

## REFLEXÕES ACERCA DA LEI 10.639/03: ENTRE O SUJEITO E A EDUCAÇÃO

REFLECTIONS ABOUT LAW 10.639/03: BETWEEN THE SUBJECT AND EDUCATION

 0000-0001-6458-8542 Marcos Borges dos Santos Júnior<sup>A</sup>

<sup>A</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Duque de Caxias, RJ, Brasil

Recebido em: 29 nov. 2022 | Aceito em: 17 jul. 2023

Correspondência: Marcos Borges dos Santos Júnior (cunhajp2013@email.com)

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo debater os desdobramentos acerca da lei 10.639/03 nas escolas ponderando a educação da população negra brasileira no século XX, a complexidade da noção de sujeito e a promoção de produções pedagógicas na área da história e cultura afro-brasileira e africana a fim de promover e expor novas possibilidades na luta antirracista. Então a construção deste artigo orientasse por uma reflexão filosófica que abrange temas como filosofia, educação e comunicação como ponto de partida para debater as produções africanas e afrodiaspóricas. A motivação para a construção do artigo surge a partir das reflexões acerca da lei 10.639/03 que vem sendo desenvolvido ao longo dos 20 anos desde sua implementação nas redes básicas de ensino no Brasil. Ao longo do debate o artigo estará dividido em quatro tópicos: 1) A educação da população negra brasileira no século XX: epistemologia hegemônica; 2) Complexidade entre sujeito e objeto: população negra brasileira; 3) A lei 10.639/03 no campo legislativo-jurídico e educacional: breves desdobramentos filosóficos; 4) Produções pedagógicas com respaldo da lei 10.639/03: possibilidades ressignificativas. Considero que proporcionar numerosas interpretações na área das questões étnico-raciais, contundentes com reflexões continuamente, mostra-se de suma importância para ampliação das epistemologias da população negra brasileira, de encontro com a luta antirracista.

**Palavras-chave:** Educação negra brasileira; Lei 10.639/03; Práticas pedagógicas antirracista.

### Abstract

This article aims to discuss the consequences of Law 10.639/03 in schools, pondering the education of the Brazilian black population in the 20th century, the complexity of the notion of subject and the promotion of pedagogical productions in the area of Afro-Brazilian history and culture and in order to promote and expose new possibilities in the anti-racist struggle. Therefore, the construction of this article was guided by a philosophical reflection that covers topics such as philosophy, education and communication as a starting point for debates on African and Afro-diasporic productions. The motivation for writing the article comes from reflections on law 10.639/03, which has been developed over the 20 years since its implementation in basic education networks in Brazil. Throughout the debate, the article will be divided into four topics: 1) The education of the Brazilian black population in the 20th century: hegemonic epistemology; 2) Complexity between subject and object: Brazilian black population; 3) Law 10.639/03 in the legislative-legal and educational field: brief philosophical developments; 4) Pedagogical productions supported by Law 10.639/03: re-significant possibilities. I believe that providing numerous interpretations in the area of ethnic-racial issues, conclusive with continuous reflections, proves to be of paramount importance for



expanding the epistemologies of the Brazilian black population, in line with the anti-racist struggle.

**Keywords:** Brazilian black education; Law 10.639/03; anti-racist pedagogical practices.

## Introdução

O presente artigo tem como objetivo debater os desdobramentos acerca da lei 10.639/03 nas escolas ponderando a educação da população negra brasileira no século XX, a complexidade da noção de sujeito e a promoção de produções pedagógicas na área da história e cultura afro-brasileira e africana a fim de promover e expor novas possibilidades na luta antirracista. Então a construção deste artigo orientasse por uma reflexão filosófica que abrange temas como filosofia, educação e comunicação como ponto de partida para debater as produções africanas e afrodiaspóricas.

A motivação para a construção do artigo surge a partir das reflexões acerca da lei 10.639/03 que vem sendo desenvolvido ao longo dos 20 anos desde sua implementação nas redes básicas de ensino no Brasil. Neste contexto, entendo que o percurso da população negra brasileira no sistema de ensino possibilitou novos debates em torno do “ser” negro e suas múltiplas *formas existenciais*, portanto, para dirimir as mazelas provocadas pelo racismo, foi construído este artigo de maneira acessível e de abertura introdutória, assim dialogando alguns tópicos acerca da luta antirracista.

Ao longo do debate o artigo estará dividido em quatro tópicos: 1) A educação da população negra brasileira no século XX: epistemologia hegemônica; 2) Complexidade entre sujeito e objeto: população negra brasileira; 3) A lei 10.639/03 no campo legislativo-jurídico e educacional: breves desdobramentos filosóficos; 4) Produções pedagógicas com respaldo da lei 10.639/03: possibilidades ressignificativas.

Em síntese, a seguinte pergunta orientou o presente artigo: A partir dos desdobramentos na área educacional do XX acerca do “ser” negro em relação a sociedade, qual ou quais apontamentos dentro da complexidade educacional que é afetado pela lei 10.639/03 pode significar para a luta antirracista?

É necessário sinalizar que tais reflexões que quem vier a ler encontrará nas próximas páginas vai ao encontro do meu *espaço/tempo*, assim sendo direcionado a sociedade brasileira e ao meu “mundo vivido”. Considero que proporcionar numerosas interpretações na área das questões étnico-raciais, contundentes com reflexões continuamente, mostra-se de suma

importância para ampliação das epistemologias da população negra brasileira, de encontro com a luta antirracista.

### **A Educação da população negra brasileira no século XX: epistemologia hegemônica**

Discutir sobre a educação brasileira, ou pelo menos alguns caminhos percorridos da população negra no campo educacional, é primeiramente evocar um apagamento histórico no âmbito legislativo-jurídico com a queima de registros relacionados ao sistema escravocrata europeu no Brasil (tráfico negreiro, quantitativo populacional dos povos africanos escravizados, registros da escravidão) no final do Século XIX causado por diferentes contextos sociais e políticos.

Surge então a seguinte pergunta “O que tem haver tal queima de registros históricos com a educação da população negra brasileira no século XX?” É necessário frisar que diretamente nos afeta em remontar os desdobramentos do passado histórico na constituição do Brasil, isto é, as histórias não contadas, as origens não propagadas, o esquecimento das pessoas que um dia viveram nesta terra e contribuíram para o “desenvolvimento” do *Estado-Nação*. Tal ação implica subjetivamente na tentativa de camuflar algumas das origens socioculturais da população negra assim como uma abordagem educacional no que concerne as *práxis* pedagógicas nas instituições de ensino. Para além da perda dos registros históricos da população negra, estamos abordando um apagamento do saber, isto é, um desaparecimento da construção sistêmica acerca dos saberes ancestrais africanos e afrodiáspóricos.

Como se pode produzir propostas pedagógicas contundentes de uma herança cultural, das *práxis* socioculturais que residem no cerne da população negra se através até do Estado há potencialidades de um apagamento epistemológico? O que está em jogo aqui é a manutenção hegemônica por intermédio do conhecimento. Esta afirmação significa, por exemplo, ao escolher como orientação constitutiva os saberes eurocêntricos em detrimento dos saberes africanos e afrodiáspóricos sem abertura *dialógica*, é promovido uma distribuição compulsória hegemônica dos saberes nos campos institucionais, isto é, nas instituições de ensino, nos colégios e escolas. Ao refletir sobre a hegemonia epistemológica no campo das legitimidades Renato Nogueira (2014, p. 23) faz o seguinte apontamento:

O conhecimento é um elemento-chave na disputa e na manutenção da hegemonia. Sem dúvida, o estabelecimento do discurso filosófico ocidental como régua privilegiada do pensamento institui uma desigualdade epistemológica. Uma injustiça cognitiva que cria escalas, classes para o pensamento filosófico, estabelecendo o que é mais sofisticado e o que é rústico e com menos valor acadêmico. Essa injustiça

cognitiva é capaz de definir status, formar opinião e excluir uma quantidade indefinida de trabalhos intelectuais.

A difusão desta epistemologia no século XX pelas instituições de ensino possibilitaram discursos (e enunciados) que validariam a “verdade” nas relações sociais brasileiras, em outras palavras, uma *forma social* configurada “certa”, “oficial” e principalmente “real” dentro do *espaço/tempo* constitutivo do “ser”. E neste emaranhado de percepções pondera-se a seguinte observação: ter uma epistemologia eurocêntrica, hegemônica, desenvolver estudos que relacionam os desdobramentos do eurocentrismo no Brasil, evoca-los no seu modo existencial constitutivo do povo, enfim, refere-se à composição do “ser” brasileiro, uma *forma* de pensamento filosófico valorativo do europeu em detrimento das produções africanas e afrodiáspóricas. Este “ser” constituindo em diferentes âmbitos, *vide* a escola, adentra perfeitamente na complexidade acerca da queima de registros históricos.

A fomentação do *status quo* eurocêntrico hegemônico retroalimentado “*por si e para si*”, possibilitará numa distribuição compulsória nas escolas. Objetivamente ou subjetivamente nas epistemologias eurocêntricas, haveria a necessidade de criações escolares inclinadas para a industrialização, ou por menores, num tecnicismo deliberativo. No livro “Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos” do autor Muniz Sodré (1996) é possível extrair a excessiva propensão à formação educacional nas escolas.

O euroculturalismo e a educação escolar voltam as costas a tal realidade instalada na paisagem circundante, não por falta de tematização do problema, mas pelas próprias concepções que lhes servem de fundamento e pelos lugares discriminatórios que ocupam no modo de organização social. Ao mesmo tempo, a hiperfuncionalização da tecnociência, sem enraizamento democrático, conduz a um novo tipo de dominação, que é o bonapartismo tecnológico. (SODRÉ, 1996, p. 88).

Tal organização social, preenchida pelo racismo inerente a população negra brasileira e articulada por uma educação hegemônica eurocêntrica ao tecnicismo, enfatiza constantemente uma hipertrofia das percepções discriminatórias. Aqui já não se adequa uma epistemologia africana ou afrodiáspórica que trabalhe, por exemplo, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana como constitutiva do “ser” (relevância “civilizatória”), mas conteúdos técnicos a fim de pulsionar para o mercado de trabalho.

Contudo, mesmo dentro desta perspectiva de hegemonia eurocêntrica, a população negra brasileira teve pulsões através dos movimentos sociais que propuseram outras abordagens. Conforme expõe Ivan Costa Lima (2017, p. 38).

Gomes (1997) aponta as contribuições a partir do ponto de vista do próprio Movimento Negro para a educação brasileira. A primeira contribuição refere-se à

denúncia de que a escola reproduz o racismo presente na sociedade. A segunda contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro refere-se à ênfase no processo de resistência negra. A terceira contribuição refere-se à centralidade da cultura.

Tal citação exterioriza um confronto contra epistemologias hegemônicas atrofiadoras de percepções discriminatórias, aonde parte da população negra brasileira, articulado através do Movimento Negro, desdobrou-se no âmbito educacional em apontamentos (mas também na construção de propostas pedagógicas como será apontado no decorrer do texto) acerca do racismo assim como no processo de constituição do “ser” negro. “Ser” adentra na estrutura do sujeito, seja sua complexidade ou seu caráter de *unicidade*. Agora adentra-se nos desdobramentos sobre a estrutura complexa do sujeito.

### **Complexidade entre sujeito e objeto: população negra brasileira**

À medida que os dispositivos atravessados pela epistemologia hegemônica transcorrem dentro da sociedade brasileira, as pessoas utilizam de tal artifício a fim de alcançar seus objetivos. Para além de um indivíduo inerte, que suas ações estão espelhadas em estímulo-resposta, a “humanidade” está constituída por sujeitos, isto é, “seres” capazes de se organizarem e alterarem o *espaço/tempo* ou “mundo vivido”. Prova é que na seção anterior foi mencionado as contribuições do Movimento Negro na tentativa de modificarem a educação da população negra brasileira.

Delineando a complexidade do sujeito e suas implicações na população negra brasileira, será retomado a designação produzida pelo Muniz Sodré (1996, p. 169) acerca da oposição entre sujeito (subjectum) e objeto (objectum).

Sujeito (subjectum), sabe-se, é a categoria moderna para designar aquilo que se mantém idêntico a si mesmo em situações diversas de discurso ou de comunicação. É um suporte (lógico) permanente para as propriedades acidentais de tudo o que existe. Opõe-se originária e artificialmente a objeto (objectum), entendido no interior dessa dicotomia como a simples presença de uma coisa no mundo, à qual o sujeito vem atribuir significado e função.

Perante as confluências das múltiplas experiências que ressignificaram “ser” negro na sociedade brasileira ao longo dos anos surgira uma dicotomia entre sujeito, de outro modo, protagonista das atribuições acerca das significações e aplicabilidades, e objeto, a presença inerte, degradante ao “mundo vivido”. Se no que afirma Muniz Sodré (1996) esta concepção é originalmente uma produção artificial, as significações atribuídas ao objeto como “presença de uma coisa no mundo” também serão artificiais. Tal raciocínio, delineia uma possível

adulteração acerca dos valores e ações do objeto que carregam mudanças no *espaço/tempo*. Em outros termos, sujeito tem a capacidade de desvencilhar o significado da presença que o próprio objeto se dá no “mundo vivido” e atribuir outros ou novos valores como uma “presença inerte”. Objeto, inerte, leva a degradação, isto é, não se produz nada, só gasta energia para se manter o estado atual.

Sujeito, conforme (re)significa o *espaço/tempo* e atribui valores, conduz subjetivamente aos discursos, num “breve” jogo de palavras, nos conectivos gramaticais selecionados para representar objetos. Não só o discurso sobre objeto é formulado, mas também orientação epistemológica do “ser”. Volta-se outrora no debate sobre o conhecimento ou saber, sendo usado como disputa de “ser” hegemônico ao que Renato Nogueira (2014) informa. Dentro deste contexto não existe uma alteridade para “Eu” e “Outro”, mas para “Eu” e “Coisa”.

Com novas produções tecnológicas dos meios de comunicação – televisão, rádio, internet, etc. – os discursos entre sujeitos possibilitam potências acerca das generalizações na sociedade brasileira até determinado ponto. Através dos estudos de Gislene Aparecida dos Santos (2002, p. 131) observa-se a seguinte representação da população negra brasileira ao longo do Século XX.

A descrição do negro como lascivo, libidinoso, violento, bebedor, imoral ganha as páginas dos jornais compondo a imagem de alguém em que não se pode confiar. Condenavam o samba e a capoeira como práticas selvagens e que terminavam em desordem e violência. Acusavam os negros por praticarem bruxarias, por não possuírem espírito familiar sendo as mulheres sensuais e infiéis e os maridos violentos, retratos da falta de estrutura moral, psíquica e social do negro.

Sujeito, utilizando do discurso racista nos meios comunicacionais, fabricava um jeito, uma maneira, um modo de “ser” negro hegemônico. Neste discurso do “ser” haveria eficiência para ações (auto)destrutivas: comportamento depreciativo; práticas culturais “primitivas”; relações sociais instáveis; falta de estrutura cognitiva e social. Aqui “ser” negro é deslocado da percepção como “humano” e passa a ser assimilado ao objeto, uma “coisa”. Esta “coisa” exposta no “mundo vivido”, uma hegemonia epistemológica constituída no sujeito deve ser generalizada nas instituições de ensino, a fim de produzir sujeitos plenos e capazes de tomar ações no seu *espaço/tempo*.

A “coisa” deve assimilar os discursos, as hegemonias epistemológicas a fim de tentar se transformar em sujeito, isto é, modificar os saberes já constituídos para adentrar nas *formas* das epistemologias hegemônicas. Na segunda metade do século XX, Abdias Nascimento (2016) já relatava que a herança cultural africana, ou “saber negro” no Brasil “existe em

estado de permanente confrontação com o sistema dominante, concebido precisamente para negar suas fundações e fundamentos, destruir ou degradar suas estruturas.” (NASCIMENTO, 2016, p. 112).

Entre múltiplas pulsões complexas acerca da concepção de sujeito, através do Movimento Negro buscava-se outras alternativas sobre “ser” negro dentro da sociedade brasileira. Seja pelo campo cultural, social ou educacional, indo na contramão da visão “epistemológica hegemônica” que os configuravam como “coisa”, promoveram ações que os caracterizam como sujeitos. Buscar concepções que atravessassem a “diversidade” opaca de sujeitos, é necessário conceber outras *formas existenciais*.

O problema da sociedade racializada não é tanto a presença ou não de “diversidade” e seu reconhecimento formal como um dado social ou cultural, mas o reconhecimento positivo da diferença no sentido da aceitação do Outro Total, e das dinâmicas singulares que lhe são constitutivamente próprias. É por isso que, se não for ancorada num contexto de profundas mudanças estruturais visando ao desmantelamento das desigualdades sociorraciais, a promoção da “diversidade” pode, rapidamente, se revelar como uma nova tentativa de autoengano. (MOORE, 2012, p. 234).

Por meio de mudanças na sociedade, a partir do campo educacional, surge a criação da lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, assim auxiliando na luta antirracista. Agora avança-se no terceiro tópico para abordar esta lei e suas implicações nas escolas a fim de dirimirmos as desigualdades étnico-raciais.

### **A lei 10.639/03 no campo legislativo-jurídico e educacional: breves desdobramentos filosóficos**

A partir da leitura do livro “História da educação do negro(a) no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador” do autor Ivan Costa Lima (2017), ao longo do século XX e no começo do século XXI um dos desdobramentos mais almejados pelo Movimento Negro era a inserção da população negra no campo educacional, aonde provocou a luta pela representatividade nas escolas, seja através da inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nas produções pedagógicas ou na diversidade do corpo escolar.

Se parte da população negra já reconheceu que a história e cultura afro-brasileira e africana é de suma importância para constituição do “ser” negro, pois dentre múltiplas possibilidades desmistifica a interpretação do “ser” como “coisa”, através de constantes pressões sociais, culturais e políticas caberia ao campo do legislativo-jurídico uma prescrição legalizada. Antes da lei 10.639/03 que na íntegra “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” houveram ações isoladas com leis na quais incrementava a obrigatoriedade das epistemologias africanas e afrodiáspóricas como a lei municipal nº2.387, de 21 de novembro de 1991, na cidade de Santa Cruz do Sul/RS que inseria o estudo da cultura negra nas escolas municipais através dos currículos ou o parecer nº 357/87 do Conselho Estadual da Bahia na data de 1987 que recomendava a inserção dos valores e cultura do negro e do índio nos currículos escolares (LIMA, 2017).

Manifesta-se então a seguinte pergunta: o porquê da existência de leis municipais, estaduais e agora federais acerca do ensino da história e cultura da população negra e seus antecedentes? No primeiro tópico foi-se lançado tal apontamento sobre o apagamento social (um genocídio, por assim dizer) da população africana e posteriormente da população negra brasileira, contudo vale frisar que já haveria uma atenção na educação como *forma social*, isto é, da continuidade de diferentes meios de “viver”. Deste modo, por pressões sociais como o Movimento Negro no Estado-Nação Brasil evidenciou a necessidade de salientar a contribuição das produções epistemológicas negras a partir do âmbito educacional para o país.

Uma das extensas transformações (e vitória) que a lei 10.639/03 proporcionou para a sociedade brasileira é a obrigatoriedade tanto nas escolas privadas como públicas para toda rede de ensino básico no Brasil. Neste contexto dois pontos são necessários destacar: o reconhecimento das produções e dos saberes africanos e afrodiáspóricos como constituição da “cidadania”, “civildade” e “ser”; o choque na formação escolar no que tange um confronto velado entre o tecnicismo neoliberal na *forma* discursiva/verdade/hegemônica e o tecnicismo dos saberes africanos e afrodiáspóricos. De outra maneira, é possível afirmar que há uma legitimação dos saberes africanos e afrodiáspóricos na esfera nacional como “ciência”, isto é, toda uma estrutura “sistemizada” de estudos, conceitos e paradigmas para designar o “mundo vivido” choca-se nos discursos hegemônicos pelas técnicas ou nas construções científicas acerca do *espaço/tempo*. Para além do discurso hegemônico que dita *formas* únicas de “ser”, “perceber” e sentir”, é possível evocar a pluriversalidade através da lei 10.639/03.

A pluriversalidade de epistemes significa não uma hierarquização, ou uma supervalorização de certos conteúdos acima de outros, nem também uma predominância de uma episteme, mas a aceitabilidade de epistemes que se divergem e gozem do respeito da habitação dentro do mesmo espaço. O eurocentrismo não se enquadra nesta pluriversalidade, pois seu lócus está baseado na separação do ser com a natureza. Esta separação está demarcado pela dominação das “técnicas e do conhecimento” – a posteriori será denominado de ciência –, pelo pensamento iluminista, pela racionalidade e racionalização, enfim pela perspectiva de

superioridade do ser em relação à natureza. (SANTOS JÚNIOR; CORREA, 2020, p. 163-164).

A lei 10.639/03 tem como possibilidade filosófica a pluriversalidade das epistemes no que tange as múltiplas diversidades da sociedade brasileira nas escolas. Tal desdobramento postula uma totalidade da representatividade – o “ser” (re)conhecido como constituinte dos saberes – ou a disputa epistemológica acerca da construção dos discursos – o uso pragmático e ontológico dos saberes como forma de orientação do “ser”. Seja como for, estas possibilidades educacionais, proporcionam o resgate do “fazer”, isto é, a inerente tentativa de desvincular a ação do “humano”: produzir/comunicar/educar. Uma pergunta surge “Se a lei 10.639/03 trata do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, através da pluriversalidade de epistemes, como podemos entender ela na educação?” A perspectiva da educação no âmbito jurídico-legislativo é compreendida nos seguintes aspectos: qualificação para o mercado de trabalho; auxilia na formação da sociedade; estabelece a educação como direito de todos.

Compreendo que as produções científicas na área da educação conseguem desdobrar em múltiplas concepções sobre determinado tema. A partir deste ponto, observa-se esta citação sobre a percepção conceitual do termo “educação”.

A educação é então um processo que precisa de um elemento externo ao sujeito para seu acontecimento, e como vemos com a antropologia, não existe sujeito completamente isolado ao mundo, é necessária outra pessoa para inserir um ser humano no mundo. A unidualidade do eu e o outro como aponta Morin (2014). Então toda relação de alteridade entre dois sujeitos necessita de um contexto externo. Em maiores proporções podemos nomear esse contexto como sociedade. Simplificando, a educação seria o ato da relação entre dois sujeitos na busca do entendimento da vida em sociedade. A educação seria uma das formas do ser humano interpretar coletivamente o meio que o cerca, os fenômenos da natureza, as outras formas de vida e os comportamentos sociais do ser humano, todas elas baseadas em contextos próximos a sua realidade. (SANTOS JÚNIOR; CORREA, 2020, p. 157).

No contexto educacional o “elemento externo” é a designação do *espaço/tempo* do sujeito. Este *espaço/tempo* com cargas da *unidualidade* – as características de unidade “eu” que diferencia “outro”, mas que se constituem através da interação entre os mesmos – transcorre nos macros/micros territórios no qual “eu” produzirá ações. Se “eu” produz, “eu” também se comunicará, educará, interpretará, criará discursos e constituirá simbolizações, enfim, formulará a realidade do “mundo vivido”, assim direcionando objetivamente ou subjetivamente as interpretações das multiplicidades existências nas escolas afim de constituirmos o “ser”. Contudo, a socialização das epistemes pela escola com a prescrição no

*espaço/tempo* do corpo escolar, em que sujeitos que fazem parte internamente ou externamente da escola, produzem uma *forma* singular de simbolização.

O processo de simbolização está, assim, em todos os níveis, com diferentes tipos de trocas – políticas, psíquicas, sexuais – e em todas elas as forças vivas comunicam-se em função de uma medida abstrata, um comum, que é a condição de todo sistema diferencial e que engendra expressões também abstratas e universais das atividades vitais, ou seja, valores. É esse comum que permite a cada sujeito social reconhecer-se no outro e antecipar na memória a imagem da alteridade. Essa condição de possibilidade está implícita nas perspectivas teóricas que incluem na comunicação o processo simbólico como uma dimensão não redutível à representação ou ao significado, desde os sistemas de comunicação entre animais, até a comunicação humana, na qual a linguagem é uma forma exclusiva. (SODRÉ, 2014, p. 278).

Todo processo de educar perpassa pela comunicação, isto é, a linguagem das *formas* de expressar-se pela interpretação da realidade. Neste campo simbólico, entre as relações do comum, a alteridade estipula em construções de identidades pelo reconhecimento “Outro”. A partir das conquistas sociais pelo Movimento Negro, a lei 10.639/03 se constitui como um aparato que tenta dirimir as desigualdades sociais da sociedade brasileira seja objetivamente ou subjetivamente no campo jurídico-legislativo aliado ao campo educacional.

Por fim, agora será apontado algumas produções pedagógicas desenvolvidas com base na lei 10.639/03.

### **Produções pedagógicas com respaldo da lei 10.639/03: possibilidades ressignificativas**

O fenômeno contemporâneo da desvalorização da memória, que se apresenta às novas gerações como a própria forma de seu tempo, tem certamente a ver com essa temporalidade imediata, centrada num presente contínuo e progressivamente efêmero, ou seja, o avesso da cultura concebida como o devir humano na direção de um sentido continuamente refeito entre o passado e o futuro, e não como mero “presenteísmo” implicado na hipertrofia consumista do instante. (SODRÉ, 2012, p. 196).

A financeirização do mundo (termo também compreendido por alguns como globalização) atravessa os micros/macros lugares habitados cotidianamente. Uma pulsão pelo imediatismo e consumismo na constituição das tecnoinformações derivativas do mundo financeirizado em detrimento do processo e valorização do “mundo vivido”, produzem novas *formas* de relações sociais nos dispositivos. Contundente com essa perspectiva, compreendo que a escola não escapará das “novas tendências”, isto é, produzirá constantemente novas propostas pedagógicas informacionais de acordo com a utilidade (as mutações das finanças) vigente no *espaço/tempo*.

Na medida que se expande as instituições de ensino com pulsões financeirizadas, a lei 10.639/03 permite desenvolver práticas pedagógicas que repensem o papel da escola, do ensino e da educação na sociedade brasileira. Tal ponderação reflete a primazia na formação de educadores. Devido às demandas por educadores capacitados acerca da lei 10.639/03 tem-se múltiplos livros propostos para formação de educadores como “Diversidade e sistema de ensino brasileiro” (2014a) e “História e a cultura africana e afro-brasileira na escola” (2014b) das organizadoras Ana Paula Alves Ribeiro e Maria Alice Rezende Gonçalves. Buscando intercalar entre diferentes temas como musicalidade, corporeidade, religião, identidade, cultura, ações afirmativas e sistema de ensino brasileiro na área da educação das relações étnico-raciais, as autoras propõem repensar o papel da educação nas escolas.

Se existem livros desenvolvidos para refletir as práticas da educação em que foi mencionado anteriormente, também haverá livros com propostas pedagógicas acerca da lei 10.639/03. O livro “Propostas pedagógicas para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” (2015) organizado por Maria Alice Rezende Gonçalves e Vinicius Oliveira Pereira serve como exemplo, pois procura de modo objetivo apresentar planos de aulas desenvolvidos por educadores e discentes do III Curso de Extensão em História e Cultura Negra. A partir de diferentes campos disciplinares – História, Literatura, Geografia, etc. – o livro possibilita uma amostra das produções educacionais e suas práticas pedagógicas no dia a dia com embasamento teórico e experiências do “mundo vivido” assim como uma inspiração para novos projetos. Chegasse a estas produções através da divulgação (mesmo com a possibilidade de escassa) do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para a sociedade, seja nas livrarias ou eventos.

A utilização dos livros para relatar propostas acerca da lei 10.639/03, surge uma questão, a mesma que diretamente Fernando Santos de Jesus (2017, p. 85) faz acerca dos livros didáticos e paradidáticos.

O livro didático não pode ser visto de forma deslocada de outros dispositivos que influenciam no processo ensino aprendizagem, bem como todos e quaisquer dispositivos em separado merecem questionamentos quanto à qualidade, pois o discurso da qualidade deve estar sempre acompanhado pelas perguntas: o que é qualidade? Sob que perspectiva alguma coisa pode ser considerada melhor que outra? Existe consenso no que seja qualidade? Para quem é destinado o que foi considerado de melhor qualidade? Com que finalidade? Certamente, se essas perguntas fossem constantes nas escolas brasileiras, os livros didáticos e paradidáticos seriam mais questionados e não serviriam como fonte única de conhecimento.

Dentro desta perspectiva, uma hegemonia sobre a validade do discurso ou conhecimento advém dos livros. Para expandir além da pluriversalidade de epistemes, é necessário questionar constantemente os dispositivos que tais concepções irão designar. Não me parece contundente só evocar os livros na função de possibilitadores (e auxiliares) de conhecimento, existem outros dispositivos como a transmissão oral (ou “tradição oral”) ou as tecnologias audiovisuais. Desenvolver práticas pedagógicas alicerçadas na lei 10.639/03 requer igualar no mesmo patamar os dispositivos dos saberes africanos e afrodiaspóricos, mas também usufruir (ou ressignificar) novos dispositivos.

Surge então uma urgência de trazer os detentores do conhecimento como auxiliares de novas potencialidades para práticas pedagógicas antirracistas nas escolas, assim mudando as percepções acerca do papel social escolar.

Este movimento causa uma dupla negativa para as epistemologias africanas e afrobrasileiras: se elas não são importantes para estarem presentes nas escolas, aqueles que detêm os conhecimentos tradicionais africanos também não possuem o (re)conhecimento da sabedoria pela sociedade em geral. Assim sendo o conhecimento da mãe ou do pai de santo, da anciã ou do ancião, do mestre de capoeira, do cozinheiro, do baluarte do samba e de vários outros mais velhos são irrelevantes perante a ótica da educação formal. Apesar da grande experiência e vivência na perpetuação e transmissão da ancestralidade africana, estas pessoas acabam sendo desvalorizadas, pois seu saber muitas vezes não foi obtido nem legitimado pela educação formal. Ressaltando mais uma vez que não se trata de querer impor a substituição de uma hegemonia por outra, mas ocorre de fato é a invalidação da legitimidade e importância dos conhecimentos de detentores das tradições afro-brasileiras (SANTOS JÚNIOR; CORREA, 2018, p. 9).

O referencial teórico-metodológico Pretagogia, com abordagem afrocentrada e desenvolvido há alguns anos pela Sandra Haydée Petit (2015) é evocado a primazia já que tal proposta além de utilizar as práticas corporais e artísticas também usufrui da relação comunidade-escola, isto é, trazem os saberes africanos e afrodiaspóricos como produtores de tais saberes para dentro da escola. A Pretagogia então surge como uma demanda da sociedade para a formação da docência. Dialogando com as múltiplas complexidades sobre “ser” negro, tal encontro sobre o referencial teórico-metodológico tem a possibilidade de ser evocado na sociedade, a partir das produções epistemológicas sobre a formação docente e Educação.

“Se no ‘mundo vivido’ contamos com acesso a tais produções pedagógicas, haveria desdobramentos da lei 10.639/03 para o “mundo virtual”, a internet?” Neste caso tem-se as pulsões com os Museus Afrodigitais, mais especificamente o museu Afrodigital Rio. Aqui é preciso fazer a seguinte preponderação: não será debatido a possibilidades de acesso às tecnologias e nem a questão geopolítica que poderá surgir, pois o objetivo é apresentar os projetos desenvolvidos com respaldo na lei 10.639/03.

O museu Afrodigital Rio manifesta-se como um projeto de extensão da UERJ sendo financiado pela Fundação Amparo e funcionando desde 2009, no qual conecta-se a uma rede de museus digitais de outras universidades, sendo um experimento de um museu étnico (GONÇALVES, 2016). Chegasse ao museu Afrodigital Rio a partir da divulgação pela comunidade científica, compreendendo como mais uma alternativa de acesso às produções negras à sociedade.

Promovendo a difusão de conhecimento o museu Afrodigital Rio tem por objetivo

O combate à hierarquização das culturas é um dos desafios dos museus “afro” e da escola: apresentar a complexidade das culturas de matriz africana e sua diversidade; romper com os estereótipos que as aproximam do primitivo no sentido evolucionista do termo. Representações que as aproximam do natural, do primitivo, em oposição ao mundo civilizado, afirmando assim uma estética “afro” baseada em cores fortes, batuques, animais ferozes, elementos considerados rústicos: pedras, palhas ou marfins. Cabe lembrar que essas imagens são reforçadas por meio de filmes, desenhos e músicas difundidas por todo o mundo. É tarefa da escola a desconstrução dessas visões e o fortalecimento das culturas afro-brasileiras com sua complexidade (GONÇALVES, 2016, p. 221).

Através da internet, o museu Afrodigital Rio busca fomentar a complexidade cultural da matriz africana apontando sua diversidade de modo sistematizada. Perpassando por estéticas, identidades e culturas, o museu tem trabalhos produzidos como documentos históricos, vídeos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, materiais didáticos, publicações de artigos e livros, exposições de imagens, etc. Tendo um acervo abundante, o museu auxilia na busca por produções africanas e afrodiaspóricas.

Seja através das produções de livros direcionados para a temática história e cultura afro-brasileira e africana, com referenciais teóricos afrocentrados ou os museus “afros” virtuais, a população negra brasileira tem um leque de possibilidades pedagógicas para serem desenvolvidas nas escolas. O respaldo na lei já é garantido com a lei 10.639/03, agora é fazer este movimento de luta antirracista!

Para finalizar o debate deixo esta citação como uma pequena reflexão.

A chegada do debate sobre a diversidade da escola no sistema de ensino [lei 10.639/03] trouxe a proposta de uma educação que tem como foco o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial no espaço escolar e a promoção da igualdade racial. O cuidado com as relações interpessoais entre docentes e discentes orientadas por práticas antirracistas, a produção de material didático que reflita a diversidade étnica-racial brasileira, o desenvolvimento de planos políticos pedagógicos com foco antirracista, entre outros procedimentos, são pressupostos para a construção de uma educação antirracista e uma sociedade mais justa e sem desigualdades raciais (GONÇALVES; RIBEIRO, 2014, p. 22).

## Considerações finais

Subverter as *formas educacionais* se torna necessário no Brasil à medida que o racismo ainda é perpetuado. Parte da população negra já faz sua parte, produzindo constantemente práticas pedagógicas antirracistas, seja através da lei 10.639/03 ou pela formação docente, em livros ou metodologias, no “mundo vivido” ou propriamente na internet. Múltiplas *formas existenciais* então convergem nestas epistemes africanas e afrodiaspóricas, afim de desmistificar um engendramento da imagem do que é “ser” negro.

Conforme pode-se verificar através das reflexões, a população negra está distante da compreensão que a sociedade brasileira os vê como “coisa”. Sujeitos coerentes, que fazem o possível de acordo com as possibilidades do *espaço/tempo*, conseguem se manifestar/expressar e modificar o “mundo vivido”. Modificar o discurso/verdade/hegemonia requer tempo e trabalho em conjunto, isto é, da sociedade brasileira auxiliado pelos dispositivos.

Neste gancho do tempo, a população negra brasileira vem construindo sua história em múltiplos aspectos, por exemplo, na área da educação. Se o Movimento Negro voltou sua percepção para a educação como meio de “emancipação” no século XX, é necessário na contemporaneidade não deixar as expansões retrocederem.

O presente artigo, com base em reflexões filosóficas, educacionais e comunicacionais buscou expor os quatro tópicos como meios de projetar as produções epistemológicas africanas e afrodiaspóricas na formação existencial da sociedade brasileira. Trata-se de uma abertura para se questionar os próprios desdobramentos acerca daquilo que se estuda e questiona.

Volto outra vez a pergunta que se fez no texto “Como se pode produzir propostas pedagógicas contundentes de uma herança cultural negra, das *práxis* socioculturais que residem no cerne da população negra se através até do Estado há potencialidades de um apagamento epistemológico?” Com todas as reflexões que foram debatidas no texto até agora creio que a melhor forma seja no “afrontamento” das hegemonias epistemológicas, isto é, estar constantemente ressignificando nossas *formas sociais*!

## Referências

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 11 de nov. de 2022.

*Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 9, N. 2 - p. 348-363, mai - ago de 2023: "Dossiê: 20 anos da Lei 10.639: Conversas Curriculares Entre Saberes, Práticas e Políticas Antirracistas". DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.71487>*

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. O potencial educativo dos Museus Afrodigitais: instrumentalizando a construção de identidades e etnicidades. CASTRO, Maurício Barros de; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos (Orgs.). *Relações raciais e políticas de patrimônio*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2016. p. 203-224.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; PEREIRA, Vinicius Oliveira (Orgs.). *Propostas pedagógicas para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2015.

GONÇALVES, Mara Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Orgs.). *Diversidade e sistema de ensino brasileiro*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014a.

\_\_\_\_\_. *História e a cultura africana e afro-brasileira na escola*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014b.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves. A questão Étnico-racial e o sistema de ensino brasileiro. GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Orgs.) *História e a cultura africana e afro-brasileira na escola*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014. p. 10 – 23.

JESUS, Fernando Santos de. *O negro no livro paradidático*. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.

LIMA, Ivan Costa. *História da educação do negro(a) no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador*. Curitiba: Appris, 2017.

MOORE, Carlos. *Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. 2. Ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 1 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas; Biblioteca Nacional, 2014.

PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores, contribuições do legado africano para a implantação da lei nº 10.639/03*. FORTALEZA: EdUECE, 2015.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS JÚNIOR, Marcos Borges dos; CORREA, Marco Aurelio da Conceição. Exu é sinônimo de ensino-aprendizagem: uma análise antropeeducacional. *Revista Café com Sociologia*, v.9, n. 1, p. 155-173, 2020. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/1157/pdf>. Acesso em: 11 de nov. de 2022.

\_\_\_\_\_. A ancestralidade oral: epistemologias africanas para uma educação antirracista. *Revista África e africanidades*, v. Xi, p. 1-18, 2018. Disponível em:

---

<http://africaeafrikanidades.com.br/documentos/0090072018.pdf>. Acesso em: 11 de nov. de 2022.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. *A ciência do comum: notas para o método comunicacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.