



O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: USOS E COMPREENSÕES DA LEI 10.639/03

*Alexsandro Ribeiro do Nascimento*¹

*Rafaela Franklin da Silva Lira*²

Resumo: Este artigo visa discutir as formas de abordagem e implementação da lei 10.639/03, bem como das orientações apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004. A criação desses dispositivos legais tem por objetivo contemplar o estudo da história da África além do contexto da escravidão. Desmistificar, desconstruir os estereótipos e discursos unilaterais e eurocêntricos é uma tarefa urgente por parte dos profissionais da educação que precisam também colaborar para que o aluno aprimore o senso crítico e perceba a diversidade de atores sociais que compõe a história do Brasil e que por tanto tempo permaneceram silenciados nas páginas dos livros didáticos e dos debates escolares.

Palavras-chave: história; África; ensino.

THE TEACHING OF HISTORY AND AFRO-BRAZILIAN CULTURE: USES AND UNDERSTANDINGS OF THE LAW 10.639/03

Abstract: This article aims to discuss ways of approaching and implementing of law 10.639 / 03, as well as the directions presented in the National Curricular Guidelines for Ethnic and Racial Relations Education and for Teaching Afro-Brazilian and African History and Culture of 2004. The creation of these legal devices aims to contemplate the study of the history of Africa beyond the context of slavery. Demystifying, deconstructing stereotypes and unilateral and eurocentric discourses is an urgent task on the part of educational professionals who also need to collaborate so that the student improves the critical sense and perceives the diversity of social actors that compose the history of Brazil and that for so long remained silent on the pages of textbooks and school debates.

Key-words: history; Africa; teaching.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA CULTURE AFRO-BRÉSILIENNE: USAGES ET INTERPRÉTATIONS DE LA LOI 10.639/03

Résumé: Cet article vise à discuter des moyens d'approche et de mise en œuvre de la loi 10.639 / 03, ainsi que des directives présentées dans les Directives curriculaires nationales pour l'éducation aux relations ethniques et raciales et à l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et africaine. La création de ces dispositifs juridiques vise à envisager l'étude de l'histoire de l'Afrique au-delà du contexte de l'esclavage. Démystifier, déconstruire les stéréotypes et les discours unilatéraux et eurocentriques est une tâche urgente de la part des professionnels de l'éducation qui doivent aussi collaborer pour que l'étudiant améliore le sens

¹ Doutorando em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

² É Pesquisadora do GEHSCAL - Grupo de Estudo em História Sociocultural da América Latina e do Grupo de Investigações em Filologia Ibérica –GIFI.



critique et perçoit la diversité des acteurs sociaux qui composent l'histoire du Brésil et cela depuis si longtemps. reste silencieux sur les pages des manuels et des débats scolaires.

Mots-clés: histoire; Afrique; enseignement.

LA ENSEÑANZA DE HISTORIA Y CULTURA AFRO-BRASILEÑA: USOS Y COMPRENSIONES DE LA LEY 10.639/03

Resumen: Este artículo pretende discutir las formas de abordaje e implementación de la ley 10.639 / 03, así como de las orientaciones presentadas en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afro-Brasileña y Africana de 2004. La creación de esos dispositivos legales tiene por objeto contemplar el estudio de la historia de África más allá del contexto de la esclavitud. Desmitificar, deconstruir los estereotipos y discursos unilaterales y eurocéntricos es una tarea urgente por parte de los profesionales de la educación que necesitan también colaborar para que el alumno mejore el sentido crítico y perciba la diversidad de actores sociales que componen la historia de Brasil y que por tanto tiempo se quedaron silenciados en las páginas de los libros de texto y de los debates escolares.

Palabras-clave: historia; África; enseñanza.

Os conteúdos escolares produzidos sobre a História do Brasil privilegiaram a construção de um discurso eurocêntrico que marginalizou, sobretudo, os personagens negros. No geral, esses grupos apareciam vinculados à temática escravista, em condições subalternas e encobertos pelas ações dos colonizadores, reforçando assim a dualidade entre os “civilizados e os selvagens”. Essa visão vem sendo duramente criticada por pesquisadores que analisaram mais profundamente as relações sociais e a difusão de teorias que reforçaram as diferenças raciais. A partir da segunda metade do século XX o movimento negro conquistou mais visibilidade e encabeçou a luta contra o racismo e preconceito que se apresenta de forma violenta através de ações e palavras de intolerância. Uma das maneiras mais eficientes de reverter esse quadro é garantir o acesso à informação produzida nas últimas décadas pela historiografia mais recente dentro do espaço escolar.

As políticas de inclusão e respeito à diversidade étnico racial no Brasil foram inseridas na educação básica em fins das décadas de noventa por meio de leis que aturam no sentido de valorizar as distintas culturas que formam a sociedade brasileira. A implantação da lei 10.639/2003 alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que procurava garantir a igualdade e cidadania aos grupos que compõe a



nação e avalizou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, contribuindo assim para a expansão dos estudos sobre a organização social, religiosidade, expressões culturais e vários outros elementos de matriz africana no ambiente escolar.

Essas medidas ainda encontram grandes obstáculos, seja pela ausência de materiais didáticos e capacitação profissional do professor para trabalhar com o tema, seja pela já consolidada ênfase na cultura europeia dentro e fora do ambiente escolar. A partir dessa necessidade de identificação e valorização das práticas culturais dos grupos étnicos que constituem a população brasileira trataremos das novas formas de abordagens dessa temática.

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Apesar de fazer referência a cor, é necessário entender negro como um conceito historicamente construído e que foi ressignificado com o passar do tempo. Quando se estuda o período colonial no Brasil é comum encontrar livros didáticos que reduzem as atividades dos africanos ao trabalho escravo e neutralizam as estratégias desenvolvidas por esses indivíduos para viver no novo continente. No entanto, é válido ressaltar que a escravidão moderna não esteve atrelada a cor, etnia ou crença dos indivíduos. As principais razões estavam relacionadas às vantagens econômicas que o comércio transatlântico proporcionava aos traficantes e as monarquias européias.

Somado ao estigma da mão-de-obra escrava, em fins do século XIX e início do XX produções científicas colaboraram para a construção de uma visão inferior sobre o negro e seus descendentes. Essas teorias contribuíram para degradar biologicamente tais grupos, oferecendo elementos que justificavam uma inferioridade genética. Em *O espetáculo das Raças*, Lilian Schwarcz apresentou o contexto da chegada de algumas correntes de pensamento no Brasil que reforçaram classificações raciais simplistas, reproduzidas a partir de modelos europeus, como o darwinismo, positivismo e o evolucionismo.

A partir das convicções de George Cuvier, o termo raça se expandiu na literatura enfatizando a ideia de heranças físicas genéticas entre grupos distintos e marcou um



contraponto a noção de igualdade defendida pelos ideais burgueses. Essa interpretação ganhou força no século XIX com o surgimento da corrente poligenista que, em oposição a monogenista, acreditava na multiplicidade dos centros criadores da vida e por isso nas diferenças biológicas entre as raças. Segundo essa concepção, além de genéticas as alterações eram capazes de determinar os comportamentos. Esse conjunto de pensamentos impulsionou o surgimento da frenologia e da antropometria, teorias quantitativas baseadas nas medições cranianas. Os desdobramentos dessas correntes fomentaram os estudos da antropologia criminal, que relacionou o comportamento criminoso a hereditariedade de características físicas (Schwarcz, 1993, p. 66).

Os estudos de Charles Darwin corroboram com esse quadro evolutivo das espécies e tiveram ampla difusão nas ciências sociais, também serviram para justificar a dominação de grupos favorecidos na cadeia evolutiva sobre outros “mais fracos”. Segundo os darwinistas, o símbolo da fraqueza genética se apresentava através da seleção natural e posteriormente também foi associada ao cruzamento das espécies. A mestiçagem também foi expandida para o campo cultural, logo os descendentes dessa mistura eram associados a imagens animais. Segundo Schwarcz, essas teorias ganharam força no Brasil e serviam para justificar as diferenças e hierarquias sociais. Sofrida algumas adaptações, o modelo se espalhou por instituições de ensino, museus, institutos históricos e demais centros de pesquisas. Estes espaços foram berços de produções científicas de caráter essencialmente classificatório que valorizavam os naturalistas europeus. Autores como João Batista Lacerda, com grande número de artigos sobre o tema, apontavam o branqueamento da população como fator determinante para evolução,

no congresso Internacional das Raças (1911), por exemplo, o discurso proferido por Lacerda soava como um alento. Uma esperança no branqueamento, uma certeza irrestrita nas conclusões da ciência evolutiva, a crença em suas projeções populacionais, que contrariando os censos demográficos, previam um país cada vez mais branco. É sempre a imagem do cientista que, confiante em suas bases teóricas, se despende da realidade imediata para dialogar com os modelos e doutrinas que adota (Schwarcz, 1993, p. 122).

Em oposição a esse conjunto de teorias, surgiu na década de trinta outra vertente de análise das relações raciais no Brasil. Um dos principais expoentes foi o sociólogo



Gilberto Freyre, que em sua obra *Casa Grande e Senzala* escreveu sobre o processo de miscigenação das raças a partir do contato entre brancos, negros e índios nos primórdios da colonização. Freyre apontou o mestiço como principal representante da sociedade brasileira, porém não estudou de forma mais profunda a maneira como essas trocas se deram e assim contribuiu para homogeneizar as relações entre estes grupos. Esse pensamento foi a base para conceito de democracia racial, cunhado na década de 50, que difundiu uma ideia de igualdade e justiça entre os indivíduos que compõem a nação. O professor Antonio Sérgio Guimarães em suas considerações sobre esse mito afirmou que ele corroborou para a ideia de que no Brasil não existem barreiras que impeçam a ascensão social de negros a cargos oficiais e espaços de privilégio,

No Brasil moderno, tal ideia deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. Mais ainda: a escravidão mesma, cuja sobrevivência manchava a consciência de liberais como Nabuco, era tida pelos abolicionistas americanos, europeus e brasileiros como mais humana e suportável no Brasil, justamente pela ausência dessa linha de cor (Guimarães, 2001, p. 148-9).

Porém, é notório através de pesquisas realizadas por institutos que fazem levantamento de dados sobre a população, como o IBGE, que as diferenças entre as pessoas negras/afrodescendentes e brancas são grandes em todos os setores sociais. Elas contradizem a ideia de democracia e demonstram o forte impacto das teorias raciais na configuração da sociedade brasileira. O crescimento de organizações negras a partir da segunda metade do século XX ampliou as críticas sobre essas correntes e reivindicou mais espaço nas páginas dos livros didáticos com o intuito de desconstruir os discursos pejorativos até então consolidados.

Dessa forma, o ensino de história afro-brasileira visa contribuir não apenas para o amplo conhecimento sobre a presença do negro no Brasil e a imbricação dos traços culturais africanos na composição da estrutura sociocultural, mas também atua no sentido de valorizar as práticas e a identidade negra que emergiram com os movimentos. Com esse objetivo foi aprovada a lei 10.639/2003 e também as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em 2004. Segundo esse documento, o incentivo ao



estudo se apóia em uma política de combate ao racismo e consistem na afirmação, reparação e reconhecimento da história e cultura da população afro-descendente. Além disso, reforçam o papel do professor na desconstrução de um ensino eurocêntrico. Segundo as Diretrizes, é necessário compreender que a relação com a identidade negra está além da cor,

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. (Brasil, 2013, p. 138).

O processo de reconhecimento passa também pela ressignificação do termo negro, que perdeu seu caráter negativo pelas ações de valorização. Essa talvez possa ser a razão de levou mais de 50% da população brasileira pela primeira vez a se declarar como preta ou parda segundo o censo 2010.

No artigo *Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*: uma conversa com historiadores, Hebe Mattos afirmou que apesar de enfatizar a necessidade da pluralidade cultural, muitas críticas a esse documento baseiam-se na perspectiva de entender as subculturas étnicas e raciais como grupos fechados, homogêneos e sem conflitos, como se fez com a ideia de cultura mestiça. Apesar de entender o conceito de raça como construção, as Diretrizes associam de forma simples descendentes de brancos a senhores de engenho e negros a escravos, desconsiderando as possibilidades de resistência e ascensão social conquistadas por estes últimos (Abreu; Mattos, 2008, p. 8-9). Uma nova leitura e compreensão do tema não implica na substituição de modelos, mas no fato de se perceber a multiplicidade de experiências que existem dentro de um mesmo grupo.

Embora alguns problemas apontados por historiadores e estudiosos da educação, as Diretrizes contemplam os anseios de uma parcela significativa da população que



atualmente se autodenomina negra e/ou afrodescendente. Eles atribuíram ao conceito aspectos positivos relacionados à identificação com as práticas culturais trazidas pelos africanos que foram escravizados no Brasil e que aqui promoveram adaptações de seus comportamentos, crenças, músicas e outras manifestações. Os principais responsáveis por essa mudança de sentido foram os movimentos negros,

Esse o sentido profundo da ressignificação levada a cabo pelos movimentos negros da segunda metade do século XX. Assumir-se negro(a) passou a significar a incorporação, com orgulho, da herança cultural de milhões de africanos aqui chega dos como escravos ao longo de mais de três séculos (Abreu; Mattos, 2008, p. 10).

As autoras ainda enfatizaram as dificuldades interpretativas do uso dos termos cultura negra e branca, como salientado nas Diretrizes, uma vez que os elementos culturais dos povos que aqui chegaram se misturaram e foram partilhados entre os grupos, dessa forma algumas práticas originalmente africanas foram incorporadas pelos europeus e vice-versa. Por isso, é mais cauteloso pensar em uma cultura afro-brasileira, que abrange tanto as heranças como as transformações sofridas ao longo do tempo.

As ações dos movimentos sociais contribuíram para o aumento do autorreconhecimento como negro, com isso cresceram também as pautas de reivindicações por políticas públicas que promovam o equilíbrio social comprometido pelas teorias raciais largamente difundidas no país e pelo mito da democracia racial. No campo educacional, é importante que os professores desconstruam a dicotomia negro *versus* branco em função das posições sociais ocupadas ainda na colônia e apresentem os personagens negros que estiveram inseridos nas diversas tramas históricas em que foram marginalizados em função a emergência massiva dos atores brancos, porém sem recorrer no erro de heroizá-los.

Em sua análise sobre o conceito de negro no *Dicionário de Conceitos Históricos*, Kalina Vanderlei Silva e Maciel Silva chamam atenção para a necessidade do professor apresentar em sala de aula a forma como se estruturou tal pensamento, pois assim ele desmistifica a noção de raça como uma categoria biológica, e neste sentido contempla as prerrogativas dos PCNs, da lei 10.639/03 e das diretrizes,



para o profissional de ensino, que tem um comprometimento com o fim da exclusão social e com a deferência pelas identidades minoritárias, o respeito pela crescente afirmação da negritude como identidade cultural passa pela compreensão histórica não apenas da escravidão, mas do próprio significado de “ser negro”. Traçar em sala de aula a origem do conceito de negro é uma forma de perceber como a própria discriminação é sem sentido, é mais eficaz do que simplesmente dizer aos alunos que todos somos iguais, quando, na verdade, todo nosso arcabouço mental continua a considerar essa “raça” inferior. Avaliar todos os significados do conceito é, na verdade, perceber que não há fronteiras entre as cores e falar em *negro* no Brasil é uma construção tão artificial quanto falar de *branco*. (Silva, 2005, p. 315)

Fica sob a responsabilidade da instituição de ensino e do professor criar projetos que abordem os estudos de história e cultura afro-brasileira, entre outros mecanismos que estimulem compreensão do que é ser negro e da história do continente africano como um conjunto diversificado de etnias e povos com características culturais, organização social e econômica distintas.

Para implementar as ações contra o preconceito, as Diretrizes estimulam o uso de atividades que contemplam a oralidade, a música e a dança com elementos de ligação a raiz africana, fazendo assim o uso de componentes artísticos no processo de aprendizagem. É importante que as ações se dêem de forma corriqueira, em atividades curriculares ou não, nos diversos espaços da escola além da sala de aula, como biblioteca e os laboratórios, e com a possibilidade de participação do movimento negro e da comunidade escolar sob a orientação dos professores. Para atender a essa demanda, é necessário que os profissionais da educação também se qualifiquem na área por meio de capacitações contínuas, cursos de especialização, materiais didáticos e paradidáticos revisados que possam ser utilizados como uma ferramenta auxiliar na educação. O ambiente acadêmico também apresentou nos últimos anos um crescimento nos estudos sobre a África de forma quantitativa e qualitativa, inclusive com a expansão de grupos de pesquisa a nível internacional.

No âmbito das formações e capacitações do corpo discente é importante destacar que muitos professores não tiveram contato com as revisões historiográfica recentes e por essa razão precisam se aproximar de novos instrumentos de trabalho. Nesse sentido, é possível citar por exemplo a existência de dois programas de capacitação a nível federal, no entanto, eles ainda não se mostram suficientes para contemplar a demanda



nacional, são eles: o Programa Educação Africanidades Brasil, oferecido na Universidade de Brasília em formato de EAD e o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra (UNIAFRO) ofertado nas instituições de educação de ensino superior. Em sua dissertação, Dalila Fernandes Negreiros realizou uma pesquisa sobre a implantação dessas ferramentas de capacitação profissional que visam implementar a lei, para ela,

ambos tiveram sérios problemas de gestão que em parte podem indicar um fracasso sob o ponto de vista da execução, mas por outro lado, ainda que esses programas tivessem sido executados da forma prevista, e até alcançassem os objetivos propostos, é importante reiterar o questionamento sobre se a solução apresentada por eles dialoga com o escopo e abrangência do problema que eles visam combater (Negreiros, 2013, p. 93).

O professor pode realizar em sala alguns estudos de casos a fim de confrontar a ideia de coisificação e submissão dos indivíduos escravizados, organização familiar no núcleo escravo, formas de ascensão e privilégios, entre outros. Dois exemplos interessantes auxiliam na desconstrução dessas imagens: Chica da Silva e Mahommah Gardo Baquagua.

Francisca da Silva de Oliveira é amplamente conhecida no Brasil, no entanto sua imagem está vinculada a uma mulher sensual que usava seus encantos para conquistar a liberdade e as propriedades que teve no Tejuco, nas Minas. Novela, teatro, cinema, literatura e tantas outras formas de dramaturgia contribuíram para propagar uma visão mitificada de uma mulher esperta e dissimulada, capaz de enfeitiçar com sua beleza. No entanto, parece que essa versão distorcida pouco se apoiou nas fontes presentes no espaço em que ela viveu a maior parte de sua vida. Com 13 filhos, Chica provavelmente não sustentava o discurso de beleza divulgado a seu respeito (Furtado, 2003). Seu exemplo é capaz de nos apresentar as estratégias desenvolvidas ao longo de sua vida para passar da condição de escravizada a senhora de escravos que circulou nas principais ruas e igrejas da região, ofereceu instrução escolar aos filhos, conduziu as filhas aos recolhimentos e circulou de forma efetiva nos principais espaços de sociabilidades da época, como as irmandades.

Por outro lado, é possível analisar também o caso de Mahommed Baquaqua, que nasceu livre e foi trazido para o Brasil em tumbeiros por traficantes que o desembarcaram em Pernambuco em 1845. Após sua chegada, trabalhou como escravo para um padeiro, mas não demorou muito para que circulasse por outras regiões do Império, até mesmo do continente. Ele também foi para Nova York, Haiti, Canadá West, entre outros, o que torna sua narrativa ainda mais diversificada devido às múltiplas experiências culturais que teve ao longo da vida. Descreveu características sociais e econômicas dos lugares onde viveu, dessa forma, é possível analisar não apenas os aspectos relacionados a escravidão, mas também conhecer as dinâmicas e práticas desses espaços através de fontes não oficiais.

O que mais impressiona neste caso é que Baquaqua, alfabetizado em árabe e ajami, escreveu sobre sua vida em uma autobiografia, o único relato produzido por um ex-escravo que esteve no Brasil. Assim, pela primeira vez se conheceu o discurso de um ser humano escravizado através dele mesmo (Silva; Lovejoy, 2016). Para fins didáticos, o projeto Baquaqua lançará um livro com atividades específicas para crianças: pinturas, desenhos, caça-palavras, colagens etc. Essa ferramenta permitirá que o professor apresente aos alunos a diversidade e protagonismo os povos africanos. Já há ilustrações disponíveis para uso:

Figura 1. Ilustração do Projeto Baquaqua para crianças





Fonte: Ilustração de Tatiane Lima. Disponível em: http://www.baquaqua.com.br/wp-content/uploads/2015/03/para_colorir_africa.pdf

O mais importante nesses dois casos é não reduzir esses indivíduos a mera condição de escravizados, mas perceber que assim como eles, outros milhões de africanos ou afrodescendentes que estiveram na América em meio a condições adversas foram capazes de construir possibilidades de sobrevivência, fuga, enriquecimento, ascensão social e tantas outras. Essa abordagem permitirá que os alunos questionem a historiografia clássica e enxerguem a variedade de sociedades que foram reduzidas a uma única imagem distorcida: de que o escravo era genética e culturalmente inferior.

Os relatos pessoais, assim como o de Baquaqua, parecem importantes fontes de conhecimento de outras culturas. É possível incorporar nos estudos sobre história da África narrativas de viagens com o intuito de construir o outro através de suas próprias representações de mundo. Podemos, por exemplo, apresentar as relações de alteridade em sala através da *Rihla* de Ibn Battuta, um viajante que registrou suas experiências de forma literária no século XIV. Mais uma vez, as contribuições são um rico campo para percepção dos aspectos históricos, geográficos, econômicos, políticos, religiosos e tantos outros observados nas oito incursões que realizou ao longo de 22 anos (Silva, 2013, p. 31). Os discursos elaborados pelos próprios personagens, como neste caso, ajudam a desmistificar as imagens reproduzidas a partir da visão eurocêntrica que esteve tão presente nos materiais didáticos elaborados até princípios do século XXI. Este livro compõe uma série de 32 obras publicadas pela editora da UFPE que visam ampliar os estudos sobre relações étnico-raciais em comemoração aos 10 anos da implementação da lei 10.639. Os materiais oferecem instrumentos de análise e leitura para o trabalho de professores em sala de aula e demonstram os avanços historiográficos conquistados com o apoio e incentivo de dispositivos legais utilizados em prol de uma educação diversificada.

A presença dessas análises nos conteúdos escolares, sobretudo com enfoque em personagens negros em papéis que vão de encontro aos grupos subjugados, também pode contribuir para o processo de afirmação dos estudantes negros como sujeitos



históricos. O reconhecimento desses atores nas mais diversas atividades de ordem política, religiosa, econômica etc oferece subsídios para o estabelecimento da representação e representatividade, ou seja, de enxergar seus pares nos diversos eventos e percebe-se como parte constituinte da história. A construção da identidade negra foi analisada por Viviane Fernandes e Maria Cecília de Souza em seu artigo *Identidade Negra entre exclusão e liberdade*. Segundo as autoras, a representação é marcada pela frequente atribuição de significados e quando reproduzida constantemente reforça a associação de imagens/discursos sobre grupos sociais. Essas formas de representar são dinâmicas e por isso é possível revisitar constantemente essas narrativas a fim de atribuir novas significações aos conceitos forjados ao longo de história,

é possível destacar que a construção, reconstrução do “ser negro” passa pela forma como o grupo étnico-racial negro foi e é representado socialmente, pois as representações são fundamentais para a construção, reconstrução ou ressignificações das identidades individuais ou de grupo (Fernandes, Souza, 2016, p. 112)

Dessa forma, a estreita relação entre representação e identidade contribui para compreender como foram atribuídas características físicas e de comportamento sobre os grupos negros e como essas imagens se perpetuaram entre as gerações. Nesse sentido, a ampliação de aportes teóricos metodológicos, como as ferramentas da micro-história por exemplo, contribuem para fazer emergir novos protagonistas que rompem com esse conjunto de símbolos negativos.³

Para isso, é possível fazer uso de recursos didáticos que aproximem as discursões acadêmicas das disciplinas trabalhadas em nível de ensino fundamental e médio. Essa transposição pode encontrar suporte nos materiais paradidáticos de linguagens acessíveis e atraentes aos estudantes. No entanto, é necessário evitar discursos dualistas que apenas invertam as posições dos sujeitos, deve-se visar contemplar aqueles que não tinham voz nos livros até então.

³ Sobre análises realizadas pela micro-história, ver obras e discussões iniciadas por Carlo Ginzburg e Giovanni Levi que se refletiram em ampla metodologia utilizadas nos trabalhos historiográficos posteriores a década de 70.



Nobuyoshi Chinen realizou em sua tese um levantamento sobre a produção gráfica de imagens que representaram os negros no Brasil, sobretudo, entre a década de 70 e o primeiro quartel dos anos 2000. A presença maciça de traços caricaturados com exagero das linhas físicas, alusão as características de comportamento desordeiro e artefatos folclóricos estiveram presentes em grande parte da produção ao longo do tempo. Os personagens negros frequentemente estavam relacionados ao contexto da escravidão, em muitos casos envoltos numa visão romantizada que ignorava a capacidade de organizar estratégias de resistência e inserção social.

Em produções mais recentes, a valorização de personagens negros como atores principais, líderes de movimentos emancipacionistas, inclusive com visibilidade para mulheres que protagonizaram alguns motins como a Revolta dos Alfaiates, contribuiu para oferecer um panorama mais diversificado aos vários eventos que recobrem a história do Brasil. É evidente que ainda se faz presente algumas visões eurocêntricas, mas já se mostra possível um diálogo com uma produção historiográfica recente. Chinen também refere-se a aplicação da lei 10.639/03 que garante o estudo a história da África e observa a contribuição de autores/ilustradores nesse sentido, alguns deste trabalhos, como o de Mauricio Pestana, apresentam as desigualdades raciais e sociais que estão presentes até hoje na sociedade brasileira em decorrência de um passado histórico em muitos casos ignorado nas escolas (Chinen, 2013, p. 259). Essas abordagens podem ser problematizadas pelos professores durante as aulas de história, mas também de literatura, artes e afins para ampliar os debates em torno da temática.

Em 2018, a criação e implantação da lei completa 15 anos, nesse intervalo ela foi complementada com a lei 11.645/2008 que inclui o estudo da história e cultura das comunidades indígenas no Brasil. Assim como muitos africanos, os índios foram quase totalmente excluídos das análises historiográficas, reduzidos a uma visão simplória que estigmatizou esses grupos como ingênuos e selvagens e os limitou as experiências do contato com os portugueses. Em 2013, a Revista da ABPN publicou um dossiê com um balanço sobre os 10 anos da publicação da lei, diversos autores realizaram estudos que demonstravam os desafios de sua aplicabilidade no ambiente escolar, desde a formação



de professores capacitados para as novas abordagens até análises sobre o ingresso de cotistas/não cotistas na universidade do Estado da Bahia.

Dentre os artigos, ressaltamos aqui *História dos quilombos e memória dos quilombolas no Brasil*: revisitando um diálogo ausente na lei 10.639/03, de Petrônio Domingues e Flávio Gomes. Os autores realizaram um amplo levantamento sobre a situação dos quilombos no Brasil nas últimas décadas, para eles a importância desses espaços foi reconhecida em instrumentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que garantem a oferta de ensino nas áreas remanescentes de quilombos. A realização frequente de encontros estaduais e nacionais sobre comunidades quilombolas também contribuiu bastante para dar visibilidade aos grupos. Uma das principais contribuições do texto se refere a discussão o conceito de quilombo, para os autores é necessário compreender que aquela visão romantizada de núcleos isolados em regiões interioranas precisa ser revisitada e agregar novas configurações espaciais e sociais,

ultimamente o conceito de quilombo vem se ampliando no sentido de incorporar comunidades urbanas ou antigos assentamentos de reforma agrária. Nestes dois casos, a autoatribuição questiona as definições essencialistas tradicionais. E não é para menos. A autoatribuição serviu como “ponto de fuga” contra a estratégia de conferir rótulos em um repertório fixo de características, em geral referidas a um estereótipo que excluiria muitos casos concretos. (Domingues; Gomes, 2013. p. 13).

Estender o ensino de história da África para além das salas de aula e abranger as comunidades remanescentes quilombolas é uma medida integradora que assegura uma oferta de ensino mais justa e equilibrada. Ações como essa permitem a extensão dos impactos da lei e ampliam as perspectivas de trabalho nos campos docente e discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os anos que se seguem após da implementação da lei 10.639/2003, é notório que houve alguns avanços como a ampliação de materiais didáticos que contemplam novos sujeitos históricos, o aumento das pesquisas acadêmicas voltadas para analisar novas trajetória e abordagens, o uso de metodologias de pesquisa capazes



de contemplar estudos de caso e promoverem visibilidade de grupos marginalizados, no entanto ainda existe uma grande lacuna quando se refere ao estudo de história da África e cultura afro-brasileira. As transformações são lentas e demandam esforços em conjunto para reverter representações pejorativas dos grupos historicamente menos privilegiados.

Por essa razão a permanente discussão é necessária para assegurar uma educação mais comprometida com a multiplicidade de atores e discursos e uma sociedade social e economicamente menos desigual. Os estudos sobre a construção da identidade negra contribuem para o processo de afirmação dos sujeitos e para ampliação de direitos que asseguram a inserção e permanência de estudantes negros no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, nº 41, 2008.

CHINEN, Nobuyoshi. *O papel do negro e o negro no papel: representação e representatividade dos afrodescendentes nos quadrinhos brasileiros*. Tese (doutorado em ciência da comunicação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga. MEDEIROS, Simone (org). *Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Conselho Nacional de Educação : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, 2013. 480p.

DOMINGUES, Petrônio; GOMES, Flávio. HISTÓRIAS DOS QUILOMBOS E MEMÓRIAS DOS QUILOMBOLAS NO BRASIL: REVISITANDO UM DIÁLOGO AUSENTE NA LEI 10.639/031. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 5, n. 11, p. 05-28, out. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/187>>. Acesso em: 21 maio 2018.

FERNANDES, Viviane Barboza. SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. n. 63. abr. 2016. p. 103-120.

FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.



GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Democracia racial; o ideal, o pacto e o mito. *Novos Estudos*. n. 61. 2011.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de Educação das Relações Étnico-raciais: análise da formação de docentes por meio dos Programas Uniafro e Africanidades. Dissertação (Mestrado em saúde pública) Fundação Oswaldo Cruz, Brasília, 2013.

SILVA, Bruno Rafael Vêras Moraes. LOVEJOY, Paul. *Projeto Baquaqua*. Disponível em: www.baquaqua.com.br Acessado em: 20 de setembro de 2017.

SILVA, Bruno Rafael Vêras Moraes. *Viagem e alteridade: a construção do outro na Rihla de Ibn Battuta, século XIV*. Recife, Editora UFPE, 2013.

SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos Históricos*. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Lei 10.639/2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acessado em: 23 de setembro de 2017.

Lei 11.645/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acessado em 19 de maio de 2018.

*Recebido em setembro de 2017
Aprovado em dezembro de 2017*