

# Tempos de luta: a Lei 10.639/03 como instrumento para a expansão do presente na luta antirracista no ensino de História

*Times of Struggle: Law 10.639/03 as an Instrument for the Expansion of the Present in the Anti-Racist Struggle in History Teaching*

Thayara Cristine Silva de Lima\*

Amilcar Araujo Pereira\*\*

Odara Philomena Dias\*\*\*

## RESUMO

Neste contexto em que se celebra os 20 anos da sanção da Lei 10.639/03, o trabalho que se segue tem o intuito de evidenciar a expansão do presente, a partir da cultura de luta antirracista produzida na luta por e para a implementação dessa legislação. Chamamos atenção para as discussões sobre as relações entre a História e as distintas possibilidades de pensar o tempo, além da importância das afetações para a reeducação das relações étnico-raciais a partir da experiência de professores formados pelo Mestrado Profissional em Ensino de História, no Rio de Janeiro. Para tanto, nos utilizamos dos dados produzidos na pesquisa Projeto Movimento negro na atualidade, realizada em 2018, além de entrevistas

## ABSTRACT

When we celebrate the 20th anniversary of the enactment of Law 10.639/03, the following work aims to highlight the expansion of the present, based on the culture of anti-racist struggle produced in the struggle for and by implementation of the mentioned legislation. We draw attention to the discussions about the relationship between History and the different possibilities of thinking about time, in addition to the importance of affectations for the re-education of ethnic-racial relations based on the experience of teachers trained in the Professional Master's Degree in History Teaching, in Rio de Janeiro. For that, we used the data produced in the research Black movement in the present Project carried out in 2018,

\* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. thaycls189@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-5137-2686>>

\*\* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. amilcarpereira1@gmail.com <<http://orcid.org/0000-0001-7781-6882>>

\*\*\* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. odaradias@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0003-0178-6554>>

de história oral do Projeto As lutas antirracistas na educação: currículos de História em contextos sociais plurais, realizadas em 2022.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; ProfHistória; Educação Antirracista.

in addition to oral history interviews of the Anti-racist struggles in education: History curricula in plural social contexts Project carried out in 2022.

Keywords: Law 10.639/03; ProfHistória; Anti-racist Education.

---

Não me iludo  
Tudo permanecerá do jeito que tem sido  
Transcorrendo, transformando  
Tempo e espaço navegando todos os sentidos  
Pães de Açúcar, Corcovados  
Fustigados pela chuva e pelo eterno vento  
Água mole, pedra dura  
Tanto bate que não restará nem pensamento  
Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei  
Transformai as velhas formas do viver  
Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei  
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei  
[...]

*Tempo Rei*, Gilberto Gil<sup>1</sup>

E lá se vão 20 anos desde a sanção presidencial à Lei Federal 10.639, em 9 de janeiro de 2003! O teor dessa lei, que tornou obrigatório o ensino de história e culturas afro-brasileiras em todas as escolas do país, remete a uma luta histórica protagonizada pelo movimento negro transnacional em torno da educação, movimento que entendeu há muitas décadas que “o eurocentrismo e o racismo se retroalimentam no contexto educacional, num ciclo vicioso que inviabiliza a construção de uma perspectiva realmente democrática nos currículos e na educação” (PEREIRA, 2019, p. 140). Há muito tempo, “transcorrendo, transformando”, o movimento negro em diversos contextos sociais entendeu que precisava atuar no campo da educação, na luta contra o racismo e contra o eurocentrismo, que estruturam o próprio processo de construção do sistema educacional brasileiro (DÁVILA, 2006). No Brasil, são muitos os registros nesse sentido, desde ao menos o século 19 (PHILOMENA, 2020).

Mas foi somente a partir de 1988, com a promulgação da chamada

“Constituição cidadã” em nosso país, que possibilidades de transformações no âmbito da educação e, mais especificamente, do ensino de História, no que diz respeito ao conhecimento sobre as histórias e culturas afro-brasileiras, passam a ter o reconhecimento do Estado Brasileiro, através do texto constitucional que determina, em seu artigo 242, que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Ainda em 1988, foi criada a Fundação Cultural Palmares, no âmbito do governo federal, “a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira”.<sup>2</sup> Tanto o artigo constitucional que trata do ensino de História quanto a criação da Fundação Palmares são resultados da ação política do movimento negro. Desde o emblemático ano de 1988, quando também se celebrava o centenário da abolição da escravatura, identificamos várias conquistas importantes alcançadas pelo movimento negro na área da educação no Brasil. A própria Lei 10.639/03 é um importante exemplo nesse sentido. Trinta e cinco anos já se passaram desde a promulgação da Constituição de 1988 e 20 anos desde a sanção presidencial à Lei 10.639/03. Avançamos nas últimas décadas na construção de uma educação de fato democrática, com participação e representação, em termos de igualdade, de todas as matrizes étnico-raciais que nos formam historicamente nos currículos de História? Entendemos, como se verá abaixo, que o movimento negro, bem como professoras e professores antirracistas, têm expandido o presente através da luta antirracista nas escolas e na sociedade como um todo. Esse movimento de expansão do presente é mais profundo do que parece à primeira vista, uma vez que ele aponta para a descolonização de uma das dimensões mais importantes da disciplina História como a conhecemos, a dimensão do tempo. O movimento negro produz uma luta que sempre se dá com intenção de expandir esse presente, a cultura de luta antirracista (LIMA, 2022) que se produz a partir desse movimento já afeta espaços de formação de professores, como é o caso do ProfHistória, em que a expansão do presente habita as diretrizes. Um presente que valoriza a ação, que se produz a partir da luta. No entanto, é preciso compreender um pouco melhor o movimento social que tem, ao longo de sua trajetória, levado essa luta adiante.

Ao longo dos últimos anos da década passada, realizamos no Grupo de

Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista (GEPEAR/UFRJ) a pesquisa intitulada Movimento Negro na Atualidade. Nossa intenção era justamente a de compreender o que seria o movimento negro do século 21: quais seriam as suas principais perspectivas? Como seria sua configuração naquele momento? Quais referenciais o informavam? O que o movimento negro celebrava e o que ainda buscava disputar na sociedade brasileira? Partimos de um lugar onde compreendemos que o movimento negro é um movimento social plural, diverso, que, justamente por estar em movimento, sempre se relaciona e lida com as especificidades, as contingências históricas, as possibilidades políticas, culturais e sociais do tempo e do espaço em que se constitui como movimento social. E que está sempre em diálogo com outros contextos, outros tempos e espaços numa perspectiva transnacional e alimentando-se das memórias produzidas no seio das populações negras na luta antirracista e que circulam historicamente na diáspora negra.

O projeto em questão contou com duas fases. A primeira delas foi a circulação e a análise de um formulário realizado através de plataforma digital. Contamos com o apoio de veículos de comunicação, de indivíduos e de organizações importantes do movimento negro, entre eles, por exemplo, o Geledés – Instituto da Mulher Negra, que nos ajudou a divulgar o nosso formulário digital. Nesse primeiro momento, em 2018, recebemos 261 formulários respondidos por pessoas engajadas na luta antirracista por todo o Brasil, por todos os estados da federação e pelo Distrito Federal. Dessa maneira, conseguimos estabelecer um panorama, a partir de uma amostra significativa, do que seria o movimento negro e sua luta antirracista no século 21, elencando questões importantes para o debate que seria realizado na fase seguinte da pesquisa.

No segundo momento da pesquisa, após a seleção de 26 possíveis entrevistados, perfazendo cerca de 10% do número de respondentes, fomos a sete cidades, capitais de estados das cinco regiões brasileiras, para entrevistar, *in loco*, aqueles sujeitos que demonstraram, através de suas respostas no formulário digital, ter atuações mais consistentes. Para essa seleção, partimos de critérios estabelecidos pela equipe do projeto através da análise de todos os 261 formulários digitais. Ao fim do processo de trabalho de campo nos cinco estados, ainda em 2018, iniciou-se um momento de análise e reflexão sobre todas as fontes produzidas, os formulários digitais e as entrevistas de história oral, o

que já têm dado diversos frutos, na forma de artigos em revistas, capítulos de livros, teses e dissertações, bem como possibilidades para novas pesquisas.

O que nos interessa aqui, para fins de escrita deste artigo, é a primeira fase da pesquisa e mais precisamente duas questões ali colocadas, no formulário digital, na busca de compreender a avaliação que se fazia naquele momento sobre os passos dados historicamente pelo movimento negro, e sobre os passos que ainda deveriam ser trilhados. As duas questões de múltipla escolha contidas no referido formulário digital, para as quais admitiu-se a marcação de mais de uma resposta, foram as seguintes: 1) “Na sua opinião, qual(ais) a(s) conquista(s) mais significativa(s) da luta antirracista no Brasil?”; 2) “Na sua opinião, qual(ais) a(s) luta(s) mais urgente(s) da população negra na atualidade?”. Para as pessoas que responderam ao formulário, em primeiro lugar, como *conquista mais significativa*, ficaram as “Cotas para negros nas universidades” com 89,7% dos votos. Em segundo lugar ficou a “Criação da Lei Federal 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas”, com 78,2% dos votos. Em relação à segunda pergunta, sobre qual seria a “luta mais urgente” para a população negra naquele momento, a luta “Pelo fim da violência policial contra a juventude negra” ficou em primeiro lugar, com 83,1% dos votos. Em segundo lugar ficou a luta “Pela efetiva implementação da Lei 10.639/03”, com 75,1% dos votos dos respondentes.

Assim, analisando as respostas fica evidente que entre o que se celebra como conquista histórica e o que se projeta em termos de luta no presente há um ponto em comum que conecta o passado e o futuro do movimento negro e da luta antirracista no Brasil. Esse ponto é justamente a Lei Federal n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Antes de nos aprofundarmos nessa questão, precisamos encarar uma outra, central para esta história: o tempo.

## O TEMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA

O tempo, como tantos outros fenômenos que ganharam verniz de naturalidade, é, na realidade, um fenômeno erigido a partir do paradigma da modernidade e sustentado por discursos baseados em experiências locais ocidentais que cumprem pretensões de universalização (PINTO e MIGNOLO, 2015, p. 386). Podemos observar a seguir, a partir de exemplo apresentado por Mu-

niz Sodré, como a modernidade, esse modelo totalitário e universalista que suprimiu outras experiências de vivenciar e pensar sobre o tempo, lida com o presente:

Os gregos partiam realmente da cosmologia ou dos movimentos do mundo para entender o tempo. Este, no pensamento de Aristóteles, é “o número do movimento segundo o antes e o depois”, portanto, a passagem do passado ao presente: o tempo só surge no presente como algo que já passou. O passado detém, assim, o primado na sua determinação. Para existir, o “agora” [...] tem de não estar mais aí, posto que algo se realizou ou se fez para que se possa “temporalizá-lo”, isto é, para que se possa inscrevê-lo numa duração. A cada agora surge um presente (nascido já velho, por ser dado pelo que passou), que escorre linear e continuamente numa única dimensão. Um continuum pontual, infinito e quantificado é a síntese da representação ocidental do tempo. (SODRÉ, 2017, p. 182)

O que podemos observar é que a representação ocidental do tempo, organizado enquanto uma linha, despotencializa o agora fazendo com que o presente já nasça defasado. É possível “olhar” para o passado e é possível projetar o futuro, mas o presente é um tempo sequestrado. Dessa maneira, o tempo linear não favorece a agência humana.

Há, no entanto, outras formas de pensar sobre o tempo. Formas que também são locais, mas de maneira nenhuma são universalistas e totalizantes. Muniz Sodré sugere que, ao invés de uma linha reta, passado, presente e futuro são, na realidade, convergentes e inseparáveis. Já Simas e Rufino, a partir da epistemologia das macumbas, propõe o tempo como uma experiência em espiral, opção esta que, inclusive, justifica o próprio título de seu livro *Flecha no tempo*:

Cabe reivindicar Orunmilá e Exú como princípios explicativos e disponibilidades conceituais para a problematização do cárcere temporal imposto pelo regime colonial. Orunmilá é aquele que atravessa os tempos/espacos e é capaz de orientar os seres acerca da sorte. Ele testemunhou a criação, testemunhará a destruição e estará presente em novos recomeços. [...] Precisamos alargar o presente, apostar nas outras formas possíveis, navegar na espiral do tempo em que Exu serpenteia praticando suas estripulias em forma de acontecimentos. Como ensina uma das narrativas de Ifá, Elegbara é aquele que tomou o tempo para si para reparar as injustiças cometidas. É aquele que acertou o alvo com a flecha ainda

não atirada. [...] Nessa perspectiva, trazendo Orunmilá e Exú como disponibilidades filosóficas, confrontamos o cárcere temporal edificado pelo colonialismo do ocidente europeu para projetar ações de transgressão. (SIMAS e RUFINO, 2019, p. 40-41)

É nessas ações de transgressão, de que Simas e Rufino falam, que buscamos focar nossos esforços. Ao invés de uma linha reta, pensamos aqui o tempo em espiral, em sua convergência entre passado, presente e futuro. É dessa maneira que, ao invés da ausência do agora, poderemos estabelecer, no ensino de História, a expansão do presente como paradigma para uma educação antirracista. Para Sodré,

[...] o *presente* ou o *agora* funda o tempo (temporaliza) por meio da ação/acontecimento [...] e assim pode coexistir com o passado – pode tornar simultâneo o que não é contemporâneo. Com Exu, não há começo nem fim porque tudo é processo e, ao se constituir, cada realidade afeta a outra para além do espaço tempo. Em termos cíclicos ou solares, o nascente coexiste com o poente por causa da força do *agora*. (SODRÉ, 2017, p. 187)

Thayara de Lima, em sua tese de doutoramento, nos apresenta a categoria de cultura de luta antirracista baseando-se principalmente na experiência da luta de libertação de Guiné Bissau e Cabo Verde. Usando a máxima de Amílcar Cabral, liderança nesse processo revolucionário, “a **luta** pela libertação não é apenas um **facto cultural**, mas também um **fator de cultura**” (CABRAL, 1974, p. 137), a autora indica que Cabral não apenas conecta as duas sentenças, mas também as temporalidades que representam, expandindo seu presente e fundando o tempo a partir da experiência da luta anticolonial em curso (LIMA, 2022, p. 57). A cultura de luta que emerge nesse processo, bem como a cultura de luta antirracista que emerge no processo de luta antirracista no Brasil são, ambas, ferramentas de expansão do presente, frutos da agência de sujeitos humanos na busca por construir um futuro.

Diante do exposto, torna-se evidente que para a descolonização da disciplina História – em sua relação intrínseca com o tempo – faz-se necessária a expansão do presente. É aqui que a Lei 10.639/03, que neste ano completa 20 anos, se apresenta como uma ferramenta nesse processo, justamente porque, como indica Muniz Sodré, ao se localizar como uma abertura para a luta an-

tirracista no campo da educação, ela temporaliza por meio da ação no presente. No caso, a ação é conquista, mas também é uma luta em curso.

Se concordamos em compreender a Lei 10.639/03 enquanto uma ferramenta de expansão do presente, é preciso agora refletir sobre uma importante questão: como é que a gente expande o presente a partir da Lei 10.639/03?

#### COMO EXPANDIR O PRESENTE A PARTIR DA LEI?

Iniciamos esta seção buscando caminhar por fora do paradigma da ausência. Em momentos de balanço, como este, é fácil cairmos na tentação de apontar apenas o que não foi feito. Aqui, optamos por demonstrar como o presente tem se expandido para o Ensino de História a partir da Lei 10.639/03 e, justamente por isso, usamos como espaço de reflexão a experiência do Mestrado Profissional em Ensino de História.

O ProfHistória é um programa de pós-graduação *stricto sensu*, de âmbito nacional, liderado pela UFRJ. Composto por 3 linhas de pesquisa, “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão” e “Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória”, ele possui entre seus objetivos oferecer educação continuada para professores da disciplina História que já estejam em atuação na Educação Básica com a finalidade de, assim, contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino de História no nosso país. Segundo as apresentações do programa, que constam nas páginas de diversas universidades que compõem essa rede nacional:

O PROFHISTÓRIA busca a formação continuada de professores de História voltados para a **inovação** na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da informação de natureza histórica presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará **responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo**, considerando princípios fundamentais da construção da educação histórica. (grifos nossos)<sup>3</sup>

Esse movimento de práxis, em que professores trazem não apenas suas experiências passadas, mas também a experiência viva e contínua de sua sala de aula, enquanto passam pelo processo de formação continuada, é em si um

movimento de expansão do presente, uma vez que a própria premissa do programa em questão é um convite à ação: produzir propostas inovadoras a partir de uma perspectiva crítica de maneira a responder aos desafios educacionais do Brasil, na atualidade. Conforme podemos perceber na chamada, constante no site do ProfHistória Nacional, para uma coluna em parceria com o Café História, é o cotidiano que torna-se matéria prima para as reflexões postas em diálogo no programa:

A pesquisa a partir da prática

O Mestrado Profissional em Ensino de História pressupõe que o professor-pesquisador estará atento para a realidade de sua comunidade escolar e produzirá sua pesquisa a partir do cotidiano em sala de aula.<sup>4</sup>

Segundo indica a professora Mônica Lima, atual coordenadora adjunta do ProfHistória Nacional, as produções desses discentes evidenciam as lutas travadas, no campo da educação, nas salas de aula, de forma que o que se produz ali não seja apenas conteúdo histórico preso no cárcere temporal, mas que seja matéria que expande o presente a partir da luta e alimenta o futuro:

Quando vejo e conheço esses trabalhos sinto que estamos cerrando fileiras. Não nos rendemos, nem vamos. O poder transformador dessas criações dos professores do ProfHistória não nos deixa entregar o jogo. Como se trata de um mestrado em rede nacional, esses trabalhos vêm de diferentes partes do Brasil, ou seja, têm professoras e professores produzindo ideias e reflexões sobre o campo e criando alternativas para o ensino de História em muitos lugares nesse nosso país. E isso tudo também quer dizer que nas universidades há outros docentes também empenhados em fazer com que aconteça, orientando, estimulando, acompanhando essas histórias. E o melhor: essa foi a primeira turma, e a segunda turma está aí, chegando junto [...]. (SOUZA, 2016)

Entendendo o ProfHistória como esse lugar de expansão do presente, há ainda uma questão que precisa ser posta ao refletir sobre ele e que nos interessa aqui: que cotidiano é esse, que serve de matéria prima para a reflexão-ação desses docentes? Ou melhor, que presente é esse que o ProfHistória vem expandindo? Certamente há muitos sentidos sendo disputados nesse grande acervo de dissertações que está disponível para acesso livre no Portal

do ProfHistória (<https://www.profhistoria.com.br/>). No entanto, dentre esses sentidos, as temáticas das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas têm lugar de destaque. Em dissertação defendida em 2018, acerca do contato do movimento negro com os docentes de História para a implementação da Lei 10.639/03, Thayara de Lima indicava que a escolha do ProfHistória como um dos campos de análise em seu trabalho se dava porque:

A quantidade de mestrados que, num programa que não era específico em História e cultura afro-brasileira e africana, decidiram abordar tais temáticas me chamou a atenção fazendo com que eu considerasse esse um bom lócus para selecionar meu primeiro grupo de entrevistados. (LIMA, 2018, p. 41)

Em artigo resultante de sua dissertação de mestrado em Educação, Pedro dos Santos apresenta uma espécie de mapeamento, considerando as dissertações das três primeiras turmas formadas pelo ProfHistória no Rio de Janeiro. O autor indica o seguinte:

O ponto de partida para contactar as discentes foi a composição das palavras chaves no banco de dissertações do Programa (no ano de 2020), acerca das três primeiras turmas formadas no estado do Rio de Janeiro, encontrou-se 11 trabalhos sobre gênero, 7 sobre mulheres, 4 sobre negros, 14 sobre indígenas, 5 sobre racismo, 4 sobre raça, 2 sobre quilombos, 1 sobre negritude, 1 sobre movimento negro, 5 sobre cultura e história afro brasileira, 3 sobre cultura e história africana, 12 sobre o continente africano, 1 sobre a Lei 10639, 1 sobre a Lei 11645, 2 sobre antirracismo, 15 sobre relações étnico-raciais, 2 sobre movimentos sociais, 2 sobre direitos humanos e 1 sobre xenofobia. Estas palavras chaves foram distribuídas em 24 dissertações. Pode-se afirmar que estes são números significativos que demonstram como estas temáticas são estudadas dentro do Programa. (SANTOS, 2022, p. 531)

Já a seção “ProfHistória”, anteriormente mencionada, compõe o acervo do site de divulgação científica Café História:

O principal objetivo da sessão, produzida em parceria com a coordenação nacional do ProfHistória, é divulgar propostas educativas de quem vivencia cotidianamente o “chão da escola”. [...] Ao longo de um ano, a sessão vai apresentar,

quinzenalmente, 24 trabalhos produzidos por pesquisadores do ProfHistória, todos indicados ao “Prêmio ProfHistória de Melhor Dissertação”.<sup>5</sup>

Dentre os quinze trabalhos indicados para o Prêmio ProfHistória de melhor dissertação, que já se encontram disponíveis na seção, nove deles abordam temas relacionados à reeducação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, componentes da Lei 10.639/03, que em 2008 foi ampliada através da Lei 11.645/08, que inseriu também a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas.

Se há um incentivo para que esse professor-pesquisador esteja atento ao cotidiano da comunidade escolar, cabe refletir acerca do que influencia esse cotidiano de maneira que catalise tantos trabalhos acerca das temáticas abordadas pela Lei 10.639/03, posteriormente Lei 11.645/08. Há certamente a luta histórica do movimento negro pela construção do que viria a ser a Lei 10.639/03 e há a luta para sua devida implementação. Esses são lidos, neste trabalho, enquanto pontos que conectam o repositório de experiências da luta antirracista no Brasil e a possível pluralidade de futuros a partir da luta que se dá em torno dessa legislação, de maneira a produzir e circular cultura de luta antirracista (LIMA, 2022).

No cotidiano da escola, temos o constante impacto do racismo estrutural, tanto nos espaços escolares como por influência das questões sociais das quais a escola não está à parte. Temos também a influência dessa cultura de luta antirracista que adentra o espaço a partir dos movimentos sociais, dos alunos e da comunidade escolar em geral. A conversa entre todos esses atores produz questionamentos distintos, novos olhares, novas percepções de si e dúvidas para as quais os professores em atuação eventualmente não se sentem preparados para darem respostas. A Lei 10.639/03, em si, tem afetado as escolas onde professores já estão comprometidos com uma educação antirracista, onde ela tem sido utilizada quase como um escudo por docentes que justificam nela a sua prática educativa, expandindo o presente através de sua agência e perspectiva antirracista. Mas a cultura de luta antirracista produzida a partir da referida Lei e no “tempo rei”, como uma experiência em espiral, como foi dito acima, também tem a potência de adentrar as escolas onde os professores não estão tão politicamente comprometidos assim, e ali provocar tensionamentos que podem pôr subjetividades em movimento.

O trecho da entrevista a seguir, realizado com a professora Manoela Bernardino em ocasião da pesquisa *As lutas antirracistas na educação: currículos de História em contextos sociais plurais* é representativa da relação entre o ProfHistória, a Lei 10.639/03 e a expansão do presente:

o ProfHistória foi “opa, essa é a chance de eu estudar e sistematizar conhecimentos da minha prática. Essa é a minha chance porque a minha experiência vai ser material de estudo”. Eu já entrei com essa inquietação em relação às questões raciais, eu já tinha essa intuição que era isso que eu queria estudar e as disciplinas foram me ajudando. A disciplina que eu fiz com o professor Amilcar e com a professora Warley, das relações étnico-raciais, amplificaram muito as possibilidades. Uma coisa que mudou bastante para mim foi a questão de pensar os essencialismos, como fazer isso sem essencializar. [...] Franz Fanon, enfim, os textos do professor Amilcar sobre essa questão da racialização da qual a gente vai se utilizar, não é aquela racialização criada para subjugar, na verdade vamos fazer como o movimento negro, aprendendo com o movimento negro que resignificou a questão da raça como identidade para a luta [...] Isso foi uma virada teórica importante para a minha prática: tentar fugir dos essencialismos. [...] Já no iníciozinho, em 2019, no primeiro semestre, essas ideias foram fervilhando na minha cabeça com as disciplinas. Eu queria entender, tentar contribuir para que os alunos entendessem que esse racismo é uma criação social, ele está no contexto. E a ideia de trabalhar com as biografias me pareceu ser a melhor para enfrentar essa questão. Enfim, fui cursar também uma disciplina sobre biografias. Nesse meio tempo da disciplina com o professor Amilcar e a disciplina de biografias que foi com a professora Márcia na UERJ, aconteceu o episódio com meu aluno. Meu aluno J, um aluno negro, lá em Vigário Geral, numa turma de 9º ano, estava na sala de aula. Eu estava falando sobre história do Brasil, estava falando sobre eugenia, dos processos de tentar embranquecer a população brasileira e ao mesmo tempo tentei traçar uma ponte com o extremo disso lá na Alemanha nazista. [...] O aluno virou para mim e falou: “mas professora, e se pelo menos uma vez eu soubesse o que é ser branco? E se eu fosse branco?” [...] quando ele falou “se pelo menos uma vez eu pudesse ser branco”, aquilo ali me deu um ... eu precisei de um tempinho porque aquilo realmente me deixou emocionada, eu precisei de um tempinho para não demonstrar aquilo e ao mesmo tempo conseguir elaborar uma resposta. [...] e eu fiquei “bom, como é que faz para criar outras imagens de ser negro?” Ele precisa ver outras imagens do que é

ser negro. Então foi por aí que eu pensei em trabalhar com as biografias, trazer sujeitos cuja vida reforce outras experiências, outras imagens de ser negro e ao mesmo tempo relacionar com o conteúdo de História, porque essa sempre foi uma preocupação, “como dentro do currículo de História trazer com naturalidade a história da população negra?”. Então foi mais ou menos por aí, meio que as coisas foram se juntando, essa virada teórica de não essencializar o que é ser negro, e tentar trazer outras imagens, outras experiências, a diversidade de experiências da população negra, para tentar também fazer com que meu aluno perceba que ele está em um contexto social em que tem outras experiências, com imagens mais positivas de ser negro.<sup>6</sup>

A professora Manoela, no decorrer de sua entrevista, compartilhou conosco diversos momentos em que ela foi afetada pela cultura de luta antirracista. Momentos esses que, entendemos aqui, contribuem para essa intuição acerca da temática que ela pretendia estudar no mestrado em Ensino de História. A professora segue indicando a importância das leituras do curso e demonstrando a incorporação de certas abordagens teórico-metodológicas em suas próprias práticas na escola. Ainda durante o início da formação no ProffHistória, uma questão apresentada por seu aluno a mobiliza. A partir desse momento, a professora passa a atuar de maneira a criar possibilidades de reforçar outras imagens de ser negro em diálogo com o conteúdo histórico, um esforço que se traduz numa dissertação e num produto final de maneira a dar conta de um “desafio educacional do Brasil contemporâneo”, presente em sua sala de aula e em muitas outras salas de aula brasileiras. O que vemos aqui é a cultura de luta antirracista, produzida e circulada em diversos espaços, afetando professora e aluno; é a luta do movimento negro por uma lei e para a implementação dessa lei, tensionando espaços de formação que hoje repensam e oferecem disciplinas que possibilitam leituras como estas; é ainda uma professora que mobilizada por tudo isso, expande o presente a partir de narrativas biográficas de sujeitos negros, possibilitando a produção de um futuro em que existam outras imagens acerca do que é ser negro em sua e em muitas outras escolas.

É justamente por se constituir em um ambiente rico e potente para o exercício de expansão do presente por parte de docentes de História, que nele entram em contato com a cultura de luta antirracista ou que já vinham imbuídos de uma perspectiva antirracista, que o ProffHistória nos pareceu um espa-

ço produtivo para refletir acerca desses 20 anos da Lei 10.639/03 e das transformações que ela vem produzindo no Ensino de História.

### (RE)EDUCANDO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A partir de nossas vivências, de nossas pesquisas e também das próprias falas de nossos entrevistados, mestres pelo ProfHistória, percebemos que a educação antirracista se dá para muito além do trabalho com conteúdos históricos. Há necessariamente várias formas de conhecimento, diversos saberes que devem ser acionados para a reeducação das relações étnico-raciais em uma sociedade em que todas as dimensões são profundamente estruturadas pelo racismo. O movimento negro brasileiro, que luta para expandir o presente através de sua agência histórica contra o racismo, tem produzido conhecimento, em diálogo com saberes ancestrais e contemporâneos na experiência espiral do “tempo rei”, construindo cultura de luta antirracista e potencializando a implementação da Lei 10.639/03. Nilma Lino Gomes, por exemplo, entendendo o movimento negro como educador, afirma que

[...] muito do que sabemos e do que tem sido desvelado sobre o papel da negra e do negro no Brasil, as estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra, os conhecimentos sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro. (GOMES, 2017, p. 17)

Essas estratégias de conhecimento, apontadas por Nilma Gomes, são justamente saberes capazes de reeducar nas mais diversas dimensões. É preciso reeducar corpos e mentes, que ficaram separados no imaginário social a partir da imposição de uma perspectiva hegemônica na modernidade, que estabelece dicotomias, como se mente e corpo fossem duas dimensões separadas e desconectadas. bell hooks, em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, além de afirmar que a “sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio” (2013, p. 18) e de nos falar sobre a importância da construção de uma comunidade de aprendizado, que é profundamente afetada “pelo nosso interesse uns pelos outros, de ouvir a voz uns dos

outros, por reconhecer a presença um dos outros” (hooks, 2013, p. 10), nos fala também sobre a separação entre corpo e mente da seguinte forma:

Com efeito, a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização.

Esse apoio reforça a separação dualista entre o público e o privado, estimulando os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais. A ideia da busca do intelectual por uma união de mente, corpo e espírito tinha sido substituída pela noção de que a pessoa inteligente é intrinsecamente instável do ponto de vista emocional e só mostra seu melhor lado no trabalho acadêmico. Isso queria dizer que pouco importava que os acadêmicos fossem drogados, alcoólatras, espancadores da esposa ou criminosos sexuais; o único aspecto importante da nossa identidade era o fato de nossa mente funcionar ou não, ou sermos capazes de fazer nosso trabalho na sala de aula. Estava implícito que o eu desaparecia no momento em que entrávamos na sala, deixando em seu lugar somente a mente objetiva – livre de experiências e parcialidades. Temia-se que as condições do eu prejudicassem o processo de ensino. (hooks, 2013, p. 29)

bell hooks ainda reforça a importância de adotarmos um modelo holístico ao ensinar para transgredir estruturas racistas, classistas e machistas, buscando um entendimento integral dos sujeitos e do próprio processo educativo, no sentido de se estabelecer o que ela chama de uma “educação como prática da liberdade”:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. (hooks, 2013, p. 35)

Ao partilhar, ao confessar e correr riscos, o professor abre caminho para a possibilidade de construção da “comunidade de aprendizado”, tão importante para a bell hooks. Nesse processo, com entusiasmo, são muitas as possibili-

dades de afeto ao ensinar. Ou seja, para construir uma comunidade de aprendizado, é preciso afetar e deixar ser afetado. A dimensão do afeto tem ganhado espaço em pesquisas que analisam processos de reeducação das relações étnico-raciais. Afetar não significa somente alimentar bons sentimentos, mas, como apresentam as Diretrizes Curriculares para a Educação da Relações Étnico-Raciais, que contou com a relatoria de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, intelectual negra, primeira pessoa negra a compor o Conselho Nacional de Educação, indicada pelo movimento negro em 2002, “para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados” (2004, p. 15). Nesse sentido, quando trabalhamos para a reeducação das relações étnico-raciais precisamos estar inteiros, corpo e mente, segundo a perspectiva holística de bell hooks. Inclusive em espírito, porque não se sabe o que pode emergir em uma sala de aula em termos de possibilidades de afeto ao lidarmos com o trabalho de reeducação das relações étnico-raciais. Estar inteiro, nesse sentido, é também reconhecer uma educação em que não há uma cisão entre corpo e mente, na contramão do paradigma moderno, que informa processos educativos pelo mundo afora. A transgressão desse paradigma moderno é uma condição para a reeducação das relações étnico-raciais em nosso país. Afetos de dor e de amor, de entusiasmo e de medo, assim como infinitas outras possibilidades de afeto, fazem parte desse processo.

Para a população negra, as diversas formas pelas quais o cabelo crespo é atacado em nossa sociedade, em função do racismo, afetando subjetividades e promovendo dor, sobretudo para as meninas e as mulheres negras, infelizmente ainda são muito comuns nas escolas brasileiras. Mas essa dimensão do afeto em relação às subjetividades relacionadas ao cabelo e à estética negra, à autoestima, também têm sido muito observada em trabalhos voltados para uma educação antirracista. Um bom exemplo, nesse sentido, foi o citado pela professora Manoela nesse trecho da entrevista, citado abaixo:

Eu preciso que essas crianças se sintam bem, tipo assim, preciso valorizar/alimentar a autoestima. Porque eu recebi uma autoestima completamente, né?! As piadas, o racismo cotidiano ali, tinha muito haver com o cabelo, principalmente das meninas. E estava meio que crescendo a ideia do cabelo natural, ali em 2013, 2014. E eu falei: “vou começar por aqui. Na semana da consciência negra a gente vai fazer oficina de turbante, oficina de trança, oficina de Black”. [...] E foi um sucesso esse primeiro evento, nessa escola que tinha a maior resistência, e que os

professores estavam apáticos ali. [...] E as crianças foram as que mais sentiram. (Manoela Bernardino da Silva, em entrevista)

Outra forma importante de afetar subjetividades negras, de maneira positiva, que tem sido muito utilizada em trabalhos realizados no ProfHistória, tem relação com a utilização da música negra, sobretudo o samba e o rap, como ferramentas e também como conhecimento para a reeducação das relações étnico-raciais. Música que afeta e educa corpo e mente ao mesmo tempo. O professor Fabrício Castilho, mestre pelo ProfHistória e um dos entrevistados para a pesquisa, falou sobre como foi marcado em sua própria trajetória educativa pelas escolas de samba.

Bateu muito em mim essa coisa do quanto eu aprendi história ao assistir ao carnaval, ao assistir as escolas de samba, ao cantarolar os sambas. Se eu aprendi porque os meus alunos também não podem? Porque outras pessoas não podem? Olha quanta riqueza há, de discurso histórico sendo produzido, materializado em cor, em som, em formas. Olha essa linguagem aqui? Como é que isso pode ser aproveitado para o Ensino de História, para a divulgação da História.<sup>7</sup> (Fabrício Castilho Nunes de Andrade, em entrevista)

Tanto a professora Manoela como o professor Fabrício apresentam experiências em que os afetos são mobilizadores e que vão ao encontro das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para Manoela, trabalhar com a estética e valorizar as pessoas negras foi o caminho para afetar a autoestima de seus estudantes, como também indicam as Diretrizes:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. (Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 2004, p. 13)

Ou seja, trabalhar a partir da autoestima e da valorização dos traços físicos dos seus estudantes é também cumprir com o que indicam as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Enquanto o pro-

fessor Fabrício mobiliza as cores, os sons e as formas das escolas de samba, importantes espaços de associação e valorização da História e luta da população negra do Brasil, ele também está trabalhando de acordo com as Diretrizes, visto que elas estabelecem que

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. (Diretrizes Curriculares para a Educação da Relações Étnico-Raciais, 2004, p. 13)

Percebemos que as próprias Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais contribuem com o entendimento de que o ensino das relações étnico-raciais deve ir muito além dos conteúdos curriculares. Como nos apresenta William Pinar,

O entendimento é intelectual e trabalhamos para isso através da mente. Atualmente, somos sempre lembrados que a mente está alojada no cérebro e que nosso cérebro está no corpo, então nos é evidente que o entendimento é simultaneamente intelectual e emocional, e que é sempre corporificado, sendo este não concebido como biológico e neurológico, mas imanente. Isso significa que o entendimento é individual e social, dirigido pelo para o presente ao ser influenciado pelo passado. (PINAR, 2016, p. 23)

Para expandir o presente, é preciso lutar contra o racismo em suas mais diversas dimensões. Nos passos ainda a trilhar, é preciso que se considere corpo e mente, passado, presente e futuro, em tempos de luta, para reeducar os sujeitos, numa educação que mobilize afetos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *tempo rei*, como canta Gilberto Gil, através da ação política do movimento negro e de professoras e professores antirracistas, expandindo o presente na luta contra o racismo e o eurocentrismo, está transformando “as velhas formas do viver” e de ensinar História no Brasil. Se ainda há muito o que caminhar para a efetiva implementação da Lei 10.639/03 em todas as escolas do país, e de fato há muito o que caminhar nesse sentido, não podemos per-

der de vista o quanto avançamos no processo de construção de possibilidades de transformação do ensino de História a partir da implementação da referida Lei. O trabalho realizado por docentes e discentes do ProfHistória é um bom exemplo nesse sentido.

Levando em consideração o quanto avançamos a partir de Constituição de 1988, em apenas 35 anos, o que é um período curto de tempo se comparado aos mais de 350 anos de escravidão, diante do racismo que estrutura as relações étnico-raciais historicamente na sociedade brasileira, os 20 anos da Lei 10.639/03 chegam em um momento auspicioso para debatermos as possibilidades de avanço numa agenda educativa pautada pelo antirracismo, buscando a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Vale a pena sempre lembrar do manifesto da Coalizão Negra por Direitos, importante organização do movimento negro brasileiro, publicada em diversos veículos de informação em novembro de 2019: “Enquanto houver racismo, não haverá democracia!”. E o ensino de História, pautado por uma visão de mundo informada pela cultura de luta antirracista, tem contribuído para a construção de uma perspectiva democrática na Educação brasileira. Há muitos desafios pela frente, barreiras a enfrentar, com certeza, mas nesses 20 anos da Lei 10.639/03 não podemos deixar de reconhecer os avanços conquistados nesses tempos de luta.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf). Acesso em: 17 jan. 2023.
- BRASIL. *Lei n. 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/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 17 jan. 2023.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://>

- [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 17 jan. 2023.
- CABRAL, Amilcar. *Guiné-Bissau, nação africana forjada na luta*. Lisboa: Nova Aurora, 1974.
- DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945*. Unesp, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LIMA, Thayara C. S. *Ensino de História Forjado na Luta: a Cultura de Luta Antirracista e seu potencial educador*. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.
- LIMA, Thayara C. S. *A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.
- PINAR, William. Currículo: uma introdução. In.: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro (Org.). *Estudos curriculares: ensaios selecionados William Pinar*. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2016.v.1. p. 19-50.
- PINTO, Júlio Roberto de Souza; MIGNOLO, Walter D. A modernidade é de fato universal?: Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 15, p. 381-402, 2015.
- PEREIRA, Amilcar Araujo. Black Lives Matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, p. 122-143, 2019.
- PHILOMENA, Odara Dias. "O alicerce na nossa formação racial": a luta da população negra por cidadania e educação no Brasil (1880-1937). Monografia (Graduação em História), Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.
- SANTOS, Pedro Vítor Coutinho dos. O ProfHistória e a Epistemologia Das Macumbas. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 8, n. 2, p. 528-547, 2022.
- SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Flecha no tempo*. Mórula Editorial, 2019.
- SODRÉ, Muniz. *Pensar nagô*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2017.
- SOUZA, Mônica Lima e. *O Poder da Criação*. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2016/10/31/o-poder-da-criacao/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

## NOTAS

<sup>1</sup> Canção composta por Gilberto Gil, lançada em 1984 no seu LP intitulado *Raça Humana*.

<sup>2</sup> Ver: [https://www.palmares.gov.br/?page\\_id=95](https://www.palmares.gov.br/?page_id=95). Acesso em: 16/12/2022.

<sup>3</sup> Ver, entre outros, <http://www.profhistoria.uem.br/front-page>. Acesso em: 17/01/2023.

<sup>4</sup> <http://site.profhistoria.com.br/>

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/nova-sessao-do-cafe-historia-divulga-trabalhos-sobre-a-educacao-basica/>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

<sup>6</sup> Entrevista realizada no dia 26/10/2022 com a professora de História, Manoela Bernardino, formada no ano de 2021 pelo ProfHistória, na UERJ.

<sup>7</sup> Entrevista realizada no dia 1/11/2022 com o professor de História, Fabrício Castilho, formado no ano de 2019 pelo ProfHistória, na UFRJ.

---

Artigo enviado em 20 de janeiro de 2023. Aprovado em 21 de abril de 2023.