

## **O ensino de História e cultura afro-brasileira e africana: a lei nº 10.639/03 e a prática nas escolas municipais do Rio de Janeiro**

Fátima Machado Chaves<sup>1\*</sup>

**Resumo:** Identificamos como a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, definida pela Lei nº 10.639/03, vem se processando, ou não, nas práticas escolares do município do Rio de Janeiro. Embora a legislação demonstre avanços, no cotidiano escolar, existem poucos projetos pedagógicos que incluam, de forma condizente, temas sobre a diversidade racial brasileira, a história e culturas africanas. Dentre as dificuldades objetivas, no processo de inclusão, temos a precária e/ou inexistente formação docente, a fragilidade dos subsídios teóricos e metodológicos e o descaso das instituições educacionais públicas. Subjetivamente, indicia-se que um problema relaciona-se aos preconceitos sociais adquiridos historicamente sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

**Palavras Chaves:** Lei nº 10.639/0, práticas escolares, projetos pedagógicos

**Abstract** - We identify as the obligatoriness teaching of History and Cultur Afro-Brazilian and African in the Basic Education, defined for the Law nº 10,639/03, comes if processing, or not, in the practical pertaining to school of the city of Rio De Janeiro. Although the legislation demonstrates advances, in the daily pertaining to school, few pedagogical projects that include, of form exist agrees to, subjects on the Brazilian racial diversity, African history and cultures. Amongst the objective difficulties, in the inclusion process, we have the precarious and/or inexistent teaching formation, the fragility of the theoretical and methodologics subsidies and the indifference of the public educational institutions. Subjectively, one accuses that a problem historically becomes related it the social preconceptions acquired History and Culture Afro-Brazilian and African.

**Key Words:** Law nº 10,639/03, in the daily pertaining to school, pedagogical projects

O governo brasileiro, ao sancionar a lei n. 10.639/2003, modificou a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Brasileira de 1996, incluindo, no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2005)<sup>2</sup>, a lei representa uma decisão política, com repercussões sociais e pedagógicas, na medida em que o Brasil reconhece a necessidade de valorizar a história e

---

<sup>1</sup> \* Professora de História da Secretaria Municipal de Educação. Professora/ Tutora de Educação à Distância do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil, vinculado à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Mestre em Educação e Doutora em Ciências. fatimchaves@gmail.com

<sup>2</sup> Para mais esclarecimentos, procurar em [www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/)

cultura de seu povo, de reparar danos, que se repetem desde a colônia, à sua identidade e a seus direitos. Na verdade, sua relevância diz respeito a todos os brasileiros, pois, enquanto cidadãos de uma sociedade pluriétnica, precisam educar-se, sendo capazes de (re)construir uma nação democrática. O objetivo desse ensino não significa mudar o foco etnocêntrico de raiz europeia pelo africano, mas ampliar os currículos escolares, incluindo e compreendendo a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira<sup>3</sup>. Embora a legislação demonstre avanços no sentido de reverter e desmontar as assimetrias etnocêntricas e racialistas, introduzidas no imaginário ocidental na longa duração, as iniciativas para implementá-la nas escolas são ainda tímidas. Neste texto, relatamos parte da pesquisa que identificou como essa exigência vem se processando, ou não, no currículo de algumas unidades escolares da rede municipal do Rio de Janeiro.

O artigo 26, da lei 10.639, estabelece que os temas introduzidos se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, de Educação Artística, de Literatura e de História do Brasil<sup>4</sup>; em atividades curriculares, ou não; nas salas de leitura, bibliotecas, áreas de recreação ou esportes e outros ambientes escolares. Todavia, além dos novos conteúdos, exige que se repensem as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, os objetivos tácitos e explícitos das práticas educacionais, os procedimentos de ensino e as eficazes condições para aprendizagem, pretendendo estabelecer uma educação para uma efetiva inclusão social dos grupos vulnerabilizados. Neste sentido, o corpo docente precisa conhecer a complexidade sócio-histórica que envolve a formação da nação brasileira, as diferenças sociais acarretadas e as conflituosas relações de poder dos currículos oficiais. Quer dizer, numa perspectiva intercultural da educação, é necessário problematizar a imagem de "democracia racial", oferecendo os instrumentos indispensáveis à prática educativa inclusiva, para promover a auto-estima em sujeitos e grupos que vivem marginalizados. A educação intercultural requer, no mínimo, três mudanças no sistema escolar:

1-a realização do princípio da igualdade de oportunidades; 2-a reelaboração dos livros didáticos, a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais; 3-a formação [...] dos educadores - talvez o problema decisivo -, da qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural, na medida em que se necessita a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros, de atuar nas situações concretas (FLEURY, 2000: 78, grifos nossos).

---

<sup>3</sup> As Diretrizes recomendavam a inclusão das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos. A lei nº 11.645, sancionada em 2008, incluiu o ensino de História e Cultura Indígena.

<sup>4</sup> Geografia deveria ser incluída na Lei, para rever o estudo do continente africano sem seus aspectos físicos e econômicos (CUNHA JUNIOR, 2005).

Os resultados da pesquisa demonstram as dificuldades de algumas dessas mudanças. A organização administrativa e pedagógica da rede escolar da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ)<sup>5</sup>, numa necessária política de descentralização, é articulada através de dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). A pesquisa restringiu-se às da 2ª CRE, em número de 141 escolas, que abrange a zona sul, região social e economicamente privilegiada, mas que também apresenta comunidades faveladas.<sup>6</sup> Em geral, a SME, assim como as CREs, não possui suficientes dados documentais referentes aos projetos políticos pedagógicos de suas escolas, em particular as experiências sobre temas transversais<sup>7</sup> ou a implantação da lei 10.639/03. Então, aproveitamos as reuniões de formação continuada para professores responsáveis pela Sala de Leitura, espaço pedagógico existente na grande parte das escolas. Como o tema do mês de agosto de 2008 era a inclusão curricular da Cultura Popular Brasileira, após explicarmos nossos objetivos, solicitamos aos professores presentes o preenchimento voluntário de um questionário sobre a implantação, ou não, da legislação em foco, através de projetos pedagógicos específicos, em suas escolas, no ano de 2007.

A nossa preocupação com a existência de um projeto, deve-se ao fato que a LDB nº 9595/96, visando a melhoria de qualidade e de inclusão de novas temáticas nos currículos, acreditou ser indispensável que cada instituição, de acordo com suas características, construísse um documento singular - Proposta Político-Pedagógica (PPP) - com a função de planejamento global da ação educativa. O projeto, em sua dimensão pedagógica e política, como uma ação intencional e um compromisso definido coletivamente, possibilita a intencionalidade educativa, a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo (VEIGA, 1998, p. 2). Pensar um PPP implica pensar o tipo e a qualidade de educação, a concepção de homem e de sociedade que se pretende construir. Diante disso, a construção de um PPP priorizando as temáticas da Lei 10.639, mostraria um compromisso da comunidade escolar para iniciar sua implantação.

Na coleta de dados, conseguimos 33 (trinta e três) depoimentos, de um total de setenta (50) professores presentes na reunião, assim tabulados: 1-) 8 (oito) escolas realizaram algum

---

<sup>5</sup> A SME/ RJ controla a maior rede da América Latina, com mais de 1000 unidades em 2008.

<sup>6</sup> Dentre outras, Tijuca, Jardim Botânico, Comunidade Chacrinha, Vila Isabel, Andaraí, Grajaú, Usina, Catete, Leme, Humaitá, Leblon, Andaraí, Copacabana, Rocinha, Cosme Velho, Alto Boa Vista, Glória, Urca, Laranjeiras, Maracanã, São Conrado, Botafogo, Gávea, Vidigal, Ipanema, Lagoa, Flamengo, Rio Comprido.

<sup>7</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram Temas Transversais, conteúdos para abordagem interdisciplinar, envolvendo questões: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural. Essa trataria da diversidade do patrimônio cultural brasileiro, reconhecendo a diversidade como um direito dos povos e dos indivíduos e repudiando toda forma de discriminação por raça, classe, crença religiosa e sexo.

tipo de atividade incluindo a diversidade cultural brasileira; 2-) 2 (duas) planejaram e executaram um PPP específico para a lei; 3-) 23 (vinte e três) não tiveram projetos com esse objetivo. Dentre os motivos alegados pelas primeiras, ficou entendido que não houve PPP especial, pois as temáticas eram contempladas de outra forma: “o tema permeia outros projetos”; “não houve projetos para a lei, mas apenas trabalhos relativos ao tema”; “as culturas indígena e negra são trabalhadas durante o ano”. As professoras das escolas que nada fizeram, explicaram a ausência de projetos pelas razões: “falta de informação e/ou de tempo de se montar um projeto em grupo”; “desconhecimento”; “não foi ainda discutido”; “não houve planejamento ou manifestações” e “outras prioridades”.

Pelas dificuldades objetivas explicitadas, verificamos algumas exigências expostas por Fleury (2000: 78): “a formação dos educadores”, a “superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica” e a “mentalidade pessoal”. Quando vemos o desinteresse - “não foi ainda discutido” - verificamos a não percepção da necessidade de incluir efetiva e especificamente as temáticas da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ausentes por tanto tempo dos currículos escolares, ou mesmo ensinadas de forma preconceituosa. É preocupante saber que as professoras têm a certeza de estarem analisando a questão racial brasileira, ao afirmarem que “o tema permeia outros projetos”. Mas, de que forma? A imprecisão das afirmativas “o pouco que se trabalha esta diluído no ano escolar” ou “as culturas indígena e negra são trabalhadas durante ao ano”, seria porque os índios e os descendentes de africanos foram sempre abordados nos currículos como parte do “mito das três raças”? Será que não percebem a premência de outras abordagens e conteúdos sobre a participação desses grupos na formação da nação brasileira? Quer dizer, incluí-los na economia e na cultura, além da contribuição, na alimentação e em algumas palavras no português, citada nos adendos dos livros didáticos, como curiosidades? Entretanto, as respostas das professoras mostram inúmeras apropriações do uso da legislação educacional. Constata-se que as práticas e táticas adotadas e criadas, para a utilização dos “produtos” - as propostas oficiais -, burlam os objetivos intrínsecos a eles, levando às novas apropriações e/ou construções no currículo vivido no cotidiano das escolas, na medida em que os currículos prescritos adquirem outras formas, de acordo com “os modos tradicionais e consolidados de educar” (FLEURY, 2000: 78).

Agora, destacamos que os projetos específicos para a Lei 10.639 das duas escolas municipais<sup>8</sup>, um foi denominado “*África: tão perto e tão longe*”, e proposto pela Sala de Leitura, significando que não se construiu um verdadeiro PPP sobre as temáticas. Quer dizer,

---

<sup>8</sup> Observamos as escolas em que os depoentes disseram haver PPPs sobre a lei 10639. A primeira situava-se no bairro da Tijuca e a segunda, em Copacabana. Falaremos mais adiante.

a docente de Sala de Leitura desenvolve várias atividades: empréstimos, registro da entrada e saída de livros, informatização do acervo e elabora projetos para as turmas. Todavia, o mais complexo é que, às vezes, paralisa tudo, ao assumir turmas, em caso de falta de professores. Dessa forma, o projeto do porte necessário para atender à lei precisaria de um responsável com disponibilidade de tempo para tal empreendimento, a coordenadora pedagógica, envolvendo toda a comunidade escolar. Embora isso, constatamos que a professora trabalhou bem e cumpriu seus objetivos: propiciar um trabalho educacional de caráter lúdico e prazeroso privilegiado pela literatura com a temática africana, conhecer o continente, nos aspectos geográfico, histórico e sócio-cultural, prevalecendo sua importância, em relação à nossa história. Ensinou, através de vídeos e livros, a localização da África, os nomes de seus diferentes animais, os ritmos e a culinária dos povos africanos, realizando oficinas para confeccionar vestimentas, máscaras e orixás e também apresentação cênica de danças e de poesias. Gravou as atividades em CD, disponibilizando-o para nós.

A outra escola elaborou o projeto “*Contos, histórias e personagens africanos*”, proposto pela coordenação pedagógica, como planejamento anual do ano de 2007, mesmo sem a concordância de todas as professoras, sendo que algumas disseram ser desnecessária tal preocupação com a história da África, porque os alunos não sabiam nem a do Brasil! Uma inicial formação docente e um incentivo ao uso de novas abordagens ou de materiais didáticos foram feitos nas reuniões quinzenais conhecidas como Centros de Estudos. Uma pesquisadora convidada proferiu a palestra “*Introdução ao continente africano*” e, em outro dia, apresentou o debate “*História e currículo: as imagens nos livros didáticos e suas representações*”. Durante o ano, as professoras realizaram várias atividades, orientadas principalmente pelos recentes livros de literatura infanto-juvenil<sup>9</sup>, mas também análise de notícias em jornais ou revistas sobre as temáticas: a leitura e narração de lendas e contos africanos e afro-brasileiros, cuja interpretação pelos alunos gerou colagens, desenhos e murais, sendo um deles: “*Brasil, a África nossa de cada dia*”, sugerindo interligação entre nossas culturas. Algumas professoras, bem estimuladas, deram nomes de personalidades africanas às suas salas, tais como Nelson Mandela. Em 2008, esse projeto foi escolhido, pelos realizadores do Programa televisivo *Espelho* do Canal Brasil. A equipe, liderada pelo ator Lázaro Ramos, entrevistou os professores, a coordenadora pedagógica e os alunos que participaram do

---

<sup>9</sup> Nota-se que os projetos das escolas foram trabalhados a partir do pequeno acervo de literatura infanto-juvenil sobre as temáticas, existente na Sala de Leitura.

mesmo, assim como foram filmadas as atividades desenvolvidas e, em maio de 2009, transmitiram-no com o nome de *Três episódios de educação*.

Esses dois únicos projetos que aconteceram no ano de 2007, foram bem trabalhados, porém ainda são insuficientes para sanar o tão grande esquecimento e/ou informações preconceituosas das temáticas, não só pelo tempo despendido, apenas um ano, sem continuidade nos projetos seguintes. Inclusive, percebemos que em 2008 o tema do PPP foi *Canta Brasil* e o de 2009 é *Na crista da leitura, na onda da escrita*, cujos conteúdos apresentam amplas possibilidades em explorar eficientemente as relações raciais brasileiras e/ou as culturas africanas, no entanto, em nenhum foram contempladas essas temáticas.

Diante dos resultados, afirmamos uma necessária formação dos professores para que seja possível cumprir a Lei 10.639 no currículo vivido nas práticas escolares da Rede Municipal de Ensino. Nessa perspectiva, em 2006, houvera uma parceria da SME/RJ com ONGs e a Rede Globo de Televisão, no projeto “*A cor da cultura*”<sup>10</sup>. Os docentes das escolas selecionadas participaram dos encontros e receberam material didático - kit com um jogo educativo sobre heróis de todo mundo, fitas VHS com estórias animadas, etc -, elaborado pelo Canal Futura com essa finalidade. Embora a iniciativa fosse de excelente qualidade gerou resultados precários, pois os professores aplicaram seus conhecimentos em atividades individuais, não envolvendo as escolas como um todo.

Em 2008, na Secretaria Municipal de Educação houve um movimento diferente, assumindo um planejamento próprio: instituiu pelo Decreto Municipal n.º 29073 de 13/03/2008, um Grupo de Trabalho (GT) com representantes de várias secretarias, sob sua coordenação, visando a implementação da nova Lei n.º 11645, de 10 de março de 2008<sup>11</sup>, que estabelece a necessidade de incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Em agosto, o Conselho Municipal de Educação emitiu o Parecer 43/2008, ratificando os estudos e ações desenvolvidas pelo GT e, objetivando ajustes nos currículos, planejou-se a realização de um *Ciclo de palestras sobre Diversidade Cultural* para a rede de ensino.<sup>12</sup> Em reunião de Sala de Leitura foram oferecidas a apenas – pasmem! - quatro docentes por CRE, num total de 40, que escolheriam uma delas: História africana ou

---

<sup>10</sup> Ainda disponível em [www.acordacultura.org.br/](http://www.acordacultura.org.br/)

<sup>11</sup> Reparem que o GT foi criado logo após essa lei que inclui a cultura indígena.

<sup>12</sup> O convite dizia: “A Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Departamento Geral de Educação (DGED) e o Grupo de Trabalho para o ensino da ‘História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena’ [...] convidam professores regentes, de sala de leitura, diretores, coordenadores pedagógicos, integrantes das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e do órgão central a participarem dos encontros com pesquisadores e estudiosos sobre os temas. O evento acontece até 29 de outubro no Centro Administrativo São Sebastião [...] As inscrições podem ser feitas pelos telefones [...]”. Segundo a programação, em 6/8/14 e 17 de outubro, teria lugar História e Culturas Afro-Brasileira (D.O. 136, de 03/10/08).

relações raciais brasileiras ou cultura indígena, e se transformariam em multiplicadoras... Além disso, elaborou, para o dia 15 de setembro, segunda-feira, o “*Seminário Afro-Brasil*”, o qual não atingiu resultados satisfatórios, porque sua divulgação chegou às escolas, em geral, no dia 11 de setembro, uma quinta-feira à tarde, informando um telefone para a inscrição individual do interessado, mas, o pior obstáculo foi a não dispensa de ponto. Ou seja, o docente que não trabalhou na quinta à tarde ou sexta-feira, não soube do Seminário e o interessado em participar, teria que faltar ao trabalho e dispensar sua turma.

Essa tentativa da SME, para atender a intensa, complexa e urgente formação docente, parece que já nasceu frustrada. Afora o irrisório número de participantes, a mesma não atenderia nem parcialmente a lei, porque não foi proposto nenhum encontro de educação artística, ou de literaturas africanas de línguas inglesa ou francesa, disciplinas consideradas principais. E, não seriam quatro horas de palestras, durante dois meses, sem nenhum estímulo para participação maciça de professores, que proporcionaria subsídios para compreensão das temáticas contempladas pela lei.

A SME, no governo municipal iniciado em 2009, continuou com a política anterior. Enviou, em abril, uma circular para “Ações História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas”, recomendando a utilização do documento “Um ensino para inclusão social de todos”, elaborado pelo GT de 2008, encaminhado às CRES e publicado no D.O. 136 de 17/12/08. A circular solicitava a revisão dos Projetos Político-Pedagógicos, incluindo no currículo propostas de ampliação de ações pedagógicas voltadas para aquelas temáticas. Todavia, a escola observada vem desconhecendo essa sugestão, demonstrando que o PPP de 2007, o qual privilegiou a Lei, foi pontual e esporádico, sem efetivamente impregnar os futuros projetos.

Analisar a implantação, ou não, dessa legislação acarreta uma discussão teórica sobre currículo escolar, principalmente o de História. O currículo, mais que um objeto delimitado e estático, que se pode planejar e depois implantar, tem que ser entendido como a cultura escolar que surge de uma série de processos, tais como, as decisões prévias acerca do que se pretende fazer com o ensino; a seleção pessoal dos conteúdos pelo docente; as tarefas que são desenvolvidas; o uso e o aproveitamento de materiais; as práticas de avaliação; a forma como ocorre a vida cotidiana nas salas de aula [as relações grupais] e como os conteúdos se vinculam com o mundo exterior (SACRISTÁN, 1995: 86-87). Identificando alguns de seus significados, temos o currículo formal ou oficial que seria as propostas legais para a educação, consideradas como uma intenção, um plano ou prescrição que denotam o que as relações de poder desejariam que ocorresse nas escolas. Define-se o currículo real ou vivido por aquele que se concretiza na sala de aula, nos processos interativos que permeiam a construção do

conhecimento escolar, os quais recriam, nas práticas, o oficial. Tanto um quanto o outro constituem um ambiente simbólico, material e humano que se modifica constantemente, dessa forma, as decisões curriculares não são neutras, envolvendo questões técnicas, políticas, éticas e estéticas, dimensões que constituem, por sua vez, o currículo oculto. Através desse, diferentes mecanismos de poder, mesmo sem que estejam explícitos, penetram na escola, exemplificados pela ênfase em certas formas de conhecimento, de interesses e de valores hegemônicos sobre outras, consideradas inferiores, discriminando grupos raciais/étnicos, de classe, de gênero ou de geração. Então, currículo representa muito mais do que um programa de estudos de um curso, pois introduz uma forma particular de vida, preparando, de certo modo, os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade.

O currículo configura-se como uma forma institucionalizada de transmitir a cultura predominante de uma sociedade através da educação, sendo, portanto, um processo político, pois a cultura não é um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos, nem é unitária e homogênea, na medida em que representa as idéias de grupos sociais. Assim, currículo é um campo conflituoso, em que se tentará impor o conteúdo e a definição particular de cultura. Ao estabelecer um currículo estamos expressando as relações de poder e a representação dos interesses hegemônicos, constituintes das identidades individuais e sociais, que ajudam a reforçar a cultura dominante. No planejamento dos conteúdos curriculares, precisamos analisar a quem beneficiam, ou seja, que vantagens relativas e que relações de poder justificam ou legitimam (MOREIRA e SILVA, 1994: 23-30). No caso da ausência das temáticas africanas e afro-brasileiras nos currículos do Brasil, acarretando seu desconhecimento, ou um saber preconceituoso, precisamos compreender a formação da nação nos séculos XIX e XX, revendo o tipo de história ensinada nas escolas<sup>13</sup>.

Os historiadores do Império forjaram o mito da unidade nacional e a existência de uma nação brasileira com uma única raça/etnia, a branca européia (PINSKY, 1988: p.14-5), concepção possível, porque os escravos não eram considerados parte da nação. A busca das origens do povo criou o mito fundador das três raças, mas o povo brasileiro, constituído de mestiços, negros e índios, continuava, em grande parte, alijado da memória histórica escolar e da galeria de heróis fundadores e organizadores do Estado-nação (BITTENCOURT, 2004: 81). A representação do brasileiro foi sendo cunhada com a idealização do colonizador português, depois do imigrante, corajoso e empreendedor, com a imagem positiva e romantizada do indígena, mas negativa do africano. Num contraponto à apatia e às diferenças

---

<sup>13</sup> A literatura sobre o tema é vasta, mas não pretendemos abordá-la, faremos apenas uma referência.

culturais do último, o índio distante ou inexistente - eliminado ou expulso para o interior com a expansão da fronteira -, não incomodava às elites urbanas, sendo idealizado como valente e orgulhoso, preferindo morrer a ser aprisionado. A presença dos descendentes africanos trazia desconforto, inquietações e medos, porquanto surgia, diária e irremediavelmente, na aparência mestiça do brasileiro: cabelo rebelde, nariz achatado e pele morena. Logo, sua cultura e/ou história deveria ser excluída do saber formal e informal, configurando-se um processo de qualquer referência positiva: perseguem-se os cultos religiosos, as danças e músicas, excluem o saber das curas etc. Completando essa concepção, considerar-se-á África como um lugar selvagem, sem história, surgida no cenário mundial apenas quando Portugal aporta em seu litoral, sendo suas contribuições completamente alijadas da história brasileira, a não ser como fornecedora de mão-de-obra escrava (CUNHA JÚNIOR, 2004 e 2005; OLIVA, 2203).

Outro fenômeno, responsável pelo desconhecimento e deficiências no saber sobre as culturas africanas e afro-brasileiras, refere-se aos conteúdos e imagens dos manuais didáticos, reafirmando outra reflexão de Fleury (2000: 78): a necessidade da “reelaboração dos livros didáticos”<sup>14</sup>. O negro, nos compêndios de História do Brasil, aparece, em geral, em dois períodos: no trabalho escravo e na abolição do mesmo, liderada por intelectuais humanitários, sem afirmar as resistências negras e, “após a Lei Áurea, os negros libertos somem dos livros didáticos, mesmo como trabalhadores” (CARVALHO F., 2007: 113). Em geral, as imagens, inquestionável recurso pedagógico, em sua maioria de artistas estrangeiros, reproduzem cenas dramáticas dos castigos corporais que representam identidades subalternizadas, descartando as que traduzem festas ou qualquer tipo de autonomia (OLIVA, 2003). Enfim, a tradição brasileira, negadora do lugar das culturas africanas e afro-brasileiras, foi legitimada pelas Universidades, na medida em que, até a bem pouco tempo, não apresentaram disciplinas obrigatórias – às vezes, ofereceram optativas - sobre História da África (CARVALHO F., 2007: 117). Nos cursos de Letras e Literatura, praticamente inexistem abordagens sobre narrativas literárias africanas, enquanto a Academia de Belas Artes, formadora de professores de Educação Artística, em geral, desconhece as contribuições do saber africano para a estética europeia. Entretanto, essa ausência nos currículos brasileiros torna-se perfeitamente compreensível quando sabemos que

---

<sup>14</sup> O livro didático sempre se constituiu em um recurso pedagógico fundamental na sala de aula, porque, em geral, seria a única fonte de consulta, desempenhando um papel significativo na formação ideológica e cultural no cotidiano escolar. Logo, seus textos escritos e imagéticos, escolhidos de acordo com significações simbólicas, tornam-se um forte referencial para quem nele estuda, porque legitimados por seus autores, editores, e por serem selecionado pela escola. Muito já se escreveu sobre as ideologias contidas nos mesmos, destacamos que os currículos propostos para a educação fundamental, principalmente o da História, seguidos pelos livros didáticos, tiveram, desde o surgimento do Estado Brasileiro, como objetivo primordial a formação e o fortalecimento dos sentimentos de identidade nacional, que se pretendia inserida na história europeia (COSTA, 2005).

o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais (MOREIRA e SILVA, 1994: 20).

Concluindo, afirmarmos que a Lei 10.639 representou uma medida justa e tardia, mas vem sendo difícil a sua implementação. A questão para tal é muito mais complexa do que impor mudanças curriculares apenas através da legislação, porquanto os silêncios ou desinformações sobre suas temáticas fazem parte da cultura escolar, não direcionada a pensar na inclusão de grupos diferenciados como parte de uma verdadeira democracia. Uma mudança na concepção de educação depende do interesse político, revelado pela legislação, mas sem efetivar necessários cursos de formação, como também da vontade e empenho dos professores, responsáveis, na prática cotidiana, pela sua aplicação, mas que, por várias razões, mantêm-se distantes do proposto. Quer dizer, a lei 10.639 incentivou debates importantes sobre a questão racial, contudo ainda há muito a fazer para que não permaneça afastada do fazer pedagógico nos currículos vivos, tornando-a eficaz para a cidadania plena da população brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BITTENCOURT, C.M.F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639). Acesso em 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução nº 1, 17 de junho de 2004, Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004. Disponível em [www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/). Acesso em 2005
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em [www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro03.pdf](http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro03.pdf). Acesso em 2002
- CARVALHO FILHO, Silvio de Almeida. História da África: um revogar do interdito. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007. v. 2.
- COSTA, Warley da. **Imagens da escravidão no livro didático**. Disponível em [www.anpuh.uepg.br/XXIII-simposio/anais/textos](http://www.anpuh.uepg.br/XXIII-simposio/anais/textos). Acesso em 2005.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. **A inclusão da história africana no tempo dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em [www.cefetcampos.br/publicacoes/vertices/v5n2/01](http://www.cefetcampos.br/publicacoes/vertices/v5n2/01). Acesso em 2004.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. **O Ensino da História Africana**. Disponível em [www.movimentoafro.amazonida.com/ensinohistoriaafrica.htm](http://www.movimentoafro.amazonida.com/ensinohistoriaafrica.htm). Acesso em 2005
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.
- MOREIRA, Flávio Barbosa Antônio e SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Flávio Barbosa Antônio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8 ed., São Paulo: Cortez. 1994. p. 7 a 37.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro-asiáticos**. vol. 25, n. 3. Rio de Janeiro, UCAM, 2003.
- PINSKY, J. Nação e ensino de história no Brasil. In: PINSKY, J. (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.
- VEIGA, I. P. A. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.