olhares tem se voltado à questão das relações, dos cotidianos, das situações surgidas em sala de aula, apontando o quanto ocorre de discriminação no espaço escolar e as dificuldades dos agentes educativos (professores, diretores, coordenadores pedagógicos, agentes escolares, equipe administrativa) em lidar com essa situação. (Santos, 2021, p. 4).

Logo, abordar a gestão escolar democrática e a diversidade étnico-racial permite analisar as práticas educacionais vigentes e identificar desafios, avanços e possíveis caminhos para uma educação mais inclusiva e igualitária. Nesse sentido, é válido considerar a gestão

escolar democrática como uma estratégia fundamental para a promoção da equidade e da participação de todos os atores envolvidos no processo educativo. Ela busca garantir a tomada de decisões compartilhada, a transparência e a responsabilidade na gestão das escolas.

No entanto, é necessário questionar se essa gestão tem sido efetiva na promoção da diversidade étnico-racial nas instituições de ensino, pois “nos últimos anos estudos tem demonstrado que o acesso e a permanência bem-sucedida na escola variam de acordo com a raça/etnia da população” (Gomes, 2001, p. 85).

Um olhar mais atento a essa situação revela que apesar dos avanços normativos, como a inclusão da lei 10.639/2003 nos currículos escolares, ainda existem desafios na implementação de políticas inclusivas e igualitárias, sendo necessário observar como as escolas têm trabalhado para valorizar e respeitar a diversidade étnico-racial, indo além da mera inclusão de conteúdos no currículo.

Questões como a formação de professores, o combate ao preconceito e a promoção de práticas pedagógicas que considerem as diferentes realidades dos estudantes são aspectos cruciais nesse debate. Já que, no dizer de Gomes (2021, p. 87), “[...] a escola privilegia um padrão de ensino de aluno/a e de professor/a a ser seguido”. Ou seja, é necessário criar um ambiente educacional inclusivo que reconheça e respeite as diferentes formas de aprender e ensinar, estimulando a participação ativa dos alunos/as e fomentando a autonomia e a criatividade dos professores/as.

O sistema educativo deve situar o ser humano no educar em um horizonte de plenitude, sendo a tarefa educativa condizente, na verdade, com a capacidade de identificar e de acompanhar a inquietação do homem, mantendo vivo o amor pelo saber, despertando o coração e pondo em marcha a sua razão e a sua liberdade (Boaventura, 2016).

O direito educacional, portanto, se faz baseado em um conjunto de normas reguladoras dos relacionamentos entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, classificando-os a partir de leis e regulamentos que versam sobre as relações de alunos, professores, administradores, especialistas e técnicos, todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Hora, 2014).

No Brasil, o direito educacional desempenha papel fundamental na promoção da gestão escolar democrática e da valorização da diversidade étnico-racial nas instituições de ensino. Coube a Constituição Federal de 1988 estabelecer o direito à educação como direito fundamental de todos os cidadãos, garantindo acesso, permanência e qualidade do ensino em ambiente plural e inclusivo.

Nesse contexto, o direito educacional reforça a importância da participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar, incluindo estudantes, pais, professores e funcionários na tomada de decisões e no planejamento das políticas educacionais. A gestão democrática busca assegurar transparência, equidade e responsabilidade na condução dos processos educativos, permitindo respeito às diferentes perspectivas e identidades presentes na comunidade escolar.

Quando se trata de uma educação para diversidade étnico-racial, o direito educacional teve papel relevante para as mudanças na LDB 1996 por meio da lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), por exemplo, uma vez que as mudanças buscaram combater o racismo estrutural e promover a igualdade racial no contexto educacional. Por isso, marcos legais e gestão escolar se entrelaçam e são um dos caminhos para “[...] a efetivação da democracia na escola começa pela efetiva atuação do conselho escolar e do conselho de classe, além da atualização e avaliação coletivas e periódicas do PPP” (Ferreira, 2022, p. 13).

A partir desses mecanismos, é possível a escola repensar suas funções sociais e os seus princípios (emancipação, inclusão, democracia, liberdade e autonomia) e, portanto, priorize o antirracismo em seu projeto institucional. Contudo, é necessário se atentar a um grande perigo: o de se prender à tarefa de “fazer a escola funcionar”, relegando seu sentido mais profundo de gestão escolar (Vasconcellos, 2009). Posto que a gestão escolar precisa estar adequada à realidade da escola, conhecendo a cultura dos sujeitos do espaço para construção de vínculo entre a comunidade escolar. Isso consiste em um fator primordial para uma educação de qualidade, pois atende aos objetivos de uma gestão democrática. (Ferreira, 2022, p. 13).

Essa articulação entre direito educacional, gestão escolar democrática e diversidade étnico-racial torna-se essencial para construção de escolas inclusivas e pluralistas, capazes de reconhecer, valorizar e respeitar as diversidades presentes nas escolas. Ao sugerir o caminho de uma educação que promova o respeito à diversidade étnico racial, almeja-se a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, é fundamental que as políticas educacionais e as práticas de gestão escolar sejam pautadas por concepções democráticas e comprometidas com a promoção da igualdade e o respeito à diversidade étnico-racial na Escola.

Garantir que diferentes grupos étnico-raciais estejam presentes nas instituições de ensino significa reconhecimento e valorização das diversas origens, culturas e identidades presentes na comunidade escolar, isso contribui para que a Escola desempenhe um papel de formação e socialização dos indivíduos, constituindo-se como verdadeiro espaço de inclusão,

respeito e promoção da igualdade, indo, dessa forma, de encontro às desigualdades e preconceitos existentes na sociedade. Sendo que, segundo Coelho (2012, p. 119), “O sistema educacional tem sido um dos grandes responsáveis – sabemos não ser o único – pela perpetuação de índices de exclusão alarmantes, que indicam a existência de dois níveis de cidadania no Brasil”.

Dessa forma, se combate a exclusão tendo um ambiente escolar diverso, enriquecido pela troca de experiências, pelo aprendizado mútuo e pela construção de uma convivência harmoniosa e respeitosa entre os diferentes grupos étnico-raciais. Sendo fundamental que escolas criem ambientes acolhedores e seguros, onde cada aluno possa se sentir representado, respeitado e valorizado, o que vai implicar em reconhecer e dissipar o racismo, a discriminação e quaisquer formas de preconceito presentes no cotidiano escolar.

Cabe aqui, mais uma vez, incluir diferentes perspectivas e narrativas nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares, abordando, de forma adequada, não só história e cultura afro-brasileiras, mas também incluindo no espaço escolar as contribuições do movimento negro no combate aos estigmas e estereótipos negativos. Nesse particular, tem-se a contribuição do movimento negro, conforme Gomes (2017):

O Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social – não sem conflitos e contradições – tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o estado, a sociedade, a escola básica, e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população Negra ao longo de sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva. (Gomes, 2017, p. 42).

Ou seja, ao promover a valorização desses saberes, o movimento negro contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e para uma educação étnico-racial no ambiente escolar/educacional, uma vez que ela se relaciona com a redução das desigualdades.

Na atualidade, o debate em torno da diversidade étnico-racial no ambiente escolar fundamenta-se em abordagens que destacam a importância das ações afirmativas e das políticas públicas para a construção de uma educação antirracista e inclusiva. Nesse sentido, a lei n. 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) colocam em evidência a necessidade de incorporar a história, a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, reconhecendo o valor dessas matrizes culturais para a formação da identidade nacional.

A consolidação de uma educação comprometida com a valorização da diversidade exige uma gestão escolar democrática, capaz de envolver toda a comunidade educativa na elaboração de projetos pedagógicos que promovam o respeito às diferenças. Como destaca Lück (2017), a

gestão democrática não se limita a aspectos administrativos, mas implica no engajamento coletivo na definição de práticas pedagógicas, na garantia da participação de todos e no enfrentamento de preconceitos e discriminações. Por isso, a Escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da cidadania, possibilitando o reconhecimento da pluralidade cultural e a promoção da igualdade de oportunidades.

A presença da diversidade étnico-racial no ambiente educacional, quando devidamente valorizada e integrada ao processo de ensino-aprendizagem, contribui para a formação de um sujeito crítico, consciente e capaz de dialogar com diferentes perspectivas culturais. Conforme argumenta Gomes (2012), a efetivação de uma educação antirracista requer o envolvimento de professores, gestores e demais agentes educacionais na implementação de práticas curriculares e pedagógicas que deem voz à multiplicidade de experiências históricas e culturais presentes na sociedade brasileira.

Assim, a gestão educacional comprometida com a diversidade étnico-racial deve promover a formação continuada de docentes, o desenvolvimento de materiais didáticos inclusivos, a realização de projetos coletivos voltados à igualdade e o fortalecimento de ações que combatam o racismo e a discriminação no ambiente escolar. Ao assumir esse compromisso, a Escola consolida-se como lócus de construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática, na qual a educação desempenha um papel central na garantia dos direitos humanos e na formação de cidadãos capazes de transformar a realidade social (Munanga, 2005; Gonçalves; Silva, 2004).

É por meio da educação que se desconstrói preconceitos, se estimula a empatia, o diálogo intercultural e a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade plural e inclusiva. Por esse motivo, não basta apenas constatar a existência da diversidade étnico-racial no ambiente escolar/educacional, faz-se necessário assegurar o direito de cada indivíduo a uma educação de qualidade.

3.1.2 O papel da gestão escolar democrática na diversidade étnico-racial

A transformação da realidade através do exercício da democracia e da gestão torna as pessoas conscientes de sua função no mundo, sendo que todo esse processo não é algo fácil e que será construído rapidamente por parte de todos, com diferentes culturas e modos de pensar que vão interferir no desenvolvimento e aplicabilidade, conforme constata Ferreira (2022):

Dialogicamente, a gestão escolar pode desenvolver habilidades que venham causar uma transformação social, um incentivo para que os sujeitos queiram mudar sua realidade. Ou seja, por meio de um olhar mais sensível, identificando e valorizando as diversidades que estão inseridas na sua escola,

podendo atuar e implementar seu interesse nos assuntos educacionais e entender seu papel para um futuro promissor. (Ferreira, 2022, p. 50).

Sob essa ótica, a gestão democrática desempenha um papel essencial, tanto no contexto presente quanto ao longo da história, como as sucessivas gerações têm demonstrado ao longo do tempo. Ela emerge como um fator primordial em sua implementação e aprimoramento (Rosa, 2012).

Dessa forma, atos de cunho educacional tornam os profissionais críticos, eficientes e eficazes, respeitando os princípios da gestão democrática ao fornecer subsídios para que o grupo gestor possa criar condições favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades da comunidade escolar (Macedo, 2017).

Evidenciando, dessa forma, que a valorização e o reconhecimento da diversidade emergem como um significativo desafio para a coesão social no cenário contemporâneo, tanto no contexto atual quanto no histórico. Ao longo do tempo, tem se superado obstáculos e barreiras, sejam eles de natureza arquitetônica, cultural ou comportamental, e é justamente nesse contexto que a construção social se concretiza, por meio do compartilhamento de conhecimento e da convivência com a diversidade, pois

As condições históricas evidenciam a necessidade de construção de uma escola inserida na perspectiva de respeito à diversidade, entendida como uma ampliação dos princípios democráticos a partir de dispositivos pedagógicos, culturais, participativos e administrativos. Assim, a lógica do respeito à diversidade humana e cultural é compreendida como um desejo de conquista da equidade. Logo, a equidade passa pela ratificação do desfavorecimento enfrentado por pessoas e grupos que necessitam de atenção e condições diferenciadas, a fim de que possam colocar-se em posição de igualdade diante de seus pares (Lück, 2017, p. 33).

Portanto, a efetivação de uma gestão escolar verdadeiramente democrática requer a inclusão abrangente de todos os envolvidos, assegurando que cada um trilhe um caminho bem-sucedido em sua jornada educacional. Nesse contexto, a completa erradicação da segregação representa uma transformação paradigmática de grande envergadura no campo educacional, visando a substancial melhoria da qualidade do ensino, e a atual situação da educação brasileira e seus reflexos na sociedade revelam esses impactos, especialmente no acesso dos alunos ao nível superior.

Nesse sentido, a Lei nº 12.711/2012 está no bojo do conjunto das ações afirmativas, as quais correspondem ao grupo de medidas especiais que têm por objetivo possibilitar que segmentos sociais excluídos possam ser incluídos na sociedade como

sujeitos de direitos, na tentativa de eliminar as desigualdades e segregações existentes no contexto social de uma dada sociedade. (Ferraz, 2015, p. 44).

Nota-se, assim, que a educação nacional, mesmo nos dias atuais, reflete as nuances positivas ou negativas de nossa história, influenciando o cenário contemporâneo. Diante disso, a função das instituições de ensino e o modo como a educação é concebida e implementada adquirem um papel central no estabelecimento de igualdade e oportunidades para toda a população e a sociedade em geral.

No Brasil, o direito à educação é consagrado como um parâmetro fundamental, conforme estabelecido no Título II, art. 6º da Constituição. Esse processo educacional deve estar em consonância com os princípios constitucionais e infraconstitucionais, visando à busca da justiça social e à promoção da dignidade humana. Assim, a concretização do direito educacional requer políticas públicas que garantam o acesso à educação como um direito humano, contribuindo, assim, para a emancipação da sociedade. De acordo com Horta (2010, p. 12), "o processo do direito educacional está intrinsecamente ligado aos direitos humanos em suas diferentes fases, dimensões ou gerações, em diferentes contextos históricos". Porém não basta ter acesso, pois, como apresenta Ferraz (2015):

[...] ter acesso ao ensino não é garantia de ser beneficiado por ele, pois pode ocorrer o processo de "marginalização por dentro". A escola é habitada por excluídos potenciais. Nessa linha de raciocínio, a equidade para ser atingida dependeria da boa qualidade da escolaridade básica, como garantia dos direitos humanos. Segundo os autores "para tanto, os sistemas educacionais que não respeitam clara e decididamente os direitos humanos não podem ser considerados de boa qualidade, já que a qualidade é pré-requisito fundamental para atingir a equidade." (Ferraz, 2015, p.77).

Desse modo, o papel da gestão escolar democrática no trato com a diversidade étnico-racial assume um caráter ativo e relevante no contexto educacional. A gestão democrática não apenas sustenta o desenvolvimento e a manutenção do ensino, mas também precisa estar diretamente envolvida nos processos educativos. Diante dessa perspectiva, o objetivo aqui foi investigar o papel desempenhado pela gestão escolar democrática para compreender de que maneira essa gestão contribui para a promoção da diversidade étnico-racial no ambiente escolar.

Porém, a diversidade étnico-racial na educação escolar compreende uma ampla variedade de grupos étnicos, sendo seu reconhecimento essencial em diversos segmentos da sociedade. Nesse contexto, a gestão escolar assume um papel fundamental na formulação e implementação de políticas de diversidade, atuando como agente-chave nesse processo. Assim, os gestores são responsáveis por executar políticas públicas e mediar práticas pedagógicas e administrativas, contribuindo para a construção de um ambiente educacional inclusivo e plural.

Considera-se, desse modo, que a educação para a diversidade étnico-racial impulsiona a Escola a reformular seu projeto pedagógico e práticas organizacionais, com a gestão desempenhando um papel de integrar a diversidade étnico-racial como elemento essencial no cotidiano escolar e buscando recursos educacionais pertinentes para efetivar essa abordagem.

O atual cenário demonstra que as desigualdades raciais e sociais presentes na sociedade brasileira são transversais ao sistema escolar, impondo um abismo entre as condições de acesso, permanência e sucesso dos estudantes. E a gestão escolar democrática se caracteriza pela transversalidade, pois a problemática das desigualdades raciais deve ser analisada em um amplo espectro de perspectivas, que possibilita identificar as manifestações existentes.

As dimensões teóricas e práticas da gestão democrática ao cunho educacional são e devem ser igualmente importantes, pois, compõem um espectro de linha auxiliar para quem está diariamente à frente da execução das políticas educacionais, para a real garantia do direito à educação. (Paro, 2016, p. 27).

A gestão escolar democrática é como um instrumento administrativo que busca facilitar a integração dos processos na Escola, mas pode se estabelecer como agente da diversidade étnico-racial, no sentido de gerenciar a diversidade. A diversidade étnica, portanto, abrange uma rica variedade de etnias, crenças, costumes e valores que definem a sociedade brasileira, por isso, ela requer uma comunicação ativa entre os membros da comunidade escolar, a qual só se concretiza quando aqueles que detêm responsabilidades efetivamente a colocam em ação. A Escola, como ponto de partida da interação coletiva para as crianças, deve desempenhar um papel fundamental nessa promoção da diversidade.

3.1.3 O direito educacional no Brasil e as questões étnico-raciais

O sistema educacional deve situar o indivíduo como sujeito ativo do processo de aprendizagem, orientando-se por uma concepção de educação que privilegie a busca pelo conhecimento, a formação crítica e a promoção da liberdade. Conforme argumenta Freire (1996), a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve o cultivo do pensamento reflexivo, da consciência política e do compromisso ético, elementos imprescindíveis para o desenvolvimento pleno do ser humano.

No contexto do direito educacional brasileiro, observa-se um conjunto de normas que regulamentam as relações entre os diferentes agentes envolvidos na educação. Sob a influência do pensamento iluminista e dos movimentos políticos que culminaram na Revolução Francesa, o reconhecimento formal da educação como um direito fundamental só veio a se consolidar posteriormente, já em períodos marcados pela consolidação dos Estados Nacionais modernos. Segundo Saviani (2007) e Cury (2010), a educação passou a figurar entre os direitos garantidos pelas constituições, refletindo a evolução do debate público em torno da democratização do ensino e da universalização do acesso escolar.

As normas e regulamentos que estruturam o direito educacional abrangem as relações entre alunos, professores, gestores, especialistas e técnicos, todos envolvidos direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem. Ao definir direitos e deveres, estabelecer orientações curriculares e garantir a participação democrática na gestão escolar, tais dispositivos legais asseguram as condições necessárias para uma prática educativa inclusiva, equitativa e de qualidade (Cury, 2010).

De acordo com Sacristán e Perez Gómez (2017), a garantia do acesso pleno à educação configura-se como um direito público subjetivo, o que implica não apenas na obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, mas também na responsabilização do Estado pelo seu oferecimento. Ao assegurar a universalidade desse direito, estabelece-se a base para uma educação que vise ao desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo sua capacidade crítica, reflexiva e transformadora.

A Constituição Federal de 1988 consagra o dever do Estado na promoção da educação para todos, ao mesmo tempo em que a LDB 1996 detalha os parâmetros legais e institucionais para a efetivação desse direito. Segundo Saviani (2007) e Cury (2010), tais normativas evidenciam a preocupação em garantir igualdade de condições para acesso, permanência e sucesso escolar, bem como a necessidade de assegurar um ambiente educacional livre de preconceitos e discriminações.

Nesse sentido, a função da Escola, enquanto espaço de socialização e transmissão cultural, não se limita à reprodução de valores hegemônicos, mas se amplia para a formação de cidadãos conscientes e capazes de intervir em sua realidade. Conforme argumenta Freire (1996), a educação deve fomentar a leitura crítica do mundo, incentivando a construção de uma sociedade justa e igualitária. Nesse contexto, a consolidação de uma gestão escolar comprometida com a diversidade étnico-racial é fundamental para promover o respeito às diferenças, a inclusão social e a formação de sujeitos autônomos.

A efetividade do direito educacional, portanto, não se restringe à mera existência de marcos legais, mas depende da implementação de políticas públicas, do fortalecimento da participação democrática na gestão escolar e da garantia de condições materiais e pedagógicas adequadas. Ao propiciar um ambiente que valorize a pluralidade e o diálogo, a educação torna-se instrumento para a formação de indivíduos preparados para atuar criticamente no mundo, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária e democrática (Boaventura, 2016).

3.2 A IMPLEMENTAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM RELAÇÃO A QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

A compreensão teórica sobre implementação e práticas pedagógicas é fundamental para sustentar a análise crítica das ações educativas voltadas para a promoção das relações étnico-raciais no ensino médio, especialmente no contexto da implementação da lei 10.639/03. Essas categorias se inserem em um debate amplo, que engloba desde a formulação de políticas públicas até as dinâmicas do cotidiano escolar. Discutem-se os conceitos de implementação e práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva crítica, dialogando com autores que tratam do tema e com os princípios do materialismo histórico-dialético, que norteiam a presente pesquisa.

A implementação de políticas educacionais não é um processo linear, mas sim um fenômeno complexo e contraditório, que envolve múltiplos atores, contextos e interesses. Segundo Sacristán e Perez Gómez (2009), a implementação deve ser entendida como um processo de tradução das diretrizes formais em práticas concretas no cotidiano escolar. Esse processo está permeado por disputas ideológicas, condições estruturais e limitações institucionais que podem dificultar ou redirecionar os objetivos originais das políticas.

Cock, Nascimento, Costa e Bonamino (2022) ao tratarem sobre implementação de políticas educacionais no Brasil advertem que:

Os estudos que têm por base a implementação de políticas na obra de Lipsky consideram que os agentes implementadores das políticas públicas (policiais, professores, assistentes sociais etc.) lidam na prática com processos de

interação com os usuários que envolvem diferentes valores, crenças, referenciais e identidades. Essas ações, por sua vez, ocorrem num contexto em que as mais variadas identidades, demandas, necessidades e referenciais, além de constrangimentos e normas, devem ser negociados para a construção das práticas de implementação. Tais processos requerem conciliação entre os diversos fatores que aparecem na interação para que se possa efetivamente implementar as políticas públicas, e são enfatizados os fatores contextuais que afetam a implementação (Cock; Nascimento; Costa; Bonamino, 2022, p. 6).

No contexto da lei 10.639/03, a implementação é particularmente desafiadora, pois exige uma mudança de paradigma no currículo escolar, que historicamente foi marcado por uma perspectiva eurocêntrica. Como destaca Cavalcanti (2007), a efetivação de políticas de reconhecimento cultural, como a lei 10.639/03, requer um enfrentamento das desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira e um compromisso ético-político por parte das instituições educacionais. Além disso, o autor ressalta que:

Esse caráter se relaciona com a ação dos implementadores que, em geral, não estão envolvidos com a formulação da política, mas que têm a responsabilidade de implementá-la. E, também, com o fato de que, na extremidade do sistema político mais próximo aos que serão por ela atingidos, os implementadores podem deter um considerável poder discricionário. Ademais, eles podem possuir características ou interesses específicos e, nesse sentido, a forma como compreendem e implementam a política poderá alterar seu conteúdo, foco e objetivos. (Cavalcanti, 2007, p. 218).

Por isso, esse processo de implementação de políticas educacionais precisa considerar as condições materiais da Escola e as contradições do sistema capitalista, que impactam diretamente no acesso à educação de qualidade, já que, segundo Cavalcanti (2007),

Nem todas as políticas definidas são realmente implementadas. E, mesmo as que são implementadas, podem alcançar resultados diferentes daqueles que foram originalmente idealizados. Isso ocorre porque muitas coisas falham entre o momento da formulação e aquele em que são produzidos os resultados. (Cavalcanti, 2007, p. 18).

Esse ponto é crucial para se entender as limitações encontradas no cotidiano escolar para a efetivação das diretrizes da lei 10.639/03, especialmente em comunidades vulneráveis, como as atendidas pelas escolas públicas brasileiras.

Portanto, a implementação da lei 10.639/03 não se limita à adoção de conteúdos afro-brasileiros no currículo, mas envolve a criação de condições pedagógicas, estruturais e formativas que permitam uma prática educativa verdadeiramente transformadora.

Nesse sentido, é necessário compreender o contexto das práticas pedagógicas adotadas nas escolas e se de fato elas têm contribuído para o enfrentamento do racismo e a valorização das culturas afro-brasileira e indígena.

Para Araujo (2020, p. 90): “o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas.”, essa ideia vai ao encontro de outros estudos que consideram as práticas pedagógicas como um conjunto de ações realizadas pelos educadores no ambiente escolar, que refletem tanto as prescrições curriculares quanto as adaptações realizadas conforme a realidade de cada contexto.

Segundo Sacristán e Perez Gómez (2017), as práticas pedagógicas são mediadoras entre as políticas educacionais e a experiência concreta dos estudantes, e seu êxito depende da capacidade do professor de adaptar e ressignificar os conteúdos para torná-los significativos.

No contexto das relações étnico-raciais, as práticas pedagógicas desempenham um papel central na desconstrução de preconceitos e na promoção de uma educação antirracista. Como ressalta Gomes (2017), a educação para as relações étnico-raciais precisa ir além da mera inclusão de conteúdos afro-brasileiros no currículo. É necessário que as práticas pedagógicas promovam o reconhecimento e a valorização das identidades culturais dos estudantes negros e indígenas, rompendo com as visões estereotipadas e discriminatórias que historicamente permearam a educação brasileira.

Ferreira (2022) destaca que as práticas pedagógicas voltadas para a promoção da igualdade racial devem ser fundamentadas em uma abordagem crítica e emancipatória, que questione as estruturas de poder e as relações de dominação presentes na sociedade. Isso implica, por exemplo, na utilização de metodologias ativas, que permitam aos estudantes se reconhecerem como sujeitos históricos e protagonistas de suas próprias narrativas.

Da mesma forma, Frigotto (2018), ao tratar das práticas pedagógicas e o ensino médio integrado, sustenta que:

[...] mais importante que a definição antecipada de técnicas de ensino ou de organização curricular, mais ou menos adequadas ao ensino integrado (apesar de isso ser verdadeiro e necessário), é condição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que os sujeitos do ensino, principalmente, e da aprendizagem revelem uma atitude humana transformadora, que se materialize no seu compromisso político com os trabalhadores e com a sociedade dos trabalhadores, até porque as práticas educativas não se constituem na escola, tampouco têm implicações que se encerram nela. (Frigotto, 2018, p. 9).

No entanto, a efetivação dessas práticas pedagógicas encontra barreiras significativas, como a resistência cultural de alguns educadores, a falta de formação continuada e a carência de materiais didáticos adequados. Conforme apontado por Cavalleiro (2001), é preciso investir na formação docente para que os professores sejam capazes de trabalhar com as temáticas étnico-raciais de maneira crítica e contextualizada.

A partir das discussões teóricas que se apresentaram sobre implementação e práticas pedagógicas, a implementação da lei 10.639/03 e as práticas pedagógicas voltadas para a promoção das relações étnico-raciais estão intrinsecamente relacionadas. Ambas as categorias devem ser entendidas como processos dinâmicos, que dependem de condições estruturais, engajamento político e práticas educativas críticas e transformadoras.

Para além da mera prescrição legal, a implementação da lei 10.639/03 exige um compromisso ético-político por parte das escolas e dos educadores, que devem trabalhar ativamente para combater o racismo e valorizar a diversidade cultural brasileira. Como destaca Gomes (2017), a educação para as relações étnico-raciais é um processo contínuo, que deve ser incorporado ao cotidiano escolar de maneira transversal e integrada.

No contexto desta pesquisa, que se baseia no materialismo histórico-dialético, entende-se a implementação e as práticas pedagógicas como processos contraditórios que refletem as tensões entre as políticas públicas e as condições concretas de sua aplicação. Essa perspectiva permite analisar criticamente as contradições presentes na aplicação da lei 10.639/03 e identificar caminhos para a construção de uma educação mais justa e inclusiva. Como disse Frigotto (2018):

Trata-se, pois, de compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais. A ação didática integradora ganha sentido assim enquanto ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social (Frigotto, 2018, p. 48).

Ou seja, a implementação e as práticas pedagógicas relacionadas à lei 10.639/03 devem ser vistas como processos indissociáveis e interdependentes e que demandam tanto a criação de condições institucionais quanto o fortalecimento de práticas educativas críticas e emancipatórias. Nesse sentido, é fundamental que os educadores sejam preparados para enfrentar as contradições e desafios inerentes a esse processo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e livre de preconceitos.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PARAENSE

Nesta seção são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da análise das entrevistas realizadas com os diferentes sujeitos da comunidade escolar. Por meio da coleta e interpretação das entrevistas, busca-se compreender as contradições, os avanços e os desafios relacionados à implementação da lei 10.639/2003 no contexto do ensino médio.

A análise foi estruturada de forma a destacar, a partir das práticas pedagógicas, as dinâmicas institucionais e os aspectos culturais que influenciam a aplicação da legislação. Os dados coletados foram contextualizados com base no referencial teórico adotado, oferecendo subsídios para refletir sobre os impactos da lei, em sua implementação, e podem ser inferidas as estratégias para seu fortalecimento no cotidiano escolar.

Em termos metodológicos, dentre os docentes, foi incluído um professor de História, um de Língua Portuguesa e uma de Educação Artística, cujas experiências pedagógicas são essenciais para compreender as práticas e desafios enfrentados na inserção dos conteúdos obrigatórios sobre a história e cultura afro-brasileira. Além deles, uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja perspectiva é enriquecida por sua experiência anterior como vice-diretora da escola. A pesquisa envolveu também três membros da equipe pedagógica: o diretor da instituição, responsável pela supervisão geral; um coordenador pedagógico do turno da tarde, que lida diretamente com os desafios do ensino regular; e um coordenador pedagógico do turno da noite, que enfrenta as especificidades do período noturno.

Por razões éticas e legais, o nome da instituição de ensino foi modificado (“Escola do Guamá”) e os entrevistados foram identificados por siglas, por isso, no quadro 2 são apresentados os codinomes dos entrevistados, bem como suas ocupações.

Quadro 2 – Sujeitos integrantes da pesquisa

OCUPAÇÃO PROFISSIONAL	CODINOME
Diretor	AD
Coordenadora Pedagógica Vespertina	ECP
Coordenadora Pedagógica Noturna	YPN
Professora de Educação Artística	EA
Professora de Atendimento Educacional Especializado	AEE
Professor de História	LH
Professor de Literatura	PL

Elaboração do autor, 2024

Apesar de contar com um roteiro de entrevista (Apêndice A), as entrevistas apresentaram singularidades por vários motivos, como a ocupação profissional de cada entrevistado, suas contribuições diretas e indiretas para cada aspecto analisado do tema, o tempo

de atuação na unidade escolar, sua relação mais próxima ou mais distante dos tópicos mais importantes da discussão entre outros fatores. Dessa forma, os resultados dessas entrevistas foram coletados e organizados em sete categorias de análise: a) implementação fragmentada e pontual; b) escassez de recursos pedagógicos e materiais didáticos; c) resistência cultural e docente; d) impacto da pandemia de covid-19; e) protagonismo de professores comprometidos; f) falta de planejamento e apoio institucional; g) contradições sobre racismo na Escola.

Sobre a primeira categoria (Quanto à implementação fragmentada e pontual), se observou, conforme as entrevistas, que a lei 10.639/2003, embora reconhecida como essencial, é implementada de forma pontual e concentrada em eventos como o Dia da Consciência Negra, mas falta uma inserção sistemática e transversal dos conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar.

As entrevistas sobre a falta de recursos pedagógicos, a segunda categoria de análise, expõem a escassez de materiais didáticos específicos e de qualidade que abordem a história e cultura afro-brasileira de forma crítica e aprofundada. A dependência de recursos complementares onera os professores, que assumem essa responsabilidade individualmente.

Quanto à resistência cultural, a terceira categoria de análise, foram identificadas resistências por parte de professores, alunos e familiares, especialmente no que se refere à religiosidade afro-brasileira e à desconstrução de preconceitos. Essa resistência reflete um racismo estrutural que permeia a sociedade e, conseqüentemente, a Escola.

No que se refere ao impacto da pandemia, a quarta categoria de análise, houve a descontinuidade das atividades presenciais durante a pandemia de covid-19 e isso intensificou os desafios na implementação da lei, interrompendo projetos e dificultando a integração dos conteúdos no ensino remoto.

No que se refere às práticas inovadoras e compromisso individual, apesar das limitações financeiras e de acompanhamento pelo Estado, alguns professores relataram experiências exitosas na abordagem da temática afro-brasileira, utilizando literatura, artes, música e debates críticos como ferramentas pedagógicas.

Sobre as limitações institucionais, outra categoria de análise, a falta de planejamento estratégico por parte da gestão escolar e a ausência de ações concretas da Secretaria Estadual de Educação foram mencionadas nas entrevistas como barreiras à implementação efetiva da lei.

Não menos importante foram as percepções sobre racismo na escola indicadas nas entrevistas, enquanto gestores minimizaram a ocorrência de casos explícitos de racismo, professores relataram situações de discriminação velada e a necessidade de ações pedagógicas para combater tais manifestações.

Essas foram as inferências sobre as categorias de análise selecionadas e como elas organizaram os temas presentes nas entrevistas.

4.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO

As análises das entrevistas permitiram inferir que a implementação de uma lei, como a n. 10.639/2003, deve vir acompanhada por processos formativos, posto que se constitui como mudanças de paradigmas. No caso aqui analisado, como elemento em prol do combate ao racismo estrutural, algo internalizado nas subjetividades dos sujeitos.

Apesar de relatos de professores que afirmam não conhecer a Lei 10.639/2003, é necessário problematizar tais falas e refletir sobre o que elas de fato expressam. Passadas mais de duas décadas desde sua promulgação, o “desconhecimento” da lei não pode ser compreendido de maneira literal ou isolada. O que essas declarações evidenciam, na verdade, são as limitações dos processos formativos estruturados pelas instâncias responsáveis, como a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA).

Esse cenário coloca em evidência a ausência de uma política robusta de formação continuada com centralidade na educação para as relações étnico-raciais, o que contribui para a naturalização de práticas pedagógicas que marginalizam a lei. Ou seja, não se trata da inexistência da lei no ordenamento educacional ou da sua invisibilidade institucional, mas da sua secundarização no interior das ações formativas, onde permanece como temática periférica.

A formação continuada oferecida pela SEDUC-PA, quando existente, frequentemente apresenta um caráter pontual, desvinculado de uma estratégia sistêmica de valorização da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Isso aponta para uma contradição estrutural: ao mesmo tempo em que o Estado tem o dever de garantir o cumprimento da lei, suas práticas formativas carecem de uma centralidade efetiva que garanta a apropriação crítica e prática dessa legislação por parte dos educadores.

Portanto, o problema não está propriamente no “desconhecimento” dos docentes, mas na forma como o Estado — por meio de suas políticas de formação — deixa de construir condições objetivas e simbólicas para que a Lei 10.639/2003 se traduza em práxis pedagógica cotidiana.

Um aspecto que também merece destaque diz respeito ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pesquisada. Durante o período da investigação, o documento encontrava-se em processo de reformulação, sendo a versão mais recente datada de 2014. Esta versão trazia informações institucionais básicas, como a descrição da escola, seu histórico, composição do corpo docente e estrutura física, mas não apresentava diretrizes claras ou aprofundadas voltadas à implementação da Lei 10.639/2003.

A ausência de referências sistemáticas à educação para as relações étnico-raciais no PPP evidencia, ainda que de forma indireta, a falta de centralidade da temática no planejamento institucional. Tal ausência também pode ser lida como reflexo da escassez de formações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), sugerindo que a incorporação dessa pauta nos documentos oficiais das escolas não ocorre de maneira estruturada ou orientada por políticas públicas contínuas.

A desatualização do PPP, somada à frágil presença da temática étnico-racial no documento, aponta para um problema estrutural: mesmo após mais de duas décadas de vigência da Lei 10.639/2003, ainda são poucas as escolas que incorporam de forma consistente essa legislação aos seus documentos orientadores. Isso limita a consolidação de uma cultura institucional comprometida com a promoção da equidade racial e a valorização das identidades negras no espaço escolar.

A esse respeito, vale considerar a entrevista do diretor da escola (doravante AD), ele tinha certo desconhecimento da lei, o que acaba dificultando sua implementação, uma vez que o que não é tomado como foco de ação acaba por se constituir letra morta, sem efetivação, com um distanciamento entre o prescrito e o efetivamente realizado. Para o entrevistado, "Na, verdade, como eu não estava na escola, eu não tinha nenhum conhecimento da lei. Vou te falar a verdade. Nem conheço, na verdade, a lei." (Informação verbal – AD).

Não se trata de um desconhecimento individual, mas representativo de uma possível falta de formação política a partir da Seduc (PA) quanto à formação de seus quadros dirigentes, como os orientados para a direção escolar. Nesse sentido, há de se inferir possível dificuldade na criação de uma política de formação para questões étnico-raciais, como política de formação continuada por meio da Secretaria de Educação.

Essa necessidade de formação foi também expressa pela coordenação pedagógica (ECP), ao informar que "Muitos professores, especialmente fora das ciências humanas, não têm formação adequada para integrar a temática afro-brasileira". Falas como essa evidenciam ainda a necessidade de recursos para que seja realizada formação continuada tanto para o quadro de gestão da escola como para os demais membros da comunidade escolar, como docentes e servidores de apoio.

Trata-se, assim, da compreensão de que a criação de leis por si só não garante sua efetivação, pois pressupõe participação coletiva e democrática em sua implementação para que os processos formativos, enquanto espaços de diálogo e criticidade, permitam a construção de estratégias de atuação e defesa de uma lei como a n. 10.639/2003, com um papel importante

para a construção de uma sociedade oposta a preconceitos e racismos, que não raro têm estruturado a sociedade brasileira.

É nessa linha que ECP destacou a necessidade de ações contínuas de formação e compromisso institucional para garantir que a lei seja implementada e integralmente efetivada:

“Não há uma ação coordenada e sistematizada para implementação da lei 10.639/2003. A gestão não estabeleceu estratégias concretas para integrar a lei ao currículo de forma contínua e abrangente. As ações são, em sua maioria, reativas e dependentes do empenho individual dos professores, sem uma orientação clara e consistente da administração escolar.” (Informação verbal – ECP).

Do exposto, também se entende que a efetivação de uma política pública pressupõe um processo de planejamento, tanto do ponto de vista de uma secretaria estadual de educação, aqui no contexto do Pará, quanto no universo da comunidade escolar, no sentido de se construírem estratégias para que uma lei seja materializada enquanto efetivo direito para a comunidade escolar e os sujeitos que lá se encontram, de modo a se constituir uma práxis política coletiva, assumida enquanto projeto de formação de um tipo humano, antirracismo, e para além do trabalho individual.

4.2 A IMPLEMENTAÇÃO: ENTRE FRAGMENTAÇÃO E TOTALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

A implementação de uma lei como a 10.639/2003 deve se constituir realidade ampla no contexto escolar, como forma de se combater processos de exclusão social, preconceitos e racismos, além de potencializar um sentimento de pertencimento e identidade política, social e cultural, sendo aí consideradas as questões étnico-raciais. Para tanto, a implementação deve agir como ação perene no contexto escolar, envolvida em diferentes dinâmicas das práticas pedagógicas, quer curriculares, quer nos procedimentos de ensino ou nos processos de gestão da Escola. Todavia, as entrevistas deram evidências de que a “escola do Guamá” realiza práticas pedagógicas voltadas para a implementação da lei, mas não a faz enquanto totalidade em suas ações formativas, sendo realizadas de forma esporádica, conforme relatos de AD, quando salientou que: “A minha percepção é de que a lei ficou muito na teoria; mas, na prática, não é o que acontece. Há algumas atividades pontuais”.

Essa unidade de registro também esteve presente na entrevista de ECP, ao relatar que antes da pandemia, havia tentativas de integração dos conteúdos afro-brasileiros no currículo. No entanto, as atividades se restringiam a eventos pontuais. Para ECP, a pandemia interrompeu possíveis avanços.

Na mesma linha, a coordenadora pedagógica (YPN) destacou que a aplicação da lei 10.639/2003 na escola ocorreu de maneira fragmentada. Ela ressaltou a relevância do documento legal em uma comunidade majoritariamente negra, que está presente na escola-lócus, aqui se constituindo no campo empírico desta pesquisa:

"Eu acho que as nossas discussões, como eu te falei no início, ainda são pontuais. Então, a gente acaba discutindo em determinados momentos, só em determinadas ações que acontecem na escola, mais no mês de novembro, às vezes, então, acaba sendo muito pontual. [...] Ela [a Lei 10.639/03] é extremamente importante para mim, até pelo contexto, principalmente como tu disseste, estamos inseridos em um bairro em que os nossos alunos, que são moradores do bairro, a maior parte pelo menos, de nossos alunos, acho que mais de 90% são moradores do bairro. São alunos negros e no contexto em que a gente vive ainda da questão da discriminação, da questão da exclusão social dessa população. Então, eu vejo que ela é de extrema necessidade." (Informação verbal – YPN).

Ou seja, a implementação vem se constituindo ainda lentamente no contexto escolar, a partir de ações pontuais, como atividades relacionadas ao Dia da Consciência Negra ou no interior de práticas pedagógicas de algumas disciplinas, como Literatura, como preconiza a lei, mas sem uma maior amplitude, no interior do projeto pedagógico da escola.

Nessa mesma linha, a respeito da necessidade da lei ser implementada na escola de forma permanente, enquanto práxis pedagógica do cotidiano escolar e não apenas presentes em ações sazonais, a professora de AEE salientou que essa implementação vem se dando de forma gradual, tendo sofrido um enfraquecimento com o impacto da pandemia, o que “quebrou” (em suas palavras) a progressão das inovações quanto à implementação de estratégias para o fortalecimento da substantividade da lei.

“É assim, a lei 10639-03, ela sempre foi pensada, mas ela foi feita de forma gradual na escola, de forma gradual. Antes desse período, a gente já tinha muitas ações voltadas para a temática, mas não existia um projeto mesmo, eram ações mais voltadas na feira, que tinha na escola, E a gente participava e sempre tinha a questão do período da consciência negra, coisas mais pontuais.” (Informação verbal – AEE)

Nessa mesma perspectiva, a professor de Literatura (PL) salientou que na ‘Escola de Guamá’, a aplicação da lei é majoritariamente pontual e enfrenta resistência entre colegas e alunos: "A resistência reflete uma falta de formação adequada e uma visão eurocêntrica que desvaloriza as contribuições afro-brasileiras". Ou seja, a aplicação gradual da legislação, em termos de conteúdos nos processos pedagógicos e nas práticas educativas mais amplas, decorre de uma resistência possivelmente oriunda das subjetividades promotoras do racismo estrutural,

que projeta nos sujeitos uma subjetividade para a não realização de ações transformadoras quanto a questões étnico-raciais enquanto objeto de ensino-aprendizagem na Escola.

Não menos importante se tem o fato de que a implementação pressupõe uma práxis política de gestão, enquanto unidade teórico-prática, sem o que pode se cair naquilo que o senso comum passou a denominar de letras mortas. Contudo, tal ação não se constitui na totalidade, posto que a institucionalidade da lei é um marco importante na constituição de uma política pública, já que institui o fato, o direito, resultante de lutas, principalmente quando seu alcance pressupõe homens e mulheres negros e negras e a construção de uma sociedade oposta ao racismo estrutural.

4.3 IMPLEMENTAÇÃO E FINANCIAMENTO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Considerando a importância de uma política pública, como a prevista na lei 10.639/2003, se deve pressupor ação continuada de formação para a comunidade escolar de modo que o conhecimento legislativo favoreça o debate e discussões em prol da construção coletiva de estratégias que efetive a lei enquanto prática pedagógica no contexto escolar, devendo isso ser realizada como ação coordenada por uma secretaria estadual de educação local.

Não se está a dizer com isso que a Escola não possa exercer sua autonomia e criar ações formativas em prol da práxis efetiva da lei 10.639/2003, tanto é que os dados das entrevistas evidenciam criação de estratégias para sua efetivação, a partir do trabalho docente, ainda não como ação coletiva, mas individual. Esse fato evidencia um dado positivo importante, o de que a lei, em seu objeto político-social-cultural e de classe, dado seu caráter de combate ao racismo estrutural, é um projeto decorrente do modo de produção capitalista, e vem se materializando no corpo docente.

O que se está a considerar é a necessidade da implementação da lei 10.639/2003 se constituir por ações de formação, em prol de sua efetivação, com recursos públicos, como uma ação de Estado, o que, infelizmente, as entrevistas apontam que não vem ocorrendo, mas sim como ação individual e circunscrita a uma possível ação militante docente.

A esse respeito, AD expôs que há uma sobrecarga administrativa que não raro impede um processo de gestão enquanto construção de ações de planejamento para ações pedagógicas, o que poderia ser melhor realizado com um trabalho de formação previsto pela Secretaria de Educação do Estado, com financiamento que permitisse à escola se organizar no sentido de implementar a lei em seu cotidiano, além de poder construir materiais didáticos específicos para o desenvolvimento do conteúdo legal enquanto objeto de ensino-aprendizagem, posto que,

como relata AD, "Sem recursos, não conseguimos adquirir materiais adequados ou organizar atividades que promovam a diversidade cultural".

Sobre questão de recursos, que pressupõe financiamento para a formação e para a construção de materiais didáticos voltados para a efetivação dos conteúdos previstos na lei 10.639/2003, a professora de AEE ressaltou que a falta de recursos financeiros e apoio da Seduc (PA) se constitui fator que compromete a aplicação plena da lei: "Eu acho que a questão do recurso é fato, é sempre uma coisa que cria um certo impedimento na atividade pedagógica, então isso daí é fato".

Na mesma linha, o professor de História (LH) expôs que a superficialidade dos materiais didáticos e a ausência de apoio da secretaria de educação se constituem como barreiras na implementação efetiva da lei 10.639/2003, posto que "Os livros didáticos frequentemente abordam a cultura afro-brasileira de forma superficial e insuficiente" (Informação verbal – LH).

Não menos importante encontra-se a posição de PL, que também faz críticas à ausência de materiais didáticos voltados para as questões étnico-raciais, com perspectiva de classe, com foco nas questões da cultura africana e afro-brasileiro, de modo a consubstanciar mais ainda a materialização da lei 10.639/2003 nos espaços escolares de ensino médio:

"Porque essa história que o livro didático apresenta, do negro no Brasil, essa história aí foi feita pelos vencedores. Foi feita pelos brancos. Quando aparece a Princesa Isabel, aquilo é uma cena muito bem montada. Mas veja quem lutou. Luiz Gama, tá entendendo? Tem muita gente, os poemas do Castro Alves. Aí vem quem? Princesa Isabel, pra fazer aquela cena montada. Então vocês acham que a história do negro no Brasil é essa que é contada no livro didático de história? Vocês estão muito equivocados." (Informação verbal – PL).

Frente a essas questões, o que fazer? Os dados apontam para uma necessidade de implementação da lei vir acompanhada da construção de práticas coletivas de elaboração de material didático, do contrário se acaba por pedir que os docentes façam mais sempre com menos, impondo no trabalho docente uma intensificação, até porque, conforme relatos dos docentes, há iniciativas inovadoras na implementação da lei, como a desenvolvida pela professor de Educação Artística, de maneira que a lei vem produzindo uma militância em sua implementação nos moldes descritos por Ciavatta (2005), correlacionando as análises aqui empreendidas com as disposições sobre o ensino médio integrado, com "[...] professores abertos à inovação, disciplinas e temas mais adequados à integração" (Ciavatta, 2005, p. 101).

4.4 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 ENQUANTO PRÁXIS POLÍTICA

Araujo, Araujo e Rodrigues (2012), ao discutirem o ensino médio integrado, problematizam que para sua efetivação é necessário que haja uma práxis política transformadora, no sentido de docentes assumirem aquela perspectiva de formação enquanto um projeto de sociedade, que forme sujeitos para a compreensão do todo, em unidade teórico-prática em torno dos processos formativos.

[...] a compreensão de um projeto de ensino integrador pressupõe a edificação de uma práxis revolucionária. Não é, portanto, uma questão curricular, de reestruturação dos programas e projetos de ensino, mas uma questão fundamentalmente política e filosófica. **Depende muito mais do posicionamento que a instituição e o profissional da educação assumem frente à realidade do que dos procedimentos didáticos que são pautados pela organização do curso e que serão utilizados pelos docentes.** Estes são necessários, mas não suficientes para que as práticas discursivas sobre uma educação crítica e transformadora passem a ser, de fato, convertidas em ações pedagógicas. (Grifos nossos). (Araujo; Araujo; Rodrigues, 2012, p. 14).

Ou seja, trata-se de uma perspectiva política diante de um processo formativo, sem o que o domínio de metodologias, conteúdos de ensino-aprendizagem, procedimentos formativos e outras estratégias de formação por si só não operarão transformação social, posto que os objetos de conhecimento por si só não têm o poder de transformar ‘mentes e corações’, para utilizar uma expressão do cotidiano militante, sendo necessário um envolvimento político com as causas sociais, políticas, econômicas, culturais a favor do combate ao racismo estrutural que fomenta mais ainda uma sociedade de classes, em detrimento dos(as) trabalhadores, principalmente no contexto de trabalhadores(as) negros(as), nesse sentido, segundo a fala de YPN: "A lei é essencial para combater o racismo estrutural e promover a valorização da cultura afro-brasileira".

Nessa perspectiva, conforme a entrevista de AD, é necessário um esforço coletivo entre gestores, professores e a comunidade escolar visando não apenas o reconhecimento da diversidade cultural, mas também o enfrentamento efetivo de preconceitos. Essa articulação, segundo AD, é fundamental para implementar na prática as diretrizes legais que orientam a valorização da pluralidade no ambiente educacional.

“Acredito que a Escola tem um papel importante nessa questão, mas não é algo que se faça sozinho. Acho que precisa haver um esforço conjunto. Não é só a responsabilidade do professor ou da coordenação. É preciso que todos estejam envolvidos: professores, alunos, a família, a comunidade. Porque não adianta só a Escola trabalhar, se em casa o aluno recebe uma educação que contraria o que ele aprende aqui. Então, eu acredito que é importante a escola abrir espaço para esse diálogo com a comunidade também. Só assim

conseguiremos enfrentar o preconceito de maneira mais ampla e promover a valorização da diversidade (Informação verbal – AD).

É necessário, portanto, que a implementação da lei 10.639/2003 caminhe lado a lado com processos formativos, como é defendido neste trabalho, e que ultrapassem o limite curricular, mas com ele integrado, no sentido de ser assumido em coletivo, em prol da efetivação da lei, no combate ao racismo estrutural e instituição de uma outra realidade societária, fundada na valorização da diversidade, das crenças, valores que humanizem e emancipem os sujeitos, em oposição à segregação e alienação dos resultados do trabalho humano e de subjetividades voltadas para a instituição do comum, enquanto concepção de sociedade para todos(as).

De acordo com YPN, as práticas pedagógicas voltadas para a implementação da lei 10.639/2003 ainda se fazem por uma opção individual no trabalho docente, carecendo, quem sabe, de uma ação coletiva da Escola, a partir de seu Projeto Político-Pedagógico, no sentido de fazer valer a aplicação da lei como um consenso coletivo, envolvendo a comunidade escolar como um todo:

“Temos docentes, como eu te falei, que vão, fazem, realmente inseriram no seu currículo a lei; mas eu acho que a gente ainda tem uma parte dos docentes que ainda; não sei se é não conseguem, se é falta de formação, de repente, fazer mesmo, implementar diretamente no seu currículo a lei 10.639-03”.
(Informação verbal – YPN)

Ou seja, a lei está em efetivação a partir da militância docente individual, que já se constitui em embrião de uma práxis política transformadora, nos moldes descritos por Araujo e Rodrigues (2012), devendo, contudo, ser ampliada para uma ação da escola em sua totalidade, posto que ainda há uma parte dos docentes que não atua na implementação em apreço. A esse respeito, notou-se que a categoria Formação apareceu muitas vezes nas entrevistas, como se expusesse a necessidade de se formar os sujeitos para que eles possam estabelecer mediações em prol da efetivação da 10.639/2003.

4.5 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E A INTEGRAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

Ao longo das análises, percebeu-se que a lei 10.639/2003 mantém relação muito direta com a perspectiva de ensino médio integrado defendida por Ciavatta (2005), no sentido de que a formação por inteiro para a classe trabalhadora deve pressupor o acesso à cultura, ao desporto, à ciência, ao trabalho de forma ampla e a diferentes dimensões da vida, mas em relação direta

com os saberes e conhecimentos das comunidades, envolvendo-as, integrando-as, em prol de um fortalecimento das identidades de classe e dos sentidos de pertencimento, necessários nos processos de luta por construções hegemônicas opostas aos interesses do modo de produção capitalista.

Como elemento aglutinador, gerador de coesão social, a escola deve se tornar um lugar de memória, de resgate de identidade, da compreensão do presente incorporado as dificuldades, as lutas e as conquistas do passado, suas representações na forma de imagens e de documento, seus símbolos carregados de história e de significados. (Ciavatta, 2005, p. 16).

A relação entre escola e comunidade representa um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação antirracista, pois é a partir dessa integração que os conhecimentos populares, as histórias de vida e os valores culturais das comunidades negras ganham espaço no currículo escolar. Contudo, os dados levantados na presente pesquisa indicam que essa articulação ainda ocorre de maneira muito frágil e pontual, principalmente no que diz respeito ao engajamento com movimentos sociais e organizações do movimento negro.

A articulação entre escola e comunidade é um elemento-chave para a consolidação de uma educação antirracista. No entanto, observei que, no contexto da escola pesquisada, há uma lacuna significativa quanto à presença e atuação direta de organizações do movimento negro no cotidiano escolar. Essa ausência não pode ser interpretada como sinal de inoperância dos movimentos, mas sim como resultado de uma desarticulação entre as políticas educacionais, a gestão escolar e os sujeitos coletivos que historicamente protagonizam a luta por igualdade racial no Brasil.

No Pará, destacam-se entidades como o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA) e a União de Negras e Negros pela Igualdade – UNEGRO-PA, com atuação consolidada na formação política, na produção de conhecimento e na defesa dos direitos da população negra. No caso da UNEGRO, organização da qual sou um dos fundadores no Pará e atualmente ocupo a presidência nacional, tem-se como compromisso estratégico a implementação plena da Lei 10.639/2003, a valorização da cultura afro-brasileira e o enfrentamento ao racismo institucional.

A ausência de ações articuladas entre essas entidades e a escola pesquisada impede que saberes oriundos dos territórios, das vivências e das lutas históricas do povo negro ganhem concretude no currículo escolar.

Portanto, reforço que a aproximação com o movimento negro pode ampliar as possibilidades de formação crítica de estudantes e educadores, além de promover experiências pedagógicas mais contextualizadas e transformadoras.

A efetividade da Lei 10.639/2003 não pode ser pensada apenas como um ato normativo a ser cumprido no interior da escola, mas como uma construção coletiva que depende da escuta e do reconhecimento dos sujeitos e coletivos que sempre lutaram para que a história e a cultura negra fossem valorizadas como patrimônio do povo brasileiro.

Essa constatação reforça a necessidade de políticas públicas que incentivem a cooperação entre escolas e movimentos sociais negros. A implementação da lei, portanto, deve ultrapassar os muros escolares, incorporando os saberes produzidos historicamente pelas comunidades negras e suas organizações.

É nessa perspectiva que YPN defende a necessidade de articulação entre Escola e comunidade para superar as barreiras na implementação da lei 10.639/2003, no sentido de constituir a Escola como espaço de debates e discussão sobre a própria comunidade em termos de bairro, por exemplo, constituído por tradições materializadas também pelos sujeitos negros e negras, com tradições e processos de racismo estrutural nela presentes.

Sem essa relação com a comunidade externa, mas interna à Escola, as discussões sobre racismo estrutural, preconceito, discriminação, diante de forças opressivas, pode não avançar de forma ampla para além da escola, como expôs YPN, ao relatar como uma mãe veio questionar a escola de que as discussões sobre discriminação e lutas poderia colocar a polícia contra a própria comunidade e seus moradores.

“Porque a mãe de um aluno veio, mas ela veio no turno da tarde; eu não trabalho à tarde; ela veio, ela foi atendida pela direção na época, ela veio reclamar que a gente estava fazendo, colocando os alunos contra a polícia. Fazendo esse trabalho e tudo mais; eu não tava aqui, né? Foi o que foi relatado pra mim depois. Aí a direção conversou que não, que a atividade explicou tudo, né? A questão da lei, da atividade que tava sendo realizada e tudo mais, então...A escola tem que ter maior contato com a comunidade, como os pais [...] isso ajuda no entendimento dos pais sobre a importância dessas atividades.” (Informação verbal – YPN)

Para Ciavatta (2005), um processo formativo deve pressupor integração com a comunidade, dialogando os pais, tornando-os também partícipes das ações, como na implementação da lei 10.639/2003 na escola-lócus, posto que “O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa” (Ciavatta, 2005, p. 101), como proposto para a formação no ensino médio, devendo se constituir “[...] uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante” (Ciavatta, 2005, p. 101).

Nessa perspectiva, o envolvimento dos pais na implementação efetiva da lei 10.639/2003 constitui um ato inovador enquanto prática pedagógica, conforme Nogaro e

Battestin (2016), para os quais a prática pedagógica, parafraseando-os, deve ser democrática, envolvendo representações, grupos, conhecimentos, sempre através de práticas realizadas no coletivo, posto que a “A inovação com o coletivo apresenta maior capacidade de integrar, de organizar regras, assumir transparência, cooperação e reconhecimento de necessidades por meio de uma construção política, para um bem comum.” (Nogaro; Battestin, 2016).

A inovação não deve satisfazer uma minoria, deve ser democrática, com uma perspectiva essencialmente social e não comercial. À inovação cabe implementar a noção de prática social, incluindo representações, grupos, conhecimentos, sempre através de práticas realizadas no coletivo. A inovação com o coletivo apresenta maior capacidade de integrar, de organizar regras, assumir transparência, cooperação e reconhecimento de necessidades por meio de uma construção política, para um bem comum. Sem este propósito, a sociedade poderia se desagregar, descontextualizar com o compromisso das práticas sociais. Ou seja, precisamos de uma inovação que inclua ao invés de excluir, que amplie o conhecimento através da integração[...]. (Nogaro; Battestin, 2016, p. 370).

Dialogando com Vásquez (2011), trazer a comunidade externa à Escola constitui-se em uma práxis política importante para a constituição de uma perspectiva de sociedade oposta ao sociometabolismo do capital, em que o racismo estrutural e a negação das identidades de classe são componentes de manutenção do *status quo* de dominação. A implementação da lei 10.639/2003 deve se constituir uma práxis política enquanto totalidade de envolvimento, pois

pressupõe a participação de amplos setores da sociedade. Persegue determinados fins que correspondem aos interesses radicais das classes sociais, e em cada situação concreta a realização desses fins é condicionada pelas possibilidades objetivas inscritas na própria realidade [...] (Vásquez, 2011, p. 253).

Nessa perspectiva, a interação da direção da escola com os pais, como exposto por YPN, deve ser uma ação por inteiro, não pontual, sendo parte de um projeto pedagógico da escola em torno do conteúdo da lei 10.639/2003:

“Aí a direção conversou que não, que a atividade explicou tudo, né? A questão da Lei, da atividade que tava sendo realizada e tudo mais, então...A escola tem que ter maior contato com a comunidade, como os pais [...] isso ajuda no entendimento dos pais sobre a importância dessas atividades”. (Informação verbal – YPN).

Não menos importante é o fato de que para uma escola de ensino médio em uma perspectiva de integração escola-vida, escola-realidade social, escola-cultura-política-desporto-arte-economia-relações étnico-raciais há de se considerar a necessidade desse espaço estar

integrado ao bairro, aos seus sujeitos, com suas histórias e lutas, servindo inclusive como norte para as discussões em torno da lei 10.639/2003 e seus conteúdos e objetivos. Para Araujo (2014), ao correlacionar suas discussões sobre ensino médio integrado ao disposto na presente lei, trata-se de:

[...] um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (Araujo, 2014, p. 11).

Considerando que a implementação da lei 10.639/2003 deve pressupor no ensino médio, mas também em outras modalidades de ensino, uma perspectiva de integração, no sentido exposto por Ciavatta (2005, p. 84) de “[...] completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”, concorda-se com Carbonel (2016), que reitera a necessidade da implementação da lei por pressupor maior intersecção da Escola com a cultura onde ela se encontra presente.

A relação da escola com a vida é uma das premissas de todos os projetos inovadores. Para Dewey, a escola não é um lugar de preparação para a vida, mas um espaço de vida, onde os alunos possam desenvolver suas experiências escolares adquiridas, reconstruindo-as continuamente e desenvolvendo outras novas. (Carbonel, 2016, p. 5).

Portanto, a ideia de completude pressupõe envolver-se com a comunidade, tomando sua historicidade, entendendo e analisando questões étnico-raciais, formas de preconceito, discriminação, mas também, de forma dialética, as formas de resistência e identidades que a classe trabalhadora, em sua perspectiva étnico-racial, vem produzindo ao longo dos tempos como formas de organização de vida opostas ao modo de produção capitalista.

4.6 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONSTRUÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: ENTRE INOVAÇÕES, RESISTÊNCIAS E MILITÂNCIAS

Embora as unidades de registro decorrentes das entrevistas apontem dificuldades na implementação da lei 10.639/2003, não se pode perder de vista, contraditoriamente, também a existência de ações em prol da efetivação da lei, elas se manifestaram em práticas pedagógicas de docentes, assim como na gestão da escola. Por exemplo, a instituição, por meio de sua direção, necessitou dialogar com os pais, de modo a esclarecer o que a escola fazia com base na lei.

Em termos de práticas pedagógicas, a ‘Escola do Guamá’ na disciplina Educação Artística desenvolve ações com conteúdo ligado ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, o que favorece a desconstrução de estereótipos e preconceitos presentes na sociedade brasileira e empodera os(as) estudantes negros(as) na medida em que passam a conhecer sua história e identidade, além de incentivar a implementação de uma nova cultura nas relações humanas plasmadas pelo respeito e oposto à segregação.

É nessa perspectiva que a professora de Educação Artística (EA) relata que em suas práticas pedagógicas busca promover uma educação, por assim dizer, decolonial, no sentido de romper com padrões estabelecidos que silenciam as produções culturais de povos de matriz africana, trazendo-as, isto sim, para o espaço formativo de jovens da escola. Nesse sentido, ela trabalha com o hip-hop e a musicalização para desconstruir preconceitos e valorizar identidades culturais, uma vez que, para a docente, “A Educação Artística pode desempenhar um papel crucial na valorização das identidades culturais dos alunos” (EA).

Trata-se, assim, de uma experiência, como já exposto, que objetiva no interior da escola a implementação da obrigação legal, embora haja a necessidade do Estado garantir condições, de forma participativa, para a construção de materiais didáticos em prol do fortalecimento dos conteúdos expressos pela lei n. 10.639/2003. Ou seja, há práxis política docente transformadora na escola de ensino médio, nos moldes propostos por Vásquez (2011), mas que carece de condições para que possa ser materializada.

Nessa perspectiva, a construção de materiais pedagógicos em prol dos conteúdos da lei, é uma necessidade, conforme relato de EA, que apontou superficialidade dos materiais didáticos e a ausência de um planejamento institucional integrado como entraves a uma plena efetivação da lei:

“Olha, o material didático, de forma muito incipiente, ele colabora com a implementação da Lei, né? Porque os materiais didáticos, eles ainda estão, posso dizer assim, ensaiando uma discussão mais decolonial, de inserir um pouquinho aqui e ali, de forma muito esparsa, a cultura africana, a cultura afro-brasileira, porque ele continua europeizado, eurocentrado, tanto na Arte quanto na História.” (Informação verbal – EA).

Em termos, pois, de uma práxis docente transformadora, a docente aponta para a necessidade de construção de materiais didáticos que garantam discussões sobre a cultura africana e a cultura afro-brasileira numa perspectiva decolonial, em oposição a processos de europeização. EA destacou que a lei 10.639/2003 deve ser implementada com um compromisso ético-político, promovendo a valorização das contribuições afro-brasileiras e indígenas e ultrapassando os limites de uma

obrigatoriedade legal para uma obrigatoriedade enquanto práxis política, de classe, de pertencimento:

“Porque eu nunca vi em nenhum planejamento nós sentarmos, porque nós temos que atender à exigência da lei que obriga, mas é por isso que eu te falo que eu entendo isso como ético-político e como pertencimento. Nós vemos que a maioria dos professores, eles têm esse pertencimento tanto com a comunidade como com a própria escola, como se entender originário da cultura africana e se entender como afro-indígena. Então eu acho que isso pesa muito mais do que só atender ao requisito legal. Porque realmente eu não me lembro de planejamentos nossos que nós estivéssemos aqui preocupados em atender dentro do nosso conteúdo a lei.” (Informação verbal – EA)

Ou seja, a busca por uma prática pedagógica decolonial pressupõe, ao longo da implementação da lei, um pertencimento mais fortalecido, ensejando uma determinação de classe em oposição a padrões que buscam silenciar identidades, culturais, sentimento de classe e de lutas, posto que o modo de produção capitalista toma como estratégia fazer valer suas subjetividades e interesses no trabalhador, como se o próprio trabalhador as tivesse elaborado, objetivando dominar em amplas dimensões da vida humana, contribuindo para o silenciamento da cultura produzida por homens e mulheres da classe trabalhadora, em suas diferentes frações de classe, ação muito observada em sujeitos com suas historicidades ligadas à cultura africana e afro-brasileira. A esse respeito, Araujo, Araujo e Rodrigues (2012) salientam que:

A classe trabalhadora vem entendendo, então, que a negação dos seus saberes, de suas práxis produtivas, pressupõe uma negação enquanto classe, uma desmobilização política desenvolvida pelo capital como impeditivo para a materialização de outra realidade hegemônica, desta feita sob os interesses dos trabalhadores, voltada para a socialização da riqueza, aí incluídos os conhecimentos historicamente produzidos pelos homens. Parte-se, assim, do princípio de que no “[...] permanente movimento social pela construção de uma sociedade alternativa, vão se construindo um conjunto de práticas e de concepções sobre o todo social que questiona e desafia as práticas e concepções hegemônicas” (Araujo; Araujo; Rodrigues, 2012, p. 19).

Assim, as inovações nas práticas pedagógicas de docentes em prol da implementação da lei 10.639/2003 cumprem importante papel de fortalecimento de sentimento de classe, em prol de outra hegemonia, pautada pelos interesses dos (as) trabalhadores(as), negros e negras, homens e mulheres de diferentes territórios, “num permanente movimento social pela construção de uma sociedade alternativa”, como destaca Arroyo (2002, p. 79). É nesse sentido que o professor de História (LH) propõe a criação de uma disciplina específica sobre História afro-brasileira e maior comprometimento político para promover uma educação inclusiva:

“E, na verdade, não é só o dia para nós, é o ano inteiro, porque mesmo que não tenha ainda a disciplina, que, infelizmente, não tem, que deveria ter. Eu achava que eles iam botar um professor para ensinar, que fosse que nem a História, Matemática, Língua Portuguesa” (Informação verbal – LH).

Contudo, embora avanços na implementação da lei 10.639/2003, há de se destacar o quanto sofreu a materialidade dessa lei durante o (Des) Governo de Bolsonaro, conforme expôs LH, para o qual houve um retrocesso nas políticas de inclusão durante o período de 2019 a 2022, apontando que a implementação da lei, atualmente, depende de esforços individuais dos professores.

“Infelizmente, a gente viu muitas perdas nesse período, principalmente quando o governo deixa claro que não quer falar sobre racismo, que acha que isso não existe. A Lei 10.639/2003 foi sendo deixada de lado. Quem continuou trabalhando essas questões, o fez por conta própria. Foi muito na base da insistência de alguns professores, porque apoio institucional, realmente, não teve.” (Informação verbal – LH).

Ou seja, se há dificuldades estruturais na implementação da lei 10.639/2003 em contextos mais democráticos, a situação tende a se tornar mais difícil quando em contextos de cunho fascista, como o foi o governo brasileiro anterior, pois, de forma explícita, os preconceitos de classe-raça-gênero-territorial eram evidenciados por causa dos interesses da burguesia brasileira e do mercado internacional, a favor de seus interesses de classe.

Não se pode negar, contudo, que a ‘Escola do Guamá’, no contexto atual, está desenvolvendo ações inovadoras em termos de práticas pedagógicas, em prol da implementação dos objetivos da lei 10.639/2003, como observado a partir da entrevista concedida pela professora de Literatura (PL), que realiza atividades com música para promover debates críticos sobre racismo e diversidade.

“A gente tem um projeto aqui, Linguagem Matemática, onde nós misturamos a Língua Portuguesa, a língua materna, com a Matemática, e atendemos a alunos de terceiro ano que não podem pagar cursinho. Então, dentro do nosso projeto de linguagem matemática, a gente faz a nossa parte em relação à Literatura. Ela puxa para o lado da etnomatemática, leva a temática para lá, tanto da consciência indígena quanto da consciência negra.” (Informação verbal – PL)

Do exposto, se considera que há na escola analisada um trabalho docente, embora possa ser ampliado, enquanto práxis política transformadora, assumindo a necessidade de se trabalhar os conteúdos previstos em lei para além do imediato, mais voltados para a construção de outra sociedade, se constituindo a lei, conforme PL, como uma questão de justiça histórica, integrando a cultura afro-brasileira de forma contínua e sistemática no currículo escolar em prol dos interesses da classe trabalhadora, no sentido de se combater o racismo estrutural na sociedade.

4.7 SINTETIZANDO OS ACHADOS DE PESQUISA: A IMPLEMENTAÇÃO EM QUESTÃO – AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

A análise das sete entrevistas evidencia um cenário de avanços pontuais, mas permeado por profundas contradições estruturais e institucionais na implementação da lei 10.639/2003 no ensino médio. Embora os depoimentos revelem esforços individuais e práticas pedagógicas criativas que contribuem para a valorização da cultura afro-brasileira, eles também destacam barreiras significativas, como a falta de formação docente, materiais didáticos inadequados e ausência de apoio institucional. Tais limitações refletem a desconexão entre as prescrições legais e a realidade prática no ambiente escolar, de acordo com as análises de Gomes (2001), sobre os desafios de operacionalizar uma educação antirracista em um sistema educacional marcado por desigualdades estruturais.

Não menos importante, as entrevistas mostram que, em meio às adversidades, alguns educadores assumem um papel de destaque na promoção de uma educação decolonial. Professores como EA, LH e PL empregam abordagens inovadoras, utilizando Literatura, Artes e debates críticos para desconstruir preconceitos e valorizar identidades culturais. Essas iniciativas exemplificam o que Gomes (2017) define como o "movimento negro educador" em que práticas pedagógicas emancipadoras surgem como resposta ao racismo estrutural.

Além disso, a integração de projetos e atividades, mesmo que pontuais, como o trabalho com o hip-hop, a musicalização de textos literários e a articulação com as realidades locais dos alunos mostra o potencial transformador da legislação quando há comprometimento ético-político por parte de docentes.

Outro dado importante decorrente das entrevistas realizadas é a crítica à gestão escolar e às políticas públicas educacionais, que, segundo os participantes, não oferecem condições adequadas para a implementação plena da lei 10.639/2003. Diretores e coordenadores, como AD e ECP, apontam a ausência de estratégias sistemáticas de planejamento, o que deixa a responsabilidade pela aplicação da lei dependente do esforço individual dos professores. Essa lacuna institucional, destacada também por Frigotto (2017), reflete a desarticulação entre políticas públicas e a prática pedagógica cotidiana.

Os materiais didáticos, amplamente criticados pelos entrevistados, perpetuam uma visão eurocêntrica, superficializando a história afro-brasileira. PL, por exemplo, questiona a narrativa hegemônica presente nos livros de História, que invisibiliza figuras negras importantes em favor de representações coloniais. A crítica de PL reforça a necessidade de recursos que abordem a história afro-brasileira de forma crítica e aprofundada, como discutido por Cavalleiro (2001).

Além disso, a resistência cultural por parte de professores, alunos e famílias, evidenciada nas falas de YPN e EA, demonstra como o racismo estrutural ainda atravessa as práticas e percepções escolares. Essa resistência não é apenas reflexo da desinformação, mas também do impacto histórico de uma educação que naturaliza hierarquias raciais, como apontado por Munanga e Gomes (2006).

As entrevistas também destacam o impacto da pandemia de covid-19 na descontinuidade das atividades presenciais, interrompendo projetos pedagógicos e intensificando as dificuldades na implementação da lei. Além disso, o contexto político de 2019 a 2022, caracterizado por retrocessos nas políticas de inclusão, é citado como um fator agravante. Professores como LH e AEE apontam a falta de compromisso governamental com a diversidade e a igualdade como um obstáculo central à efetivação da lei.

Em termos de perspectivas futuras, as análises apontam que a implementação da lei 10.639/2003 exige uma articulação entre gestão escolar, professores e comunidade, bem como maior apoio das secretarias de educação e do governo. A criação de materiais didáticos específicos, formação continuada para docentes e o estabelecimento de uma disciplina obrigatória sobre história afro-brasileira são propostas recorrentes. Como defendido por Gomes (2001), a educação antirracista precisa ser estruturada como um projeto ético-político que transcenda a obrigatoriedade legal e se conecte com as demandas históricas da população negra.

Não menos importante está o fato de que avanços e contradições na implementação da lei 10.639/2003 no ensino médio refletem tanto as condições estruturais quanto as dinâmicas institucionais e culturais que influenciam o cumprimento da legislação no contexto escolar. Nesse sentido, por exemplo, as entrevistas apontam que a lei 10.639/2003 é aplicada de forma esporádica, associando-se predominantemente a eventos pontuais, como dito antes. Essa abordagem fragmentada resulta na falta de integração contínua da temática afro-brasileira ao currículo escolar, o que limita a profundidade e o impacto das ações pedagógicas. Como destaca Frigotto (2017), a fragmentação reflete uma contradição entre as prescrições legais e a prática educacional, perpetuando a superficialidade no tratamento da diversidade cultural.

Além dessa questão, se inferiu que a ausência de formação específica para professores, especialmente de disciplinas fora das Ciências Humanas, é algo a ser considerado. Essa lacuna revela a insuficiência de políticas institucionais que promovam capacitações voltadas para a implementação da lei. Conforme Coelho (2012), a formação continuada é um elemento essencial para a efetivação de práticas pedagógicas transformadoras, sendo fundamental para que os educadores desenvolvam competências que alinhem teoria e prática.

Quanto aos materiais didáticos disponíveis são frequentemente criticados por sua abordagem superficial da história e cultura afro-brasileira, obrigando os professores a buscar recursos complementares por iniciativa própria. Essa dependência de esforços individuais reflete uma negligência institucional que reforça uma visão eurocêntrica no currículo escolar, como discutido por Cavalleiro (2001). A falta de materiais adequados compromete a eficácia das ações educativas e limita a possibilidade de um trabalho integrado e sistemático.

Consta ainda que a resistência à implementação da lei emerge em dois níveis principais: entre os professores, que muitas vezes preferem metodologias tradicionais; e entre alunos, particularmente de origem evangélica, que demonstram resistência às discussões sobre religiosidade afro-brasileira. Esse desafio cultural, conforme aponta Munanga e Gomes (2006), reflete o impacto do racismo estrutural na naturalização de preconceitos e na desvalorização de manifestações culturais afrodescendentes.

Além dessa questão e das demais aqui tratadas, percebeu-se a carência de planejamento sistemático por parte das gestões escolares para integrar a lei 10.639/2003 ao longo do ano letivo e a ausência de suporte da Seduc (PA) compromete a efetivação da lei, conforme destacado por gestores e professores. A desarticulação entre as políticas públicas e a prática educacional é uma contradição central, como observado por Frigotto (2017), que impede os avanços necessários na promoção da igualdade racial.

Quanto à pandemia de covid-19, ela interrompeu atividades presenciais, agravando a descontinuidade de projetos pedagógicos relacionados à legislação. A dificuldade em adaptar os conteúdos afro-brasileiros ao ensino remoto evidenciou a fragilidade estrutural das escolas públicas e intensificou desafios já existentes. Esse contexto reforça a necessidade de estratégias adaptativas que garantam a continuidade de práticas pedagógicas inclusivas mesmo em situações de crise.

Ainda que a discriminação racial velada entre alunos e a resistência em abordar temas raciais reflitam como o racismo estrutural se manifesta no ambiente escolar, ações pontuais, como debates, projetos artísticos e atividades culturais são vistas como ferramentas fundamentais para promover a conscientização e combater preconceitos, alinhando-se ao que Gomes (2017) defende como práticas educativas emancipatórias.

Não menos importante, a sobrecarga do trabalho docente cria dificuldades em implementar práticas pedagógicas inovadoras, além da redução da carga horária de disciplinas como Sociologia, Filosofia e Artes. Essa realidade limita o tempo disponível para a inclusão de conteúdos relacionados à lei 10.639/2003, evidenciando um conflito entre as exigências administrativas e as necessidades pedagógicas.

No entanto, apesar das barreiras, o protagonismo de professores comprometidos emerge como um elemento transformador, já que estratégias criativas, como a musicalização de textos literários e a integração de práticas artísticas, demonstram o papel central dos educadores na manutenção do debate sobre a valorização da cultura afro-brasileira. Essas iniciativas refletem o que Gomes (2001) define como um compromisso ético-político com a luta antirracista.

Não se pode perder de vista, entretanto, que o contexto político entre 2019 e 2022, caracterizado por retrocessos nas políticas de inclusão, muito citado como um fator que dificultou a implementação da lei. Além disso, a falta de comprometimento de gestores públicos agrava os desafios enfrentados nas escolas. A necessidade de maior envolvimento de órgãos externos, como o Ministério Público e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), foi apontada como uma medida essencial para garantir a aplicação efetiva da legislação.

Os temas identificados nas entrevistas refletem as contradições estruturais e os desafios culturais que permeiam a implementação da lei 10.639/2003 no ensino médio. Embora esforços individuais demonstrem o potencial transformador da educação antirracista, a ausência de planejamento, recursos e apoio institucional compromete a eficácia das ações. Como argumentam Gomes (2017), Frigotto (1998) e Cavalleiro (2000), uma mudança estrutural é indispensável para alinhar as práticas pedagógicas às demandas históricas e culturais da população negra brasileira, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

Considera-se ainda, a partir das análises aqui apresentadas, uma recorrência de evidências que denunciam as contradições na implementação da lei 10.639/2003 no contexto do ensino médio, esses padrões refletem a complexidade do processo de efetivação da legislação, apontando tanto para as limitações estruturais quanto para as oportunidades de transformação.

Assim, não raro, a implementação da lei 10.639/2003 é amplamente dependente do engajamento individual de professores, sem que haja uma política escolar ou institucional estruturada para apoiar esse processo. Essa dinâmica demonstra a ausência de um planejamento coletivo e de uma práxis consolidada, como destacado por Gomes (2001), que aponta para a importância do compromisso ético-político dos educadores no enfrentamento das desigualdades raciais. No entanto, a dependência de iniciativas isoladas limita o alcance e a sustentabilidade das ações.

As entrevistas revelaram uma lacuna significativa entre as prescrições legais e sua tradução em práticas pedagógicas concretas. A falta de apoio, recursos e acompanhamento por parte das instâncias superiores de gestão educacional perpetua uma desconexão que

compromete a efetividade da lei. Como apontado por Frigotto (2017), essa contradição reflete a fragilidade das políticas públicas na articulação entre planejamento e execução.

A insuficiência de recursos financeiros e de materiais didáticos específicos para abordar a história e cultura afro-brasileira foi amplamente destacada. Essa carência compromete a capacidade das escolas de implementar projetos pedagógicos contínuos e significativos, evidenciando um descompasso entre as demandas legais e as condições reais de trabalho dos educadores. Cavalleiro (2001) reforça que a ausência de suporte adequado perpetua as desigualdades no ambiente escolar.

As ações relacionadas à lei 10.639/2003 estão frequentemente concentradas em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, com pouca continuidade ao longo do ano letivo. Essa prática fragmentada impede uma integração plena da temática afro-brasileira no currículo escolar, limitando seu impacto educativo. Essa abordagem contradiz a perspectiva de Kuenzer (2005), que defende a necessidade de uma educação integrada e transformadora.

Enquanto gestores relatam a ausência de conflitos raciais explícitos no ambiente escolar, professores percebem discriminações veladas que afetam as relações interpessoais e a dinâmica escolar. Essa disparidade nas percepções reflete a naturalização de preconceitos no cotidiano escolar, dificultando a identificação e o enfrentamento do racismo estrutural, como discutido por Gomes (2017).

Professores de Artes e Literatura destacaram o papel de suas disciplinas na abordagem de questões raciais e culturais. Práticas interdisciplinares, como musicalização de poesias e atividades artísticas, foram reconhecidas como instrumentos valiosos para promover a conscientização e o engajamento dos alunos. Essa valorização reflete a potencialidade da educação estética e crítica na construção de uma Pedagogia emancipatória, conforme argumenta Sacristán e Perez Gómez (2017).

A hegemonia de uma perspectiva eurocêntrica nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas continua sendo uma barreira significativa para a valorização da história e cultura afro-brasileira. Essa persistência reflete a reprodução de narrativas coloniais que invisibilizam as contribuições afrodescendentes, um aspecto criticado por Munanga e Gomes (2006). A superação desse paradigma exige uma revisão curricular e a produção de materiais que promovam a diversidade cultural.

Projetos culturais e iniciativas criativas, como a musicalização de poesias e o uso do hip-hop, mostraram-se eficazes na promoção do engajamento dos alunos e na valorização da cultura afro-brasileira. Esses exemplos evidenciam o potencial da criatividade como ferramenta para superar barreiras educacionais e enfrentar preconceitos. Como observado por Gomes

(2017), práticas pedagógicas inovadoras podem desempenhar um papel central na transformação das relações sociais no ambiente escolar.

Apesar de resistências pontuais, a comunidade escolar, composta majoritariamente por pessoas negras, é amplamente receptiva às ações voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira. Essa receptividade reforça a importância de uma abordagem pedagógica que promova o pertencimento cultural e a emancipação social, alinhando-se às perspectivas de Gadotti e Romão (2007).

Dessas considerações, se entende que os padrões identificados nas entrevistas refletem a complexidade da implementação da lei 10.639/2003, marcada por avanços pontuais e desafios estruturais. Enquanto práticas criativas e o protagonismo de educadores comprometidos demonstram o potencial transformador da legislação, a dependência de iniciativas individuais, a falta de recursos e a desconexão entre políticas e práticas pedagógicas limitam sua eficácia. A superação dessas contradições exige uma articulação mais sólida entre gestores, professores e políticas públicas, promovendo uma educação que verdadeiramente valorize a diversidade cultural e combata o racismo estrutural.

Em termos de integração da lei 10.639/2003 no contexto do ensino médio tem-se um panorama complexo de avanços isolados e contradições estruturais. Embora a lei represente um marco histórico na valorização da história e cultura afro-brasileira, sua efetivação prática no ambiente escolar permanece fragmentada, refletindo a coexistência de esforços individuais e limitações institucionais.

Os relatos evidenciam práticas pedagógicas inovadoras, como a musicalização de poemas, projetos interdisciplinares e atividades culturais, lideradas por professores comprometidos. Essas ações, alinhadas às reflexões de Gomes (2017), demonstram o potencial da criatividade como ferramenta para enfrentar o racismo estrutural e promover a conscientização cultural.

O trabalho preventivo realizado por alguns educadores contribuiu para a redução de manifestações explícitas de discriminação racial. Essas ações refletem avanços na construção de um ambiente escolar mais inclusivo, ainda que preconceitos velados persistam, como discutido por Cavalleiro (2001), enfatizando a importância de uma abordagem contínua para enfrentar o racismo institucional.

A abertura de parte da comunidade escolar às ações pedagógicas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira reforça o papel transformador da educação. A sensibilização cultural, quando bem implementada, promove o fortalecimento do senso de

pertencimento entre os alunos, uma perspectiva defendida por Frigotto (2017) na construção de uma educação emancipatória.

As disciplinas de Artes e Literatura surgem como espaços privilegiados para a abordagem da temática afro-brasileira. Professores relataram o uso de obras literárias e expressões artísticas como instrumentos para desconstruir estereótipos e fomentar debates críticos. Essa prática está alinhada à visão de Sacristán e Perez Gómez (2017), que destacam o papel da interdisciplinaridade no enriquecimento curricular.

As ações relacionadas à lei 10.639/2003 são pontuais e essa abordagem fragmentada compromete a transversalidade dos conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar, um problema amplamente reconhecido em estudos como os de Gil (2009). A implementação da lei depende, em grande parte, da iniciativa de professores isolados, o que expõe a ausência de políticas públicas estruturadas e de uma liderança gestora comprometida. Essa dinâmica reflete uma fragilidade institucional que limita o alcance das ações, como destacado por Ventura (2007) ao discutir a necessidade de articulação no processo educativo.

A resistência de professores e alunos a temas relacionados à religiosidade afro-brasileira e à valorização cultural afrodescendente ilustra os desafios enfrentados no ambiente escolar. Esses relatos reforçam a urgência de uma formação docente continuada, que contemple o enfrentamento do racismo e do eurocentrismo, conforme argumentado por Munanga e Gomes (2006).

Os livros didáticos analisados são criticados por sua abordagem superficial e limitada sobre a história afro-brasileira, perpetuando narrativas coloniais. A necessidade de buscar recursos complementares, muitas vezes com esforço pessoal dos educadores, evidencia um entrave significativo à aplicação plena da lei, conforme discutido por Kuenzer (2005).

A ausência de formação continuada, recursos financeiros e políticas de suporte por parte da Secretaria de Educação é unanimemente apontada como uma barreira central. Essa situação, destacada nas entrevistas, ecoa as críticas de Frigotto (2017) sobre a insuficiência de apoio às políticas educacionais inclusivas.

A interrupção das aulas presenciais durante a pandemia de covid-19 exacerbou os desafios já existentes, agravando a fragmentação das ações pedagógicas. O ensino remoto mostrou-se ineficaz na manutenção das atividades inclusivas, evidenciando a necessidade de estratégias educacionais adaptáveis em contextos adversos.

A distância entre as diretrizes da lei 10.639/2003 e sua aplicação prática reflete uma falha estrutural na articulação entre política e prática pedagógica. A ausência de mecanismos

de monitoramento e cobrança reforça a percepção da lei como algo opcional, em vez de uma diretriz obrigatória e transformadora.

A análise revela que, apesar de avanços pontuais impulsionados pelo protagonismo de professores engajados, a implementação da lei 10.639/2003 continua a enfrentar barreiras culturais, institucionais e estruturais. A dependência de esforços individuais, somada à falta de recursos e apoio institucional, limita a amplitude das ações, perpetuando contradições no ambiente escolar.

Por outro lado, as práticas pedagógicas criativas destacadas nas entrevistas mostram que há caminhos possíveis para promover a valorização da cultura afro-brasileira e o combate ao racismo no ensino médio. No entanto, essas iniciativas precisam ser amplificadas e apoiadas por meio de políticas públicas consistentes, que incluam formação docente, materiais didáticos adequados e um planejamento curricular integrado.

Como observado por Gomes (2017), a implementação efetiva da lei 10.639/2003 exige um compromisso ético-político que vai além da mera obrigatoriedade legal. É necessário articular esforços coletivos entre professores, gestores e políticas públicas para transformar a legislação em uma prática educativa capaz de promover equidade, pertencimento cultural e justiça social no ambiente escolar.

Todos os entrevistados apontaram que a lei 10.639/2003 é tratada de maneira pontual, concentrando-se em eventos como o Dia da Consciência Negra, sem transversalidade no currículo escolar. Essa limitação foi evidenciada tanto por gestores quanto por professores, como destacado por Gomes (2017), que defende a necessidade de uma abordagem contínua e integrada para a efetividade da educação antirracista.

Houve unanimidade em relação à ausência de um planejamento sistemático por parte das gestões escolares e da Secretaria de Educação. A implementação da lei depende majoritariamente de iniciativas isoladas de professores, refletindo o que Ventura (2007) identifica como um problema de articulação entre políticas e práticas educacionais.

A superficialidade dos materiais didáticos foi amplamente criticada. Professores relataram que os livros utilizados não contemplam a história e cultura afro-brasileira de maneira adequada, obrigando-os a buscar recursos complementares. Essa hegemonia eurocêntrica perpetua o distanciamento das realidades afrodescendentes no ambiente escolar, como discutido por Kuenzer (2005).

Os relatos convergiram ao apontar resistências culturais por parte de professores e alunos, especialmente em temas relacionados à religiosidade afro-brasileira. A indiferença ou desconhecimento por parte de docentes, muitas vezes associados à falta de formação, foi

identificado como uma barreira significativa, alinhando-se às reflexões de Cavalleiro (2001) sobre a necessidade de enfrentamento do racismo estrutural nas escolas.

A interrupção das aulas presenciais durante a pandemia agravou os desafios já existentes na implementação da lei. A falta de estrutura para o ensino remoto prejudicou a continuidade dos projetos pedagógicos voltados para a valorização afro-brasileira. Como observado por Frigotto (2017), a pandemia expôs a precariedade estrutural das políticas educacionais brasileiras.

Apesar das dificuldades, práticas inovadoras relatadas por professores de Artes, Literatura e História demonstraram eficácia na promoção da conscientização e do engajamento dos alunos. A utilização de atividades como musicalização, hip-hop e debates críticos reafirma o papel transformador da educação, como defendido por Sacristán e Perez Gómez (2017).

Por outro lado, enquanto gestores relataram poucos casos explícitos de discriminação racial, professores mencionaram práticas de racismo velado e situações discriminatórias entre alunos. Essa disparidade nas percepções evidencia uma diferença significativa entre a visão institucional e a vivência cotidiana na sala de aula, como discutido por Ferreira (2022).

Gestores consideram que a escola reconhece a importância da lei, mas professores criticaram a falta de liderança ativa na promoção de iniciativas. Essa divergência reflete uma desconexão entre a visão estratégica da gestão e as demandas práticas do corpo docente, algo também identificado por Paro (2016) na análise da gestão democrática.

Enquanto alguns professores relataram receptividade da comunidade escolar às iniciativas culturais afro-brasileiras, outros destacaram resistências específicas, especialmente relacionadas à religiosidade. A complexidade dessas interações demonstra a necessidade de um maior diálogo entre Escola e comunidade, como enfatizado por Munanga e Gomes (2006).

Os gestores consideram a Seduc (PA) passiva no suporte à implementação da lei, enquanto professores foram mais enfáticos em criticar a ausência de políticas concretas, formação continuada e recursos. Essa lacuna reflete o que Frigotto (2017) caracteriza como negligência estrutural nas políticas públicas educacionais.

Professores de Artes destacaram uma maior disposição de seus colegas em abordar questões raciais, enquanto relatos de outras áreas evidenciaram uma resistência mais generalizada. Essa discrepância sugere que as características disciplinares podem influenciar a aceitação e o engajamento com a temática afro-brasileira.

Enquanto alguns participantes, como os professores de Artes e a coordenadora pedagógica demonstraram otimismo quanto ao potencial transformador das práticas

pedagógicas, outros, como os professores de História e Literatura, expressaram ceticismo, destacando a necessidade de mudanças estruturais e políticas para avanços significativos.

As convergências identificadas nas entrevistas evidenciam um consenso em relação às contradições estruturais que limitam a aplicação plena da lei 10.639/2003. Dentre essas barreiras, destacam-se a falta de planejamento, recursos adequados, materiais didáticos contextualizados e formação continuada para os docentes. Por outro lado, as divergências refletem diferentes vivências e interpretações sobre o papel da gestão, o racismo no ambiente escolar e o envolvimento da comunidade.

Essas análises reforçam a necessidade de um diálogo mais articulado entre gestores, professores e comunidade escolar, com o objetivo de superar resistências culturais e avançar na implementação da lei. Além disso, como defendido por Gomes (2017), a efetivação de uma educação antirracista depende de um compromisso ético-político e de uma estrutura institucional que valorize a história e cultura afro-brasileira de forma contínua e integrada no currículo escolar.

4.7.1 Sobre a implementação da lei 10.639/2003

A presente dissertação, cujo tema é a implementação da lei 10.639/2003 no contexto do ensino médio: entre avanços e contradições, teve como objetivo analisar as contradições na implementação dessa legislação no ensino médio. A pesquisa de campo, realizada entre novembro de 2023 e abril de 2024 em uma escola pública localizada no bairro do Guamá, Belém (PA), foi fundamentada no materialismo histórico-dialético e utilizou uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos a partir da análise de sete entrevistas com diferentes atores escolares revelam tanto avanços quanto limitações significativas na efetivação da lei.

A implementação da lei 10.639/2003 ocorre predominantemente de forma fragmentada, limitando-se a eventos comemorativos, como o Dia da Consciência Negra, e carecendo de transversalidade no currículo escolar. Essa abordagem descontínua restringe a efetividade da legislação na construção de uma educação inclusiva e antirracista.

Professores e gestores relataram que as atividades relacionadas à lei estão confinadas a projetos específicos, sem planejamento sistemático ou integração consistente no ensino regular. Essa realidade reforça as críticas de Gomes (2001), que enfatiza a necessidade de uma abordagem contínua para a valorização da diversidade no ambiente escolar, por exemplo: o professor de Literatura (PL) apontou que a aplicação da lei depende majoritariamente de

iniciativas individuais, enquanto o diretor (AD) reconheceu que não há integração efetiva da temática no planejamento pedagógico da escola.

A ausência de materiais didáticos específicos e de qualidade foi destacada como uma barreira recorrente à implementação da lei. Os livros didáticos, frequentemente criticados por sua abordagem eurocêntrica, apresentam a história e cultura afro-brasileira de forma superficial, obrigando os professores a buscar recursos complementares por conta própria.

Essa carência reflete a negligência das políticas públicas educacionais, como aponta Frigotto (2017), ao não garantir suporte material e metodológico para a educação antirracista, pois o professor de História (LH) e o professor de Literatura (PL) criticaram a superficialidade dos livros didáticos, apontando-os como entraves significativos para a efetivação da lei 10.639/2003.

As entrevistas revelaram resistências culturais e institucionais à implementação da lei, tanto por parte de alguns professores quanto de alunos e familiares. Muitos docentes demonstraram indiferença ou desconhecimento sobre a relevância da legislação, enquanto alunos de origem evangélica resistem a atividades relacionadas à religiosidade afro-brasileira, como discussões sobre o candomblé ou visitas a terreiros.

Conforme apontado por Cavalleiro (2001), tais resistências refletem a persistência do racismo estrutural e a necessidade de estratégias pedagógicas mais inclusivas e dialogadas, é o caso que a coordenadora pedagógica noturna (YPN) relatou sobre a resistência por parte de uma mãe que interpretou atividades relacionadas à violência policial contra jovens negros como "antipolícia".

A pandemia de covid-19 agravou a descontinuidade das ações relacionadas à lei 10.639/2003, interrompendo projetos pedagógicos e limitando a integração da temática afro-brasileira ao ensino remoto.

Durante o período pandêmico, o ensino remoto priorizou atividades impressas e práticas tradicionais, negligenciando conteúdos decoloniais e limitando a abordagem de questões raciais. Após o retorno presencial, as iniciativas não retomaram a mesma intensidade, evidenciando a fragilidade estrutural da implementação da lei, conforme relatou a professora de AEE, a pandemia interrompeu avanços que estavam começando a se consolidar antes de 2020.

Apesar das limitações institucionais, os resultados destacam o papel fundamental de professores engajados, que utilizam práticas pedagógicas criativas para integrar a temática afro-brasileira ao cotidiano escolar, estratégias como musicalização de poemas, uso do hip-hop e debates críticos têm se mostrado eficazes na promoção da conscientização, fortalecendo a

autoestima de alunos negros e contribuindo para a desconstrução de preconceitos. EA ressaltou o impacto positivo do uso do hip-hop e da musicalização como ferramentas pedagógicas para desconstruir estereótipos e valorizar a cultura afro-brasileira.

A ausência de um planejamento estratégico por parte da gestão escolar e das autoridades educacionais foi unanimemente apontada como uma barreira estrutural. Gestores relataram limitações impostas pela sobrecarga de trabalho e falta de tempo para organizar atividades relacionadas à lei 10.639/2003. Professores criticaram a gestão pela falta de liderança ativa e de políticas consistentes para integrar a temática afro-brasileira ao longo do ano letivo. Por exemplo, o diretor (AD) reconheceu que a coordenação pedagógica raramente intervém em sala de aula para tratar da temática afro-brasileira, enquanto o professor de Literatura (PL) sugeriu maior envolvimento da gestão escolar nas atividades relacionadas à lei.

Houve discrepâncias nas percepções sobre a presença do racismo no ambiente escolar: gestores relataram poucos casos explícitos de discriminação racial, enquanto professores mencionaram racismo velado, evidenciado por comentários ou atitudes discriminatórias entre alunos.

Essa diferença nas percepções aponta para uma desconexão entre a visão institucional e as experiências práticas vivenciadas no cotidiano escolar, EA, por exemplo, relatou ter confrontado diretamente um caso de discriminação racial, enquanto AD sugeriu que muitos incidentes são mascarados por "brincadeiras" e, portanto, não chegam ao seu conhecimento.

Apesar das limitações, os entrevistados demonstraram otimismo cauteloso em relação ao potencial transformador da lei 10.639/2003. A conscientização crescente na comunidade escolar e o fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras são indicadores de avanços possíveis.

Os professores destacaram que mudanças políticas, maior envolvimento de órgãos externos e uma abordagem mais integrada da gestão escolar poderiam contribuir significativamente para a efetivação da legislação, LH defendeu a criação de uma disciplina específica sobre história afro-brasileira como passo essencial para consolidar a lei e promover uma educação antirracista.

Os resultados mostram que a implementação da lei 10.639/2003 no contexto do ensino médio é marcada por avanços pontuais, como práticas pedagógicas criativas e maior conscientização, mas também por contradições estruturais. A escassez de recursos pedagógicos, a falta de planejamento institucional e a resistência cultural dificultam sua efetivação plena. No entanto, as iniciativas individuais de professores comprometidos revelam o potencial da

educação como ferramenta de transformação social, apontando para a necessidade de um esforço coletivo para superar as barreiras existentes e promover uma educação antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu analisar a implementação da lei 10.639/2003 no contexto do ensino médio, destacando avanços, desafios e contradições inerentes ao processo educacional em uma escola pública de ensino médio localizada no bairro do Guamá, em Belém do Pará. A partir do método do materialismo histórico-dialético, foi possível compreender a realidade educacional como um reflexo das contradições estruturais da sociedade capitalista, especialmente no que se refere às questões educacionais étnico-raciais.

O uso do materialismo histórico-dialético mostrou-se adequado para a condução desta pesquisa, pois permitiu analisar as práticas pedagógicas e a implementação da lei 10.639/2003 em sua totalidade, considerando os contextos sociais, políticos e econômicos que as influenciam. Como defendem Marx e Engels (2010), a dialética possibilitou compreender as mudanças sociais a partir das contradições que emergem das relações materiais e culturais. Essa abordagem crítica foi essencial para identificar que a implementação da lei é marcada por avanços pontuais, mas enfrenta entraves estruturais significativos.

Categorias como implementação, contradição e práticas pedagógicas foram centrais na análise. A implementação da lei 10.639/2003, conforme evidenciado nas entrevistas, ocorre de maneira fragmentada e pontual, o que reforça a necessidade de políticas públicas estruturadas e perenes. A contradição aparece tanto nas percepções dos gestores e professores quanto nas práticas pedagógicas, que muitas vezes não conseguem romper com paradigmas eurocêntricos. As práticas pedagógicas inovadoras, por sua vez, mostram-se como possíveis caminhos para a efetivação de uma educação antirracista, mas carecem de suporte institucional.

Considerando que esta pesquisa está inserida no contexto do ensino médio, foi fundamental o diálogo com autores que discutem essa etapa da educação básica. Com as reflexões de Ciavatta (2005), compreendeu-se o ensino médio como um espaço de formação integral, que vai além da preparação para o mercado de trabalho. Frigotto (2005) reforçou a compreensão de que o ensino médio precisa ser capaz de formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação social, especialmente em contextos de desigualdade e opressão. Araujo (2019) e Kuenzer (2005) mostraram a relação das reformas educacionais recentes com aprofundamento da dualidade educacional, e como elas podem ocasionar limites nas oportunidades de jovens negros e periféricos. Nesse sentido, esta dissertação buscou mostrar de que forma a compreensão a implementação de políticas públicas antirracistas pode transformar a realidade escolar.

Outro ponto destacado ao longo desta dissertação é o papel do movimento negro na luta pela educação antirracista. Embora não tenham sido incluídas perguntas específicas sobre o

movimento negro nas entrevistas, reconhece-se sua importância histórica para os avanços nas políticas públicas de combate ao racismo. Como destacam Gomes (2012) e Munanga (2003), o movimento negro brasileiro foi fundamental para a inclusão da temática racial no currículo escolar e para a criação de políticas afirmativas, como a própria lei 10.639/2003.

O movimento negro tem atuado como produtor de conhecimento e agente de transformação social, politizando a questão racial e reconstruindo identidades. Os estudos de alguns autores, como Gomes (2012), desvendaram como as ações do movimento negro contribuíram para o reconhecimento do racismo estrutural no Brasil e para a criação de políticas públicas que promovam a igualdade racial. Ao lutar pela valorização da cultura afro-brasileira e questionar estereótipos racistas, o movimento negro desempenha um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Apesar de não ter encontrado nas entrevistas menções significativas ao movimento negro por parte dos entrevistados, ressalta-se que sua atuação histórica é uma das principais forças que impulsionam a educação antirracista. Por isso, esta pesquisa reconhece e valoriza a importância do movimento negro como um dos pilares para a efetivação de políticas públicas educacionais que combatam o racismo e promovam a inclusão.

É importante ressaltar algumas limitações encontradas durante a realização desta pesquisa. A primeira delas refere-se à impossibilidade de entrevistar alunos da escola pesquisada. Embora importante ouvir as vozes dos estudantes, esta investigação focou em gestores e professores, considerando o tempo disponível e as condições estruturais para a realização das entrevistas. A ausência das percepções dos alunos limita a compreensão completa das dinâmicas escolares relacionadas à implementação da lei 10.639/2003.

Gomes (2012) aponta que as experiências dos sujeitos envolvidos no processo educacional são fundamentais para a compreensão das contradições presentes no ambiente escolar. Assim, se sugere que pesquisas futuras incluam entrevistas com estudantes para ampliar a análise sobre o impacto das políticas públicas antirracistas na formação dos jovens.

A presente dissertação contribui para o campo da educação básica ao evidenciar as barreiras e possibilidades relacionadas à implementação da lei 10.639/2003 no ensino médio. Ao analisar as práticas pedagógicas e as percepções de gestores e professores, ela reforça a necessidade de uma educação antirracista que seja contínua e estruturada, integrando-se ao PPP das escolas.

Além disso, ao dialogar com outras pesquisas acadêmicas que discutem a educação das relações étnico-raciais no Brasil, contribui para a compreensão das políticas públicas que buscam combater o racismo estrutural. A pesquisa também aponta caminhos para a construção

de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam a equidade no ambiente escolar.

Por fim, destaca-se que a efetivação da lei 10.639/2003 depende de um esforço coletivo entre gestores, professores, estudantes, comunidade escolar e órgãos governamentais. Apenas por meio de um compromisso ético-político com a educação antirracista será possível construir uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, capaz de superar as desigualdades históricas que marcam o Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALVES, João Paulo da Conceição. **Perspectivas do aluno negro da escola pública sobre sua inserção no mundo do trabalho**. 2009. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa Integrado em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- AMADOR DE DEUS, Zélia. Mulher negra: política e cidadania. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos (Orgs.). **Movimento Negro: educação e cidadania**. São Paulo: Marco Zero, 1982.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- ARAÚJO, R. M. de L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Col. Formação Pedagógica; v. 7).
- ARAÚJO, Ronaldo M. L.; ARAÚJO, Maria A. M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. Formação de trabalhadores, educação, hegemonia e contra-hegemonia. In: SEIBT, Cesar L.; OLIVEIRA, J. P. G.; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.). **Educação e Desenvolvimento Regional: desafios e perspectivas**. Cametá: Cuntins, 2012.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Filosofia da práxis e ensino integrado: uma questão ético-política. In: OLIVEIRA, Ramon (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional**. São Paulo: Papirus, 2012.
- ARROYO, M. G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, C. M. et al. (Orgs.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BELOTO, Gisele Maria. **Material didático de história com vista à lei 10639/2003: uma construção de política educacional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Campinas, 2019.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. Um ensaio de sistematização do direito educacional. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília: Senado Federal, 2016.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOUDON, Raymond. **A desigualdade de oportunidades: estrutura social e mobilidade social no ensino médio**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil**. 2019. Disponível em: <abet-trabalho.org.br>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2024.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua: Educação 2022**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <<https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-educac-o-2022.html>>. Acesso em: 17 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Resultados do Universo por Setores Censitários**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=1&uf=15>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13566-plano-nacional-implementacao-diretrizes-2009-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 01. Brasília, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639/2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro: construindo uma escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Brasília: SEED, 1998.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996b. Disponível em: <<https://bit.ly/2Mwh6DI>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CARBONEL, Jaume. **Professores e práticas inovadoras: a relação entre a escola e a vida**. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análises de políticas públicas: uma contribuição para área educacional**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Selo Escola Antirracista certificará unidades de ensino comprometidas com a equidade racial**. Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2023/08/21/selo-escola-antirracista-certificara-unidades-de-ensino-comprometidas-com-a-equidade-racial/>. Acesso em: 17 jul. 2024.

- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.
- COCK, Júlia Cristina A. N.; NASCIMENTO, Aldenira M. do; COSTA, Paula A.; BONAMINO, Alice Maria C. Pesquisas sobre implementação de políticas educacionais no Brasil: um estado do conhecimento. **Educação em revista**, v. 38, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/8GMNJK47zRZhRHJR8YpqvDB/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 4 jan. 2025.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em revista**, v. 29, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2014.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação, história e problemas: cor e preconceito em discussão**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- CONTINS, Márcia; SANT'ANA, Luiz Carlos. Ação afirmativa: conceitos, fundamentos e implicações. In: PEREIRA, Amílcar Araujo (Org.). **Relações raciais e educação: práticas e desafios da ação afirmativa no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 1996. p. 25-46.
- COSTA, Erickson B. Espaço urbano: uma reflexão acerca do direito à moradia no bairro do Guamá, Belém/PA. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE DIREITO URBANÍSTICO, 11., 2022, Belém. **Anais [...]**. Belém: Even3, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xicbdu2022/485709-espaco-urbano--uma-reflexao-acerca-do-direito-a-moradia-no-bairro-do-guama-belempa/>. Acesso em: 17 jun. 2024.
- COSTA, Gleisson Marques Gonçalves. **Capoeira na escola: prática educativa no auxílio à efetivação da Lei 10.639/2003 no Ensino Médio Integrado do IFTM – Campus Uberaba**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.
- CUNHA, Andréia M. et al. Articulação entre iniciação científica e promoção da igualdade racial no Ensino Médio: uma estratégia para políticas públicas educacionais. **Revista da Associação Brasileira de pesquisadores/as negros/as**, v. 10, p. 230-242, 2018. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/538>. Acesso em: 9 mar. 2024.
- CURY, Carlos Roberto J. **A educação como desafio na ordem jurídica**. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 201-220.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 1639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 21-33.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.
- ELIAS, Lina Gláucia Dantas. **“Endoeducação” de mulheres quilombolas: atravessamentos por saberes e práticas sociais das trabalhadoras rurais da Associação de Mulheres Artesãs Quilombolas do Rio Genipaúba, município de Abaetetuba-PA**. 2024. Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) – Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia, UFPA, Belém, 2024.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Escala, 2009.
- FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2007.
- FERRAZ, Maria do Carmo Gomes. **Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - campus de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo**. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2015.
- FERREIRA, Silvia Kelly Nascimento. **A gestão escolar e as relações étnico-raciais: a implantação da Lei 10.639/2003 no contexto da EJA em duas escolas da rede municipal de educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Maria de Nazaré Costa; VIEIRA, Clélio do Nascimento Palheta. Festa de santo na cidade: notas sobre uma pesquisa etnográfica na Feira do Guamá, Belém/PA. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi - Ciências Humanas**, v. 13, n. 2, p. 1-25, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/WqLphg4XXwKH5RBvCbGtvYg/>>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 2, n. 2, p. 118-138, 2022.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018. p. 35-62.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Brasil. Rio de Janeiro: LPP/Uerg, 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio O. Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. Brasil. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Guia da escola cidadã; v.1).
- GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação e Sociedade**, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da ABPN**, v. 11, ed. especial, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Educação antirracista: desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 42, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. **A trajetória do movimento negro na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.
- GONÇALVES, Petronilha Beatriz; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.
- HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, p. 5-12, 1990. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741990000200001&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 jun. 2024.
- HIRAY, Júlia Akamine; SILVA, Leonardo de Macedo. Luta de classes, fascismo e o governo Bolsonaro na pandemia da Covid-19. In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA – Imperialismo, neofascismo e socialismo no século 21. 2021. **Anais** [...]. Disponível em: <https://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_vi_simposio/artigos_vi_simposio/GT1_teor_marxista/v13_leonardo_macedo_G13.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- HORTA, José Luís. Perfil e dilema do direito à educação. Brasil. Minas Gerais. **Revista Faculdade de Direito**, n. 56, p. 215-242, jan./jun. 2010.
- HORA, Denair Leal da. **Gestão Democrática na escola**. Campinas: Editora Papirus, 2014.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do Trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIBÂNEO, José C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 9. ed. São Paulo. 2016.
- LOBO, Sônia. **Políticas para educação sob o governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**. 2020. Disponível em: <https://sintef.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/LOBO.-Sonia-A.-Pol%C3%ADticas-para-educa%C3%A7%C3%A3o-sob-o-Governo-Bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2025.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. São Paulo: Editora Vozes, 2017.
- MACEDO, Aldenora. Negar, silenciar, apagar: a gestão escolar frente a educação antirracista. Brasil. **Revista da ABPN**, v. 9, n. 22, 2017.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma L. **Para entender o negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.
- MITSCIEN, Thomas A.; CHAVES, Jadson F.; GONÇALVES, Tadeu O.; MONTEIRO, Valdemir C. **A população em situação de rua em Belém e Ananindeua (Pará)**. Belém: IEMCI/UFPA, 2014. Disponível em: <https://issuu.com/tropicomovimento/docs/livro_a_popula_o_em_situa_o_d_8d2bebbf3b5f2e>. Acesso em: 17 jun. 2024.
- MUNANGA, Kabengele. **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a educação. São Paulo: Selo Negro Edições, 2019.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.

- MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ações afirmativas**: uma introdução ao debate. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2003.
- MÜLLER, Fábio; COELHO, André Luiz dos Santos. **Educação das relações étnico-raciais**: desafios e perspectivas para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Editora Expressão, 2013.
- NASCIMENTO, Claudete Alves do. A UNEGRO e os desafios da luta antirracista na contemporaneidade. In: PINTO, Ana Flávia Magalhães; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.).
- NIEDERAUER, Zambom V.; SANTOS, Alexsandro do N.; SOUZA SÁ, Daniele M. Avaliando capacidades docentes para o trabalho com a educação antirracista: A proposta de um instrumento. In: VI JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO. 2022. Disponível em: <<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/issue/view/13>>. Acesso em: 17 jun. 2024.
- NIEDERAUER, Zambom V. **A implementação da lei 10.639/2003 na rede de ensino de Mogi das Cruzes**: conhecimento, compreensão, crenças, valores e adesão de professoras/es e gestoras/es escolares. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, Mogi das Cruzes, 2022.
- NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Cláudio. Sentidos e contornos da inovação na educação. **Holos**, v. 2, ano 32, 2016.
- NOGUEIRA, Rosalva Maria Girão Pereira. **Uma análise da implementação da lei 10.639/2003 no contexto de escolas estaduais da região do Maciço de Baturité**: entraves e possibilidades. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologia Sustentável) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira, Redenção, 2018.
- PALHETA, Clélio do Nascimento. O estudo de ações culturais e lúdico-religiosas no Guamá, em Belém-Pará. In: 29ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2014, Natal. **Anais [...]**. Natal: ABA, 2014. Disponível em: <https://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1400243210_ARQUIVO_CLELIOPALHETA-ARTIGOPARAAPRESENTACAONA29aRBA-NATAL-RN.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- PARÁ. IDESP. **Indicadores de Vulnerabilidade do Pará**. Belém, 2020. Disponível em: <<https://seplad.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/3apresentacaoindexdevulnerabilidade.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2024.
- PARÁ. Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Pará para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. Belém, 2015. Disponível em: <<https://www.alepa.pa.gov.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. Brasil. São Paulo. Editora Cortez: Autores Associados, 2016.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 2006.
- PEREIRA, Amilcar; SILVA, José. **Ações afirmativas na educação brasileira**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e tensões. **Estudos Feministas**, v. 23, n. 2, p. 547-560, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/JXPnmdcRhtfnv8FQsVZzFH/>>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2015.
- RAMA, Leslie Maria José da Silva. **Legislação do ensino**: uma introdução ao seu estudo. Brasil. São Paulo: EPU; EDUSP, 2009.

- RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 17-33, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649207>>. Acesso em: 17 jun. 2023.
- RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 53.817, de 10 de dezembro de 2017. Institui o Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e dos Povos Indígenas. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**. 2017. Disponível em: <<https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2053.817.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2024.
- RODRIGUES, Doriedson do Socorro. A integração saberes e conhecimentos escolares em processos formativos de trabalhadoras e trabalhadores em/a partir do contexto amazônico paraense. **Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 12, p. 164-179, 2020.
- RODRIGUES, Doriedson do Socorro. A formação da classe trabalhadora: ampliando a discussão sobre saberes, conhecimentos e práxis formativa integradora. In: FISCHER, Maria Clara Bueno; CORDEIRO, Betânia; FERREIRA, Jamile Wayne. **Saberes em (trans) formação na economia popular e solidária**: produzindo a cultura do trabalho associado. Porto Alegre: Cirkula, 2024.
- ROSA, Barbara Silva. **A influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implantação da política de promoção da igualdade racial**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- SANTOS, Mário Alves dos. **“Espera aí, agora somos nós”**: percepções sobre racismo, práticas pedagógicas e educação das relações étnico-raciais numa escola de Cuiabá-MT (2006-2021). 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2022.
- SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da Escola na Eliminação do Preconceito Racial: alguns Caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Col. Educação Contemporânea).
- SÉVE, Lucien. **Marxismo e teoria da personalidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. **Ciência e Cultura**, v. 64, n. 1, p. 48-55, 2012. Disponível em: <https://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252012000100018&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 jun. 2023.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o mito da democracia racial e as políticas afirmativas. **Estudos Avançados**, v. 33, n. 97, 2019.
- SILVA, José Carlos Gomes da. **Educação e movimentos sociais**: a luta antirracista no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- SILVA, Cleidislene Conceição. **Educação das relações étnico-raciais**: avanços e retrocessos no período 2015-2018. 2021. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade. Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberaba, 2021.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1985.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VENTURA, J. A. **Articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas**: desafios da educação inclusiva. São Paulo: Cortez, 2007.

VILANOVA, Lourival. O direito educacional como possível ramo da ciência jurídica. **Revista do Conselho de Educação do Ceará**, n. 8, p. 77-92, 2012.

APÊNDICES

Apêndice A – Proposta de roteiro de entrevista para equipe gestora ¹¹

INTRODUÇÃO (Saudação e apresentação do pesquisador, explicação do propósito da pesquisa e sua relevância, e garantia de confidencialidade e obtenção do consentimento informado para participação na pesquisa).

PERFIL DOS ENTREVISTADOS (Coleta de informações gerais sobre os entrevistados, como nome, cargo, tempo de atuação na escola, formação acadêmica, entre outros).

CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEI 10.639-03 (Pergunta inicial para entender a percepção geral da equipe gestora sobre a implementação da Lei 10.639/2003 no período de 2019 a 2022 na escola, exploração de como a equipe gestora interpretou os objetivos da lei e sua importância para a educação).

PERCEPÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL (Perguntas relacionadas à percepção dos entrevistados sobre a existência de discriminação racial na escola, investigação de exemplos ou situações que demonstrem essa percepção, questões sobre como a equipe gestora lida com casos de discriminação racial e quais medidas são tomadas).

DIFICULDADE NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639-03 (Discussão sobre as dificuldades e desafios enfrentados na escola durante o processo de implementação da Lei 10.639/2003, perguntas sobre obstáculos práticos, como falta de recursos, resistência de professores ou resistência da comunidade escolar).

CONSCIÊNCIA CRÍTICA SOBRE O RACISMO (Investigação sobre a consciência crítica dos entrevistados em relação ao racismo e outros mecanismos de discriminação, perguntas sobre ações ou iniciativas promovidas pela equipe gestora para combater o racismo na escola).

POSICIONAMENTO SOBRE A QUESTÃO RACIAL (Indagações sobre como os entrevistados se posicionam pessoal e profissionalmente em relação à questão racial e seus desdobramentos na escola e na educação da população negra, exploração das estratégias adotadas para promover a igualdade racial e a valorização da cultura afro-brasileira e indígena).

¹¹ Permitiu a coleta de informações essenciais para a pesquisa e uma análise aprofundada das contradições na implementação da Lei 10.639/2003 em Belém, no período de 2019 a 2022.

ENCERRAMENTO (Agradecimento aos entrevistados pela participação, oportunidade para que os entrevistados expressem qualquer consideração adicional que julguem relevante, informações sobre o acompanhamento da pesquisa e a divulgação dos resultados, se desejarem).

CONSIDERAÇÕES FINAIS (Encerramento da entrevista com agradecimentos finais, confirmação de que os dados coletados serão tratados com confidencialidade).

Apêndice B – Proposta de roteiro de entrevista para professores¹²

INTRODUÇÃO (Saudação e apresentação do pesquisador, explicação do propósito da pesquisa e sua relevância, garantia de confidencialidade e obtenção do consentimento informado para participação na pesquisa).

PERFIL DOS ENTREVISTADOS (Coleta de informações gerais sobre os professores, como nome, disciplina que lecionam, tempo de atuação na escola, formação acadêmica, entre outros).

CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEI 10.639-03 (Pergunta inicial para entender a percepção geral dos professores sobre a implementação da Lei 10.639/2003 no período de 2019 a 2022 na escola, exploração de como os professores interpretam os objetivos da lei e sua importância para a educação).

PERCEPÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL (Perguntas relacionadas à percepção dos professores sobre a existência de discriminação racial na escola, investigação de exemplos ou situações que demonstrem essa percepção, questões sobre como os professores lidam com casos de discriminação racial em sala de aula).

DIFICULDADE NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639-03 (Discussão sobre as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores no processo de implementação da Lei 10.639/2003, perguntas sobre obstáculos práticos, como falta de materiais didáticos adequados, resistência de alunos ou resistência da comunidade escolar).

CONSCIÊNCIA CRÍTICA SOBRE O RACISMO (Investigação sobre a consciência crítica dos professores em relação ao racismo e outros mecanismos de discriminação, perguntas sobre ações ou estratégias adotadas pelos professores para promover uma educação antirracista em suas disciplinas).

POSICIONAMENTO SOBRE A QUESTÃO RACIAL (Indagações sobre como os professores se posicionam pessoal e profissionalmente em relação à questão racial e seus desdobramentos na escola e na educação da população negra, exploração das estratégias pedagógicas adotadas para promover a igualdade racial e a valorização da cultura afro-brasileira e indígena).

¹² Com sugestões da banca para conduzir entrevistas semiestruturadas com prioridade para professores das áreas de História do Brasil, Literatura e Educação Artística da Escola Zacarias de Assunção, permitindo a coleta de informações essenciais para a pesquisa e uma análise aprofundada das contradições na implementação da Lei 10.639/2003 em Belém, no período de 2019 a 2022.

EXPECTATIVAS PARA O FUTURO (Perguntas sobre as expectativas dos professores em relação à implementação futura da Lei 10.639/2003 e à promoção da igualdade racial na escola, exploração das possíveis melhorias e ações planejadas para o futuro).

ENCERRAMENTO (Agradecimento aos entrevistados pela participação, oportunidade para que os professores expressem qualquer consideração adicional que julguem relevante, informações sobre o acompanhamento da pesquisa e a divulgação dos resultados, se desejarem).

CONSIDERAÇÕES FINAIS (Encerramento da entrevista com agradecimentos finais, confirmação de que os dados coletados serão tratados com confidencialidade).