

## **AVALIAR É PRECISO: O ALCANCE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E A EFETIVIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL**

Dimas José Batista <sup>1</sup>

### **RESUMO**

A lei 10.639/03 representou um marco nos esforços do governo brasileiro para incluir no sistema educacional do país os temas da História da África e da cultura afro-brasileira. Mas, uma dúvida permanece: a lei efetivou-se de modo prático e eficaz no dia-a-dia das escolas brasileiras? Avaliar o alcance da implementação da lei e os graus de efetividade da norma ajuda a pensar em que medida contribuiu para a redução das desigualdades educacionais e ideológicas de difusão do conhecimento e do saber hegemônico nas escolas públicas e particulares do país. Esta reflexão recorre à uma análise bibliográfica e historiográfica sobre o tema, visando acompanhar o estado da arte. Em seguida, propõe uma análise qualitativa e quantitativa das ações realizadas no universo escolar da cidade de Araguaína para verificar a efetividade da política pública educacional proposta pela Lei. Essa fase do trabalho será retrospectiva avaliando as ações desenvolvidas nos últimos 05 anos pelas escolas estaduais do município para verificar se os programas, projetos, tarefas e ações propostas pelos educadores se tornaram efetivas, constantes e perenes nas escolas, se resultaram em ações de curto, médio e longo prazo inseridas nos PPP's e se houve a curricularização dessas ações com base lei.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03, Política pública, Inclusão educacional, curricularização e efetividade normativa.

### **INTRODUÇÃO**

A reflexão proposta nesse texto tem uma natureza tripla: é ensaística, investigativa e sucinto balanço bibliográfico sobre o tema da educação e das relações étnico raciais no país, particularmente a partir da aprovação da Lei 10.639/03. É evidente que não alcançarei integralmente todos os aspectos de cada uma dessas dimensões do assunto em apreço, nesse momento. Aqui irei, inicialmente, fazer um balanço sobre o tema e as ramificações que abarcou ao longo desses 20 anos de aprovação da lei.

Esse balanço bibliográfico – assistemático e genérico – irá destacar alguns aspectos despertados e analisados pelos autores e autoras que se dedicaram ao estudo e investigação sobre a Educação para/das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras, a saber: *formação inicial e continuada, os materiais didáticos, as relações e parcerias com organizações e comunidades afro-brasileiras, a curricularização e a institucionalização das práticas didático-*

---

<sup>1</sup> Docente do Curso de História da Universidade Federal do Norte do Tocantins– UFNT, [dimas.batista@ufnt.edu.br](mailto:dimas.batista@ufnt.edu.br) e [dimas@uft.edu.br](mailto:dimas@uft.edu.br)

*pedagógicas nos PPP's das escolas, as experiências educacionais étnico-raciais, dentre outros tantos aspectos do assunto em tela.*

Para fazer esse apanhado historiográfico e bibliográfico fizemos buscas em sites especializados, bibliotecas digitais e de forma intuitiva no Google e outros buscadores. A intenção era encontrar artigos – bibliográficos ou empíricos sobre a temática – que estivessem compreendidos entre os anos de 2003 e 2023 e que discutisse ou problematizasse a efetivação ou concretização das disposições normativas da Lei n. 10.639/2003. Notamos que a cada aniversário da lei apareciam nas revistas especializadas a discussão e, infelizmente, a constatação de que muito pouco se tinha avançado e que ainda prevaleciam nas práticas as ações esporádicas e pontuais e a folclorização das da História da África e da cultura afro-brasileira. O objetivo não é negar os esforços de professores e professoras que ao longo desses 20 anos vem trabalhando com a Educação para/das relações étnico-raciais, ao contrário, o objetivo é avaliar em que medida essas práticas surtiram efeitos concretos e duradouros no sistema educacional brasileiro.

Para que pudéssemos avaliar o impacto dessas ações, tarefas e projetos desenvolvidos nas escolas, no momento final de nossa análise nos dedicaremos em especial às experiências realizadas – e que evidentemente foram convertidas em artigos, teses, dissertações, enfim, em publicações disponíveis na internet. Isso não significa que muitas outras ações e projetos não estão sendo desenvolvidos ou foram realizados ao longo desses 20 anos de vigência da Lei n. 10.639/2003. Significa tão somente que desconhecemos sua existência, mas, a supomos e acreditamos que muitos educadores e educadoras as estão praticando. As reflexões e estudos historiográficos e bibliográficos realizados nos últimos anos abarcam muitos dos aspectos que mencionei anteriormente.

## **METODOLOGIA**

A produção bibliográfica sobre a Lei nº 10.639 é vasta. Há uma gama de trabalhos acadêmicos e não acadêmicos, alguns se dedicam a estudar temas específicos e casos particulares outros se atem aos temas mais gerais ligados às relações raciais, ao preconceito, ao racismo e aspectos questões vinculadas aos movimentos negros e as diversas lutas políticas, sociais e culturais. Esse ensaio, se atem às questões relacionadas às relações étnico-raciais e, particularmente, como a Lei nº 10.639/03 foi tratada pelos diversos cientistas humanos e sociais, ou seja, a preocupação central desse ensaio é verificar como o tema foi debatido e

problematizado ao longo dos 20 anos de existência da lei pela historiografia e bibliografia educacional.

Metodologicamente, o estudo é uma análise bibliográfica exploratória de natureza qualitativa. Fizemos um levantamento da produção bibliográfica na rede mundial de computadores sempre procurando localizar textos compreendidos entre 2003 e 2023. É evidente que o levantamento, seleção e classificação desse *corpus* não foi quantitativamente exaustivo e definitivo. Mas, creio que a partir dos critérios e termos de busca que foram estabelecidos obtivemos um volume razoável de dados e informações que nos servem de balizas para refletir sobre o alcance e a efetividade da Lei 10.639/03.

Foram levantados cerca aproximadamente 32 artigos, 03 dissertações e 04 livros sobre a Educação para/das relações étnico-raciais. Esse corpus abarca períodos distintos, mas é notável que a produção se concentra entre 2010 e 2020, salienta-se que além dessa concentração temporal notamos que os subtemas presentes nos artigos giram em torno da efetivação, eficácia, implementação, em síntese, em torno do sucesso ou do insucesso da política pública de inclusão representada pela lei. Os autores(as) procuraram – ora se valendo da metodologia quantitativa, do estudo de caso, da história oral, de estudos qualitativos, ora de reflexões bibliográficas exploratórias – investigar o alcance da lei e como ela vem sendo posta em prática no dia-a-dia das escolas brasileiras.

A pesquisa foi realizada em algumas revistas da base de dados do SCIELO Brazil, de forma intuitiva no buscador do *Google* e em bibliotecas digitais das universidades como a biblioteca da Unicamp e da UFG. Nessas bases de dados coletamos, de modo geral e assistemático, uma ou outra dissertação que debatesse as relações étnico-raciais nas escolas. Destaca-se nesse acervo que alguns autores(as) apontam que há uma necessidade premente de qualificação, formação ou treinamento dos professores(as) para trabalhar com a educação étnico-racial no país. É o que afirmam Alves, Teixeira e Santos (2022):

Vários(as) autores(as) destacam que, para que a tal legislação se cumpra desde a educação infantil, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), publicadas em 2004, faz-se necessário o investimento massivo na formação de professores (Dias, 2011; Silva, 2012; Luiz, 2013). Contudo, pesquisas acadêmicas, realizadas em pequena escala, retratam um cenário oposto: as iniciativas de busca por aperfeiçoamento profissional relacionado à Educação das Relações Étnicas-Raciais (Erer) são quase sempre individuais, portanto, não obrigatórias ou abrangentes da perspectiva da rede de ensino como um todo (Demarzo, 2009; Garcia, 2019). (Alves, et. al. 2022:452)

Embora, em algumas escolas e estados do país haja um esforço para tornar efetiva a lei, a maioria desses estudos, pesquisas, investigações e projetos chegam unanimemente a concluir que as propostas realizadas nas escolas são foclorizantes, superficiais, intermitentes e

que não se perpetuam no calendário ou nos currículos escolares. É o que constataram **Fonseca e Rocha (2019)** em seu estudo *“O processo de institucionalização da lei nº. 10.639/2003 na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.”* Os autores inclusive radicalizam esse debate dizendo que a institucionalização da lei em escolas técnicas possuem um agravante a concepção dualista de educação que agudiza ainda esse processo efetivação da Lei.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Como se pode ver a implementação e efetivação da lei perpassa por contextos educacionais que vão do ensino infantil ao ensino superior. Neste sentido, **Coelho & Coelho (2018)** fizeram uma radiografia geral sobre as licenciaturas de história de diversos estados brasileiros e mapearam essa mesma dificuldade de formação inicial e continuada de educadores(as) que estivessem preparados para trabalhar com as questões étnico-raciais. É claro que a temática não se prende apenas à esse aspecto, mas a formação, a qualificação e o treinamento dos professores(as) é elemento essencial para que possamos superar o racismo e o preconceito racial no cotidiano escolar.

Nessa pesquisa radical feita pelos pesquisadores **Coelho & Coelho (2018)** notamos essa necessidade urgente de que a Universidade se engaje também nesse processo de mudança, os programas de Mestrado, especialização e Doutorado são importantes, mas o que os autores chamam a atenção é para a formação inicial dos professores de História:

A política educacional da qual a Lei nº 10.639/2003 faz parte permanece em discussão. Isto se deve, também, ao fato de tratar-se de uma política educacional, a qual merece avaliações permanentes, mas, bem como, em função dos desafios que ela coloca para os sistemas educacionais e as resistências que enfrenta para ser implementada.<sup>64</sup> Assumimos, neste artigo, uma posição singular, diante da crítica consolidada em relação à lei e aos seus desafios. Consideramos que os entraves experimentados pelos sistemas educacionais no processo de implementação são, em larga medida, decorrentes da formação inicial ofertada aos futuros professores. (COELHO & COELHO, 2018: 24)

A preocupação com a formação inicial e continuada dos professores(as) da educação básica para trabalhar a relações étnico-raciais é apenas um dos aspectos da formação dos profissionais da educação, como salientaram os autores supracitados, o tema deve receber uma atenção epistemológica, teórica e metodológica por parte das universidades brasileiras, ou seja, devemos redobrar nossos esforços formativos do ensino infantil ao ensino superior de modo que tenhamos profissionais preparados e capazes de fazer frente à essa problemática que

angústia e causa enormes prejuízos econômicos, sociais e culturais a centenas de milhares de famílias negras em todo o país.

O Material didático-pedagógico sobre as, das ou para as relações étnico-raciais no Brasil e, mesmo o material paradidático, ainda precisa ser construído ou aperfeiçoado. Há alguns livros, cartilhas, oficinas e materiais instrucionais, muito mais informativos e de divulgação do que voltados especialmente para o ensino e o processo formativo dos educandos. E mesmo quando há materiais didático-pedagógicos, os valores, concepções e as diretrizes que norteiam as narrativas são ainda, com raras exceções, de caráter colonialistas e eurocêntricos.

Nota-se um esforço por parte dos pesquisadores e pesquisadoras em construir esse acervo decolonial e inovador, em que a epistemologia, a teoria e metodologia Africana e ou afro-brasileira seja realmente considerada a baliza que orienta a reflexão. Mas, ainda são poucos os materiais dessa natureza. Uma proposta de interesse é da autora Verena Alberti (2012) ou ainda Beloti (2020) que discute a metodologia da oficina para a educação étnico racial. Por fim, há que se destacar o trabalho de Muller (2018) que realiza um debate historiográfico sobre o livro didático, que aliás, é o material didático mais debatido nesses 20 anos da Lei nº 10.639/03.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O PPP – Projeto Político Pedagógico – das escolas é o documento balizador do todo o planejamento e da gestão escolar. Muitos autores(as) analisaram a importância do PPP (Nascimento, Nascimento e Lima (2020); Ortiz (2018); Lobato (2018); Gadotti (1994); Gadotti (2015); Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), são alguns dos exemplos de estudiosos que se debruçaram sobre o tema do planejamento escolar. No PPP encontra-se, antes de mais nada, a concepção filosófica e educacional de cada unidade escolar. As diretrizes estabelecidas no planejamento anual do PPP servem para que a escola atinja objetivos e metas bem definidas ao longo do ano letivo. Esse instrumento de gestão serve ainda para que os agentes educacionais possam executar os fins da educação que é a formação integral e cidadã dos educandos. A LDB 9394/96 determina em seu art. 12, que os estabelecimentos de ensino deverão, respeitadas suas especificidades, elaborar e executar um “projeto pedagógico”.

Neste ensaio, iremos avaliar 06 PPP de escolas da cidade de Araguaína, ressalte-se que a avaliação não tem caráter punitivo, mas ao contrário, tem um caráter proativo e demonstrativo, pois ao final far-se-á uma proposição para aperfeiçoamento ou contribuição para o desenvolvimento do planejamento e da gestão escolar. Como o PPP é instrumento estratégico, tático, administrativo, financeiro e operacional de planejamento toda sugestão de

aprimoramento em sua elaboração e execução servem para atingir os fins educacionais visados pelas escolas. Além disso como PPP é dinâmico, forçosamente, passa por constantes atualizações e melhorias todos os anos, isto é, avaliar, acompanhar e monitorar o atingimento de seus fins didáticos-pedagógicos, educacionais e de gestão são elementos intrínsecos à própria existência do PPP.

Evidentemente, a análise dos PPP's será circunscrita à determinados aspectos da construção desse documento institucional e legal. Não iremos analisar todos os itens que os compõem porque fugiria ao propósito dessa apresentação. Nos documentos utilizados iremos nos ater aos itens que revelem a proposta didático-pedagógica inclusiva das escolas.

Para tentar compreender como as escolas construíram as suas propostas de PPP irei destacar aqui alguns elementos comuns e outras que não são comuns ou que não estão presentes em todos os Projetos Pedagógicos. A maioria das escolas ministram tanto o ensino fundamental como o ensino médio. Geralmente a estrutura geral dos PPP's das escolas – Guilherme Dourado, Modelo; CEJA – Colégio Jorge Amado; CEM Paulo Freire e CEM Castelo Branco e Colégio de Aplicação – todas da cidade de Araguaína apresentam um histórico; um diagnóstico sobre o público; missão, visão e princípios e o Plano de Ação, neste último se sintetiza todas as dimensões, objetivos, ações, responsáveis, metas e estratégias para atingir os fins propostos do Projeto Pedagógico.

Para os fins desse ensaio, iremos destacar alguns aspectos da **Apresentação**, do **Diagnóstico** e do **Plano de Ação**, quando esse elemento constar do PPP. Saliento ainda que faremos menção à Unidade Escolar e ao ano em que o Projeto Pedagógico passou por alguma modificação, pois como dissemos esse instrumento de planejamento escolar é dinâmico. Começaremos pela Apresentação, pois nela os educadores – ou melhor, os sujeitos da comunidade escolar e externa – traçam sua compreensão sobre educação e sociedade de modo geral. Em seguida, faremos alguns comentários sobre o que as comunidades escolares dos colégios destacados chamam de Diagnóstico e, por fim, falaremos do Plano de Ação.

Toda essa análise ainda pode ser considerada preliminar, pois, será necessário avaliar com mais detalhe todo o PPP. Os Projetos Pedagógicos abarcam os anos de 2019, 2020 e 2022. Salientamos que o período de 2019 a 2021 o país enfrentou uma epidemia de Covid-19 e que por isso muitas das ações previstas nos PPP's foram realizadas remotamente ou de forma híbrida – presencial e remota. Destacamos ainda que isso limitou a execução de ações, tarefas e projetos das Escolas, mas essa dificuldade não impede que avaliemos a efetividade do proposto e do executado por cada escola. Não devemos nos esquecer que o PPP é uma previsão, uma projeção

no tempo e no espaço e que a fatores internos e externos que às vezes impedem a plena execução das propostas pedagógicas.

Dentre os PPP avaliados nota-se que há em um ou outro um maior detalhamento da apresentação da escola e das finalidades, natureza e características do trabalho educacional em cada unidade escolar. Por exemplo, o Colégio Jorge Amado a equipe que elaborou o PPP procurou demonstrar a concepção de Educação que a Escola está buscando implementar. A concepção que a escola expressa na Apresentação do PPP é voltada para a inclusão, a diversidade, a participação coletiva e a transformação social, percebe-se uma tônica Freireana na proposta pedagógica desse estabelecimento escolar:

A escola atualmente se depara com novos desafios, entre eles, o de estabelecer condições mais adequadas para atender a diversidade dos indivíduos que dela participam. Assumir, compreender e respeitar essa diversidade é requisito para a transformação. Nesse sentido, para promover uma educação de qualidade, há a necessidade de renovar, traçar objetivos, estratégias e metas. E o projeto político pedagógico (PPP) da escola é entendido como um processo de mudança, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Sua dimensão político pedagógica pressupõe uma construção participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares. Ao desenvolvê-lo, resignificamos nossas experiências, refletimos sobre nossas práticas, resgatamos, reafirmamos e atualizamos valores, explicitamos nossos objetivos, demonstramos saberes, reflexões e as decisões tomadas na escola. (Tocantins. SEDUC. DREA. CEJA, PPP, 2020: 6)

Constata-se na narrativa proposta uma visão transformadora, inclusiva e libertadora da educação. A equipe que construiu o documento insiste que a concepção educacional que o CEJA possui é para valorizar o saber, a autonomia, as vivências e as experiências dos educandos. Percebe-se uma concepção cognitivista e sociointeracionista de Piaget e Vygotsky muito intensa no projeto pedagógico da escola, especialmente, no tocante à aprendizagem e à avaliação da aprendizagem, se desprendendo de uma concepção mecanicista e instrumental da educação:

O conceito de avaliação da aprendizagem está ligado à concepção filosófica e pedagógica adotada pelo colégio, o CEJA concebe a educação como a vivência de experiências múltiplas e variadas tendo em vista o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do educando. Na sucessão de experiências vivenciadas, os conteúdos são os instrumentos utilizados para ativar e mobilizar os esquemas mentais operatórios de assimilação. Nessa abordagem, o educando é um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento. A avaliação é um instrumento fundamental para fornecer informações sobre como está sendo realizando o processo ensino aprendizagem como um todo – tanto para o professor e a equipe escolar conhecerem e analisarem os resultados de seu trabalho, como para o aluno verificar seu desempenho – e não simplesmente focalizar o aluno, seu desempenho cognitivo e acúmulo de conteúdos, para classificá-lo em aprovado ou reprovado. Além disso, ela deve ser essencialmente formativa, na medida em que cabe à avaliação subsidiar o trabalho pedagógico, redirecionando o processo ensino-aprendizagem para sanar dificuldades, aperfeiçoando-o constantemente. A avaliação vista como um diagnóstico contínuo e dinâmico torna-se um instrumento fundamental para repensar e reformular

os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino, para que realmente o aluno adquira o conhecimento. Dentro dessa visão, em que educar é formar e aprender; é construir o próprio saber, a avaliação assume dimensões mais abrangentes. Ela não se reduz apenas a atribuir notas. Sua conotação se amplia e se desloca, no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem. Tais objetivos se traduzem em mudança e aquisição de comportamentos cognitivos, afetivos e sociais com caráter diagnóstico, formador e emancipador. (Tocantins. SEDUC. DREA. CEJA, PPP, 2020: 15-16)

A Colégio Jorge Amado enfatiza também sua preocupação com a formação continuada de seus professores(as). Por essa razão, vale destacar esse aspecto, aliás comum à maioria dos PPP selecionados, e como já dissemos um dos focos da política de valorização dos professores pelos governos Federal e Estadual. A formação continuada é um dos pilares da educação integral, constante e para vida, preconizada pela LDB nº 9394/96, pela Constituição Federal e tantos outros documentos institucionais públicos e privados. Em que saberes? Enfatiza o PPP do Colégio Jorge Amado:

Na Gestão de Pessoas, vamos priorizar com atenção especial o fortalecimento da Formação Continuada, realizando encontros periódicos previstos em Calendário Escolar e de iniciativas da Unidade Escolar que irá desenvolver um trabalho voltado à atualização da prática e utilização das tecnologias como instrumento pedagógico de grande relevância no desenvolvimento da aprendizagem. Em tempo, ainda sobre o planejamento, no ano de 2017 a coordenação pedagógica juntamente com a gestão escolar implantou o planejamento coletivo que acontece à noite paralela as Formações com o objetivo de facilitar a participação de todos, tendo em vista que o planejamento por área não proporciona, trata-se de um momento de grande relevância para estudos e formação em serviço, socializar experiências pedagógicas, participar de oficinas, debater temas e mudanças, revisão/planejamento e avaliação de ações pedagógicas. (Tocantins. SEDUC. DREA. CEJA, PPP, 2020: 18)

Nota-se um pragmatismo e um formalismo na política de formação docente, em que as especificidades de saberes, áreas de conhecimento e de aprendizagem se perdem ou se esvaziam, pois fica a pergunta: formação continuada em que áreas? A formação continuada que tantas vezes é objeto de estudos e reflexões na área da Educação mereceria um pouco mais de atenção e detalhamento no interior do PPP. Delineando temas, fixando calendários, pensando ações e programas específicos para as áreas, agrupando em blocos os temas, priorizando os assuntos que a comunidade escolar mais precisa de atualização teórica, metodológica e de conteúdo. Mas, o trabalho de pensar a formação, mesmo que formalmente e legalmente, foi proposto.

Como se verifica o Colégio Jorge Amado detalhou com riqueza sua concepção educacional, sua concepção de avaliação e de aprendizagem, formalmente, a política de formação continuada, um diagnóstico razoável sobre o contexto escolar e o ambiente escolar e a comunidade; apontou aspectos importantes do material didático para a aprendizagem e



formação dos educandos, enumerou os projetos e programas e detalhou o Plano de Ação. Para usar uma expressão escolar: “fez a lição de casa”. Agora, restam algumas indagações: em que medida essa proposta foi realmente aplicada ou executada? Quais foram os resultados permanentes? O monitoramento e acompanhamento feitos sugeriram aperfeiçoamentos na prática educacional? Isso somente poderá ser apreciado com aprofundamento desse trabalho.

O Diagnóstico apresenta um quadro esquemático da series, turmas, perfil socioeconômico genérico dos alunos e dos pais bem como da comunidade. Não há um detalhamento do perfil nem social, econômico ou educacional dos educandos, foram colocadas uma série de tabelas que trazem dados agregados que não foram analisados ou discutidos. Esse foi o Diagnóstico.

O Plano de Ação é a síntese de toda a narrativa do PPP. Nele encontramos o que realmente a escola se propõe a realizar ao longo do ano letivo. E o que diz o Plano de Ação do Colégio Estadual Jorge Amado sobre as relações étnico-raciais? Podemos verificar que o CEJA apresenta a mesma proposta que todas as escolas – e PPP’s selecionados – indicaram: fazer uma discussão sobre a História da África e da cultura Afro-brasileira na semana da Consciência Negra.

Ao longo do PPP a equipe gestora e os sujeitos que construíram o Projeto Pedagógico não apontaram nenhuma ação, tarefa, projeto, programa ou material didático pedagógico sobre o tema do racismo, do preconceito ou da discriminação e, no final do semestre, do nada surge o Dia Nacional da Consciência Negra.

E as outras escolas? Temos um exemplo completamente oposto. É o caso da CEM Paulo Freire. No PPP dessa unidade escolar encontramos alguns aspectos formais semelhantes aos outros Projetos Pedagógicos. 1. A Apresentação; 2. O Diagnóstico, com a Dimensão Pedagógica; 3. Missão, visão e Princípio; 4. Concepção pedagógica e referencial teórico e legal; 5. Monitoramento e avaliação e o 6. Plano de Ação. A unidade escolar não apresenta uma discussão profunda e amadurecida como aquela realizada pelo CEJA. Por exemplo, o Plano de Ação sequer menciona o 20 de Novembro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após essa breve reflexão algumas considerações ou constatações gerais podem ser percebidas:

1. A literatura especializada sobre o tema apesar de ressaltar os avanços de pesquisas, estudos e investigações conclui que a efetividade da aplicação da Lei nº 10.639/03 é muito baixa, a depender do sistema de ensino (Estadual, municipal ou federal) podendo chegar a atingir 50/% da rede de educação básica.
2. A literatura especializada enfatiza que é necessário realizar cursos de formação continuada de curta, média e longa duração específicos sobre Educação para as relações étnico-raciais nas escolas das redes de educação básica do país.
3. A literatura especializada destaca que a produção, criação e circulação de material didático e paradidático é pequena em quantidade e a qualidade dessa produção precisa ser aperfeiçoada, especialmente, na análise dos conteúdos e informações que circulam nesses materiais.
4. A literatura especializada destaca que as metodologias para o ensino de História da África, cultura Africana e Afro-brasileira precisam se diversificar e incorporar as tecnologias da informação e inovações digitais.
5. A literatura especializada destaca ainda que as experiências nas escolas de Educação para as relações étnico raciais concentram-se nos temas da Escravidão e do 20 de novembro.
6. Constatou-se ainda que no tocante à aplicação e implementação da Lei 10.639/03 nas escolas que os PPP, de algumas escolas selecionadas, não incorporaram efetivamente a discussão racial e multicultural presente na sociedade brasileira.
7. Verificou-se que os PPP também concentram suas preocupações entorno da Escravidão e do 20 novembro.
8. Observou-se que os PPP, embora destaquem a importância da formação continuada, não apontam para cursos ou atividades focadas na Educação para as relações étnico-raciais.
9. Notou-se ainda que a proposição das atividades, tarefas, projetos ou ações sobre Educação para as relações étnico-raciais são geralmente realizadas disciplinarmente sem um trabalho conjunto ou interdisciplinar entre História, Letras e Artes. Nem tampouco, envolvem os outros componentes curriculares.
10. Por fim, embora não tenha sido objeto de nossa reflexão nesse estudo preliminar, ao que tudo indica, isto é, a considerar as conclusões da literatura e dos PPP's selecionados não está ocorrendo a curricularização e institucionalização de educação antirracista nas escolas de educação básica públicas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Lei n. 10.639 (2003)]. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em : <[L10639 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)> Acesso em: 20 de setembro. 2023.

BRASIL. [LDB 9394 (1996)]. Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em : < [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) Acesso em: 20 de setembro. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm).> Acesso em: 20 de setembro. 2023.

Tocantins. SEDUC. DREA. CEJA, PPP, 2020.

ALVES, Luciana; TEIXEIRA, Daniel; SANTOS, Winnie Nascimento dos. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 103, n. 264, p. 450-465, maio/ago. 2022.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma 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|e192224|2018.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma 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.

ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. In Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, p. 61-88 – 2012.

SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. Revista do Instituto de Estudos brasileiros n. 65. dez. 2016.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; NASCIMENTO, Rita de Cássia do; LIMA, Maria do Socorro Lucena. O projeto político pedagógico como princípio orientador das práticas escolares. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 29, n.2, p. 119-141, maio/jul., 2020.

MULLER, Tania Mara Pedrosa. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio/jun. 2018.

LOBATO, Glauber(org.). Educação e as Relações Étnico-Raciais. Vol. 2. Formiga/MG. Editora MultiAtual, 2021.

GADOTTI, Moacir et. al. Pedagogia, Dialogo e Conflito. São Paulo: Cortez, 2015.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Conferência Nacional de Educação para todos. Brasília. 1994.

LIBÂNEO, Jose Carlos. et. al. Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização. São Paulo: Editora Cortez, 2003

