



Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Sociologia

**Implementação da Lei 10.639/2003 nas Escolas do Distrito Federal:
uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos.**

Odara Pretto

**Brasília
2023**

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Sociologia

**Implementação da Lei 10.639/2003 nas Escolas do Distrito Federal:
uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos.**

Monografia apresentada para o Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, como um dos requisitos necessários para o grau de Bacharel em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales

Odara Pretto

**Brasília
2023**

**Implementação da Lei 10.639/2003 nas Escolas do Distrito Federal:
uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos.**

Monografia apresentada para o Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, como um dos requisitos necessários para o grau de Bacharel em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales

Examinador por:

Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales (SOL-UnB) - Orientador

Prof. Dra. Layla Pedreira Carvalho (SOL-UnB) - Avaliadora Interna

Prof. Dr. Amurabi Pereira Oliveira (PPGSP/UFSC) - Avaliador Externo

Agradecimentos

Agradeço ao curso de sociologia da Universidade de Brasília, que me proporcionou um descortinar existencial, onde a cada disciplina que eu cursava, mais eu queria cursar e me aprofundar nesse mundo. Agradeço ao ambiente de uma universidade federal que é incrivelmente transformador.

Agradeço ao meu pai, que me possibilitou com suas orientações incansáveis o acesso a esse lugar. Que sempre acompanhou e incentivou essa transformação. Que sempre esteve atento a cada etapa desse descortinar, por mais longas horas de conversa que isso lhe custava. Que ouvia muito e cuidadosamente.

A minha mãe, por simplesmente existir. Pela sua existência fazer com que meus dias façam sentido. Por me proporcionar um sentimento que eu nunca consigo encontrar palavras para descrever.

Ao meu esposo, que apesar de ter raciocínios contrários aos meus na maioria das vezes, me desafia a explorar perspectivas diferentes e não me acomodar com apenas um cenário. Que me acompanha na loucura de sentimentos que é elaborar um trabalho como esse, sendo um suporte e dispondo de atenção e afago sempre que necessário.

Agradeço a minha avó, como forma de eternizá-la nesse trabalho de conclusão de curso já que fisicamente, não poderá vivenciar esse momento que tanto desejava.

Agradeço ao Marcelo Cigales, meu orientador, que durante os semestres que alonguei este trabalho sempre dispôs cuidado e atenção ao meu retornar.

RESUMO

O presente trabalho analisa a aplicação da Lei 10.369/2003 nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Regiões Administrativas (RA) do Plano Piloto e de São Sebastião pertencentes ao Distrito Federal. As RAs foram selecionadas pelo maior e menor percentual de negros e renda bruta média respectivamente, conforme Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios elaborado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), no ano de 2021. A lei referida obriga o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, a fim de trazer uma perspectiva não eurocêntrica acerca da luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o resgate da contribuição do negro na formação da sociedade nacional, conforme explicitado no § 1º do Art. 26-A. Discute-se teoricamente a importância da educação étnico-racial na formação do cidadão através de duas ativistas negras que são referência ao tratarmos da temática: Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes. Entre os resultados conseguimos observar que mesmo em cidades onde 74% (São Sebastião) da população é negra, o desenvolvimento da temática no Projeto Político Pedagógico ocorre de forma semelhante onde o percentual de negros é menor, como o Plano Piloto, que tem apenas 37,5%, o que demonstra que o Projeto Político Pedagógico nem sempre reflete as características da comunidade escolar e local para a discussão de uma educação anti-racista. Também constata-se que em 60% dos PPPs analisados a aplicação da lei se dá apenas ao que se refere ao § 2º do Art. 26-A, que institui o Dia Nacional da Consciência Negra.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003, educação étnico-racial, história e cultura afro-brasileira, Movimento Negro.

ABSTRACT

This paper analyzes the application of Law 10.369/2003 in the Pedagogical Political Projects (PPP) of the Administrative Regions (AR) of the Plano Piloto and São Sebastião belonging to the Federal District. The AR's were selected by the highest and lowest percentage of blacks and average gross income respectively, according to the District Survey by Sample of Households prepared by the Planning Company of the Federal District (CODEPLAN) in 2021. The aforementioned law requires the teaching of Afro-Brazilian History and Culture in elementary and high school establishments, in order to bring a non-Eurocentric perspective on the struggle of blacks in Brazil, the Brazilian black culture and the rescue of the contribution of blacks in the formation of national society, as explained in § 1 of Art. 26-A. The importance of ethnic-racial education in the formation of citizens is theoretically discussed through two black activists who are a reference when dealing with the theme: Lélia Gonzalez and Nilma Lino Gomes. Among the results we can observe that even in cities where 74% (São Sebastião) of the population is black, the development of the Pedagogical Political Project occurs in a similar way where the percentage of blacks is lower, such as the Plano Piloto, which has only 37.5%, which demonstrates that the Pedagogical Political Project does not always reflect the characteristics of the school and local community. It is also found that in 60% of the PPP's analyzed the application of the law occurs only to what refers to § 2 of Art. 26-A, which establishes the National Day of Black Consciousness.

Key Words: Law 10.639/2003, ethnic-racial education, Afro-Brazilian history and culture, Black Movement.

Lista de Siglas

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

CCP - Coordenação de Comissões Permanentes

CECD - Comissão de Educação, Cultura e Desporto

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal

PDAD - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PL - Projeto de Lei

PLS - Projeto de Lei do Senado

PPP - Projeto Político Pedagógico

MNU - Movimento Negro Unificado

RA - Região Administrativa

SEEDF - Secretaria de Educação do Distrito Federal

TEZ - Trabalho e Estudo Zumbi

Lista de Gráficos

Gráfico 01: PDAD do percentual de “negros (pretos e pardos)” elaborado pela CODEPLAN.

Gráfico 02: PDAD do percentual de “renda bruta média do trabalho” elaborado pela CODEPLAN.

Lista de Tabelas

Tabela 01: Levantamento de palavras-chave nos PPPs da RA Plano Piloto.

Tabela 02: Levantamento de palavras-chave nos PPPs da RA São Sebastião.

Tabela 03: Média da quantidade de vezes que a palavra-chave selecionada aparece em relação ao número de escolas de cada Região Administrativa.

Sumário

1. Memorial	12
2. Introdução	13
3. Da trajetória do Movimento Negro à promulgação da Lei 10.639/2003	15
4. Para pensarmos uma educação anti-racista: as contribuições de Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes	22
5. Uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos: a aplicação da Lei 10.639/2003 nas escolas do Distrito Federal	30
6. Considerações finais	44
7. Referências Bibliográficas	46

1. Memorial

Se minhas recordações me permitem, das minhas memórias mais antigas às mais recentes do meu período escolar, sendo ele fundamental ou médio, concluído no ano de 2014, nas inúmeras escolas que já estudei (considerando que no máximo a cada dois anos eu mudava de escola), eu nunca tive contato com uma narrativa diferente da eurocêntrica na minha formação. A contribuição histórica dos africanos sempre foram para mim apresentadas junto à escravidão apenas. E uma escravidão narrada através da perspectiva europeia, nem nessa condição, narrada pela população negra escravizada.

Saindo do nível de ensino fundamental e médio, antes de cursar sociologia nesta instituição, fiz três anos de direito em duas instituições de ensino superior diferentes. Ali, mais distante ainda esse assunto se tornou.

Ao ingressar na Universidade de Brasília e principalmente no curso de Sociologia, disciplinas como História Social e Política Brasileira, História Social e Política Geral, Estrutura de Classe e Estratificação Social, Sociologia Brasileira, Teorias da Socialização, entre outras disciplinas que, apesar de não ser o objetivo da ementa, algum texto da bibliografia apresentava uma contribuição política, cultural, religiosa, ou qualquer outra, acerca da história e cultura afro-brasileira.

O descortinar a que me refiro nos meus agradecimentos foi esse contato tão rico, tão concreto, tão importante que me fez ter a consciência plena das minhas condições, dos meus privilégios, do meu lugar na narrativa e das minhas responsabilidades. Ter consciência de onde foi a minha participação em toda a história da formação nacional.

Questionei-me do porque que todos os brasileiros não eram obrigados a ler tudo o que li e assim, compreender um pouco do que compreendi, e fui pesquisar se não havia um dispositivo legal que obrigasse que esse conhecimento chegasse às escolas, considerando como seria diferente se tivesse chegado a mim nesse momento de formação. E para minha surpresa vi que existia sim uma lei que obriga o ensino da história da África e dos africanos, que existem diretrizes orientando essa aplicação e que a obrigatoriedade foi vista como necessária e reivindicada pelo Movimento Negro.

Assim, nesta pesquisa pude observar a aplicação ou não desta lei e a forma como ela consta no currículo escolar. A ideia nos próximos anos que virão, é continuar esta pesquisa para compreender o porque é invisibilizado, a quem atribuir responsabilidades e como modificar esse contexto para conseguir levar este conhecimento aos centros de ensino acreditando, sempre, no potencial da educação de mudar realidades.

2. Introdução

Em janeiro de 2003 foi publicada a Lei 10.639 instituindo a obrigatoriedade do estudo da história da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino da educação nacional (BRASIL, 2003), possibilitando a divulgação e valorização do legado cultural africano que recebemos desde o século XVI e a reconstrução do pensamento educacional no Brasil, ao proporcionar aos estudantes e professores uma imagem positiva do continente africano, assim como a relevância da cultura do povo negro para a construção da identidade nacional (PEREIRA; DA SILVA, 2012).

A fim de implementá-la da melhor forma foi formado um escopo legislativo obrigando e orientando o ensino da educação étnico-racial através de leis, diretrizes, manuais, entre outros materiais que colaboram para que melhor seja trabalhado conteúdos em sala de aula abordando negros como sujeitos históricos da formação da sociedade brasileira. Apesar de existir uma legislação que obriga a aplicação de tais orientações, ainda se conhece pouco sobre a aplicação da lei no cotidiano escolar, e caso ocorra na prática, que condições são dispostas e como isso se insere no currículo educacional.

Na intenção de analisar como as perspectivas da Lei 10.639/03 se inserem no currículo escolar, vale trazer a narrativa de Martins (1987) para despertar nosso senso crítico se essa perspectiva da história é aproveitada ou não. Ele narra que após a abolição da escravatura no Brasil o ministro da 1ª República, Rui Barbosa, teve com um de seus primeiros atos a queima de todos os arquivos da escravidão, comportamento que confirma a intenção de ocultar a narrativa de um povo.

A elaboração de um currículo escolar e de um projeto político pedagógico fazem parte de um sistema estrutural onde as pautas que serão abordadas e estudadas constituem o centro do dispositivo escolar, escolhidas estrategicamente envolvendo relações de força e poder. O termo currículo envolve globalidade, coerência didática e continuidade temporal, então escolhe-se o lugar que se dará a situações e atividades de aprendizagem (FORQUIN, 1996).

O termo faz referência a tudo aquilo que se poderia chamar de dimensão cognitiva ou cultural do ensino, o fato de que a escola transmite aquilo que chamamos de "conteúdos", saberes, competências, símbolos e valores (FORQUIN, 1996, p. 188).

Na década de 60 na Grã-Bretanha, com a publicação do livro *The Long Revolution* por Raymond Williams observou-se a necessidade de destinar uma atenção à

questão do currículo. Observar a cultura como "tradição seletiva", como processo de decantação e reinterpretação permanente da herança deixada pelas gerações anteriores; em como a escola exerce papel essencial na fabricação da memória coletiva, que não são independentes de contextos políticos e ideológicos, de conflitos simbólicos e de relações de força estabelecidos em grupos que buscam garantir o controle de dispositivos educacionais, acontecendo com o passado e com o presente. A seleção é necessária, já que não dá para ensinar tudo, mas se revelam como variáveis, instáveis e contestáveis (FORQUIN, 1996).

Um currículo busca modificar precisamente as pessoas que irão segui-lo, na escolha de que tipo de conhecimento é considerado importante a partir de que tipo de pessoa que se considera ideal. Trata-se de uma questão de identidade, por isso associa-se tão facilmente à perspectiva de poder (SILVA, 2010).

Esta etapa de análise do currículo deve constituir-se a primeira tarefa da sociologia da educação observando a necessidade da estrutura de saberes e as formas dominantes de controle social inseridas tanto no interior das instituições educacionais quanto a nível da sociedade global. Há uma utilização massiva de conjuntos didáticos que pré-condicionam processos de ensino e aprendizagem. Logo, discute-se a escola republicana como espaço tanto de aquisição de saberes escolares, como de reprodução de valores democráticos e de formação discente para a cidadania.

A presente pesquisa tem como objetivo observar como se dá a aplicação da Lei 10.639/2003 em cada Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas públicas de São Sebastião e Plano Piloto, ambas Regiões Administrativas do Distrito Federal. Analisar a experiência de uma educação progressista e antidiscriminatória construída entre docentes e discentes na elaboração coletiva de cada PPP, apoiados no compromisso em aperfeiçoar o regime cívico-democrático.

No primeiro capítulo analisamos a trajetória do Movimento Negro e suas contribuições para a publicação da Lei 10.639/2003, quantos projetos de lei foram elaborados até um ser sancionado, inclusive estratégias dos PL anteriores. No segundo capítulo descrevemos o ativismo político e educacional de Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes e a necessidade apontada por ambas de uma reestruturação do conteúdo no que refere-se à história e cultura afro-brasileira. No terceiro e último capítulo apresentamos o levantamento de dados feito nos PPP e o caminho para a obtenção dos resultados.

3. Da trajetória do Movimento Negro à promulgação da Lei 10.639/2003

Publicar uma lei federal que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira é o primeiro passo para garantir o reconhecimento da importância do negro na formação histórica do país de forma nacional. A forma como a história é descrita e contada impactou e impacta socialmente estes grupos, vistos e representados de forma subalterna e estereotipada. Isso demonstra como é necessário avançar na promoção da equidade, a fim de reparar danos psicossocioeconômicos e culturais seculares causados a esses grupos que permanecem sendo reproduzidos na atualidade (REIS, 2019).

Historicamente coube ao negro o estereótipo da indolência, subalternidade e subserviência, numa perspectiva determinista e eugenista que o considerava uma (sub)raça, que deveria ser substituída paulatinamente por imigrantes europeus, visão corroborada pelo pensamento social brasileiro do início do século XX, enquanto outra corrente acreditava que a raça negra poderia ser 'purificada' por meio da miscigenação (REIS, 2019, p. 197).

O norteamento político e cultural do país durante os primeiros setenta anos do século XX foi ideologicamente assumido pelo Estado visando apagar as diferenças raciais. Entretanto, não impediu que o racismo e a discriminação racial fossem praticados rotineiramente no cotidiano das pessoas de ascendência africana (REIS, 2019). Estamos falando de um histórico de extermínio de saberes e produções intelectuais, em benefício de um monopólio eurocêntrico para determinar o que é a ciência, o que é saber.

Em 09 de janeiro de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva sancionou e promulgou a Lei Federal nº 10.639. A aprovação dessa lei obriga que a educação básica de todo o país incorporasse aos currículos temas e conteúdos da história e cultura da África e dos povos africanos, juntamente com a história da cultura e do povo negro brasileiro.

Achar um material que narra toda a trajetória até a promulgação é quase um trabalho investigativo. Os artigos sobre o assunto desenham influências de pessoas negras unidas ao Movimento Negro que desempenharam posições importantes para o desenrolar desta e de outras leis que tratam de assuntos étnico-raciais. Manoel Vitorino da Conceição (2011) narra em sua dissertação de Mestrado em História Social, na Pontifícia Universidade Católica, o caminho histórico dos agentes que foram relevantes para a aprovação da Lei 10.639/03 e suas disputas no cenário político e social.

Em 1982, o Movimento Negro Unificado promoveu uma convenção em Minas Gerais onde pela primeira vez apareceram indicações quanto a presença da história e

cultura africana e do negro brasileiro nos currículos escolares, tendo como base os projetos apresentados na Câmara Municipal de Recife e na Assembléia Legislativa de Pernambuco.

O ano de 1988 foi um ano estratégico para se trazer à tona uma discussão nacional sobre a situação negra brasileira, a fim de se romper a oficialidade de "Comemoração da Abolição".

Em tempos de Constituinte, um dos principais terrenos da luta dos Movimentos Negros era a defesa de regulamentações e de legislação nacional de firme combate à discriminação contra as populações negras, que resultassem na afirmação de seus direitos (CONCEIÇÃO, 2011, p. 56).

Assim, neste mesmo ano foram apresentados à Câmara Federal cinco projetos de lei relacionados ao tema racial. A primeira proposta foi do deputado federal Haroldo Lima, do Partido Comunista Brasileiro (PCB), para instituir o "Dia Nacional da Consciência Negra". O segundo foi elaborado pelo deputado federal Carlos Alberto Oliveira (CAÓ), eleito no Rio de Janeiro pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), através do PL 668/88 definindo crimes resultantes de preconceito de raça e cor. Transformou-se em Lei Federal nº 7.716 em 5 de janeiro de 1989, Lei CAÓ.

O terceiro, quarto e quinto projetos de lei com temas raciais foram registrados pelo deputado federal e senador pelo Partido dos Trabalhadores (PT) do Rio Grande do Sul Paulo Paim, sob números 607/88, 677/88 e 678/88. A 678/88, especificamente, tratava da introdução da história da África, dos povos africanos e do negro brasileiro no currículo escolar. A temática estava sendo tratada pela primeira vez no Congresso Nacional e de extrema importância para o movimento negro.

Segundo Paulo Paim, a história do negro no Brasil estava muito mal contada ou não era a história que ele propriamente acreditava que deveria ser apresentada aos alunos em sala de aula e constar nos livros didáticos. Como ele mesmo comenta: "Mas ainda faltava algo. Isso eu percebi mais nitidamente quando fui relatar a Lei Caó. Estávamos tratando da repressão, mas a nossa história ainda estava adormecida (CONCEIÇÃO, 2011, p. 58).

Em resumo o PL 678/88 apresentava em dois artigos a seguinte redação:

A Matéria da História Geral da África e História do Negro no Brasil passa a integrar obrigatoriamente, a disciplina de História em todos os níveis escolares da rede pública e privada.

O Ministério da Educação elaborará um programa para a matéria, considerando os diversos níveis escolares, a fim de orientar a classe docente e as escolas para adaptação de currículo que se tornarem necessárias (PL 678/88).

A motivação de Paulo Paim para a proposição desta lei federal é o desconhecimento da população, e conseqüentemente da história oficial do país, da participação positiva do negro brasileiro e da África. Onde a literatura brasileira conta

de forma distorcida e colaborando com a manutenção e perpetuação do racismo dentro do sistema escolar, “fazendo com que, historicamente, “eles” se sintam inferiores aos seus pares brancos” (CONCEIÇÃO, 2011, p. 59).

E esse passo de Paim contribui para eliminar o preconceito da sociedade, pois, na compreensão do deputado: “É fundamental para a construção de um Brasil moderno que a história ensinada nas escolas dê um novo enfoque à participação da população negra na formação social brasileira, de forma a registrar a verdade” (PL 678/88).

Entretanto, o PL não foi aprovado. O projeto com indicações mais generalizantes trazia complicações para a aplicação no conjunto de redes nos níveis municipal, estadual e federal. O relator do projeto foi Ruy Nedel, deputado federal eleito pelo Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) do Rio Grande do Sul, e dispôs muitos elogios à proposição, entretanto identificou a necessidade de se acrescentar emendas, já que para ele seria rigorosa demais a obrigação do ensino de História Geral da África e História do Negro no Brasil, como descrito no PL.

A redação do Art. 1º foi então modificada: “Artigo 1º – A matéria da História Geral da África e História do Negro no Brasil passa a integrar obrigatoriamente o currículo do ensino público e privado”, sendo então os temas associados ao currículo, não mais como uma disciplina obrigatória.

Em 15 de setembro de 1988 foi aprovado por unanimidade o PL 678-A/88. No mesmo dia foi enviado ao Senado Federal e lá permaneceu por 8 anos, parado, sem ser lido ou apreciado pelos senadores da República até ser arquivado em 23 de janeiro de 1996. Segundo Paulo Paim, enquanto a proposição estava na Câmara dos Deputados Federais tramitou rapidamente devido a pressão popular relacionada ao Centenário da Abolição. Quando chegou ao Senado a história mudou, já que chegou quase no fim do ano e a pressão nas ruas e dos Movimentos Negros já não existiam mais (CONCEIÇÃO, 2011, p. 61).

Em 22 de fevereiro de 1995, Benedita da Silva, senadora eleita no Rio de Janeiro na legenda do Partido dos Trabalhadores (PT), registrou um segundo projeto de lei sob número PLS 18/95. Já contando com a experiência do anterior, de Paulo Paim, esse já era bastante direto e resumido.

Art. 1 É incluída no ensino de 1º e 2º graus, e no de Graduação de História, a disciplina "História e Cultura da África".

Art. 2 O poder executivo, através do seu órgão competente, regulamentará esta lei no prazo de 90 dias, contados a partir de sua vigência.

Assim, neste PLS o ensino da cultura e da história africana ficavam restritos às duas primeiras fases da formação dos alunos do ensino fundamental e médio, e apenas a professores licenciados em história, não abrangendo o ensino superior e nem as áreas de licenciaturas.

Para se ter consciência do papel que as culturas africanas desempenham na formação da nossa sociedade, e da nossa cultura, é indispensável o conhecimento e a própria restauração dos valores, formas e temas da tradição africana. No complexo cultural histórico, são encontradas influências africanas não só no Brasil e em toda a América. A manifestação do sentimento da africanidade na cultura brasileira aparece, em toda sua linguagem e imagens, nos elementos musicais, nas práticas rituais e fetichistas, nas artes, na cozinha, no sincretismo religioso [...] passando a se constituir, hoje, uma união indissolúvel da realidade nacional. Há ainda o sincretismo religioso, forma de aculturação recíproca onde é possível encontrar para cada "orixá", um santo católico que lhe corresponde. Somente através do conhecimento da História e da Cultura da África é possível entender as teorias e mensagens da "negritude" movimento de afirmação cultural e política que envolve tantos negros africanos como os seus descendentes espalhados por todo o mundo. É necessário incentivar os estudos africanos, a fim de possibilitar à juventude brasileira o conhecimento e a valorização de sua herança negra (PLS 18/1995).

A estratégia de Benedita da Silva constituiu-se em exaltar valores que expõe qualidades e a importância dos negros brasileiros e africanos. Ela faz referência a diversos aspectos que se referem a cultura da sociedade, inclusive o religioso, estabelecendo um canal mais viável na implementação do PLS. Porém também teve vida curta, terminando com seu arquivamento.

O PL onde o andamento teve um desfecho positivo iniciou-se em 24 de agosto de 1995 sob o número 859/95 com a seguinte ementa: “Projeto Lei nº 859, de 1995 (Sr. Humberto Rocha): Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da disciplina História da Cultura Afro-brasileira e dá Outras Providências.”

Em 1995 Humberto Costa assumiu o mandato de deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores, eleito pelo estado de Pernambuco. Ele passou rapidamente pelo Plenário da Câmara, publicado no Diário Oficial do Congresso Nacional, enviado para a Coordenação de Comissões Permanentes (CCP), passando rapidamente e chegando à Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD). Foi nessa Comissão que a deputada federal Esther Grossi, eleita pelo Partido dos Trabalhadores no Rio Grande do Sul, assumiu a relatoria do PL.

Ao longo dos anos o projeto foi ganhando alterações e uma delas foi quantificar o percentual em que a disciplina seria aplicada, cabendo a 10% do conteúdo programático no semestre em que a matéria fosse incluída. Excluiu-se também a menção

ao Movimento Negro nas comissões e na elaboração de material didático e outros. A exclusão desses itens mais polêmicos daria maior chance de aprovação ao projeto.

Esther Grossi estudou o PL por um ano e em seu relatório final, apresentou análises e propostas que enriqueceram o PL 859/95. Entre as proposições a deputada propunha a ampliação da abrangência, incidindo também os cursos de graduação e pós-graduação (CONCEIÇÃO, 2011). Conforme texto do projeto de lei: “Incluimos as universidades e os institutos de pesquisas como participantes da formação de professores em função das contribuições técnica e científica que poderão apontar”.

Segundo Conceição (2011, p. 67), deputado Humberto Costa e Movimento Negro de Pernambuco, essas alterações de Grossi foram importantes para se alcançar o objetivo final que era o de incluir a história e cultura da África nos currículos escolares. Que não seria possível conseguir a aprovação do PL mantendo o texto original, pois seria preciso alterar a Constituição e Lei de Diretrizes e Bases, uma vez que a Constituição não permite duas disciplinas de História na estrutura do currículo escolar.

Assim, com o parecer favorável da própria relatora, o PL 859/95 foi aprovado por unanimidade na CECD, sem nenhuma outra emenda, em 23 de abril de 1997. Em fevereiro de 1999, assim como os outros, o PL foi arquivado. O que o difere, é que não se manteve assim. Neste mesmo ano Ben-Hur Ferreira, homem negro, chegou a Brasília para assumir seu primeiro mandato como deputado federal eleito pelo PT de Mato Grosso do Sul e oriundo do Movimento Negro do mesmo estado. Edson Cardoso, que também compunha o Movimento, foi convidado para ser seu chefe de gabinete e “transformou sua vivência política de assessor em vantagens para desempenhar um papel em prol da causa negra no Congresso Nacional” (CONCEIÇÃO, 2011, p. 68).

Ben-Hur tinha uma perspectiva menos radical e mais ampla, não criava barreiras raciais para que o assunto pudesse percorrer vários setores da sociedade, tendo um grupo fundado por ele chamado Trabalho e Estudo Zumbi (TEZ), composto por membros negros e brancos que militam em diferentes áreas de combate (CONCEIÇÃO, 2011).

Edson Cardoso e Ben-Hur fizeram um levantamento dos PL arquivados referentes a temática de interesse da causa negra e se depararam com o PL 859/95 e o reapresentou, junto com Esther Grossi e Humberto Costa, agora sob o número 259/99, uma aliança de enorme relevância.

Foi publicado no Diário da Câmara dos Deputados em 20 de março de 1999 e teve uma rápida tramitação. Após as alterações necessárias, no dia 2 de janeiro de 2003

o Senado remeteu o PL para o Palácio da Alvorada, para ser sancionado pelo Presidente da República. Uma semana depois, o PL chegou ao Gabinete Presidencial, e o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, sancionou o PL 259/99, transformando-o na Lei Federal 10.639/03.

Segundo os autores desse PL, não houve problemas ou barreiras para a passagem da proposição pelo Congresso Nacional. O que nos leva a conclusão de que o Congresso Nacional já tinha se familiarizado com a temática racial/educacional, possivelmente pelos projetos de leis anteriores com o mesmo tema (CONCEIÇÃO, 2011, p. 73).

O foco do desenvolvimento da lei é envolver o ambiente escolar na luta contra o sistema de discriminação e de preconceito que envolve o ensino no Brasil. A proposição de mudança radical nos currículos escolares, visa a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e a cultura afro-brasileira na formação de professores, com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula.

Esta proposição advém de um sintoma observado pelo Movimento Negro Unificado que em 1978 declararam à nação que estavam em luta contra o racismo, onde o racismo estivesse. Como um dos lugares onde o negro vive é a escola, ou seja, os sistemas de ensino, buscou-se orientar a ação do combate ao preconceito nesses ambientes.

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvida com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação de professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90 (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 217).

A frente de atuação do MNU com o passar dos anos foi sendo amplificada. A militância deixava de ser apenas nas entidades e associações e abria-se para novos campos, como sindicatos, partidos políticos e centros de atuação, onde trabalhar junto às instituições de diversas representações civis, favorecia a difusão das ideias e o apoio às propostas do próprio movimento (CONCEIÇÃO, 2011, p. 37).

Segundo Petrônio Domingues (2007), foi a partir de 1982 que a revisão dos conteúdos nos livros didáticos se definiu como uma das prioridades na luta pela educação. Os alvos centrais apontavam para os conteúdos como responsáveis pela mentalidade preconceituosa e de discriminação dominante nos espaços de ensino. Defendia-se outra formação e preparação dos professores, com base em um novo cenário no qual o negro fosse também protagonista da história nacional e a história da

África também fosse considerada como parte da herança da nossa nação (DOMINGUES, 2007).

O que apontamos é que, nesse momento, ocorreu um deslocamento no qual os movimentos, além de postularem novas formas e espaços para a ação política, propunham novas maneiras de entender a cultura negra. Alguns estudiosos indicam que o movimento negro entendeu que era necessário buscar as raízes históricas e culturais do negro brasileiro, suas memórias e sua identidade. A África era o começo de tudo e, portanto, o negro brasileiro teria que se voltar para a história e a cultura africana para poder escrever e entender a sua própria história e cultura. Esse processo foi chamado africanização do Movimento Negro (CONCEIÇÃO, 2011, p. 40).

É no contexto da formação acadêmica e cultural que nós aprendemos a enxergar as raças, conhecendo a diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, e reconhecendo a condição, as origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles. É nesse movimento que o ensino da história e cultura afro-brasileira fazem suas contribuições, como uma narrativa completa e buscando fugir do enviesamento eurocêntrico.

4. Para pensarmos uma educação anti-racista: as contribuições de Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes

Ao escolher a temática e os objetivos da pesquisa, se faz imprescindível a seleção de referências que se comuniquem com o assunto. Que, neste contexto, se apresentam como contraponto às narrativas eurocêntricas que tratam de raça no Brasil. É preciso ressaltar que o racismo conceitua o branco como norma (BRAGA; GONÇALVES, 2020).

Ao tratarmos da educação étnico-racial e suas mais diversas necessidades, nos deparamos com o ativismo político e educacional de Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes, mulheres negras que utilizam do espaço político, educacional e científico para falar sobre raça em interseção com classe e gênero e, em específico, sobre como a história e cultura afro-brasileira é descrita.

A professora e cientista Nilma Lino Gomes trabalha nas áreas de educação, pedagogia e antropologia. Em sua trajetória acadêmica sempre esteve presente e associada a causas raciais, reivindicando o espaço da negritude na sociedade. Chegou a fundar em 1991 o Grupo Interdisciplinar de Estudos Afro-Brasileiros, entre outros grupos de ações afirmativas, envolvendo Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas. É integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), presidida por ela de 2004 a 2006 (CUNHA, 2017).

É uma pioneira engajada cuja produção é dedicada à relação entre o conhecimento e a emancipação social (CANAVARRO, 2020). Em 2013 foi a primeira mulher negra a se tornar Reitora de uma universidade pública federal, a Universidade para Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Seu envolvimento com o Movimento Negro se deu na graduação, inclusive com dificuldades em encontrar professores dispostos a orientar trabalhos com temáticas voltadas as questões raciais (CUNHA, 2017).

Nilma Lino Gomes, presidiu o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (2015). A partir dos anos 2000 ocorreu uma ocupação expressiva dos cargos de alto escalão por acadêmicos e militantes negros e Nilma incluiu-se neste recorte (GOMES, 2022). Ela defende, apresenta e reforça o papel do Movimento Negro Brasileiro como educador, produtor de saberes emancipatórios e sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Saberes que foram transformados em

reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI (GOMES, 2017).

Uma coisa é certa: se não fosse à luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização - com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (GOMES, 2017, p. 18).

Vivemos em um tempo de políticas de ações afirmativas nas universidades e nos concursos públicos, que mexe com forças conservadoras, com o capital e com grupos de poder e o Movimento Negro é um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta (GOMES, 2017).

Por sua vez, Lélia Gonzalez, mulher negra, intelectual e ativista, já afirmava na década de 1980 a relevância de desvencilhar o saber do homem branco e associar essa postura ao racismo. Desconstruir a narrativa de que o homem branco sabe mais sobre o negro do que o próprio negro, que se dá com o conhecimento da cultura afro-brasileira dentro da sala de aula. A formação do ser humano se dá através de diferentes perspectivas e "o lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo" (GONZALEZ, 1984, p. 224).

Lélia de Almeida Gonzalez foi uma figura importante para o debate sobre questões de raça, gênero e classe. Apesar das mulheres terem conquistado o direito ao voto, o acesso à escola e ao mercado de trabalho em 1935, exercer tais direitos era uma exceção. Nessa exceção, temos Lélia que graças ao seu irmão, que se mudou de Belo Horizonte para o Rio de Janeiro por ser jogador de futebol, teve uma trajetória educacional bem sequenciada (RATTS; RIOS, 2010).

Fiz escola primária e passei por aquele processo que eu chamo de lavagem cerebral dado pelo discurso pedagógico brasileiro, porque, na medida em que eu aprofundava meus conhecimentos, eu rejeitava cada vez mais minha condição de negra (GONZALEZ, 1979, p. 202).

Aos poucos, barreiras raciais, de gênero e sociais foram superadas. E conforme Lélia completava sua trajetória educacional, ia se enquadrando num contingente restrito de pessoas negras escolarizadas, em um contexto em que em uma década (1940 a 1950) os brancos detinham 97% dos diplomas universitários.

Esse cenário não traduzia somente uma situação de desigualdade racial; o sistema educacional era muito discrepante entre negros e brancos, e isso resultava na dificuldade de acesso da população negra à escolaridade e à ascensão social (RATTS; RIOS, 2010, p. 41).

Gonzalez graduou-se em História, Geografia e Filosofia. Esteve na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Pontifícia Universidade Católica, onde, nesta última, assumiu a chefia do Departamento de Sociologia. Em 1970 passa a ser referência teórica do Movimento Negro, que inclusive, ajudou a fundar. Além do português, também tinha conhecimento de outros idiomas como: espanhol, francês e inglês. Participou da criação do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN-RJ), do Movimento Negro Unificado, em nível nacional. Não tinha paciência para elaboração escrita nos moldes acadêmicos (FELIPPE, 2011).

No meu caso, fiz um tipo de escolha, que foi a militância de rua, participando de organizações negras, de seminários. Na medida em que nós, os intelectuais negros orgânicos, somos tão poucos, realmente existe um grande leque de atividades para poder responder às exigências que nos são colocadas (GONZALEZ, 2000, p. 224).

Falava e ensinava para preservar a história, resgatar genealogias, origens e tradições de seu povo, para que compreendessem a lógica da discriminação e alcançasse a consciência, resgatando o amor próprio e a consciência individual (FELIPPE, 2011). Para Lélia, na medida em que a lógica de dominação está estabelecida e o mito da democracia racial está instaurado como se fosse verdade, as coisas permanecem como estão. A intenção é que o negro através do conhecimento em sala de aula observe sua capacidade de assumir sua própria fala, que o racismo não é algo natural como costuma-se achar, que não é uma realidade posta (GONZALEZ, 1984).

O discurso racista anda junto com o discurso meritocrático, que descarta essas heranças coloniais e associa comportamentos ao esforço, à força de vontade. O desconhecimento provocado pelo período Brasil Colônia fez com que esta ideia se perpetuasse. Gonzalez (1984) trabalha com duas noções que sistematizam esses argumentos, a noção de “consciência” e de “memória”. A consciência entende o lugar do desconhecimento, da alienação e do esquecimento e é onde o discurso ideológico se faz presente, falta-lhe noção. Já a memória é o não-saber que conhece, de uma verdade que se estrutura como ficção. A consciência exclui e a memória inclui, logo, a partir do ponto que ocorre a inclusão da memória é uma escolha não exercer a consciência.

E não se chegou a este estado das coisas, mas nunca saímos dele (GONZALEZ, 1984). É um exercício de observação constante a fim de transformar democracia racial em algo concreto. Associar os nossos comportamentos à herança do Brasil Colônia e os desconstruir através da informação.

Por que será que o racismo brasileiro tem vergonha de si mesmo? Por que será que se tem "o preconceito de não ter preconceito" e ao mesmo tempo se

acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados? (GONZALEZ, 1984, p. 238).

Por meio de representações e práticas positivas, espera-se que não seja só mais um marco normativo sem efeito prático, mas que promova uma educação plenamente democrática.

Dado o contexto histórico da aprovação da Lei 10.639/03, esta pesquisa guia-se pela questão: como podemos observar a inserção da temática da história e cultura afro-brasileira e do movimento negro no Brasil nos currículos do Ensino Médio das escolas públicas no Distrito Federal?

A preocupação vem na situação pontuada por Fanon (2008, p.128), uma “criança negra normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contato com o mundo branco.” Os padrões eurocêntricos reforçados pela mídia atuam no imaginário social e afetam o modo de ser e estar no mundo. Reforçando a importância do estudo e ensino da história e cultura afro-brasileira pode-se modificar este contexto e modificar narrativas de perspectivas limitadas.

Desde a infância o racismo já produz o início de uma constante luta entre aquilo que se é e aquilo que se deveria ser na sociedade. Enunciam hierarquias de poder, ditadoras de um silenciamento que dói, marca, rompe, alimentado de condições de sub-representação e condições de ocupantes do não lugar (BRAGA; GONÇALVES, 2020).

Podemos perceber a construção de relações raciais que adquirem posições na sociedade, capazes de subalternizar a diversidade étnica por meio da construção de um mundo estereotipado. Esse mundo carrega imagens e símbolos que adentram no imaginário do povo negro, das crianças, fazendo-as perseguir ideias de beleza, de cabelos e imagens legitimadas. Para que esse movimento acontecesse com sucesso nas sociedades vítimas da colonização, foi necessário promover o massacre do outro em todos os sentidos; retirando a sua humanidade, o sujeito era condicionado a objeto do europeu. Nessas formas de dominação, busca-se apropriar-se da voz do dominado, impondo a língua e o silenciamento por meio da imposição de única cultura e da criação de estereótipos sobre o povo negro (BRAGA; GONÇALVES, 2020, p. 264).

O contexto apresenta então o negro como exótico e passível de mudanças, enquanto o branco é fonte de poder e saber na escola, religião e demais espaços da sociedade. Onde todas suas referências advêm de um projeto europeu que mapeia a realidade histórica a partir da supremacia branca, advinda do colonialismo (BRAGA; GONÇALVES, 2020).

Em 2013, Nilma Lino Gomes e o professor Rodrigo Ednilson de Jesus evidenciaram no artigo publicado por ambos que a ausência de pesquisas quantitativas é

um problema nacional. Entre fevereiro e dezembro de 2009, Nilma L. Gomes coordenou uma pesquisa quantitativa a nível nacional, financiada pelo Ministério da Educação (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil.

A pesquisa intitulada *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003*, buscou identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da referida lei. Foi desenvolvida juntamente com uma série de programas de extensão, núcleos e centros de estudos.

Envolveu cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de universidades públicas federais brasileiras e apresentou os dilemas, desafios e limites do processo de implementação do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas públicas e privadas da educação básica brasileira. De maneira irregular e muito complexa, o processo de implementação dessa legislação – uma alteração da LDB – torna-se imprescindível para compreender os desafios da política pública em educação e a diversidade, bem como novos elementos de análise para a pesquisa educacional (GOMES; JESUS, 2013, p. 19-20).

Gomes e Jesus (2013) afirmam que muito pouco se sabe sobre o contexto nacional para a implementação da Lei 10.639/2003 e demais orientações legais que regulamentem na gestão do sistema de ensino e no cotidiano das escolas, o que não nos ajuda a ter uma compreensão mais ampla, em nível nacional. Para se avaliar uma política pública são necessários dados para orientar as ações seguintes e ao tratarmos da referida lei, são quase inexistentes. Não existe pesquisa sistematizada e atualizada em nível nacional com informações por estado, município e escola.

A pesquisa revela, portanto, que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites (GOMES; JESUS, 2013, p. 32).

E essa ausência de movimentação a nível nacional e governamental exhibe o “racismo por omissão” apresentado por Lélia Gonzalez (2018) e trabalhado por Gomes (2022), que mostra que invisibilizar o negro perante a realidade social é estratégia de perpetuação de práticas racistas e desiguais orientadas por uma ideologia eurocêntrica. Uma omissão consciente que se dá não pela ausência de políticas para o negro, ao contrário, é um sujeito de direitos, instituí-se leis, diretrizes e outros mecanismos de combate ao racismo, mas não se desenvolve condições mínimas para um efetivo funcionamento.

Termo criado por Lélia Gonzalez que nomeia muito bem esse movimento, ou melhor, a ausência dele, "América Latina", uma América Africana, uma categoria de amefricanidade. Uma latinidade inexistente, uma neurose cultural que tem o racismo por excelência. Que valoriza mais a cultura dos europeus colonizadores do que a cultura latina e africana. Recorda ainda a categoria freudiana de denegação: "Processo pelo qual o indivíduo, embora formulando um de seus desejos, pensamentos ou sentimentos, até aí recaiado, continua a defender-se dele, negando que lhe pertença" (GONZALEZ, 2020, p. 129).

Quando se analisa a estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, verifica-se que o racismo desempenhará um papel fundamental na internalização da "superioridade" do colonizador pelos colonizados (GONZALEZ, 2020, p.130).

É essa ausência de conhecimento e de identificação feita de forma estratégica que fazem com que essa narrativa eurocêntrica e racista se perpetue. Um comportamento internalizado de negar a própria raça, a própria cultura, fortalecendo o mito da superioridade branca. A Lei 10.639/03 tem um caráter compensatório, ao possibilitar a desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas, sequelas deixadas pelo longo período de escravização, visto que "As desigualdades raciais ou de gênero, como quaisquer outras, não se inscrevem na lógica da natureza, mas na lógica das relações. São socialmente criados; podem e devem ser politicamente dirimidos" (SISS, 2003, p. 34).

A lei por si só não garante a efetivação dos seus preceitos, mas se torna um instrumento, um caminho para desconstrução gradual de mentalidades, produzindo reflexos nas relações sociais vividas por indivíduos formados a partir de novos olhares e posturas diante do conhecimento, capacitados para intervir no mundo e transformá-lo (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017).

A preocupação em estabelecer vínculos entre as políticas públicas, pressupondo um sistema educacional com bases ideológicas eurocêntricas e racistas é inexistente. A Lei 10.639/03 vai além dos ajustes curriculares, mas estabelece correções das imagens distorcidas, das pessoas negras e suas fortes contribuições para a formação da nossa nação. Gonzalez (2020) ressalta que a ideologia do branqueamento tem uma força muito grande no que diz respeito à comunidade negra brasileira, e está dividida em duas vertentes, sendo elas: a oficial que afirma que todos somos iguais perante a lei e a do nível privado, que é resumida no ditado popular "branco correndo é atleta, preto correndo é ladrão".

A construção da identidade negra se dá através do conhecimento da história de um povo, das relações sociais e culturais. A afirmação da identidade traduz o desejo de garantia de acesso aos bens sociais (SILVA, 2000).

A falta de reconhecimento da identidade não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente devido. Ela pode infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante. O reconhecimento não é apenas uma cortesia que se faz à uma pessoa: é uma necessidade humana vital (MUNANGA, 2005, p. 6)

Não se revela com o conhecimento acerca das diferentes pigmentações e diferenças biológicas que existem entre pessoas brancas e negras, mas sim através do descobrimento do continente africano pelas navegações portuguesas e a sinalização da narrativa que eles construíram, do descobrimento da escravidão, do tráfico negreiro e da colonização que o continente africano e seu povo foi submetido (MUNANGA, 2005).

O racismo é tão profundamente radicado no tecido social e na cultura de nossa sociedade que todo repensar da cidadania precisa incorporar os desafios sistemáticos à prática do racismo. Neste sentido, a discussão sobre os direitos sociais ou coletivos no sistema legal e por extensão no sistema escolar é importantíssima (MUNANGA, 2005, p. 8).

É necessário considerar o conhecimento da pessoa negra a trajetória de resistência das pessoas negras escravizadas, já que a partir do momento que a pessoa negra se autodenomina, ela já passa a se conhecer e se identificar com pessoas que constituem este mesmo grupo. Elementos como história, resistência, religião, cultura e cor da pele farão parte do processo de construção de identidade (REIS, 2013). A ideologia veiculada nos mesmo de comunicação remetem a uma cultura dominante, o que reforça a necessidade da consciência acerca do modelo estético ocidental que nos foi imposto como superior, ideal a ser atingido.

Ao tratarmos da sociedade brasileira, apesar da contribuição extraordinária que o negro trouxe, vamos perceber que a cultura, a classe e a raça impõem ao todo uma visão alienada de si. Uma sociedade construída no Brasil que se estratificou racialmente, que é absolutamente hierárquica e a cultura diz respeito apenas à produção cultural ocidental (GONZALEZ, 2020).

Por isso mesmo nós, negras e negros, éramos sempre vistos como o oposto daquele modelo através do reforço pejorativo das nossa características físicas: cabelo ruim, nariz chato ou fomalha, beijos ao invés de lábios, tudo isso resumido na expressão "feições grossas ou grosseiras". E quantos de nós se deixaram enganar por tudo isso, acreditando realmente que ser negro é ser feio, inferior, mais próximo do macaco do que do homem (branco, naturalmente). E a ideologia do branqueamento estético destila seu veneno mortal não apenas no interior da comunidade negra, mas no falseamento da nossa própria história (GONZALEZ, 2020, p. 242).

A escola é uma instituição socializadora por excelência onde aprendemos sobre princípios civilizatórios que pautam nossas relações sociais em diferentes espaços de sociabilidades, onde a educação apresenta-se como potencial de transformação coletiva e individual. Deve-se valorizar a ótica cultural das populações tradicionais africanas e afro-brasileiras enquanto patrimônio cultural mundial, contemplando a construção de relações sociais positivas, luta pela eliminação de qualquer forma de desigualdade social e discriminação, e a formação de um cidadão consciente de que todos os espaços, são seus.

Dado isso, percebemos a relevância de Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes não só como produtoras de ideias, mas como agentes de transformação social através do conhecimento e ativismo político e educacional.

5. Uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos: a aplicação da Lei 10.639/2003 nas escolas do Distrito Federal

No decorrer dos capítulos anteriores observamos a importância histórica e a formação da Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Entretanto, será que a existência de uma lei garante sua aplicação e eficiência? Garante que a importância de sua trajetória de formação é considerada, estudada e analisada? Será que a história por trás da lei é apresentada, é fácil de se encontrar para que se torne um estímulo ao colocar em prática o que a lei propõe?

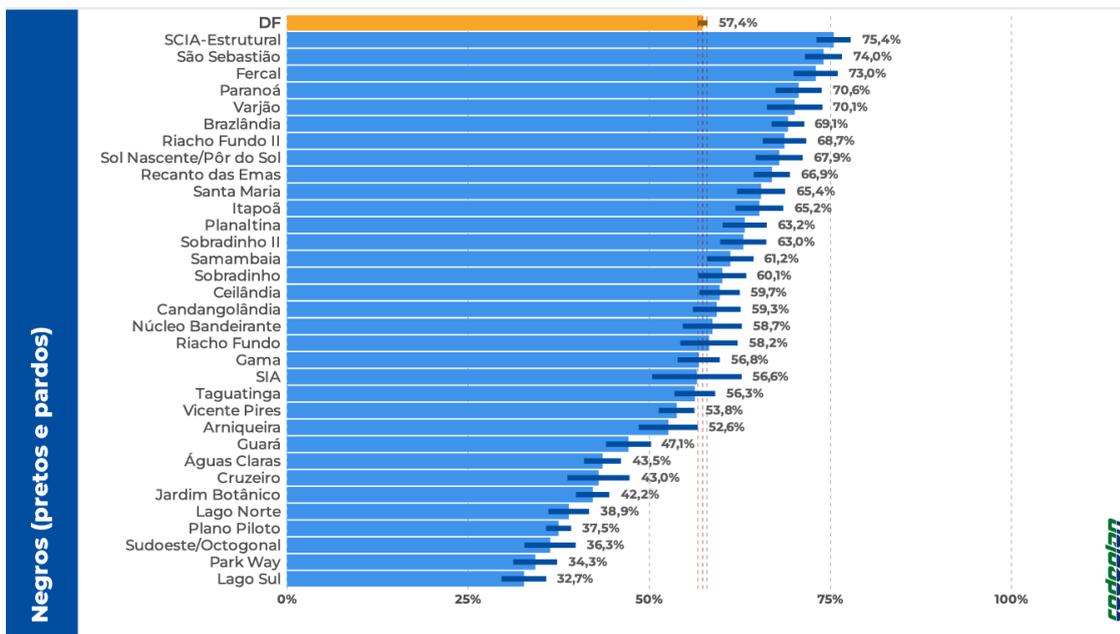
Na intenção de encontrar respostas para essas perguntas e de se fazer análises qualitativas e quantitativas, analisamos a presença de palavras-chave dentro dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de duas regiões administrativas do Distrito Federal. A escolha das Regiões Administrativas (RA) se deu através da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal (PDAD), feito pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) referente ao ano de 2021, publicada em 06/07/2022 no site da instituição¹. O objetivo da PDAD é fornecer um retrato socioeconômico do DF e de todas as suas RAs.

Dois indicadores foram escolhidos, maior e menor percentual de "Negros (pretos e pardos)" e maior e menor percentual de "Renda Bruta Média de Trabalho". Diante do maior e menor percentual destes critérios, a seleção também seria feita com a disponibilidade dos PPPs publicados no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Conforme os gráficos 01 e 02 abaixo, a RA Plano Piloto dispõe de maior renda bruta (R\$ 8.357,56) e do menor percentual de negros (37,5%). Já São Sebastião é inversamente proporcional, dispondo de menor renda bruta (R\$ 1.652,05) e de maior percentual de negros (74%). E ambas as RAs cumprem o critério dos PPPs publicados no site da SEEDF.

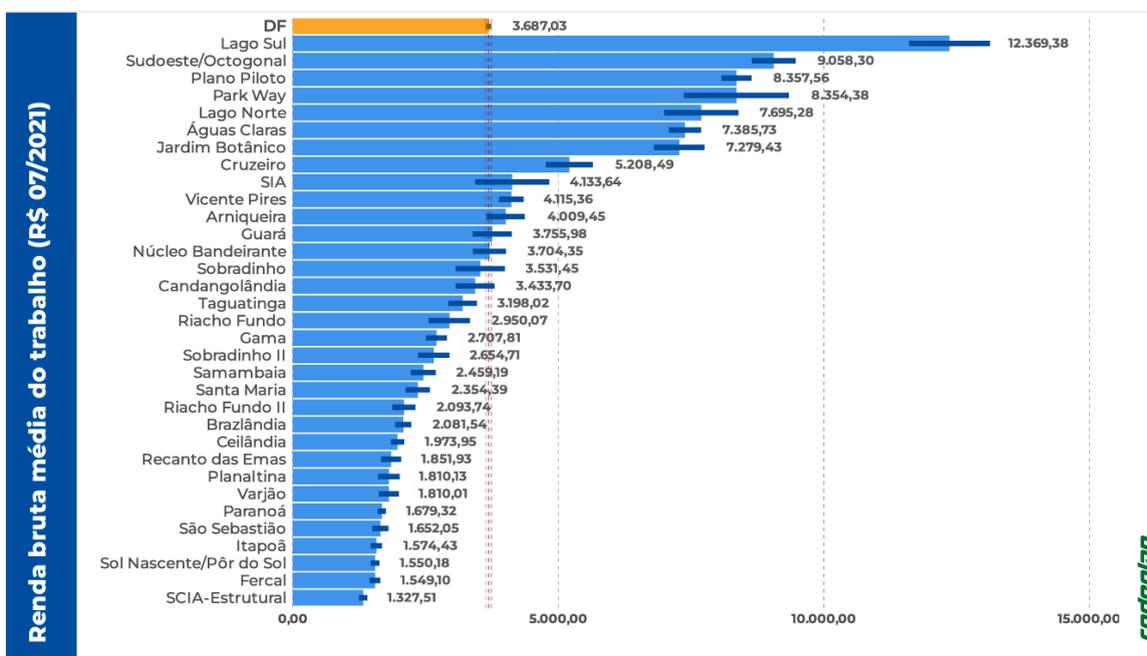
¹ CODEPLAN, 2022. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2021 - Resultados por RA. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Apresentacao_RAs.pdf>.

Gráfico 01: PDAD do percentual de “negros (pretos e pardos)” elaborado pela CODEPLAN.



Fonte: CODEPLAN (2022, p. 13).

Gráfico 02: PDAD do percentual de “renda bruta média do trabalho” elaborado pela CODEPLAN.



Fonte: CODEPLAN (2022, p. 20).

Mas por que analisar os PPPs das escolas? O que é um PPP e onde estão disponíveis? Qual seu impacto na rotina escolar? No site SEEDF, no Espaço Pedagógico, na aba de Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas encontramos uma breve definição do que é esse documento: “O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento norteador de uma escola, conferindo a ela uma identidade própria, com suas demandas, prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino” (SEEDF, 2022).

Associados ao ano de 2022, encontramos todos os PPPs de 14 das 33 RAs que compõem o Distrito Federal (CODEPLAN, 2022). Há uma pasta com o nome de cada RA e o arquivo em PDF com o nome de cada instituição de ensino. A quantidade de PPPs publicados é relativa à quantidade de escolas que compõem aquela RA.

De acordo com os critérios utilizados para a seleção das RAs Plano Piloto e São Sebastião, selecionamos os PPPs apenas das escolas de ensino fundamental e médio, conforme § 1º do Art. 26-A da Lei 10.639/2003 que aplica a obrigatoriedade a estes níveis de ensino em específico. Por ser um espaço de publicação de documentos referente a todas as escolas de cada região administrativa, encontramos os que referem-se a Centros Internacionais de Línguas, creches, escolas de educação básica, Ensino de Jovens e Adultos, entre outros.

Feita a seleção de quais PPPs seriam trabalhados, ao abrir um a um para o levantamento de dados, conseguimos observar que se trata de uma perspectiva macro do que a instituição escolar pretende fazer no ano letivo. Objetivos, metas, estratégias, tanto no que se refere às atividades pedagógicas, quanto às funções administrativas. Portanto, faz parte do projeto e da gestão escolar, uma operacionalização escolar em um constante movimento de reflexão-ação-reflexão. Uma direção, um rumo para as ações da escola.

Chamamos de político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive. Chamamos de pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola a alcançar os seus objetivos educacionais. É importante que o projeto político pedagógico seja entendido na sua globalidade, isto é, naquilo que diretamente contribui para os objetivos prioritários da escola, que são as atividades educacionais, e naquilo cuja contribuição é indireta, ou seja as ações administrativas. É também um instrumento que identifica a escola como uma instituição social, voltada para a educação, portanto, com objetivos específicos para esse fim (VEIGA, 2002, p. 13-14).

Deve existir um cuidado para que o PPP não seja construído sem uma gestão participativa, que não se torne elemento meramente burocrático e fechado em si mesmo. A gestão democrático-participativa assume condições que dão sentido e criam ações

baseadas nos objetivos discutidos com a comunidade escolar e local, que serão responsáveis pela operacionalização do documento. Buscando assim o desenvolvimento escolar voltado para o ensino de qualidade, ciente do contexto político e econômico e comprometido com a cidadania (GUEDES, 2021).

Assim, um PPP que pauta seu planejamento em perspectivas dissociadas da eurocêntrica, abre possibilidades concretas para formar um cidadão com consciência de raça e classe. Afinal, ter contato com uma perspectiva relativizada que narra a formação da história do Brasil desconsiderando a cultura afro-brasileira, reforçam comportamentos que contribuem para uma estratificação social, como observaremos nos gráficos 01 e 02 no percentual de negros e de renda bruta média nas RAs São Sebastião e Plano Piloto.

O que se pretende com uma educação descentralizada e com liberdade para elaboração do PPP conforme contexto escolar, é para que a instituição de ensino possa atender a comunidade que se encontra com mais eficiência, com menos burocracia, garantindo um ensino mais coerente com a realidade local. Entretanto, acaba diminuindo a possibilidade de controle pelos órgãos superiores da educação e coloca a escola com mais responsabilidades quando sua organização, gestão e direcionamento pedagógico curricular (GUEDES, 2021).

Ao se construir o projeto político-pedagógico, é fundamental que se tenha em mente a realidade que circunda a escola; realidade que se expressa no contexto macro da sociedade: econômico, político e social; é aquela que se verifica ao entorno da escola. A realidade macro da sociedade, certamente, afeta a vida da escola, assim como também afeta a sua realidade interna específica, o seu funcionamento, possibilidades e limites. Não levar em consideração os aspectos sociais que envolvem a escola no planejamento educacional, mesmo em nível micro, pode fazer com que o planejamento falhe em seus resultados (BETINI, 2005, p. 39).

A autonomia está associada a uma participação da comunidade escolar para a estruturação de uma educação para além da sala de aula, fugindo aos portões da escola. Trabalhar com os dados elaborados e fornecidos pela CODEPLAN possibilitaria um planejamento mais completo e eficiente. Porém, por se tratar de uma gestão que demanda redistribuição de responsabilidades e maior poder de decisão, exige-se uma melhor formação de seus membros para que consigam atribuir ao ambiente escolar não apenas o ensino do saber socialmente construído, mas também, o ensino da cidadania como veículo para a transformação social (GUEDES, 2021).

O foco é o desenvolvimento da escola como uma sociedade em nível macro, que propicie a existência de valores, símbolos, linguagens, interações próprias daquele ambiente, ou seja, uma cultura própria, uma identidade. Para isso, a existência de um Projeto Político Pedagógico, significa a

construção de uma gestão democrático-participativa, pois, segundo Libâneo (2004) essa ferramenta fundamenta-se nos princípios básicos legais desse tipo de gestão, ou seja, a autonomia e a participação (GUEDES, 2021, p. 5).

De acordo com Pimenta (2002) o PPP nasce de uma construção coletiva, traduzindo interesses e intenções do meio. É a interpretação de uma realidade mutável, vivenciada e construída dia a dia, estando então, sempre em construção. E isso só é possível se uma estratégia de envolvimento da comunidade for desenvolvida. Se dados coletados forem apresentados na intenção de instigar a participação visualizando mudanças, envolvendo então pais, professores, alunos, núcleo gestor, núcleo pedagógicos e demais funcionários. Assim, uma reflexão coletiva é potencializada. Com base no pensamento de Libâneo (2004), duas características importantes na construção desse documento são apresentadas:

Considera o que já está instituído (legislação, currículos, conteúdos, metas, formas organizativas da escola etc.), mas tem também a característica instituinte. A característica de instituinte significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estrutura, hábitos, valores, ou seja, institui sua cultura organizacional (LIBÂNEO, 2004, p. 152).

Essas características contribuem tanto para reafirmar valores, quanto para criar novos. A intenção de se modificar a realidade daquele ambiente coloca em questão o que se espera da escola, considerando principalmente qual a função que ela exerce na sociedade (GUEDES, 2021).

Observada a importância dos PPPs e bem definidas as RAs a serem trabalhadas, segue o caminho metodológico para obtenção dos resultados:

- a) Aproveitando o texto do Art. 26-A da Lei 10.639/03 selecionamos cinco palavras-chave: i) Afro-brasileira/afrodescendente; ii) África; iii) Africano (a); iv) Negro (a) e v) Étnico-racial. Elas remetem diretamente ao conteúdo da lei, que conforme seu § 1º inclui o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil e que serão ministrados, conforme § 2º, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
- b) Verificou-se a existência dessas palavras-chave nos PPPs, analisando de que forma estão associadas à formulação de uma identidade coletiva na escola. Ao envolvimento da comunidade no currículo escolar, ou simplesmente, para o cumprimento seletivo do Art. 79-B que inclui o dia 20 de novembro como Dia

Nacional da Consciência Negra, fazendo com que atividades ocorram apenas no dia ou semana específica no calendário escolar. Temos então como pressuposto, que quanto mais esses termos aparecem no documento de forma orgânica, mais a escola e a comunidade escolar estão cientes da lei e busca implementá-la nas práticas escolares.

- c) A nível de nota metodológica, cabe destacar que a palavra-chave v) Étnico-racial, não está descrita na lei, no entanto, a partir das leituras realizadas para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por incluí-la considerando relevante a produção teórica acerca da implementação da Lei 10.639 e o debate ao redor das relações étnico-raciais na escola.
- d) Como mecanismo de busca contamos com o Atalho de Pesquisa (Ctrl + f) disponível no Windows e no Chrome OS para pesquisa de conteúdo no documento. Todos os termos idênticos ao digitado são contabilizados, apresentando quantas vezes aparecem no texto e podem ser trabalhados também, de forma individual, selecionando um a um e onde se encontra no documento.

Tabela 1: Levantamento de palavras-chave nos PPPs da RA Plano Piloto.

RA: Plano Piloto						
	QUANTIDADE DE VEZES QUE OS TERMOS APARECEM					
NOME DA ESCOLA	afro-brasileira e afrodescendentes	África	africano (a)	negro (a)	étnico-racial	RELAÇÃO COM O CONTEÚDO
CED 02 do Cruzeiro	0	0	0	0	0	Não consta;
CED do Lago	0	0	0	1	0	Dia da Consciência Negra;
CED Gisno	0	0	0	1	0	Princípio do direito a ser diferente; Dia da Consciência Negra;
CED Lago Norte	1	0	0	1	0	Projeto cultura afro; Dia da Consciência Negra;
CEF 01 do Cruzeiro	2	0	7	0	0	Conteúdo de artes, ensino religioso, educação física e história;
CEF 01 de Brasília	1	0	0	2	0	Organização curricular da unidade escolar; Dia da Consciência Negra;
CEF 01 do Lago N.	0	0	0	0	0	Não consta;
CEF 01 do Planalto	1	0	5	2	0	Conteúdos de geografia, história; feira cultural;
CEF 01 do Varjão	3	0	3	3	0	Dia da Consciência Negra;
CEF 02	3	0	0	2	0	Organização curricular; atividades de educação em tempo integral; inclusão de diversidades;
CEF 03	0	0	3	0	0	Objetivos da aprendizagem de história, geografia;
CEF 04	0	0	1	2	0	Dia da Consciência Negra;

CEF 05	3	0	0	3	0	Matriz curricular - parte diversificada; conteúdo de artes, história; plano de ação;
CEF 07	1	0	1	6	0	Fundamentos teórico-metodológicos; intolerância religiosa; violência na escola; Dia da Consciência Negra;
CEF 102 Norte	1	0	6	3	0	Educação para diversidade; projetos; Dia da Consciência Negra;
CEF 214 Sul	0	0	12	3	0	Objetivos de aprendizagem (história, arte, geografia);
CEF 306 Norte	0	0	0	0	0	Não consta;
CEF 405 Sul	7	1	15	14	0	Conteúdo de artes, educação física e história;
CEF 410 Norte	0	0	0	2	0	Percentual de negros autodeclarados;
CEF Athos Bulcão	1	0	5	4	0	Objetivos de aprendizagem de história e artes;
CEF CASEB	14	0	12	18	0	Projeto e organização curricular;
CEF Polivalente	4	0	13	12	0	Conteúdo de artes e história;
CEM Cean	1	0	1	2	0	Organização curricular;
CEM Paulo Freire	3	0	1	4	0	Organização curricular;
CEM Setor Leste	2	0	6	4	0	Organização curricular;
CEM Setor Oeste	1	0	0	1	0	Organização curricular;
CEMI Cruzeiro	1	0	1	0	0	Organização curricular;
Valor total:	54	1	96	98	0	

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados dos PPPs da SEEDF. Acesso em 10/11/2022.

Referente à quantidade de vezes que os termos aparecem nos PPPs do Plano Piloto, no CED 02 do Cruzeiro não há nenhuma menção referente ao texto da lei. Por sua vez, o CED do Lago a palavra-chave "negro (a)" aparece uma vez associada ao Dia da Consciência Negra, como data a ser considerada no planejamento do calendário escolar. No CED Gisno, a palavra-chave "negro (a)", está descrita no tópico do PPP intitulado "Princípio do direito a ser diferente", envolvendo mulheres, negros, indígenas e deficientes e considerando, também, o Dia da Consciência Negra. Já no CED Lago Norte além do termo "negro (a)", consta a palavra-chave "afro-brasileira" associada ao Dia da Consciência Negra através do projeto "cultura afro". No CEF 01 Cruzeiro o assunto é aplicado de uma forma mais compromissada com o texto da lei, sendo conteúdo das disciplinas de artes, ensino religioso, educação física e história. "Afro-brasileira" aparece duas vezes e "africano" sete vezes no conteúdo programático dessas disciplinas. Por sua vez, no CEF 01 de Brasília consta o termo "afro-brasileira" apenas uma vez e "negro (a)" duas vezes, situados na organização curricular com um série de leis que devem ser aplicadas no ano letivo "para que os estudantes se

relacionem de forma harmônica" e também ao Dia da Consciência Negra, como data inserida no calendário escolar. Já no CEF 01 do Lago Norte não há nenhuma menção referente ao texto da lei. No CEF 01 do Planalto as palavras-chave estão associadas ao conteúdo de geografia e história, e também à ideia de "projeto de uma feira cultural", onde "afro-brasileira" aparece uma vez, "africano (a)" cinco vezes e "negro (a)", duas vezes. Novamente, no CEF 01 do Varjão as palavras-chave aparecem vinculadas ao Dia da Consciência Negra apenas, para inseri-lo no calendário escolar, aparecendo três vezes cada palavra-chave: "afro-brasileira", "africano (a)" e "negro (a)". Por outro lado, no CEF 02 consta como um compromisso a ser aplicado na educação, mas de forma breve e sucinta, buscando aplicar a “cidadania e educação em e para os direitos humanos”, surgindo o termo "afro-brasileira" três vezes e "negro (a)", duas vezes. No CEF 03 temos apenas a palavra-chave "africano (a)" que aparece três vezes nos "objetivos de aprendizagem" de história e geografia. Já no CEF 04, "africano (a)" surge uma vez e "negro (a)", duas vezes no planejamento do calendário escolar para o Dia da Consciência Negra. De modo oposto, no CEF 05 os termos aparecem três vezes cada, "afro-brasileira" e "negro (a)" no conteúdo de artes, história e como plano de ação buscando “analisar e compreender a formação cultural do povo brasileiro, a partir da contribuição deixada pelos europeus, índios e negros”. Por sua vez, no CEF 07 associa-se os termos ao Dia da Consciência Negra e com o "cuidado a intolerância religiosa e a violência na escola", surgindo "afro-brasileiro" e "africano (a)" uma vez cada, e "negro (a)" seis vezes. No CEF 102 Norte as palavras constam no PPP "buscando uma educação para a diversidade" com "afro-brasileira" aparecendo uma vez, "africano (a)" seis vezes, "negro (a)" três vezes e também, à projetos associados ao Dia da Consciência Negra. Já no CEF 214 Sul a palavra-chave "africano (a)" aparece doze vezes e "negro (a)", três vezes, como objetivos para a aprendizagem de história, arte e geografia. Opostamente, no CEF 306 Norte não há nenhuma menção referente ao texto da lei. Por outro lado, no CEF 405 Sul, os termos aparecem muitas vezes. Surgem no conteúdo programático de artes, educação física, história, constando sete vezes a palavra-chave "afro-brasileira", uma vez "África", quinze vezes "africano (a)" e quatorze vezes "negro (a)". Já no CEF 410 Norte aparece apenas duas vezes o termo "negro (a)" e em dados levantados pela instituição de percentual de negros autodeclarados, onde 48% se autodeclararam pardos, 34,3% brancos e apenas 11,8% negros. No CEF Athos Bulcão os termos estão associados ao objetivo de aprendizagem de história e artes, aparecendo uma vez o termo "afro-brasileira", cinco vezes "africano

(a)" e quatro vezes "negro (a)". De forma semelhante ao CEF 405 Sul, o CEF CASEB soma várias palavras-chave em seu PPP no "projeto e organização curricular" com o cuidado de que em cada disciplina seja narrada contextos históricos relacionados à história e cultura afro-brasileira, sendo quatorze vezes "afro-brasileira", doze "africano (a)", e dezoito vezes "negro (a)". Do mesmo modo no CEF Polivalente, que constam nos conteúdos de artes e história e somam quatro termos "afro-brasileira", treze "africano (a)" e doze "negro (a)". E por fim, no CEM Cean, CEM Paulo Freire, CEM Setor Leste, CEM Setor Oeste e CEMI Cruzeiro, todos Centros de Ensino Médio, aparecem apenas na organização curricular anual, nos "objetivos específicos" como principais objetivos a serem alcançados com intuito de “formular projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos”, aparecendo entre 2 a 4 vezes em cada PPP os termos "afro-brasileira", "africano (a)" e "negro (a)".

Após analisar o levantamento de dados da pesquisa, observamos que são poucos os centros de ensino que inserem a lei a fim de aplicá-la no ano letivo escolar. Que a forma como costuma aparecer é apenas cumprindo a obrigatoriedade de inserir o texto da Lei no PPP, desconsiderando a relevância do tema para a formação cidadã.

Na Tabela 2 foi feito o mesmo levantamento, mas nos PPPs da Região Administrativa São Sebastião, onde o percentual de negros é 36,5% maior que no Plano Piloto.

Tabela 2: Levantamento de palavras-chave nos PPPs da RA São Sebastião.

RA: São Sebastião						
NOME DA ESCOLA	QUANTIDADE DE VEZES QUE OS TERMOS APARECEM					RELAÇÃO COM O CONTEÚDO
	afro-brasileira e afrodescendentes	África	africano (a)	negro (a)	étnico-racial	
CED São Bartolomeu	0	0	2	13	0	Projeto consciência negra; Dia da Consciência Negra;
CED São Francisco	0	0	0	6	0	Realidade socioeconômica e pedagógica da escola;
CED São José	2	0	0	5	0	Projeto Dia da Consciência Negra na escola;
CED Zumbi dos Palmares	0	0	0	3	0	Projeto Dia da Consciência Negra na escola;
CEF Bosque	3	0	2	1	0	Dia da Consciência Negra;
CEF Cerâmica São Paulo	0	0	0	0	0	Não consta;
CEF Jataí	0	0	0	0	0	Não consta;
CEF Miguel Arcanjo	7	0	4	7	7	Educação para as relações étnico-raciais; Dia da Consciência Negra;

CEF Nova Betânia	0	0	2	1	0	Conteúdo de educação física;
CEM 01	2	0	0	7	0	Dia da Consciência Negra;
Valor total:	14	0	10	43	7	

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados dos PPPs da SEEDF. Acesso em 17/11/2022.

No CED São Bartolomeu associa-se apenas ao Dia da Consciência Negra, mas de forma elaborada. Soma-se uma boa quantidade termos em seu PPP, resultando "africano (a)" em duas vezes e "negro (a)" a treze vezes. No CED São Francisco os termos aparecem vinculados a realidade socioeconômica e pedagógica da escola, afirmando que “o risco de um jovem negro ser vítima de homicídio é 2,7 vezes maior que a de um jovem branco”, aparecendo apenas a palavra-chave "negro (a)" seis vezes. Já no CED São José, CED Zumbi dos Palmares e CEF Bosque, surgem os termos "afro-brasileira", "africano" e "negro (a)", uma média de duas vezes em cada PPP, inserindo no calendário escolar o Dia da Consciência Negra. No entanto, no CEF Cerâmica São Paulo e no CEF Jataí não há nenhuma menção referente ao texto da lei. O CEF Miguel Arcanjo é o único que dispõe de um PPP que o termo "étnico-racial" aparece (sete vezes) tanto nas escolas de São Sebastião, quanto do Plano Piloto. Junto as palavras-chave "afro-brasileira" (sete vezes), "africano" (quatro vezes) e "negro" (sete vezes), constam no desenvolvimento e realizações de projetos, no projeto “Educação para as Relações Étnico-raciais”. Já no CEF Nova Betânia está no conteúdo de Educação Física, surgindo o termo "africano (a)" duas vezes e "negro (a)" uma vez. E por fim, no CEM 01 tratando sobre o Dia da Consciência Negra, tendo "afro-brasileira" somando a duas vezes e "negro (a)", sete vezes.

Contudo, a RA Plano Piloto conta com 30 centros de ensino e 224.848 habitantes, e São Sebastião dispõe de 10 centros de ensino e 118.972 habitantes (CODEPLAN, 2021). Para chegarmos a um quantitativo equivalente entre ambas, calculou-se a média entre: soma das vezes que cada palavra-chave aparece nos PPPs, por quantidade de escolas, proporcionando resultados correspondentes na Tabela 03 abaixo representada.

Tabela 3: Média da quantidade de vezes que a palavra-chave selecionada aparece em relação ao número de escolas de cada Região Administrativa.

Palavra-chave	Plano Piloto		
	Vezes que o termo aparece	Quantidade de escolas	Média
Afro-brasileira/afrodescendente	54	30	1,8
África	1	30	1
Africano	96	30	3,2
Negro	98	30	3,2
Étnico-racial	0	30	0
São Sebastião			
Afro-brasileira/afrodescendente	14	10	1,4
África	0	10	0
Africano	10	10	1
Negro	43	10	4,2
Étnico-racial	7	10	0,7

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

A primeira palavra-chave é "Afro-Brasileira", que tem o resultado da média maior na RA Plano Piloto. A média de frequência nos PPPs é 1,8, sendo que nas escolas da RA São Sebastião é de 1,4. Embora o percentual de pessoas autodeclaradas negras e pardos entre ambas das RAs seja muito diferente, 74% em São Sebastião e 37,5% no Plano Piloto, é de destacar que este último dá mais destaque para essa palavra-chave na construção dos seus PPPs.

A segunda palavra-chave é "África". A Lei 10.639/03 obriga o ensino da "História da África e dos Africanos", considerando sua contribuição cultural, política, religiosa, entre outras possibilidades a serem exploradas ao nos referirmos a um continente. Dada a dimensão do termo, aparece apenas uma vez no Plano Piloto e nenhuma vez em São Sebastião.

A terceira palavra-chave é "Africano", que tem uma média de 3,2 no Plano Piloto e de 1,0 em São Sebastião. Considerando a justificativa anterior, o levantamento de dados torna-se mais completo ao pesquisarmos os dois termos nos PPPs, já que trata-se da "História da África e dos **Africanos**".

A quarta palavra-chave, "Negro", trás resultados diferentes das anteriores. Sua média é maior em São Sebastião (4,2) e menor no Plano Piloto (3,2). Entretanto, no PPP do CED São Francisco de São Sebastião há um dado que difere-se dos outros, sendo a

inclusão da "realidade socioeconômica e pedagógica da escola", aparecendo a palavra-chave "Negro" em uma quantia relevante para se modificar a média.

A quinta e última palavra-chave, "Étnico-racial", aparece exclusivamente na RA São Sebastião e em apenas um PPP, sendo desconsideradas as bibliografias, conforme justificativa para escolha do termo, e a educação para as relações étnico-raciais pelos demais centros de ensino.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram selecionados 30 PPPs referente a RA Plano Piloto e 10 referente a RA São Sebastião, totalizando em 40 PPPs de ensino fundamental e médio. Destes, em 5 Projetos Políticos Pedagógicos o termo não aparece em nenhum momento, não existindo nenhuma correlação a temática estabelecida em lei. Nos restam então, 35 PPPs, onde em 24 deles as palavras-chave surgem de forma genérica, associadas ao Dia da Consciência Negra ou a uma organização geral curricular, e em apenas 11 PPPs inserem a história e cultura afro-brasileira no conteúdo programático das disciplinas de história, artes e educação física, conforme instituído em lei.

De acordo com a dimensão de um Projeto Político Pedagógico e trazendo o percentual de autodeclarados negros (pretos e pardos) em São Sebastião (74%) e no Plano Piloto (37,5%), valores distantes e consideráveis, o envolvimento regional na elaboração destes documentos traz a possibilidade de transformação política e cultural do ambiente escolar através do conhecimento sobre a história da África e dos africanos como figuras protagonistas para a construção desta nação. Assim, é indispensável consolidar essa perspectiva a partir da construção do PPP de forma coletiva e associada ao ambiente escolar, voltado para o desenvolvimento de uma formação crítica e cidadã.

Assim como o texto da Lei 10.639/03 estabelece 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, estabelece também a obrigatoriedade de se trabalhar no conteúdo programático a participação do negro na formação da sociedade nacional, resgatando sua contribuição.

O estabelecimento desta data é fruto de acirradas lutas travadas pelo Movimento Negro contra o preconceito racial e cultural para que há 35 anos fosse assim chamada e em 2003, conquistado o reconhecimento nacional. "Um país com quase metade de sua população composta de pretos e pardos, (segundo o IBGE), deveria conhecer a história do continente africano, de onde veio um enorme contingente populacional que deu origem a grande parte dos brasileiros" (ALBERTI, 2007, p. 25-26)

Resumir o estabelecido em lei à apenas uma semana de novembro e manter no currículo escolar as perspectivas eurocêntricas contradiz a função da elaboração de um Projeto Político Pedagógico e não faz jus ao parágrafo 1º da lei, que descreve que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Assim, voltando à análise dos resultados desta pesquisa apresentada nas Tabelas 01, 02 e 03, observamos que nos 40 PPPs, desconsiderando 11 que inserem o assunto no conteúdo programático, nos demais não se percebe um esforço descritivo nesse documento da organização escolar e pedagógica para a abordagem crítica e reflexiva, ou até mesmo estruturante, das ações pedagógicas na escola, com vistas a um potencial transformador. Mesmo existindo uma legislação que obriga a aplicação de tais orientações, de haver diretrizes e uma vasta bibliografia para um aprofundamento na história e cultura afro-brasileira, na história da África e dos africanos. Discute-se a escola republicana como ambiente tanto de aquisição de saberes escolares, como de reprodução de valores democráticos e de formação para a cidadania.

Na medida em que a lógica de dominação está estabelecida e o mito da democracia racial está instaurado como se fosse verdade, as coisas permanecem como estão. A intenção é que o negro através do conhecimento em sala de aula observe sua capacidade de assumir sua própria fala, que o racismo não é natural e nem justificável (GONZALEZ, 1984).

Deve-se existir uma responsabilidade e comprometimento a fim de transformar democracia racial em algo concreto, observando o discurso meritocrático e conservador que descarta as heranças coloniais. Associar os nossos comportamentos à herança do Brasil colônia e os desconstruir através da informação. Gonzalez (1984) afirma que não se chegou a este estado das coisas, mas nunca saímos dele. E os dados levantados por Nilma Lino Gomes (2013) de que temos políticas públicas a fim de modificar o lugar do negro no Brasil, mas elas não passam de publicações, pois não são elaboradas formas de executá-las.

Entre os resultados desta pesquisa, conseguimos observar que mesmo em cidades onde 74% (São Sebastião) da população é negra, o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico ocorre de forma semelhante, onde o percentual de negros é menor

(Plano Piloto com 37,5%), usando como critério a menção dos principais termos que destacam a Lei 10.639/03.

Observa-se uma carência do estabelecimento de relação entre a comunidade e o ambiente escolar, de se considerar as necessidades do meio, de demonstrar a dimensão e responsabilidade escolar para uma formação democrática e cidadã. Tratando do texto da lei, discentes e docentes pouco têm contato. Que não analisa-se a complexidade de cada "recorte" a que ela faz referência, como: a História da África e dos Africanos, a luta no Brasil, a cultura negra brasileira; resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, de maneira significativa.

Encontramos um movimento dos agentes que elaboram o texto dos PPPs, para incluir alguns dos termos que se referem à lei. No entanto, para compreendermos melhor a discussão dos conteúdos propostos pela referida lei, seria necessário uma ampliação desta pesquisa, para incluir métodos como: entrevistas semi-estruturas e acompanhamento das rotinas escolares a partir de etnografias em espaços escolares.

6. Considerações finais

Esta pesquisa buscou fazer uma análise da existência de palavras-chave associadas a Lei 10.639/03, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira, história da África e dos africanos, nos Projetos Políticos Pedagógicos das Regiões Administrativas Plano Piloto e São Sebastião no Distrito Federal.

Ambas foram escolhidas através da "Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal" elaborada pela "Companhia de Planejamento do Distrito Federal" (2021) que nos apresenta o percentual de negros e de renda bruta média em todas as Regiões Administrativas. Para conseguirmos trabalhar com resultados mais concretos, selecionamos apenas duas e a escolha se daria por maior e menor percentual de negros e de renda bruta média. Como resultado de uma estratificação social, não coincidentemente, os resultados foram inversamente proporcionais tendo o Plano Piloto 37,5% de negros autodeclarados e renda bruta média de R\$ 8.357,56 e São Sebastião, 74% de negros autodeclarados e R\$ 1.652,05 de renda bruta média.

No primeiro capítulo analisamos como se deu a promulgação da Lei 10.639/03, quem e quais foram as peças-chave, a participação política de deputados e do Movimento Negro. Observamos que a publicação da lei decorreu-se da presença de membros do Movimento Negro dentro Câmara dos Deputados, para que assim mais este PL não fosse arquivado como tantos outros e que resultasse na publicação deste lei federal. O início da elaboração de projetos de lei associados à temática se deu em 1988 e apenas em 2003, foi sancionado.

A necessidade de uma lei que obrigasse o ensino da história e cultura da África e dos povos africanos foi identificada pelo Movimento Negro, sendo uma ideia encabeçada e proposta por eles. Entretanto, como estratégia para aprovação e tramitação do PL, a menção ao Movimento foi retirada, já que a exclusão desse item mais polêmico proporcionaria maiores chances de aprovação ao projeto.

No segundo capítulo apresentamos as contribuições de Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes, mulheres negras e ativistas que utilizaram do espaço político, educacional e científico para falar sobre raça e sobre como a história e cultura afro-brasileira é descrita. Foram figuras importantes para o debate sobre as questões de raça, gênero e classe e que tiveram acesso à educação, principalmente ao ensino superior, as tornando exceções em um contexto em que em uma década (1940 a 1950) os brancos detinham 97% dos diplomas universitários.

Lélia traz termos como "racismo por omissão" (2018), "amefricanidade" (2020) e Nilma (2013), além de presidir o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, buscou identificar, mapear e analisar iniciativas desenvolvidas e práticas pedagógicas para a aplicação da lei. Foram não só produtoras de ideias, mas agentes de transformação social e política através do conhecimento e ativismo educacional.

Por fim, no terceiro e último capítulo a partir da frequência das palavras-chave que constam nos Projetos Políticos Pedagógicos das RAs Plano Piloto e São Sebastião, observamos que 72,5% das escolas não dedicam um esforço descritivo no currículo para se obter uma organização escolar e pedagógica com abordagem crítica e reflexiva, até mesmo estruturante das ações pedagógicas com vistas a um potencial transformador, havendo então uma carência no estabelecimento da relação entre a comunidade e o ambiente escolar.

Analisando unicamente a perspectiva de um currículo prescrito e não um currículo vivido, a construção do PPP deve-se pautar em uma gestão participativa para que não se torne um elemento meramente burocrático e fechado em si mesmo. Logo, a pesquisa mostra que o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 não é uniforme no sistema educacional e nas escolas públicas participantes. É um ambiente ainda marcado por tensões, avanços e restrições.

7. Referências Bibliográficas

AGUILAR, L. E. A gestão da educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais. Texto apresentado no III Congresso Latino-Americano de Administração da Educação – 21-25 de julho de 1997. Unicamp – São Paulo, Brasil.

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003-competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro-Posições*, v. 28, p. 55-80, 2017.

BETINI, Geraldo Antônio et al. A construção do projeto político-pedagógico da escola. *Rev. Pedag. UNIPINHAL*, v. 1, n. 3, p. 37-44, 2005.

BRASIL, Lei nº 10.639/03, de 09/01/2003. 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. Brasília: 23/12/1996.

BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2013.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista brasileira de enfermagem*, v. 57, p. 611-614, 2004.

CANAVARRO BENITE, Anna M. NILMA LINO GOMES. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. 33, p. 729-734, ago. 2020. ISSN 2177-2770

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da et al. Das reivindicações à lei: caminhos da lei nº 10.639/03. 2011.

CUNHA, Juliana. Nilma Lino Gomes: Tenho como referência a luta dos meus ancestrais. *Revista Cult*, 02 de junho de 2017.

DE OLIVEIRA BRAGA, Aline; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. INFLUÊNCIA DO OUTRO NA CONSTRUÇÃO DO OLHAR: CABELO CRESPO, INFÂNCIA E GÊNERO E RAÇA. *Revista da ABPN*• v, v. 12, n. 33, p. 257-272, 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos, *Revista Tempo*, Niterói, v. 12, n.23, p. 100-122, 2007.

DOS REIS, Gianne Cristina. O estado da Arte-implementação das leis nº 10.639-03 e nº 11.645-08. *Em Tese*, v. 16, n. 1, p. 196-213, 2019.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELIPPE, Ana Maria. LÉLIA GONZALEZ: MULHER NEGRA NA HISTÓRIA DO BRASIL. Portal Geledés, 2011.

FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, 1996.

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

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes LTDA, 2019.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, p. 19-33, 2013.

GOMES, Danielle Soares. Educação para as relações étnico-raciais no Distrito Federal: a implementação do artigo 26-A da LDB, 2022.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. In: UNESCO; MEC; ANPED. Educação como exercício de diversidade. Brasília: Unesco/MEC, out. 2005. (Coleção Educação Para Todos, 6). p. 179-226.

GONZALEZ, Lélia. Festas populares no Brasil. Editora Index, 1987.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura Brasileira. Silva, Luiz Antônio. Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. ANPOCS. Brasília, 1983.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: A categoria político cultural da amefricanidade. Editora Zahar, 2020, 1 ed. p. 127 a 138.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: A juventude negra brasileira e a questão do desemprego. Editora Zahar, 2020, 1 ed. p. 45 a 48.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: O Movimento Negro Unificado: Um novo estágio na mobilização política negra. Editora Zahar, 2020, 1 ed. p. 112 a 126.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo por Omissão. In: Primavera para as rosas negras. Editora Filhos de África, 2018, 1ª ed. p. 180 a 182.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: Para as minorias, tudo como dantes. Editora Zahar, 2020, 1 ed. p. 230 a 231.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: A cidadania e a questão étnica. Editora Zahar, 2020, 1 ed. p. 232 a 241.

GONZALEZ, Lélia. A democracia racial: uma militância. *Revista Uapê – Revista de Cultura*. No. 2. 2000 (republicação da entrevista divulgada em: Informativo SEAF, 1985)

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, A população negra no Distrito Federal - Analisando as Regiões Administrativas. CODEPLAN, Brasília, 2014.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2021.

LIBÂNEO, José Carlo. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Revista e ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil (1920 a 1940). *Revista brasileira de ciências sociais*, v. 2, n. 4, p. 65-87, 1987.

MÓNICO, Lisete et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAIQ 2017*, v. 3, 2017.

MUNANGA, Kabengele. *Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania*. Palestra proferida, n. 1º, 2005.

PEREIRA, Márcia Moreira; DA SILVA, Maurício Pedro. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. *Linguagens & Cidadania*, v. 14, n. 1, 2012.

Primeira reitora negra assume a Unilab. Fundação Palmares. 2 de abril de 2013. Disponível em: <<https://www.palmares.gov.br/?p=27508>>.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. *Lélia Gonzalez: retratos do Brasil negro*. Selo Negro, 2010.

REIS, Maria da Conceição. *Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil*. Editora Universitária UFPE, 2013.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações rurais & agroindustriais*, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010

SILVA, Tomaz Tadeu da. "A produção social da identidade e da diferença." *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes. 2000.

SILVA, V. C. P. DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES. *Revista de História Bilros: História(s), Sociedade(s) e Cultura(s)*, [S. l.], v. 2, n. 03, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/bilros/article/view/7582>. Acesso em: 30 dez. 2022.

SISS, A. (2003). *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro, RJ: Quartet.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 15.ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.