

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS, AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANTI-RACIST EDUCATION AND LAWS 10.639/2003 AND 11.645/2008: REFLECTIONS ON THE TEACHING OF AFRICAN, AFRO-BRAZILIAN AND INDIGENOUS HISTORIES AND CULTURES IN BASIC EDUCATION

EDUCACIÓN ANTIRRACISTA Y LEYES 10.639/2003 Y 11.645/2008: REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS HISTORIAS Y CULTURAS AFRICANAS, AFROBRASILEÑAS E INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Taísa Domiciano Castanha¹

Código DOI

Resumo

Passados mais de 20 anos desde a promulgação da Lei 10.639, este artigo retoma a importância da obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica no Brasil. Através de revisão bibliográfica, objetiva-se fazer uma reflexão sobre as barreiras para a implementação das Leis 10.639 e 11.645. Serão analisados o “paradigma da contribuição” (Bulhões, 2018), o qual limita os conhecimentos, saberes e ciências dos povos negros e indígenas a esferas específicas e estereotipadas; e a “pedagogia do evento” (Bekke, 2011; Oliveira e Nascimento, 2021), cujas atividades pedagógicas para o ensino das histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras ficavam restritas a datas ou eventos pontuais. Tendo isso em vista, busca-se apontar para iniciativas e formas de romper com a invisibilidade desses povos, ressaltando as potências de uma educação antirracista possibilitada pelas Leis 10.639 e 11.645.

Palavras-chave: Ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Educação antirracista. Pedagogia do Evento. Paradigma da contribuição.

Abstract

More than 20 years after the enactment of Law 10.639, this article resumes the importance of the mandatory teaching of African, Afro-Brazilian and indigenous histories and cultures in basic education in Brazil. Through a literature review, the objective is to reflect on the barriers to the implementation of Laws 10.639 and 11.645. The "contribution paradigm" (Bulhões, 2018) will be analyzed, which limits the knowledge, knowledge and sciences of black and indigenous peoples to specific and stereotyped spheres; and the "pedagogy of the event" (Bekke, 2011; Oliveira and Nascimento, 2021), whose pedagogical

¹ Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil. Email: taisadomiciano@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3840-2868>

activities for the teaching of indigenous and Afro-Brazilian histories and cultures were restricted to specific dates or events. With this in mind, it seeks to point to initiatives and ways to break with the invisibility of these peoples, highlighting the powers of an anti-racist education made possible by Laws 10.639 and 11.645.

Keywords: *Teaching of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture. Anti-Racist Education. Pedagogy of the Event. Contribution Paradigm.*

Resumen

Más de 20 años después de la promulgación de la Ley 10.639, este artículo retoma la importancia de la enseñanza obligatoria de las historias y culturas africanas, afrobrasileñas e indígenas en la educación básica en Brasil. A través de una revisión bibliográfica, el objetivo es reflexionar sobre las barreras para la implementación de las Leyes 10.639 y 11.645. Se analizará el "paradigma de la contribución" (Bulhões, 2018), que limita los conocimientos, saberes y ciencias de los pueblos negros e indígenas a esferas específicas y estereotipadas; y la "pedagogía del acontecimiento" (Bekke, 2011; Oliveira y Nascimento, 2021), cuyas actividades pedagógicas para la enseñanza de historias y culturas indígenas y afrobrasileñas se restringieron a fechas o eventos específicos. En este sentido, se busca señalar iniciativas y formas de romper con la invisibilidad de estos pueblos, destacando las potencias de una educación antirracista posibilitada por las Leyes 10.639 y 11.645.

Palabras clave: *Enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileña e Indígena. Educación antirracista. Pedagogía del evento. Paradigma de contribución.*

Introdução

No Brasil, as desigualdades sociais, incluindo as desigualdades educacionais e raciais, persistem desde a época colonial. A construção do país, enquanto um estado-nação, bem como todo o período “moderno”, se sustentaram pelo sistema colonial e escravocrata, cujos resultados foram silenciamentos e invisibilidade dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros.

Nesse sentido, várias foram as iniciativas para a construção de uma nação mais justa e inclusiva, cujos grupos formadores desta nação – como os negros e indígenas – fossem valorizados e tivessem suas contribuições reconhecidas para a construção do país. As críticas à narrativa hegemônica da “cultura ocidental” e ao processo de invisibilidade da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena, tiveram impactos relevantes na área da educação, tanto no ensino básico quanto no ensino superior. Os movimentos sociais, sobretudo os movimentos negros, como o Movimento Negro Unificado e a Frente Negra Brasileira, foram grandes protagonistas em afirmar a impossibilidade de se conhecer a História do Brasil negligenciando a história dos povos que deram início a este país (Oliveira e Machado, 2018; Gomes, 2017).

Uma dessas iniciativas é a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases Curriculares (LDB) de 1996, acrescentando a obrigatoriedade do ensino de história da África e afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino básico brasileira. Cinco anos depois, a Lei 11.645/2008 incluiu também o reconhecimento e valorização das culturas indígenas na formação do Brasil. Iniciativas como essa são necessárias, pois ainda há preconceito e racismo na população brasileira, e tais grupos étnicos – como os indígenas e negros – continuam sendo discriminados e alvos de preconceito e racismo.

Passado mais de 20 anos da aprovação da Lei 10.639, variados artigos e livros debatem a implementação, os desafios e experiências em torno dessa legislação. Através de uma revisão bibliográfica, será argumentado que uma das formas com que a invisibilidade dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas se manifesta na área da educação é através do que é chamado de “paradigma da contribuição” e “pedagogia do evento”: o primeiro se refere à associação, quase imediata e irrestrita, que se faz na sociedade, entre a contribuição histórico-cultural dos povos afro-brasileiros e indígenas em áreas específicas, limitando os conhecimentos, saberes e ciências desses povos. Já a “pedagogia do evento”, diz respeito a colocar o foco do debate das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em datas e eventos específicos, como o 20 de novembro, dia da consciência negra, ou o 19 de abril, dia dos povos indígenas, por exemplo. Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre como tratar as Leis 10.639 e 11.645 para além do chamado “paradigma da contribuição” e da “pedagogia do evento”, entendidos enquanto visões estigmatizantes da cultura e história afro-brasileira e indígena, buscando estender o debate e ir além da associação exclusiva das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros a domínios específicos como religião, capoeira e comidas, por exemplo, e a datas e eventos individuais. Ao não acentuar as contribuições desses povos nas demais áreas do conhecimento e da construção do país, como na linguística, na metalurgia, na arquitetura, nas artes, botânica e em tantos outros campos, é mais uma forma de perpetuar a invisibilidade desses povos.

Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e os desafios para a implementação

Ao longo dos últimos 21 anos, após a aprovação da Lei 10.639, várias pesquisas, entre livros, teses, dissertações, dossiês temáticos e artigos, foram realizadas apreciando e analisando a implementação da referida legislação. Grande parte desses estudos, como Bulhões (2018), Oliveira e

Nascimento (2021) e Pinheiro (2023), apontam a complexidade de se instituir o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira, indígena e uma educação antirracista na comunidade escolar, uma vez que há o enraizamento do próprio racismo e da branquitude na estrutura da sociedade brasileira.

Conforme argumenta Sílvio Almeida (2019), o racismo está presente nas vísceras da sociedade brasileira, estruturando relações de poder; ou seja, o racismo é teorizado pelo autor enquanto um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade, fazendo parte também, da organização educacional e epistêmica:

O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como um processo histórico e político, cria as condições sociais para que direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial (Almeida, 2019, p. 34).

Os desafios para a efetividade do ensino de história e cultura africana, indígena e afro-brasileira, que são estruturais, se manifestam de várias formas, desde a falta de qualificação de materiais didáticos apropriados, a carência na formação dos professores da rede básica de educação, carência de recursos e verbas para que escolas desenvolvam projetos da temática étnico-racial, bem como a dificuldade em considerar homens e mulheres negras como protagonistas da história e da formação sociocultural do Brasil.

Esses reveses aumentam, uma vez que a Lei 11.645 estabelece que o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena precisa ocorrer em todo o currículo escolar, devendo ser trabalhado de forma especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras:

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

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

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187^o da Independência e 120^o da República.
(Brasília, 2008)

Ou seja, segundo a legislação, o conteúdo referente ao ensino de história e cultura africana, indígena e afro-brasileira não deve ser limitado a uma disciplina, mas ser trabalhado transversalmente, em todas as áreas da educação básica. A transversalidade no ensino das histórias africanas e afro-brasileiras é algo difícil de ser feito, pois os componentes curriculares, em sua maioria, têm nas suas bases o conhecimento eurocentrado. Conforme argumenta Jocéli Santos, a compreensão e as imagens que temos da África são exíguos e estigmatizantes:

apenas um seleto grupo tem acesso à imagem de um continente [africano] que no período medieval tinha técnicas avançadas de construção, impérios, domínios da escrita e até universidade. Essa realidade fazia parte da África antes da chegada dos europeus, mas é desconhecida dos alunos nas escolas do país. Nas salas de aula predomina a imagem de “tribos”, negros escravizados, além da herança cultural, limitada à prática do candomblé, capoeira e culinária (Santos, s/d, p. 10).

Para caracterizar esse fenômeno da compreensão estigmatizada e limitante da contribuição de negros e indígenas na formação da sociedade brasileira, Bulhões (2018) dá o nome de “paradigma da contribuição”. Segundo o autor, há no ensino da história e na pedagogia, disputas narrativas sobre memórias, reconhecimentos e modos de se pensar a identidade brasileira. O mérito das contribuições relevantes e significativas para a construção da sociedade brasileira são reservadas à população branca-europeia, enquanto aos povos negros e indígenas seriam relegadas as contribuições de menos prestígio, limitadas a danças, comidas, palavras e práticas estereotipadas. A isso, Bulhões (2018) chama de “paradigma da contribuição”:

Nas narrativas dos materiais didáticos e no imaginário popular não é difícil encontrarmos referências dos povos negros e indígenas tão apenas no âmbito do que podemos chamar de “paradigma da contribuição”. Este paradigma presume que apenas os povos brancos foram responsáveis por todas as estruturas relevantes das sociedades colonizadas e que os outros povos apenas “contribuíram” com comidinhas, dancinhas e palavras. Pensamos que uma abordagem honesta e verdadeiramente emancipadora precisa tratar de revisões e inclusões epistemológicas (Bulhões, 2018, p. 29).

A questão que se coloca, dentre outras tantas, não é somente inserir nos currículos as contribuições de povos historicamente silenciados, apagados e ocultados em áreas específicas, mas

sim realizar um processo de decolonização dos currículos e das escolas, que possibilita um deslocamento epistemológico da fonte hegemônica branco-colonial. O deslocamento dessa perspectiva eurocentrada, segundo a qual pessoas brancas, sobretudo os homens, fundaram todos os tipos de conhecimento e de ciência, possibilita uma abertura para o pensamento do outro e da diferença. Isso implica em criar espaços, no ambiente escolar, para outras possibilidades, nas quais os negros e indígenas também sejam protagonistas, colocando foco na diversidade racial, de gênero, cultural, social, econômica do país. Nesse sentido, uma educação antirracista deve ultrapassar os currículos e conteúdo das salas de aula, abrangendo uma ruptura epistemológica com a perspectiva eurocêntrica – conforme também argumentam Bulhões (2018) e Pinheiro (2023) – de modo a não haver a estereotipagem das práticas pedagógicas em relação à educação étnico-racial.

Intimamente ligado ao “paradigma da contribuição”, está também a “pedagogia do evento”. Essa noção foi desenvolvida por Rachel Bakke (2011), em sua tese de doutorado sobre a implementação da Lei 10.639/2003, em que a autora cunhou o termo “pedagogia do evento” para definir as situações recorrentes nas escolas, cujas atividades pedagógicas para o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras ficavam restritas a datas ou eventos específicos. Nas palavras da autora, a “pedagogia do evento” tem como ideia que a implementação da Lei ocorre “através de eventos, cortes temporários no tempo e na prática escolar, em que se discute um assunto, antes não abordado, para voltar a abandoná-lo no restante do ano letivo” (2011, p. 86). Bakke aponta em sua pesquisa que muitos profissionais da educação básica acreditam cumprir com a demanda das Leis 10.639 e 11.645 somente colocando no calendário escolar a celebração de um dia ou evento específico, como o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), 19 de abril, (Dia dos Povos Indígenas) ou 13 de maio (Abolição da escravidão no Brasil), por exemplo.

Oliveira e Nascimento (2021) também se debruçam na discussão sobre a “pedagogia do evento”. No artigo “‘Pedagogia do evento’: o dia da consciência negra no contexto escolar”, os autores reconhecem a importância das ações pedagógicas nas datas celebrativas para a visibilidade e para o enfrentamento ao racismo; porém, ressaltam, tal qual Bakk (2011) e Bulhões (2018), que essas atividades pedagógicas pontuais não são suficientes para a implementação das leis e podem contribuir para a continuidade de processos de silenciamento desses povos. Para os autores que analisaram a “pedagogia do evento”, ao limitar as discussões sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena a datas específicas, mina-se o debate a um único momento, não havendo

desdobramentos posteriores e, conseqüentemente, a impossibilidade da plena realização dessas legislações.

Isso suscita questões sobre como trabalhar com as temáticas indígenas e afro-brasileiras para além da “pedagogia do evento”. Bulhões (2018) cita um trecho do texto de Felipe Tuxá, no qual há a reflexão da importância de se pensar as contribuições de povos indígenas e afro-brasileiros para além de eventos isolados, ressaltando o histórico de luta e resistência desses povos:

Para muitas pessoas o dia 19 de Abril representa uma celebração do passado e origem dessa nação, no qual é ressaltada a figura da ancestralidade sobre a qual boa parte da brasilidade repousa – o índio do descobrimento. Para nós indígenas é mais um dia no qual esperamos por uma resolução justa dos males trazidos pela colonização. Curiosamente, já fui parabenizado nesse dia: “Feliz Dia do Índio”, mas me pergunto o que há para ser parabenizado de fato? Enquanto as crianças não-indígenas estão brincando de serem índios nas escolas, revivendo a conquista das Américas e incorporando o índio do descobrimento; índios de carne e osso estão (sobre)vivendo em reservas minúsculas, muitas vezes envolvidos em conflitos fundiários, nos quais se encontram à mercê de verdadeiras milícias locais. A minha comunidade, povo indígena Tuxá, por exemplo, espera por mais de 25 anos o ressarcimento de nosso território inundado pela construção da Hidrelétrica Luiz Gonzaga, em Paulo Afonso, na Bahia. (...) Se há algo a ser comemorado, podemos celebrar durante o Abril Indígena, a participação desses povos nas arenas políticas de decisão; a luta cotidiana por reconhecimento; a inserção crescente na Academia, contribuindo para a produção científica sobre nós mesmos e nossos grupos, a partir de questões que nós consideramos fundamentais; a busca, portanto, pela nossa visibilidade e construção contínua enquanto sujeitos de nossa própria história (Felipe Tuxá apud Bulhões, 2018, p. 33).

Percebe-se, portanto, que para superar tanto o “paradigma da contribuição” quanto a “pedagogia do evento” são necessárias abordagens emancipatórias que estejam abertas a revisões epistemológicas e inclusão de perspectivas não europeias no debate educacional e nas práticas pedagógicas nas escolas. Restringir o debate sobre cultura e história africana, afro-brasileira e indígena a um único evento ou datas pontuais ou a práticas estereotipadas não é implementar as legislações correntes, mas, ao contrário, contribui para a manutenção do silenciamento da diversidade no contexto escolar.

Currículos, disputas e colonialidade do saber

A Lei 10.639/2003 questiona o currículo oficial. É por meio dele que se escolhem as prioridades do que ensinar ou não na escola e, por isso, houve uma naturalização de seus conteúdos como uma representação da verdade. O currículo é âmbito de construção

política de representações oficialmente aceitas – de mundo, de sociedade, de pessoas –, das quais se entende que todo cidadão deva apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência à Educação Básica no Brasil. (Almeida e Sanchis, 2017, p. 57).

A promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 coloca em debate e em disputa um modelo diferente de currículo e vale ressaltar que a luta pelo reconhecimento da contribuição de outros povos na cultura e história brasileira não se inicia com as referidas legislações. No artigo “A demanda da população negra brasileira por educação: um longo trajeto até a lei 10.639/03”, Oliveira e Machado (2018) retomam a luta histórica da população negra brasileira na área da educação. Inicialmente marcado pelo direito a frequentar os bancos das escolas, as pautas do povo negro no início da República brasileira se concentraram em garantir o acesso dessa população à educação. Conforme apontam os autores, a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931, teve um papel relevante para reivindicar e construir melhores condições de vida, incluindo as áreas do trabalho, educação e saúde da população negra. Com o desenvolvimento das discussões, além da garantia de acesso e permanência nas escolas, soma-se as lutas por inserir nos currículos o ensino de história da África e a valorização da identidade étnico racial negra nas salas de aula².

Isso suscita outras questões no debate sobre educação, para além do acesso e permanência escolar, uma vez que sairá da perspectiva eurocêntrica, complexificando as formas com que o pensamento e o conhecimento são construídos e reproduzidos. Questionar o conhecimento europeu como universal e os outros tipos de conhecimento produzido por outros povos – como os indígenas, africanos e afro-brasileiros – enquanto conhecimentos “situados” foi um dos projetos do pensamento decolonial e pós-colonial.

Chamado de “colonialidade do saber” por Anibal Quijano (2005)³, tal fenômeno se refere ao controle do conhecimento, que condiciona o ser na perspectiva de que não há outras epistemes além

² “O contexto acadêmico promoveu e fomentou o surgimento de proposições bem fundamentadas para que fosse pensada a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, a revisão da presença do negro na história do Brasil e a formação de professores para o desenvolvimento de uma pedagogia interétnica, nas palavras de Domingues (2008). Juntam-se a essas proposições, as reivindicações de inclusão do ensino de história da África nos currículos escolares, destacando a necessidade de se considerar a existência de uma literatura negra e de se questionar a exclusividade da literatura de base eurocêntrica. Trata-se de um momento no qual o discurso do movimento negro “africanizou-se” por enfatizar o resgate das raízes ancestrais e de uma identidade étnica específica para a população negra” (Oliveira e Machado, 2018, p. 327).

³ Outros autores também refletiram sobre esse fenômeno, referindo-se a ele de diferentes formas, como “epistemicídio”, “racismo epistêmico” ou “historicídio”. Vide Boaventura de Souza Santos, “Epistemologias do Sul” (2009) e “Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social”. São Paulo: Boitempo (2011).

da europeia e científica. Esse padrão de poder na esfera epistêmica, invariavelmente, leva ao apagamento sistemático de conhecimentos e saberes advindos de grupos oprimidos e desigualdades em termos de produção de conhecimento. A colonização, ou “tragédia social”, conforme é definida por Ailton Krenak, não se restringiu ao âmbito político-econômico, penetrando nas esferas do conhecimento, e seus efeitos são sentidos até os dias atuais, através de variadas formas de colonialidade – do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005). Nesse sentido, as dificuldades para a implementação do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no Brasil podem ser entendidas como um problema do legado colonial, que sufoca outras possibilidades de pensar (e também outras maneiras de sentir e existir no mundo) que saia da forma eurocêntrica-cristã-branca-científica.

A colonialidade do saber se expressa, no caso da educação brasileira, em um currículo – tanto no seu nível básico e universitário – que foi historicamente pensado e reproduzido pela perspectiva eurocêntrica. Esse prisma eurocêntrico é referido por Pinheiro como uma perspectiva “na qual pessoas brancas fundaram todas as formas de conhecimento – apenas elas tinham ancestrais potentes [pensadores, cientistas, reis, rainhas]; pessoas negras, mesmo sendo as primeiras humanas, tinham suas histórias barradas nos últimos quatro séculos” (Pinheiro, 2023, p. 26). Assim, o eurocentrismo, essa forma de poder epistêmica, se coloca como universal, como modo único, legítimo e possível de se produzir conhecimento nas mais variadas áreas da inteligência humana. Nessa perspectiva, o conhecimento europeu, ocidental e científico foi construído para não valorizar outras formas de experiência e formas de conhecer que venham de outros povos e universos simbólicos. Por isso é tão importante a implementação das Leis 10.639 e 11.645, para que a sala de aula cumpra de fato seu papel como espaço de excelência para se discutir a diversidade e a complexidade do mundo em que vivemos.

Para além do “paradigma da contribuição” e “pedagogia do evento”: outras referências para as leis 10.639/2003 e 11.645/2008

Um ano após a promulgação da Lei 10.639, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu indicações mínimas para a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, através do documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações

Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (CNE, 2004). Esse parecer, conforme elucida Bakke (2011), foi escrito pela então conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, com consulta, por meio de questionários, aos Movimentos Negros, conselhos estaduais e municipais de educação, professores e pais de alunos. Em 2015, o CNE aprovou o Parecer nº 14, que estabeleceu diretrizes operacionais para a implementação da cultura e história dos povos indígenas na Educação Básica. De grande complexidade e inovação, esses documentos apontam a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 como uma política afirmativa, composta de três eixos: reparação, reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos povos afrodescendentes e indígenas no Brasil.

Sobre o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (CNE, 2004), em relação ao reconhecimento, as diretrizes apontam para a desconstrução do “mito da democracia racial”, admitindo a existência do racismo, das desigualdades e hierarquização racial presentes na sociedade brasileira, cujas consequências são as exclusões da população negra dessa mesma sociedade. Dessa forma, é central para uma educação antirracista a desconstrução do mito da democracia racial no Brasil, explicitando os mecanismos pelos quais o racismo atua⁴. Envoltos ao reconhecimento do racismo está o questionamento dessas relações que desqualificam os negros; a valorização dos traços físicos das pessoas negras e seus traços culturais; valorização e divulgação de atos de resistência da população negra ao longo da história, para que uma educação das relações étnico-raciais seja pensada em outros termos além da discriminação, racismo e desigualdades.

No que tange à valorização da identidade, história e cultura dos povos afrodescendentes no Brasil, o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (CNE, 2004) ressalta uma gama de questões que podem superar o “paradigma da contribuição” e o “pedagogia do evento”, sendo alguma delas pontuadas por Bakke:

⁴ Vários estudos também corroboram a importância de se desfazer o mito da democracia racial para a luta antirracista, conforme escrevem Oliveira e Nascimento (2021): “Empreender uma educação escolar antirracista pressupõe, por um lado, reverter o mito da democracia racial sistematizado em obras como a de Gilberto Freyre e acionado como política de Estado a partir dos anos 1930 (DaMatta, 1997) e, por outro, explicitar as múltiplas formas em que o racismo opera na sociedade brasileira” (p. 137).

O parecer sugere trabalhar com a valorização da oralidade, da corporalidade e da arte como marcas da cultura de raiz africana; recomenda a participação dos grupos do Movimento Negro e de grupos culturais negros, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos políticos pedagógicos (...) especificamente dentro do conteúdo de História Africana, o parecer recomenda a abordagem de temas como o papel dos anciões e dos griots como memória histórica desses povos, a história da ancestralidade e da religiosidade africana, a importância das civilizações núbica e egípcia no desenvolvimento da humanidade, o estudo de civilizações pré-coloniais, o florescimento de universidades africanas no século XVI como de Tambkotu, Gao e Djene; o período da escravidão do ponto de vista do africano, o tráfico do ponto de vista do africano, a colonização do ponto de vista africano, as lutas de independência, a diáspora dos povos africanos na América, Caribe, Europa e Ásia. Já a parte de cultura Afro-brasileira deverá versar sobre a visão de mundo própria do afrodescendente presente tanto no cotidiano quanto em celebrações como congadas, moçambiques, maracatus, rodas de samba, entre outras (2011, p. 60-61).

Percebe-se, dessa forma, que as religiões e religiosidades de matriz africana no Brasil, a capoeira e a culinária fazem parte de uma gama complexa de acervo histórico-cultural da população negra, não sendo as únicas referências para trabalhar a contribuição desses povos à sociedade brasileira. Retoma-se as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (CNE, 2004) devido à sua significativa importância, pois mesmo após passados vinte anos de sua publicação, nas salas de aula da educação básica brasileira ainda imperam os conhecimentos estigmatizados e estereotipados sobre a cultura e história africana, afro-brasileira e indígena, bem como a falta de formação e preparação dos professores e materiais didáticos. Conforme escreve Santos:

As maiorias dos historiadores achavam que investigar o passado do continente negro ainda era uma tarefa marcada pelo isolamento e pelo descaso, a maioria dos historiadores julgava desnecessária ou inviável, já que para os historiadores do século XIX ou da virada para o século XX, a História da África, teria começado somente no momento em que os europeus passaram a manter relações com as populações do continente. Não só pela ação de registrar e relatar feita pelos viajantes, missionários e comerciantes do século XV ao século XIX, mas principalmente pelas mudanças introduzidas pelos europeus na África e que tudo que lá foi encontrado (referente à cultura africana) não passaria de uma cópia inferior ao produzido em outros lugares (Santos, Jocéli, s/d, p. 09).

Assim, é reconhecida a necessidade de se desconstruir tal imaginário essencialista em relação ao continente africano e à contribuição desses povos para a construção do Brasil. Porém, percebe-se, conforme mostra Bakke (2011), que com a implementação da Lei 10.639, a reificação da África e das práticas afro-brasileiras continuam a ser feita, quer seja quando se analisam os materiais didáticos,

quer seja nas práticas dos professores em sala de aula. Dessa forma, é urgente explicitar que o cerne das legislações 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como de suas diretrizes curriculares, não está somente na inclusão de novos conteúdos sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, mas principalmente repousa na revisão de temas já existentes, buscando evitar essencialismos. Nas palavras de Bakke, “Não basta dizer que o Egito está na África, é preciso entender porque essa associação é tão difícil, não basta valorizar a capoeira, o candomblé ou o samba, é preciso refletir sobre a dinâmica de suas produções culturais e sociais” (2011, p. 65).

Além das diretrizes e documentos norteadores para a implementação das Leis 10.639 e 11.645, um grande passo para uma educação antirracista no Brasil foi a criação, em 2018, da primeira escola registrada em uma Secretaria de Educação como um estabelecimento de ensino afro-brasileiro: a Escola Maria Felipa. Localizada em Salvador, Bahia, e idealizada pela intelectual e professora universitária Bárbara Carine Pinheiro, essa escola tem, desde a sua semente, no seu projeto político pedagógico, o desafio de uma educação infantil antirracista voltada para a diversidade e para a democracia. No livro “Como ser um educador antirracista” (2023), Bárbara Carine reflete sobre as experiências da Escola Maria Felipa, sobre educação, racismo e as formas de combatê-lo. Ela destaca a importância deste projeto escolar ser coletivo, bem como a importância da prática antirracista em todos os níveis da instituição, desde o porteiro, os gestores, coordenadores, docentes, técnicos e demais colaboradores:

Na Escola Afro-brasileira Maria Filipa entendemos que todas as pessoas que estão no interior de uma escola são educadoras e que de nada adianta a professora ou professor fazer um trabalho incrível na sala de aula sobre a beleza e o poder do cabelo afro se a criança passa pela portaria e o porteiro diz: ‘nesse cabelo não entrou um pente hoje’. Formamos invariavelmente todos e todas profissionais para que a escola caminhe consolidada em seus ideais, fortalecendo e educando nossas crianças (2023, p. 28).

Infelizmente, mesmo com os avanços ocorridos nos últimos anos em relação ao enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil – que são avanços tanto legais como materiais –, ainda são poucas e incipientes as iniciativas, projetos e realizações que, de fato, possibilitem uma educação antirracista, como a Escola Maria Felipa em Salvador. Ressalta-se que mesmo com 55,5% das pessoas (mais da metade da população brasileira) se declarando como negra no Brasil, de acordo

com o Censo de 2022⁵, somente há cinco anos foi criada uma escola afrocentrada no país. Certamente, isso é simbólico e reflete a estruturação do racismo na sociedade, uma vez que, conforme escreve Bárbara Carine, “já existiam escolas estadunidenses, pan-americanas, francesas, canadenses, etc., mas afro-brasileira, não” (2023, p. 28). É difícil achar outra explicação para esse fenômeno, exceto pela existência do racismo estrutural e sistêmico no Brasil.

Em relação à superação do “paradigma da contribuição” e da “pedagogia do evento”, Bárbara Carine aponta para um projeto político pedagógico escolar baseado nas potências das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e que deixe de lado as práticas pedagógicas estereotipadas sobre esses povos. Nesse sentido, ao refletir sobre as experiências da Escola Afro-brasileira Maria Felipa, a autora sinaliza para as amplas possibilidades pedagógicas focalizadas nas epistemologias negras e indígenas:

Nossas crianças aprendem, sim, sobre as potências da cultura afro-brasileira, tais como a capoeira, maculelê, samba, culinária ancestral (feijoada, acarajé etc.), a mitologia dos orixás, mas aprendem também aritmética com base em artefatos matemáticos africanos, como o Osso de Lebombo e o Osso de Ishango (reproduzindo essas estruturas em argila), aprendem formas geométricas com base em papiros africanos, como o papiro de Ahmes, e também a partir das tranças nagô e dos fractais africanos; com os tecidos da Costa, elas reproduzem maquetes de pirâmides. Ainda no campo da etnomatemática, nossas crianças aprendem sistemas de contagem com búzios e raciocínio lógico por meio de jogos matemáticos africanos como o mancala. Como a educação infantil é um espaço de criação do ambiente de letramento e o ensino fundamental é o próprio desenvolvimento do ciclo de letramento, e considerando que a escrita surgiu em África em 3.500 a. C., no mesmo período em que surgiu a escrita cuneiforme dos sumérios, apresentamos às nossas crianças os hieróglifos e suas simbologias, bem como os adinkras, também buscando fortalecer esse processo de escrita a partir das referências de pioneirismo ancestral (2023, p. 97-98).

Nesse sentido, é urgente a formação de professores em todas as áreas nas temáticas étnico-raciais, uma vez que a contribuição dos povos negros e indígenas não se restringe a campos específicos de conhecimento, como história ou artes, mas está em todas as formas de conhecimento e saberes humano.

Considerações Finais

⁵ Panorama do Censo 2022 (ibge.gov.br)

Diversos caminhos, ao longo desses 21 anos da promulgação da Lei 10.639, foram traçados para alcançar a efetividade da legislação e ir além de seu aspecto formal⁶. Várias foram as diretrizes lançadas, fóruns realizados, cursos de formação de professores, estímulos à produção de pesquisa e materiais didáticos, entre outras ações que envolvem tanto o nível federal, estadual e municipal para a implementação do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica. Como desdobramento dessas discussões e trabalhos, a Lei 10.639 foi reformulada, acrescentando-se, com a Lei 11.645 em 2008, o ensino da cultura e história dos povos indígenas, outra matriz cultural essencial para a formação da identidade e da nação brasileira. Essas conquistas, que são frutos de lutas históricas e diálogos que envolvem movimentos sociais, educação, Estado e direitos, são fundamentais para a construção de uma sociedade democrática e justa.

Neste artigo, foi ressaltado que a produção de uma educação antirracista e a implementação dessa legislação perpassa por superar dois grandes desafios: a “pedagogia do evento” (Bukke, 2011; Oliveira e Nascimento, 2021), quando as culturas e histórias dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas é reduzida a uma data ou evento específico nas comunidades escolares; e o “paradigma da contribuição” (Bulhões, 2018, Pinheiro, 2023), quando a vastidão de conhecimentos, culturas e histórias desses povos são limitadas a contribuições em algumas áreas restritas e a práticas estereotipadas. Frente a esses dois grandes desafios, é apontado para a complexidade da tarefa de se trabalhar de fato com uma educação antirracista e epistemologicamente comprometida com a inserção dos conhecimentos indígenas, africanos e afro-brasileiros ao longo de todos os currículos da educação nacional. Nesse sentido, a importância da formação continuada dos professores para promover uma educação antirracista é imensa, bem como de todo o corpo de colaboradores de instituições educacionais, conforme também aponta Pinheiro (2023) e a experiência da Escola Afro-brasileira Maria Felipa.

⁶ Logo após a promulgação da Lei 10.639/2003, foi criado em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pelas ações necessárias para implementação da referida legislação. Para mais informações sobre as ações da Secad, ver Bakke (2011, cap. 2). Em 2012, a Secad se expandiu e reformulou o nome para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), “cujo objetivo principal era promover políticas públicas educacionais que assegurassem o acesso, a permanência e a superação das desigualdades de grupos populacionais historicamente excluídos da educação formal” (Oliveira e Nascimento, 2021, p. 138). Essa secretaria foi extinta em 2019, no governo Bolsonaro, por meio do Decreto 9465.

Não obstante os desafios, fica evidente que o estudo, a pesquisa e o ensino das culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas é urgente para a sociedade brasileira, na qual o racismo opera de forma estrutural. Espera-se com a efetivação das Leis 10.639 e 11.645, maior reflexividade dos alunos sobre a questão racial, sobre racismo e preconceito; autovalorização dos alunos negros e indígenas e respeito de todos com a diversidade.

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, A. de C. Ensino de História e Cultura Indígena: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 14, n. 168, p. 42-54, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27671>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BAKKE, R. R. B. Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Departamento de Antropologia, FFLCH, USP. São Paulo, 2011. p.88.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de 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/CNE, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 jan. 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 16 maio 2024.

BULHÕES, L. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. **Revista ABPN**, v. 10, p. 22-38, 2018.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

OLIVEIRA, W. T. F.; MACHADO, C. E. D. A demanda da população negra brasileira por educação: um longo trajeto até a lei 10.639/03. **Revista da ABPN**, v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência. Janeiro de 2018.

OLIVEIRA, R.; NASCIMENTO, L. “Pedagogia do evento”: o Dia da Consciência Negra no contexto escolar. **Revista CAMPOS** V.22 N.1 p. 135-158 jan-jun, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Em: “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas”. Buenos Aires: **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SANTOS, J. D. G. A lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica dos Santos. Site Dia a Dia Educação, s/d. Link: 1409-8.pdf (diadiaeducacao.pr.gov.br) (Acesso em 12 de Maio de 2024).

PINHEIRO, B. C. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Editora Planeta Brasil, 2023.

Como citar este artigo: CASTANHA, Taísa Domiciano. Educação antirracista e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: reflexões sobre o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11601>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: Não foram utilizados recursos de Inteligência Artificial neste artigo.

Revisores: Bruna Andrade Ferreira (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

Sobre a autora:

TAÍSA DOMICIANO CASTANHA é Cientista Social e Pedagoga, mestra em Sociologia da Religião (UFMG) e doutora em Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro/UFBA). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa de Religiões AfroIndígenas (GRAI/UFBA) e do Núcleo de Estudos em Ciências Sociais e Saúde (ECSAS/UFBA).

Recebido em 14 de setembro de 2024
Versão corrigida recebida em 29 de maio de 2025
Aprovado em 11 de junho de 2025