CULTURA AFRO-BRASILEIRA: ENTRE A PRESENÇA E O APAGAMENTO NA ESCOLA

Wesley Ribeiro de Almeida[1]

INTRODUÇÃO

A cultura afro-brasileira constitui uma das bases formadoras da sociedade brasileira. Sua presença atravessa a língua, a religiosidade, a culinária, a música, as formas de sociabilidade, as lutas políticas e os modos de produzir conhecimento. Ainda assim, a escola brasileira, em diferentes momentos históricos, tratou essa contribuição de forma periférica, fragmentada ou silenciada. O problema não se resume à ausência de conteúdos; ele envolve o modo como o currículo seleciona saberes, hierarquiza narrativas e atribui centralidade a determinadas matrizes culturais. Por isso, discutir a cultura afro-brasileira entre a presença e o apagamento na escola significa discutir, ao mesmo tempo, currículo, memória, poder, identidade e justiça social.

O presente trabalho resulta de uma pesquisa bibliográfica e documental que tem como eixo a implementação da Lei nº 10.639/2003 e as tensões entre visibilidade e invisibilidade da história e da cultura negra no espaço escolar. A justificativa deste estudo é ao mesmo tempo acadêmica, social e pessoal. Acadêmica, porque a temática ocupa lugar central no debate sobre currículo e relações étnico-raciais. Social, porque a escola continua sendo um espaço estratégico de enfrentamento ao racismo e de formação de novas consciências históricas. Pessoal, porque a inquietação do pesquisador nasce do incômodo diante da distância existente entre a contribuição decisiva da população negra na formação do Brasil e o lugar ainda secundário que essa contribuição ocupa em muitas práticas escolares, frequentemente restritas a abordagens pontuais, comemorativas ou estereotipadas.

Do ponto de vista legal, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira representa um marco na política educacional brasileira. A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu que a temática deveria compor

[1] Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, wesley.cert@gmail.com.

o currículo oficial da educação básica. A própria redação legal evidencia que não se trata de um conteúdo acessório, mas de uma reorientação curricular voltada ao reconhecimento da contribuição do povo negro para a história nacional.

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, p. 1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais aprofundaram essa compreensão ao afirmar que a temática deve atravessar o conjunto do currículo e comprometer a escola com práticas de valorização da diversidade, combate ao racismo e revisão dos materiais didáticos e das formas de ensinar. Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais exige que a escola deixe de tratar a história e a cultura negra como apêndice e passe a reconhecê-las como dimensão constitutiva da formação brasileira.

Rocha e Viana (2011) demonstram que a invisibilização da África e da cultura negra na educação formal não pode ser compreendida como mero descuido pedagógico. Trata-se de um processo histórico de apagamento que produziu efeitos sobre livros didáticos, práticas docentes e representações sociais difundidas na escola. As autoras sustentam que a Lei nº 10.639/2003 deve ser entendida como instrumento de resistência e contra-hegemonia, uma vez que coloca em questão a tradição eurocentrada que organizou o saber escolar durante décadas.

Senna (2011) acrescenta que a escola se constituiu, em muitos momentos, como um não lugar para os negros. A autora mostra que o silêncio sobre a presença negra nas instituições escolares se relaciona tanto às interdições legais do passado quanto às formas sutis de exclusão que persistem no presente. Quando a escola não reconhece as trajetórias intelectuais, históricas e culturais da população negra, produz uma pedagogia do esquecimento que repercute diretamente na autoestima, no pertencimento e na formação crítica dos estudantes.

Entre os autores que ajudam a compreender esse contexto, Nilma Lino Gomes ocupa lugar central. Para Gomes (2003), a identidade negra é construída em processos de negação e afirmação nos quais a escola desempenha papel decisivo. Ao invisibilizar a presença negra ou associá-la apenas à escravidão, ao sofrimento ou ao folclore, a instituição escolar reforça experiências de desqualificação simbólica. Em contrapartida, quando valoriza intelectuais, memórias, produções culturais e experiências históricas negras, a escola pode contribuir para formas afirmativas de reconhecimento.

Além de Gomes, autores como Coelho (2007; 2018), Regis e Basilio (2018), Paula e Guimarães (2014), Almeida e Sanchez (2017), Munanga (2005) e Santos (2018) evidenciam que a implementação da Lei nº 10.639/2003 depende da articulação entre currículo, formação docente, políticas públicas e revisão dos materiais didáticos. O debate acadêmico mostra consenso em torno de um ponto: não basta inserir novos tópicos no planejamento anual; é preciso deslocar o olhar pedagógico, rever pressupostos eurocentrados e enfrentar o racismo como estrutura que produz hierarquias de saber e de humanidade.

Com base nessas considerações, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como a cultura afro-brasileira se situa entre presença e apagamento na escola. Como objetivos específicos, pretende-se: discutir os fundamentos históricos e legais da temática; compreender o papel do currículo na produção de invisibilizações e reconhecimentos; examinar desafios da formação docente para a implementação da Lei nº 10.639/2003; e refletir sobre possibilidades de construção de práticas pedagógicas antirracistas. A tese que orienta o trabalho é a de que a presença da cultura afro-brasileira no espaço escolar só se torna efetiva quando a escola assume compromisso contínuo com a revisão curricular, com a formação crítica de professores e com o enfrentamento das formas explícitas e sutis de apagamento.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A escolha dessa abordagem decorre do próprio problema investigado, que envolve representações, narrativas curriculares, marcos legais, disputas simbólicas e interpretações teóricas sobre a presença da cultura afro-brasileira no espaço escolar. Não se trata de medir um fenômeno apenas em termos quantitativos, mas de compreender seus sentidos históricos, pedagógicos e políticos.

No plano documental, foram analisados a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008, o Parecer CNE/CP nº 3/2004, a Resolução CNE/CP nº 1/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e documentos do MEC e da Unesco voltados à implementação da legislação. Esses marcos foram selecionados por constituírem a base normativa que sustenta o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica brasileira.

No plano bibliográfico, privilegiaram-se produções acadêmicas localizadas em bases de dados reconhecidas, especialmente SciELO, revistas universitárias e documentos institucionais de circulação nacional. Foram mobilizados, entre outros, estudos de Nilma Lino Gomes, Wilma de Nazaré Baía Coelho, Kátia Evangelista Regis, Guilherme Basilio, Benjamin Xavier de Paula, Selva Guimarães, Marco Antonio Bettine de Almeida, Lívia Pizauro Sanchez, Helena do

Socorro Campos da Rocha, Bruno Jorge Abdul Massih Viana, Daniela de Oliveira Senna, Kabengele Munanga, Eliane Cavalleiro e Erisvaldo Pereira dos Santos.

O procedimento de análise foi organizado em quatro movimentos. Primeiro, realizou-se a leitura dos textos legais com atenção às categorias currículo, obrigatoriedade, diversidade e relações étnico-raciais. Em seguida, foram sistematizadas as contribuições teóricas sobre invisibilização, identidade negra, racismo, formação docente e implementação da lei. Num terceiro momento, tais referenciais foram articulados ao resumo inicial da pesquisa, buscando ampliar sua densidade analítica. Por fim, a discussão foi organizada em eixos temáticos capazes de evidenciar que a presença da cultura afro-brasileira na escola ainda convive com práticas persistentes de apagamento.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, não houve aplicação de instrumentos de coleta com participantes nem necessidade de submissão a comitê de ética. Ainda assim, buscou-se rigor metodológico por meio da seleção criteriosa das fontes, da priorização de bases acadêmicas consolidadas e da articulação entre marcos legais e produção científica especializada.

REFERENCIAL TEÓRICO

Currículo, cultura e relações étnico-raciais

O currículo escolar é um espaço de disputa. Longe de ser neutro, ele seleciona conteúdos, constrói referências de legitimidade e define quais experiências serão apresentadas como universais. Quando a matriz eurocêntrica é tratada como parâmetro implícito do conhecimento escolar, outras experiências históricas e culturais tendem a aparecer como marginais, complementares ou exóticas. É nesse contexto que a discussão sobre cultura afro-brasileira ganha densidade política e epistemológica.

Regis e Basilio (2018), ao realizarem um estado da arte sobre currículo e relações étnico-raciais, mostram que a produção acadêmica do campo cresceu justamente em torno da percepção de que a legislação, por si só, não transforma a prática escolar. O levantamento feito pelos autores revela que o debate envolve livros didáticos, currículo em ação, estereótipos, práticas pedagógicas e políticas de formação. Essa pluralidade confirma que a questão racial não pode ser reduzida a um conteúdo temático isolado, pois atravessa a própria organização do conhecimento escolar.

Na mesma direção, Gomes (2003) defende que a identidade negra se constrói também nas experiências educacionais. A escola interfere na forma como crianças e jovens negros se

percebem e são percebidos socialmente. Quando o currículo reproduz a associação entre negritude e subalternidade, ou quando restringe a participação negra ao passado escravista, reforça processos de inferiorização. Por outro lado, quando reconhece a densidade histórica, estética, intelectual e política da presença negra, contribui para experiências de afirmação identitária.

Munanga (2005) insiste que o combate ao racismo exige ruptura com mitos de neutralidade e com a ideia de democracia racial como explicação suficiente da realidade brasileira. A educação antirracista, nessa perspectiva, não é uma pedagogia da tolerância abstrata, mas uma prática crítica que enfrenta desigualdades históricas, questiona privilégios e reposiciona sujeitos negros como produtores de saber. A cultura afro-brasileira, portanto, não deve entrar na escola como elemento decorativo ou folclórico, e sim como parte estruturante da história do país.

A invisibilização histórica da presença negra

Um dos conceitos mais fecundos para compreender a problemática estudada é o de invisibilização. Rocha e Viana (2011) demonstram que a omissão da África e do negro na educação formal brasileira foi produzida por mecanismos históricos objetivos, que incluíram legislações excludentes, políticas de branqueamento, silêncio curricular e representações depreciativas disseminadas em materiais didáticos e práticas docentes. A invisibilização, assim, não é simples ausência: é resultado de uma ação histórica que apaga, desqualifica e reordena lugares de fala e de saber.

Senna (2011) acrescenta que o silêncio sobre a presença negra nas escolas brasileiras tem relação direta com processos formais e informais de interdição. A autora argumenta que o negro foi empurrado para fora dos bancos escolares em diferentes períodos, e mesmo quando sua presença se tornou mais ampla, continuou submetido a narrativas que obscureciam sua trajetória intelectual. Ao chamar a escola de não lugar para os negros, Senna evidencia o paradoxo de uma instituição frequentada por sujeitos negros, mas incapaz de reconhecê-los plenamente como sujeitos de história.

Coelho (2007) aprofunda essa discussão ao mostrar que o silêncio tácito sobre cor e relações raciais também atravessa a formação docente. Muitas vezes, o racismo não aparece de modo explícito no discurso pedagógico; ele se manifesta pela recusa em nomear o problema, pela ausência de reflexão sobre privilégios raciais e pela naturalização de currículos que silenciam a contribuição negra. O silêncio, nesse caso, é um operador pedagógico: ensina o que deve ser esquecido e quais experiências não merecem centralidade.

Cavalleiro (2000) já havia apontado que a escola pode reproduzir preconceitos desde os primeiros anos de escolarização. Em contextos marcados pela discriminação racial, o silêncio institucional não protege a criança; ao contrário, legitima o sofrimento e impede a elaboração crítica da desigualdade. O apagamento, portanto, não atua somente no plano do conteúdo ensinado, mas também na produção de subjetividades e na forma como o ambiente escolar reconhece ou nega a dignidade dos estudantes negros.

A Lei nº 10.639/2003 como marco político e pedagógico

A Lei nº 10.639/2003 representa um divisor de águas porque rompe com a ideia de que a história nacional pode ser ensinada sem a centralidade da presença negra. A lei explicita a necessidade de estudar a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a contribuição do povo negro para a formação da sociedade. Trata-se de uma inflexão legal com forte impacto simbólico, pois reconhece oficialmente uma dívida histórica do currículo brasileiro.

Rocha e Viana (2011) enfatizam que a lei deve ser lida como instrumento contra-hegemônico e de resistência. Essa interpretação é importante porque evita reduzir o dispositivo legal a uma simples mudança burocrática. Ao contrário, a lei nasce de lutas históricas do movimento negro, de disputas por memória e de reivindicações por justiça curricular. Seu sentido político está em desestabilizar o monopólio eurocêntrico da narrativa escolar e abrir espaço para outra leitura da formação nacional.

Paula e Guimarães (2014) observam, entretanto, que os dez primeiros anos de vigência da lei foram marcados por avanços limitados. A leitura de pesquisas científicas realizada pelos autores revela que a formação docente permanece como um dos principais gargalos para a efetivação da proposta legal. Sem preparo teórico e metodológico consistente, muitos professores abordam a temática de modo pontual, sem conexão com o currículo anual e sem aprofundamento crítico.

Almeida e Sanchez (2017) também destacam que a implementação da lei depende de competências, habilidades, pesquisa e ação institucional. O problema não se resolve apenas com a boa vontade individual do professor. São necessárias políticas públicas, acompanhamento das redes de ensino, produção de materiais, formação inicial e continuada e compromisso das gestões escolares. A lei inaugurou um caminho, mas sua potência transformadora depende de condições concretas de implementação.

Formação docente, identidade e prática pedagógica

Na literatura especializada, a formação de professores aparece como eixo decisivo. Gomes (2013) mostra que existem experiências escolares importantes de trabalho com relações étnico-raciais, mas elas geralmente são fruto de investimento institucional, formação continuada e engajamento coletivo. Quando a temática depende exclusivamente do interesse individual de um docente, corre-se o risco de sua descontinuidade e de sua redução a eventos isolados.

Coelho (2018) mostra que a produção acadêmica sobre formação de professores e relações étnico-raciais cresceu entre 2003 e 2014, o que evidencia a consolidação de um campo de estudos. Todavia, o crescimento da literatura não significa, automaticamente, mudança na prática escolar. Muitos cursos de licenciatura ainda oferecem tratamento insuficiente à história da África, ao debate sobre racismo e ao estudo da cultura afro-brasileira. Isso produz insegurança pedagógica e fragilidade metodológica no trabalho docente.

Gomes (2003) insiste que a formação de professores precisa problematizar o corpo negro, o cabelo crespo, a estética, a identidade e os marcadores sociais de diferença. A autora mostra que o racismo opera também por meio de signos cotidianos que afetam a autoimagem dos sujeitos. Por isso, uma pedagogia antirracista não se limita a ensinar fatos históricos; ela precisa intervir na forma como a escola nomeia, representa e acolhe as diferenças.

Santos (2018) aproxima essa discussão do debate sobre epistemicídio. Para o autor, a Lei nº 10.639/2003 constitui uma resposta à histórica desqualificação dos conhecimentos de matriz africana e afro-brasileira. Trabalhar a temática na escola implica enfrentar a eliminação simbólica de saberes e reconhecer que a exclusão curricular é também exclusão epistemológica. Em outras palavras, a luta por presença não é apenas quantitativa ou comemorativa; ela é uma luta por legitimidade do conhecimento.

A pedagogia do estereótipo e o desafio da descolonização curricular

Mesmo quando a África e a cultura afro-brasileira aparecem na escola, a forma dessa aparição nem sempre rompe com o apagamento. Rocha e Viana (2011) chamam atenção para a representação recorrente do continente africano como espaço homogêneo, carente, faminto, doente ou preso a imagens folclorizadas. Esse tipo de representação reduz a complexidade histórica e cultural de centenas de povos e civilizações a um repertório de estereótipos. A presença, nesses casos, continua marcada pela inferiorização.

A crítica à folclorização é central porque muitas escolas ainda associam a cultura afro-brasileira apenas a datas específicas, danças, culinária, religiosidade ou manifestações artísticas tratadas sem contexto histórico. Embora tais dimensões sejam importantes, sua abordagem

isolada pode reforçar a ideia de que a contribuição negra é periférica, desprovida de densidade intelectual e desvinculada de processos políticos, econômicos e científicos. A descolonização curricular exige mostrar a pluralidade da experiência africana e afro-brasileira em sua complexidade.

Essa descolonização não implica rejeitar todo o legado europeu, mas questionar sua posição exclusiva de universalidade. Significa rever critérios de seleção de conteúdos, ampliar referências bibliográficas, incluir intelectuais negros, problematizar materiais didáticos e trabalhar a história do Brasil como história atravessada por disputas raciais. A escola precisa aprender a ensinar o país a partir de múltiplas matrizes formadoras, e não apenas da perspectiva dominante.

Em síntese, o referencial teórico mobilizado nesta pesquisa permite compreender que a cultura afro-brasileira permanece entre presença e apagamento porque a escola se encontra em disputa. Há marcos legais, produção acadêmica e experiências pedagógicas que apontam para uma educação antirracista; porém persistem estruturas curriculares, silêncios pedagógicos e estereótipos que mantêm a temática em posição subalterna. O problema, portanto, não está na falta absoluta de presença, mas no modo desigual, descontínuo e frequentemente desqualificado como essa presença é produzida.

A dimensão histórica do apagamento aparece com nitidez quando Rocha e Viana afirmam:

> Constatou-se que a invisibilização do continente africano, materializado no apagamento da história e da cultura do negro na educação formal brasileira e executado pelo aparelho ideológico do Estado, que é a escola, antes se dava na forma de legislação que impedia o negro ao acesso à cultura formal, através de sua interdição aos bancos escolares. Hoje, em pleno século XXI, pesquisas evidenciam a sutileza do processo de interdição cultural, mesmo após a implementação da Lei 10.639/2003. (ROCHA; VIANA, 2011, p. 136).

Em chave semelhante, Senna registra:

> Há cerca de 43 anos a história da educação brasileira tem seu espaço no currículo de formação do educador como uma disciplina específica. Porém, observando-se a bibliografia nesta área, teremos a nítida impressão da inexistência de experiências escolares dos negros no período anterior à década de 1960, quando a rede pública de ensino sofreu vasta expansão do número de vagas. (SENNA, 2011, p. 9).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos documentos legais e da bibliografia consultada permite identificar, em primeiro lugar, uma dissociação persistente entre avanço normativo e efetivação pedagógica. O Brasil dispõe, desde 2003, de base legal sólida para o ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira. As diretrizes curriculares reforçam esse dever, e a literatura acadêmica reconhece a relevância da medida. Apesar disso, as pesquisas indicam que a implementação segue desigual, dependente de iniciativas isoladas e frequentemente prejudicada pela baixa institucionalização do tema nas redes de ensino.

Esse resultado confirma o diagnóstico já apontado por Rocha e Viana (2011), Paula e Guimarães (2014) e Almeida e Sanchez (2017): a legislação produziu deslocamentos importantes, mas não foi suficiente para desmontar a lógica curricular eurocentrada. Em muitos contextos escolares, a cultura afro-brasileira ainda aparece de forma episódica, concentrada em novembro, desligada do planejamento anual e tratada como complemento. A presença, portanto, existe, mas permanece frágil e condicionada.

Um segundo achado diz respeito às modalidades do apagamento. O material analisado mostra que o apagamento se manifesta de, pelo menos, quatro formas. A primeira é a omissão direta, quando a temática simplesmente não é trabalhada. A segunda é a abordagem superficial, na qual a cultura afro-brasileira é apresentada sem densidade histórica ou política. A terceira é a estereotipação, que reduz a África e os sujeitos negros a imagens de carência, exotismo ou atraso. A quarta é o silêncio pedagógico sobre o racismo, isto é, a recusa em nomear as desigualdades raciais e em problematizar seus efeitos no cotidiano escolar.

A discussão sobre a formação docente aparece, então, como elemento estruturante. A literatura examinada converge ao indicar que parte significativa dos professores não teve, em sua formação inicial, oportunidades adequadas de estudo sobre história da África, relações étnico-raciais e pedagogias antirracistas. Sem esse repertório, a abordagem do tema tende a ser insegura e ocasional. Isso ajuda a explicar por que muitas escolas cumprem a lei apenas formalmente, sem efetiva transformação curricular.

Há, entretanto, sinais consistentes de possibilidade de mudança. Gomes (2013) mostra que experiências pedagógicas comprometidas com a Lei nº 10.639/2003 podem alterar o clima escolar, ampliar o repertório cultural dos estudantes e favorecer processos de pertencimento e autoafirmação. Quando a escola articula o tema à literatura, à história local, às artes, à sociologia, à filosofia e às experiências da comunidade, a cultura afro-brasileira deixa de ocupar um lugar periférico e passa a compor a inteligibilidade do próprio currículo.

Outro resultado importante diz respeito ao papel dos materiais didáticos. As análises mobilizadas por Rocha e Viana (2011) demonstram que livros e imagens frequentemente representam a África a partir de estereótipos de fome, miséria e primitivismo, enquanto o conhecimento científico, tecnológico e filosófico do continente recebe pouca visibilidade. Isso evidencia que o problema não está só na quantidade de menções, mas na qualidade da

representação. Trabalhar criticamente o material didático torna-se, assim, condição indispensável para a implementação da lei.

Os estudos também apontam que a educação das relações étnico-raciais precisa ser compreendida como política institucional. Não basta exigir iniciativa individual do professor. É necessário que a gestão escolar incorpore a temática ao projeto político-pedagógico, que as redes de ensino ofertem formação continuada, que as universidades revisem suas licenciaturas e que o acompanhamento das políticas públicas inclua mecanismos de avaliação. Somente com essa sustentação é possível transformar a lei em prática cotidiana.

À luz da inquietação pessoal do pesquisador, os resultados reforçam a percepção de que o apagamento da cultura afro-brasileira não é um problema residual, mas estrutural. Ele atravessa o currículo, a linguagem, as imagens, a seleção de autores e a própria concepção de conhecimento legitimado na escola. Ao mesmo tempo, a pesquisa mostra que a escola pode se tornar espaço de resistência, desde que reconheça o caráter político do currículo e assuma a educação antirracista como princípio permanente. Em vez de um não lugar para os negros, a instituição escolar pode construir-se como lugar de memória, dignidade, reconhecimento e produção de outras narrativas sobre o Brasil.

Em síntese, os resultados desta investigação indicam que a cultura afro-brasileira está presente na escola, mas essa presença ainda convive com formas recorrentes de apagamento. A superação dessa tensão exige mais do que cumprimento burocrático da legislação; requer revisão das práticas pedagógicas, das referências bibliográficas, da formação docente e da própria concepção de conhecimento escolar. Somente assim a presença deixará de ser episódica para tornar-se efetivamente estruturante.

Desse modo, a discussão aqui realizada reforça que a educação das relações étnico-raciais não deve ser tratada como eixo periférico do trabalho escolar. Trata-se de um princípio organizador de uma escola comprometida com a pluralidade, com o combate ao racismo e com a construção de novas formas de narrar a sociedade brasileira. O caminho não se encerra com a legislação; ele exige continuidade, pesquisa, autoavaliação institucional e coragem pedagógica para reordenar prioridades no interior do currículo.

Em termos analíticos, os dados discutidos permitem sustentar que a cultura afro-brasileira está presente na escola em uma condição de disputa. Há sinais de institucionalização, acúmulo bibliográfico, experiências pedagógicas relevantes e marcos normativos robustos. Contudo, coexistem com eles práticas de apagamento herdadas de longa duração histórica. O desafio contemporâneo é transformar presença nominal em presença epistemológica, presença política e presença curricular efetiva.

Esse movimento possui impacto direto sobre o pertencimento escolar. Estudantes que historicamente se viram representados apenas pela falta ou pelo estigma passam a encontrar referências mais complexas de si e de sua comunidade. Para estudantes não negros, esse processo também é formativo, porque desfaz naturalizações, amplia horizontes de compreensão do país e contribui para relações sociais menos baseadas em estereótipos. Por isso, a valorização da cultura afro-brasileira não beneficia apenas um grupo específico; ela qualifica a própria experiência democrática da educação.

A leitura das fontes mostra que a justiça curricular está profundamente associada à justiça histórica. Tornar visível a contribuição africana e afro-brasileira não significa apenas preencher uma lacuna informativa; significa enfrentar uma memória pública construída a partir da marginalização de sujeitos negros. Quando a escola reconhece lideranças, intelectuais, artistas, cientistas, religiosidades, formas de resistência e saberes produzidos por populações negras, ela intervém também no direito à memória e no direito à dignidade.

Outro ponto decisivo é reconhecer que a inserção da temática afro-brasileira no currículo não nasceu por espontaneísmo do Estado. Ela resulta de lutas históricas do movimento negro, de intelectuais, educadores e organizações sociais que denunciaram a falsa neutralidade do currículo e reivindicaram políticas de reparação simbólica e material. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003 deve ser compreendida como conquista política e não como concessão graciosa.

Movimento negro, memória e justiça curricular

Por essa razão, a implementação da Lei nº 10.639/2003 não pode ser dissociada da crítica aos materiais pedagógicos. Revisar o currículo implica revisar imagens, vocabulários, exemplos, autores e referências culturais. Significa perguntar, continuamente, quais histórias são autorizadas a ocupar o centro da cena e quais são tratadas como nota lateral. A escola antirracista exige, portanto, uma pedagogia da vigilância crítica sobre tudo aquilo que naturaliza a inferiorização simbólica.

Tal constatação dialoga com a noção de currículo em ação. O currículo não se realiza apenas no texto oficial, mas também no livro adotado, na imagem selecionada, no exercício proposto, na fala do professor e naquilo que se escolhe enfatizar ou silenciar. Quando o material didático desloca o Egito para fora da África, embranquece personagens históricos ou apresenta o continente como bloco homogêneo, produz uma aprendizagem deformada sobre a experiência africana e afro-diaspórica. Isso repercute na forma como estudantes negros e não negros compreendem o Brasil e o lugar da população negra na produção do conhecimento.

Um aspecto que merece destaque nos resultados é o lugar dos livros didáticos e das imagens escolares na produção do apagamento. A literatura examinada mostra que a exclusão não ocorre apenas quando o negro está ausente das páginas, mas também quando sua presença é mediada por enquadramentos restritivos. Nas análises comentadas por Rocha e Viana (2011), a África surge frequentemente associada à fome, à doença, à pobreza e ao atraso, enquanto outras regiões do mundo aparecem vinculadas ao desenvolvimento, à racionalidade e à organização. Essa assimetria imagética ensina silenciosamente uma hierarquia civilizatória.

Livros didáticos, imagens e disputa de representação

Por fim, a consolidação de uma educação antirracista depende de que a escola aceite rever a si mesma. Isso significa reconhecer que o racismo não está apenas do lado de fora da instituição, na sociedade em abstrato, mas também nas práticas internas, nas expectativas de aprendizagem, nos mecanismos de punição, nos elogios seletivos, nas referências consideradas eruditas e nos silêncios que estruturam a vida escolar. O enfrentamento do apagamento da cultura afro-brasileira, assim, passa necessariamente por uma ética institucional de autorreflexão e mudança.

Também se deve considerar que a implementação da Lei nº 10.639/2003 requer investimento em produção de acervos, bibliotecas, projetos interdisciplinares e formação permanente. Sem esses suportes, o professor tende a recorrer ao improviso ou a materiais já cristalizados pelo senso comum. A democratização do acesso a obras de autores negros, a pesquisas atualizadas e a materiais didáticos mais consistentes constitui parte do próprio processo de reparação curricular. Não se trata de um complemento opcional, mas de condição para que a escola cumpra sua função social de forma crítica.

Entre os desafios contemporâneos mais evidentes, destacam-se a descontinuidade das políticas públicas, a rotatividade docente, a sobrecarga de trabalho escolar e a permanência de concepções pedagógicas que ainda tratam a temática racial como assunto sensível demais para ser enfrentado com profundidade. Em muitos casos, a escola admite a importância do tema em nível discursivo, mas hesita em incorporá-lo ao planejamento, à avaliação, às rotinas de estudo e ao diálogo com as famílias e a comunidade. A consequência é a manutenção de uma distância entre o discurso institucional da diversidade e a prática concreta do currículo.

Desafios contemporâneos para a consolidação da educação antirracista

Por fim, as implicações pedagógicas apontam para uma compreensão ampliada de qualidade da educação. Não se pode falar em formação integral, cidadania ou democracia

escolar quando parte significativa da história do país continua marginalizada no currículo. A presença qualificada da cultura afro-brasileira não é adorno nem tema setorial; ela constitui critério de qualidade social da educação, pois diz respeito ao direito de todos os estudantes a uma narrativa histórica mais verdadeira, plural e comprometida com a dignidade humana.

Também cabe destacar a importância do vínculo entre escola, universidade e movimentos sociais. A produção acadêmica sobre currículo e relações étnico-raciais oferece acúmulo teórico indispensável, enquanto os movimentos negros trazem memória política, experiência histórica e formulações que muitas vezes antecedem a institucionalização universitária do debate. Aproximar esses campos significa fortalecer a formação docente e enriquecer as práticas escolares com repertórios mais críticos, plurais e conectados às demandas concretas da sociedade brasileira.

Nesse processo, o papel da gestão escolar é incontornável. Coordenação pedagógica, direção e equipe técnica precisam sustentar institucionalmente a pauta, evitando que ela fique restrita ao esforço individual de alguns professores. Projetos político-pedagógicos que incorporam a educação das relações étnico-raciais, cronogramas de estudo coletivo, acompanhamento de práticas e aquisição de acervos especializados são indicadores de que a temática deixou de ser periférica. A permanência da pauta depende, em larga medida, dessa sustentação organizacional.

Outra implicação diz respeito à escuta dos estudantes. Uma educação antirracista não se constrói apenas pela transmissão de conteúdos, mas também pelo acolhimento das experiências concretas de discriminação, pertencimento e autoafirmação vividas no espaço escolar. Crianças e jovens negros não chegam à escola desprovidos de história; eles carregam marcas de relações sociais que precisam ser compreendidas pedagogicamente. O currículo torna-se mais potente quando dialoga com essas experiências e quando a escola cria condições para que elas sejam nomeadas e elaboradas criticamente.

Uma implicação relevante é a necessidade de superar a concentração do debate racial em poucos componentes curriculares. História e Literatura têm papel evidente, mas a temática também pode ser discutida na Geografia, ao abordar territorialidades, diásporas e cartografias do poder; na Sociologia e na Filosofia, ao problematizar desigualdade, colonialidade e humanidade; nas Artes, ao reconhecer matrizes estéticas negras; e mesmo na Educação Infantil, por meio de repertórios imagéticos, narrativas e experiências de convivência que valorizem positivamente a diversidade desde cedo. A transversalidade prevista na lei precisa se converter em prática escolar sistemática.

Do ponto de vista do cotidiano escolar, a pesquisa sugere que a valorização da cultura afro-brasileira precisa aparecer em decisões pedagógicas concretas. Isso envolve planejamento anual, escolha de obras literárias, seleção de efemérides, formas de avaliação, projetos interdisciplinares, trabalho com a oralidade, análise crítica de imagens e abertura para a memória local da comunidade. Quando o tema é tratado apenas como conteúdo adicional, tende a ser deslocado por urgências consideradas mais centrais. Quando é assumido como princípio organizador, passa a informar a própria lógica do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a cultura afro-brasileira entre a presença e o apagamento na escola, articulando o resumo inicial da pesquisa com documentos legais e produção acadêmica localizada em bases reconhecidas. A análise mostrou que a presença da temática no espaço escolar é resultado de lutas históricas e de importantes conquistas normativas, sobretudo a partir da Lei nº 10.639/2003. Contudo, mostrou também que essa presença permanece tensionada por silenciamentos curriculares, fragilidades na formação docente, estereótipos persistentes e descontinuidade das ações pedagógicas.

Conclui-se que o apagamento da cultura afro-brasileira não pode ser entendido apenas como ausência de conteúdos. Ele se manifesta também na abordagem superficial, na folclorização, no silêncio sobre o racismo, na pouca valorização de intelectuais negros e na manutenção de uma lógica eurocentrada de seleção dos conhecimentos escolares. Por isso, a superação do problema exige uma transformação mais profunda do currículo e da cultura institucional da escola.

A legislação constitui condição indispensável, mas não suficiente. Seu potencial emancipatório depende de políticas públicas de formação inicial e continuada, revisão dos materiais didáticos, acompanhamento das redes de ensino e incorporação da temática ao projeto pedagógico das escolas. Também depende de uma postura crítica dos educadores diante das formas sutis e explícitas de racismo que atravessam o cotidiano escolar.

Do ponto de vista do pesquisador, permanece a inquietação que motivou esta investigação: como pode a escola pretender formar sujeitos críticos e democráticos se ainda não reconhece plenamente a centralidade da experiência negra na história do país? Essa pergunta continua atual e reafirma a necessidade de novos estudos, sobretudo pesquisas empíricas que investiguem práticas concretas, experiências exitosas e limites persistentes na implementação da educação das relações étnico-raciais.

Como prospecção, considera-se fundamental ampliar pesquisas sobre formação docente, currículo em ação, livros didáticos e experiências escolares comprometidas com a valorização da cultura afro-brasileira. A comunidade científica, as universidades, os sistemas de ensino e as escolas precisam atuar de forma articulada para que a presença negra no currículo deixe de ser exceção e se torne fundamento de uma educação plural, crítica e socialmente justa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Lívia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. Pro-Posições, Campinas, v. 28, n. 1, 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 39-56, 2007.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produções em artigos, dissertações e teses. Educar em Revista, Curitiba, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Educar em Revista, Curitiba, n. 47, p. 19-33, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da Lei Federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 2, 2014.

REGIS, Kátia Evangelista; BASILIO, Guilherme. Currículo e relações étnico-raciais: o estado da arte. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 33-60, maio/jun. 2018.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da; VIANA, Bruno Jorge Abdul Massih. Invisibilização da África: apagamento da história e da cultura do negro na educação formal brasileira. Revista da ABPN, v. 2, n. 5, p. 115-138, jul./out. 2011.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. A Lei nº 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, 2018.

SENNA, Daniela de Oliveira. A escola como um não lugar para os negros: a trajetória da interdição e apagamento da presença dos negros dentro da escola brasileira. Maiêutica - Curso de História, Indaial, v. 1, n. 1, p. 7-14, 2011.