

Vinte anos da Lei n. 10.639/2003, a produção do ProfHistória e a formação continuada de professores(as)

Twenty Years of Law 10.639/2003, the Production of ProfHistoria and the Continuing Formation of Teachers

Wilma de Nazaré Baía Coelho*

Nicelma Josenila Costa de Brito**

Felipe Alex Santiago Cruz***

RESUMO

O artigo ora apresentado inspeciona a formação continuada de professores(as) por meio do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* ProfHistória, com o objetivo de mapear o avanço das produções do ProfHistória nesse decurso dos vinte anos da Lei n. 10.639/2003. Para cumprir esse escopo, procedemos o levantamento das dissertações produzidas no recorte temporal demarcado pelos vinte anos da promulgação da Lei, mediante o qual obtivemos 31 (trinta e uma) dissertações produzidas desde a conclusão da primeira turma de ingressantes no Programa, em 2016. Mobilizamos, nas reflexões tecidas neste artigo, as formulações de Francisco Imbernón (2010), Maria Amélia Franco (2016), Ivor Goodson (2003), Pierre Bourdieu

ABSTRACT

The article presented here inspects the continuing education of teachers through the *stricto sensu* ProHistoria Graduate Program, with the purpose of mapping the progress of ProfHistoria's productions during the twenty years since the enactment of Law n. 10.639/2003. To fulfill this scope, we surveyed the dissertations produced within the time frame of twenty years since the promulgation of the law, through which we obtained thirty-one (31) dissertations produced since the completion of the first class of entrants to the Program in 2016. We mobilize, in the reflections made in this article, the formulations of Francisco Imbernón (2010), Maria Amélia Franco (2016), Ivor Goodson (2003), Pierre Bourdieu (2012) and Roger Chartier (1990, 1991), on con-

* Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil. wilmacoelho@yahoo.com.br <<https://orcid.org/0000-0001-8679-809X>>

** Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Belém, PA, Brasil. nicelmacbrito@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-7444-4945>>

*** Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Capanema, PA, Brasil. felipealex10@yahoo.com.br <<https://orcid.org/0000-0002-3931-298X>>

(2012) e Roger Chartier (1990, 1991) sobre formação continuada de professores(as), prática pedagógica, currículo, dominação simbólica e campo, e representação, respectivamente. Os resultados informam o permanente diálogo presente no processo de formação continuada com a escola básica, mediante a produção das dissertações que conferem visibilidade à temática da EREER, pautada nas orientações da Lei n. 10.639/2003.

Palavras-chave: Lei n. 10.639/2003; ProfHistória; Formação continuada.

tinuing education of teachers, pedagogical practice, curriculum, symbolic domination and field, and representation, respectively. The results inform the permanent dialog present in the continuing education process with the basic school, through the production of theses that give visibility to the Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) [Education for Ethnic-Racial Relations] theme, based on the guidelines of Law n. 10.639/2003.

Keywords: Law n. 10.639/2003; ProfHistory; Continuing formation.

O artigo ora apresentado centra-se nos debates acerca da Lei n. 10.639/2003, por meio das dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* ProfHistória, no período de 2016 a 2022.¹ O marco temporal inicial relaciona-se às produções das primeiras dissertações defendidas no Programa e se estende até a última publicação de dissertação desse Programa, registrada no repositório da CAPES.²

Para este texto, nos detivemos nas dissertações voltadas para a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Neste mapeamento, abarcamos 31 (trinta e um) trabalhos, os quais possibilitaram situar a produção acadêmica acerca da temática da EREER ao longo do período inserido no contexto dos vinte anos de publicação da Lei n. 10.639/2003. Essa amostra de dissertações nos pareceu significativa para mapear o avanço das produções do ProfHistória nesse debate que encontra-se em aberto.

Para cumprir o escopo, recorreremos a dois critérios fundamentais: o primeiro partiu do levantamento das dissertações do Programa no repositório Educapes e no *site* do ProfHistória. Neste, acionamos as palavras-chave: Formação de Professores(as); Educação; Ensino de História e Educação das Relações Étnico-Raciais. No segundo, verificamos os perfis dos(as) autores(as) e dos(as) orientadores(as) e os objetivos e os produtos propostos nos trabalhos à luz da legislação vigente sobre a diversidade cultural, conferindo visibilidade às aproximações temáticas de autores(as) e orientadores(as) com ações

voltadas para uma educação antirracista (seja na formação, pesquisa, extensão, publicações, palestras etc.). Assim, tencionamos sopesar como os princípios antirracistas foram concretizados nas dissertações por meio dos produtos propostos, sobretudo no que concerne à EREER.

O propósito de situar a temática da EREER no âmbito das dissertações produzidas no ProfHistória concretizou-se por meio da **vinculação dos perfis dos(as) autores(as) e orientadores(as)**, com os seus **objetivos**, no que se refere ao ensino, à formação, à EREER e à Lei n. 10.639/2003 e aos **produtos** nelas propostos. Tal articulação pauta-se no epicentro das discussões representadas por esses elementos, os quais reforçam o nosso argumento de que, a despeito dos limites da formação continuada, os debates acerca do racismo parecem assumir maior visibilidade por meio da proposição daqueles produtos. Nossa reflexão está organizada em três seções: inicialmente, situamos uma breve consideração sobre a Lei n. 10.639/2003. Em seguida, abordamos uma síntese do ProfHistória e encerramos situando a EREER na produção acadêmica do Programa.

A LEI N. 10.639/2003: CONJUNTURA E DEBATES

Os sistemas de ensino e as escolas de diferentes níveis da educação – infantil ao superior – são espaços necessários e competentes para combater o racismo e discriminações, assegurando, conforme consta do Parecer CNE/CP3/2004, ‘o direito à igualdade de condições de vida e cidadania’, assim como garantindo “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso a diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros”. (Petronilha Silva, 2012)³

A Lei n. 10.639/2003 tem sido objeto de um sem-número de estudos.⁴ Uma grande parte se ocupa com os processos de sua aplicação, buscando dar conta de como as instituições de Educação Básica vêm particularmente enfrentando os desafios decorrentes da legislação, sobretudo a respeito do tratamento dos temas por ela introduzidos: a história da África e da cultura afro-brasileira.⁵ Uma parte significativa desses trabalhos aponta que os objetivos da legislação são sumariamente abordados nas escolas em efemérides como a

Semana da Consciência Negra, momentos em que aspectos constituintes da cultura afro-brasileira são expostos e tematizados.⁶

Estudiosos(as) do tema têm apontado os desdobramentos de tais abordagens. Ao limitarem o trato com a história da África e com a cultura afro-brasileira a episódios que fogem da rotina escolar, sem o estabelecimento de relações efetivas com o saber cotidianamente trabalhado em sala de aula, acabam por referendar aquilo que se pretendia combater. As abordagens festivas, por meio das quais aspectos isolados da cultura afro-brasileira são especialmente assumidos como índices de uma cultura particular, têm uma relação fortuita com as culturas dos(as) estudantes, e, principalmente, com aquelas que são abordadas pelo conteúdo escolar. Elas acentuam o caráter incidental, secundário e subordinado da história da África e da cultura afro-brasileira (COELHO W.; COELHO M., 2013). Para Ana Canen, o que se verifica em posturas como essas é a transformação de índices de cultura em aspectos folclóricos e curiosos (CANEN, 2014).

Esse quadro está, em larga medida, relacionado às formas pelas quais a legislação é percebida. Em grande parte dos casos, a perspectiva assumida considera que a política na qual a legislação está inserida compreende apenas a inclusão de alguns conteúdos. Isso pode ser notado tanto no que tange às temáticas africanas e afro-brasileiras quanto no que se refere à história dos povos indígenas. Nos dois casos, o que se tem constatado ao longo dos últimos anos é um acrescentamento⁷ de conteúdos ao currículo da Educação Básica. Tome-se como exemplo a literatura didática.

Os livros didáticos conformam um dos índices daquilo que deve ser ensinado nas escolas brasileiras. Em primeiro lugar, porque o livro é um recurso universal.⁸ Além do fato de serem distribuídos gratuitamente em todas as escolas públicas brasileiras, os livros constituem um recurso que abarca diversos suportes discursivos – textos didáticos, excertos de obras (acadêmicas, literárias, jornalísticas etc.), ilustrações, reproduções de imagens, mapas, avaliações etc. Essa condição os tornam um suporte valioso nas mãos de professores(as) e alunos(as). Ademais, o fato de serem objetos de avaliação rigorosa por parte de uma equipe de pesquisadores(as) qualificados(as),⁹ os livros didáticos são elementos importantes da cultura escolar e, conforme apontam os editais do PNL D,¹⁰ devem reunir o conhecimento atualizado e pertinente a ser operado pelas escolas.¹¹

O que as pesquisas acerca das temáticas abarcadas pela legislação em destaque apontam é que, desde o ano de 2003, os livros didáticos têm aumentado o espaço destinado à história da África, à cultura afro-brasileira e à história dos povos indígenas.¹² Isso não tem significado, no entanto, uma alteração nas perspectivas acerca da história do Brasil presentes nessas obras. Os africanos, os negros e os indígenas permanecem como personagens subalternos, coadjuvantes e a África e a América antes da conquista são percebidos como espaços sem história. Continua soberana a perspectiva eurocentrada, segundo a qual a história confunde-se com a trajetória europeia, que intervém e significa a trajetória brasileira (COELHO M.; COELHO W., 2013; 2015). Tal perspectiva subdimensiona a experiência da criança e do adolescente na escola, primordialmente no ensino básico, naquilo que José Castiano e Severino Ngoenha (2011), quando escrevem sobre a realidade em Maputo, pontuam sobre a importância do contato de estudantes com diferentes mundos e novos horizontes, por meio da leitura na escola. No nosso caso, o livro didático tem supervalorizado a perspectiva europeia nas escolas brasileiras, segundo a produção da literatura especializada. A epígrafe que abre este texto reforça a ideia das escolas como espaços necessários e competentes para o combate ao racismo e às discriminações.

O escopo da legislação que altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação demanda algo muito diverso. Essa legislação, e a política da qual faz parte, congrega um esforço de resistência promovido pela sociedade civil organizada, na qual atuam ativa, efetiva e destacadamente movimentos negros e indígenas em luta contra as diversas formas de discriminação – inclusive aquelas relativas à conformação da memória.¹³ Foi essa a postura assumida pela legislação ao regular a implementação da Lei n. 10.639/2003, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

O parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) aponta que a inclusão de conteúdos nos livros não é o objetivo final da legislação. A trajetória histórica dos povos aludidos pela Lei serviria, antes, à “divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem os(as) cidadãos(cidadãs) quanto à pluralidade étnico-racial”. O fim último da política educacional, portanto, é a inclusão de temas e princípios contrários às perspectivas demarcadas e informadas pelo racismo. Ora, está

claro que a memória histórica brasileira é informada por um viés racista, especialmente demonstrado no “mito da democracia racial” (BRASIL, 2004a, 2004b) – *fábula* sobre a nossa formação, segundo a qual os três elementos formadores ocuparam papéis e funções distintas, correspondentes ao valor de suas raças. Assim, conforme o “mito”, ao branco couberam os atributos estruturantes da civilização – particularmente a herança europeia – e os caracteres secundários da nossa formação, aos demais, quando não a responsabilidade por boa parte de nossos vícios.

As DCNERER opõem-se, justamente, à perspectiva consolidada por nossa memória histórica e aos desdobramentos que o “mito da democracia racial” (mas, não apenas ele) carregam. Não por outra razão, as DCNERER relacionam a efetivação da legislação ao “respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira” (BRASIL, 2004a, 2004b). Para tanto, evidentemente, não é suficiente a mera inclusão de conteúdos. Antes, é preciso que tais conteúdos sejam inseridos na discussão da matriz que tem informado a memória histórica e alimentado um ideário de fundo racista que ampara e legitima preconceitos e discriminações.

Ao completar vinte anos de vigência, tal legislação se depara com a implementação da BNCC. Desde a sua aprovação em 2017, os estados da federação formulam e implementam uma nova proposta curricular que a tem como eixo estruturador. O currículo proposto encaminha, pois, os objetivos e os conteúdos que devem ser implementados na Educação Básica. Trata-se de um evento inédito na trajetória curricular do Brasil – um currículo nacional que determina os conteúdos mínimos e os objetivos educacionais que devem ser concretizados em todas as escolas do país.

Alguns dos desafios sublinhados por Mauro Coelho e Wilma Coelho (2021) em relação às determinações da BNCC e à formação para a ERER repousam nas restrições na formação de professores(as) de História: a ausência de crítica em relação à perspectiva eurocentrada e o pouco espaço ocupado pela África, cultura afro-brasileira e povos indígenas nos currículos, entre outros desafios.

É necessário reavaliar essas determinações, mediante a busca de estratégias que possam subverter esse cenário restritivo por meio do qual os processos de formação de professores(as) – dentre os quais situam-se os(as) professores(as) de História – encontram-se configurados na contemporanei-

dade. Na busca por estratégias, este artigo defende a problematização da temática da EREER por meio desses espaços de formação, nos quais a temática também é mobilizada como forma de aprofundar a discussão e visibilizá-la, tanto no âmbito acadêmico quanto no contexto escolar.

Tal argumento se alinha aos objetivos do ProfHistória, que é identificado por Elisa Paim, Jane Bittencourt e Mônica Silva (2021) como um Programa destinado a formar professores(as) atuantes nas redes de ensino da Educação Básica, e também a contribuir para o desenvolvimento da qualidade da docência em História.¹⁴ Considerando os objetivos desse Programa, convém demarcarmos algumas dimensões que subsidiarão esta reflexão.

Para as formulações acerca da formação continuada de professores(as), mobilizam-nos as percepções de Francisco Imbernón (2010) acerca da “constante reconceitualização” que pauta tais processos. No tocante à prática pedagógica, incorporamos os debates de Maria Amélia Franco (2016), posto que assumimos essa dimensão a partir de seu caráter de intencionalidade que a torna uma “ação consciente e participativa”. Em Ivor Goodson (2003), as inflexões sobre o currículo prescrito e o currículo ativo auxiliam-nos no dimensionamento da natureza dessas duas dimensões nos processos formativos de professores(as) de História.

Para a reflexão teórico-metodológica, nos aproximamos das noções conceituais de *dominação simbólica*, articuladas ao de *campo científico*, tal como formulado por Pierre Bourdieu (2012). Assim, as dissertações e a legislação educacional serão consideradas como a emergência de agentes sociais comprometidos com uma dada orientação sobre como agir no mundo. Outro conceito a ser acionado para análise dos documentos será o conceito de *representação*, tal como proposto por Roger Chartier (1990, 1991). Segundo o autor, as representações expressam formas de apropriação da realidade, orientadas pelo lugar social de quem as formula. Assim, as representações não são percebidas como extratos da realidade, mas como construções interessadas, evidenciando as disputas que demarcam as lutas sociais. O conceito, então, é fundamental para identificar e refletir sobre como as dissertações produzidas no ProfHistória contribuem (ou não) para o desenvolvimento de uma Educação antirracista nessas duas décadas desde a implementação da Lei n. 10.639/2003.

Em tais processos, inspecionaremos a produção advinda do ProfHistó-

ria, o que ensejará a análise de conteúdo, organizando-a à luz das orientações de Maria Laura Franco (2008) para situar as categorias que emergem nessa produção no tocante à temática da EREER, em relação às contribuições do Programa para a qualificação na formação continuada de docentes atuantes na Educação Básica para o enfrentamento do racismo na escola e o atendimento às demandas da Lei. Assim, objetivamos mapear o avanço daquelas produções nessa temática, no contexto dos 20 anos de publicação da Lei n. 10.639/2003, para situar os perfis dos(as) autores(as) e orientadores(as) dessas produções acadêmicas e refletir sobre os objetivos e produtos presentes nas produções.

Indagar como a produção do Programa aborda a EREER e viabiliza a discussão sobre os objetivos últimos da Educação antirracista daqueles(as) que atuam na Educação Básica implicou a realização de um levantamento nos trabalhos produzidos nos quais a temática fora contemplada. O trabalho mais antigo localizado nesse levantamento foi publicado em 2016 e o mais recente, em 2022.

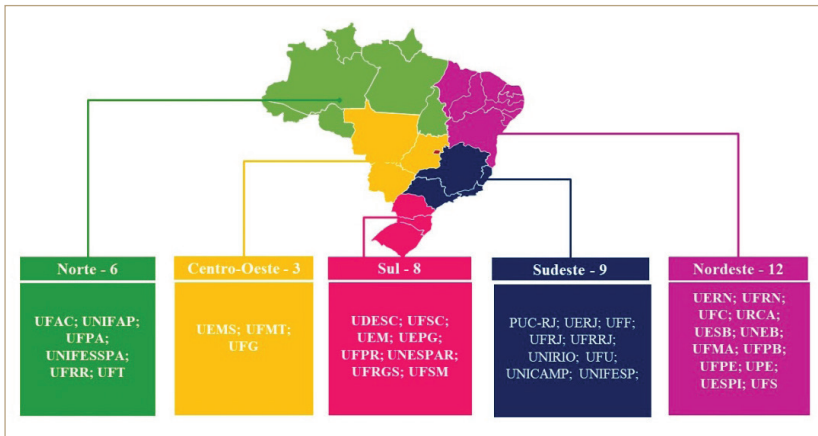
Para o alcance dos objetivos, recorremos a dois *critérios fundamentais*. O *primeiro* constituiu-se no *levantamento das dissertações* do ProfHistória no repositório da Educapes e no *site* do ProfHistória a partir de palavras-chave que incorporassem o objeto central deste texto, quais sejam: Formação de Professores(as); Educação; Ensino de História e Educação das Relações Étnico-Raciais. O movimento implicou no acesso aos documentos e abstração dos resumos.

No *segundo*, verificamos os objetivos das produções acadêmicas, o perfil dos(as) autores(as) e dos(as) orientadores(as) e os produtos propostos nos trabalhos. Esses documentos foram prescrutados com vistas à identificação dos(as) autores(as) e seus(suas) orientadores(as) que produziram as discussões por meio do acesso à Plataforma Lattes CNPq,¹⁵ averiguando os vínculos com a temática antirracista na formação, pesquisa, extensão, publicações, palestras etc. Esse movimento contribuiu para sopesar como os princípios antirracistas foram apropriados e concretizados nas dissertações, sobretudo no que concerne à EREER.

O PROFHISTÓRIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: SITUANDO O PROGRAMA

O Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História objetiva proporcionar a formação continuada de professores(as) de História, qualificando-os(as) para o exercício da docência na Educação Básica. O Programa é uma iniciativa de um grupo de professores(as) da Universidade Federal do Rio de Janeiro,¹⁶ que em 2012 elaborou a proposta e a submeteu a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), contando com a participação inicial de docentes vinculados a instituições das Regiões Sudeste (UFRJ, UERJ, UNIRIO, UFRRJ, UFF e PUC-Rio), Sul (UFRGS, FURG, UFSM, UDESC e UFSC) e Norte (UFT). Com proposta recomendada na 148ª Reunião do CTC-ES, ocorrida no período de 29 de julho a 2 de agosto de 2013, homologada pelo Parecer CNE/CES 23/2014, o Programa iniciou as atividades em 1 de agosto de 2014, e atualmente está avaliado pela CAPES com a nota 4. Dados disponíveis na página do Programa indicam sua expansão atual, que conta com representação de todas as regiões brasileiras por meio das instituições que o integram:

Figura 1 – Regiões e instituições



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do *site* do ProfHistória¹⁷ – novembro/2022 – maio/2023.

O ProfHistória abrange todas as regiões do Brasil. Envolve cinco estados e seis instituições da Região Norte. A Região Centro-Oeste está representada por três estados, e três instituições. O Sul abarca três estados e oito instituições. O Sudeste, três estados e nove instituições, das quais seis se encontram no estado do Rio de Janeiro. No Nordeste, o Programa mantém formação em oito dos nove estados da região, compreendendo doze instituições. O seu nível de abrangência geográfica ilustra, mais uma vez, a pertinência do Programa de Mestrado Profissional para a formação continuada de professores(as) de História, atuantes na Educação Básica em todo o Brasil.

A pertinência aqui ressaltada ancora-se nas distinções que Renato Ribeiro (2005) estabelece entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional. Enquanto o primeiro caracteriza-se pela imersão na pesquisa e na formação do(a) pesquisador(a) à longo prazo, o segundo preocupa-se em desenvolver uma formação de agentes que, por meio da pesquisa, agreguem valor à sua atividade. Nesse aspecto, a dimensão propositiva, concretizada nas dissertações produzidas no ProfHistória encaminha a interlocução com a Educação Básica e a formação continuada daqueles(as) que o acessam na formação *stricto sensu* mediante a indicação de um produto.

Tal interlocução com a Educação Básica está presente desde o ingresso do(a) professor(a) por meio de um sistema unificado, no qual todas as instituições atendem às disposições de um único edital¹⁸ que prevê, como critérios estruturantes, ser licenciado(a) e atuar como professor(a) da Rede Pública de Ensino, com o componente curricular História na Educação Básica.

É nesse cenário, que Mônica Silva demarca a história do Programa, situando-o em meio a uma “ampliação dos mestrados profissionais da área de História e Educação e também de outros mestrados profissionais em rede” (2021, p. 1). Essa ampliação se conforma, na reflexão de Flávio Fagundes, como resposta a uma demanda formativa com vistas à “resolução de problemas na área de História” (2017, p. 36). O autor situa um cenário no qual os profissionais do campo reivindicam reformulações nos processos formativos, contemplando a efetividade da dinâmica escolar, posto que a Educação Básica é o espaço de significativa absorção dos(as) egressos(as) das licenciaturas em História.

O ProfHistória integra o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica - PROEB. Como um Programa em rede nacional, já alcançou quase 2.000 (dois mil)

professores(as) que atuam na escola básica com o ensino de História (PAIM, BITTENCOURT, SILVA, 2021) em todo o território nacional, conferindo ao Programa o *status*, identificado por Mônica Silva (2021), de maior Programa de pós-graduação na área de História. A autora amplia esse *status* com as indicações acerca da possibilidade de inserção de professores(as) da Educação Básica em uma “pós-graduação *stricto sensu* de excelência, totalmente gratuita e compatível aos princípios de uma formação continuada que respeita a autonomia docente” (2021, p. 1). Na compreensão de Ferreira (2016), as peculiaridades da proposta, voltadas para professores(as) da escola básica, conferem ao ProfHistória a efetividade do princípio da indissociabilidade entre a formação profissional dos agentes que nele se inserem e a pesquisa com articulações na área do curso. Em sua proposta, as representações acerca do lugar do Programa inserem-no no âmbito da formação continuada para o ensino de História como uma iniciativa promissora e potente.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do ProfHistória, desde a sua criação, em 2014, vêm apontando para a potência criativa, criadora e transformadora de investigações desenvolvidas por professores da educação básica em seus contextos de atuação profissional e que são parte de uma política de formação que já alcançou quase 2.000 professores de História que ingressaram no curso, nas diferentes instituições de todo o país, até 2020. Essas investigações vêm também impactando diversos outros sujeitos e espaços escolares e não escolares, mobilizando saberes plurais e diversos, entretecidos a partir das demandas da história escolar em múltiplos contextos educativos no mundo contemporâneo, ancoradas nas demandas sociais e urgências do tempo presente. (PAIM, BITTENCOURT, SILVA, 2021, p. 13)

Os aspectos que definem a potência da proposta do ProfHistória também se reportam aos agentes que o integram: os(as) professores(as) da Educação Básica em processo de formação. A articulação de tais agentes a essa potência advém das interlocuções no Programa, que incorpora docentes das cinco regiões brasileiras, o que representa possibilidades de trocas de saberes, de interações encaminhadas entre distintos agentes do campo – no que se refere aos territórios onde se inserem –, geração de pertencimento e múltiplas experiências que alimentam essas interlocuções. A expansão desses diálogos também tem se conformado por meio da oferta de disciplinas em rede e de modo re-

moto, o que tem contribuído enormemente para a ampliação das interlocuções de diferentes agentes Brasil afora.

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: OS INDICADORES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PROFHISTÓRIA

O propósito de situar a temática da ERER por meio das dissertações produzidas no ProfHistória concretizou-se mediante a vinculação entre os perfis dos(as) autores(as) e orientadores(as); os objetivos das produções acadêmicas, voltadas para o ensino, formação e ERER e a Lei n. 10.639/2003; e os produtos propostos pelos(as) seus(suas) autores(as). Tal articulação pauta-se no epicentro das discussões representadas por esses elementos, as quais reforçam o nosso argumento de que, a despeito dos limites da formação continuada, os debates acerca do racismo assumem maior visibilidade por meio da proposição desses produtos.

O levantamento partiu da produção do conhecimento do ProfHistória, a partir das palavras-chaves inicialmente apresentadas, e identificou 31 (trinta e uma) dissertações defendidas e publicadas pelo Programa entre os anos de 2016 a 2022.¹⁹ O entendimento inicial, constante do Quadro 1, revela dados gerais relacionados ao tipo, quantidade e ano em que os trabalhos foram publicados.

Quadro 1 – Documentos utilizados – ProfHistória – 2016/2022

2016	2018	2019	2020	2021	2022	Total
05	09	04	08	04	01	31

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Educapes e *site* do ProfHistória – novembro/2022 – maio/2023.

O quadro 1 confere o entendimento de que há um quantitativo maior entre 2018 e 2020. Os demais anos se equiparam em termos de produção de dissertações voltadas à temática – cinco em 2016, quatro em 2019, quatro em 2021 e uma em 2022–, totalizando, conforme mencionado anteriormente, 31 (trinta e uma) dissertações. Esses documentos foram organizados, sistematizados e categorizados de acordo com os objetivos e produtos neles expressos.

A identificação inicial nos oportunizou sopesar aspectos relevantes sobre a produção relacionada à ERER. Entendemos que tais aspectos, que devem ser

problematizados, sinalizam movimentos singulares que definem um *campo* (BOURDIEU, 2012), bem como o lugar ocupado pela temática no percurso de 20 anos da Lei n. 10.639/2003.

Para dar cobro aos aspectos iniciais, o processo de trabalho analítico da empiria apresenta uma diversidade de dissertações que se relacionam com a temática da EREER. O perfil dos(as) autores(as) e orientadores(as) dessas dissertações indica a presença de 18 (dezoito) autoras e 13 (treze) autores; e 17 (dezesete) orientadoras e 14 (quatorze) orientadores. A distribuição regional das dissertações voltadas para a EREER, concentra o maior quantitativo no Sul do país, região que abrange oito instituições no Programa, e registra o maior número de produções sobre a temática, com dez dissertações; nove instituições do Sudeste reúnem 9 (nove) trabalhos; o Nordeste – região com o maior número de instituições participantes (12) – registra 5 (cinco) trabalhos; o Centro-Oeste, com três instituições, aparece com 4 (quatro); e o Norte, com seis instituições, registra 3 (três) dissertações.

Ampliamos o escopo do perfil, considerando a formação inicial desses agentes elaboradores de dissertações. Para o cumprimento dessa demanda, recorreremos à Plataforma Lattes CNPq, por meio da qual a formação inicial em História representa a totalidade da formação dos(as) autores(as) das dissertações, com 31 (trinta e uma) incidências, 5 (cinco) dos(as) quais com formação em nível *lato sensu* voltada para a EREER. Os interesses para o trabalho na perspectiva da EREER orbitam em torno de experiências pessoais e profissionais nas quais o racismo e as dificuldades na formação inicial são apontados complicadores para o trabalho pedagógico com a temática. No que toca a formação inicial dos(as) orientadores(as), a formação em História compreende a trajetória de formação inicial de 28 (vinte e oito) desses agentes, complementada por 2 (dois) com formação inicial em Ciências Sociais e 1 (um) em Pedagogia. Sendo assim, cumpre-nos refletir que tais características da formação inicial são indicadoras do seu alinhamento com os objetivos formativos do Programa ProfHistória, representando uma contribuição na formação continuada desses agentes, que é identificada na formulação de Francisco Imbernón (2010) como uma estratégia de ampliação dos conhecimentos advindos da formação inicial.

O fomento de estudos com a temática da EREER pelos(as) autores(as) dos trabalhos sinaliza sentidos produzidos a partir da formação continuada. Tal

formação sugere investimentos e ampliação de *capitais* de conhecimento, os quais potencialmente se estendem aos diferentes espaços de atuação profissional dos agentes atuantes na escola.

Esses sentidos são materializados por meio das produções acadêmicas relativas à temática da EREER e à escola, reiterando a relevância do Programa em abordar nos seus objetos de estudos a temática da EREER. O argumento de Wilma Coelho (2018) confere destaque à formação continuada de professores(as) como ação estratégica para alteração de cenários alheios à EREER. Assim, essa relação nos revela, a princípio, possíveis perspectivas de um trabalho pedagógico orientado pela Lei n. 10.639/03 visando à sua implementação em todas as fases do processo formativo, seja na Educação Superior, seja na escola, em contraste com os subdimensionamentos da temática percebidos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018).

Nesse aspecto, ressalta-se que o percurso da formação continuada dos agentes do Programa encaminha-se por distintas dimensões, dentre as quais aquelas relacionadas à temática da EREER como podemos identificar nos trabalhos alçados neste texto. Para alcançá-las, examinamos pormenorizadamente as dissertações, situando-os nas suas confluências e distanciamentos. Contudo, todos preocupam-se com a EREER, a Lei n. 10.639/2003 e o ensino de História. Destacamos algumas dessas aproximações:

Quadro 2 – Títulos, objetivos e produtos

	Título	Objetivo	Produto
Religiosidade afro-brasileira	Entre a cruz e o terreiro: uma análise em torno da integração entre a religiosidade afro-brasileira	“Problematizar a marginalização dos aspectos religiosos de matriz afro-brasileira no ensino de história”.	Articulação escola-museu
	“Esse Terreiro tem História”: Ensinando História e Cultura Afro-Brasileira por meio de um estudo sobre Candomblé	“Elaborar uma discussão científica e um produto educacional que efetivamente funcione como um recurso instrumental e contribua teórico-metodologicamente na ação de professores”.	Proposta de livro didático
	O Axé na Sala de Aula: Abordando as Religiões Afro-Brasileiras no Ensino de História	“Contribuir para o adensamento das reflexões teórico-epistemológicas envolvendo a abordagem da temática das relações étnico-raciais”.	Pequeno livro com propostas de atividades

Formação de professores	Título	Objetivo	Produto
	Por um ensino de várias cores: formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana	“Contribuir para a discussão teórico/metodológica do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.	Minicursos para docentes.
	A Formação dos Docentes de História e a Lei Nº 11.645/2008: mudanças de perspectivas no trato da temática indígena no ensino de história (2008-2018)	“Analisar a mudança de perspectiva sobre o agente histórico indígena nos documentos oficiais das faculdades de História da Universidade Federal do Pará”.	Cartilhas.
	As políticas públicas de formação continuada de professores/as para o ensino de história africana e afro-brasileira nas escolas da rede estadual do Ceará no período de 2003 a 2018	“Analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as do Estado do Ceará, no wperíodo de 2003 a 2018, para o combate ao racismo”.	Temáticas para debates.
	Entre prescrições e práticas: uma proposta para a formação continuada de professores no trabalho	“Propor reflexões sobre os conteúdos e discursos da política pública educacional curricular para a disciplina de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.	Ementa para um programa de formação continuada.
	Intelectuais Afro-Periféricos e os Coletivos de Quebrada: a Lei 10.639/03 na pegada valandi à moda bandoleira	“Análise da referida lei, a descrição dos coletivos e análise de suas ações de formação como resistência ao racismo institucional”.	A própria dissertação.
	No despertar do batuk à afirmação de quem sou: um olhar sobre a formação de professores da Rede Pública do Município de Dormentes-PE para o Ensino de História da África e Cultura Africana e Afro-brasileira	“Explicitar como a temática de História da África e da Cultura Africana e Afro-Brasileira foi implantada no município de Dormentes-PE e, como se deu a formação dos professores para trabalhar está temática nas escolas”.	Proposta de formação continuada para professores.

	Título	Objetivo	Produto
Escola	A História da África e dos afrodescendentes vai à escola: a Lei 10.639/2003 e os saberes docentes	“Compreender de que maneira o ensino de História da África e dos afrodescendentes vem sendo ensinado”.	Sequência didática.
	A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: Subsídios para o ensino da temática indígena	“Compreender e avaliar como a Lei 11.645/2008 que estabelece a inclusão no currículo da temática indígena vem sendo abordada pelos docentes de História”.	Projeto de intervenção.
	A Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010– 2015)	“Discutir a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”.	Material de orientação para professores e gestores da EJA.

	Título	Objetivo	Produto
Educação Quilombola	Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola	“Discutir a questão étnico-racial presente no currículo”.	Proposta de formação continuada para professores em plataforma <i>online</i> .
	A aplicabilidade da Lei 10.639/03 no processo de construção identitária numa escola quilombola em São José da Tapera-Alagoas	“Analisar a aplicação da Lei 10.639/2003 (que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares da educação no Brasil) e suas contribuições para a formação da identidade e cultura de alunos”.	Cartilha.

	Título	Objetivo	Produto
Racismo e Livro Didático	Raça, racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos	“Analisar a abordagem, nos livros didáticos de História distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, da questão racial na sociedade brasileira”.	Sugere análise de livros.
	A representação do africano e afro-brasileiro nos livros didáticos de História após a Lei 10.639/03: entre escritos e perspectivas docentes	“Objetivo pensar nas representações dos africanos e afro-brasileiros presentes nas narrativas de livros didáticos de história produzidos e/ou aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) após a Lei 10.639/03”.	Guia bibliográfico.

	Título	Objetivo	Produto
Currículo	Entre o visível e o invisível: a branquitude e as relações raciais nos conteúdos curriculares de ensino de história	“Visou à identificação dos elementos que caracterizam os principais aspectos da branquitude dentro do currículo de História, através do livro didático”.	Sequência didática para trabalhar branquitude.
	Ensino de História, educação das relações étnico-raciais e branquitude: proposições para os currículos dos anos finais do Ensino Fundamental	“Identificar contribuições dos referenciais teóricos da branquitude e da colonialidade para os estudos do campo do ensino de História sobre a educação das relações étnico-raciais”.	Sequência didática para trabalhar branquitude.
	Interculturalidade e Decolonialidade no currículo de história: Olhares para a reeducação étnico-racial em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental	“Identificar e analisar aproximações e distanciamentos entre a proposta curricular do município do Paulista, em Pernambuco, e o atendimento a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino de História”.	Jogo educativo.
	O ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira: uma proposta de ação decolonial em conexão com a didática da história	“Produzir uma metodologia de ensino de História de orientação decolonial”.	Produtos educacionais (textos didáticos e apresentações de slides).

	Título	Objetivo	Produto
Música	Samba-enredo e trajetórias negras: uma proposta de sequência didática para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira	“Permitir aos alunos a produção de conhecimento histórico a partir de uma sequência didática ancorada por uma pesquisa sobre a história das escolas de samba desde a década de 1920 e dos sambas-enredo de temática afro até hoje”.	Sequência didática.
	Elza Soares na escola: Gênero e relações étnico-raciais na música popular brasileira e no ensino de história	“Desenvolvimento de práticas didáticas sobre gênero, raça e classe no ensino de história”.	Livro de atividades e análise de canções.
	Samba de escola: o uso dos conceitos de memória e identidade para a educação das relações étnico-raciais	“Apresentar as potencialidades que o uso de música possui para o ensino de história da África e da cultura africana e afro-brasileira”.	Proposições de atividades.

Práticas Pedagógicas	Título	Objetivo	Produto
	A questão indígena no ensino de história através da produção do jornal	“Contribuir – por meio de uma aproximação com a leitura das produções acadêmicas sobre a temática – com a ampliação da perspectiva dos alunos acerca da realidade social indígena”.	Jornal confeccionado pelos alunos.
	Construindo visibilidades na cidade de São José/SC: uma proposta de ensino de história e patrimônio cultural dos povos africanos e afrodescendentes	“Refletir sobre o Patrimônio Cultural de São José, abordando questões relativas à história da escravidão na localidade”.	Roteiro didático destinado a professores.
	Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaqua	“Propor o ensino das relações étnico-raciais pelo viés da construção e utilização de jogos de tabuleiro com fins didáticos”.	Jogo educativo.
	Educação das Relações Étnico-raciais, Ensino de História da África e Literatura Africana: o Amkoullé, O menino fula, de Amadou Kampâté Bâ, nos anos finais do Ensino Fundamental	“Associar esta abordagem [da literatura africana] à Educação das Relações Étnico-Raciais nos anos finais do Ensino Fundamental”.	Jogos educativos.
	Ensinando outras histórias sobre a casa da feitoria velha através de um zine: uma proposta de Educação das Relações Étnico raciais no Ensino de História em São Leopoldo – RS	“Tensionamento das percepções vigentes sobre o patrimônio cultural do município, contribuindo para a educação das relações étnico-raciais”.	Fanzine.
	Ensino de História e Educação patrimonial no trato com as Relações Étnico-raciais no Ambiente escolar	“Dar visibilidade aos processos de sociabilidades entre estudantes, que demandam sobre as relações étnico-raciais”.	Vídeo e <i>podcast</i> .
	O caminho de casa: ensinar história com a literatura e educar-se nas Relações Étnico-raciais	“Evidenciar as questões relacionadas à problemática étnico-racial”.	Trilhas de Estudo.

	Título	Objetivo	Produto
Memórias	A Educação para as Relações Étnicorraciais no Ensino de História: memórias e experiências de professoras da educação básica	“Investigar interfaces de memórias e experiências de professoras de História a partir da análise da implementação da lei 10.639/2003”.	Indicações bibliográficas.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Educapes e ProfHistória – novembro/2022 – maio/2023.

As categorias acima demonstram que *práticas pedagógicas e formação de professores* compreendem as maiores incidências dentre as dissertações, consequentemente, com o maior alcance de proposições em termos de produtos no ProfHistória. Essas duas incidências suscitam outras possibilidades de aprofundamento da investigação acerca dessas produções acadêmicas, especialmente no encaminhamento que é conferido aos produtos, no seio da escola, tanto em relação às práticas pedagógicas quanto à formação de professores(as).

Ainda podemos identificar a recorrência de estudos que problematizam *Religiosidade Afro-brasileira, Escola, Educação Quilombola, Racismo e Livro Didático, Currículo, Música e Memórias*, os quais ampliam os estudos relacionados à temática. Em se tratando de diversidade, as muitas dimensões a ela afeitas oportunizam investigações futuras que tendem a contribuir com os processos formativos no contexto educacional brasileiro, sobretudo em razão de apenas 29% das secretarias municipais de Educação, apresentadas na pesquisa do Instituto Geledés (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023), respeitarem a Lei n. 10.639/2003 de forma satisfatória.

As inflexões acerca dos produtos apresentados nos trabalhos revelam estratégias para a formação de professores(as) e demais profissionais da escola básica – como espaço de Educação formal – e em outros espaços que compreendem circulação de saberes culturais voltados para ERER. Os produtos voltados à formação por meio de *articulações escola/museu; livros didáticos, minicursos; cartilhas; propostas de formação continuada para professores(as) e gestores(as); vídeos; podcasts; trilhas de estudos; sequências didáticas; roteiros didáticos; jogos educativos; fanzine e guias bibliográficos*, orientados pela temática da ERER na escola, sinalizam a interlocução por meio da pós-gradua-

ção entre as pesquisas fomentadas na universidade e a escola básica como espaço de atuação profissional desses agentes.

A relevância desse movimento de interlocução entre a universidade e a escola básica já fora objeto de reflexão em trabalhos como os de Wilma Coelho (2005) e Wilma Coelho e Mauro Coelho (2018), cujo entendimento reside na possibilidade de se constituir caminhos – ainda que neles não se esgotem – para a ampliação de conhecimento da temática da EREER. Entre eles estão a realização de projetos pedagógicos nas escolas em ações voltadas à formação continuada de professores(as) e de coordenadores(as) pedagógicos(as), entendendo estes(as) como profissionais que encaminham estrategicamente o cotidiano da escola.

Assim, o entendimento da importância da formação continuada de profissionais para atuação na Educação Básica assume concretude por meio da proposta formativa do ProfHistória. Essa formação, reiteramos, representa uma estratégia de diálogo permanente entre a universidade e a escola básica e auxilia estruturalmente os(as) docentes no exercício profissional, posto que propicia consolidações, ampliações e críticas de práticas em curso. Também representa a viabilização de práticas nas quais a Lei ainda não é implementada ou sequer constitua objeto de conhecimento dos agentes que nela se inserem. Ao compartilharmos a compreensão de Maria Amélia Franco (2016), que refere-se ao caráter de *intencionalidade das práticas pedagógicas*, entendemos que essa interlocução se favorece do trabalho consubstanciado na escola, no tocante à EREER.

A consolidação de um campo de conhecimento que reflète, entre outros aspectos, o estudo dos problemas reais da escola, entre os quais figuram o preconceito e a discriminação racial, nos convoca às intervenções com vistas à subversão de um cenário que tem permeado as experiências daquele espaço, há muito descortinadas pela literatura especializada no curso desses vinte anos da promulgação da Lei n. 10.639/2003. Desse modo, quanto maior o investimento intelectual, social e político, maior a possibilidade de enfrentamento consubstanciado de tal fenômeno na sociedade brasileira. A consolidação desse diálogo parece requerer a ampliação de novas produções e políticas públicas que promovam a reversão do panorama historicamente instaurado na sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso deste estudo, nos ocupamos em mapear o avanço das produções do ProfHistória, decorridos vinte anos da Lei n. 10.639/2003. O trabalho para obtenção de tal objetivo demandou o esforço de compreender como a produção do Programa tem abordado a Educação das Relações Étnico-Raciais como ação estratégica de investigação e a discussão da Educação antirracista pelos agentes que atuam na Educação Básica.

O balanço das produções acadêmicas do ProfHistória revela a existência de um movimento de investigações relacionadas à temática da ERER no Programa. Inflexionamos que, em grande medida, esse movimento é orientado pelas demandas oriundas da Lei n. 10.639/03 articuladas a propostas de enfrentamento dos problemas encontrados na escola básica. Depreende-se, também, que outros objetos relacionados à temática são problematizados em espaços de Educação não formal, com propostas voltadas à ampliação de saberes e conhecimentos voltados à ERER no período abarcado pelos documentos utilizados para esta reflexão.

Inferimos que os agentes que produzem o conhecimento acerca da temática da ERER no ProfHistória alimentam o permanente diálogo com a escola básica por meio de sua atuação profissional. Isso se confirma pelo levantamento dos Currículos Lattes, revelando, portanto, a preocupação desses agentes em alterar o *campo* no qual estão inseridos por meio de estratégias de pesquisas inteligíveis.

Conhecer o perfil de quem produz acerca da temática revela avanços e confere uma importante visibilidade à ERER. Dentre outras dimensões, a relevância está representada na interlocução dos estudos voltados para a escola básica. Também reside nas discussões pautadas nas orientações da Lei n. 10.639/03, quando reconhecem as temáticas voltadas, com maior incidência na empiria analisada, para as *práticas pedagógicas* e a *formação de professores(as)* como um exercício estratégico desse movimento, que sugere o compromisso engendrado pela ERER e pelo aprofundamento da temática. Sugere ainda a implementação preconizada pela Lei n. 10.639/2003 e seus marcos normativos, pela literatura especializada e por parte dos processos formativos encaminhados pelas universidades – a despeito dos seus limites –, além daquele fomentado pelas universidades que integram o ProfHistória.

A promulgação da Lei impele a um movimento identificado por Mauro Coelho e Wilma Coelho como um “amadurecimento da reflexão sobre as temáticas entre os docentes” (2013, p. 94). Decorridos vinte anos da promulgação da Lei n. 10.639/2003, o movimento continua impondo, dentre outros investimentos, um debruçar-se acerca dos debates sobre a formação de professores(as), em consonância com a temática racial, com vistas a situar a conformidade das reflexões e a visibilidade que conferem à temática no percurso de duas décadas da promulgação da Lei. Assim, a reflexão ora encaminhada situou um panorama dos debates sobre formação continuada de professores(as) e a Educação das Relações Étnico-Raciais a partir da produção do ProfHistória.

Em primeiro lugar, o **perfil** dos(as) autores(as) converge para a formação inicial em História, ainda que o Programa, nos seus critérios de admissão, considere licenciados(as) de outras áreas. Em nível lato sensu, registra-se a formação do(as) autores(as) relacionada a diversos campos do conhecimento, cinco dos quais alinham-se à Educação das Relações Étnico-Raciais. No caso dos(as) orientadores(as), a formação stricto sensu de 18 (dezoito) dentre os 31 (trinta e um) vincula-se à História. A segunda maior incidência de formação (9) é em Educação. Em segundo lugar, os **objetivos** e **produtos** com maior incidência sugerem problematizações e proposições que referem-se ao escopo do Programa como espaço de formação e reflexão sobre a Educação relacionada à diversidade, no que concerne ao racismo e às estratégias de subversão, em meio aos inúmeros desafios que ainda estão presentes nos processos de formação inicial em relação à temática (COELHO; COELHO, 2018). Ainda assim, os **objetivos** e **produtos** oportunizam investigações futuras que tendem a contribuir com os processos formativos no contexto educacional brasileiro, compondo um debate em aberto e em ampliação em campos acionados tanto pela História quanto pela Educação.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. (Org.) *Repensando a História*. São Paulo: ANPUH: Marco Zero, 1984, p. 81-87.
- ADAD, Shara J. H. C.; SANTOS, Thaysa T. M.; SILVA, Maria S. B. Afrodescendência e

- metodologias inventivas para implementação da lei n.10.639/03 na escola: a criação de jovens da pedagogia. *RIAEE-Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 682-702, abr./jun. 2021.
- ALVES, Sirlene R.; RODRIGUES, Marcelino E. Entre arte, ensino e Afrodescendência. *Revista da ABPN*, Goiânia, v. 10, ed. especial, p. 800-819, maio, 2018.
- ALVINO, Antonio C. B. et al. Química Experimental e a Lei 10.639/2003: a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de Química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 136-146, maio 2020.
- ALVINO, Antônio C. B. et al. A Lei 10.639/2003 e o ciclo da cana-de-açúcar: uma intervenção pedagógica no ensino de Química. *Educação Química em Ponto de Vista*, Foz do Iguaçu, v. 5, n. 2, p. 208-229, 2021.
- ANDRADE, Andreia. A lei 10.639/2003 no ensino de História: desafios, impactos e possibilidades. *Vozes, Pretérito & Devir*, Piauí, v. 11, n. 1, p. 246-260, 2020.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida; GIUGLIANI, Beatriz. Por uma educação das relações étnico-raciais. *#Tear: Revista de educação, ciência e tecnologia*, Canoas, v. 3, n. 1, 2014.
- BICALHO, Poliene Soares dos Santos. As assembleias indígenas - o advento do movimento indígena no Brasil. *Opsis*, Catalão, v. 10, n. 1, p. 91-114, jan./jun. 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso: 9 jan. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº. 03, de 10 de março de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004a Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> . Acesso em: 16 jan. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº. 01, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteu>

- do/acervo-linha-editorial/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. Acesso em: 3 jan. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. 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: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 9 jan. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em: 19 jan. 2023.
- BRAVIN, Rodrigo et al. A representação do negro em um livro didático de sociologia: análise após a implementação da Lei nº 10.639/2003. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 1-12, jul./dez. 2020.
- CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Progressão do conhecimento histórico entre o ensino fundamental e o ensino médio: um olhar sobre o livro didático. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 39, p. 483-495, 2017.
- CANEN, Ana. Currículo para o Desafio à Xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 6, n. 11, p. 89-98, 2014.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (Org). *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 18 mai. 2023
- CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino E. *Pensamento engajado: ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política*. Maputo: Editora Educar, 2011.
- CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 262-284, 2016.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações*. Tradução: Maria M. Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.
- COELHO, Mauro C.; ROCHA, Helenice A. B.. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-488, 2018.

- COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77098, 2021.
- COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03: percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018.
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A diversidade na história ensinada nos livros didáticos: mudanças e permanências nas narrativas sobre a formação da nação. *História e Diversidade*, Cáceres, v. 6, n. 1, p. 6-21, 2015.
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. *Territórios e Fronteiras*, Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 92-107, 2013.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, mai.-jun., 2018.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970 1989*. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 67-84, mar., 2013.
- COELHO, Wilma N. B.; BRITO, Nicelma J. C. Dez Anos da Lei N. 10.639/2003 e a Formação de Professores e Relações Raciais em Artigos (2003/2013): um tema em discussão. *Práxis Educacional* (Online), v. 16, p. 19-42, 2020.
- COELHO, Wilma N. B.; SOARES, Nicelma J. B. Formação continuada e a implementação da lei n. 10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica. *Revista da ABPN*, Goiânia, v. 8, n. 19, p. 69-96, 2016.
- COELHO, Wilma N. B.; SOARES, Nicelma J. B. Formação Continuada de Professores: as ações da Universidade e a Lei nº 10.639/2003. *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional*, Curitiba, v. 12, n. 31, p. 141-158, jan./abr. 2017.
- DEBONA, Jackson James; RIBEIRO, Renilson Rosa. Relações de gênero e livro didático de história: uma abordagem possível? *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.4, n.11, p. 126-143, mai./ago. 2014.
- EUGÊNIO, Benedito G.; LIMA, Andirana Oliveira. Imagens de negros e negras no livro didático de História dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão/SE, v. 8, n. 16, p. 247-256, 2015.

- FAGUNDES, Bruno Flávio L. ProfHistória, experimento sem prognóstico. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 33 - 62, set./dez. 2017.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da História, a formação de professores e a pós-graduação. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.
- FERNANDES, Fernando Roque; COELHO, Mauro Cezar Coelho. “Ame-o ou emancipe-o”: contradições da emancipação nos discursos, práticas e representações dos/ sobre os povos indígenas no Brasil (1970/1980) In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (Org.) *Debates Interdisciplinares sobre Educação e Diversidade*. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2018. p. 15-48.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos 1940. *Rev. Bras. Hist. Educ.*, Campinas, v. 13, n. 01, p. 159-192, abr. 2013.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.
- FRANCO, Maria Amélia R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. 3 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. Série Pesquisa.
- FREITAS, Marcos Antonio Braga; TORRE, Iraildes Caldas. O papel do movimento indígena no processo de escolarização do ensino Superior na Amazônia. *Olhares Amazônicos*, Boa Vista, v. 4, n. 1, p. 748-761, jan./jun. 2016.
- GERMINARI, Geysa D.; MOURA, Anderson Fagundes de. Livro didático de história, entre conteúdos e epistemologia. *Educação Unisinos*, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 1, p. 102-110, jan./abr. 2017.
- GIROTTO, Eduardo D.; BENEDETTI, Amanda C. “Porque isso era mostrar o quanto eu era forte” a lei 10639 e o Ensino de Geografia: um estudo de caso na cidade de São Paulo. *Geo UERJ*, Rio Janeiro, n. 33, p. 1-21, 2018.
- GOMES, Nilma Lino Gomes. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONÇALVES, Luis Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Tradução Attilio Brunetta. 6. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2003.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação Continuada de Professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- MATOS, Júlia Silveira. Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD. *Historiæ*, Rio Grande, v. 3. n. 3, p. 165-184, set./dez. 2012.
- MOREIRA, Analia de J.; SILVA, Maria C. de P. Possibilidades didático-metodológicas para o trato com a Lei nº 10.639/03 no Ensino da Educação Física: a importância da Educação Étnico-Racial. *Holos*, Natal, a. 24, v. 1, p. 193-200, 2018.
- MÜLLER, Tânia; COELHO, Wilma N. B. A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. *Revista da ABPN*, Goiânia, v. 5, p. 29-54, 2013.
- NASCIMENTO, Zilene O.; PERDIGÃO, Elaine R. Discurso antirracista: as reverberações da lei nº 10.639/2003 no livro didático. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 22, p. 162-180, 2021.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro Ramos de. Ensino de história e identidade negra: importância dos livros didáticos e dos professores na educação de negros. *Historiæ*, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 75-90, jan./abr. 2012.
- PAIM, Elison Antonio; BITTENCOURT, Jane; SILVA, Mônica Martins da (Org.). *A pesquisa no ProfHistória: entre lugares, saberes e sujeitos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- RANGEL, Aline N. Legislação educacional e a questão étnico-racial: desafios para uma Educação antirracista no Brasil. *Revista Eletrônica Discente História.com*, Cachoeira, v. 7, n. 14, p. 273-283, 2020.
- RIBEIRO, Renato J. O mestrado profissional na política atual da Capes. *RBPB*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005.
- ROCHA, Helenice Aparecida; CAIMI, Flávia Eloisa. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 34, n. 68, p. 125-147, 2014.
- SARAIVA, Eduardo S.; LANDIM, Fernanda C. Àmubá: transformando a obrigatoriedade em oportunidade na lei 10.639/2003. *RBPPE*, Brasília, v. 36, n. 3, p. 911-927, set./dez. 2020.
- SILVA, Lílian Carine Madureira Vieira; SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. Educação para as relações étnico-raciais: possibilidade da educação e um currículo antirracista?. *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 243-261, 2021.
- SILVA, Mônica A Formação Docente no ProfHistória: reflexões tramadas em experiências de compartilhamento de saberes. *Palavras ABEHrtas*, Ponta Grossa, n. 0, jun. 2021.
- SOUZA, Odair, et al. Currículo e Diferenças Étnico-Raciais na Educação Básica: para além da Semana da Consciência Negra. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*, v. 6, n. 12, p. e612222-e612222, 2022.

NOTAS

¹ As discentes do doutorado, Grace Kelly Souza, e do mestrado, Larissa Estumano, e as bolsistas do AT-NS/CNPq, Milena Farias e de IC Juliana Maciel, procederam o apoio nos registros dos dados levantados, a quem agradecemos.

² Por meio do *site*: <https://educapes.capes.gov.br/>, acessado em 6 de maio de 2023.

³ Entrevista “A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva”, concedida a Daiane Souza, em janeiro de 2012. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=17211>

⁴ Estudos sobre a Lei n. 10.639 de 2003 têm sido realizados desde o ano de sua promulgação, destacamos alguns desses. Eles perpassam a trajetória de sua implementação (MÜLLER; COELHO, 2013); a sua relação com a formação de professores (MÜLLER; COELHO, 2013; COELHO; SOARES, 2016; COELHO; SOARES, 2017; COELHO; COELHO, 2018, COELHO; BRITO, 2020); a análise de sua implementação no currículo das instituições de Ensino Superior e as práticas pedagógicas de professores da Educação Básica (COELHO; SOARES, 2017) e o impacto na formação de professores de História (COELHO; COELHO, 2018; COELHO; BRITO, 2020); as estratégias metodológicas para a sua implementação (ADAD; SANTOS; SILVA, 2021), assim como aqueles que relacionam essa implementação aos aspectos específicos das disciplinas (ALVES; MARCELINO, 2018) no ensino de Artes; no ensino de Química (ALVINO, 2021; 2020); no ensino de História (ANDRADE, 2020); no ensino de Sociologia (BRAVIN et al, 2020); no ensino de Geografia (GIROTTI, BENEDETTI, 2018); e no ensino de Educação Física (MOREIRA; SILVA, 2018). As reflexões ainda se voltam aos impactos da Lei, mesmo decorridos anos de sua implementação (NASCIMENTO, PERDIGÃO, 2021; RANGEL, 2020; SARAIVA; LANDIM, 2020).

⁵ Em 2008, a legislação incluiu os estudos da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio por meio da Lei n. 11.645/2008.

⁶ Conforme discorrem Jurandir Araújo e Beatriz Giugliani (2014).

⁷ Odair Souza, et al. (2022) tratam da discussão para “além do Dia da Consciência Negra”. Outros artigos reiteram a premissa defendida por Coelho M. e Coelho W. (2013, 2018) acerca desta questão (SILVA; SEVERO, 2021).

⁸ Katia Abud assinala que “não há nenhum professor que nele não se apoiou” (1984, p. 81), e Selva Guimarães assevera que o livro assume um lugar absoluto nas aulas de História (1993), argumento reiterado por Erinaldo Cavalcanti (2016) na reflexão acerca da grande influência do livro didático no exercício da docência na Educação.

⁹ Juliana Filgueiras (2013) tece críticas relativas aos processos de avaliação do livro didático.

¹⁰ Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os Anos Finais do Ensino Fundamental - PNLD/2008. p. 4.; idem. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2011. p. 46; idem. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de

coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2014. p. 65. Todos disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-antiores>. Acesso em: 9 jan. 2023.

¹¹ Entre as discussões relevantes acerca do assunto, destacamos os trabalhos de Maria do Socorro Oliveira (2012); Júlia Matos (2012); Jackson Debona e Renilson Ribeiro (2014); Helenice Rocha e Flavia Caimi (2104); Flávia Caimi e Sandra Oliveira (2017); Geysy Germinari e Anderson Moura (2017).

¹² Benedito Eugênio e Andirana Lima (2015) demarcam que, apesar da presença da temática na maioria das obras analisadas, a maioria das imagens dos livros remete os negros à visão de subalternos e sofredores e os relaciona ao período da escravidão. Mauro Coelho e Helenice Rocha (2018) asseveram que o protagonismo indígena está ausente das narrativas relacionadas aos processos históricos.

¹³ Sobre a discussão, conferir os trabalhos de Luis Alberto Gonçalves e Petronilha Silva (2000); de Poliene Bicalho (2010); Marcos Freitas e Iraíldes Torre (2016); Nilma Gomes (2017); Fernando Fernandes e Mauro Coelho (2018).

¹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/profhistoria>.

¹⁵ Acesso entre novembro/2022 e maio/2023.

¹⁶ Conferir histórico do ProfHistória em <http://site.profhistoria.com.br/historico>.

¹⁷ Conferir em <http://profhistoria.com.br/universidades-participantes>.

¹⁸ Disponível em: http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2022/09/edital_profh_2023.pdf.

¹⁹ O recorte temporal delimitado considera a disponibilidade dos trabalhos que se encontram no *site* Educapes. O trabalho de levantamento ocorreu nos meses de novembro de 2022 a maio de 2023, a partir dos endereços eletrônicos: <https://educapes.capes.gov.br> e <https://www.profhistoria.com.br>. Adotamos os dois repositórios, em face de um descompasso nas informações entre ambos, dentre os quais o número total de trabalhos produzidos: no primeiro endereço, encontramos um número infinitamente inferior ao registrado no segundo.

Artigo submetido em 09 de fevereiro de 2023. Aprovado em 02 de maio de 2023.