

<https://doi.org/10.1590/1980531411162>

A LEI 10.639/03 E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

 Petrônio Domingues¹

¹ Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju (SE), Brasil; pjdomingues@yahoo.com.br

Resumo

O artigo discute alguns obstáculos, dilemas e desafios relacionados à aplicação da Lei 10.639/03. Para tanto, destacam-se alguns problemas ligados à forma como a história e cultura afro-brasileira têm sido abordadas no sistema educacional; depois, indicam-se recursos, estratégias e medidas que poderiam ser tomadas no sentido de solucionar tais problemas. Por fim, faz-se um breve balanço dos 22 anos de vigência da lei, que tem provocado uma inédita arena de debates no sistema educacional e desembocado em avanços no enfrentamento do racismo epistêmico e da colonialidade do saber.

LEI N. 10.639/2003 • ENSINO DE HISTÓRIA • RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

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

Abstract

This article discusses some obstacles, dilemmas and challenges related to the application of Lei [Law] 10.639/03. To this end, it highlights some problems linked to how Afro-Brazilian history and culture have been approached in the education system; then, it recommends resources, strategies and measures that can be taken to solve the problems. Finally, it gives a brief overview of the 22 years that have elapsed since the law was enacted, sparking an unprecedented debate in the education system and resulting in advances in confronting epistemic racism and the coloniality of knowledge.

LAW N. 10.639/2003 • HISTORY TEACHING • ETHNIC-RACIAL RELATIONS

LA LEY 10.639/03 Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CULTURA AFROBRASILEÑAS

Resumen

El artículo discute algunos obstáculos, dilemas y desafíos conectados a la aplicación de la Lei [Ley] 10.639/03. Para ello se destacan algunos problemas vinculados a la forma en la que la historia y la cultura afrobrasileñas han sido abordadas en el sistema educativo; además, se indican recursos, estrategias y medidas que se podrán considerar a fin de solucionar tales problemas. Por fin, se efectúa un breve balance de los 22 años de vigencia de la ley, que ha provocado una inédita arena de debates en el sistema educativo y ha desembocado en avances en el sentido de enfrentar el racismo epistémico y el colonialismo del saber.

LEY N. 10.639/2003 • ENSEÑANZA DE HISTORIA • RELACIONES ÉTNICO-RACIALES

LA LOI 10.639/2003 ET L'ENSEIGNEMENT D'HISTOIRE ET CULTURE AFRO-BRÉSILIENNE

Résumé

Cet article débat quelques obstacles, enjeux et défis liés à l'application de la Lei [Loi] 10.639/03. Pour cela faire, sont mis en évidence quelques problèmes relatifs à la manière dont l'histoire et la culture afro-brésilienne sont travaillées au système d'éducation; ensuite sont signalées des démarches, des stratégies et des mesures qui peuvent être suivies dans le but de résoudre ces problèmes. Enfin, est présenté un bref bilan des 22 ans de l'application de la loi, qui produit une arène de débats inédite dans le système d'éducation et aboutit à des progrès en ce qui concerne l'affrontement du racisme épistémique et de la colonialité du savoir.

LOI N. 10.639/2003 • ENSEIGNEMENT D'HISTOIRE • RELATIONS ETHNO-RACIALES

Recebido em: 3 MAIO 2024 | Aprovado para publicação em: 24 FEVEREIRO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

“A educação tem a ver com a prática da liberdade.”

bell hooks (1994, 2013)

FM 9 DE JANEIRO DE 2003, O PRESIDENTE DA REPÚBLICA LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA SAN-
cionou a Lei 10.639/03, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-
-brasileira e africana nas escolas do país. No ano seguinte, as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (Ministério da Educação [MEC], 2004) foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC).

A nova legislação valoriza a história da África, a luta dos negros no Brasil, da cultura negra e a formação multirracial e pluriétnica da sociedade nacional, reconhecendo o protagonismo do povo negro nas diferentes esferas – política, econômica, social e cultural – da história do Brasil. Define ainda que os conteúdos sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história do Brasil. E inclui no calendário escolar o 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Essas deliberações passaram a ser válidas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, assinalando que, além de garantir a inclusão dos negros nos bancos escolares, faz-se necessário reconhecer devidamente as experiências e a cultura de seu povo, buscando reparar danos históricos à sua identidade e a seus direitos (MEC, 2004).

A militância negra sempre considerou a educação como instrumento de conscientização, promoção e inclusão sociais (Gomes, 2017). Para que a escola se transforme em espaço de valorização da diversidade, em vez da discriminação, lutou-se pela inserção de conteúdos específicos nos currículos educacionais. Nesse sentido, o novo marco legal foi resultado sobretudo da pressão dos movimentos negros na sociedade brasileira pós-redemocratização e da formação de um consenso mínimo na esfera do Estado e da sociedade civil em relação às desigualdades étnico-raciais. Em vez de pensar a cultura brasileira mestiça como sinônimo de uma identidade brasileira igualmente mestiça, sem conflitos ou hierarquias, a nova legislação reconhecia a realidade da discriminação racial, preconizando uma nova concepção de Brasil, a multicultural, formada a partir da somatória das diversas matrizes culturais constitutivas da nacionalidade (Domingues, 2009).

Por ocasião da promulgação, a Lei 10.639 foi festejada por alguns setores da sociedade brasileira, como entidades sindicais, organizações não governamentais (ONG) ligadas aos direitos humanos, jornalistas progressistas, educadores e ativistas dos movimentos sociais. Afinal, não se tratava de dividir a nação em grupos culturalmente fechados, mas de educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas presentes na sociedade brasileira, educar para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam elas culturais ou étnico-raciais.

Pela primeira vez, a legislação levou para o contexto escolar a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciada, mitigada ou renegada pelas narrativas de que a nação foi gestada no bojo da democracia racial. A Lei 10.639 e outras políticas públicas, adotadas pelo Estado e por agências da sociedade civil, têm sinalizado que a sociedade brasileira passou a se conscientizar cada vez mais dos problemas que a população negra enfrenta. E um desses problemas reside exatamente no sistema educacional (Pereira, 2021), seja porque unidades de ensino não incorporam em seus projetos político-pedagógicos a discussão e o enfrentamento ao problema do racismo, com boa parte da grade curricular não contemplando as especificidades étnico-raciais das regiões do país, seja porque alguns professores ainda incorrem em práticas

discriminatórias em sala de aula, conferindo um tratamento diferenciado para estudantes negros e não negros, seja porque alguns livros didáticos e paradidáticos persistem em subestimar, quando não engessar, a história e a cultura dos afro-brasileiros, reproduzindo por vezes clichês e estereótipos que lhes são desabonadores.

Este artigo tem a finalidade de abordar alguns obstáculos, dilemas e desafios relacionados à aplicação da Lei 10.639. Para tanto, vou dividi-lo em três momentos. Primeiro, assinalarei alguns problemas decorrentes da forma como a história e cultura afro-brasileira têm sido abordadas no sistema educacional – desde a grade curricular, passando pelas práticas de ensino, até os livros didáticos. Num segundo momento, irei sugerir alguns recursos, estratégias e medidas que poderiam ser tomadas no sentido de solucionar tais distorções. Por fim, farei um breve balanço dos 22 anos de vigência da lei, que tem provocado uma inédita arena de debates no sistema educacional e desembocado em avanços no enfrentamento do racismo epistêmico, na colonialidade do saber e nas desigualdades étnico-raciais no Brasil. Ciente de que apenas a exigência legal não garante a sua implementação, mas antes uma agenda que seja “capaz de abarcar investimentos em formação inicial e continuada, alocação de recursos financeiros, revisão dos currículos e materiais didáticos” (Oliva & Conceição, 2023, p. 32).

Encruzilhadas, dilemas e desafios

Antes de tudo, vale dizer que, neste artigo, entende-se a noção de raça como construto social e histórico, produzido pelo advento do racismo moderno, assim como se concebe a cultura (negra) como processo, e as identidades coletivas como construções culturais, por isso históricas e relacionais. Partindo desse pressuposto, nota-se que o primeiro obstáculo do sistema de ensino é de conotação epistemológica: tratar a história e cultura afro-brasileira por uma perspectiva essencialista, ou seja, como realidades imanentes, fixas e imutáveis, que precedem os processos sociais em que estão inseridas. Esse tipo de abordagem é problemático, pois pode levar a uma naturalização dos grupos étnico-raciais (Gilroy, 2002).

É importante ressaltar que ser pessoa negra no Brasil não se limita às características fisionômicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Mesmo assim, não é possível, do ponto de vista histórico, separar de forma rígida brancos e negros como se fossem, respectivamente, descendentes de senhores (europeus) e de escravizados (africanos). Para além desses dois grupos, houve uma prática de silenciar a respeito das cores, ou de multiplicá-las em um quase arco-íris descritivo, herdado da experiência colonial. Negros e brancos são construções históricas um tanto quanto complicadas e de fronteira porosa e difusa na experiência brasileira. Consiste, portanto, de uma opção política de combate ao racismo quando a legislação se “refere à dicotomia negro/branco como se fosse um dado permanente e imutável, não sujeito a controvérsias, nas relações sociais vigentes no país” (Abreu & Mattos, 2008, p. 11).

Levando isso em conta, a fixação e o uso de conceitos – como cultura “negra”, “afro-brasileira” ou “africana” – precisam ser problematizados. Como todos os conceitos, ponderam Martha Abreu e Hebe Mattos (2008), eles devem ser compreendidos como categorias politicamente construídas ao longo da história por intelectuais e movimentos sociais que os trouxeram à tona (ou os recriaram) e os elegeram como fundamentais. Afirmar uma “cultura negra” e “africana” em oposição polar a um padrão cultural “branco” e “europeu” significa negligenciar o quanto essas identidades culturais são construções híbridas – fruto de processos de troca cultural – e campos de

disputas também historicamente datados, como a própria utilização dos termos que fazem referência ao conceito de raça (Abreu & Mattos, 2008, p. 13).

Stuart Hall aborda o impasse entre identidade negra e essência cultural. Para o autor, o enfoque essencializante é problemático porque “naturaliza e des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural e biológico e genético”. No momento em que o signifiante “negro’ é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente construída, valorizamos, pela sua inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir” (Hall, 2003, p. 345).

O que fazer então? Como articular políticas de combate ao racismo, especialmente na escola, sem incorrer em essencialismos culturais? Eis um desafio candente. Como postula o próprio Hall, uma boa possibilidade talvez seja dirigir a “nossa atenção criativa para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra”, apesar da evidente distinção de um conjunto de experiências negras (Hall, 2003, p. 346). As práticas culturais associadas à população afro-brasileira são construções históricas, logo, devem ser contextualizadas socialmente.

Outro problema do sistema de ensino diz respeito ao fato de que a “cultura negra” geralmente tem sua importância encapsulada, sendo por vezes retratada como uma “contribuição” e não como uma das matrizes edificadoras, tanto da identidade nacional quanto da cultura brasileira. Outro empecilho é que, em alguns livros didáticos ou paradidáticos, as manifestações associadas à “cultura negra” – como congadas, maracatus, jongos, afoxés, maculelês, cacumbis, etc. – são representadas como coisa folclórica, pitoresca, por vezes aludidas no pretérito. Essa visão precisa ser questionada. Embora herança do passado colonial no concurso da experiência afrodiáspórica, as manifestações da “cultura negra” são vivas, plásticas e dinâmicas, sendo reinventadas, atualizadas e ressignificadas em cada contexto histórico.

Outra questão problemática é que existe um relativo hiato nas narrativas acerca da trajetória do afro-brasileiro. Alguns livros didáticos e os professores da rede escolar relatam o que aconteceu com a população negra – como sinônimo de escravizada – até o dia da abolição oficial do regime de cativo no Brasil, em 13 de maio de 1888. A partir daí, dão um salto para falar da situação das pessoas negras na atualidade, quando não abordam o período do pós-Abolição superficialmente. O que ocorreu com a população negra a partir de 14 de maio de 1888 em diante do ponto de vista social, político, cultural, religioso? De 1888 até 2025, passaram-se 137 anos e várias pesquisas já se debruçaram sobre as experiências da população negra no pós-Abolição. Esse conhecimento acumulado chega em dissonância à esfera do ensino e aos suportes didáticos, embora, ultimamente, esse quadro apresente sinais de mudanças (Machado, 2016).

Ao abordar as histórias afro-brasileiras no contexto pós-Abolição apropriadas como conteúdos curriculares em livros didáticos, produzidos posteriormente à publicação da Lei 10.639, Luciano Roza constatou como esse campo temático – de amplo significado ético-político-cultural – vem se desenvolvendo por meio da diversidade de tipos de abordagens, de usos do passado e das funções atribuídas a tais conteúdos (Roza, 2014). Já Aglaene Mendonça (2020) verificou como as abordagens sobre o pós-Abolição sofrem variações em cada coleção didática de acordo com o conteúdo. Há coleções que detalham mais um tema em detrimento de outros. No entanto, persistem ainda ausências, fragmentações e representações esquemáticas, o que contribui para a pouca visibilidade do protagonismo negro, quando não para a cristalização de estereótipos. A grande indagação que Mendonça faz é: os autores das coleções didáticas não consideram as “possibilidades de ver o pós-Abolição em uma dimensão macro, construído ou referenciado em uma unidade, capítulo

ou tema?” (Mendonça, 2020, p. 120). Seja como for, o pós-Abolição – com seus capítulos de protagonismo, luta e resistência – é considerado tema basilar na formação da identidade positivada da população negra.

Outro problema do sistema de ensino é a subvalorização que paira em alguns estabelecimentos educacionais no tocante à história da população negra e da cultura afro-brasileira. Durante longo tempo, algumas escolas e até mesmo profissionais do magistério não incorporaram essa temática, quer no seu projeto político-pedagógico, quer na sua prática de ensino cotidiana. O resultado é que mais de uma geração de brasileiros foi educada a não tratar dessas coisas, como se varrer o “imbróglio” para debaixo do tapete fosse a solução para algo. Seria interessante que, em vez do silêncio ou omissão, as escolas e os professores optassem por discutir a história da população negra e da cultura afro-brasileira, além, obviamente, de ter acesso a esses conteúdos.

Outra questão problemática é que a escrita da história do Brasil não reconhece, devidamente, a importância das questões raciais interseccionando vida, identidade e trajetória dos sujeitos das narrativas de *Clio*. Para alguns personagens, sequer há menção à sua origem de cor. Por exemplo, José Maurício Nunes Garcia (1767-1830) – um dos principais nomes da história da música no Brasil e o mais importante de sua geração, que chegou a ser alcunhado, hiperbolicamente, de “Mozart Fluminense” – era afrodescendente. Nilo Peçanha (1867-1924), político fluminense que se tornou presidente do Brasil entre 1909 e 1910, tinha origem afro-brasileira. Virgulino Ferreira Lampião (1898-1938), considerado o Rei do Cangaço – que agitou o sertão nordestino até a sua morte; promoveu ataques e saques, causando medo entre moradores e coronéis –, era “mulato”. Sintomaticamente, esses e outros personagens históricos têm sua identidade racial escamoteada ou, antes, referida por meio de eufemismos. Não é apagando as diferenças e identidades étnico-raciais dos sujeitos, e sim as reconhecendo que iremos construir um conhecimento histórico plural, sensível, multicultural e polifacetado.

Estratégias, recursos e possibilidades

O grande desafio colocado é como mudar esse cenário. Não é simples pensar o “como fazer” quando a questão envolve décadas de desconhecimento e distanciamento intelectual, sem contar a diversidade do corpo docente (e discente) das redes públicas e privadas, em suas diferentes regiões e realidades educacionais brasileiras. Evidentemente, não existe fórmula mágica, com efeito qualquer projeto de mudança no ensino com a perspectiva de incorporar a história da população negra e da cultura afro-brasileira tem que abranger a adoção de políticas públicas. Nesse sentido, é um marco a coalizão de esforços em torno da Lei 10.639, que instituiu a obrigatoriedade, em todas as escolas do país, do ensino de história da África e da história e cultura afro-brasileira e, mais tarde, em 2008, a promulgação da Lei n. 11.645, que acrescentou a essa obrigatoriedade o ensino de história e cultura indígena.

Os gestores públicos, finalmente, perceberam que não basta ter boa vontade. É de fundamental importância o Estado intervir na estrutura educacional brasileira a fim de torná-la mais democrática e multicultural. Leis mobilizam as agências e os agentes responsáveis para sua efetivação. Contudo o “simples” decreto não descarta a necessidade da criação dos meios que viabilizem o ensino que se pretende pôr em prática. É sabido que, no Brasil, algumas normativas legais vingam e outras não. Afirmo isso porque a Lei 10.639, embora sofra resistência por parte de alguns segmentos, vingou, nos limites do possível, em um campo de disputas em torno de projetos educacionais.

Os caminhos percorridos até aqui têm sido diversos e desiguais (no tempo, no ritmo e na dimensão). Contudo os especialistas confluem em preconizar práticas de ensino e projetos político-pedagógicos baseados na valorização da “cultura negra”, na revisão do conteúdo dos livros didáticos e paradidáticos, na postura de respeito aos alunos negros em sala de aula, o que implica coibir as ofensas e os apelidos depreciativos – “macaco”, “carvão”, “urubu”, “negrinho do pastoreio”, “frango de macumba” –, as brincadeiras e as piadas politicamente incorretas relacionadas aos traços fisionômicos – como o tipo de lábio, o formato do nariz, a textura dos cabelos, a cor da pele – de tais alunos, sem falar nos discursos de intolerância às religiões de matriz africana (Santos, 2013). Para que tais práticas de ensino e projetos pedagógicos se cristalizem, faz-se mister o apoio das Secretarias de Educação dos estados e municípios e o efetivo envolvimento da comunidade escolar. Várias experiências de educação voltada à diversidade étnico-racial emergem – ou mesmo se consolidam – (Andrade & Cerezer, 2023), o que leva a crer que a atual mobilização do sistema de ensino em prol dos direitos da população negra é auspiciosa.

Qualquer plataforma de mudança no ensino tem demandado o engajamento da comunidade escolar. Além disso, devem existir programas de qualificação docente. Há professores que carecem de formação para tratar satisfatoriamente da história da população negra e da diversidade étnico-racial em sala de aula (Santos, 2013, p. 82). Daí a relevância da iniciativa do MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), e das Secretarias de Educação de diversos estados e municípios de oferecerem, como desdobramento da Lei 10.639, cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização de professores, centrados nas temáticas africana, afro-brasileira e antirracista.

De fato, é papel do MEC, das Secretarias (municipais e estaduais) de Educação, das universidades, em parceria com entidades em defesa dos direitos da população negra,¹ grupos culturais, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisa – como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) –, não só buscarem subsídios e trocarem experiências para planos institucionais, diretrizes pedagógicas e projetos de ensino, como também promoverem cursos, *workshops*, projetos de extensão, ciclos de debates e oficinas de capacitação docente na área. Não basta ser criativo, o professor precisa ter uma formação teórica básica para desenvolver uma prática de ensino inovadora, antirracista e em sintonia com a proposta da Lei 10.639.

Por outro lado, a base epistemológica eurocentrada do currículo brasileiro passou a ser questionada, a partir de histórias descolonizadas: afrocentradas e negrocentradas. Professores da rede, paulatinamente, capitanearam essa inflexão epistemológica, lutando contra as lacunas em suas formações acadêmicas e as dificuldades para acessar materiais de apoio. Igualmente se verificou, nas universidades públicas (federais e estaduais), uma renovação epistemológica, com a ampliação da oferta de disciplinas com temáticas africanas e afro-brasileiras em diversos cursos de graduação, além da realização de concurso para professores de História da África (Oliva & Conceição, 2023, pp. 15-16).

Porém somente qualificar os professores e futuros professores para uma pedagogia multirracial e pluriétnica não é suficiente. Também é recomendável o desenvolvimento de materiais

1 Como assevera Nilma Gomes (2022, p. 27), o “Movimento Negro que fez e faz a tradução intercultural das teorias e das interpretações críticas realizadas sobre a temática racial no campo acadêmico para a população negra e pobre fora da universidade; que articula com intelectuais comprometidos com a superação do racismo encontros, palestras, publicações, minicursos, *workshops*, projeto de extensão, ciclos de debates, abertos à comunidade; que inspira, produz e ajuda a circular as mais variadas publicações, panfletos, *folders*, revistas, livros, *sites*, canais de YouTube, *blogs*, páginas de Facebook, álbuns, artes, literatura, poesia, abordando a temática racial em sintonia com a diáspora africana”.

didáticos que apresentem uma abordagem atualizada do ensino de história e cultura afro-brasileira. O manual didático, apesar do discurso da necessidade de utilizar fontes diversas para o ensino, é o recurso didático mais utilizado nas salas de aulas. Assim, qualquer lei que pretenda incorporar novos conteúdos ou modificar conteúdos já consagrados deveria pensar em formas de disponibilizar no livro didático essas informações, “afinal são eles os materiais de mais fácil acesso dentro do contexto escolar, por isso, embora o uso do livro didático não seja unânime, ele permanece como material de referência para professores, pais e alunos” (Garrido, 2017, p. 11).

Seja como for, existe um descompasso entre o que se produz no mundo acadêmico e o que chega, na forma de livro didático, à mão dos alunos. Há professores do ensino fundamental e médio que negligenciam parte das novas pesquisas e abordagens sobre a história da escravidão (cujos especialistas atualmente pautam temas como noções de liberdade, cidadania e autonomia; relações de negociações e conflitos; conexões afrodiáspóricas; família escrava, redes de agenciamento, solidariedade e compadrio; “religiosidades negras”, escravidão urbana, trajetória de libertos, livres e africanos; quilombos e seus remanescentes no tempo presente), do pós-Abolição, da mulher negra, do samba, da capoeira, do candomblé, enfim, do protagonismo da “população de cor” nos cenários econômico, social, político, artístico-cultural e religioso.

Em vista de suprir parte desse descompasso existente entre os domínios da pesquisa e do ensino a partir de livros didáticos e paradidáticos, a própria Secadi-MEC lançou uma série de publicações denominada “Coleção Educação para Todos”, em 2005, com edições dedicadas à educação antirracista. Também ocorreram alterações nos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) – a mais importante política estatal de avaliação e distribuição de livros didáticos –, que, a partir de 2008, passou a exigir conteúdos relacionados às histórias africana e afro-brasileira, rompendo a sub-representação ou, antes, a omissão que predominava sobre o assunto nas coleções de história do ensino fundamental e médio (Roza, 2017). Podemos mencionar, ainda, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e as iniciativas da Fundação Cultural Palmares, com a criação de documentários e livros que discutem as questões inerentes à “história do negro no Brasil”, à “literatura afro-brasileira” e à “cultura do ponto de vista dos afro-brasileiros”.

Ademais, o professor de história, particularmente, ganharia densidade ao investir em um novo olhar sobre a história do Brasil, ressaltando o papel dos africanos e seus descendentes na formação da nação. Algumas visões equivocadas sobre a população negra e o continente africano têm sido desmistificadas. Não se indica naturalizar a situação das pessoas negras como escravas. Os negros não eram escravos, foram escravizados. A África não era (e não é) uma terra de escravizados. As diversas civilizações que habitavam esse continente eram dotadas de história, cultura, vida política, saberes e conhecimentos tecnológicos. Aliás, muito das tecnologias empregadas no Brasil, no cultivo da cana-de-açúcar e na mineração, foi trazido por pessoas negras provenientes da África. Portanto nada de reforçar a imagem de que esse continente é atrasado, primitivo, habitado por populações em estágios inferiores de evolução humana (Souza, 2012, p. 23). Na África, um continente heterogêneo e multifacetado, também surgiram grandes reinos (como, por exemplo, o Egito Antigo).

É importante problematizar a ideia do “escravizado” ou “negro” como vítima. Para se contrapor às imagens recorrentes de algumas pinturas de Jean-Baptiste Debret (1768-1848) – o escravizado apanhando no pelourinho, recebendo palmatória ou sendo castigado no chão com pés e mãos acorrentados –, sugere-se que o professor apresente imagens e experiências que mostrem os africanos e seus descendentes como protagonistas, sujeitos históricos, mesmo que escravizados. Por

exemplo, a gravura de Moritz Rugendas (1802-1858) que retrata uma roda de capoeira ou a aquarela de Debret que mostra uma vendedora de caju.

O professor poderia salientar a diversidade de experiências de ser “escravizado” ou “negro”, permitindo que os alunos conheçam diferentes trajetórias, organizações familiares, formas de sociabilidade e de relação (ou não) com a religião. Tal abordagem ajuda a mostrar a complexidade de experiências para além das imagens cristalizadas dos escravizados como sujeitos passivos. Não se recomenda ao professor deixar de falar sobre as atrocidades relacionadas à escravização de africanos e ao tráfico transatlântico, porém ele não deve falar apenas delas (Alberti, 2013). Uma boa estratégia é pautar as diferentes formas de resistência dos africanos e seus descendentes à escravidão (capoeira, manifestações culturais, culto às divindades africanas, irmandades negras, compra da alforria, fugas, infanticídio, assassinatos de feitores e senhores, revoltas, quilombos, etc.).

Cerca de 5,5 milhões de africanos foram trazidos à força para o país e estima-se que mais de 660 mil morreram antes do fim da viagem. Se esses números não forem adequadamente trabalhados, podem não significar muita coisa. Por vezes pode ser mais interessante partir de casos particulares para apreender um enfoque geral: uma biografia de pessoas afro-brasileiras, sem cair na tentação da heroicização, permite explorar as formas diferenciadas de ser pessoa negra e de conviver com a presença do racismo nos diversos contextos da história do Brasil. O que significava ser uma pessoa negra e culta em plena vigência da escravidão, como foi o caso de Francisco Montezuma? O quanto a condição de liberto marcou a ação política de Luiz Gama? Qual o papel dos intelectuais e ativistas negros e negras – como Manuel Querino, José Correia Leite, Abdias Nascimento, Antonieta de Barros, Carolina Maria de Jesus, Solano Trindade, Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento – no processo de afirmação identitária e lutas antirracistas do século XX? Tais histórias de vida podem se tornar uma ferramenta eficaz, porque ligadas a experiências do vivido, de abordagem da questão de como, apesar de não declarado, o preconceito racial na sociedade brasileira se manifesta e racializa uma parte expressiva da população.

É fundamental também disponibilizar aos alunos a consulta a fontes e recursos diversos, que abram a possibilidade de reconstituições autênticas: cartas, jornais, mapas, dicionários, processos, fotografias, literatura, músicas, documentários, artefatos ou narrativas de experiência individual (como, por exemplo, relatos de cronistas e viajantes). O professor também pode incentivar os alunos a realizarem entrevistas com pessoas negras da comunidade, uma vez que a oralidade constitui uma fonte produtora de informações importante para a reconstrução de experiências de vida, especialmente entre as camadas populares e mesmo iletradas (Grinberg et al., 2019).

Os casos particulares, trazidos por fontes históricas (escritas, orais, visuais ou sonoras), podem ajudar a compreender os acontecimentos, as trajetórias e os processos históricos em sua complexidade. As experiências de vida de mulheres e homens negros evidenciam o quanto, apesar dos estorvos e limites, esses sujeitos modificaram e romperam com os caminhos e destinos que lhes tentaram impor, seja no período escravista ou no pós-Abolição. Suas experiências ampliaram e diversificaram as possibilidades de vida e cultura.

Para se reportar ao período do pós-Abolição, convém desconstruir aquela visão reificada que apresenta os ex-escravizados como sinônimo de “marginais”, “analfabetos”, “alienados”, “boçais”, “vadios”, “bêbados”, “prostitutas”, etc. Em vez de naturais, tais estigmatizações foram socialmente construídas. Recentes pesquisas têm desvendado aspectos das “encruzilhadas da liberdade”. Mesmo enfrentando uma série de dificuldades e barreiras raciais, muitas pessoas negras procuraram afirmar a sua cidadania no mundo social, do trabalho, da política e da cultura. Por meio

de ações individuais ou coletivas, elas criaram clubes, associações beneficentes, centros cívicos, grêmios literários e jornais e revistas – a chamada *imprensa negra*. Cumpre ao professor abordar, em sala de aula, a experiência dessas associações religiosas, recreativas, culturais, educativas e assistenciais da comunidade negra (Xavier, 2013).

Para não nos alongarmos aqui, lembremo-nos da Frente Negra Brasileira, fundada em São Paulo em 1931, que se transformou em partido político, sendo extinta junto com as demais organizações políticas com o golpe do Estado Novo em 1937; a União dos Homens de Cor que, embora nascida em Porto Alegre na década de 1940, espalhou-se por dezenas de cidades do país; das diversas entidades que surgiram a partir da década de 1970, cuja principal foi o Movimento Negro Unificado, uma organização que lutou a favor dos negros em pleno contexto de resistência ao regime militar, contribuindo, assim, para o processo de redemocratização do país. Mencionemos ainda a Coalização Negra por Direitos, criada na cidade de São Paulo, em 2019, a fim de “lutar por um país justo, com igualdade de direitos e oportunidades”. Trata-se de um *pool* de mais de cem coletivos e instituições de negros e negras de todas as regiões do país. Em 2020, um de seus principais *slogans* foi: “Enquanto houver racismo, não haverá democracia!”²

Vale frisar que as associações negras – remanescentes de quilombos, irmandades católicas ou grupos evangélicos, clubes, agremiações culturais, grupos artísticos, educacionais e assistenciais – multiplicaram-se no tempo presente, adquirindo capilaridade em todo o país. Para a realização do trabalho escolar nos domínios, por exemplo, da história local, seria interessante incentivar os estudantes a visitarem tais associações – que têm contribuído para construir, sistematizar e articular saberes ou conhecimentos emancipatórios – e até mesmo fomentar com elas projetos pedagógicos em parceria (Grinberg et al., 2019). Assim, “os estudantes podem reconhecer, de forma prática, que tradições e experiências confluíram para definir, hoje, a identidade negra dos grupos estudados”. Afora isso, abre-se a possibilidade de se avaliarem criações culturais, produção intelectual, política e artística dos “afrodescendentes para além do período de luta contra a escravidão, perspectiva que predomina nos livros didáticos e no próprio ensino de história” (Abreu & Mattos, 2008, p. 15).

Outra estratégia de ensino é levar os estudantes para visitarem os lugares de memória da escravidão africana e do tráfico de escravos para o Brasil. Em projeto coordenado por Hebe Mattos, Martha Abreu e Milton Guran, produziu-se um inventário com cem lugares de memória (agrupados em sete diferentes temáticas que dizem respeito aos locais de entrada e campos de atuação dos africanos no Brasil: portos de chegada, locais de quarentena e venda; desembarque ilegal; casas, terreiros e candomblés; igrejas e irmandades; trabalho e cotidiano; revoltas e quilombos; patrimônio imaterial), com referências precisas, documentais e bibliográficas, em todo o país.³ Esse projeto foi o ponto de partida para ações tanto no campo da pesquisa histórica como nos do ensino, educação patrimonial e divulgação científica. Como explicam os autores do projeto, foi dada prioridade às

2 Carta Proposta da Coalizão Negra por Direitos. Disponível em: <https://coalizaonegrapordireitos.org.br/sobre/>

3 O “Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil” fez parte de um projeto mais amplo, *A Rota do Escravo*, criado em 1993 por ocasião da 27ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e lançado oficialmente em 1994, na cidade de Ouidah, no Benim, cumprindo um importante papel no reconhecimento da escravidão e do tráfico de africanos escravizados como “crimes contra a humanidade” na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. Entre as finalidades mais importantes do projeto *A Rota do Escravo*, salientamos a preocupação de “trazer à baila histórias ocultadas”, incidir na “construção de memórias públicas e sensibilizar públicos diversos para a tragédia humana da escravidão e do tráfico”. Ao romper o silêncio sobre o assunto, o projeto visa a “intervir nas consequências impostas por esses encontros forçados, fonte das interações culturais e diversidade das sociedades que viveram essas histórias e se transformaram hoje em sociedades multiétnicas e multiculturais” (Mattos et al., 2014, p. 256).

evidências documentais, escritas e orais, da presença da história e cultural dos africanos, com a finalidade de centrar o foco na ação e no legado dos recém-chegados. Por outro lado, “sabemos que a lista seria interminável se tivéssemos optado por reunir os Lugares de Memória dos descendentes de africanos no Brasil” (Mattos et al., 2014, p. 260).

Dentre os locais onde é possível lembrar a chegada dos africanos de primeira geração e identificar as marcas de sua presença e intervenção, o Cais do Valongo, no Rio de Janeiro, ganhou visibilidade pelas descobertas arqueológicas na área central da cidade. Em 2017, esse sítio arqueológico – o principal porto de entrada de africanos escravizados no Brasil e nas Américas – foi reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como Patrimônio Histórico da Humanidade. O expediente de dar visibilidade a esses temas através da visita dos locais de memória não só consolida novas formas de ensino e rememoração, para “públicos que desconhecem ou se recusam a falar desse passado, mas também abre caminhos de sustentabilidade para os grupos que sofrem o peso do estigma de serem descendentes dos antigos escravizados” (Mattos et al., 2014, p. 258).

Outro artifício de ensino é levar para a escola congadas, moçambiques, taieiras, São Gonçalo, rodas de samba, grupos de capoeira ou maracatus, como formas de ser e viver a cultura negra. No entanto, cabe uma advertência: tais manifestações têm histórias, precisam de tempo e lugar para acontecer, e isso pode, e mesmo deve, ser ressaltado pelo professor, para não se correr o risco de congelar tais manifestações no trabalho em sala de aula. Sempre que possível, “tal abordagem pode ser feita associada a grupos e associações que desenvolvem essas manifestações hoje, de forma que elas sejam percebidas como manifestações culturais vivas, ligadas a lutas políticas e sociais atuais e, portanto, sujeitas a transformações de significados ao longo do tempo” (Abreu & Mattos, 2008, p. 16).

Em perspectiva diversa, faz sentido investir em dispositivos didáticos de história relacionados ao afrofuturismo – esse movimento estético-político de recriar o passado, subverter o presente e projetar um novo futuro à luz da (re)imaginação (Freitas & Messias, 2018). O afrofuturismo, em suportes como fontes literárias, cinematográficas, fotográficas, pictóricas e musicais, pode despertar a consciência histórica e ancestral, questionar o apagamento de valores e legados de matriz africana, criar narrativas conjecturais de protagonismo negro, fabular representatividades racializadas, delinear vastos universos de ficção científica, existência histórica e resistência cultural, concebendo o futuro a partir das experiências afro-diaspóricas.

A gamificação no ensino de história também é uma ferramenta pedagógica que pode ser explorada para trabalhar conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira. Os jogos digitais têm sido utilizados como estratégia didática capaz de proporcionar a aprendizagem histórica de maneira lúdica, revelando-se um aliado no processo de construção de conhecimento sobre a diversidade étnico-racial, protagonismo afro-centrado e ancestralidade negra, conforme indicam algumas experiências de jogos educacionais digitais, como *Arokin: Desvendando reinos*, que discute e dialoga com a história da África, mais precisamente com o reino do Congo (Barboza & Freire, 2023).

Pautar em sala de aula as datas cívicas relacionadas à afirmação da consciência negra e à luta contra o racismo – 13 de maio (Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo) e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra) – é outro recurso didático-pedagógico para trabalhar a Lei 10.639. Entretanto, no tocante ao 13 de maio de 1888, considerar essa data – da abolição da escravidão no Brasil – uma farsa é uma abordagem extremamente polêmica do ponto de vista

histórico, para dizer o mínimo. O 13 de maio, no final do século XIX, foi festejado como uma conquista por lideranças abolicionistas, populares, negras e pelos próprios escravizados. Durante décadas as associações negras comemoraram a data solenemente. E, até hoje, alguns segmentos da população negra – como comunidades de descendentes de cativos, terreiros de cultos afro-brasileiros e irmandades negras – ainda a celebram.

Uma última diretriz é digna de nota. Consiste em evitar restringir o estudo da história da população negra e das relações étnico-raciais a nichos no currículo – restringindo, por exemplo, a discussão sobre essa temática ao cenário da escravidão ou a momentos do ano letivo em torno do 13 de maio ou do 20 de novembro. A experiência negra deve ser vista como integrada à história nacional – e não como algo à parte (Alberti, 2013).

Os movimentos republicanos, que teriam sido decisivos na derrubada da monarquia em 1889, são em geral associados a pessoas brancas das elites e das classes médias urbanas, mas essa representação ganharia em pluralismo se neles fosse reconhecida a participação dos indivíduos negros, os chamados “republicanos de cor”. A Revolução Constitucionalista, um movimento armado ocorrido no estado de São Paulo em 1932, que tinha por intuítos destituir o governo provisório de Getúlio Vargas e convocar uma Assembleia Nacional Constituinte (ANC), recebeu ampla adesão da população paulista e intenso engajamento da comunidade negra. O voluntariado, que tanto pegou em armas e foi para os *fronts* de batalha quanto ficou no apoio logístico de retaguarda, era composto de pessoas brancas – nacionais e imigrantes – e de “cor”. Esse “segmento populacional cerrou fileiras no Exército Constitucionalista e até criou a Legião Negra, uma corporação militar formada por ‘pessoas de cor’” (Domingues, 2019, pp. 49-50).

Nas narrativas históricas tradicionais, os movimentos operários da Primeira República são associados à participação de imigrantes, que teriam sido os grandes responsáveis pela introdução no Brasil da organização sindical, da consciência de classe e das ideias revolucionárias. Trata-se de uma visão reducionista, que não abarca a diversidade de experiências que marcou os protagonistas dessa história. Alguns líderes operários eram negros e cumpriram papel de relevo na organização da luta sindical. Por exemplo, Orêncio de Freitas (1891-1940) foi o fundador do Partido Proletário do Rio de Janeiro; Sebastião Luís Oliveira (1896) liderou a Sociedade de Resistência dos Trabalhadores em Trapiches de Café; e Minervino de Oliveira – um comunista que chegou a presidir o Centro dos Operários Marmoristas – foi o candidato escolhido pelo Partido Comunista do Brasil (PCB) para concorrer à presidência da República em 1929, tornando-se o primeiro negro e operário a disputar o cargo mais importante da nação. Assim, cabe integrar as experiências negras à história da nação, evitando confiná-las em nichos apartados.

Aos educadores convém abraçar a luta contra o eurocentrismo e o etnocentrismo presentes nos currículos escolares. No limite, toda a sociedade brasileira deveria estar enfronhada com a adoção do ensino de história e cultura afro-brasileira na rede escolar (Munanga, 2015). A presença de matrizes culturais africanas no nosso pensamento, comportamento e religiosidade constitui evidências de um legado civilizacional – certamente recriado, mas vivo – que urge ser reconhecido. Precisamos repensar nossa própria história (e nossa identidade), construir referências, recuperar memórias e incluir novos sujeitos. Aprender pelo viés da diversidade e do multiculturalismo vai significar um ganho para o conjunto da sociedade brasileira. Afinal, o racismo é um problema de todos e envolve, direta ou indiretamente, o conjunto da nação.

À guisa de balanço

Fazer um balanço da Lei 10.639/03 no contexto atual requer considerá-la como dispositivo fundante de uma legislação posterior que estabelece os marcos de uma educação para as relações étnico-raciais, comprometida com a valorização e o reconhecimento de povos afro-brasileiros e a superação do racismo no contexto escolar, como as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (MEC, 2004); a Lei n. 11.645/2008, que altera a própria Lei 10.639, ampliando seu escopo ao inserir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena; e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*, estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB n. 16/2012, de 5 de junho de 2012. Mas, nesse balanço da Lei 10.639, não se pode se restringir aos aspectos formais da legislação, atentando-se para a sua implementação e diferentes formas de apropriação dos sujeitos, que lhe confere sentido e significado ao longo dessas duas décadas, acenando tempos e percursos diversos e desiguais, com avanços e recuos, conquistas e rupturas que também não se forjam de forma linear.

A Lei 10.639 ainda gera controvérsia. Como o assunto é espinhoso, envolvendo questões centrais na construção da nacionalidade e identidade brasileiras no que concerne às formas como as heranças africanas e escravistas deixaram suas marcas (e inscrições), essas dificuldades são compreensíveis.

Não obstante, a despeito das dificuldades e dos percalços, os temas ligados à história e cultura afro-brasileira conquistaram espaço e legitimidade nas reflexões e ações dos educadores. Isso pode ser constatado pela proliferação dos cursos de formação de professores voltados para o assunto, por meio da produção de material de ensino, recursos de hipermídia, elaboração de *sites*, canais de YouTube, *blogs*, *podcast*, páginas de redes sociais (como Facebook, Instagram e TikTok); publicação de livros, matérias em revistas de divulgação e programas ligados ao audiovisual. Opera-se uma “inter-relação entre a aceleração das tecnologias de comunicação e as várias novas possibilidades de produção de luta e de circulação de cultura de luta antirracista” (Lima, 2024, p. 238).

Nessa atmosfera, cumpre um destaque especial para a melhoria do livro didático, no tocante aos conteúdos prescritos pelas *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais*, bem como a renovação de determinadas seções dos livros, tais como exercícios, textos complementares e tratamento de imagens. As empresas editoriais têm procurado aproveitar as oportunidades oferecidas por esse novo filão – subentendem-se aqui os programas governamentais como PNLD e PNBE. Evidência disso é o expressivo número de livros paradidáticos publicados depois da Lei 10.639, que têm por finalidade discutir África e afrodescendentes.

Isso não significa que resolvemos todos os impasses, questões e desafios. Parte do material didático apresenta problemas quanto ao colonialismo intelectual e à forma como os temas são apresentados. Já os cursos de formação também padecem de algumas limitações pedagógicas. Esse quadro é corolário de décadas de negligência aliada à súbita valorização do assunto sem a devida alocação de recursos e às demandas não só educacionais como também de mercado, mas tem sido alterado, em ritmo sinuoso e desigual, nesses 22 anos de vigência da Lei.

Ainda assim, concitamos a avançar no sentido de produzir um ensino-aprendizagem de qualidade sobre a história e cultura afro-brasileira. Para tanto, é de bom alvitre esforço, determinação, trazer para o primeiro plano o estudo e a pesquisa sobre o assunto. Esses requisitos abrangem todos os níveis da educação, pois, sem formação adequada e tempo para estudo permanente, fica difícil ser um professor dinâmico, atualizado, com capacidade não só de transmitir informações

corretas como de captar a atenção dos alunos, em um mundo cada vez mais permeado de estímulos sensoriais, especialmente digitais, interessantes e absorventes (Alberti, 2012).

Se já não é uma tarefa fácil manter-se atualizado com relação a temas há muito explorados, a dificuldade aumenta quando pautamos temas sensíveis (Souza, 2012, p. 19). E para além do modelo de processo educativo que valoriza a “história única” (Adichie, 2019) ou apenas uma forma de conhecimento, convém levar em conta que o ensinar e o aprender envolvem o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade –, tendo em vista as possibilidades e os ganhos do manejo da perspectiva interseccional na descolonização curricular.

Seja como for, a presença de matrizes culturais africanas – decerto reelaboradas, reinventadas, mas pujantes de diferentes formas – no nosso pensamento, comportamento, ancestralidade e religiosidade constitui evidências de uma história que pode ser ensinada/aprendida a partir de um descentramento epistêmico. A longa história da população negra incrustada na nossa formação como povo e nação, e tão presente nas lutas de hoje, denota ser conhecida para nos reconhecermos. Trata-se de questões candentes a serem respondidas, e em várias partes do país ocorrem incursões nessa direção. Afinal, estamos investindo em estudos sobre nós mesmos, em um terreno ainda canhestamente propalado da nossa identidade civilizacional como brasileiros (Oliva & Conceição, 2024).

A Lei 10.639 reflete a possibilidade de afirmação política e inclusão social de um segmento subalternizado da população. Foi fruto de uma longa luta encabeçada pelo movimento negro, que, na sua gramática cultural, “educa e reeduca a sociedade, o Estado e a si mesmo sobre as relações raciais, o racismo e a diáspora africana. E, se é educador, ele constrói pedagogias. E, se constrói pedagogias, interfere nos processos educativos e nas políticas educacionais” (Gomes, 2022, p. 27). Fato é que o movimento negro conquistou, vencendo resistências profundamente arraigadas na sociedade brasileira, um importante dispositivo no caminho da construção de uma sociedade mais democrática e igualitária, na qual as diferenças de aparência e ancestralidade não possam ser acionadas como armas para inferiorizar e marginalizar alguns segmentos sociais (Domingues, 2009).

Se, nesse processo, o movimento negro cumpriu um papel educador e vanguardista (Gomes, 2017), há de se reconhecer que existem outros grupos que, historicamente, estiveram ligados, por sensibilidade humana, posição política, consciência ético-democrática e/ou dever de ofício, aos debates e embates em prol da descolonização dos currículos escolares e inclusão da população negra e agentes históricos subalternizados nas escolhas de conteúdos e temas voltados para as salas de aula. Em última instância, toda a sociedade brasileira deveria estar comprometida com essa inclusão, pré-requisito para a construção de um projeto educacional emancipador, assentado nos postulados da descolonização epistêmica, do respeito à pluralidade cultural e diversidade étnico-racial.

Não sem razão as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais* têm por destino não somente os administradores dos sistemas de ensino e suas entidades mantenedoras, como todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, como estabelece o Parecer do Conselho Nacional de Educação, em vista de “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-raciais positivas, rumo à construção de nação democrática” (MEC, 2004, p. 31).

Porém vale um alerta: é dentro do ambiente escolar que novos conteúdos podem ser acionados ou não. As políticas públicas de valorização da história e cultura africana e afro-brasileira suscitam, portanto, uma emergente discussão dentro do ambiente escolar; “que o professor compreenda a importância de um ensino, entendido como constituidor de identidades, e que tenha

o suporte material e financeiro para efetivar esse ensino-aprendizagem” (Garrido, 2017, p. 179). Apontar a responsabilidade que os professores – a partir de suas trajetórias de vida, subjetividades, experiência formativa e profissional – têm nesse processo de implementação da Lei 10.639 não minimiza o papel central de políticas públicas, tanto na formação docente quanto na produção de materiais, no fornecimento de apoio e suportes, no acompanhamento e na fiscalização da aplicação dessa legislação pelos poderes públicos federal, estadual e municipal

Algumas pesquisas consignam que os efeitos dos 22 anos da Lei 10.639 sejam limitados e contraditórios na esfera da educação escolar (Meinerz, 2017). Porém é sempre importante salientar que, em um país marcado por uma história de exclusão de sua população negra de direitos fundamentais, mudanças estruturais enfrentam a resistência de pessoas, grupos e instituições, como as escolas. Por outro lado, muitas outras pesquisas indicam que são inegáveis os efeitos da Lei 10.639 e toda a legislação posterior, no âmbito dos currículos prescritos e praticados da educação básica e superior, na formação inicial e continuada de professores, na “produção, avaliação e uso de materiais didáticos e na própria forma de produção e difusão de conhecimentos no âmbito das universidades, centros de pesquisa e arquivos e museus” (Silva, 2023, p. 2).

Por fim, cumpre frisar que não é mais plausível pensar o Brasil sem um amplo debate público sobre as questões relacionadas ao racismo e antirracismo. A Lei 10.639 foi uma resposta, na área da educação, à demanda da população afro-brasileira, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade (Mattos et al., 2016). Com a legislação, nos contrapomos à colonialidade do ser, do poder e do saber e tonificamos o antirracismo como um dos eixos dos currículos.

Dessa perspectiva, o dispositivo normativo tratou-se de uma conquista democrática, que, nesses 22 anos de vigência, não deve “passar em branco”. É verdade que as mudanças ocasionadas até aqui são insuficientes, mas elas estão em curso na arena de disputa do sistema educacional e poderão ser aprofundadas ou aceleradas conforme a capacidade de articulação e agenciamento dos setores interessados em intervir no processo.

Referências

- Abreu, M., & Mattos, H. (2008). 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*, 21(41), 5-20. <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>
- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras.
- Alberti, V. (2012). Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. *Revista História Hoje*, 1(1), 61-88. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i1.19>
- Alberti, V. (2013). Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In A. A. Pereira, & A. M. Monteiro (Orgs.), *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas* (pp. 27-55). Pallas.
- Andrade, L. S. de, & Cerezer, O. M. (2023). O prescrito e o vivido no cotidiano escolar: Experiência de implementação da Lei n. 10.639/03 em Poconé (MT). *Revista História Hoje*, 12(25), 139-169. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i25.1012>

- Barboza, A. P., & Freire, E. de C. (2023). O jogo na (re)educação das relações étnico-raciais: Que história é essa? *Revista História Hoje*, 12(25), 197-220. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i25.1015>
- Domingues, P. (2009). O recinto sagrado: Educação e antirracismo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 39(138), 963-994. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300014>
- Domingues, P. (2019). *Protagonismo negro em São Paulo: História e historiografia*. Edições Sesc São Paulo.
- Freitas, K., & Messias, J. (2018). O futuro será negro ou não será: Afrofuturismo versus Afropessimismo – as distopias do presente. *Imagofagia*, (17), 402-424. <https://imagofagia.asaeca.org/index.php/imagofagia/article/view/225>
- Garrido, M. C. de M. (2017). *Escravo, africano, negro e afrodescendente: A representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)*. Alameda.
- Gilroy, P. (2002). *O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência*. Editora 34.
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.
- Gomes, N. L. (2022). O movimento negro educador: Releituras, encontros e trocas de saberes. In N. L. Gomes (Org.), *Saberes das lutas do movimento negro educador* (pp. 19-69). Vozes.
- Grinberg, K., Abreu, M., & Mattos, H. (2019). História pública, ensino de história e educação antirracista. *Revista História Hoje*, 8(15), 17-38. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.523>
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais* (A. L. G. Resende, A. C. Escosteguy, C. Álvares, F. Rüdiger & S. Amaral, Trans.). UFMG; Representação da Unesco no Brasil.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (M. B. Cipolla, Trad.). WMF Martins Fontes.
- Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. (2008). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- Lima, T. de. (2024). *A cultura de luta antirracista e o movimento negro do século 21*. Pallas.
- Machado, C. V. (2016). *O pós-abolição nas aulas de História: Uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Portal eduCapes. <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174583>
- Mattos, H., Abreu, M., & Dantas, C. V. (2016). Em torno do passado escravista: As ações afirmativas, os historiadores e o papel da memória-dever no ensino de história da África e cultura africana e afro-brasileira. In G. Xavier (Org.), *Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas* (pp. 311-324). Editora UFRB; Fino Traço.
- Mattos, H., Abreu, M., & Guran, M. (2014). Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. *Estudos Históricos*, 27(54), 255-273. <https://doi.org/10.1590/S0103-21862014000200003>
- Meinerz, C. B. (2017). Ensino de história, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. *Educação e Realidade*, 42(1), 59-77. <https://doi.org/10.1590/2175-623661184>
- Mendonça, A. dos S. (2020). *O pós-abolição em coleções didáticas de história dos anos finais do ensino fundamental – PNLD/2017: Compreender para intervir por meio da construção de um caderno pedagógico* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. <https://ri.ufs.br/handle/riufs/21846>

- Ministério da Educação (MEC). (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. MEC.
https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf
- Munanga, K. (2015). Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, (62), 20-31. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31>
- Oliva, A. R., & Conceição, M. T. da. (2023). A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: Reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. *Revista História Hoje*, 12(25), 6-38. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i25.1080>
- Oliva, A. R., & Conceição, M. T. da. (2024). A história africana nos bancos escolares: Os impactos da Lei 10.639/03 20 anos depois. In F. Paiva, M. Corrêa, & N. Aguilar (Orgs.), *África em contextos globais: Experiências de ensino, estratégias de pesquisa* (pp. 55-73). CD Comunicação.
- Parecer CNE/CEB n. 16/2012, de 5 de junho de 2012*. (2012). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF. https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf
- Pereira, A. A. (Org.). (2021). *Narrativas de (re)existência: Antirracismo, história e educação*. Editora Unicamp.
- Roza, L. M. (2014). *A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG.
<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9Q5GHZ>
- Roza, L. M. (2017). Abordagens do racismo em livros didáticos de história (2008-2011). *Educação & Realidade*, 42(1), 13-34. <https://doi.org/10.1590/2175-623661124>
- Santos, L. dos. (2013). Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: Dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In A. A. Pereira, & A. M. Monteiro (Orgs.), *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas* (pp. 57-83). Pallas.
- Silva, M. M. da. (2023). 20 anos da Lei 10.639/03: Insurgências e rupturas no ensino de história. *Revista História Hoje*, 12(25), 1-5. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i25.1090>
- Souza, M. M. e. (2012). Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. *Revista História Hoje*, 1(1), 17-28. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i1.3>
- Xavier, G. (2013). “Já raiou a liberdade”: Caminhos para o trabalho com a história da pós-abolição na educação básica. In A. A. Pereira, & A. M. Monteiro (Orgs.), *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas* (pp. 85-100). Pallas.

Disponibilidade de dados

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no artigo.

Como citar este artigo

Domingues, P. (2025). A Lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura afro-brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artigo e11162. <https://doi.org/10.1590/1980531411162>