

# CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Delton Aparecido Felipe \*  
Tereza Kazuko Teruya \*\*

**Resumo:** O presente texto tem como objetivo problematizar as dimensões curriculares do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica brasileira. Para isso problematizamos os motivos que levaram a aprovação da Lei n. 10.639/2003 e quais as implicações no contexto educacional. Entendemos que elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar. Faz-se indispensável superar as perspectivas eurocêntricas ainda bastante presente nas escolas buscando a valorização dos múltiplos sujeitos sociais. É possível argumentar que a lei que incentiva o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana também inclui a discussão sobre a diversidade étnico-racial no Brasil.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Currículo. História e cultura afro-brasileira e africana.

## AFRO-BRAZILIAN CULTURE AND AFRICAN IN BASIC EDUCATION CURRICULUM

**Abstract:** This paper aims to discuss the curricular dimensions of the teaching of history and afro-brazilian and african culture in brazilian education. For this we question the motives for the adoption of the Law number 10.639/2003 and the implications in the educational context. We understand that culturally oriented curriculums demand a new attitude on the part of the school community. It is indispensable to overcome the Eurocentric perspectives still very present in schools seeking recovery of multiple social subjects is possible to argue that the very law that encourages the teaching of history and culture african-brazilian and african also includes discussion on the ethnic and racial diversity Brazil.

**Keywords:** Teacher. Curriculum. History and african and afro-brazilian culture.

## Introdução

A história do Brasil ensinada nas escolas atualmente passa por um processo de questionamento, os argumentos de professores e de professoras, de pesquisadores e de pesquisadoras que questionam o conteúdo da história ensinada nas escolas consiste em sua maioria por ainda se privilegiar a visão européia como uma cultura universal, deixando muitas vezes de contemplar as outras matrizes de conhecimento e outras experiências históricas e culturais que compõem a formação do povo brasileiro como as matrizes africanas e indigenistas. Ainda se encontra livros didáticos e outras produções bibliográficas utilizadas no ambiente escolar que ignoram ou veiculam estereótipos da participação de africanos e afrodescendentes na construção intelectual e material do país. Este descuido histórico levou a uma sub-representação da população negra no Brasil e ainda produz e reproduz o

processo de dominação e opressão que essa população vivenciou ao longo da história do Brasil.

Fernandes (2005) afirma que a história não é coisa do passado para ser memorizada e repetida, ela informa e revela quem somos nós no presente e quais são os papéis que devemos desempenhar na sociedade atual. Por isso, afirma o autor, o ensino da história que ignora ou estereotipa as matrizes africanas e indigenistas perde a cara da população e fica semelhante à visão dos dominadores, produzindo uma história parcial com os elementos de discriminação e racismo. O mesmo ocorre com outras etnias, com relação às mulheres e às diversas regiões do país. A história ensinada na escola brasileira ainda expressa o machismo, o regionalismo e o modo de representar o país brancocêntrico herdado de uma visão eurocêntrica. O currículo escolar trabalhado nas salas de aula oculta as diversas vozes e culturas processadas em seu contexto, contribuindo para a marginalização de uma parcela da população brasileira.

Dessa forma o objetivo de nosso trabalho é problematizar as dimensões curriculares do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica brasileira. Para isso problematizamos as bases legais para a aprovação da Lei 10.639/2003 e quais as implicações nos currículo escolar e para finalizar sugerimos alguns possibilidades de trabalhar com a história e cultura afro-brasileira em sala de aula.

### **Bases para o ensino de história e cultura afro-brasileira**

Os documentos oficiais da educação brasileira como a Lei de Diretrizes de Base da Educação Brasileira, LDB 9394 de 1996 no artigo 26 inciso 4, estabelecem que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. Apesar disso, argumenta Cunha Junior (1998, p.14), “são poucos os brasileiros afrodescendentes negros que se destacam na história nacional ou até mesmo na história internacional”. Essa realidade mobilizou diversos movimentos sociais<sup>1</sup> que lutam por um Brasil mais justo e democrático.

Dentre os movimentos sociais, destacamos o Movimento Negro Unificado (MNU) que empenhou sua luta em defesa da multiplicidade das matrizes formadoras da população brasileira. Para Pereira (2002), esse movimento se organizou na cidade de São Paulo na década de 1970, em pleno regime militar, com o objetivo de

combater o mito da democracia racial e veicular o discurso de que o Brasil é uma nação racista, na qual a população negra estava submetida a um processo de invisibilidade ou visibilidade subalterna. O Movimento Negro Unificado brasileiro tornou-se importante porque se insere no grupo dos movimentos sociais que se organizaram na Europa da década de 1960 e 1970, percebendo o ser humano como sujeito discursivo e fragmentado.

O Movimento Negro Unificado se organizou para fomentar um processo de constituição da identidade positiva da população negra e de sua conscientização política na vida nacional. Paul Singer, um dos fundadores do MNU, em carta aberta, lida em ato público no dia 7 de julho de 1978 nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, posiciona-se a respeito da discriminação no Brasil:

Não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento negro, destrói a sua alma e sua capacidade de realização como ser humano [...]. Não podemos mais aceitar as condições em que vive o homem negro sendo discriminado da vida social do país, vivendo no desemprego, subemprego e nas favelas. Não podemos mais consentir que o negro sofra perseguições constantes da polícia sem dar uma resposta. (SINGER, 1981, *apud* SILVA, 2001, p. 38).

Esse movimento se organizou em torno de dois núcleos discursivos: o primeiro de denúncia sobre a existência do racismo no Brasil, contrapondo-se ao discurso hegemônico vigente naquele momento de que todas as pessoas, independentes da cor da pele, eram tratadas como iguais. A ideia de que, apesar da escravidão no Brasil, não sobressaiu o racismo, visto que o negro, o índio e o branco se misturam amigavelmente são enunciações localizadas nas obras de Gilberto Freire, *Casa Grande & Senzala* lançadas em 1932 e de Sérgio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil* lançadas em 1947.

Segundo núcleo discursivo elaborado pelo Movimento Negro Unificado refere-se à organização de enunciados que levassem ao processo de formação da identidade positiva do negro, por meio de ações políticas, com a valorização de seus aspectos simbólicos, tais como as formas de vestir, de pentear e de falar (FELIPE; TERUYA, 2010). O bloco afro Ilê Aiyê, um dos primeiros blocos de carnaval representativo da cultura afro-brasileira, captou esse sentimento dos ativistas das organizações negras, fazendo o seguinte registro:

Durante este tempo demos o nosso grito de liberdade [...] A liberdade de podermos ser negros, de dançar a nossa dança, de cantar o nosso canto. Canto esse que conta a nossa história e nossa libertação. E esse verdadeiro canto ecoou no Curuzu: um canto de fé por um mundo melhor. O brilho da avenida não ofusca o brilho desta raça de origem nagô. (CADERNOS CANTO..., 1988, p. 32).

Percebemos, nesse registro, que os ativistas do Movimento Negro Unificado organizam os seus discursos exaltando o reconhecimento e a recriação dos aspectos que valorize a cultura negra. Na perspectiva de Giroux (1999), esses discursos buscam ampliar os argumentos para a ação política de combate ao racismo e organizar enunciados que permitam as experiências daqueles grupos que foram silenciados a fazer parte da arena social e questionar as narrativas que explicam os sujeitos de forma, única e universal.

Transcorridos mais de 20 anos para atender as reivindicações de uma parcela da população brasileira, muitas vezes representada pelo Movimento negro Unificado, o governo brasileiro decretou a Lei n. 10.639 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 09 de Janeiro de 2003. Esta lei alterou as diretrizes e base da educação nacional fixadas pela Lei n. 9394/1996, e tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, com a finalidade de reconhecer e valorizar todas as suas matrizes culturais. O posicionamento daqueles que conhecem este dispositivo legal está dividido, uns concordam e outros discordam. O argumento da discordância é que a lei não se traduz na prática uma mudança necessária.

Para Lopes (2003), aprovação da Lei n. 10.639/2003 do CNE vem reconhecer oficialmente a existência do afro-brasileiro com sua ancestralidade africana, sua trajetória na história do Brasil e sua condição de sujeitos como participantes da construção da sociedade brasileira. O desafio que desponta ao currículo escolar é inserir a negritude brasileira e modificar os conteúdos hegemônicos de cunho eurocêntrico que estão contidos no sistema escolar, para obter um resultado desejável de respeito às diferentes culturas no processo de ensino e de aprendizagem. Essa alteração, em seus aspectos explícitos e implícitos, precisa ser construída no cotidiano do fazer pedagógico dentro das escolas, envolvendo toda a comunidade escolar, especialmente, os alunos e as alunas, os professores e as professoras, os gestores e as gestoras.

Um dos desafios para efetivação da Lei n. 10639/2003 no âmbito das salas de aula para Fernandes (2005) é abrir o espaço para que o negro seja incluído nas

propostas curriculares como sujeito histórico formador da população brasileira, assim como a desconstrução das narrativas históricas pejorativas sobre a negritude brasileira. Para isso é necessário profissionais da educação, especialmente professores e professoras, devidamente preparados e habilitados a realizarem uma releitura do currículo escolar, bem como elaborar propostas pedagógicas que tenham como fundamento, os conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, históricos, religiosos, geográficos e culturais para repensar a questão do negro.

Hernandez (2005) alerta sobre os inúmeros obstáculos para redimensionar a história do Brasil tendo como base o texto da Lei n. 10.639/2003. Estes obstáculos estão relacionados ao imaginário do povo brasileiro construído por uma visão tendenciosa e descontextualizada a respeito da África e dos afro-brasileiros, veiculada historicamente na mídia nacional. Costuma-se dizer que não sabemos nada sobre a África; se fosse assim, seria melhor. O problema é a difusão dos estereótipos, das imagens dos negros visto pelo europeu como exóticos, das mensagens racistas e preconceituosas que foram incorporados pelo imaginário social. Diante dessa realidade, argumenta Lopes (2003), é necessário propor uma metodologia que aborde a cultura africana, uma metodologia que leve em consideração os elementos da cultura e história afro-brasileira.

Nesta perspectiva, Chagas (1997) também argumenta que a inserção dos elementos que recupere a memória histórica afro-brasileira permite revisar o papel que a população negra desempenhou, nos diferentes espaços e paisagens culturais, na formação étnico-social do povo brasileiro. A valorização da cultura negra no currículo escolar como um dos elementos formadores da cultura brasileira demanda um repensar sobre a condição imposta ao negro, que teve sua identidade étnica, cultural e pessoal prejudicada pela escravização e pelas políticas de branqueamento a que foi submetido. O combate ao mito da democracia racial é uma forma de contestar essa máscara que oculta às relações de opressão e coloca um grupo étnico cultural na posição de segunda categoria ou segunda classe, situação vivenciada pela maioria da comunidade negra que ainda tem dificuldade de acesso, entre outros, aos benefícios da educação, da saúde e do trabalho.

Para definir a programação pedagógica afinada com o espírito da lei, é preciso que o professor e a professora inovem suas práticas e busquem repostas sobre os motivos e os objetivos da lei aprovada para Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva, relatora da Lei n. 10.639/2003, é que esta lei é se torne dispositivo legal

para que o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por profissionais qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação docente são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, bem como o reconhecimento e a valorização da história, da cultura e da identidade dos descendentes de africanos (BRASIL, 2004).

### **A história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares**

Para Moreira e Candau (2007) as discussões sobre o currículo na atualidade incorporam, com maior ou menor ênfase, as discussões sobre os conhecimentos escolares, os quais englobam os procedimentos e as relações sociais que conformam no cenário dos conhecimentos que se ensinam e que se aprendem, as transformações que desejamos para os nossos alunos e alunas, os valores sociais e culturais e as identidades que pretendemos construir.

Os conteúdos referentes ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na sala de aula demandam uma revisão em nossas próprias concepções de conhecimento escolar para responder algumas questões: Como pensar em uma educação escolar com base na perspectiva da pluralidade étnico-cultural? Como romper com o modelo pedagógico vigente que tem o europeu como padrão? O que fazer para que currículo escolar contemple a população negra em seus conteúdos?

A efetivação das preposições da Lei n. 10.639/2003 exige algumas ações no processo educativo de sala de aula para construir uma escola que contemple os brasileiros descendentes de africanos, tais como formar um novo perfil de professor e professora e de aluno e aluna, de modo que, no relacionamento entre os membros da comunidade escolar conheçam os saberes sobre a história e a cultura afro-brasileira para serem socializadas uns com outros, a fim de romper com a pedagogia clássica que prioriza o modelo eurocêntrico. Gomes (2007) ressalta a importância de se trabalhar com um currículo que contesta os processos de marginalização e valoriza a diversidade e a diferença. Isto implica em se posicionar contra os

processos de colonização e dominação no espaço de ensino e aprendizagem para lidar com relações de poder que perpassa os conteúdos escolares. Para tal, é necessário evidenciar como nos diferentes contextos históricos, políticos, sociais e culturais, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas, tratadas de forma desigual e discriminatória, por isso este é um campo político por excelência.

Nas dimensões curriculares é preciso promover a releitura da história africana, desde o mundo africano existente no período pré-colonial, com seus reinados e impérios, sua cultura e os seus reflexos na vida dos afro-brasileiros e dos brasileiros em geral. A Lei n. 10.639/2003 determina a ampliação dos estudos sobre temas africanistas nos currículos escolares do nosso país. Nesse sentido, a África, seus povos e suas culturas tornaram-se foco de interesse para as pessoas que trabalham no sistema educacional, os quais necessitam de capacitação para conhecer a constituição da história da negritude nas dimensões do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e culturais, em que o discurso hegemônico hierarquiza e inferioriza o discurso do “outro” (BRASIL, 2004).

Outra dimensão fundamental na elaboração de um currículo voltado para ensino de história e cultura afro-brasileira e africana é o entendimento de que dar visibilidade ao afro-brasileiro nos currículos escolares contemplado como conteúdo escolar é proporcionar no espaço escolar uma pedagogia multirracial e interétnica. Esta pedagogia favorece a compreensão de uma pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade, frequentemente, acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. Por outro lado, propicia também o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica.

Viabilizar materiais pedagógicos que indicam outras fontes históricas sobre os afro-brasileiros, com a finalidade de questionar os livros didáticos e os paradidáticos que ainda valorizam uma educação escolar eurocêntrica. A elaboração desses materiais evidenciará que os currículos desenvolvidos não são naturais; são, ao contrário, “invenções/construções” históricas de homens e mulheres, sendo, portanto, passíveis de serem desestabilizadas e mesmo transformadas. Ou seja, o existente nem pode ser aceito sem questionamento nem é imutável; constitui-se, sim, em estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais.

Essas novas relações sociais permitirão, argumenta Cunha Junior (1998), perceber que o racismo, o preconceito e a discriminação são os malefícios que existem tanto na escola como na sociedade em geral, muitas vezes mascarados e naturalizados e, outras vezes, assumidos explicitamente nas atitudes, nos valores e nas normas vigentes, presentes em nosso cotidiano. São manifestações de um processo cruel de dominação, que oprime a cultura dos grupos sociais considerados dominados entre nós, como os negros e os indígenas.

Silva (2001) alerta que trabalhar no sistema de escolar com base nos valores eurocêntricos, leva as crianças e adolescentes afro-brasileiros a se sentirem inferiores e a serem considerados como tal pelos demais. A convivência com as imagens estereotipadas e preconceituosas que causam danos psicológicos e morais pode bloquear a personalidade étnica e cultural do afrodescendente.

O brasileiro, de um modo geral, sabe pouco a respeito do afrodescendente e o que sabe está repleto de idéias preconceituosas. Nosso conhecimento é sincrético. Começa com a entrada do negro no Brasil como escravo e mercadoria. A imagem do negro descalços, seminu e selvagem é mostrada na literatura escrita por uma visão eurocêntrica. Mas a história do africano livre, dono de sua própria vida, produtor de sua cultura, a época dos grandes reinos e impérios na África Pré-Colonial, é pouco conhecida, uma das possibilidades da efetivação da Lei n. 10.639/2003 é desconstruir concepções curriculares pré-estabelecidas, para desnaturalizar os preconceitos e construir uma nação multirracial, justa e democrática.

### **Como trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana na sala de aula**

É urgente e inquestionável a necessidade de capacitação de professores e de professoras, para que se possa cumprir a Lei n. 10.639/2003 do CNE. A aplicabilidade deste dispositivo legal está na relação direta com a proficiência dos docentes em tratar de uma temática polêmica e delicada. De acordo com Fernandes (2005), um dos gargalos da educação brasileira consiste na qualificação do corpo docente, bem como na elaboração de um material didático para oferecer um suporte técnico na formação inicial e continuada de professores e de professoras no Ensino Fundamental e Médio.

Tratar a temática do negro no currículo escolar não depende do professor ser negro ou não, de saber ou não. A lei determina o ensino de história e cultura afro-



brasileira e africana para todo o magistério e tem a função estratégica para a formação do cidadão brasileiro. Para atender a esta lei há necessidade de os conhecimentos e os saberes relativos a esta temática, de que alguns de nós somos possuidores, sejam socializados e ampliados para toda comunidade escolar.

Não há como conhecer, de modo sistematizado, a história e a cultura dos afro-brasileiros, sem mudar o currículo, entendendo-o, como elucida Silva (2001), nas suas dimensões e nas suas vivências no âmbito das instituições escolares e, particularmente, nas salas de aula. Qualquer que seja o modo como professor venha a se preparar, o acesso à informação é fundamental. E isso se processa por meio da leitura crítica, da discussão, da coleta e da organização de informações pertinentes. As leituras podem ser feitas em duas direções: uma, sobre o currículo oculto, no qual se materializam as atitudes preconceituosas e os procedimentos que discriminam; outra, sobre o currículo explícito, no qual se encontra a programação de ensino, os conhecimentos, os fatos, os conceitos relativos ao tema abordado.

São estas estratégias de aprendizagem, não excludentes entre si, que deverão ser disponibilizadas, para que o professor e a professora tornem factível o que dispõem a Lei n. 10639/2003. A nossa proposta é formar docentes para dimensionar o currículo em uma perspectiva crítica, no sentido de desconstruir as ideologias, os estereótipos e os preconceitos que desumanizam e desqualificam determinados grupos sociais, a fim de contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico-racial e da auto-estima da população negra brasileira. Este é um passo fundamental para a aquisição do direito à cidadania. A desconstrução da ideologia abre possibilidade do reconhecimento e aceitação dos valores culturais próprios, bem como sua aceitação por indivíduos e grupos sociais pertencentes a outras raças e etnias. Isto facilita as trocas interculturais na escola e na sociedade.

Elaborar currículos abertos às distintas manifestações culturais demanda uma nova postura por parte da comunidade escolar. É indispensável superar as perspectivas eurocêntricas ainda muito presentes nas escolas e buscar a valorização dos múltiplos sujeitos sociais. A própria lei que incentiva o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana também inclui a discussão sobre a diversidade étnico-racial no Brasil. Estas medidas contribuem para a reeducação das relações entre os vários grupos sociais constituintes da sociedade brasileira, provocando o questionamento das relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e na desqualificação do outro.

A Lei n. 10.639/2003 representa um avanço ao possibilitar a construção de um multiculturalismo crítico na escola brasileira, ao mesmo tempo em que se reconhece uma luta histórica do movimento negro em nosso país, cuja bandeira de luta consiste em incluir no currículo escolar o estudo da história e cultura afro-brasileira. Por outro lado, não podemos nos esquecer que ainda precisamos de muitas ações para que a Lei não se torne letra-morta e contribua, de fato, para uma educação multicultural com o questionamento das relações sociais desiguais.

Lopes (2003), com base nos estudos de Sacristán, assinala que o termo multicultural é ambíguo e enganador, porque se trata de um rótulo em que cabem várias perspectivas. A autora explica numa perspectiva assimilacionista, a cultura dominante objetiva assimila uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema educacional e social. Por outro lado, pode ser multiétnica, um instrumento para diminuir preconceitos de uma sociedade para com as minorias étnicas, ou ainda associada a um pluralismo cultural, em que se busca proporcionar visões plurais da sociedade e de suas elaborações.

No entanto Lopes (2003) alerta que, apesar de tal discurso, não se pode deixar de identificar o pluralismo cultural com a aceitação do diferente. Essa concepção pode ser vista sob dois enfoques: do consenso ou do conflito. No enfoque do conflito exigiria processos argumentativos e embates sociais para sua resolução. Já no consenso objetivaria superar os conflitos sem confrontação.

É fundamental desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais, articulando as dimensões pessoais e coletivas nesses processos. Constitui, também, um exercício para nos tornarmos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que se misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los.

Cunha Júnior (1998) enfatiza que o racismo, o preconceito e a discriminação são os malefícios que existem tanto na escola quanto na sociedade em geral, muitas vezes mascarados e naturalizados ou, ainda, assumidos explicitamente nas atitudes, nos valores e nas normas vigentes, presentes em nosso cotidiano. São manifestações de um processo cruel de dominação, que mina a cultura dos grupos sociais considerados dominados entre nós, os negros e os indígenas.

Silva (2001) alerta que trabalhar a partir de valores eurocêntricos no sistema escolar leva as crianças e adolescentes negros a se sentirem inferiores e a serem considerados como tal pelos demais. A convivência com a imagem estereotipada,

que causa danos psicológicos e morais, pode bloquear a personalidade étnica e cultural do afrodescendente.

Ao falar dos aspectos da cultura africana e da história do negro no Brasil, entramos em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as representações e os estereótipos sobre a África, os africanos, negros brasileiros e sua cultura. A idéia de inferioridade cultural dos negros, construída historicamente e socialmente, justificou os processos de dominação, colonização e escravização.

As reivindicações estabelecidas na Lei n. 10.639/2003 lançam novas bases para o ensino de história, uma vez que o legado eurocêntrico resultou em um raciocínio que ainda hoje dificulta os estudos sobre África e sobre negro no Brasil, constituindo um sério obstáculo para a compreensão da realidade histórica do continente africano e de seus descendentes.

Dessa forma, afirmam Moreira e Candau (2007), o currículo se tornará um espaço para questionamento das representações que temos de nós e dos “outros”. Junto ao reconhecimento da própria identidade cultural, outro elemento a ser ressaltado relaciona-se às representações que construímos dos outros, daqueles que consideramos diferentes. As relações entre nós e os outros estão carregadas de dramaticidade e ambiguidade. Em sociedades nas quais a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte.

### **Considerações finais**

As distorções históricas que alimentam as práticas inferiorizantes da cultura afrodescendente estão manifestadas no meio social e no ambiente escolar. No cerne dessas distorções, existe uma série de mitos sobre a população negra que foi construída historicamente na sociedade brasileira. Esses mitos afetam a pretensão de se construir uma sociedade democrática e, de modo particular, penaliza população afrodescendente. As imagens negativas sobre africanos e afrodescendentes no Brasil, veiculadas na sociedade, atingem os seus referenciais identitários e as possibilidades de construção e exercício da cidadania, por que foram introjetadas e alimentadas pela cultura escolar por meio de seu currículo e práticas docentes. O caminho para a construção de outra perspectiva é o da pluralidade étnico-racial na prática educativa. Para contemplar todas as etnias que compõem a sociedade brasileira passa obrigatoriamente pela re-significação das

concepções sobre a África e o afrodescendente no pensamento escolar. Para isso, é necessário viabilizar um currículo escolar que em suas dimensões possibilite a desconstrução dos inúmeros preconceitos que ainda existem na sociedade em relação aos descendentes de africanos no Brasil.

No ensino de história e cultura afro-brasileira e africana não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia pela de raiz africana, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Cabe às escolas incluírem os estudos e as atividades que proporcionam contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos e além destas, das raízes africanas e européias.

## Notas

\* Delton Aparecido Felipe é doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá UEM com estágio junto ao Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - CIDTFF da Universidade de Aveiro, Portugal. Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicopedagogia; Aprendizagem e Cultura (GEPAC/UEM) e do Núcleo de Estudo Interdisciplinar Afro-Brasileiro (UEM). E-mail: ddelton@gmail.com

\*\* Tereza Kazuko Teruya é doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicopedagogia; Aprendizagem e Cultura (GEPAC/UEM). E-mail: tkteruya@gmail.com

<sup>1</sup> Por exemplo os movimentos sociais de diversas “minorias” como o movimento da consciência negra, o feminista, grupo GLS, pela a valorização da cultura indígena.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, MEC/Secad, 2004.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 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. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CADERNOS CANTO NAGÔ DO ILÊ AIYÊ. **África ventre fértil do mundo.** Salvador: n. VI, 1988.

CHAGAS, C. C. **Negro uma identidade em construção:** dificuldades e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 1997.

CUNHA JUNIOR, H. A história africana e os elementos básicos para seu ensino. In: LIMA, I. C. (org.). **Negros e currículo**. Florianópolis: NEN, 1998.

FELIPE, D. A., TERUYA, T. K. Nota sobre as políticas em prol do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. *Revista HISTEDBR*, v. 39, p. 250-266, set. 2010.

FELIPE, D. A. **Narrativas para alteridade**: o cinema na formação de professores e professoras para o ensino de história e cultural afro-brasileira e africana na educação básica. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, PR, 2009.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidade. **Caderno Cedes**, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez., 2005.

GIROUX, H. Redefinindo as fronteiras da Raça e da Etnicidade: além da política do pluralismo. In: GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre, Artes Médica, 1999.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. Presidência da República, Ministério da Educação, Departamento de Ensino Fundamental, **Indagações sobre o currículo**. 2007.

HERNANDEZ, L. **África na sala de aula** – visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

LOPES, V. N. Inclusão étnico-racial: cumprindo a lei, práticas pedagógicas contemplam afro-brasileiros. **Revista do Professor**, v. 19, n. 75, p.25-30, jul./set., 2003.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. Currículo, conhecimento e cultura. Presidência da República, Ministério da Educação, Departamento de Ensino Fundamental – **Indagações sobre o currículo**. 2007.

PEREIRA, J. B. B. Negro e a identidade racial brasileira. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, 2002; p. 22-38.

SILVA, A. C. **Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático**. Salvador, BA: EDUFBA, 2001.

Recebido em: outubro de 2013.

Aprovado em: fevereiro de 2014.