

# O ensino de história e cultura afro-brasileira: coisa do demônio ou caminho para a construção de uma educação antirracista?

ALINE SANTOS DE OLIVEIRA  
Professora da Rede Municipal de Macaé, Rio de Janeiro, Brasil

CÉLIA MARIA COLETA SALVADOR  
Professora da Rede Municipal de Casimiro de Abreu e de Macaé, Rio de Janeiro, Brasil

MARIA DA CONCEIÇÃO CALMON ARRUDA  
Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

---

## 1. Introdução

As alterações introduzidas no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>1</sup> (LDB), em um primeiro momento pela Lei 10.639/2003 e depois pela Lei 11.645/2008, determinam que o currículo do ensino fundamental e do ensino médio passem a incorporar o estudo da história e da cultura africana e dos povos indígenas no Brasil

Neste trabalho não iremos nos debruçar sobre o ensino da história e da cultura indígena, contudo gostaríamos de destacar que as mudanças supra citadas representam uma tentativa para que o currículo escolar incorpore como protagonistas grupos sociais que até então recebiam um tratamento periférico na grade curricular.

Mas qual o posicionamento dos docentes em relação a essa alteração curricular? Os professores se sentem preparados para lecionar história e cultura afro-brasileira? Como o tema vem sendo trabalhado nas aulas e na própria escola? Essas indagações são o ponto de partida de nossa pesquisa e permearam as entrevistas semi-estruturadas realizadas com 26 professores que atuam no segundo segmento do ensino fundamental em sete escolas da Região Norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

A escolha dos professores teve como base sua atuação nas disciplinas em que o Ensino de História da África é obrigatório, ou seja, foram entrevistados professores vinculados às disciplinas de arte, história e literatura.

O objetivo de nossa investigação foi identificar como a obrigatoriedade legal do ensino de história e cultura afro-brasileira está se materializando na prática pedagógica destes docentes. É importante ressaltar que a maioria dos docentes que integram nossa pesquisa reportou que não teve em sua formação acadêmica nenhuma referência à História da África como veremos ao longo deste trabalho.

---

<sup>1</sup> Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

## 2. O reconhecimento do outro

Há um aparente consenso em torno do fato de que as sociedades complexas não mais permitem a homogeneização dos sujeitos. No campo da filosofia, diversos teóricos vêm questionando, desde o final do século XIX, a noção de sujeito universal e a possibilidade de ele produzir um conhecimento racional e objetivo que poderia ser aplicado a todos e em qualquer lugar.

O reconhecimento da diferença nos possibilita perceber que as sociedades não são formadas por um todo homogêneo, mas por atores sociais com concepções e demandas diversas.

Nas últimas décadas, diferentes grupos sociais vêm se articulando de modo a encaminhar politicamente seus pleitos, seja na luta pela ampliação do processo democrático, seja na reivindicação de que as políticas públicas incorporem ações específicas relacionadas a gênero, etnia, religião, etc.

É dentro dessa dinâmica que a noção de cidadão do liberalismo, calcado nas demandas do homem branco, livre, maior de idade, proprietário, burguês, europeu, que norteou os teóricos do liberalismo, perde força e não mais encontra ressonância nas sociedades ocidentais contemporâneas. Essas sociedades são plurais e como tal se fazem representar, ou melhor, se expressam em diferentes frentes, sejam elas de gênero, de interesses específicos, de movimentos de cunho universal ou particular, etc.

Habermas (2002) defende a ideia de que todos os indivíduos se manifestem, tenham voz e sejam ouvidos para que as nuances e as diferenças de seus discursos sejam identificadas e suas propostas encaminhadas, devidamente matizadas e validadas pelos grupos sociais que a elaboraram. A seu ver o reconhecimento da alteridade não é um limitador para a concretização da democracia e da justiça, é antes o exame e o respeito da realidade e o ponto de partida para a construção do possível, que não é perfeito, muito menos completo, é o espelho do humano e como tal deve refletir a pluralidade e os diversos interesses em conflito.

Mas como trazer o reconhecimento do outro para dentro da escola? Especialmente para a escola pública brasileira que só nos anos 1990 se tornou uma escola de massa?

Se no campo da política o processo de democratização da sociedade brasileira teve um avanço significativo nas últimas décadas, a democratização do acesso ao sistema público de ensino ainda não conseguiu aliar qualidade à expansão de matrículas.

No entanto, este fato não impediu que no campo da política os movimentos sociais se articulassem de modo a influenciar na política educacional. A inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar é um exemplo da atuação do movimento negro e de sua luta pela construção de uma educação antirracista que propicie uma reflexão coletiva sobre o papel do negro na sociedade brasileira.

Contudo, como não basta que a legislação reconheça a importância dos povos africano e indígena “na formação da sociedade nacional” (LDB, art. 26 A, § 1º), é necessário que os docentes e as escolas incorporem este entendimento à sua prática pedagógica e à gestão escolar.

### 3. Muda-se a lei, mas e a prática pedagógica?

Silva (2005) relaciona a identidade étnica e racial às relações de poder. Em paralelo com o conceito de hegemonia de Gramsci, podemos dizer que os grupos sociais hegemônicos conseguem afirmar sua identidade e sua herança cultural perante a sociedade. Dentro dessa dinâmica, propiciar que os afrodescendentes conheçam suas raízes, cultura e tradições abre espaço para que esse grupo conquiste o espaço que lhe é de direito na sociedade.

Apesar de a LDB prever desde a sua sanção, em 1996, que o ensino de História do Brasil no ensino fundamental e médio abarque “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”<sup>2</sup>, é só em 2003, com a alteração deste dispositivo legal<sup>3</sup>, que o ensino de História e de Cultura Afro-brasileira se torne um componente curricular obrigatório.

Inicialmente a mudança no currículo teve suas críticas e discussões centradas na dinâmica de classes. Essas críticas partiam do princípio de que a escola reproduzia em seu ambiente os processos socioeconômicos da sociedade brasileira. Um exemplo disso é a concentração de alunos com maior poder aquisitivo em escolas privadas, cabendo aos alunos de baixo poder aquisitivo a matrícula em escolas equivalentes ao seu poder aquisitivo. No Brasil contemporâneo, a escola pública parece ser o destino natural dos discentes vinculados às camadas populares. Uma escola pública que só se torna um sistema de ensino de massa nos anos 1990, sem, no entanto, ter conseguido aliar qualidade à sua expansão.

Embora o acesso ao ensino fundamental esteja praticamente universalizado, as avaliações nacionais revelam que, para um percentual significativo de alunos, a passagem pela escola não se traduziu em domínio de conteúdos mínimos. Isto é preocupante, posto que o sistema público de ensino é responsável por mais de 80% das matrículas na educação básica.

Contudo, as dificuldades postas ao ensino da cultura e da história da África vão além de questões econômicas, sociais e das contradições da política pública de educação.

A nosso ver, para que se tenha o alcance dos objetivos pretendidos, o currículo precisa ser pensando em consonância com as relações de desigualdade social e de poder que estão presentes em nossa sociedade. Deixar de lado esse desafio é não reconhecer a realidade social em que a escola se insere.

De mais a mais, essas relações de desigualdade não afetam uniformemente todos os atores sociais, e seu exame sob a ótica de gênero e de etnia, e porque não dizer de “raça”, acrescenta novos elementos ao debate (SILVA, 2005).

De certo que a educação de um país não se consolida unicamente pela sanção de uma lei ou por decreto. Muito menos a publicação de um ato legal tem força social para fazer com que saiam do campo do pitoresco ou do exótico os conteúdos propostos. O determinante para que uma transformação ocorra é a atuação de todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

<sup>2</sup> Art. 26, § 4 da LDBº.

<sup>3</sup> A Lei 10.639/2003 acrescenta o artigo 26-A, posteriormente alterado pela Lei 11.645/2008.

A potencialidade na alteração curricular está em propiciar aos alunos o conhecimento não só da cultura e da história da África, como também da participação do negro na formação do Brasil.

Tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira representa um avanço no sentido da promoção da igualdade racial, no entanto, o texto da Lei não é garantia de sua efetiva realização.

A alteração curricular em tela gerou questionamentos, dúvidas e debates no meio docente brasileiro, contribuindo de maneira significativa para que os mesmos percebessem o quanto a história dos negros e de sua cultura foi relegada a segundo plano.

Segundo Leidiane Santos, uma das críticas realizadas à obrigatoriedade do ensino da cultura e da história da África é que esta poderia abrir espaço para que outros povos também pressionassem para o reconhecimento de sua contribuição para a formação da identidade cultural brasileira pela via da obrigatoriedade curricular.

E isto de fato ocorreu e a partir de 2008 a determinação legal se estende para a inclusão do estudo da história e da cultura indígena no currículo. Este movimento espelha a articulação dos movimentos sociais para que as políticas públicas de educação incorporem suas reivindicações e que se estabeleçam as condições para a implementação de uma educação antirracista.

Nilma Lino Gomes (2000) defende a tese de que a escola deve ser entendida como um espaço privilegiado para a superação do racismo e das práticas discriminatórias.

O parecer número 3/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se alinha com essa concepção e afirma que a questão racial não deve ficar restrita ao Movimento Negro e a pesquisadores da temática, mas sim se espalhar para toda a sociedade de modo a assegurar a discussão e o enfrentamento do racismo.

Consideramos que é fecundo tornar a escola um lugar no qual as diferenças sejam reconhecidas, ponderadas e estudadas. A respeito do reconhecimento das diferenças e da inclusão do outro, Paulo Freire (2003) nos ensina que a predisposição em ouvir o outro é o ponto de partida para que se estabeleça uma relação dialógica.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro (...), não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo (...) (FREIRE, 2003, p.20-1).

Reconhecer a diferença é torná-la um instrumento inclusivo das crianças negras e de seus valores históricos e culturais. O Parecer do CNE destaca o papel do professor neste processo ao asseverar que “a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política<sup>4</sup>” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

---

<sup>4</sup> Grifo nosso,

Acreditamos que pesquisar como um grupo de professores que atuam no segundo segmento do ensino fundamental estão incorporando à sua prática pedagógica o ensino de história e cultura afro-brasileira poderá contribuir para aprofundar o conhecimento sobre os avanços e limites na adoção de políticas antirracista no sistema de ensino brasileiro.

#### 4. O ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas pesquisadas

Durante os meses de novembro e dezembro de 2010 entrevistamos 26 professores de 7 escolas da Região Norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. As entrevistas tiveram como norte a identificação de como estes docentes estão incorporando em sua prática pedagógica a determinação legal do ensino de história e da cultura afro-brasileira.

A Tabela 1 apresenta o quantitativo detalhado de professores por escola, bem como as áreas de ensino envolvidas.

Tabela 1.  
Escolas pesquisadas e quantitativo de professores

ESCOLAS	PROFESSORES					
	Hist.	Arte	Lit.	Quantitativo de professores	Professores entrevistados	%
Escola 1	2	1	2	5	4	80,0
Escola 2	4	2	5	11	6	54,5
Escola 3	1	1	3	5	2	40,0
Escola 4	5	3	5	13	5	38,5
Escola 5	3	1	3	7	3	42,9
Escola 6	1	1	1	3	2	66,7
Escola 7	4	3	4	11	4	36,4
<b>TOTAL DE PROFESSORES</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>23</b>	<b>55</b>	<b>26</b>	<b>47,3</b>

Fonte: OLIVEIRA & COLETA, 2011.

Das escolas pesquisadas, 3 estão situadas no município de Macaé e 4 no município de Casimiro de Abreu. Das instituições pesquisadas, seis pertencem à rede de ensino público e uma é particular (Escola 6). As escolas estão localizadas em zonas urbanas da região Norte Fluminense e atendem a alunos vinculados às camadas populares.

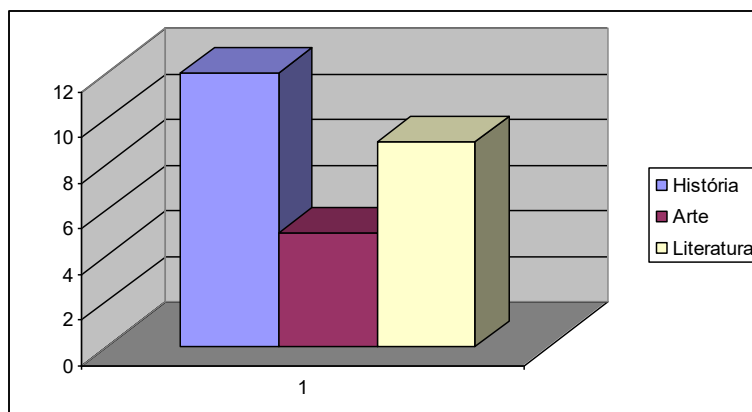
Os professores entrevistados representam 47% dos docentes nestas escolas. Dos docentes presentes quando de nossas visitas às escolas, somente 15<sup>5</sup> se recusaram a participar da pesquisa.

A maioria dos entrevistados (89%) trabalha na rede municipal e estadual de ensino, exceto os docentes vinculados à Escola 6, uma escola particular localizada no município de Macaé. Todos os professores entrevistados atuam no ensino fundamental.

Dos 26 entrevistados 46,2% são professores de História, 30,8% de Literatura e 19% de Arte.

<sup>5</sup> Docentes das escolas 2, 3 e 4.

Gráfico 1.  
Área de conhecimento dos professores entrevistados



Fonte: OLIVEIRA & COLETA, 2011.

Ao serem indagados a cerca do currículo e se sua graduação contemplava História da África, os professores que tiveram sua formação antes de 2002 riram sarcasticamente e foram quase unânimes nessa reação. Eles afirmaram que não tiveram História da África no currículo ou, se a tiveram, a aula não acontecia efetivamente e quando acontecia era nítida a falta de intimidade do professor com o tema.

Os professores entrevistados asseveram não ter tido oportunidade de aprofundar seu conhecimento sobre História da África, e que falta investimentos na qualificação docente. A fala de um professor de história, reproduzida abaixo, vem ratificar este entendimento:

Não me sinto preparado para trabalhar a História da África por não ter tido a disciplina, falta de bibliografia e mesmo pouca oferta de cursos de pós graduação na área.

É importante destacar que estes professores vivem e trabalham em regiões nas quais a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu é escassa. O outro professor destaca que no período de sua carga horária destinada a capacitação docente<sup>6</sup> o tema não é colocado em pauta:

os dados que temos são muito superficiais e não precisos. Não há material de pesquisa disponível ou interesse em adquiri-los. Nos horários de atividades quase não há fala a esse respeito e tudo que é falado é muito vago. Não há incentivo para que esse trabalho ocorra.

Os professores lamentaram não ter domínio sobre o tema que pela legislação devem ensinar, como revela o terceiro professor de História ao falar sobre o curso de africanidade que aconteceu no município de Macaé entre 2005 e 2007.

A formação foi e é muito inconsistente, a sequência desse curso foi cancelada por falta de professores para fazê-lo, assim fica muito difícil fazer a diferença com tantas pessoas se omitindo

Em suma: a maioria dos docentes entrevistados se julga despreparada para lecionar História da África, justificando que não estudou essa disciplina na graduação e não teve oportunidade de estudar o tema após sua graduação. A fala de um professor de História é emblemática;

<sup>6</sup> A capacitação docente é realizada coletivamente e com a presença de um Orientador Pedagógico ou Professor Orientador.

Não fui preparado pela universidade para o assunto, mas poderia fazê-lo a partir de leituras e experiências pessoais.

Todos os professores lamentam não ter domínio sobre o tema que pela legislação devem ensinar. O que nos leva a uma questão delicada: a disposição dos docentes para a educação continuada.

Segundo Gadim & Gandim (2010, p. 218) os docentes tendem a se comportar de forma contraditória em relação ao tema estudo. Se por um lado cobram, e porque não dizer exigem, de seus alunos disposição para estudar, por outro parecem não incorporar esta disposição ao seu cotidiano. "O estudo é, em geral, um tema reservado aos alunos das escolas" e não aos professores.

Os autores chamam a atenção para a necessidade de se repensar a formação de professores de modo a que desde a graduação os futuros professores sejam incentivados a associar o ensino ao estudo, a fim de que "o professor se redescubra como um intelectual, como um verdadeiro sujeito social que pensa criticamente tanto a sociedade e a educação quanto a sua prática pedagógica" (GANDIN & GANDIN, 2010, p.128).

O grande desafio que parece se descortinar é como motivar os professores em exercício a buscarem o aperfeiçoamento profissional, em um movimento que não se limite ao nosso objeto de pesquisa, mas a incorporar a disposição para estudar como força motora de sua prática pedagógica.

De acordo com Munanga (2005), a formação continuada de professores que não tiveram em sua base acadêmica temas como História da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral, constitui um problema premente a ser superado para a plena implementação das alterações curriculares introduzidas pelo artigo 26A da LDB.

Munanga destaca, ainda, que a questão da formação de professores não se restringe à falta de conhecimento teórico sobre o tema, isto porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores.

Em virtude disso, é impossível se pensar a obrigatoriedade curricular desvinculada da devida preparação dos professores. O ideal seria que todos os profissionais da educação se sentissem envolvidos e fossem capacitados.

Enquanto educadores, o posicionamento da maioria dos entrevistados perante a mudança foi favorável. Um entrevistado, que se coloca contrário à obrigatoriedade curricular, argumenta que:

A lei acabou por limitar uma rica história a alguns lembretes colocados nos livros didáticos. Vários aspectos da africanidade não são explorados como religião, culinária, relações sociais etc. A lei acabou engessando o estudo sobre a África.

Acreditamos que este posicionamento mereceria ser investigado em uma nova pesquisa, pois o mesmo sinaliza um desconhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Durante as entrevistas foi possível constatar que a tentativa de trabalhar questões africanas em sala de aula esbarra em dificuldades pessoais, principalmente no que diz respeito a crenças religiosas. Uma professora de literatura afirma que:

É muito inconveniente ter que trabalhar africanidade porque tem a questão da religião com aquelas imagens feias e mulheres com peito de fora, isso parece mesmo coisa demoníaca.

O preconceito religioso também se manifesta na rejeição da comunidade (pais, alunos, associação de moradores) predominantemente cristã protestante ao tema africanidade. Um exemplo disto é que a comunidade não reconhece os deuses africanos como deuses, mas sim como demônios.

Um professor relatou que ao tentar iniciar uma pesquisa sobre as religiões africanas, como proposta de trabalho bimestral, foi impedido pela direção da escola que, com muita delicadeza, alegou não querer problemas com a comunidade.

A sugestão da direção foi trazer apenas um grupo de capoeira e um palestrante, desde que o mesmo não fosse usar termos muito pesados, pois a comunidade era religiosa e não aceitava nenhuma menção às religiões afro vulgarmente conhecidas por macumba<sup>7</sup>.

Tal solução apresenta um elemento preocupante, já que a tentativa de aprofundar o conhecimento dos alunos sobre a África e promover a superação de preconceitos, acaba esbarrando na muralha do preconceito religioso.

Ao serem questionados sobre o que têm feito para cumprir a mudança curricular, os professores foram unânimes ao responder que a questão racial é trabalhada na escola apenas no dia 20 de novembro e quando muito é comemorada por uma semana.

Dentro dessa dinâmica, o próprio objetivo do feriado de 20 de novembro que é comemorar o primeiro herói negro brasileiro, Zumbi dos Palmares, fica subsumido e devidamente camuflado<sup>8</sup> em meio a uma miríade de atividades que congregam desde histórias contadas pelos grãos e convidados, até debates sobre saúde e política com palestrantes abordando temas como anemia falciforme e HIV.

Reconhecemos que promover uma semana comemorativa da consciência negra no cronograma escolar é uma iniciativa bem intencionada, contudo a mesma não dá conta da questão do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas.

De acordo com Rosa (2007, p. 22), os exames vestibulares de instituições de ensino superior e o Enem vêm adicionando questões relacionadas ao ensino de História da África e de cultura afro-brasileira a suas provas. Nesse sentido, as escolas que não estão incorporando ao seu currículo “essa mudança de

<sup>7</sup>Em sua origem o termo macumba está relacionado a um “antigo instrumento musical de origem africana, usado outrora nos terreiros afro-brasileiros. (...) Semelhante ao Canzá”. Ao longo dos anos o termo macumba vai assumindo outro significado e passa a ser usado como designação geral “para cultos africanos derivados do Nagô, mas modificados por influencia angola-congo e ameríndias, católicas, espíritas e ocultistas que se desenvolveram, a principio no Rio de Janeiro e talvez em Minas Gerais. (CACCIATORE, O. G.; Dicionário de Cultos Afro-Brasileiros, 1988, p. 166)

<sup>8</sup> “Zumbi é herói nacional por lei federal nº 9.135, de 20 de novembro de 1996 e inscrito no livro de aço do Panteão da Pátria e da Democracia, em 24 de março de 1997. Antecedeu ao heroísmo de Tiradentes, mártir branco, de descendência portuguesa, feriado nacional 97 anos antes, na Serra da Barriga entre Pernambuco e Alagoas”. (<http://www.tribunatp.com.br/modules/news/article.php?storyid=182> de 18/01/11).



concepção do negro na sociedade brasileira” estão negando aos seus alunos parte do conhecimento necessário para seu ingresso no ensino superior.

Uma professora de Arte descreve o posicionamento da gestão da sua escola da seguinte forma:

Completamente desinteressada, não estão preocupados em evoluir e não têm a menor noção da importância do tema e tenho a impressão que não querem ter.

A afirmação de uma professora de literatura sobre o papel da equipe gestora de sua escola parece corroborar a fala acima:

Nunca ouvi ou percebi por parte da U.E manifestações realmente valorizadas como deveriam ser, ainda hoje percebo que o tema é apenas trabalhado em projetos específicos.

Consideramos que o cuidado na seleção do material a ser usado desde o livro didático e o de literatura até os heróis e heroínas negras, passando pelo trabalho corporal com danças africanas deve ser minucioso, uma vez que para um percentual expressivo do alunado será o primeiro contato positivo com as referências africanas.

Silva (2005, p.102) assevera que o currículo escolar pode ser entendido como um texto racial. Isto porque, compreendido em sua forma ampla, o currículo abarca “livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas” e estes elementos não são isentos de preconceitos, pois sua escolha acaba privilegiando as identidades dominantes, relegando as identidades minoritárias ao campo do exótico e do folclórico. Nesse sentido, este currículo ampliado traz “as marcas da herança colonial. O currículo é sem dúvida entre outras coisas um texto racial”.

Na contramão do que constatamos nas escolas públicas, a escola 6, uma escola particular, pode ser apontada como um exemplo de uma instituição que busca construir um currículo a partir da perspectiva das identidades minoritárias. Essa escola está localizada no município de Macaé e vem desenvolvendo um trabalho estruturado e contextualizado de educação anti-racial.

Ela foi idealizada por sua proprietária, uma afro-descendente, pedagoga, professora e alfabetizadora, que percebeu que, devido a seus ideais, seu trabalho estava desagradando as escolas particulares em que trabalhava. Por isso resolveu construir uma escola onde pudesse dar vazão ao que acreditava ser pertinente.

Formou uma equipe de seis funcionárias, todas negras, dentre elas cinco professoras e uma servente. A proposta pedagógica inicial era trabalhar com todas as turmas a cultura e a história africana a partir do trabalho com jogos, sem esquecer os conteúdos obrigatórios.

Logo no começo descobriram os espinhos no mar de rosas, pois os pais não conseguiam aceitar que a proprietária/diretora de uma escola particular pudesse ser negra. O estranhamento tinha início na matrícula dos alunos.

Com o passar dos dias letivos e a introdução da temática supra, muitos alunos foram sendo transferidos. Ante as resistências encontradas, a escola reorganizou seu planejamento pedagógico.

Atualmente a questão africana é abordada no decorrer do ano letivo e a História da África ganha ênfase no último bimestre, quando o assunto é tratado com mais tranquilidade, pois os pais já aceitam e (re)conhecem o trabalho da escola.

## 5. Considerações finais

A pesquisa mostrou que uma parte considerável dos docentes entrevistados parece esquecer que a meta da mudança curricular é fazer com que se aprofunde o conhecimento sobre a História da África e promover a superação de preconceitos; contribuindo, assim, para que crianças negras e mestiças se sintam orgulhosas de serem descendentes do povo africano e não se envergonhem de sua origem étnica.

O fato é que o desconhecimento emerge como elemento comum entre professores, gestores e membros da comunidade. O diferencial é que, no que diz respeito à maioria dos docentes e gestores, este desconhecimento parece estar relacionado a lacunas formativas, o que sinaliza a premência de se pensar em cursos de capacitação sobre o tema em tela, caso contrário a tendência é que o problema se aprofunde.

No caso da comunidade escolar, o desconhecimento está relacionado ao preconceito religioso, que parece inibir que seus membros se disponham a aprender e a conhecer o diferente. É importante lembrar que nem os docentes estão imunes a este tipo de preconceito. Acreditamos que a superação do preconceito religioso também demanda o aprofundamento do estudo sobre a História e a Cultura Afro-brasileira de modo a promover a desmitificação e a propiciar uma reflexão coletiva sobre o papel do negro na sociedade brasileira e o papel da escola na construção de uma educação antirracista.

## Referências bibliográficas

- CACCIATORE, O. G. Dicionário de Cultos Afro Brasileiros. Editora Forense Universitária, 1988.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GANDIN, D., GANDIN, L. A. Temas para um projeto político-pedagógico. 11, ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2000. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Eva\\_mitocondria](http://pt.wikipedia.org/wiki/Eva_mitocondria)>. Acesso em: 11 jan. 2011.
- HABERMAS, Jürgen. A inclusão do outro: estudos de teoria política. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- LIMA, Mônica. A África na sala de aula. Rio de Janeiro, Nossa História, n.4., 2004. p. 84-87.
- \_\_\_\_\_. Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. Cadernos PENESB, n. 5. Niterói: EdUFF, 2004. p.159-173.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- 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. Parecer CNE/CP3/2004, 10 mar. 2004.
- MUNANGA. Kabengele. Lei 10639/03: depoimento. [São Paulo, fevereiro 2005] Entrevistador: Fábio de Castro. Disponível em: <<http://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp?id>>. Acesso em: 25 jul. 2009.
- \_\_\_\_\_. (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/Secad, 2008. 200p.
- \_\_\_\_\_.; GOMES, N. Para entender o negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2004.

- OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). *Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Anped/Ação Educativa, [2004].
- ROSA, Renata de Melo. Por uma política de ação afirmativa na Educação Básica. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. *O Programa diversidade na universidade e a construção de uma política educacional anti-racista*. Brasília: MEC/Unesco, 2007. 186 p. p. 17-23.
- SILVA, T.T. *Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.
- SILVA, P.B.G. e. Africanidades Brasileiras: como valorizar raízes afro nas propostas pedagógicas. Porto Alegre, *Revista do Professor*. v.11, n.44, 1995.
- TEMPLETON, A.R. Human races: a genetic and evolutionary perspective. *American Anthropologist*, v. 100, p. 632, 1999.
- VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Campinas, Educação e Sociedade*, v.23, n.79, p.163-186, ago. 2002.