

INVISIBILIZAÇÃO DA ÁFRICA: apagamento da história e da cultura do negro na educação formal brasileira

Helena do Socorro Campos da Rocha^()
Bruno Jorge Abdul Massih Viana^(**)*

RESUMO

Este texto trata da Lei 10.639/2003 enquanto instrumento contra hegemônico e de resistência às manipulações da cultura dominante nas tentativas de materializar a omissão e invisibilização da importância da cultura negra africana e sua contribuição para a formação do povo brasileiro constantes em pesquisas contextualizadas depois de 2003, data de implementação da Lei. Constatou-se que a invisibilização do continente africano, materializado no apagamento da história e da cultura do negro na educação formal, antes se dava na forma de legislação que impedia o negro ao acesso à cultura formal através de sua interdição aos bancos escolares. Hoje, em pleno século XXI, pesquisas como as de Tonini (2001), Oliva (2008), Borges (2009) e Costa e Dutra (2009) evidenciam a sutileza da interdição cultural que ocorre tanto pela via do recurso didático utilizado pelo professor, quanto através de suas práticas.

Palavras-chave: África; Cultura Negra; Invisibilização do Povo Negro; Resistência Negra/do Negro; Lei 10.639/2003.

INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/2003 altera os arts. 26 e 79 da Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Os parágrafos do art. 26-A explicitam de forma inequívoca o que se espera da escola:

§ 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).

Em 2008, a Lei 11.645/08 altera a Lei 9.394/96, modificada pela Lei 10.639/2003, passando a incluir também o ensino de História e Cultura Indígena, vigorando a partir de então, o art. 26A a ter a seguinte redação:

^(*)Professora de Educação Especial do IFPA; pedagoga. Doutoranda em Teoria e Pesquisa do Comportamento – Psicologia Experimental (UFPA); coordenadora do Curso de Especialização em Educação para Relações Étnico-raciais (IFPA); coordenadora do Neab-IFPA campus Belém. E-mail: helenacefepa@yahoo.com.br.

^(**)Especialista em Educação para Relações Étnico-raciais (IFPA). Licenciado Pleno em História (UVA). E-mail: brunomassih@yahoo.com.br.



Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Tais legislações têm o objetivo de promover uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro. Neste trabalho nos deteremos na especificidade da cultura africana e dos afro-brasileiros.

Quatro anos após a promulgação da Lei, em novembro de 2007, através de uma parceria entre a Unesco, por meio de sua representação no Brasil e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC) realizou-se um diagnóstico constatando-se um baixo grau de institucionalização da Lei 10.639/2003 e sua desigual aplicação nas escolas de educação básica em todo o país.

Dentre os fatores destacados para explicar essa pouca institucionalização da Lei Federal estavam: a) ausência de materiais didáticos e referencial teórico consistente referentes à história da África; b) deficiência na formação inicial dos docentes no trato com as questões etnicorraciais. Tais achados refletiam a invisibilização para com a temática desde os primórdios da história da educação em nosso país, da qual o negro não fez parte, tendo em vista a interdição educacional sofrida e que pode ser constatada em trabalhos como os de Araújo e Silva (2005), Cruz (2005, 2006, 2009), Cunha (1999), Fonseca (2005, 2006), Garcia (2007), Rocha (2009, 2010), Silva (2002, 2006), Tobias (1972), dentre outros.

A escola como um não lugar para os negros constituiu-se pela invisibilidade, pelo esquecimento e pela omissão e como um lugar de políticas de negação do reconhecimento do direito às diferenças. A história da educação do negro mostra os determinantes históricos desse processo de exclusão.

Neste contexto, o estudo objetiva de forma geral, evidenciar a invisibilização do continente africano materializado no apagamento da história e da cultura do negro na educação formal brasileira,



mais especificamente pelo aparelho ideológico do Estado – a escola. Busca mostrar a construção da natureza cultural do Homem dissociada de sua natureza biológica, como um determinante dessa invisibilização e evidenciar a importância da cultura africana para a formação do povo brasileiro e as manipulações da cultura dominante nas tentativas de materializar essa omissão, demonstrando a importância da Lei 10.639/2003, enquanto instrumento de contra-hegemonia e resistência.

Para dar conta desses objetivos, o trabalho está dividido em duas partes: a primeira trata da natureza cultural dando ênfase ao momento em que nos tornamos humanos e a importância da África nesse contexto enquanto *locus* da transição do hominídeo ao *homo sapiens*. A segunda trata da importância da cultura africana para a formação do povo brasileiro e das bases legais para reversão desse processo de invisibilização e apagamento histórico.

ÁFRICA: LÓCUS DE HUMANIZAÇÃO DO HOMEM

Para iniciar a discussão acerca de cultura, vamos nos remeter à etimologia do termo que é uma transposição para o português do termo latino *cultura*, substantivo derivado do termo *colere*, que significa “trabalhar a terra”, remetendo diretamente ao campo da produção humana.

A partir da segunda metade do século XIX, com o surgimento de novas áreas do conhecimento, abre-se um leque de possibilidades para conhecer as origens do homem e a organização das sociedades humanas. O termo cultura passa a ser utilizado para designar o conjunto de bens materiais e/ou espirituais dos povos (artes, mitos, tradições, conhecimento, modo de organização social, etc.).

Para além dessa definição, o termo cultura aparece como sinônimo de civilização nos primeiros tratados antropológicos do século XIX como a definição de Tylor em seu livro *Primitive Culture* (1871): “Cultura ou civilização (...) todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, leis, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (*apud* PINO, 2005, p. 71).

Em alguns países europeus como a França e a Inglaterra, havia um diferencial entre cultura e civilização. Este último era usado para designar o progresso material e tecnológico de certos povos, enquanto que cultura designava os valores e aspectos espirituais de um povo.

Dessa forma, temos que o termo cultura está ligado a tradições diferentes, explicando assim, a diversidade de sentidos acumulados historicamente. No entanto, do conceito de cultura são excluídos os aspectos do humano que são inatos ou determinados geneticamente.



Natureza e cultura são campos distintos que se contrapõem e, pode-se afirmar que cultura é o definidor da especificidade do humano que somos. Nosso nascimento biológico não dá conta por si só da emergência das funções culturais definidoras do humano. As funções culturais precisam se instalar no indivíduo, diferente das funções biológicas que se encontram presentes mesmo que de forma embrionária por ocasião do parto.

Dito de outra forma, isso corresponderia ao que no plano filogenético da corrente evolutiva que conduziu os ancestrais do *homo sapiens* do estado de natureza ao estado de cultura. E embora não haja evidências a respeito da maneira como a experiência cultural da humanidade afeta sua evolução genética e neurológica, existe a hipótese de que o curso dessa evolução tenha a ver com a experiência cultural dos povos.

Dessa forma, pode-se inferir que o patrimônio genético herdado pelo homem dos seus antepassados traz consigo as marcas da cultura (PINO, 2005, p. 47). O homem carrega um valor cultural agregado que faz dele um ser humano em potencial, alguém capaz de tornar-se humano desde que esteja inserido em um meio humano, com todas as implicações que o termo traz.

Na constituição humana de cada indivíduo dessa espécie tem-se o plano filogenético – o da humanização da espécie *homo sapiens*–, e o plano ontogenético – ou da humanização de cada membro dessa espécie. A humanização da espécie é uma tarefa coletiva, enquanto que a humanização de cada indivíduo é uma tarefa do coletivo. Por outro lado, a humanização da espécie confunde-se com o processo de produção da cultura, enquanto que a humanização do indivíduo confunde-se com o processo de apropriação dessa cultura.

Baseados no aporte da filosofia, pode-se detectar três níveis de explicação para a passagem do estado de natureza ao estado de sociedade: a) o antropológico, afirmando que essa passagem é um fato histórico demonstrado com dados antropológicos que revelam a necessidade que o homem tinha no estado de natureza de encontrar uma forma de vida social mais complexa e organizada, permeada politicamente pelo consenso ou pacto social; b) o jurídico, que faz do direito o fundamento da racionalidade das relações sociais e do poder político; c) o político, que traduz a posição daqueles que veem no contrato um instrumento de ação política capaz de estabelecer limites de poder.

Dentre os autores da escola contratualista, vamos falar de Thomas Hobbes e Jean Jacques Rousseau, que comungam do pressuposto da existência de um estado de natureza anterior ao estado de sociedade.



Hobbes assevera que o homem no “estado de natureza” – instinto e razão natural, as duas forças motrizes fundamentais – consegue antever as vantagens de uma associação política sob a autoridade de um soberano absoluto capaz de controlar os conflitos e assegurar a paz através do “contrato social”.

Rousseau, a partir da análise da existência do estado de natureza e do estado de sociedade, e da passagem de um estado a outro através do “contrato social”, se vale de categorias como autoridade, desigualdade social e poder político para validar a argumentação da existência do homem que dá ordens e comanda e o outro que obedece. Rousseau sustenta a tese de que só existe autoridade legítima se esta for consentida. Ou seja, o acesso ao estado de sociedade é o que faz de um ser natural um ser humano, ou um ser cultural.

Na perspectiva sociológica, a cultura é concebida como o componente simbólico do sistema social.

Parsons (1966 *apud* PINO, 2005, p. 77) coloca a cultura enquanto “sistema de símbolos pautados e ordenados” que orientam a ação e que, por sua vez, formam a tradição cultural. Logo, o que transforma um simples objeto em objeto cultural é a significação que este tem para os atores sociais. A significação funciona enquanto valor agregado aos objetos físicos (realidade natural), sociais (relações entre atores sociais) e culturais (ideias, crenças e símbolos).

Sorokin (1962 *apud* PINO, 2005, p. 78) sustenta que a cultura consiste em significados, valores e normas os quais se concretizam em três níveis: o ideológico (totalidade de significados, valores e normas que possuem os indivíduos e os grupos), o comportamental (totalidade das ações significativas) e o material (objetos ou veículos materiais por meio dos quais se exterioriza o nível ideológico).

Em outras palavras, “a cultura faz parte do modo de ser, de agir e de expressar-se dos indivíduos e grupos humanos” caracterizada pela significação que os significados sociais, os valores e as normas têm para eles. (PINO, 2005, p. 78).

Na perspectiva antropológica, é importante destacar o surgimento da antropologia cultural na primeira metade do século XX, seguindo duas orientações: a primeira, fundamentada no princípio da unidade biológica da natureza humana e da igualdade natural dos homens, que buscava homogeneizar a sociedade pelas características comuns aos diferentes povos, minimizando suas diferenças culturais e especificidades próprias. Em um segundo momento, foram orientadas pelo



princípio das diferenças culturais entre os povos que passam a ser determinantes na sua história do que qualquer unidade ou semelhança biológica.

O grande desafio colocado à antropologia no período era conciliar a unidade biológica e a diversidade cultural da espécie humana, ou em outras palavras: a importância da ação da natureza ou a importância da ação da história do homem. Hoje, o mesmo desafio se coloca no mundo contemporâneo à antropologia: a luta pelo reconhecimento das diferenças culturais (das minorias) e pela busca de mecanismos que viabilizem a convivência com essas diferenças.

Malinowski (1962 *apud* PINO, 2005, p. 83), para elaborar uma teoria da cultura, leva em conta dois pontos fundamentais: o fator biológico e o ambiente secundário (criado pelo homem através de artefatos e capacidade de produzir e apreciar). A partir desses dois pontos-chave seguem-se as conclusões: a) a satisfação das necessidades orgânicas é uma condição imposta a cada cultura; b) os problemas advindos dessas necessidades são solucionados com a criação de um novo ambiente secundário ou artificial; c) esse novo ambiente nada mais é do que a cultura propriamente dita, tendo que ser permanentemente reproduzido, mantido e administrado.

A psicologia também utiliza-se da cultura e Vygotsky (1997, p. 106) a define como “produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”. Nesse enunciado tira-se duas conclusões acerca de cultura: 1) que ela é uma produção humana; 2) que essa produção tem duas fontes simultâneas: a vida social e a atividade social do homem. Logo, cultura é obra do homem e não da natureza. Ou dito de outra forma, o homem pode produzir a cultura, mas é incapaz de criar a natureza. O debate filosófico da passagem do estado de natureza para o estado de sociedade, em Vygotsky, é reconfigurado para a passagem do plano biológico para o plano cultural.

É o que o autor chama de funções elementares ou biológicas – plano da natureza – e o das funções superiores – plano da cultura, coexistindo ruptura e continuidade. Ruptura pela ação transformadora que o signo (sistemas simbólicos) exerce sobre as funções naturais que passa a operar sob as leis da história. Continuidade porque as funções superiores (culturais) pressupõem uma base natural e biológica que as torne possíveis e concretas.

A cultura, segundo Vygotsky (1994), “não cria nada, apenas modifica os dados naturais para adaptá-los aos objetivos do homem” (p. 59). Tais modificações são possíveis graças aos instrumentos e símbolos que se constituem nos dois meios de produção da cultura. Os instrumentos mediam a ação humana sobre a natureza e os símbolos mediam a ação humana sobre as pessoas.



O continente africano foi o berço da humanidade, conforme Foley (2003), onde aconteceu a transição do hominídeo para o humano, através de várias características presentes até hoje no homem contemporâneo e visíveis através da evolução de um cérebro.

Foi o palco exclusivo dos processos de hominização e de sapienização, sendo o único lugar do mundo onde se encontram todos os indícios da evolução da nossa espécie a partir dos primeiros ancestrais hominídeos. A humanidade, antiga e moderna, desenvolveu-se primeiro na África e logo, progressivamente por todo o planeta.

A porta de entrada no ensino da história da África passa pelo reconhecimento desse continente nas suas singularidades essenciais, tais como: a) berço da humanidade em todas as suas configurações, tanto antiga (*homo habilis*, *homo erectus*, *homo neanderthalensis*) como moderna (*homo sapiens sapiens*); b) lugar a partir do qual se efetuou o povoamento do planeta, a partir de 100 a 80 mil anos; c) berço das primeiras civilizações agrossedentárias e agroburocráticas do mundo ao longo do Nilo (Egito, Kerma, Meroé). (WEDDERBURN, 2005).

As verdadeiras marcas da espécie são o comportamento e a capacidade mental dos humanos. A fabricação de ferramentas consiste na capacidade manipulatória das mãos destros e na capacidade do cérebro de coordenar e criar ações que tenham consequências tecnológicas. A linguagem também é um fator diferencial, pois está atrelada ao comportamento social. A cultura aparece como elemento crucial fornecendo a flexibilidade que permite que todos os comportamentos, pensamentos e ações sejam modificados e que as ações mais díspares sejam integradas.

O tornar-se humano passa da anatomia para o comportamento e do comportamento para a cognição. Tornamo-nos hominídeos (nossos parentes evolucionários mais próximos) – diferentes dos grandes macacos – quando um ancestral divergiu dos chimpanzés e dos gorilas, caracterizando-se pela postura ereta. Tornamo-nos humanos quando alcançamos os padrões distintivos de estrutura anatômica e comportamental que ainda podem ser encontrados contemporaneamente. Sendo nesse momento que o *homo sapiens* surgiu.

A importância da cultura africana para a formação do povo brasileiro: a Lei 10.639/2003 como instrumento de contra hegemonia e resistência

No que tange aos aspectos da natureza cultural relativos ao negro, é necessário contextualizar o momento de sua captura na África e o processo de escravização em solo brasileiro. Partindo-se do pressuposto de que o povo africano não foi criado por autogênese dentro dos navios negreiros e, que, sua gênese não inicia com a escravidão, a história, por motivos óbvios, ocultou e omitiu informações acerca da África e da cultura de seu povo.

Tal desconhecimento e carga imaginária ideológica negativa acerca da África em nossas falas cotidianas e as impressões negativas sedimentadas e perpetuadas ao longo de séculos têm explicação no modo como esse continente nos foi apresentado durante nossa história de vida e nos bancos escolares, através de informações equivocadas e simplistas. Esse discurso foi reforçado nos cursos de graduação, onde tais impressões foram consolidadas em conteúdos vagos ou que simplesmente inexisteram pela pouca relevância dada ao tema antes da promulgação da Lei 10.639/2003 que acrescenta o art. 26-A na LDB, Lei 9.394/96.

Baseamo-nos em Moniote (1976) para explicar tal invisibilização e omissão de informações acadêmicas acerca da África, onde o autor aponta a perduração de uma tendência de excluir os povos não europeus das narrativas históricas, justificada pela ideia da inexistência de fatos notáveis nas sociedades não europeias antes do contato com os brancos, corroborada por Cruz (2005).

Parafraseando Cruz (2005), a problemática da carência de conteúdos relacionados à África revela que “não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas no processo de dominação”. (p. 23).

Nesse contexto, elementos históricos da formação do Estado brasileiro como o tráfico negreiro e o processo de colonização funcionaram como dispositivos reforçadores da construção de estereótipos que consolidaram a noção de “brancos” na figura do colonizador, considerado superior, e “negros” na condição de colonizados econômica e psicologicamente em um processo simbólico, imaginário e ilusoriamente sob o estigma da inferioridade.

Tais dados corroboram a assertiva de Hernandez (2008) ao enfatizar que

A África vive uma tripla condição restritiva: prisioneira de um passado inventado por outros, amarrada a um presente imposto pelo exterior e, ainda, refém de metas construídas por instituições internacionais que comandam a economia. (p. 11).



Entendendo a escola como um *locus* onde a cultura é também, em conjunto com outros contextos de educação informal, como a Igreja, a mídia, a família, dentre outros, construída, elaborada e reelaborada, enfatizaremos aqui esse papel.

Talvez o poder do processo ensinoaprendizagem efetivado pela escola e seus recursos, tal qual o livro didático seja de menor impacto que o da mídia ou das imagens do continente africano que chegam pela rede mundial de computadores, cinema e televisão cerceando o cotidiano dos alunos. Mas, parte-se do pressuposto que o estudo nas salas de aula acerca da África é uma possibilidade de mudança no olhar lançado de forma estática e desconstrutiva sobre o africano e seu continente.

Retrabalhar a imagem da África passa a ser, após a promulgação da Lei 10.639/2003, o elemento mais poderoso e subversivo da nossa política cultural no século XXI. Isso não se deve ao fato de estarmos ligados ao nosso passado e à herança africanos por uma cadeia inquebrantável, ao longo da qual a cultura africana fluiu imutável e cristalizada por gerações, mas pela forma como nos propomos a produzir de novo a “África”, dentro dos cursos de formação de professores nas academias. Essa tem sido uma questão de interpretação da “África”, releitura da “África” e do que essa “África” poderia significar para nossa cultura hoje.

Existe a África daqueles territórios agora ignorados pela cartografia pós-colonial, de onde os escravos eram sequestrados e transportados; e a África contemporânea, que é pelo menos quatro ou cinco “continentes” diferentes entrelaçados em um só, com suas formas de subsistência destruídas, seus povos estruturalmente ajustados a uma pobreza moderna e devastadora (HALL, 2009).

A razão desse apagamento histórico e omissão de fatos interessantes acerca da África é o significativo, a metáfora para a dimensão da história da formação cultural do povo brasileiro que foi suprimida, desonrada e negada e que, a despeito dos avanços do pensamento pós-moderno, permanece estático e cristalizado. Tem-se que a cor da pele, o nível de melanina, permanece como um segredo culposo, um código secreto oculto e um trauma a ser superado, enquanto condição social e cultural de nossa identidade.

Cabe ao professor, entendido aqui na perspectiva de pesquisador, resgatar os traços negros africanos, escravizados, colonizados que sempre foram não ditos, escondidos no subterrâneo e tidos como subversivos, governados por uma lógica diferente e reduzidos à subordinação e marginalização.



Deve-se priorizar conhecimentos acerca da África que superem a matriz de significados apontada por Hall (2009), que freia e rejeita o engajamento com as histórias reais de nossa sociedade ou de suas rotas culturais. Isso se configurará enquanto preparação do terreno histórico que conferirá sentido à matriz interpretativa de autoimagem positiva da cultura do afrodescendente, para tornar o invisível, visível.

Tal postura desencadeará força ao projeto de superar a imagem da África a partir do desvelamento dos fatos ocorridos e silenciados acerca do navio negreiro, da escravidão, da colonização, da exploração e da racialização.

Fonseca (2007) evidencia que o negro foi reduzido à condição de mero objeto por conta das concepções historiográficas de caráter dominante. Foi estereotipado como um ser em situação de absoluta dependência, ao qual tudo era negado e que não possuía nenhuma capacidade de ação e reação dentro da sociedade escravista. A sua condição de sujeito foi negada e desconsiderada em favor da descrição de um quadro que delimitava lugares e papéis sociais muito precisos para eles enquanto grupo racial.

Cunha Junior (2005) argumenta que os africanos vieram com conhecimentos técnicos e tecnológicos superiores aos dos europeus e dos indígenas para as atividades produtivas desenvolvidas no país durante o período da Colônia e Império. Daí, pode-se inferir que, em todos os campos do sistema produtivo, o Brasil é consequência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos, que aqui aportaram advindos de uma imigração forçada que trouxe um legado de seis milhões de pessoas.

A escola como um não lugar para os negros constituiu-se pela invisibilidade, pelo esquecimento e pela omissão e como um lugar de políticas de negação do reconhecimento do direito às diferenças.

Dessa forma, e a partir de Fonseca (2002), mostraremos como se deu o processo educacional do negro, como um instrumento de socialização da criança escrava fora dos bancos escolares no Brasil Colônia.

O autor se apropria do conceito de educação tradicional, cunhado pelo historiador Justino Magalhães (1996), em sua análise acerca da sociedade portuguesa entre os séculos XVI e XIX, estabelecendo possibilidades de compreensão da formação dos trabalhadores escravos como um processo que pode ser interpretado como uma prática educacional.



Toma como objeto de estudo as crianças nascidas escravas as quais teriam que passar pelo ritual da socialização a partir da sua própria condição de elemento servil, tendo como elementos facilitadores desse processo, o fato de não terem conhecido a liberdade, e de não haverem conhecido outro modelo de organização social.

Dessa forma, a criança escrava era preparada para tomar parte das injustas relações sociais que caracterizavam o mundo escravista, e essa preparação ocorria através de procedimentos e estratégias que podem ser entendidos como um processo educacional, usando as categorias adestramento ou condicionamento, violência e impregnação.

Enfatizando procedimentos típicos da relação estímulo-resposta que remetem ao adestramento que pode ser caracterizado pelo estudo de José Roberto Góes e Manolo Florentino sobre as crianças escravas, ao citar que: “Por volta dos 12 anos, o adestramento que as tornava adultos estava se concluindo. Nesta idade os meninos e as meninas começavam a trazer a profissão por sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama” (GOES e FLORENTINO, 1999, p. 184). Visto dessa forma, o processo educacional estaria restrito a um adestramento partindo de um condicionamento de habilidades manuais que deveriam ser exercidas docilmente.

Fonseca (2002) a esse respeito reforça que:

Ignorar os processos educacionais que perpassavam este movimento de construção social do trabalhador escravo implica a crença no adestramento como sua única instância formativa e o estabelecimento da violência física como instrumento privilegiado para subjugar-lo como cativo. A noção de adestramento está intimamente ligada à excessiva valorização que a violência adquiriu nos modelos explicativos acerca da sociedade escravista. (p. 129).

No que tange à violência em uma abordagem do período da escravidão, do ponto de vista educacional, é inegável a presença desta enquanto instrumento e estratégia de coerção sobre os escravos.

Existiam procedimentos com objetivo de preparar as crianças escravas para serem, ao mesmo tempo, submissas e produtivas. Tais procedimentos podem ser entendidos como estratégias educacionais que buscavam introduzir nos escravos as habilidades necessárias à sua atuação como trabalhador e a naturalização das relações entre dominador e dominado. Dessa forma, as práticas educativas podem ser tomadas como parte do processo de dominação dos escravos. (FONSECA, 2002).



Verifica-se, também, a presença de outro mecanismo educacional entendido aqui como impregnação que seria o instrumento de transmissão de conteúdos de uma geração a outra, realizado através das vivências do cotidiano.

O processo educacional via impregnação na formação do trabalhador escravo é perceptível na citação abaixo:

(...) mesmo antes dos 5 anos, o pequeno escravo estava entregue aos trabalhos com a turma de escravos adultos e esses iam progressivamente o orientando no domínio das tarefas: “muitas vezes, desde pequenas as crias eram obrigadas a acompanhar suas mães ao campo e com elas compartilhavam várias atividades agrícolas: tiravam ervas daninhas, semeavam, apanhavam frutos, cuidavam dos animais domésticos (MOTT *et al.*, 1988, p. 21, *apud* FONSECA, 2002, p. 141-142).

Dessa forma, o trato com a pesquisa acerca da formação dos trabalhadores escravos em uma abordagem educacional deve levar em conta as práticas educacionais que são anteriores ao modelo escolar e avaliar em que medida elas foram adaptadas aos escravos.

Para enfatizarmos o período Imperial em sociedade com escolas, valemo-nos da pesquisa de Garcia (2007) que trata da educação no sistema escravocrata que se estende no Brasil-Império com suas escolas de “primeiras letras”, diferenciadas por gênero e disciplinas, não permitindo a presença dos escravizados já que, no art. 6º da Constituição de 1824, a escola era reservada aos cidadãos brasileiros. Tal legislação era encarregada de interditar o ingresso dos escravizados que eram, em larga escala, africanos de nascimento. Apenas negros libertos provenientes de famílias de algum recurso ou “protegidos” por ex-senhores poderiam frequentá-las.

O Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que sancionou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, tratou de sistematizar o controle do Estado sobre os professores em geral e, especificamente, sobre os alunos das escolas públicas, ditando interdições ao ingresso nas escolas públicas.

É visível na legislação da época o empenho com a alfabetização das crianças, através do disposto no art. 64 desse Decreto, ao determinar que os pais, tutores, curadores ou protetores de meninos maiores de sete anos eram obrigados a lhes proporcionar o aprendizado das primeiras letras, além de dispor sobre as penalizações com multa, fosse em escolas públicas, privadas ou no ambiente doméstico. (SILVA, 2007).



Nesse contexto, há um entendimento claro da existência de uma educação que acontecia na escola (pública ou privada) e uma educação fora da escola, não formal demonstrando outros espaços onde o conhecimento poderia ocorrer.

Vale destacar nesse Decreto dois pontos relevantes que comprovam a ideologia da interdição: primeiro, nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas; segundo, não havia previsão de instrução para adultos. De uma maneira geral, essa reforma educacional previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época (varíola e tuberculose).

Tal fato é analisado por Silva (2002) ao ressaltar a resistência da população em geral à vacinação antivariólica e as origens culturais dessa resistência em meio à população negra e seus descendentes, derivando daí que a obrigatoriedade da vacinação pode ter criado mais uma interdição cultural àquele acesso.

Fonseca (2007, p. 18) mostra em outras províncias as marcas explícitas da interdição educacional imposta aos negros, pois ao consultar a fonte utilizada por Tobias (1972), constata que no Rio Grande do Sul havia o impedimento de os negros frequentarem escolas, tendo em vista uma legislação de 1837 que afirmava: “são proibidos de frequentar as escolas públicas: (1) as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; (2) Os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos. Já em Minas Gerais, a lei proibía a frequência de escravos às escolas e não de pretos livres ou libertos”. Em relação a Minas Gerais, havia uma lei, datada de 1835, que era muito clara na sua redação: “somente as pessoas livres poderão frequentar as escolas públicas”.

Silva e Araújo (2005) mostram hipóteses acerca da alfabetização dos negros nesse período de interdição:

A primeira hipótese diz respeito à Reforma Couto Ferraz (1854), anteriormente analisada: como as escolas primárias estavam abertas para negros libertos, desde que fossem provenientes de famílias de algum recurso, uma pequena porcentagem de ex-escravos, social e economicamente “protegidos” por ex-senhores, podem ter sido beneficiados com a educação escolar formal.

Outra hipótese diz respeito à educação informal, que poderia acontecer tanto no meio rural como no meio urbano por meio da observação silenciosa das aulas das sinhás-moças e da instrução religiosa dos padres, entre outras situações improvisadas.

Também não devemos desconsiderar a hipótese da contratação de professores particulares por senhores que esperavam lucrar com escravos alfabetizados. Estes professores, apesar de seguir os traços de uma educação elementar de acordo com os



desejos e interesses dos senhores, podem ter colaborado na educação elementar dos negros. (p. 69).

Com a promulgação da Lei do Ventre Livre aos descendentes de africanos em 1884 e a efetivação da Abolição em 1888, é implementada a imigração de europeus que aportam primeiramente na cidade de São Paulo. A imigração é pensada como possibilidade de estabelecer o mercado livre e a necessidade do “branqueamento racial” do país. A justificativa sustentava-se no discurso sobre a incapacidade do negro, proclamada pelas teorias racistas que o julgavam degenerado, portador de vícios e incapacidades.

A Educação na República em seus primórdios tem um projeto educacional desenvolvimentista para a parcela da população brasileira branca e uma educação para os negros, cristalizada no estereótipo da escravidão. A sedução da educação para com o negro brasileiro está em oferecer-lhes possibilidades de alteração deste quadro sugerindo o embranquecimento como saída. (ROMÃO, 2000).

Acompanhado das políticas de despatriamento, desterritorialização e a eugenia, o branqueamento, inicialmente biológico, preconizou em linhas gerais, que o sangue branco “ariano” mesclar-se-ia ao do negro “impuro” e, por ser branco, o sangue superior operaria para gerar o melhoramento da raça brasileira, com o surgimento de um tipo novo: o mulato.

Romão (2000) analisa as consequências do branqueamento na educação do negro:

É assim que a escola da democracia racial imaginou a presença dos negros nos bancos escolares, eugenizados e colaborando com os brancos. Institui-se negando a existência do racismo – na sociedade e por consequência, na escola - e assim, nega a desigualdade e o direito às diferenças que, ao serem compreendidas demandariam políticas específicas. (p. 10).

O grande projeto baseava-se no pressuposto de branquear o negro através da escola, negando-se sua existência. Primeiro, quando o histórico-cultural africano era negado. Segundo, quando se entendia que o africano e/ou seu descendente necessitava ser “ressocializado”, ou seja, assimilar comportamentos das chamadas sociedades civilizadas. Sendo assim, não nos parece difícil entender porque a escola brasileira não incorporou conteúdos afro-brasileiros em seus currículos, visto que, para seus intelectuais, expressavam conteúdos de uma sociedade considerada inferior.

No imaginário republicano, a escola era o emblema da nova ordem social brasileira, o ideal de sociedade dos cafeicultores paulistas, uma sociedade branca, estratificada, com direitos e deveres bem diferenciados. A escola pública, nesse momento, surgia como instituição integralizadora do



imigrante à nação brasileira, a fim de despertar e inculcar o nacionalismo e o patriotismo, além de discipliná-lo para o mundo do trabalho que a economia moderna exigia.

A escola foi pensada para o imigrante como instrumento ideológico de doutrinação, cuja função era ensinar a língua portuguesa, a geografia e a história nacional como estratégia de convencimento do imigrante expatriado a adotar o Brasil como a sua pátria.

Theodoro (2008) evidencia claramente a política de branqueamento ao mostrar nas letras da legislação da época vestígios claros da interdição:

Em 1884, a Lei 28, aprovada pelo legislativo paulista, garantindo recursos para que o governo estadual financiasse a imigração, afirmava que os beneficiários seriam trabalhadores europeus e suas famílias (AZEVEDO, 1987, p. 167). Ainda em 1890, o governo republicano recém-instituído publica o Decreto 528, de 20 de junho, onde se institui a livre entrada de migrantes nos portos brasileiros, “excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos, de acordo com as condições estipuladas”. Esse mesmo decreto garante incentivo a todos os fazendeiros que quisessem instalar imigrantes europeus em terras. (p. 35).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2000), entre as duas últimas décadas do século XIX até as primeiras três décadas do século XX, chegaram ao Brasil cerca de 217 mil alemães, 1 milhão e 457 milhões italianos, 690 mil espanhóis, 1 milhão e 360 mil portugueses dando prosseguimento ao que se convencionou chamar de Política de Branqueamento. Todas essas transformações e mudanças que ocorreram no início do século XX afetaram vários setores da sociedade e, conseqüentemente, afetou o pensamento da educação pública brasileira.

Nina Rodrigues (1977) mostra o negro no pensamento da elite brasileira que se apoiava no critério cientificista do século XIX, que provava cientificamente a inferioridade da raça negra. Para colocar em prática a política do branqueamento urgiu trazer imigrantes europeus com a finalidade de substituir a mão de obra escrava, culminando com o negro à margem das políticas públicas do Estado.

O ex-escravo negro não se inseria no ideal de homem nacional, postulado pela política do branqueamento. A preocupação era fazer o negro branquear-se para perder, aos poucos, as características degenerativas da raça considerada inferior. Para isso, era necessário ao negro entrar em contato com o homem branco, a fim de perder suas características africanas garantindo a cidadania nesse contexto. Ou seja, só poderia ser cidadão as gerações futuras de mestiços que não tivessem as características étnicas do negro africano.



No país que convive e vive da desigualdade, o negro, ao perder o lugar central no mundo do trabalho, não deixou de exercer um papel social como o núcleo maior dos pobres, prestadores de serviços aos quais as classes médias recorrem ostensiva e sistematicamente. (THEODORO, 2008).

A escola pública em sua gênese não contemplou o negro brasileiro e o Estado não viabilizou a sua inclusão durante o período de 1889 a 1930. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império se deram em nível legislativo quando se proibiu o escravo, e em alguns casos, o próprio negro liberto, o acesso aos bancos escolares da escola pública. Na prática, mesmo tendo garantido o direito dos libertos de estudarem, não foram garantidas a permanência e o sucesso destes, tendo em vista não ser ter dado condições materiais para a realização plena desse direito.

A partir da década de 1930, no esforço de constituição de uma identidade nacional, fomentado por Getúlio Vargas em contraposição à política do “café com leite”, foi elaborada a identificação do tipo nacional como mestiço. Isso deu origem à ideologia da mestiçagem, que pregava e ainda prega o Brasil como um país de pessoas mestiças, sendo este tomado como o ideal, pois o povo brasileiro seria originário de três fontes raciais (negra, índia e branca), convivendo em harmonia. Um dos autores que provavelmente mais contribuiu para a formulação dessa ideologia foi Gilberto Freyre (2004).

A miscigenação roubou o elemento negro de sua importância numérica, diluindo-o na população branca. Aqui o mulato, a começar da segunda geração, quer ser branco, e o homem branco (com rara exceção) acolhe-o, estima-o e aceita-o no seu meio. Como nos asseguram os etnólogos, e como pode ser confirmado à primeira vista, a mistura de raças é facilitada pela prevalência do ‘elemento superior’. Por isso mesmo, mais cedo ou mais tarde, ela vai eliminar a raça negra daqui (VIANNA *apud* PNUD, 2005, p. 34).

Com base nessa teoria foi construída a ideologia da democracia racial, segundo a qual as pessoas de cores/raças diferentes são tratadas da mesma forma, pois não haveria aversão mútua entre as cores/raças, que se misturariam e teriam supostamente uma convivência harmoniosa.

Daí advém das duas ideologias negar a existência do racismo no Brasil, pois não existiriam pessoas com cores/raças diferentes e bem definidas e, particularmente, não existiriam negros (somos todos mestiços). Não haveria, portanto, identidade negra, mas um contínuo de cores, do preto ao branco, e as pessoas seriam tratadas com igualdade.



Uma das maiores consequências da escravidão é a enorme dívida social para com a população que ganhou a liberdade. Nos diversos períodos da República, essa dívida nunca foi prioridade. Seu efeito mais perverso é a sedimentação do atraso socioeducacional e das formas de discriminação no mercado de trabalho e em outras dimensões da vida social.

A despeito disso, uma restrita parcela da população negra conseguiu atingir um bom nível de instrução quando criaram suas próprias escolas. A instrução era oferecida por pessoas escolarizadas, que adentravam a rede pública gratuita, os asilos de órfãos e vagas nas escolas particulares.

Somente na década de 1960, com a ampliação da rede de ensino público em todo o país, o ingresso do negro às escolas públicas torna-se rotineiro. A partir dos anos 1970, com a constatação desse quadro, as organizações negras de caráter civil passaram a denunciar a seletividade do modelo educacional vigente que excluía o patrimônio cultural da população negra dos currículos escolares e afastava a classe popular, majoritariamente negra, do processo ensinoaprendizagem.

Sob a perspectiva racial, considerando as especificidades do Brasil, que é o segundo país do mundo com o maior contingente populacional afrodescendente (45% da população brasileira, perdendo apenas para a Nigéria), tendo sido, contudo, o último país do mundo ocidental a abolir a escravidão, faz-se emergencial a adoção de medidas eficazes para romper com o legado de exclusão étnico-racial, que compromete não só a plena vigência dos direitos humanos, mas a própria democracia no país, sob pena de termos democracia sem cidadania. (PIOVESAN, 2005).

Nesse contexto, a Lei 10.639/2003 exerce um importante papel na transformação do afrodescendente de simples objeto, para ocupar espaços como produtores de conhecimento, através do estudo e da retomada de pesquisas tematizadas na importância da cultura negra para a formação do povo brasileiro, que urge vir à tona, depois de séculos de invisibilização histórica.

Estado da Arte: a África nos currículos escolares do século XXI

Oliva (2007) em sua tese de doutorado intitulada *Lições sobre África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da História da África no mundo Atlântico* (1990-2005) analisa os livros didáticos de história nesse período, mostrando as representações por meio de imagens e textos escritos do povo africano.

Seus achados são sintetizados em três palavras para definir o entendimento e a abordagem da história da África: silêncio, desconhecimento e poucas experiências positivas. De trinta livros



didáticos analisados pelo autor, apenas oito dedicam um capítulo para tratar da África anterior ao século XIX e duas coleções reservam tópicos extensos para tratar da temática.

Oliva (2008) destaca limitações no ensino da história da África que perpassam e estão relacionadas ao preconceito e se refletem no descaso da academia, que impacta no despreparo dos professores e na desatenção de editoras sobre o tema. E pondera ser inegável que a África e os africanos são um poderoso campo de pesquisa e de entendimento acerca da trajetória da humanidade.

Borges (2009) em sua dissertação de mestrado intitulada *Ambígua África, memórias e representações da África antiga no livro didático: Egito, reinos e impérios africanos*, analisou oito livros didáticos de história para o ensino médio publicados a partir de 2005.

Os achados do autor revelam uma tentativa de construir um padrão inovador da história da África nos livros didáticos analisados, superando um padrão anterior onde a África aparecia repentinamente e descontextualizada no momento do tráfico de escravos, para desaparecer e surgir somente a partir da corrida imperialista, do final do século XIX, o que reforçou a representação de um continente sem história e estigmatizado como apêndice da Europa. O estudo aponta para uma possível superação desse modelo reducionista que, de fato, ocultou a África do livro didático de história.

Desse modo, o autor arrisca a afirmação da existência de uma nova visibilidade da história africana nos livros didáticos de histórias atuais, notadamente, aqueles reformulados a partir do ano de 2005, marcando a presença da África desde a origem do homem até o século XX.

A história da África aparece em consonância com a história da humanidade, permeando todos seus acontecimentos, ou seja, há uma maior visibilidade da África nos livros didáticos de história, não estando ela mais tão oculta, mas, ainda continua como apêndice da história europeia.

O autor constata o domínio exercido pela história da Europa e Brasil nesses livros, sufocando as demais histórias; e a história africana está sendo simplesmente encaixada nesses livros. Disso sai a segunda conclusão: a África se afirma e se nega, ao mesmo tempo, no livro didático de história atual.

Um terceiro achado é apresentado pelo autor: a África é trabalhada sob o princípio da dúvida. Por conta disso, as representações da África, em seu conjunto, encontradas, sustentam a visão de uma África desenvolvida e atrasada ao mesmo tempo.



Esta seria então a representação em sua formulação provisória: a África tem história, mas, essa história se diferencia por regiões e povos – se constituindo duas linhas gerais: a que se desenvolveu e a que ficou estagnada.

O resultado final da pesquisa sugere um possível momento de transição nos livros didáticos no que diz respeito à presença da história africana, partindo do pressuposto de que os livros didáticos estão saindo de um padrão de uma África oculta para uma África tímida. Não obstante, todo momento de transição é também um modo de ser do fenômeno e precisa ser caracterizado como tal. Nesse sentido, pode-se ousar dizer que a atual inserção da história da África nos livros didáticos se dá dentro da ‘camisa de força cultural’ europeia.

Tonini (2001), citando Moreira (2001a), aponta que os livros didáticos, por sua natureza, são forjados dentro de um propósito:

(...) anos depois, observo ao abrir vários livros didáticos de geografia, uma continuidade na forma de construir identidades. Encontro, logo no sumário, expressões do tipo: ‘África – um continente de famintos (ANTUNES, 1998b, p. 5); África – Fome e abundância (PEREIRA, SANTOS e CARVALHO, 1998a, s.p.)’. São expressões que apresentam uma marca identitária constituída pela fome. (...) (p. 20).

A autora no texto “Cenas étnicas no livro didático de geografia” examina as relações entre etnia e poder, mostrando a operacionalidade do poder na produção das diversas etnias pelo discurso geográfico, inscritos nos livros didáticos.

Na categoria “construção da etnia pela nacionalidade”, a autora aponta que ainda predominam nos livros didáticos discursos geográficos que articulam as características das etnias em função da configuração geográfica de seu território. Por esse conhecimento era possível determinar o destino das etnias – a África, com sua grande continentalidade e litoral retilíneo, estaria destinada à monotonia; a Ásia, devido a suas barreiras naturais, impedia o contato entre povos e culturas, por isso devia permanecer estagnada; e a Europa, pela sua configuração e posição geográfica, estaria destinada à expansão. Nessa perspectiva, a linha fronteiriça entre as etnias, estava vinculada à configuração e localização física de um território. Esse dispositivo – a natureza geográfica do território – autoriza a explicar porque determinadas etnias apresentam características diferentes para justificar a expansão territorial e dominação econômica, social e cultural de umas sobre as outras. (TONINI, 2001).

No discurso eurocêntrico estão marcadas as diferenças étnicas para cada nacionalidade aprisionadas pela sua posição geográfica. Isto é, as etnias localizadas em climas quentes



apresentam marcadores identitários diferenciados das localizadas em climas temperados. Por exemplo: quem habita zonas de climas quentes é mais propenso a indolência, enquanto que os habitantes de zonas de climas temperados são propensos ao trabalho. Coincidentemente, os habitantes de clima quentes correspondem aos africanos, asiáticos e latinos e os de clima temperado os europeus e estadunidenses. (TONINI, 2001).

Os livros didáticos trazem imagens que mostram os africanos, asiáticos e latinos em espaços rurais, cujas paisagens são inóspitas ao desenvolvimento econômico e, encontram-se sentados, cabisbaixos, apáticos. Enquanto europeus e estadunidenses são trazidos por imagens que mostram espaços urbanos, de trabalho, encontram-se de pé, com o olhar direcionado ao leitor, alegres, altivos. Essas imagens constroem um estoque de verdade, pois vão criando sentidos, subjetivando os alunos. (TONINI, 2001).

Os achados da autora evidenciam a escolha hegemônica de quais etnias serão narradas nos livros didáticos. Essa opção de incluir/excluir etnias para serem narrados é uma forma de poder, onde o discurso sobre elas legitima sua importância dentro do contexto histórico.

No entanto, persiste-se a situação acima elencada em relação ao discurso, isso não se repete nas iconografias, tendo em vista que, atualmente, a maioria dos livros didáticos inova ao trazer mais imagens das etnias minoritárias, no entanto, politicamente, aparecem descontextualizadas.

Costa e Dutra (2009), no trabalho intitulado “A Lei 10.639/2003 e o ensino de geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos”, analisaram os conteúdos e imagens referentes ao continente africano e conteúdos e imagens de negros no livro didático da coleção Construindo Consciências.

Os achados revelam uma representação do negro e da África de forma inferiorizada. Em relação à categoria trabalho, tanto o negro como o afrodescendente brasileiro se apresentam como parte do mercado informal de trabalho em atividades de baixo prestígio social.

Na coleção analisada, os achados permitem inferir uma mistificação e folclorização da cultura negra. A contribuição do negro para a cultura do Brasil está fortemente ligada à religiosidade de tradições africanas ou às atividades de capoeira.

Em relação à organização social das comunidades africanas, os autores enfatizam que acontece com frequência, na coleção analisada, intensa comparação dessas comunidades com os



países ditos “desenvolvidos” do norte. Nas imagens, os países do hemisfério norte são representados com grande complexidade organizacional de suas sociedades, enquanto os países da África são representados de forma simplista, organizados em aldeias em meio “selvagem”.

Nos livros de sétima série da coleção os autores perceberam uma vertiginosa queda no quantitativo de imagens de negros evidenciando uma tendência do afastamento destes na produção do conhecimento científico, tendo em vista que, historicamente, o continente africano foi isentado do seu lugar nesta categoria de produção de saberes no cenário mundial.

Corroborando com isso o fato de persistir nos livros analisados uma tentativa de afastamento do Egito como país africano e um embaquecimento deste.

Os autores constataram que o continente africano é apresentado como um conjunto de países que apresentam uma riqueza em recursos naturais, mas que necessitam de ajuda do mundo para se desenvolver política e socialmente. Estão presentes imagens de africanos em situação de extrema desnutrição, aludindo à fome no continente e como continente das doenças, que por sua vez está intimamente ligado à falta de organização política própria dos países africanos.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Constatou-se que a invisibilização do continente africano, materializado no apagamento da história e da cultura do negro na educação formal brasileira e executado pelo aparelho ideológico do Estado, que é a escola, antes se dava na forma de legislação que impedia o negro ao acesso à cultura formal, através de sua interdição aos bancos escolares. Hoje, em pleno século XXI, pesquisas como as de Tonini (2001), Oliva (2008), Borges (2009) e Costa e Dutra (2009) evidenciam a sutileza do processo de interdição cultural, mesmo após a implementação da Lei 10.639/2003. A materialização dessa interdição ocorre tanto pela via do recurso didático utilizado pelo professor, quanto através de suas práticas.

É preciso utilizar-se da Lei 10.639/2003 como um instrumento de contra-hegemonia e resistência para reposicionar o negro no mundo da educação e da cultura. Urge descolonizar o saber e dar outra possibilidade de visão cultural que não seja eurocentrada para que esta meta seja atingida. Não se pode apenas acrescentar e ministrar novos conteúdos acerca da África e acreditar, falsamente, que estamos desta forma, contribuindo para a formação escolar livre de discriminações raciais.



Precisamos revisar esses conteúdos que de alguma forma reforçam o preconceito racial inferiorizando o negro – por exemplo, mostrando a África de uma forma folclorizada.

O ensino da África e da história dos africanos está presente no corpo da Lei 10.639/2003 como obrigatório e pertencente aos conteúdos a serem ministrados nas escolas de educação básica.

Pesquisas mostradas neste trabalho demonstram que a África está representada nos livros didáticos e na prática docente de forma estereotipada e por um viés negativo.

É recorrente a associação do continente africano à pobreza, violência, fome, doenças (HIV), desertificação e falta de organização social. Essas visões são apresentadas desta forma porque consideramos que a educação e, por conseguinte, a cultura é pautada nos conhecimentos e cultura eurocêntricos que ditam ideologicamente nossa forma de enxergar e conhecer o mundo. Considerar o mundo por este viés é continuar a organizar a sociedade de forma hierarquizante e consequentemente pautada em preconceitos.

Urge rever os conteúdos que inferiorizam o continente africano, que por sua vez inferiorizam os afrodescendentes que são o principal alvo do preconceito racial. Quando a África é estereotipada e recebe alusões negativas, o afrodescendente a recebe da mesma forma, constituindo aí mais um caminho para o preconceito racial.

É necessário pontuar a importância da África para a humanidade e para a formação do povo brasileiro, tendo em vista os dados apontarem ser o Brasil o segundo país do mundo com o maior contingente populacional afrodescendente (45% da população brasileira, perdendo apenas para a Nigéria), consequência da imigração forçada que trouxe um legado de seis milhões de pessoas que influenciaram nossa cultura e determinaram o que somos hoje, deixando-nos um legado que foi invisibilizado, historicamente, mas que merece ser desvelado. E a escola é um lugar para isso, daí a importância da Lei 10.639/2003 e seus aportes legais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Marcia; SILVA, Geraldo. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos Movimentos Negros e Escolas Profissionais. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). *História da Educação do Negro e outras Histórias*. Brasília: MEC, 2005. p. 65-85.

BORGES, Jorgeval A. *Memória e Conhecimento: análise do papel da memória na teoria do conhecimento de David Hume*. Sorocaba, SP: PPGE da Universidade de Sorocaba, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/index.php/quaestio>. Acesso: 12 maio 2011.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833.

_____. Lei 10.639/2003. Altera a Lei 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Brasília. 2003. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, 10 jan. 2003, p. 01.

_____. Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de maio de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*. MEC, Brasília, 22 jun. 2004, Seção 1, p. 11.

_____. Resolução CNE/CP 001/2004, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*. MEC, Brasília, 22 jun. 2004, Seção 1, p. 11.

_____. Lei 11.645/2008. Altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/ 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, 11 mar. 2008, p. 01

COELHO, Wilma Nazaré B.; COELHO, Mauro Cezar. (Orgs.). *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. Belo Horizonte: MAZZA, 2008.

_____. *Cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 170-1989*. Belo Horizonte: Mazza; Belém: Unama, 2006.

_____. Wilma N. Baía. Só de Corpo Presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professores no estado do Pará. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34) p. 39-56 jan./abr. 2007.

COSTA, Raphael L. Silva; DUTRA, Diego França. A Lei 10.639/2003 e o ensino de geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos, ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA. *Anais do 10º Encontro...* Porto Alegre, RS, 2009.

CRUZ, Mariléia S.. Educação dos Negros na sociedade escravista do Maranhão Provincial. *Revista Outros Tempos*, vol. 2, n. 8, dez. 2009. Dossiê Escravidão.

_____. Uma abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: *Cadernos PANESB*, v. 8, dez. 2006.

_____. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e Outras Histórias*. Brasília: Mec/Secad, 2005.

CUNHA, Perses Maria Canellas. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, Iolanda. (Coord.). *Relações raciais no Brasil: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto/UFF: 1999.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Nós, os afro-descendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e Outras Histórias*. Brasília, 2005. p. 249-274.

FOLEY, Robert. Por que a África? In: FOLEY, Robert. *Humanos antes da humanidade: uma perspectiva evolucionista*. São Paulo: Unesp, 2003. p. 137-167.

FONSECA, Marcos Vinícius. Educação e Escravidão: um desafio para a análise historiográfica. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, jul./dez. 2002.

_____. Perfil Racial das Escolas Mineiras no Século XIX. In: *Cadernos PENESB*, n. 8, dez. 2006.

- FONSECA, Marcos Vinícius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e Outras Histórias*. Brasília: Mec/Secad, 2005.
- GARCIA, Renísia Cristina. *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005*. Brasília: Inep, 2007.
- HALL, Stuart: *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2009.
- HERNANDEZ, Leila Leite. *África na sala de aula – visita à história contemporânea*. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África*. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. Vol I: Metodologia e Pré-história da África.
- MONIOTE, Henri. História dos povos sem História. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História*. Trad.: Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da História da África no mundo Atlântico (1990-2005)*. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília. UnB, 2007.
- _____. História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos afro-asiáticos*, vol. 25, n. 3, p. 421-461, 2003.
- PINO, Angel. *Marcas do Humano*. As origens da constituição social da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROCHA, Helena S.C. (Org.). *Questões Étnico-raciais: estudo de caso no IFPA*. Belém: IFPA, 2010.
- _____. *Questões étnico-raciais: aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na prática pedagógica*. Belém, IFPA, 2009.
- SILVA, Adriana Maria Paulo. Reinventando um passado: diversidade étnica e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na corte, na primeira metade do século XIX. In: *Cadernos PANESB*, v. 8, dez. 2006.
- _____. Escola de pretexto dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, jul./dez. 2002.
- THEODORO, Mário (Org.). *Políticas públicas e a desigualdade social no Brasil 120 anos após a Abolição*. Brasília: Ipea, 2008.
- TOBIAS, José Antônio. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Juriscredi, 1972.
- TONINI, I. M. Cenas Étnicas no Livro Didático de Geografia. In: CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2000. *Anais do I Congresso...* Rio de Janeiro, 2001.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Mec/Secad, 2005. p. 133-166.

ABSTRACT

The article deals with Law 10.639/2003 as a tool against hegemonic and resistance to manipulations of the dominant culture in attempts to materialize the omission of the importance and invisibility of black African culture and its contribution to the formation of the Brazilian people in research contextualized constant after 2003, implementation date of the Act was found that the invisibility of the African continent, materialized in the erasure of history and culture of black people in formal education before it was in the form of legislation that prevented access to black culture through formal its ban to school. Today, in the XXI century, searches such as Tonini (2001), Oliva (2008), Borges (2009) and Costa and Dutra (2009) show the subtlety of cultural interdiction occurs both through the teaching resource used by the teacher, and through their practices.

Keywords: Africa, Black Culture; Invisibility of Black People; Black Resistance/ the Black; Law 10.639/2003.