ISSN: 1809-6220

REVISTA IDEAU REVISTA DE EDUCAÇÃO

IDEAU

23 ANOS DO MARCO JURÍDICO E PEDAGÓGICO DA LEI 10.639/03, SUA LINHA ABISSAL ENTRE ESCOLA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

23 YEARS OF LAW 10.639/03 AS A LEGAL AND PEDAGOGICAL FRAMEWORK: ITS ABYSSAL LINE BETWEEN SCHOOL AND INITIAL TEACHER EDUCATION

23 AÑOS DEL MARCO JURÍDICO Y PEDAGÓGICO DE LA LEY 10.639/03: SU LÍNEA ABISMAL ENTRE LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Carlos Luis Pereira
Pós-doutor em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil.
E-mail: doutorcarlosufr@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7074-8661

Nailton Silva dos Santos
Mestrando em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação, Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil. E-mail: devnailton@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0000-8743-3308

RESUMO
A Lei nº 10.639/03 completou 23 anos. Esse marco jurídico e pedagógico propõe o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todo o processo formativo da Educação Básica; para isso, é fundamental a formação inicial dos professores. O presente trabalho teve como escopo desvelar o distanciamento entre a Lei nº 10.639/03, a Educação Básica e a formação de professores em Ciências Biológicas. A pesquisa é justificada e sustentada por estudos atuais que apontam conhecimentos limitados ou ausentes na escola e na formação inicial de professores. Delineou-se como problema de pesquisa: por que, ainda na Educação Básica e na formação inicial de professores, não há intencionalidade pedagógica explícita no ensino-aprendizagem dos conteúdos da Lei nº 10.639/03? A pesquisa adotou abordagem quali-quantitativa, objetivo exploratório e procedimentos de pesquisa documental associados à pesquisa bibliográfica. A coleta de dados foi realizada por meio de fichamentos, analisados por estatística descritiva. Os resultados indicaram que alunos da Educação Básica e professores em formação inicial possuem conhecimentos limitados sobre a Lei nº 10.639/03. Nos 20 projetos pedagógicos de cursos de formação

DOI:10.55905/reiv6n2-015
Submitted on: 10.3.2026| Accepted on: 10.5.2026| Published on: 11.9.2026

inicial examinados, verificou-se apenas um componente curricular sobre o tema, com carga horária entre 45 e 64 horas. Conclui-se que os conhecimentos limitados da formação inicial contribuem para lacunas nos saberes dos alunos brasileiros sobre os conteúdos da lei na Educação Básica.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Formação Inicial. Educação Básica. Escola.

ABSTRACT

Law 10.639/03 marked its 23rd anniversary as an important legal and pedagogical framework for teaching Afro-Brazilian history and culture throughout Basic Education. This requires adequate initial teacher education. This study aimed to reveal the gap between Law 10.639/03, Basic Education, and the initial education of Biological Sciences teachers. The study is grounded in recent research pointing to limited or absent knowledge of these contents in schools and teacher education programs. The research question was: Why is there still no explicit pedagogical intention to teach the contents of Law 10.639/03 in Basic Education and initial teacher education? The study adopted a qualitative and quantitative approach, an exploratory objective, and documentary research procedures combined with bibliographic research. Data were collected through analytical reading records and examined using descriptive statistics. The results indicated limited knowledge of the law among Basic Education students and pre-service teachers. Of the 20 teacher education program curricula examined, only one related curricular component was identified, with a workload ranging from 45 to 64 hours. The study concludes that limitations in initial teacher education contribute to gaps in Brazilian students' knowledge of the law's contents.

Keywords: Law 10.639/03. Initial Teacher Education. Basic Education. School.

RESUMEN

La Ley 10.639/03 cumplió 23 años y constituye un importante marco jurídico y pedagógico que propone la enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileñas en todo el proceso formativo de la Educación Básica. Para ello, es fundamental la formación inicial del profesorado. Este trabajo tuvo como objetivo revelar la distancia entre la Ley 10.639/03, la Educación Básica y la formación de profesores de Ciencias Biológicas. La investigación se fundamenta en estudios recientes que señalan conocimientos limitados o ausentes sobre estos contenidos en las escuelas y en la formación inicial. La pregunta de investigación fue: ¿por qué aún no existe una intencionalidad pedagógica explícita para enseñar los contenidos de la Ley 10.639/03 en la Educación Básica y en la formación inicial del profesorado? Se adoptó un enfoque cualitativo y cuantitativo, un objetivo exploratorio y procedimientos de investigación documental asociados a la investigación bibliográfica. Los datos se recopilaron mediante fichas de lectura y se analizaron con estadística descriptiva. Los resultados indicaron conocimientos limitados sobre la ley entre estudiantes de Educación Básica y futuros docentes. De los 20 proyectos pedagógicos de cursos examinados, se identificó un solo componente curricular relacionado con el tema, con una carga horaria de entre 45 y 64 horas. Se concluye que las

ISSN: 1809-6220

limitaciones de la formación inicial contribuyen a las lagunas en los conocimientos de los estudiantes brasileños sobre los contenidos de la ley.

Palabras clave: Ley 10.639/03. Formación Inicial del Profesorado. Educación Básica. Escuela.

1 INTRODUÇÃO

A historiografia da educação brasileira está entrelaçada com a construção da sociedade brasileira, enviesada no cisheteropatriarcal e nos cânones dos conhecimentos,pensadores e da ciência eurocêntrica,masculina e branca,como sendo referência de racionalidade técnica,científica e cultural para o mundo,forjada na sociedade brasileira entre os séculos XIX e XX, sendo impetrada pela política governamental de branqueamento da população brasileira, sob influência da ideologia eugenista, eivada de racismo racial e epistêmico.

Embora 56,7% da população brasileira se autodeclara como sendo parda e preta, historicidades, culturas e saberes de matrizes africanas e afrodiaspóricas, ainda mesmo com força jurídica e pedagógica, conteúdos de ensino do continente africano ainda é pouco tratado em todos os componentes curriculares das unidades temáticas do currículo prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa realidade se faz presente nos cursos de licenciaturas no Brasil, com apenas um componente curricular para ensinar sobre a vasta historicidade e culturas africanas.

A Europa como berço do epicentro científico,filosófico, cultural e educacional, demarcou o processo de colonização do poder, do ser e do saber, imposto aos países colonizados mundo afora, não sendo diferente no Brasil, em que os brancos invasores portugueses aqui, impuseram suas culturas, saberes e línguas.

Diante disso, os povos africanos aqui presentes no período colonial e os africanos escravizados tiveram apagamentos e silenciamentos propositais de suas ancestralidades,historicidades, culturas, línguas maternas e saberes

tradicionais pelo processo de violência colocando-os sob condições de dominação, colonização, desumanização, subjugação e, violenta expropriação de suas línguas maternas, culturas, historicidades e saberes (Santos,2009).

No período imperial e republicano e, em seguida, na primeira Constituição do Brasil de 1824 e, depois, de 1837, os ordenamentos jurídicos da educação são marcados por proibições de acesso e de frequência à escola e pela ausência da população negra entre os sujeitos da educação.

A perspectiva racial na história da educação brasileira: um dos empecilhos no processo de escolarização de pessoas negras, seria a legislação, que, no século XIX, teria impedido a matrícula e permanência de pessoas negras na escola, com impactos observáveis até os dias atuais.

A cor/corpo negro, foi reservado após à abolição, a marginalização social, moradia em periferias, a falta de direitos humanos, econômica, educacional e todos os tipos de exclusão e violência, neste nicho, encontrava-se e ainda se faz presente, uma parcela significativa da população negra do Brasil.

Entendemos ser necessário rememorar nossa trajetória histórica, para melhor compreensão acerca do silenciamento,apagamentos e deslegitimação dos conhecimentos produzidos pelos intelectuais negros nos registros escolares e da supervalorização no passado e no presente atual dos cânones da ciência produzida pelos pensadores brancos e cristãos, estadunidenses e europeus, como referência intelectual representados nos livros do mundo escolar e acadêmico.

Na proposição teórica de renomados pensadores africanos como, Achille Mbembe, Cheik Anta Diop, Kabengele Munanga,Frantz Fanon, ecoa narrativas de que a pele negra está inserida numa ótica de mundo,cultura e ciência assentada no propósito dos homens brancos da ciência numa sociedade ocidental, de valores eurocêntricos, a negação do intelectuais negros nos registros do mundo educacional garantia a manutenção das estruturas racializadas,em que os negros foram intelectualmente inferiorizados e tidos como aculturados (Campos,2022).

Nesta mesma discussão acima, na obra de 2019, intitulada “Decolonialidade e pensamento africano”,de Nelson Maldonado-Torres,Ramon

ISSN: 1809-6220

Grosfoguel e Joaze Bernardino Costa, corrobora na assertiva, de que o cor\corpo negro ausente no registro histórico da humanidade como produtores de conhecimento em decorrência da colonialidade do saber e poder, esse corpo também entendido como materialidade da geopolítica do conhecimento, o corpo-geopolítico que desumaniza e invisibiliza às epistemologias produzidas pelos intelectuais africanos e sua diáspora, configurando-se mais uma das formas de hierarquia da colonialidade.

Na assertiva de Bento (2022), um dos privilégios da branquitude, consiste em historicamente na supremacia branca, incrustrada na branquitude e na legitimação de seus conhecimentos historicamente produzidos presentes nos registros escolares e em bibliografias e no acervo bibliográfico do mundo acadêmico.

Dialogando com Lilia Schwarcz (2024), nos ajuda no entendimento acerca das ausências de saberes de pensadores negros nos escritos escolares e acadêmicos, para autora a presença da ausência, quer dizer, numa população brasileira de 56,7% de negros, nas escolas, principalmente públicas, alunos negros,são maioria, entretanto, em decorrência do racismo estrutural, os alunos negros muito pouco ou tiveram ausências de conhecimentos de pensadores africanos e sua diáspora.

Na proposição teórica de Andrade (2023), os alunos brasileiros têm concluído a educação básica e a formação inicial com ausências de saberes de matriz africana, porque nossos currículos e formação de professores estão engendrados em saberes eurocêntricos e no arcabouço de intelectuais da Europa e dos Estados Unidos.

Nossa justificativa é ancorada nas pesquisas de Munanga (2005), Fanon (2008), Santos (2009), Pinheiro (2019), Ribeiro (2019), Bento (2022), Pinheiro e Rosa (2022), e Pereira (2026a; 2026b), nos escritos contracoloniais desses autores, aponta simetria, de que professores formadores dos formadores, professores da Educação Básica,futuros professores em formação inicial, professores da educação básica e alunos no ensino fundamental e médio, não possuem e/ou possuem conhecimentos muito limitados, acerca dos conteúdos de ensino do marco jurídico e pedagógico da Lei 10.639/03.

ISSN: 1809-6220

Tal pesquisa, entende-se como relevância social, provocar a partir da Lei 10.639/03, profundas reflexões nas escolas e nos cursos de formação de professores, sobre a emergência de descolonização de saberes e culturas, de nossas raízes eurocêntricas, ainda supervalorizados na formação inicial e nas escolas brasileiras, como sendo modelo e referência de conhecimentos.

Este tema urge por sua discussão na escola em dias atuais, em decorrência do que nos diz Munanga (2005),acerca do racismo e suas manifestações no racismo racial, injúria racial, discriminação racial e epistêmico, presente no mundo escolar e acadêmico, sendo A problematização da pesquisa, se faz a partir do recorte temporal a partir da Lei 10.639/03,essa completou 23 anos neste ano de 2026, entretanto a sua efetivação, está aquém do esperado,porque é discutido de forma pontual na formação inicial e nas escolas brasileiras, diante do exposto, elegemos como problema de pesquisa: Por qual motivo, mesmo com a força legal da Lei 10.639/03, para educação brasileira e na formação de professores, a mesma ainda não possui efetivação explícita nos saberes dos professores e fazeres dos alunos?

Propusemos como metodologia de pesquisa, um estudo na abordagem da pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e nos procedimentos da pesquisa quali-quantitativa.

Delineamos como objetivo da pesquisa desvelar por meio dos registros bibliográficos a linha abissal entre a Lei 10.639/03, na Educação Básica e na Formação inicial de professores nas áreas de conhecimento em Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Parafraseando Boaventura Sousa Santos (2009),o avançado marco jurídico e pedagógico da Lei 10639\03, para Educação Básica, completou 23 anos, entretanto o seu cumprimento explícito nas escolas brasileiras, ainda está aquém do esperado, estabelecendo uma linha imaginária que divide o mundo visível prescrito pelos documentos legais educacionais e o invisível no currículo praticado.

ISSN: 1809-6220

Os documentos legais educacionais como o lado visível para escolas e cursos de licenciatura no Brasil acerca da obrigatoriedade de ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, e a sua linha abissal na sua efetivação explícita dessa citada legislação nesses dois mundos educacionais. A linha se manifesta no abismo que separa a teoria e a prática, sucumbidos pelo conhecimento eurocêntrico como padrão legítimo, para ruptura desta linha abissal do pensamento moderno ocidental embebido no pensamento abissal, Santos (2009), propõe uma ecologia de saberes, valorizando epistemologias do Sul, principalmente de matrizes africanas, como produtores de conhecimentos.

Nos apontamentos teóricos de Sueli Carneiro (2023), o processo proposital de apagamento sistemático dos saberes produzidos pelos intelectuais africanos e afrodiaspóricos, decorre do fenômeno do racismo racial e epistêmico em todos os níveis e modalidades de ensino na educação brasileira engendrado nos cânones da hegemonia do pensamento eurocêntrico que historicamente inviabilizou, marginalizar e silenciou o acervo cultural, produção intelectual e cosmovisões produzidos pelos povos africanos.

Dialogando com Kilomba (2019), Mignolo (2020) e M'bembe (2022),o processo de desumanização e colonização e subjugação do homem branco contra o homem preto, no século XIX e XX, ocorreu pela política de branqueamento da população brasileira, materializada pela facilidade dada aos imigrantes brancos europeus no Brasil para o trabalho nas lavouras, em contrapartida os negros pós-abolição, não tiveram nenhuma política social, educacional e econômica do estado.

Dialogando e argumentando com o pensamento de Ático Chassot (2019), toda a racionalidade técnica, científica e cultural, historicamente foi moldada na ótica de mundo do homem branco e europeu e estadunidense, não somente a ciência do passado e do presente, é predominantemente masculino, bem como de toda produção humana.

Ainda em Chassot (2019), o mundo ocidental foi forjado em três raízes, a grega, a judaica e a cristã, o autor nos ensina que, não é somente a ciência de dominação masculina, e sim, a filosofia, a arte, a religião e o esporte.

Na perspectiva teórica de Walter Mignolo (2020), a dominação na ciência

ISSN: 1809-6220

cunhada pelos homens brancos da ciência,a saber, Albert Einstein, Antoine Lavoisier, Carl Friedrich Gauss,Isaac Newton, Charles Darwin, Gregor Mendel, e a dama solo da ciência Marie Curie, disseminadas no mundo acadêmico e escolar como sendo todo o único e verdadeiro acervo cultural e científico produzido e acumulado pela humanidade apagando dos registros históricos produções científicas de intelectuais negros,desvelando a relação entre homens brancos e a ciência, entendida como colonialidade do poder e do saber e da geopolítica do conhecimento da Europa.

Nos intelectuais citados acima, observa-se apagamento e ausências de cor\corpo negro, no pensamento teórico de Boaventura Sousa Santos (2009), caracteriza-se o epistemicídio e apagamento histórico propositais das epistemologias do Sul das currículos escolares, caracterizando o racismo epistêmico presente na atual pós-modernidade.

O silenciamento e apagamentos das produções científicas de intelectuais negro nos currículos escolares e na bibliografias e ementas dos cursos de formação de professores no Brasil, é melhor analisado na obra “O espetáculo das Raças”, de 1993, da pensadora Lilia Schwarcz, ao elucidar assim, os negros foram ausentes da produção e do fazer científico porque a ciência brasileira da época de 1870 e 1930, era e, ainda estrutruada a partir do racismo científico e no determinismo geográfico e racial.

Ainda na discussão de Schwarcz (1993), foram disseminadas no país políticas de branqueamento da população brasileira e correntes eugenistas na educação.

Na mesma direção, Melo e Ribeiro (2019),o conhecimento produzido nas universidades e nos cursos de formação de professores se relaciona intimamente ao processo de modernização-colonização iniciado em 1492, com o descobrimento das Américas pelos colonizadores europeus ocidentais, na medida em que as universidades ocidentais se relacionam com os conhecimentos, legitimam e validam os conhecimentos desde os séculos XVII e XVIII.

Ainda segundo Melo e Ribeiro (2019), ancorados na perspectiva teórica de Boaventura Sousa Santos, é no bojo da universidade que o conhecimento é

produzido, reproduzido e transmitido por um corpus seleto de especialistas, orientados pelo paradigma eurocêntrico, brancocêntrico, masculino e cristão, e pela modernidade/colonialidade do saber e do poder e do ser.

Na mesma linha de pensamento, Enrique Dussel (2000), muito bem coloca que, a partir da conquista da América em 1492, traz consigo uma racionalidade etnocêntrica, estabelecendo a superioridade da Europa Ocidental, hierarquizando a população mundial em critérios de trabalho, de gênero e de raça; sobretudo, a cultura e o conhecimento produzidos pelos intelectuais brancos passaram a ser controlados pela hegemonia e pela visão de mundo da Europa.

Subjaz que, a partir de 1492,os mundos e as culturas passaram a ser organizados conforme uma única narrativa universal , masculina, branca e cristã, como se antes disso não existissem conhecimentos e culturas de outros povos. Diante disso, a Europa passa a ser considerada o modelo universal e único de desenvolvimento histórico pelo qual deveriam passar todas as outras sociedades, inclusive a brasileira (Dussel,2000).

Na assertiva de Santos (2010), os conhecimentos científicos produzidos pelas epistemologias do sul, não foram validados e legitimados, ao menos que seguisse os métodos analitico-experimental, os conhecimento de outros povos e culturas, em particular de matrizes africanas e indígenas, não possuíam valoração, pois não seguiam o método do conhecimento científico validado pelos intelectuais brancos.

Na assertiva de Bárbara Pinheiro (2020), os negros foram e são produtores de conhecimentos, principalmente de muheres pretas, a autora desconstrói narrativas hegemônica e brancocêntrica, ao trazer luz invenções tecno-cientificas produzidas pelo pensadores de matriz africana, sua ausência na escola e na formação de professores e da inaplicabilidade da ciência preta na escola e nos cursos de formação de professores, tem implicações com o racismo epistêmico enraizado no pensamento escolar e acadêmico.

Na mesma direção, Benite (2020) e Pinheiro e Rosa (2022),apontam a emergência da descolonização de currículos nas escolas e na formação de professores, sendo este o maior desafio na prática pedagógica em todos os

ISSN: 1809-6220

componentes curriculares, pois ainda o modelo monocultural e eurocêntrico do currículo prescrito e das matrizes curriculares da formação inicial de professores é moldado no pensamento colonial como referência de educação.

Dialogando com a proposição teórica de Chimamanda (2019), o mundo escolar ocidental na atual pós-modernidade, o currículo escolar no Brasil eurocêntrico tem sido o instrumento social, cultural,racial,jurídico,político e pedagógico, legitima e naturaliza, como sendo únicos conhecimentos monoculturais de base eurocêntrica, como referência para a humanidade, principalmente para composição das competências gerais da formação humana dos alunos, o perigo, configura-se na história e cultura única de viés branca,masculina e eurocêntrica como aprendizagens essenciais na formação docente e na educação básica.

Tecendo crítica sobre o currículo escolar, Nilma Lino Gomes (2017), traz como reflexão, de que embora 56,7% da população brasileira autodeclarada parda e preta (negra), suas ancestralidades, historicidades, saberes e culturas, ainda é pouco tratado no currículo real em todos componentes curriculares da educação básica.

Cerca de 69% dos municípios brasileiros, aborda tal sobre os conteúdos de ensino da Lei 10.639\03 de forma pontual, no mês da Consciência Negra, sete em cada 10 secretarias municipais de educação não realizaram nenhum ação pedagógica sobre os conteúdos de ensino da citada legislação, sinalizando o racismo institucional presente na educação brasileira e da arquitetura curricular eurocêntrico, desvelando a estrutura racista no Brasil desde a sua formação social marcada pela colonização, escravização e desumanização (Geledés, 2023).

Nas palavras de Santos (2009), o pensamento e a linha abissal, presentes no pensamento escolar e na formação inicial, têm como proposição o ensino das epistemologias do Norte e silenciamentos propositais das epistemologias do Sul, principalmente daquelas produzidas pelos intelectuais africanos e sua diáspora.

Na mesma linha de discussão, tanto Fanon (2008), Kilomba (2019) e Pereira (2026a; 2026b), os conhecimentos produzidos pelos pensadores e pensadoras negras, não estão inseridos nos registros do mundo escolar e

acadêmico, em decorrência do racismo epistêmico presente em toda historiografia e arquitetura da educação e currículo no Brasil,na qual os episódios de racismo no cotidiano escolar e acadêmico, vivenciados pelos negros é naturalizado pela ciência branca, incorporada na educação brasileira, como sendo ainda referência para formação humana de professores alunos.

Nas palavras de Candau (2012),o falso mito da democracia racial disseminado por Gilberto Freyre nos anos de 1930, ainda impera no imaginário de uma parcela significativa da população brasileira, desta forma, como aponta Munanga (2005), a escola ainda reproduz em seus artefatos ausência do racismo na escola, sobretudo do discurso de que somos todos iguais e que todos são tratados iguais dentro dos seus quatro muros, porém um dos caminhos para ruptura de todas manifestações de racismo na escola, sobretudo do racismo epistêmico, configura-se em discursos da aceitação da sua existência.

Corroborando com a fala poderosa de Kabengele Munanga (2005), dados do Observatório da Educação, de que o ambiente escolar é o local que mais sofreu racismo, sendo que em cada 10 pessoas, 3,8 disseram já ter sofrido racismo no ambiente escolar, pois como aponta Pinheiro (2023), a escola e a universidade, é um microcosmo da sociedade brasileira que reproduz o ambiente da sociedade que vivemos como um todo.

Conforme aponta Pereira (2026a), mesmo com a Lei 10.639/03, que completou 23 anos, sua efetivação no currículo real na educação básica e nos cursos de formação de professores está aquém do esperado no ensino dos seus conteúdos.

Na proposição de Lilia Schwarcz (2024), alunos negros estão presentes na sala de aula, e, na ausência de saberes ancestrais, historicidades, culturas e ciências de matrizes africanas, para Bento (2022),o currículo escolar confere os privilégios da branquitude no processo de supervalorização dos saberes eurocêntricos, como centralidade da formação humana de professores e alunos.

Conversando com Frantz Fanon (2008), em Pele Negra, Máscaras Brancas “ e com Neusa Santos Souza (2021), em sua obra “Torna-se Negro”, pudemos compreender profundamente, que os valores, cultura e conhecimentos transmitidos no mundo escolar e na universidade, ensina o aluno negro em toda

vivência educacional vestir-se de máscaras brancas, porque desde cedo se encontra inserido em um mundo branco e escolas e curriculos brancos, estes impetrados pelas epistemologias de intelectuais da Europa e Estados Unidos, representantes da ciência mundial, sendo únicas e universais.

Em Souza (2021), tornar-se negro, no mundo escolar, significa aproximação e apropriação de códigos e epistemes acumulados ao longo da evolução da humanidade pelos intelectuais do continente africano; essa possibilidade na reorganização da arquitetura curricular emerge do marco jurídico e pedagógico da Lei 10.639/03 e seus conteúdos de ensino.

Gadra Kilomba (2019), Andrade (2023), Silva (2024) e Pereira (2026a), concordam que os alunos negros no mundo educacional da educação básica e acadêmica vivenciaram e carregam consigo em suas memórias episódios de racismo racial, recreativo e epistêmico, materializados pela ausência de suas ancestralidades, historicidades e conhecimentos nos livros didáticos e nas narrativas dos professores.

Para Munanga (2005) e Gomes (2017), a trajetória do negro na educação, conforme exposta acima, para além das evidências detalhadas com profundidade, é veementemente silenciada pela escola e universidade no passado e em dias atuais,através do discurso constitucional, de que todos são iguais, entretanto, no currículo, entendido como artefato social, cultural, pedagógico, político ,ideológico, racial e de gênero, excluiu as vozes e saberes de pretos, indígenas, quilombolas, campesinos, ciganos, mulheres e demais comunidades tradicionais.

O currículo do mundo escolar está impetrado e comprometido na transmissão somente dos conhecimentos científicos hegemônicos acumulados ao longo da humanidade,desta forma, propositiva estabelece silenciamento dos conhecimentos e culturas de outros povos, dentre eles de matrizes africanas e indígenas (Andrade,2023).

Na mesma direção pensadoras negras de referência da literatura nacional Cavalleiro (2001), Gomes (2017), Pinheiro (2019; 2021), Benite (2020), Bento (2022), Pinheiro e Rosa (2022) e Carneiro (2023), a ruptura com o epistemicídio no mundo escolar e acadêmico, configura-se emergência na e para

descolonização de saberes nos conteúdos de ensino dos componentes curriculares da educação básica e dos PPC dos cursos de formação inicial, em prol de um currículo afrocentrado,este dialoga com a realidade e racial do povo brasileiro, forjada por indígenas, negros e brancos.

Na proposição de Ribeiro (2019) e Pinheiro (2020), é incisiva em mostrar a importante existência de acervo cultural e científico de pensadoras e pensadores da diáspora africana para a sua composição na arquitetura de currículos escolares e no pensamento educacional brasileiro, que desvaloriza os conhecimentos produzidos por pensadores e pensadoras negros.

Na mesma direção Pereira (2026a; 2026b), aponta, a proposição da reorganização dos currículos na formação de professores, ainda engendrados no paradigma eurocêntrico e do epistemicídio de saberes e culturas de matrizes africanas, além da imposição da cultura e ciência eurocêntrica como sendo única e universal, sobre isso, Chimamanda (2019), dialoga, sobre o perigo da história e cultura única perpetrada nos registros educacionais atuais, como sendo modelo de formação humana dos nossos alunos e professores.

Nos argumentos de Frantz Fanon (2008), Achille Mbembe (2022) e Cheick Anta Diop (2022), o eurocentrismo é tido como único modelo e razão, resultante da estrutura de poder herdada do colonialismo, que foi impetrada nos cursos atuais de formação de professores no Brasil e nos documentos escolares do passado aos dias atuais.

Pereira (2026a), sustentados nos aportes teórico de Achille Mbembe (2025), traz luz à proposição da pedagogia negra como um caminho pedagógico para descolonizar os currículos dos cursos de formação de professores e da educação básica,por meio de uma prática pedagógica comprometida com o processo de ruptura do pensamento abissal, colonial e racistas que ainda sustentam o pensamento escolar e acadêmico, propondo um giro decolonial destas duas instituições de ensino no Brasil que desde o período colonial reproduziu a normatividade da ciência branca, e apagou os conhecimentos e culturas dos povos africanos.

Na mesma direção Eliane dos Santos Cavalleiro (2001) e Sueli Carneiro (2023), traz profundas reflexões acerca da emergência de desconstrução de

todas as formas de racismo, dentre eles do racismo epistêmico, este corrobora para que mesmo depois de 23 anos da Lei 10.63903, ainda tem sido pouco presente nas rotinas de aprendizagens na educação básica e na formação de professores, com apenas um componente curricular em toda formação, sendo um dos caminhos pedagógicos moldar uma formação de professores numa abordagem didático-pedagógica decolonial e antirracista.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa está engendrada na abordagem quali-quantitativa, sustentada na perspectiva teórica de Creswell (2010). Em relação aos objetivos, enquadra-se na pesquisa exploratória acerca deste objeto de estudo; em relação aos procedimentos, enquadra-se nos moldes da pesquisa bibliográfica, em associação com a pesquisa documental. Para coleta de dados foi por meio de fichamentos, buscou-se o uso de fichamentos, estes foram analisados à luz da estatística descritiva. O desenvolvimento metodológico da pesquisa foi, para seleção de 20 PPC de cursos, o critério de inclusão foram 20 cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, de universidades públicas estaduais e federais que tivessem os cursos de Ciências Biológicas, Química e Física, e Matemática, com amostras das cinco regiões do Brasil, em seguida foram examinados em site de domínio público, os vigentes e respectivos PPC, com foco na análise na verificação da presença ou ausência do componente curricular, História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena, em seguida mapeou artigos sobre narrativas de estudantes da educação básica, sobre a Lei 10.63903, se eles estudaram conteúdos de ensino desta legislação, Essa pesquisa de análise bibliográfica ocorreu neste ano escolar de 2026, entre os meses de fevereiro, março e abril.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificou-se nos 20 PPC tomados para investigação, 11 deles constavam o componente curricular, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nas outras

09, são denominadas de Educação das Relações Ètnico- Raciais (ERER), com carga horária entre 45 e 64h, com todos os cursos com carga horária em alinhamento à exigência do MEC de 3.200h, observou-se que nos 20 cursos examinados, somente constava uma disciplina obrigatória desta temática. Notou-se nas ementas desses 20 cursos, 100% deles constavam de forma parcial sobre historicidades e culturas africanas e indígenas e ausência acerca dos saberes tradicionais africanos e indígenas;Nota-se pela titulação dos professores formadores dos formadores que ministraram esse componente curricular conhecimentos limitados sobre o objeto de estudo aqui discutido, na explicação teórica de Pereira (2026a), embasada em Santos (2009) e Mbembe (2022) e Chimamanda (2019), o ensino dos conhecimentos de matrizes africanas, são tidos como componentes curriculares com propósito de cumprimento às exigências do MEC,com despreocupação acerca dos saberes dos formadores dos formadores sobre a Lei 10.639/03.

Verificou-se, nos PPC dos 20 cursos, que além do componente curricular ofertar apenas um componente curricular em todo o processo de formação, os conteúdos propostos nas 20 ementas analisadas, são insuficientes sobre a cultura e história das matrizes africanas e indígenas,sendo necessário a presença de mais um componente curricular;Ainda,constatou-se, que nas 20 ementas desse componente curricular, fragilidade e superficialidade do conteúdo programático, para Cavalleiro (2001), Santos (2009) e Gomes (2017), os resultados obtidos decorre dos currículos hegemônicos e fincados no racismo epistêmico emanado na formação de professores, que valoriza apenas o ensino dos conhecimentos biológicos das epistemologias do Norte, na qual tratam com obrigatoriedade do currículo da formação prescrito pelo MEC, o ensino das epistemologias do Sul.

Nota-se ao investigar os nomes dos professores que ministram o componente curricular de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que dos 20 PPC examinados 2 deles, possuíam pesquisas na área, no pensamento teórico de Pereira (2026a), aponta que para uma formação pautada na transmissão de saberes hegemônicos como centralidade da formação,exigindo assim, componentes curriculares com maior carga horária e ofertados em

duplicidade.

Nota-se nos 20 artigos examinados sobre narrativas dos alunos sobre aprendizagens ou ausências dos conteúdos de ensino da Lei 10.639/03, 100%, desvelou-se ausência de projetos escolares sobre racismo, cultura negra, educação antirracista e diversidade, para entendimento das vozes dos alunos, Munanga (2005) e Candau (2012), mostra que ainda

impera na escola e na sociedade brasileira,o mito da democracia racial, e do discurso que todos são iguais e da inexistência do racismo no ambiente escolar, entretanto tal afirmativa é incorreta, porque a escola é o microcosmo da sociedade brasileira moldada na amálgama do racismo em todas estruturas sociais, sendo a escola um retrato da sociedade brasileira.

5 CONCLUSÃO

Neste artigo debruçou-se em traçar uma linha abissal da Lei 10.63903, entre a educação básica e formação inicial de professores, desvelando, falta de compromisso e proposição desta legislação na formação e destes, para os alunos na educação básica, visto que ao final da educação básica os alunos devem aprender dez competências gerais, dentre elas, de matrizes africanas e indígenas.

No decorrer do texto, o artigo mostra a falta de propositividade dos currículos de formação de professores com o ensino de saberes, história e cultura africana, quiçá das suas ciências, desvelando, assim, uma formação docente enquadrada em modelos hegemônicos e eurocêntricos de currículos, com implicações no seu ensino e aprendizagem na educação básica.

O problema de pesquisa, é compreendido no decorrer do texto, ao apontar, uma formação de professores engendrada nos pilares hegemônicos dos conhecimentos com implicações na escola, um dos fatores associados, pelos conhecimentos limitados dos professores formadores refletido na escola, e na ausência dos conhecimentos de matrizes africanas dos alunos brasileiros ao final da educação básica.

Uma das contribuições da presente pesquisa, configura-se em aumentar

ISSN: 1809-6220

o acervo bibliográfico na literatura nacional sobre este tema, ainda pouco debatido com profundidade na construção dos PPC e dos PPP das escolas, e na formação de professores.

Findamos o trabalho, contribuindo com novas reflexões sobre este importante marco jurídico e pedagógico da Lei 10.63903, tecendo importante interseccionalidade entre escola e formação docente.

ISSN: 1809-6220

REFERÊNCIAS

ANDRADE, G. P. M. **Educação intercultural e conteúdos de matriz africana nas escolas.** 2023. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, 2023.

BENITE, A.M.C. **Desconstrução dos currículos de ciências**. Goiás: Nexo, 2020.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 2003.

CANDAU, V.M.F. **Somos todos iguais?.**Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade: construção de como não ser como fundamento do ser**. São Paulo: Zahar, 2023.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Saraiva, 2001.

CHIMAMANDA, N.Z. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

COSTA,J.B. ; MALDONADO-TORRES, N; GROSFOGUEL,R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CRESWELL,J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIOP, C.A. **O pensamento africano do século XX**. 2 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2024.

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

GELEDÉS. **INSTITUTO DA MULHER NEGRA. Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo, 2023.

GOMES, N.L. **O movimento negro educador.** São Paulo: Vozes, 2017.

KILOMBA,G. **Memórias da plantação: Episódios de racismo no cotidiano**. São Paulo: Cobogó, 2019.

M'BEMBE, A. **Crítica à razão negra**.São Paulo: N-1 Edições, 2022.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Construção do conhecimento e eurocentrismo nas universidades: apontamentos para uma pluriversidade. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 57, n. 51, 2019.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola.** 2.ed. Brasília, 2005.

PEREIRA, C.L. Anatomia da Lei 10.639/03: interface entre formação docente em ciências biológicas e seu ensino em ciências e biologia na educação básica brasileira. **Revista Recima21**. v.21,n.7, p.1-23, 2026.

PEREIRA, Carlos Luis. Cinema sob o olhar de estudantes negros/as para leitura da Lei 10.639/03: filmografia afrocentrada e afrorreferenciada na perspectiva da afro-genética no ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica. RECIMA21 – **Revista Científica Multidisciplinar,** v. 7, n. 6, e.767-877, 2026.

PINHEIRO, B.C.S. **História pretas das coisas: 50 invenções tecno-científicas produzidas por pessoas pretas**. São Paulo: LF Editorial,2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Descolonizando Saberes: mulheres negras na ciência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: para familiares e professores.** São Paulo: Planeta, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 329–344, 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari. **Descolonizando saberes**: **a Lei 10.639/2003 no ensino de Ciências.** 2. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

RIBEIRO, D. **O pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras,2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Coimbra: Almedina, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870–1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.