

**ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
ECOS DA LEI 10.639/2003**

**TEACHING AFRO-BRAZILIAN LITERATURE IN BASIC EDUCATION: ECHOES  
OF THE LAW NO.10.639/2003**

José Humberto Rodrigues dos Anjos<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo em tela tem como objetivo analisar o processo de criação da Lei n.º 10.639/2003 e suas ressonâncias vinte anos após sua sanção. Perpendicular a isso, discute os avanços e recuos durante esse tempo, evidenciando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER aprovadas em 2004. Como exemplificação, ou ecos desses dois documentos, apresenta os resultados do projeto de extensão *Nagô* desenvolvido entre os anos de 2016 a 2023, e que promove a formação de professores a partir das literaturas africanas e afro-brasileiras. Baseados nos pressupostos teóricos de autores como Rufino (2001), Nascimento (2014), Asante (2014) dentre outros que discutem a afrocentricidade e as práticas descolonizadoras na educação, o artigo sustenta a ideia de que após a Lei n.º 10.639/2003 houve uma série de iniciativas que auxiliaram no processo de formação dos professores para essa perspectiva, no entanto, reconhece que mesmo 20 anos após a promulgação do dispositivo legal ainda existem entraves para sua efetivação. Os resultados do projeto evidenciam que a formação dos professores carece ainda de: a) conhecimento do aparato legal que orienta e normatiza a educação para as relações étnico-raciais; b) o reconhecimento do Brasil como parte integrante dos estudos étnico-raciais e c) ampliação de conhecimentos sobre livros literários afrocentrados.

**Palavras-chave:** Antirracismo. Educação. Afrocentricidade. Extensão.

**Abstract:** This article post aims to analyze the process of drafting Law No. 10.639/2003 and its ramifications twenty years afterward. It covers the advances and retreats throughout that period, highlighting the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture - DCNERER approved in 2004. As an example, or as an echo it demonstrates the outcomes of the *Nagô* extension project, which was developed between 2016 and 2023 to improve teacher's training based on African and Afro-Brazilian literature. Based on the theoretical foundations of authors such as Rufino (2001), Nascimento (2014), Asante (2014), and others who discuss Afrocentricity and the decolonization practices in education, the article supports the idea that after Law n° 10.639/2003, there were a series of initiatives that aided in the process of training teachers for this perspective, however, it recognizes that even 20 years after the present law enactment there are still obstacles to its effective implementation. According to the project's results, teacher education still lacks a) awareness of the legislative apparatus that promotes and governs ethnic-racial education; b) recognition of Brazil as an integral part of ethnic-racial studies; and c) development of knowledge of Afro-centered literary books.

**Keywords:** Antiracism. Education. Afrocentricity. Extension

---

<sup>1</sup> Docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás. Mestre em Estudos da Linguagem. Doutor em Educação. Coordenador do Projeto Nagô e vice coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UFG. Contato: josehumberto@ufg.br

## **Introdução: educar em tempos de crise**

Ao se questionar sobre qual a tarefa da educação, Luiz Rufino (2021) afirma que vivemos em um mundo fraturado e monológico, onde a humilhação e as práticas de subalternização compõem-se como um projeto do colonialismo. Para o autor, essa estrutura demarca uma engrenagem estrutural, complexa e intencional que tem como ponto de partida a destruição dos corpos dissidentes desse *modus operandi*. Contra esse projeto, a educação “emerge como um radical vivo; corporal; vibrante; dialógico; inacabado; alteritário; comunitário; produtor de presença, dúvida, vivência e partilha” (RUFINO, 2021, p. 11).

Nas palavras de Rufino (2021), a ideia da educação como um projeto descolonial se configura como a capacidade de ir frontalmente contra preconceitos e discriminações. Desse modo, a educação, enquanto um radical vivo, é uma forma de resistência, mas também de enfrentamento a todos os projetos de silenciamento.

Adorno (1995), por sua vez, ao escrever sobre a educação após o genocídio em Auschwitz, afirma que a exigência mais importante deve ser não permitir que atrocidades como essa voltem a acontecer. Para o autor, um projeto de educação que seja capaz de não esquecer e, por isso, evitar as barbáries só é possível a partir da concepção do ato educativo como emancipatório, e já presente desde a primeira infância, pois “crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas” (ADORNO, 1995, p. 135).

Nesse mundo fraturado que dialoga com o colonialismo e com a barbárie, dois tempos diferentes se encontram para dar uma mesma resposta. Se para Adorno (1995), a função principal da educação é evitar que novas barbáries aconteçam, para Rufino (2021), a tarefa é a descolonização. Embora ditas de modos diferentes, ambas as palavras apontam para a educação como um radical emancipador contra a lógica dominante e capaz de garantir dignidade às pessoas.

Os tempos de crise mencionados por Adorno (1995) e Rufino (2021) são diferentes, mas ambos condenam um projeto muito parecido: o da barbárie. Nesse sentido, refletir sobre o ensino de literatura afro-brasileira na educação básica é fundamental, porquanto essa ação pedagógica se coloca a favor da desconstrução de imagens historicamente construídas, como por exemplo, dos negros apenas como escravizados, ou de seres inferiores aos demais.

O pensamento hegemônico construído ao longo da história reforçou a ideia de que os negros pouco, ou nada colaboraram para a formação das sociedades, colocando-os sempre em estado de subalternização e dependência das demais civilizações. Para solidificar essa tese, a estratégia principal foi promover um epistemicídio (CARNEIRO, 2005) sobre os povos afro-brasileiros, apagando suas potencialidades, culturas e identidades. Esse argumento foi preponderante para sustentar práticas como o racismo e fomentar outras formas de barbárie.

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é discutir como o ensino de literatura afro-brasileira é importante enquanto projeto descolonizador, uma vez que ele é um dos principais meios pelos quais aspectos culturais, sociológicos, históricos, geográficos e identitários são veiculados na Educação Básica.

Para tanto, lançamos mão de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que investigou em livros, artigos, teses e dissertações o problema desta pesquisa: *qual a importância do ensino de literatura afro-brasileira para a formação cultural na Educação Básica, e como isso tem sido um eco da Lei n.º 10.639/2003?*

Desenvolvido em duas seções, o artigo discutirá os vinte anos da Lei n.º 10.639/2003, problematizando os avanços e recuos da legislação e, por conseguinte, abordará a importância do ensino de literatura afro-brasileira nesse panorama, a partir das vivências em uma ação de extensão voltada à formação de professoras e professores do Brasil, chamado Projeto Nagô.

### **Lei 10.639/2003: avanços, recuos e esperanças em 20 anos**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB aprovada em 1996 é um dos frutos da Constituição Federal de 1988, marco dos direitos sociais e civis para a população brasileira. As duas Leis mais importantes para a educação no país garantem, a seu modo, a organização da educação em nível nacional e estabelecem o direito e a corresponsabilidade de família e escola nesse processo.

Antes da Constituição de 1988, o Brasil teve outras seis (1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967) que negavam, ou negligenciavam direitos como educação, saúde, moradia e propriedade para a população negra. Tais negativas refletiam o pensamento da época, e a privação de tais direitos evidenciavam um país com fortes ideários escravocratas, o que para Barros (2016, p. 593) se reflete na “ausência negra entre os sujeitos da educação no período anterior ao século XX, já constatada na historiografia da educação brasileira”.

A primeira versão da LDB foi aprovada em 1961, sendo marcada por uma intensa disputa entre dois projetos diferentes de educação: um que previa investimento público em escolas privadas/confessionais, e outro que defendia a escola pública para todos sob obrigação do Estado em garantir essa questão. Tal disputa colocava em evidência a ideia da educação como um bem para poucos em confronto com um novo projeto de Brasil, que, na década de 60, era marcado pela ideia de expansão e popularização do ensino.

Ao estudar a questão da raça nas leis educacionais brasileiras, Dias (2005) realça a escassez dessa dimensão na LDB de 1961, alegando que ela apareceu uma única vez ao fazer menção da condenação de preconceitos de classe e raça. A autora sugere que o tema “ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo” (DIAS, 2005, p. 53) do que de fato como uma inserção da população negra nessa política educacional. Na LDB de 1971, sob regime militar da ditadura, o texto não avança na discussão em relação à raça, e mantém o mesmo trecho na edição anterior.

Diferente das duas antecessoras, a LDB aprovada em 20 de dezembro de 1996 apresentou avanços no que trata da educação para a população negra no Brasil. Isso ocorreu porque “a discussão da LDB cruza-se com outros movimentos [...] o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995” (DIAS, 2005, p. 54). Essa intensa movimentação do movimento negro e a divulgação de pesquisas que demonstravam os indicadores sociais fizeram “os legisladores reagirem ao problema da desigualdade racial, e não apenas na educação” (DIAS, 2005, p. 54).

Embora a dimensão raça ainda continuasse em plano secundário na LDB aprovada em 1996, os avanços em comparação às anteriores eram importantes, sobretudo ao resguardar no parágrafo 4º que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 11).

De dezembro de 1996 a agosto de 2023, segundo o site do Planalto, a LDB atual passou por 63 alterações, tendo uma delas fundamental para nossa discussão: a Lei 10.639/2003 que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Afro-Brasileira, uma reivindicação do movimento negro brasileiro.

Embora tenha sido sancionada em 2003 a Lei n.º 10.639/2003 começou a ser idealizada muito antes, quando o então Deputado Federal Paulo Paim (PT) submeteu o Projeto de Lei 678/1988 que visava a “inclusão de matérias da história geral da África e história do negro no Brasil como disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório”

(BRASIL, 1988, p. 5). Uma vez aprovado na Câmara Federal, o projeto seguiu para o Senado, onde passou por um longo processo de tramitação, e em 23 de janeiro de 1996 foi arquivado porque segundo os artigos 332 e 333 do Regimento Interno, ao final das legislaturas, as proposições deveriam ser arquivadas.

Outra iniciativa para aprovar uma lei com mesmo teor foi apresentada em 24 de agosto de 1995, pelo Deputado Federal Humberto Costa (PT), por meio do PL 859/1995. No voto proferido em 13 de abril de 1997, a relatora, Deputada Esther Grossi (PT), ponderou que outras iniciativas de parlamentares, nesse mesmo sentido, haviam sido empreitadas: Paulo Paim (1988) e Benedita da Silva (1995). Admitiu que cabia aos deputados “a honra e o privilégio de completar o processo e finalmente legislar, de modo competente e sintonizado com as novas tendências educacionais, sobre esta relevante matéria” (BRASIL, 1997, p. 3).

No parecer de 1997, chama-nos a atenção o fato da relatora, que mais tarde em 1999, seria uma das proponentes do PL que daria vida à Lei n.º 10.639/2003, considerar enfaticamente que

às vésperas do Terceiro Milênio é necessário superar esta realidade tanto por uma questão de justiça como por uma questão de progresso. O que temos, hoje, em matéria de atraso cultural e econômico resulta de não sabermos aproveitar a riqueza demográfica que possuímos, condenando nossos irmãos, pela exclusão e pela discriminação, a não serem contributivos e participantes do desenvolvimento econômico e cultural do País. Do ponto de vista da justiça e da democracia, superar este atraso - que conspira contra a construção de uma sociedade mais justa - deve ser um compromisso de todos nós. Como disse o historiador Luiz Felipe Alencastro, em seu livro sobre o assunto, *O Trato dos Viventes: "A escravidão não dizia respeito apenas ao escravo e ao senhor. Ela gangrena a sociedade toda, e criou um padrão de relações sociais e de trato político que deixou consequências graves"*. Para superar esta gangrena social que toma os negros injustiçados e os brancos menos humanos -- portanto um mal que nos prejudica a todos -- devemos enfrentar o desafio que o legado da escravidão ainda nos traz e instituir, no sistema educacional, uma estratégia eficaz, do ponto de vista científico e político, para a sua superação (BRASIL, 1997, p. 3-4).

Embora com parecer favorável da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, o PL foi arquivado, o deputado Humberto Costa não foi reeleito, o que segundo o Regimento Interno da Câmara era impeditivo para sua continuidade de tramitação.

Por fim, em março de 1999, motivados pelo movimento negro, os deputados Esther Grossi (PT) e Ben-Hur Ferreira (PT) reapresentaram o projeto de Humberto Costa,

que foi aprovado na Câmara com adequações na linguagem para alinhar-se à LDB, e em 05 de abril de 2002 enviado ao Senado.

Em 18 de dezembro de 2002, ou seja, nove meses depois, o projeto foi aprovado e encaminhado à Presidência da República, que em 18 de fevereiro de 2003 o devolve com veto parcial do § 3º do art. 26-A e o Art. 79-A. Os vetos se referiam respectivamente à disponibilização de 10% do conteúdo programático das disciplinas de História e Educação Artística para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. O segundo versava sobre a capacitação dos professores que deveria ser realizada por entidades do movimento afro-brasileiro e das universidades. A justificativa para ambos os vetos foi de que eles não dialogavam com a LDB.

Após tramitação para relatar e discutir os vetos do Presidente da República, a Câmara acata ambos os vetos e devolve o projeto com as devidas alterações. Em 09 de janeiro de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) sanciona a Lei n.º 10.639/2003, que após 15 anos de avanços e retrocessos estabelece em seu *caput* a inclusão no currículo da rede básica de ensino a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira.

A Lei, com texto curto, mas muito significativo para a educação das relações étnico-raciais, alterou a LDB que passou a vigorar, após os vetos, com o acréscimo dos artigos 26-A e 79-B:

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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

Mesmo se compondo como um importante equipamento jurídico na disseminação da contribuição afro-brasileira para a formação da sociedade brasileira, e por conseguinte, um mecanismo de combate ao racismo e à discriminação, a Lei n.º 10.639/2003 não ficou

isenta de críticas. Ferreira (2019, p. 102) afirma que “muitos especialistas argumentaram serem contrários [...] porque entendiam que ela não era necessária, uma vez que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996” já havia previsão desse estudo. Para esse grupo, a Lei feria a autonomia das escolas e disciplinava de modo arbitrário, o que seria desenvolvido no âmbito do currículo.

Divergente a esse posicionamento, acreditamos que a Lei n.º 10.639/2003 foi fundamental para fazer chegar nas escolas brasileiras uma discussão que durante muito tempo foi invisibilizada: a participação afro-brasileira na constituição do Brasil. Para além disso, ela colaborou e ainda colabora para que a discriminação dos negros em livros didáticos, por exemplo, possa ser minimizada, como apontam os estudos de Silva (2019).

Ademais, não se pode negar que, após os anos 2003, com a implementação da lei, um número significativo de leituras literárias que tematizam as questões afro-brasileiras, chegou às escolas. Aos poucos, e por força da lei, o panorama da estigmatização vem sendo modificado, como demonstram os estudos de Araújo (2010), Jovino (2006) e Sousa (2006), conjuntamente a isso, a formação de professores como prelecionam Coelho (2016) e Paula (2014) também vem sendo transformada por essa legislação.

Desse modo, além de uma política educacional, a Lei n.º 10.639/2003 é uma ação afirmativa, dado que é capaz de

induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores (GOMES, 2001, p. 6-7).

Embora saibamos essa importância, é preciso reconhecer que, mesmo 20 anos após a promulgação da Lei n.º 10.639/2003, há obstáculos a serem superados, e alguns deles aparecem no estudo de Benedito, Carneiro e Portella (2023) ao investigarem a implementação da Lei n.º 10.639/03 em Secretarias Municipais de Educação de todo o país.

O estudo revela que os “gestores municipais sentem falta de apoio de estados e do governo federal para o cumprimento da Lei 10.639/03, não apenas em ações diretas, mas também por meio de cooperação técnica e financeira” (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023, p. 7). Além dessa lacuna, o estudo revela que cerca de 53% das

secretarias pesquisadas não realizam ações que julgam consistentes em relação à Lei, e 18% dizem não realizar qualquer atividade de estimule a discussão racial para promover a dignidade de todos os alunos.

Ainda na pesquisa, é possível observar que na região Sul, 78% dizem não considerar o fator raça no processo de aprendizagem, o que dificulta a inserção das discussões afro-brasileiras na educação, e por conseguinte, fortalece práticas de racismo e discriminação. Nessa mesma direção, o estudo de Benedito, Carneiro e Portella (2023) chama a atenção para o fato de que a temática africana e afro-brasileira tem sido trabalhada majoritariamente no dia destinado à consciência negra, o que a torna frequentemente fragmentada, e pouco eficiente como propósito pedagógico.

Sendo assim, embora façamos coro sobre a importância da Lei n.º 10.639/2003, é preciso reconhecer que

é preocupante para nós educadores que a Lei que poderia transformar a escola brasileira em uma escola diversa, plural, antirracista e republicana complete sua maior idade sem se institucionalizar e galgar o degrau de política pública; sem se enraizar nos projetos políticos pedagógicos da escola. Apesar de reconhecermos o magnífico trabalho que muitos professores e alguns diretores de escolas executam pelo Brasil, eles não conseguem romper a estruturalidade do racismo na escola porque seus projetos se individualizam e muitos são os desafios para a construção de ações junto à comunidade escolar, principalmente nos tempos que vivemos a exacerbação do ódio, do racismo da homofobia e do fascismo (ARAÚJO, 2021, p. 292).

Dito isso, é preciso compreender a lei como parte da LDB, mas também como uma extensão de políticas afirmativas e antirracistas que têm sido implementadas no Brasil, mas que não têm apoio necessário para se firmar como política pública. Por certo, é evidente que a lei solitariamente não transforma um panorama repleto de práticas estruturais de racismo, mas sem ela, isso fica ainda mais difícil.

### **O que pode a literatura ensinar: ecos da Lei 10.639/2003 no Projeto Nagô**

Quando sancionada em 09 de janeiro de 2003, a Lei n.º 10.639/2003, além de estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, apontou caminhos para que ele, de fato, acontecesse nas escolas. Na perspectiva legal, isso deveria ocorrer em todo o currículo atravessando várias práticas pedagógicas, mas de modo especial, estaria vinculado às disciplinas de Literatura, Educação Artística e História.

Embora essa orientação, expressa no segundo parágrafo do artigo 26-A, seja muito importante, sozinha ela não dá conta da complexidade que envolve o ensino na perspectiva adota pela Lei. Diante disso, em 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER, documento que teve na equipe de relatoria: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez.

A ideia fulcral das DCNERER era estabelecer subsídios teóricos e reflexivos capazes de orientar o trabalho pedagógico a partir da Lei n.º 10.639/2003, possibilitando “a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir” (BRASIL, 2004, p. 2). Mesmo não sendo um documento fechado, e que por conseguinte, obrigue o cumprimento do que nele se estabelece, as DCNERER são muito importantes como elementos que ampliem a concepção do que pode ser mobilizado como conhecimento circundante ao tema central da Lei n.º 10.639/2003.

Partindo dessa concepção, são estabelecidos três princípios norteadores para o trabalho pedagógico com a educação para as relações étnico-raciais, quais sejam: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e, ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Esse conjunto de princípios estabelecem as bases filosóficas e políticas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham como vertente a valorização da história e da cultura afro-brasileira, e sustentam as determinações propostas pelas DCNERER.

Com base nos três princípios anteriormente mencionados ocorreu, após os anos 2004, uma intensa produção de livros didáticos, paradidáticos, literários, e projetos tanto de pesquisa, quanto de extensão que bebiam dessa verve. Esses materiais são ecos da Lei 10.639/2003 e das DCNERER, pois ressoam a intencionalidade de construção de representações sociais positivas das questões que envolvem as relações Brasil – África e África – Brasil, e dos negros e negras nessas duas terras.

Um desses ecos foi o projeto de extensão *Nagô*, desenvolvido desde 2016, e que trabalha com a formação de professores/professoras a partir da literatura. É fruto da linha de pesquisa *Relações étnico-raciais, literaturas e práticas pedagógicas decoloniais*, do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal

de Goiás – Câmpus Goiás, e tem como objetivo promover formação continuada para professores/professoras com foco nas práticas pedagógicas antirracistas que promovam o diálogo e a alteridade.

O *Nagô* tem como escopo práticas pedagógicas afrocentradas na África e suas diásporas. Para Asante (2014, p. 102), o conceito afrocentricidade deve ser compreendido como uma postura disciplinar e epistemológica capaz de constituir-se “como um pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos”.

Nessa perspectiva teórico-metodológica, as ações do projeto centram-se nas culturas áfricanas e afro-brasileiras produzidas por negros e negras e que tematizam aspectos que dialoguem com os princípios expressos nas DCNERER. Desde sua identidade visual que se expressa pelo ideograma sankofa até suas publicações, o projeto retoma a ideia de Nascimento (2008, p. 31) de que a “distorção da história africana está entre os maiores responsáveis pela perpetuação da imagem dos ‘negros’ como tribais, primitivos e atrasados”.

**Imagem 1** - Logomarca do *Projeto Nagô*



**Fonte:** <https://projetonago.com.br/>

O nome do projeto faz referência aos povos africanos falantes da língua Iorubá e que habitam regiões da Nigéria, Benin e Togo, e que por extensão tem uma carga semântica voltada à resistência desses povos frente ao sistema de escravização aos quais foram submetidos. Na logomarca do projeto, a vogal *O* do nome *Nagô* é apresentada pelo

ideograma sankofa que ensina a “retificar nossos erros, aprendendo com o passado para construir o presente e o futuro” (NASCIMENTO, 2014, p. 38).

Baseado na posição epistemológica e disciplinar da afrocentricidade, o projeto acontece uma vez ao mês, virtualmente, com giras<sup>2</sup> de quatro horas de duração e é estruturado em momentos teóricos de formação, leituras compartilhadas, partilha de práticas pedagógicas, oficinas e elaboração de material didático.

A edição do ano de 2022, da qual analisaremos alguns dados, atendeu 141 pessoas, de 16 estados brasileiros entre os meses de março a dezembro. No que se refere aos participantes, 68% eram do gênero feminino e 42% masculino. A faixa etária predominante era de 25 a 45 anos, sendo que todos os participantes tinham concluído um curso de graduação e estavam envolvidos em atividades de ensino, sejam elas escolares ou não escolares.

Entre as graduações todas eram licenciaturas, das quais preponderaram: Pedagogia (57); História (21); Arte (10); Educação do Campo (14); Geografia (16); Química (2); Biologia (9); Matemática (5); Teatro (6) e Música (1). Apenas 14 pessoas tinham uma segunda graduação e dos 141, 79% tinham especialização *Lato Sensu*. Nenhum dos participantes tinham mestrado ou doutorado.

Em 2022, o projeto foi estruturado da seguinte maneira:

#### **Quadro 1** - Estruturação do Projeto Nagô em 2022

<b>1º Etapa – Diagnóstica - (março)</b>
Levantamento junto aos participantes sobre os conhecimentos que eles tinham sobre as relações étnico-raciais, os documentos que a norteiam e quais livros literários utilizavam em suas aulas e demais práticas de ensino.
<b>2º Etapa - Formação continuada - (abril a novembro)</b>
Mediação de leituras de literatura afrocentrada, apresentação de conceitos e legislação da área e mobilização de conhecimentos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras, bem como dos aspectos que as envolvem.
<b>3º Etapa – Culminância - (dezembro)</b>
Apresentação de uma sequência didática, ou plano de aula, sobre um livro literário abordando umas das temáticas desenvolvidas ao longo do ano, evidenciando a tríade: DCNERER + Literatura + afrocentricidade.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Em relação à *Etapa 1 – Diagnóstico*, três pontos importantes foram levantados com os estudantes: a) o que vinha em suas cabeças quando ouviam a expressão “Educação

---

<sup>2</sup> Cada encontro do Projeto Nagô é chamado de *Gira*, o que reforça os valores afro-civilizatórios de circularidade, escuta e ancestralidade. A gira se compõe como um grande espaço em que todos se veem, escutam e têm o mesmo espaço para falar sobre si e suas experiências.

étnico-racial”; b) quais documentos ou leis eles conheciam que relacionava-se ao tema “Educação étnico-racial” e c) quais livros literários eles conheciam que tratava direta ou indiretamente de forma positiva as relações étnico-raciais.

Após aplicar um *Google Forms* com a pergunta: “quais as três primeiras palavras que vêm à sua cabeça quando você lê a expressão *Educação étnico-racial?*”. Os integrantes produziram um conjunto de 533 palavras, já que alguns não responderam com todos os vocábulos. Desse conjunto de palavras, geramos a seguinte nuvem de palavras

**Imagem 2** - Nuvem de palavras



**Fonte:** Dados da pesquisa.

É possível observar que na primeira gira, os participantes demonstraram ter representações ainda muito calcadas na ideia de educação étnico-racial como combate ao racismo, palavra que está em realce na nuvem. Na mesma medida, em volta da palavra com mais evidência, estão outras que demonstram uma compreensão pouco ampliada do que realmente vem a ser educação étnico-racial.

Notamos a preponderância de elementos que, embora apontem para a temática, não são profundos, pois não denotam questões culturais que rompam com os estereótipos, ou alie-se ao que é proposto pelas DCNERER. Outra questão importante é a menção à África e a ausência da palavra Brasil, o que nos remete à ideia de que os integrantes ainda relacionam educação étnico-racial ao continente africano, e não reconhecem suas diásporas, ou mesmo a relação afro-brasileira.

A ausência da palavra Brasil é muito importante de ser analisada, uma vez que se não reconhecemos o país como foco do estudo das relações étnico-raciais, dificilmente conseguimos compreender a importância dos negros na constituição da sociedade brasileira, e sua contribuição para campos como a economia, literatura, política e cultura.

No segundo ponto, ao serem questionados sobre quais documentos ou leis eles conheciam que se relacionava ao tema “Educação étnico-racial”, 89 responderam conhecer a Lei n.º 10.639/2003, mencionando-a com o número ou com a expressão “lei que obrigou estudar a África e sua cultura”, o que reforça os resultados da nuvem de palavras e a ausência do Brasil nesses estudos. Os outros 52 integrantes não souberam responder, e ninguém citou as DCNERER.

O não conhecimento das DCNERER esvazia muito a Lei, porquanto o dispositivo legal estabelece a alteração na LDB, mas não detalha como isso ocorrerá, fato que não é próprio do texto jurídico, mas que é ampliado pelas Diretrizes que, além de oferecerem caminhos para o trabalho pedagógico, tornam-se extensão dessas garantias. Desse modo, as DCNERER devem ser compreendidas não como um documento à parte, mas como uma ação intrínseca à Lei, e que ao serem conhecidas e reconhecidas consolidam práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas.

Por fim, a última questão da etapa diagnóstica perguntou quais livros literários os integrantes conheciam que tratava direta, ou indiretamente de forma positiva as relações étnico-raciais. Como resposta, os integrantes podiam escrever de forma aberta a quantidade de livros que se lembrassem em um campo que não tinha restrição mínima ou máxima de caracteres.

As respostas demonstraram uma hipótese que já tínhamos, e que outros trabalhos Amâncio (2008); Gomes (2012); Jovino (2006) já evidenciaram: quando falamos de literatura infantil ou juvenil para promoção da cultura e história afro-brasileira e africana, poucos livros são conhecidos, e muitos são os estereótipos veiculados a partir deles. Esse fato pode ser observado quando 57 dos 141 integrantes não respondem a essa questão, ou quando 41 citam apenas um livro. Para além disso, a baixa quantidade de livros citados, apenas 5, é outro fator que merece nossa atenção. No quadro seguinte, listamos as obras citadas e seus respectivos autores.

**Quadro 2** - Livros mencionados pelos participantes

Nome da obra	Autor/Autora	Ano	Recorrência
Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado	1986	48
O menino marrom	Ziraldo Alves Pinto	1986	31
O Cabelo de Lelê	Valéria Belém	2012	26
O pequeno príncipe preto	Rodrigo França	2020	7
Obax	André Neves	2010	2

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A partir do quadro anterior, é preciso evidenciar uma questão muito importante e que envolve a relação de autoria e representatividade. Das cinco obras citadas, apenas uma, *O pequeno príncipe preto* (2020), é de autoria negra. Esse dado diz muito, sobretudo se considerarmos os estudos de Proença Filho (2004) em relação à trajetória do negro na literatura brasileira e seu lugar ora como objeto, ora como sujeito. Isso ocorre segundo o autor, porque a literatura *sobre o negro*, ou seja, aquela produzida pelos sujeitos não negros, o vê de maneira distante, e por isso tem mais chances de contar sua história equivocadamente. Por outro lado, a literatura *do negro*, ou seja, aquela narrada por suas próprias vozes evidenciam questões próprias de um posicionamento engajado, e por isso colabora para uma compreensão mais profícua de suas identidades e culturas.

Em outra perspectiva, é importante destacar que o livro mais lembrado pelos participantes é *Menina bonita do laço de fita* (1986), de Ana Maria Machado, obra que segundo (FRANÇA, 2011) reforça estereótipos, sobretudo a do negro como objeto, fortalecendo o mito da democracia racial e da ideologia de branqueamento, como sinaliza o estudo de Santos (2021).

Nesse sentido, o livro com mais recorrência, embora em seu tempo histórico (1986) tenha sido importante para iniciar as discussões nessa área, não atende às demandas atuais, e se configura como mais um recurso que se não observado acaba por reproduzir discursos que corroboram com a estigmatização do negro como objeto caricatural.

Diante das questões realizadas e dos resultados do diagnóstico realizado por meio delas, foi possível compreender que a formação desses integrantes deveria centrar-se em práticas pedagógicas voltadas ao: a) conhecimento do aparato legal que orienta e normatiza a educação para as relações étnico-raciais; b) o reconhecimento do Brasil como parte integrante dos estudos étnico-raciais e c) ampliação de conhecimentos sobre livros literários afrocentrados.

A partir dessas respostas, projeto foi reorganizado de modo a atender às necessidades formativas do grupo, aperfeiçoando seus conhecimentos e possibilitando uma formação de professores que seja capaz de partir de elementos preexistentes para assim ampliá-los.

**Quadro 3** - Cronograma do Projeto Nagô 2022

Mês	Conteúdo mobilizado na gira
Março	<b>Gira 1:</b> abertura do projeto, apresentações e diagnóstico sobre as necessidades formativas dos integrantes;
Abril	<b>Gira 2:</b> conhecendo os princípios epistemológicos do projeto Nagô;
Maiο	<b>Gira 3:</b> a Lei 10.639/2003 e as DCNERER;
Junho	<b>Gira 4:</b> a literatura infantil e infanto-juvenil afrocentrada;
Julho	<b>Gira 5:</b> mediação de leitura e trabalho pedagógico com a obra “Os tesouros de Monifa”, de Sônia Rosa;
Agosto	<b>Gira 6:</b> mediação de leitura e trabalho pedagógico com a obra “Os nove pentes d’África”, de Cidinha da Silva;
Setembro	<b>Gira 7:</b> mediação de leitura e trabalho pedagógico com a obra “Amoras”, de Emicida;
Outubro	<b>Gira 8:</b> mediação de leitura e trabalho pedagógico com a obra “O vestido de Afīya”, de James Berry;
Novembro	<b>Gira 9:</b> mediação de leitura e trabalho pedagógico com a obra “Sulwe”, de Lupita Nyong’o;
Dezembro	<b>Gira 10:</b> encerramento do projeto e apresentação dos planos de aula e das sequências didáticas.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A estruturação das giras a partir das necessidades formativas é uma resposta para a ampliação dos conhecimentos dos integrantes do projeto. Com os resultados obtidos ao longo dos encontros e, também, ao fim dessa etapa de formação, outras análises em um sentido comparativo são possíveis de serem traçadas evidenciando os avanços e recuos em relação ao tema, e seus mais diversos desdobramentos pedagógicos, políticos, críticos e literários.

### **Considerações finais: 20 anos depois**

O objetivo deste artigo não foi o de esgotar as discussões sobre o tema, mas lançar luz sobre um processo de avanços e recuos marcado pela forte e intensa participação do Movimento Negro para sua efetivação. A conquista que se concretizou com a aprovação da Lei n.º 10.639, no ano de 2003, é o resultado de organização social e política que acreditou que contra a exclusão social, a forma possível de combate é a educação.

Uma disciplina de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo nacional não é apenas uma alteração nos parâmetros curriculares, mas a crença de que por meio do ensino desses conteúdos haja um combate significativo na perpetuação de conceitos excludentes, racistas e discriminatórios. A máxima da Lei é que ao conhecer

uma cultura e seu povo, os reconhecemos de modo diferente, percebendo seus valores e contribuições para a formação de outros povos e nações.

No entanto, embora haja uma crença importante na educação como ponto de partida para a construção de relações étnico-raciais mais equânimes, é preciso destacar que sozinha, sem o apoio de outras políticas públicas, isso não é possível. A educação pode muito, mas não pode tudo. Ela, enquanto ciência, nos possibilita compreender os fenômenos que envolvem a sociedade e nos permite encontrar caminhos para combater, dirimir, e superar problemas, mas para que isso ocorra uma rede de apoio é preciso atuar conjuntamente.

Iniciativas como o Projeto Nagô são fundamentais nesse processo de reconhecimento e superação dos problemas porque partem da ideia de que a formação de professores é o ponto de partida para quaisquer mudanças que envolvem a educação, as escolas e os sujeitos que dela fazem parte. Para isso, é preciso que as práticas pedagógicas sejam promotoras de mudanças significativas, e não forças que coadunam com a permanência de discursos estigmatizantes.

Por isso, no caso da educação para as relações étnico-raciais, é importante práticas pedagógicas baseadas na afrocentricidade, ou seja, no reconhecimento dos negros e negras como sujeitos capazes de falar por si mesmos, e produzirem arte e literatura que ajudem na desconstrução histórica dos estereótipos construído sobre eles.

Para que isso ocorra, dois movimentos são igualmente importantes. O primeiro é o investimento na produção e publicação de mais autores e autoras negros e negras, possibilitando que suas obras cheguem ao mercado. Esse passo, fulcral para a literatura nacional, embora já ocorra, vem sendo desenvolvido a passos vagarosos, o que impossibilita sua difusão em um território com dimensões continentais como o Brasil.

O segundo, e que buscamos atender com o Projeto Nagô, trata-se da disseminação desse material, ou seja, os livros literários junto aos professores das mais diversas regiões do Brasil. É preciso mais iniciativas capazes de apresentar, discutir, analisar e buscar relações com as formas de ensinar a cultura e a história afro-brasileira na escola.

Mesmo 20 anos depois, a necessidade de formação continuada preliminar é uma necessidade que se faz presente. Nesse sentido, é preciso iniciativas que mobilizem conhecimentos como o inteiro teor da Lei e das DCNERER. Por isso, o caminho que nos parece mais adequado, sobretudo após a experiência do Projeto Nagô, é não pressupor que avançamos ao ponto de o jogo estar ganho. Ao contrário, embora a Lei n.º

10.639/2003 seja uma grande conquista é preciso seguir fortalecendo-a, ampliando-a e possibilitando que suas determinações não se tornem apenas discurso jurídico.

## Referências

AMÂNCIO, I. M. da C. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem *In*: AMÂNCIO, I. M. da C.; GOMES, N. L.; JORGE, M. L. dos S. (Orgs). **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARAUJO, D. C. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. / Débora Cristine de Araujo - Curitiba: UFPR, 2010.

ARAUJO, L. F. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar? **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 2, p. 279-294, 12 jul. 2021. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/redoc.2021.57479>. Acesso em 17 de jul. de 2023.

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Novo, 2014. Cap. 3. p. 102-120.

BARROS, S. P. de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 42, n. 3, p. 591-605, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201609141039>. Acesso em 10 de jul. 2023.

BENEDITO, B. S.; CARNEIRO, S.; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. 86 p. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Parecer Sobre o Projeto de Lei 859, de 1995**. Brasília: Câmara dos Deputados, Comissão de Educação, Cultura e Desporto, 1997. 4 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/2004**, de 10 de março de 2004 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, 10 mar. 2004a. Disponível em: Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf) Acesso em: 04 jan. 2023.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COELHO, W. de N. B; SOARES, N. J. B. **A Implementação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 e o Impacto na Formação de Professores**. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, set./dez. 2016, p. 573-606.

DIAS, L.R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. *In: História da Educação do Negro e outras histórias*. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. v. 1, cap. 3, p. 49-64.

FERREIRA, V. M. **A questão étnico-racial na formação de professores**. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FRANÇA, L. F. Desconstrução dos estereótipos negativos do negro em Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, e em O menino marrom, de Ziraldo. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 31, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9436>. Acesso em: 07 ago. 2023.

Gomes, J. B. B. (2001). **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, jan/abr. 2012, p. 98-109.

JOVINO, I. da S. Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, F; LIMA, M. N. (Org). **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de estudos afroorientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

PAULA, B. X. de; GUIMARÃES, S. **10 anos da Lei Federal n. 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 2, abr./jun. 2014, p. 435-448.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, 18 (50), 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9980>. Acesso em 11 de jul. 2023.

NASCIMENTO, E. L. (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Novo, 2008.

RUFINO, L. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, E. M. dos. **O processo de construção de identidade de meninas negras: um olhar sobre o livro infantil Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado**. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

SILVA, A. C. da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2019.

SOUZA, F.; LIMA, M. N. **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.