

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

1

## O NEGRO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/03: O ensino da História e Cultura Afro-Brasileiro

Francisco de Assis Cruz da Silva  
Doutorando em História pela  
Pontifícia Universidade Católica do  
Rio Grande do Sul – PUCRS  
fccoassis@yahoo.com.br

### RESUMO

O presente artigo tem como proposta problematizar a história e cultura afro-brasileira em consonância com o pensamento decolonial na perspectiva da reestruturação dos povos de origem africana no âmbito da aquisição da consciência política de sua autonomia sociocultural em busca dos conhecimentos omitidos e excluídos pela colonialidade do poder e do saber, bem como o questionamento sobre tradições raciais, e as tentativas de desconstruí-las, são algumas dessas contribuições ancorado a criação da lei que institui o ensino da História afro-brasileira. Nesse sentido, observa-se os efeitos, avanços e desafios para efetivação da referida lei.

**Palavras-chave:** História Afro-brasileira. Identidade Africana. Ensino de História Decolonial

### 1. INTRODUÇÃO

Milhões de pessoas foram escravizadas em território brasileiro durante o período colonial, sendo o Brasil, o país americano que mais escravos africanos importou. Na sociedade brasileira na sua grande maioria as pessoas não é de cor branca, não é por acaso que 53% da população brasileira se identifica como negra ou parda, mas representa dois terços dos presos e 76% da camada mais pobre da população. Mais do que qualquer outra nação nas Américas, o Brasil foi profundamente moldado pela escravidão - um legado que o país ainda luta para enfrentar mais de 350 anos depois que o primeiro africano escravizado desembarcou em suas costas.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

2

Em uma nova perspectiva desalinhada da usual imposta aos colonizados, os pressupostos teórico-conceituais para fazer esta análise, se baseia nos Estudos Decoloniais, no sentido de se pensar o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, que lançam outros olhares sobre os africanos e seus descendentes, no sentido de desestabilizar os discursos colonialistas e se aproximar de perspectivas que escapem do reducionismo eurocêntrico

Epistemologia Decolonial surge como uma ferramenta política para ensinar histórias outras. Propõe romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações, representados, por exemplo, pelas tradições greco-romanas, eurocentradas, incorporando o pensamento dos povos originários (índios) e de diáspora forçada (negros) como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados. Trata-se, por conseguinte, de conceder voz às narrativas oriundas de experiências históricas vivenciadas localmente pelos povos subalternizados na situação colonial (COSTA NETO, 2016).

O pensamento decolonial se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro. O outro aqui se refere ao afro-brasileiro que tem a Lei 10.639/2003 – como seu lugar de fala, dispositivo legal, constitucionalmente mais expressivo que é posteriormente atualizada e se torna a Lei 11.645/2008 – representa um marco político, epistemológico e pedagógico para a educação brasileira, uma vez que instituiu a cosmovisão afro-brasileira, africana e indígena como conhecimentos necessários para a formação dos/as sujeitos/as brasileiros/as.

Enquanto fatos políticos, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 mostram como uma agenda epistêmica descolonizadora tem inquirido o Estado, a sociedade brasileira e a educação. A perspectiva negra decolonial brasileira, segundo Nilma Lino Gomes (2018), tem protagonizado e articulado ações que buscam romper com a colonialidade do saber, visto que a mesma, ao instituir o saber eurocêntrico como universal, tem relegado outros saberes ao ocultamento

Fernandes (2016) entende que o Brasil é um país sem povo, sem voz, sem saberes, sem senões, pois o que se reproduz sobre a história do país é a mesma história contada pelo “Euronorte” de si mesma, deixando de lado a visão dos colonizados sobre o desenvolvimento dessa história. Por isso Costard (2017) fala da importância da prática da pedagogia decolonial,

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

3

considerando-a necessária para visibilizar os dispositivos de poder, bem como para se questionar porque alguns grupos sociais não possuem voz nas narrativas sobre a História da humanidade.

A superação do eurocentrismo no Brasil começou a ganhar destaque com a lei 10.639/03, que estabeleceu diretrizes e bases da educação nacional. No contexto brasileiro, Oliveira e Candau (2010) citam essa lei como um tipo de proposta de reestruturação da educação básica. A lei 10.639/03 busca destacar as reivindicações da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade. Conforme esses autores,

[.....] esse reconhecimento passa pela ressignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 31).

Nessa acepção, entende-se que no Brasil a prática do decolonialismo deve começar a partir do imaginário e memória do povo brasileiro ( FERNANDES, 2016). Oliveira e Candau (2010,) questionam sobre o papel do resgate da história de povos africanos na formação da nação brasileira: esse constitui um projeto de política pública eficiente no sentido de reconhecimento da importância desses povos na construção do país? Os autores afirmam que é possível esse projeto promover um movimento decolonial quando aplicado nos âmbitos acadêmico e escolar, mas para que isso ocorra é preciso que a pedagogia decolonial supere as epistemologias hegemônicas no campo intelectual brasileiro.

## **2. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE AFRODESCENDENTE**

Sabe-se que o corpo negro, durante séculos foi violado em sua integridade física, interdito em seu espaço individual e coletivo pelo sistema escravocrata do passado, coube aos brasileiros descendentes de africanos, arquitetarem formas de resistência que marcaram profundamente a nação brasileira. Por exemplo, as produções culturais como música, dança, o jogo de capoeira, a culinária e certos modos de vivência religiosa são apontados como aspectos peculiares da nação brasileira, fazendo com que perceba essa descendência dos povos. A

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

4

opressão dos negros esteve no cerne do tecido e do funcionamento deste país, desde o seu início e até o presente, e o que realmente causou esses séculos de sofrimento. Ocorreram lutas massivas travadas contra essa opressão, mostrando mesmo quando ganharam concessões, seu poderoso apelo à justiça foi traído pela libertação da vitória do sistema.

A partir da intersecção dos conceitos explanados até aqui, é possível refletir sobre o conceito de identidade, baseado nos estudos de Loureiro (2004), está relacionado ao fato do sujeito construir sua própria história, articulado à interação, autonomia e processos sociais. A autora ainda aprofunda a recíproca relação da identidade ao desenvolvimento pessoal e a transformação comunitária, bem como a crise de identidade individual e a crise contemporânea no desenvolvimento histórico.

Os processos históricos e o processo de formação da identidade se cruzam, Erikson (1976) postula que os fatos relevantes em cada cultura são introjetados pelos indivíduos durante a infância.

A história sobrevive nos protótipos ideais e nos perversos que orientam as imagens parentais (por exemplo: o “bom” e o “mal”, o “mocinho” e o “vilão”, o “elegante” e o “cafona”) e colorem as histórias e as lendas, e se fazem presentes nos hábitos familiares e na forma aceita de se fazer as coisas em geral (LOUREIRO, 2004, p.49).

É possível dizer que as ideias vão sendo introjetadas pelas gerações, despertam a consciência histórica dos jovens, em cada geração, mediada por diferentes agentes, os mitos, a política, as artes, as ciências, a mídia, a escola, contribuindo para a construção de uma lógica histórica que é absorvida pela juventude. Nesse sentido, a formação da identidade está relacionada a reflexões e observações simultâneas feitas pelo indivíduo, geralmente inconscientemente. Mobiliza todos os níveis de funcionamento mental, de maneira que ao mesmo tempo em que julga a si mesmo, com base na percepção que tem da forma como os outros o julga, julga a maneira como os outros o julga, de acordo com a percepção que tem de si mesmo, em comparação com os outros e com pessoas que são significativas para ele (LOUREIRO, 2004).

Esta reflexão torna-se premente, uma vez que a identidade pessoal está vinculada à percepção de que sua existência continua a se desenvolver no tempo e no espaço, de forma contínua e uniforme e que esta percepção também é reconhecida pelas outras pessoas. A teoria da etnia, portanto, oferece a oportunidade de ancorar valores compartilhados e significados culturais no processo social de identificação e alteridade (POUTIGNAT, 2017). E ainda, que a

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

5

identidade de uma pessoa ou grupo é relativa à de outras pessoas ou grupos, tendo, portanto, uma significação étnica.

O estabelecimento da consciência de uma identidade só pode ser alcançado, evidentemente, por um sentimento de identidade conquistado em ação. Ou seja, esse sentimento está relacionado à participação do indivíduo na vida social, de forma que se sinta valorizado e útil. Está relacionado à confirmação social da identidade do indivíduo, dando-lhe a certeza de que pertence àquele grupo e de que é aceito (LOUREIRO, 2004, p.53-54).

Assim, vale revisitar as ideias e conceitos elucidados até aqui, o sentimento de estar na condição de estrangeiro, vivendo entre as fronteiras simbólicas da segregação, introjeta no indivíduo a sensação de não pertencimento, logo, não há identidade de grupo social ou identificação, aceitação. O grupo social exerce uma poderosa influência sobre os membros, no que se refere à submissão individual às condutas e crenças consideradas como ideais, logo, a ideologia dominante.

Destarte, a criança negra convive, desde cedo, com essa estereotipia que circula na sociedade brasileira. A própria escola reproduz a ideologia da dominação, demonstrando a assimetria entre negros e brancos. Considerando o livro didático, a história das etnias negras é contada a partir do período de sua escravização, com um terrível agravante, a quase inexistência do relato, de grandes feitos de mulheres e homens negros. Essa forma de contar a história das etnias negras dificulta, ou impossibilita a aproximação do afrodescendente com seu grupo étnico racial, dificulta uma identificação positiva, pois os modelos positivos apresentados são os brancos.

### **3. EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS – PROCESSO PARA A CHEGADA NO ENSINO DE HISTÓRIA AFRODESCENDENTE**

Desde a chegada dos portugueses às terras brasileiras a educação se configura à serviço da formação de um tipo de sociedade. No Brasil Colônia, tinha a finalidade de catequizar e adequar os povos nativos aos modos europeus, com vistas ao trabalho escravizado. Aos colonos era conferida a educação para a preservação dos valores morais e religiosos, mas excluía os escravizados. No Brasil Império, as escolas se propagaram, porém atendia à elite e não havia escolas formais para negros e nenhuma forma de apoio governamental para que ocorresse seu ingresso. Vale ressaltar que embora não fosse concedido o direito à educação aos escravizados, registra-se diferentes formas de resistência e escolas informais para os negros (SANTOS, 2013).

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

6

Desde o princípio, a educação no Brasil, buscou atender às necessidades dos homens da classe dominante branca, segregando a população negra, cerceando ao acesso e à produção intelectual, esta disparidade refletida ao longo dos anos, ainda causa efeitos atualmente. Os casos de escolarização dos negros na história, até o início do século XX são isolados, produtos de resistências e lutas. Importa também destacar a Imprensa Negra, como um fator importante da luta pela educação, mas sempre distante do espaço escolar formal.

O abolicionismo ganha destaque ao final do século XIX, considerando que já havia grande parte da população negra livre, nasce a chamada imprensa negra, por denunciar a escravidão e incentivar o abolicionismo. Nesse período, a imprensa literária já contava com a participação de autores negros, entre os quais coloca-se em relevo o aclamado Machado de Assis (FRAGA; ALBUQUERQUE, 2009). Como um representante deste grupo que estava excluído da fronteira da educação formal, que precisava lutar pela escolarização, Machado de Assis, marca a literatura brasileira bem como o surgimento da imprensa negra. De infância pobre e negro, começou a trabalhar muito cedo como aprendiz de tipografia e foi alfabetizado em casa.

A voz do negro até então abafada, tem projeção e manifestação pública com a existência da imprensa negra, que denunciou e criticou fortemente a “opressão branca”, o que possibilitou o advento de novos movimentos sociais. Na mesma conjuntura surgem dois fatos importantes no Brasil moderno: a abolição da escravatura, em 1888, e a proclamação da República, em 1889, assim, republicanismo e trabalho livre assalariado emergem neste cenário. Contudo, a República não emancipou a população negra, que enfrentou novos desafios, sem moradia, trabalho, estudos, jogados nas ruas, os negros e negras, vivenciam os primeiros momentos das desigualdades sociais neste novo modelo de sociedade.

No mesmo caminho, a escola elitista, impede o acesso à educação de qualidade aos negros e negras, reforçando barreiras e ampliando a exclusão, que agora além de social também é intelectual. A abolição não extingue a exclusão social e racial, mantendo os negros e negras fora das universidades, da escola, na condição de marginal e, comparando à análise realizada anteriormente, estrangeiros, desterritorializados, sem identidade e não pertencentes à sociedade brasileira. Após 90 anos de abolição, um período de militância e luta do povo negro pela ruptura das desigualdades e injustiças sociais, num território de disputas, conflituoso, muitas vezes

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

7

invisíveis, melhor dizendo, invisibilizadas, nasce o Movimento Negro Unificado (MNU).

O MNU, fundado em 1978, em tempos de Ditadura, com o objetivo de lutar contra todo tipo de discriminação, mobilizou protesto nas ruas para denunciar o mito da democracia racial, a violência policial e a pobreza da população negra. Essa habilidade política inspirou diversas organizações espalhadas por todo território brasileiro.

[...] as organizações fundadas após o surgimento do MNU adquiriram expressão política contestatória, pois denunciavam publicamente suas demandas, amparadas na garantia constitucional de exercer seus direitos e também na construção da identidade negra. Entre seus eixos de atuação estavam: atividades recreativas que valorizassem a identidade cultural negra; crítica ao sistema educacional e promoção da educação antirracista; crítica aos órgãos de segurança pública quanto à forma preconceituosa de abordar a juventude negra; denúncia da relação de gênero e raça machista e patriarcal e estímulo à autoestima da mulher negra; denúncia da desigualdade no mercado de trabalho; abertura de área de estudos epidemiológicos para a saúde da população negra; valorização da autoestima dos adeptos da religião de matriz africana; orientação para a regularização fundiária das terras dos remanescentes de quilombos (SANTOS, 2009, p.74).

Percebe-se a potência e a importância deste movimento para romper as barreiras racistas e a abrangência de sua atuação contribuiu para a implementação de políticas públicas e ações afirmativas, a saber: cotas universitárias, cotas em concursos públicos, mudanças nas políticas educacionais, inclusive a Lei 10639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O processo de implantação da Lei 10.639 é permeado pelo cenário dos anos 2000, da busca pelos direitos e combate ao racismo, assim como a discussão das ações afirmativas, políticas de cotas e outras. A iniciativa de combate às desigualdades raciais mais visível tem sido a implantação de ações afirmativas diversas, a começar teoricamente nas universidades brasileiras. Após quase duas décadas de debate público, a Lei Federal 12.771 de 2012 estabeleceu que, até 2016, todas as instituições federais de ensino superior deveriam implementar cotas com base na frequência do ensino médio público, na renda familiar ou na condição de indígena, negra ou parda (ARAÚJO, 2015).

Hoje ninguém pode afirmar seriamente que o Brasil é uma democracia racial. A persistência de profundas desigualdades sociais e raciais é visível em várias esferas, incluindo o acesso à educação, saúde e habitação. De acordo com um relatório recém-divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, os jovens afro-brasileiros são a maioria das vítimas de

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

8

violência no Brasil. Homens negros entre 12 e 29 anos têm uma chance 2,5 vezes maior de serem mortos do que homens brancos.

Apesar das iniciativas em andamento para combater o racismo e as desigualdades sociais, os afro-brasileiros continuam a ocupar uma posição de marginalidade e exclusão na sociedade brasileira. Como o Brasil aspira a uma posição de destaque na arena global, o racismo e as desigualdades raciais do país, cada vez mais visíveis para o público internacional, continuam a ser grandes desafios. É preocupante que, à medida que a economia brasileira estagna e os gastos públicos são drasticamente cortados, as perspectivas de inclusão social dos afro-brasileiros estão se tornando mais remotas (ARAÚJO, 2015).

#### **4. O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA – MUDANÇAS E DESAFIOS**

O percurso trilhado até a implantação da Lei 10.639/03, que de forma sintética foi abordado anteriormente, apresenta a população negra entre fronteiras, não legitimada e em diferentes momentos históricos excluída de várias formas. Inicialmente, escravizada, não tinha acesso à educação; em um cenário de disputas, militância e conquistas alcançou a escola, porém mantinha-se na condição estrangeira.

Sem representatividade nos materiais didáticos, nas práticas educativas, ausência de abordagens à sua cultura, os estudantes afrodescendentes não se identificavam neste ambiente educacional. Os livros didáticos, muitas vezes, podem perpetuar ou estimular preconceitos, introjetando neste estudante uma visão negativa de si e de sua cultura, sobre isto o escritor italiano Umberto Eco, ao introduzir a obra “Mentiras que parecem verdades” provoca:

[...] E isto nos é difícil porque, provavelmente, muitas das nossas cãibras morais e intelectuais, muitas das nossas ideias correntes mais contorcidas e banais (e difíceis de morrer) nascem justamente dessa fonte. Portanto, a confiança que temos, instintivamente, no livro de leitura, não é devida aos méritos deste último, mas às nossas fraquezas, que os livros de leitura criaram e alimentaram (BONAZZI; ECO, 1972, p.15).

Gonçalves (2008) reforça esta ideia, ao afirmar que a educação em suas práticas pode ser um instrumento de reprodução da ideologia da democracia-liberal-burguesa, portanto reforça as desigualdades sociais. Contudo pode ser o instrumento para desvelar as contradições das estruturas sociais, política e econômica, ao mesmo tempo em que construa, discuta e possibilite a emancipação humana. Esta reflexão se torna crucial, uma vez que, a criação de uma lei que torna obrigatório o ensino de cultura afro-brasileira, oficializa a necessidade de

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

9

uma educação para todos, inclusiva e que promova a construção identitária dos estudantes, nesse sentido, dispõe em seu artigo 26:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Convém retomar Gonçalves (2008), a educação pode desencadear a emancipação, deve impulsionar a valorização do diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas, como espaço de formação de cidadãos, que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. A partir da referida lei os currículos passam a agregar o histórico da população negra, a miscigenação, o racismo contemporâneo, bem como a positivação e valorização da História e Cultura, trazendo maior significado para os estudantes afrodescendentes.

A reforma dos currículos representa conquista de valor incalculável, uma vez que a visão do negro, morador do subúrbio sempre foi negada nos livros didáticos. A educação como um produto social, impõe barreiras simbólicas, ao apagar negros e negras no processo de construção da história da sociedade, assim a classe dominante branca e a população negra jamais ocupariam os mesmos espaços.

Sobre isto Munanga (2006, p.16) dispõe:

Apesar da tentativa do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudicou o reconhecimento da identidade negra, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superiores.

Diante da intenção de um projeto de sociedade que impossibilitou a formação da identidade da população negra, na qual os negros foram subalternizados, silenciados e discriminados. Explicita-se mais uma vez a relevância da Lei 10.639/03, já que pautou a valorização da cultura e história do povo negro, possibilitando o reconhecimento e o fortalecimento da identidade negra com as relações positivas. Observadas algumas contribuições e mudanças que a lei proporcionou, o desafio agora é romper as barreiras do senso comum, do preconceito e usar a educação para a eliminação do racismo, a promoção da igualdade social e a construção de novas atitudes e valores (SANTOS, 2016).

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

10

Um estudo realizado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, por ocasião do aniversário de dez anos desta referida lei, em 2018, traça um panorama da aplicação da lei nas escolas e sua efetiva mudança nas práticas pedagógicas. O referido estudo consistiu em realizar a análise de livros didáticos e aplicar questionários aos estudantes do Ensino Médio, de maneira que pudessem investigar os conhecimentos desenvolvidos sobre os conteúdos de História Afro-brasileira e indígena.

Com relação aos livros as autoras discorrem:

No entanto, tais medidas ainda não surtiram o efeito esperado nos materiais didáticos utilizados por professores e alunos e nem na formação dos futuros professores. De modo geral, a história da África e dos afrodescendentes ainda não é trabalhada de modo integrado e aprofundado no cotidiano escolar. O currículo é eurocêntrico e não há a preocupação com a valorização da cultura e da história africana, dos afrodescendentes e dos indígenas do Brasil. Grande parte dos livros didáticos adotados nas escolas, e seu conteúdo programático hegemônico, tendem a retratar homens e mulheres negros como escravos e depois como livres e pobres, sem problematizar o processo histórico que engendrou essa situação. Não há uma interface com a História da África e menos ainda uma contextualização da participação dos negros na formação da nação e na estruturação cultural e social do Brasil (MORAES; CAMPOS, 2018, p.18).

A obrigatoriedade da lei em incluir determinados conteúdos no currículo, não incide em mudança de práticas, de debate e, principalmente, em problematização das questões étnicas e raciais em sala de aula. Logo, pode-se dizer que questões já mencionadas neste trabalho a respeito da identidade, do reconhecimento e até mesmo de aceitação pelos estudantes ainda estão presentes no cotidiano escolar.

É muito comum, que as leis apareçam nas culminâncias de projetos desenvolvidos em função de datas ou períodos específicos do ano, como a “Consciência Negra”, aparentemente o conteúdo não é trabalhado ao longo do ano em todo currículo escolar, mas somente em tais culminâncias. É necessário problematizar o ensino da História da África e dos afrodescendentes partindo da concepção de “valorizar o positivo”, mostrando como as Histórias do Brasil e da África são indissociáveis, uma vez que a História do Brasil, memória, cultura e identidade estão impregnadas de elementos africanos.

Embora a lei preveja a obrigatoriedade de alguns conteúdos no ensino de história, ela virá a impactar não apenas na organização, seleção e elenco de temáticas. Uma das principais decorrências de sua recepção pela escola é o movimento de reconfiguração de narrativas nas aulas de história, em que o Brasil afro-brasileiro (e sua ancestralidade histórica) passa a ser compreendido de forma positivada - o mesmo poderá ser dito sobre a história africana (PEREIRA, 2008, p.27).

Desse modo, possibilitar aos estudantes a perspectiva de outras histórias da África e do

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

11

Brasil afro-brasileiro, impulsionará a reflexão sobre a constituição enquanto indivíduo e como cidadão, democrático, crítico e sujeito do seu processo de aprendizagem. É possível desenvolver propostas pedagógicas que problematizem e coloque em debate a temática dos negros, considerando:

- Apresentar novas possibilidades de entender, reconhecer e valorizar a participação da população afro-brasileira na formação do país.
- Trabalhar com temas e grupos deixados na invisibilidade por séculos de história, enfatizando-os para que possamos enxergar a nós mesmos – e ao Brasil – muito melhor.
- Priorizar, no processo de aprendizagem, a identificação e compreensão de conceitos, a reflexão e atuação cidadã, dando vez e voz ao educando.
- Desconstruir e construir conceitos e opiniões.

As marcas do colonialismo ainda são profundas no Brasil, mas não impossíveis de serem apagadas. É preciso contestar as relações de poder, tornar a prática da resistência constante e promover cada vez mais a visibilidade de perspectivas subalternas. Para tanto, é necessário resgatar a história contada pelos povos subalternizados. A lei 10.639/03 pode ser considerada um exemplo a ser seguido, mas é preciso que se garanta o funcionamento dessa lei, e que o ensino básico seja capaz de colocar em pauta nas salas de aula as consequências das relações coloniais e a importância do resgate de histórias do subalternizados no Brasil.

Ora, logo se percebe que é necessário refazermos o percurso, reaprender a história da África, longe do olhar estrangeiro. Pensar a história e diáspora africana, pela contribuição de intelectuais negros e de estudiosos decoloniais, preferencialmente, africanos, negras e negros com agendas próprias e sólidas bibliografias, por um ponto de vista africano (KI-ZERBO, 2010).

Ainda que a ausência do legado africano e dos povos negros nos livros didáticos, pareça ingênua, ela revela sua ligação com o poder, que tem desta maneira capacidade de incidir sobre o que nos é tão caro, a produção e aquisição de conhecimento. Trata-se de uma produção com bases epistêmicas em Europa, que impõe toda sorte de empecilhos, para que a ancestralidade, legado e intelectualidade negra não tenham visibilidade.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

12

## 5. CONCLUSÃO

As profundas marcas produzidas pela experiência colonial na realidade cultural e territorial dos povos africanos, frutos da hegemonia epistêmica europeia que possui suas raízes no colonialismo europeu, ignoram a presença das relações coloniais na realidade atual. O mito das sociedades pós-coloniais e da superação do colonialismo omite as raízes de atuais problemas, especialmente sobre o privilégio de alguns grupos em relação a outros.

Incorporar novos conceitos: descolonização, decolonialidade e pedagogia deconial para pensar a política em contexto diversos pode trazer contribuições significativas para que essas formas simbólicas de um autoconhecimento sejam entendidas a partir de vivências humanas carregadas de sentimentos e emoções, que também expressam formas legítimas de participação. A reflexão sobre a necessidade do olhar que componha a multiplicidade de vozes, percepções, sujeitos, na construção de identidades. Rever os discursos, possibilitar a mobilidade cultural, territorial, etc., na construção dos vínculos com o seu lugar e, claro, poder reconhecê-lo como seu.

Nesse sentido, em consonância com o conceito da construção identitária da população negra, impulsiona uma trajetória de lutas, disputas e conflitos, que levou ao surgimento de diferentes movimentos, destacando-se o Movimento Negro Unificado (MNU) que influenciou e inspirou muitos outros e contribuiu para a implementação de políticas públicas e ações afirmativas, inclusive a Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e instituiu a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".

O marco estabelecido pela legislação educacional, que representa avanço considerável na busca de transformar a realidade social que discrimina negros e indígenas, promovendo o reconhecimento e a valorização da diferença, ao mesmo tempo em que promove maior igualdade no acesso ao direito fundamental à educação. Todavia, sua efetivação depende de existência de políticas públicas complementares, aliadas a projetos pedagógicos, materiais didáticos adequados e à formação continuada de professores.

O texto aponta que há um longo caminho a percorrer e muito o que ser feito para a consecução de uma educação para emancipação, que contemple as múltiplas perspectivas, os diferentes sujeitos e suas narrativas. Deste modo, a transformação das práticas pedagógicas,

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

13

depende de um processo de formação que considere a comunidade escolar em geral, suas experiências, permitindo o diálogo, a reflexão, o planejamento colaborativo e valorize o protagonismo de todos os envolvidos, estudantes, famílias, docentes, gestão e comunidade. Conclui-se que há avanços significativos em favor da constituição da identidade do estudante negro, mas ainda é preciso romper as diversas fronteiras, com vistas a inserir e considerar esses sujeitos e suas narrativas na história do Brasil.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, 2015. **Mito da democracia racial**. <https://www.historianviews.com/>

BONAZZI, Mariza; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus Editorial, 1972.

BRASIL. **Presidência da República**. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Revista Fronteiras e Debates**. Macapá, V.4, N.7, 2017.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. **A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial**. Revista EIXO, Brasília – DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016.

COSTARD, Larissa. **Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História**. **Revista Fronteiras e Debates**. Macapá, V.4, N.7, 2017.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade**: interpretação a partir da filosofia da libertação. Revista Sociedade e Estado. Volume 31 números 1 Janeiro/Abril 2016. p. 51-73.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FRAGA, Walter; ALBUQUERQUE, Wlamyra R. **Uma história da cultura Afro-brasileira**. Moderna. São Paulo: 2009.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

14

FERNANDES, Estevão Rafael. Algumas inflexões sobre o Brasil: Um experimento epistêmico radical desde Abya Yala. **REALIS-Revista de Estudos Anti-utilitaristas e Pós-coloniais**, v.6, n. 2, 2016.

Gomes, Nilma Lino Gomes. “O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos”. In: Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson, Grosfoguel, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 223-247.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. **Classes sociais, lutas de classe e movimentos sociais**. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (org). **Educação e Luta de Classes**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

HERÉDIA, Vania B. M. As grandes migrações: fronteiras abertas e fronteiras fechadas. **Revista Acadêmica Licencia&actura**, Ivoti, v. 5, n. 2, p. 20-25, jul/dez. 2017.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Identidade étnica em re-construção**: a ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humanista. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 2004.

LANDER, Edgardo et al. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3), setembro-dezembro/2014, p.935-952

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S., GROSFOGUEL, R. **El giro decolonial**.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

15

Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Colombia: Siglo del Hombre Editores, pp. 127-167, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. In: REZNIK, Luiz (org.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MORAES, Renata Figueiredo; CAMPOS, Sabrina Machado. O ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira: mudanças e desafios de uma década de obrigatoriedade. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n.º. 13, p. 11-34, mai/ago. 2018. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>. Acesso em: 03 nov. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, Nº 26, n.01, 2010.

POUTIGNAT, P. & STREIFF-FENART, J. **Teorias da Etnicidade**. Seguido de Grupos Étnicos

e suas Fronteiras de Fredrik Barth. Trad. de Élcio Fernandes. São Paulo, EdUNESP, 1998

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. **Estud. hist. (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, jan/jun 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21862008000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 nov. 2020.

QUIJANO, Aníbal (Ed.). **Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en America Latina**. Lima: Editorial Universitaria, 2014.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; Oliveira, Guilherme Santiago de; GIMENES, Olíria Mendes. **A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento**

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

16

**Educacional de Professores Negros no Século XIX.** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

Ribeiro, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e educação das relações étnico-raciais: um olhar para os saberes e práticas escolares e docentes. In: XAVIER, G. **Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas.** Cruz das almas: EDUFRB, BH: Fino Traço, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.