

**O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA: MUDANÇAS E DESAFIOS DE UMA DÉCADA DE OBRIGATORIEDADE**  
*NATIVE AND AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE TEACHING: CHANGES AND CHALLENGES FROM A DECADE OF OBLIGATION*

**Renata Figueiredo Moraes**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
[renatafmoraes@gmail.com](mailto:renatafmoraes@gmail.com)

**Sabrina Machado Campos**

Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias  
[bina1000@hotmail.com](mailto:bina1000@hotmail.com)

**RESUMO**

O texto trata das mudanças e os desafios da implementação das leis nº 10639/03 e nº11645/08. Para tal, foram analisados livros do ensino médio e as respostas de alunos da graduação em história da UERJ a perguntas sobre as temáticas da lei. Assim, foi percebido que, apesar de mais de uma década das legislações, elas ainda não são contempladas nos currículos escolares de modo satisfatório, assim como nos materiais de apoio ou livros didáticos. Através dessa análise foi possível perceber o quanto a abordagem didática sobre os indígenas, a África e os afrodescendentes no Brasil precisa ser reavaliada a fim de inserir de fato esses sujeitos na história do Brasil e, deste modo, romper estereótipos presentes no nosso cotidiano e com eliminação do racismo.

**Palavras-chaves:** livro didático; história e cultura africana, História e cultura indígena; legislações.

**ABSTRACT**

The text addresses the changes and challenges of implementing laws 10639/03 and 11645/08. For that, we analyzed high school textbooks and the answers of undergraduate students in UERJ history to questions about the themes of the law. Thus, it has been realized that, despite more than a decade of legislation, they are not yet adequately addressed in school curricula, as well as in supporting materials or textbooks. Through this analysis, it was possible to understand how the didactic approach on indigenous, African and Afro-descendants in Brazil needs to be re-evaluated in order to actually insert these subjects in the history of Brazil and, thus, to break stereotypes present in our daily life and with elimination of racism.

**Keywords:** textbook; African history and culture, Indian history and culture; legislation.

Artigo recebido em 10 de julho de 2018 e aprovado em 21 de agosto de 2018.

## 1. Introdução

O ano de 2018 é significativo para o Brasil no que se refere à construção das leis de um país. Há 30 anos era promulgada a Constituição brasileira, após décadas de ditadura militar, onde direitos de indígenas e quilombolas foram assegurados, o que tenderia a ser aperfeiçoado nas décadas seguintes. Além desse aniversário, temos também os 10 anos de duas ações significativas na área do ensino: a lei 11645, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena; e a lei 5346 que estabeleceu as cotas para negros e indígenas na UERJ por dez anos, pioneira entre as universidades e tendo iniciado o seu sistema de cotas nos anos 2000. Ao fazermos um balanço dessas leis e sua aplicabilidade podemos também reavaliar o quanto o ensino de história precisa avançar a fim de reduzir preconceitos contra a população afro-descendente e indígenas e a diferença social. Apesar da existência dessas legislações, são recorrentes os exemplos do quanto ainda há paradigmas a serem rompidos no que se refere aos estudos sobre os povos africanos, indígenas e a história e cultura dos afrodescendentes no Brasil. Preconceitos que aparecem no cotidiano escolar e que se refletem em outras esferas da sociedade.

Um exemplo marcante que podemos citar foi da professora Sabrina Luz,<sup>1</sup> docente no município de Macaé no Rio de Janeiro, em 2018, denunciada por um pai de aluno por ter exibido o filme “Besouro” nas aulas de Geografia para o 6º ano de uma escola pública.<sup>2</sup> Para a docente, esse processo é um exemplo do racismo presente no cotidiano por conta do filme exibir elementos da religião de matrizes africanas. O racismo religioso é presente nas aulas da educação básica em todo país e o caso ocorrido em Macaé foi apenas mais um de tantos que poderiam ser elencados, como por exemplo, o que ocorreu em 2012 quando alunos evangélicos se recusaram a apresentar o trabalho sobre cultura africana em uma escola estadual no Amazonas.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Reportagem completa disponível em <https://oglobo.globo.com/rio/professora-denunciada-por-pai-de-aluno-por-passar-filme-sobre-cultura-negra-22797890> Acesso em 27/06/2018.

<sup>2</sup> O filme, de 2009, conta a história de um capoeirista na Bahia dos anos 1920 e a luta contra o preconceito racial e a continuidade da escravidão.

<sup>3</sup> Reportagem completa disponível em <http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/11/evangelicos-se-recusam-apresentar-projeto-sobre-cultura-africana-no-am.html> Acesso em 27/06/2018.

Outro caso recente relaciona-se aos povos indígenas. Em 2018, mais precisamente em 19 de junho, o *Portal 360* publicou uma matéria sobre a manifestação de estudantes indígenas e quilombolas em frente ao Palácio do Planalto contra a redução do número de bolsas no programa que concede uma ajuda de custo de 900 reais por mês a estudantes universitários indígenas e quilombolas.<sup>4</sup> No entanto, ao invés de noticiar as reivindicações dos estudantes ou mostrar fotos da abrangência do protesto, o portal evidenciou nas fotos e nas suas legendas homens e mulheres indígenas usando smartphones, como se isso fosse algo incomum em pleno 2018. Ao divulgar a notícia em sua página no Twitter, o perfil do portal ainda destacou o uso dos aparelhos, caso seus leitores não percebessem.



O possível “espanto” desse Portal de notícias é compartilhado por aqueles que acreditam que a cultura indígena<sup>5</sup> é a única que não deveria sofrer modificações ao

<sup>4</sup> <https://www.poder360.com.br/brasil/indigenas-e-quilombolas-interditam-planalto-por-bolsa-permanencia/> Acesso em 28/06/2018.

<sup>5</sup> Os que acreditam numa cultura única talvez caiam na armadilha alertada por Thompson sobre como o conceito de “cultura” pode invocar um confortável consenso, nos fazendo distrair das contradições e fraturas existentes dentro do conjunto (THOMPSON, 1998, p. 17)

longo dos séculos. Tal conceito de cultura estanque foi reproduzido durante muitos anos nos livros didáticos e alimentou um senso comum de que o indígena brasileiro deveria viver isolado, na mata, sem roupa, sem tecnologia e, conseqüentemente, sem direitos e tutelado pelo Estado.

Uma parte da mídia alimenta essa perspectiva reforçando argumentos daqueles contrários aos direitos dos povos indígenas e quilombolas às suas terras e à educação, dificultando ainda mais a quebra desses preconceitos e estereótipos pelos professores. Como enfrentar, no cotidiano da sala de aula, essa perspectiva tão recorrente na mídia e nas redes sociais? Como o professor, especialmente o de história, consegue quebrar uma linha de raciocínio criada há mais de 500 anos e ainda presente nos livros didáticos? Refletir sobre os 10 anos da lei 11645 no ensino de história, tanto na educação básica quanto na Universidade, é o objetivo desse texto que para além de fazer um balanço de mais de uma década de luta e interferência no ensino, quer propor reflexões entre professores e estudantes de história e o seu papel nessa batalha que ainda está longe de terminar. Deste modo, esse texto usará fontes de diferentes origens: livros didáticos de anos variados a fim de identificar avanços e permanências na abordagem sobre o negro, o africano e o indígena na história do Brasil; as respostas de um questionário feito a alunos do curso de história da UERJ, sendo possível perceber a lacuna desses conhecimentos nos seus anos iniciais na Universidade como também na educação básica; e uma bibliografia já consolidada sobre livros didáticos e ensino de história a fim de conduzirmos uma reflexão que possa nos dar opções de enfrentamento da realidade do ensino de história no Brasil.

## **2. A LDB e suas alterações: avanços e perspectivas de mudança**

O ensino de história teve na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/1996) uma orientação sobre os seus conteúdos na educação básica.<sup>6</sup> No artigo 26, no quarto parágrafo, a LDB determinava que o estudo da história do Brasil deveria

---

<sup>6</sup> [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em 25/06/2018.

abranger as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro.<sup>7</sup> Esse artigo também dava outras determinações no que tange aos currículos do ensino fundamental e médio e as suas disciplinas. Uma significativa mudança na LDB ocorreu em 2003, quando se acrescentou o artigo 26A (lei nº 10639), estabelecendo a obrigatoriedade dos conteúdos sobre a História da África e dos afrodescendentes no Brasil a serem ministrados em todo o currículo escolar, especialmente nas artes, história e literatura brasileira. Ainda em 2003 foi estabelecido, em outro artigo da LDB, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Todas essas modificações continuavam a afetar a educação básica e não previram, em 2003, essa obrigatoriedade no ensino superior.

A Universidade teve sua responsabilidade determinada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*.<sup>8</sup> De acordo com o primeiro parágrafo, as instituições de ensino superior deveriam incluir os conteúdos nas disciplinas e nas atividades dos cursos que ministravam a educação das relações étnico-raciais, e que poderia ser determinante nas avaliações sobre o funcionamento da Universidade.

Desde então, o desafio é o de romper as barreiras colocadas pelo senso comum e pelo preconceito e usar a educação como um dos instrumentos na eliminação do racismo, a promoção de uma igualdade social e a construção de novas atitudes e valores (SANTOS, 2016, p. 67). De acordo com as novas perspectivas criadas pela lei, a escravidão e a presença dos africanos escravizados no Brasil deveriam ser tratados de forma mais ampla a fim de desmistificar algumas *verdades* a seu respeito, e inserir novas abordagens sobre a escravização de homens e mulheres e seus efeitos para a formação da sociedade brasileira, deixando de silenciar alguns sujeitos na produção historiográfica e, conseqüentemente, didática.

---

<sup>7</sup> Os conteúdos referem-se ao 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”.

<sup>8</sup> <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em 25/06/2018. As *Diretrizes* foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em março de 2004.

Os anos 2000 também foram marcados pela busca de direitos, combate ao racismo (o Brasil sendo signatário da carta de Durban, de 2001) (ALVES, 2002) e pelas discussões sobre ações afirmativas refletidas na implementação das cotas nas Universidades e nos Institutos federais. As Universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ e UENF) iniciaram um sistema de reserva de vagas, em 2000, para estudantes de escola pública e depois para quem se autodeclarasse negro e pardo. No entanto, a luta pelo acesso à educação não refletia o que esses estudantes viam nos livros didáticos, quando africanos, negros e indígenas estavam localizados num passado muito distante, longe do presente e de atitude de resistência, além de ter suas culturas desvalorizadas e classificadas como exóticas e folclóricas.

A modificação na LDB em 2003 estava inserida num contexto de debate sobre os primeiros impactos da implementação dos programas de ação afirmativa em algumas universidades, e em diálogo com as ações promovidas pelo movimento negro ao reivindicar acesso à educação superior. A obrigatoriedade desses conteúdos foi classificada por estudiosos como uma política curricular para o combate ao racismo e a discriminação contra a população negra brasileira (SOUZA, 2012, p. 145) e um avanço no ponto de vista institucional na direção de uma escola como palco de construção de identidades individuais e sociais contempladas pela diversidade de contribuições históricas de uma sociedade multicultural e pluriétnica (OLIVEIRA, 2012).

Essa movimentação legislativa é um reflexo dos anos seguintes da promulgação da Constituição que em seus artigos refletiu os anseios de diferentes setores da sociedade civil, reconhecendo direitos dos grupos sociais e étnicos residentes no território nacional. Um exemplo é a respeito dos indígenas que tiveram seus direitos já reconhecidos e garantidos nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte de 1987 (FERNANDES, 2018, p. 75). O texto constitucional incorporou uma concepção de igualdade, afastou as perspectivas assimilacionistas, garantiu o reconhecimento dos costumes, línguas, crenças e suas tradições. No campo do ensino, ressaltou-se às comunidades indígenas o direito de utilizarem suas línguas e seus próprios processos de aprendizagem (SILVA, 2007), além de reconhecer direitos permanentes e coletivos e a

---

capacidade de defenderem seus próprios interesses. O texto refletiu a intensa mobilização e aliança dos movimentos indígenas com setores da sociedade civil, ocorrida desde a década de 1970 (ARAÚJO, 2006), resultando em seu protagonismo na criação de associações e organizações de caráter político (FERNANDES, 2018, p. 79).

Segundo Fernandes, os movimentos indígenas caracterizam como estratégias de transformação social de grande complexidade para estes sujeitos e suas comunidades (2018, p. 79). Por outro lado, são importantes para não indígenas ao reivindicarem um espaço na história do Brasil, interferindo, com isso, na desconstrução do senso comum sobre eles e alimentando suas lutas políticas. O envolvimento de setores não índios com a questão indígena também somou forças para a causa, sendo a Universidade um desses setores ao inserir para a história da educação escolar um novo tema: a educação indígena. A possível ameaça que eles representavam para um projeto maior de uso da terra e sua exploração alimentou a construção de uma imagem estática do indígena, de cultura "congelada" e pertencente apenas no imaginário nacional, ou como alegoria de um passado e, muitas vezes, classificados como bárbaros ou ingênuos (ALMEIDA, 2007). O uso do argumento de "verdadeiro" ou "falso" índio ajuda essa política de repressão aos direitos indígenas e reforça estereótipos de difícil combate. Deste modo, o ensino de história, preferencialmente, mas não de forma exclusiva, tem o poder de desfazer estereótipos e antigos paradigmas.

Partindo dessa concepção, identificou-se como era ainda gritante o silêncio sobre os indígenas no ensino de história do Brasil, restritos ao período colonial nos materiais didáticos. Essa abordagem, típica do século XIX, ainda provoca efeitos na leitura que se faz sobre o papel do indígena, e sua diversidade, no Brasil atual. A lei 11645, de 2008, modificou o artigo 26A da LDB e estabeleceu o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, prevendo que os currículos escolares de diferentes áreas incorporassem temáticas que ampliassem os conhecimentos sobre nossas origens.

Essas medidas legislativas foram resultado tanto das questões e alianças construídas na constituinte em 1988 como também fruto da pressão dos movimentos sociais, indígenas e negro, em prol de um maior reconhecimento da sua participação na



história do Brasil e na construção da cidadania. A educação apresenta-se como um caminho ideal para desconstruir paradigmas e discursos racistas tão presentes na sociedade. No entanto, tais medidas ainda não surtiram o efeito esperado nos materiais didáticos utilizados por professores e alunos e nem na formação dos futuros professores. De modo geral, a história da África e dos afrodescendentes ainda não é trabalhada de modo integrado e aprofundado no cotidiano escolar. O currículo é eurocêntrico e não há a preocupação com a valorização da cultura e da história africana, dos afrodescendentes e dos indígenas do Brasil. Grande parte dos livros didáticos adotados nas escolas, e seu conteúdo programático hegemônico, tendem a retratar homens e mulheres negros como escravos e depois como livres e pobres, sem problematizar o processo histórico que engendrou essa situação. Não há uma interface com a História da África e menos ainda uma contextualização da participação dos negros na formação da nação e na estruturação cultural e social do Brasil.

Percebemos, neste sentido, como o pensamento marcadamente europeizante é hegemônico no cotidiano brasileiro, uma vez que este modelo é usado para legitimar e justificar o processo de dominação e desigualdade presente em nossa realidade. Como a escola não é uma instituição separada das relações sociais vigentes, ela também é impregnada destes paradigmas, não só na produção e reprodução dessas relações, como também na própria escolha do conteúdo curricular escolar formal - e mesmo do oculto - a ser trabalhado (GONÇALVES, 2013).

Apesar disso, vale refletirmos e fazermos uma leitura apurada sobre os materiais didáticos das últimas décadas utilizados nas escolas do país, assim como a percepção de quem está na Universidade sobre como esses conteúdos são ministrados na graduação em História. A Universidade e a educação básica podem gerar um ciclo “vicioso” do bem na medida em que forem problematizando alguns conteúdos e alertando sobre “o perigo da história única”.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie usa o seu exemplo de vida para destacar o perigo de uma história única. Disponível em



### **3. As leis 10639 e 11645 nos livros didáticos da Educação Básica e na Universidade: o que mudou?**

Apesar da última lei completar 10 anos em 2018, muitos alunos que saíram do ensino médio após 2008 chegaram a Universidade ainda carentes de alguns conhecimentos obrigatórios. Se a causa indígena foi a mais tarde a ser inserida, a cultura dos povos africanos e a história dos afrodescendentes, mais antiga em termos de obrigatoriedade, ainda é abordada de forma genérica nos programas de ensino e nos livros didáticos usados por esses alunos. Deste modo, percebe-se que a obrigatoriedade desses conteúdos ainda não refletiu numa produção de conhecimentos e outros materiais quer permitissem romper alguns paradigmas.

A fim de conhecer os alunos da graduação em história da UERJ Maracanã, uma pesquisa com quinze perguntas foi elaborada para que eles respondessem sobre o seu histórico escolar (período de estudo, quanto tempo atuava na área de ensino, se já havia passado pelos estágios, dentre outras) e sua percepção sobre a Universidade quanto aos conteúdos previstos pelas leis. Através dessas respostas foi possível perceber as lacunas a serem preenchidas no ensino superior. Além disso, ao mapearmos o ano de saída deles do Ensino Médio conseguimos perceber o quanto a lei ainda não chegou na educação básica. Essas respostas servem para traçarmos os desafios que professores e alunos tendem a enfrentar para a aplicação da lei e no acesso a conhecimentos já produzidos na Universidade, mas ainda distantes da formação básica.

Dos alunos que responderam ao questionário (58 no total),<sup>10</sup> 34,5% não conhecia nenhuma das leis, apesar da mais antiga ter completado 10 anos quando esse questionário foi aplicado. Em grande parte das respostas, o tema sobre relações étnico-raciais aparece presente nas disciplinas sobre história da África e nos estudos sobre escravidão. Ao mencionarem que estudaram essa temática em antropologia, pressupõe-se que os indígenas tenham sido abordados nesse campo. O curso de história do Brasil

---

[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt) Acesso em 08/07/2018.

<sup>10</sup> Os entrevistados encontram-se em vários períodos da graduação e alguns poucos formados, o que permitiu uma visão mais ampla sobre a graduação em história da UERJ-Maracanã.

1 (focado no período colonial) aparece de forma mais frequente como tendo sido a disciplina onde essas duas questões apareceram. Sendo assim, as temáticas étnico-raciais estão presas a três disciplinas: história do Brasil 1, antropologia e as da licenciatura.<sup>11</sup> Importante destacar que muitos alunos mencionaram terem tido contato com as questões étnico-raciais nas disciplinas voltadas para a licenciatura, ministradas pelo CAP ou pelo Departamento de História, o que os torna um caminho de mudança significativo para afetar a educação e a atuação na rede básica por parte desses licenciados.

Ao serem questionados mais especificamente sobre os indígenas e em que momento do curso “o encontraram”, a disciplina de Brasil 1 é constantemente mencionada, raramente em Brasil 2 e nenhuma resposta mencionou os outros “brasis”, mesmo o destinado ao Brasil Império quando o tema do romantismo, por exemplo, poderia abordar a temática indígena apesar de algumas problemáticas.<sup>12</sup> A partir dessas respostas, alguns questionamentos aparecem: por que as disciplinas que abordam temas mais contemporâneos não abordam a temática indígena ou racial? Na História do Brasil República não haveria espaço para discuti-las?

Os que já tiveram oportunidade de atuar em sala de aula parecem repetir um antigo vício: se na graduação tiveram aula sobre essas temáticas sendo abordadas num passado muito distante, quando passam a dar aula continuam colocando o indígena no passado e o negro e africano no tempo da escravidão. Um exemplo é de uma resposta que diz ter trabalhado a questão indígena antes da abordagem sobre a colonização portuguesa. Segundo o (a) autor (a) da resposta, essa experiência não se repetiu porque ele (a) não trabalhou mais com essa série inicial do fundamental 2. No entanto, por que não continuar com essa temática nas séries seguintes quando a abordagem é sobre o Brasil imperial e republicano?

As leis aparecem muito fortemente nas culminâncias organizadas pelas escolas e que parecem não dar conta de um conteúdo tão extenso ao longo do ano. Deste modo,

---

<sup>11</sup> O PIBID, Programa Institucional de bolsas de Iniciação à docência (MEC), foi mencionado por vários alunos nas respostas como tendo sido a oportunidade que tiveram em abordar algumas temáticas previstas pelas leis.

<sup>12</sup> A disciplina América 1 também é mencionada em algumas respostas sobre os indígenas.

a “feira da diversidade” aparece como momento privilegiado para contemplar um conteúdo que deveria estar em todo o currículo escolar, conforme prega a lei que o implementou. Entre aqueles que terminaram o Ensino Médio depois de 2008, um informou que os temas abordados pelas leis apareceram em sua escola estadual numa sessão chamada “animação cultural”, onde havia também projeto de jongo. Aqueles que pensaram numa futura abordagem também colocaram o tema com enfoque no aspecto cultural. A atuação em comunidades periféricas também são oportunidades, segundo eles, para a abordagem desses conteúdos, principalmente ao fazerem o histórico do surgimento das favelas, na problematização do racismo e no trabalho sobre identidade e conquista de direitos.

O material utilizado por eles durante o Ensino Médio também foi alvo de perguntas e não faltaram críticas. De acordo com as respostas, os africanos apareceriam mais que os indígenas, apesar de ambos estarem presos no período do início da colonização do Brasil ou numa parte destinada ao folclore. Deste modo, os livros didáticos não serviam como material para os docentes abordarem essas temáticas, sendo superficiais nessas questões, ou quando existiam o professor não abordava, além da forte preocupação com o ENEM e o Vestibular. Muitos não lembram dos livros, o que demonstra não ser um material marcante para o aluno e nem para o docente.

Os livros didáticos são um ponto importante para a investigação sobre o conteúdo das leis e sua aplicação. Se por um lado muitos livros possuem conteúdos mais pragmáticos para os objetivos de um curso, como por exemplo, a aprovação no vestibular, por outro, são materiais essenciais para aqueles que não têm contato com outro tipo de produção. Nesse caso, trato tanto de alunos como de professores, esses últimos atolados em trabalhos e em várias turmas e com pouco tempo para uma atualização bibliográfica. Deste modo, o que está exposto no livro didático pode determinar ou não a continuidade de estereótipos e paradigmas sobre as questões étnico-raciais, apesar dos esforços de professores e alunos.

Ao tratarmos desse material, devemos pensar em dois personagens: os seus autores e os professores que os utilizam. Os primeiros expressam um posicionamento

---

político, ideológico, pedagógico, selecionam e produzem saberes, valores, visões de mundo, produzindo suas obras a partir de orientações oficiais reelaboradas segundo suas ideias pedagógicas. A outra ponta, os professores, tem nesses livros didáticos uma fonte de orientação, apoio no planejamento e material de estudo (MONTEIRO, 2009, p. 175-6). Seguindo essa lógica, Ana Maria Monteiro aponta o livro como um instrumento estratégico para efetivar mudanças, podendo evitar erros no ensino e abrir possibilidades para a introdução de novas metodologias e atualização de conteúdos (p. 179). Segundo Munakata, o livro consolida um saber e os seus cânones, reafirma uma tradição, define simbolicamente a representação do mundo e da sociedade, oculta conflitos intelectuais, sociais e morais (2007, p. 137). Para esse autor, o livro didático assume uma centralidade na medida em que há uma desconfiança em relação ao professor e sua continuidade ou capacidade para ensinar (2007, p. 139).

A partir dessa percepção, examinar os livros didáticos de diferentes épocas é também um interessante exercício para percebermos avanços e barreiras ainda a serem enfrentados. O livro mais antigo examinado nesse texto é do autor Ricardo de Moura Faria, de 1993, destinado aos alunos do Terceiro ano do Ensino Médio. A história geral e a do Brasil estão presentes nesse livro que inicia sua abordagem no processo de transição do feudalismo para capitalismo indo até a crise do bloco socialista. Toda a história do Brasil é abordada, terminando as análises em FHC, ministro do Governo Itamar, tema recente ainda no ano da publicação do livro.

Nessa obra, a abordagem sobre os indígenas aparece no relato da extração do pau-brasil. A produção açucareira teria ocorrido no tripé monocultura, latifúndio e escravidão, único momento em que aparece a menção a escravidão. Ao relatar os produtos do Brasil colonial, não há nenhuma referência a quem os cultivava. Apenas quando tratam da sociedade colonial e as circunstâncias criadas pela economia, principalmente pelo açúcar, mencionam a polarização da sociedade: senhores e escravos. A sociedade mineira aparece caracterizada com o elemento urbano e seu caráter democratizante, principalmente por existir outros grupos distintos daquela polarização (p. 91). Outro tema de História do Brasil abordado no livro tem como título

“A ordem imperial brasileira e a sua desagregação”, quando mencionam a pressão inglesa contra o tráfico e a produção de tabaco para a “aquisição de escravos na África” (p. 217). Na descrição sobre a produção do café no Império não cita de forma individual os escravizados na lavoura, e sim inseridos numa perspectiva de crise da mão de obra (p. 219), tendo uma tabela com a “importação de escravos no Império” entre os anos de 1842-1856 (p. 221).

Esse livro é fruto de uma produção didática que tem como objetivo elencar as características econômicas e políticas da história do Brasil, entre os grandes temas daquilo conhecido como história geral, mas sem problematizar os sujeitos promotores dessas características. O papel dos escravizados e dos indígenas surge apenas como um instrumento da construção econômica da colônia e do Império, não aparecendo depois no período republicano, quando a história política domina as abordagens sobre o Brasil. Como reconhecer a diversidade de atuação de homens e mulheres desde o Brasil colonial, imperial e republicano? O professor utilizando apenas esse livro preservaria as lacunas em sua abordagem na sala de aula.

O mesmo autor desse livro, em 2010, assina outra obra didática agora com outras duas autoras, Mônica Liz Miranda e Helena Guimarães Campos, todos professores pós-graduados em história. O livro é destinado aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, dividido em seis unidades e com cinco Dossiês África, feitos com pequenos textos secundários de revistas e livros, em sua maior parte antigos. As lições iniciais do livro buscam situar o leitor nos “primeiros tempos da humanidade” com a divulgação das pesquisas mais recentes que colocam a África como local de surgimento dos primeiros seres humanos, sendo essa questão aprofundada no “Dossiê 1 da África” (p. 34-37). Na parte destinada aos povos antigos, o Egito é analisado num breve texto dentro do “Dossiê África 2” (p. 83), tendo sido mencionado no capítulo mais geral sobre as estruturas das sociedades orientais, também com textos secundários (p. 51).

O terceiro “Dossiê África” está dentro da unidade que trata da Europa Medieval. Nele, o tema é sobre os primeiros reinos africanos, numa temporalidade parecida com a da Europa. Essa parte é desproporcional a quantidade de páginas dedicadas à Europa

---

medieval e ao esforço dos autores em produzir textos próprios. No Dossiê, pequenos textos de outros autores são usados e com poucas imagens para abranger 10 séculos da história “medieval” africana. A unidade sobre a modernidade Europeia tem no “Dossiê 4” o tratamento sobre a chegada dos europeus no continente africano. As únicas imagens desse Dossiê são sobre a diáspora africana e uma gravura que representa o interior do navio negreiro.

O “Brasil colonial” surge na Unidade 5 através de imagens que ilustram os temas a serem abordados, entre elas o porão de um navio negreiro, o trabalho nas minas, com a maioria de escravos nesse trabalho, o funcionamento de um engenho de cana no Nordeste e a reconstituição do crânio da Luzia, “primeira brasileira” (p.236-7). Os mais antigos habitantes compõem um capítulo dessa unidade que mostra também um mapa do Brasil com os sítios arqueológicos, pinturas rupestres, e os primeiros povos indígenas, ainda sem mencionar o contato deles com os europeus, o que é feito no capítulo seguinte.

Na parte destinada a administração colonial portuguesa nos séculos seguintes, os africanos no Brasil são mencionados no texto sob o título: “a importância da mão de obra escrava africana no sistema colonial” (p. 256). A primeira página, mais uma vez, é ilustrada por imagens de Rugendas com navios negreiros e mercado de escravo no Rio de Janeiro. A “importância” dessa mão de obra não ocupa mais que uma página desse capítulo. A parte sobre o comércio colonial é encerrado com uma ilustração das “negras de tabuleiro” (sem data e autor) ao lado de uma mulher baiana em Salvador vendendo acarajé. A associação entre a escravidão de ganho, conforme mencionam ser essas mulheres que vendiam bebidas e alimentos pelas ruas, ao lado de uma imagem de 2009 não tem muita relação, principalmente porque não problematiza uma espécie de herança, sendo quase que a transposição de uma situação ocorrida no XIX para o XX, o que pode confundir o aluno e fazê-lo acreditar que a presença de mulheres negras nas ruas vendendo quitutes seja uma herança direta da escravidão e não uma prática própria de um grupo desligado da escravidão e com uma herança de outros tempos, não o da escravização.

A sociedade e a cultura dos séculos XVI e XVII são tratados no capítulo seguinte onde temos a menção aos índios, a partir da catequização dos católicos, a família patriarcal e os negros nas imagens de Rugendas e as ilustrações “exóticas” do pintor holandês Albert Eckout e Zacharias Wagener, que retratam o cotidiano dos negros no Brasil colonial (p. 269). A resistência negra e indígena está dentro do capítulo “Três séculos de violência” que tem como ilustração duas imagens de gosto duvidoso: a primeira é a do Capitão do mato, de Rugendas (p. 286) e a segunda, de Debret, um feitor castigando um escravo (p.287). Como trabalhar com alunos a resistência escrava se as imagens não mostram a resistência e sim o castigo? Nessa unidade, o “Dossiê África 5” tem afirmações complicadas quanto ao resultado da diáspora. Um texto de 1980 abre esse Dossiê, antecedendo um mapa com as rotas entre África e Brasil, com a seguinte afirmação:

não puderam os escravos negros manter íntegra sua cultura, nem utilizar preferencialmente suas técnicas em relação ao novo meio. Não foi possível aos negros revelarem e aplicarem todo seu conjunto cultural: ou porque, ao contato com outros grupos negros, receberam ou perderam certos elementos culturais, ou porque, como escravos, tiveram sua cultura deturpada. Daí os sincretismos e os processos transculturativos (p. 302)

Esse livro exemplifica ainda as dificuldades que algumas obras didáticas possuem em incorporar e problematizar as questões étnico-raciais. Um problema crucial que podemos apontar é a respeito da abordagem sobre os homens e mulheres africanos e negros. Todos aparecem associados à escravidão, com imagens que não exemplificam a resistência e nem a luta pela preservação da cultura africana. Ao citarem apenas os escravos em condições de castigo e sob ações violentas, e sem mencionar suas resistências e ações contra a escravidão, destacando as inúmeras formas de resistências a esse processo, seja atrás do conflito, do enfrentamento direto, como revoltas, quilombos, fugas, ou pelas negociações, brechas do sistema, as irmandades e as festas, por exemplo, os autores não favorecem uma leitura mais ampla sobre a escravidão e seu combate ao longo dos séculos empreendida por esses escravizados, além de alimentar ideias racistas presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, precisamos questionar essa



---

produção didática tendo por norte a aplicabilidade destas legislações em seu objetivo maior: construir uma educação anti-racista.

Problemas semelhantes na abordagem sobre África e os indígenas no Brasil aparecem em livros mais recentes destinados aos alunos do primeiro ano do ensino Médio. O livro *História*, de autoria de Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Georgina dos Santos, de 2016,<sup>13</sup> no volume 1, no capítulo “Sociedade do Oriente Próximo” há uma análise sobre o Egito Antigo onde nas duas páginas e meia destinadas ao tema, com a exceção de um mapa sobre “Região do Crescente Fértil na Antiguidade”, não há menção sobre o Egito se localizar em África (p. 29). Este continente só será novamente citado na Unidade 4, “Encontro e confrontos dos mundos”, introdutório para pensar o mundo pós século XV, com as expansões ultramarinas. Nesta parte, ao analisar as diversidades africanas, é comentado sobre o Egito, fazendo o leitor compreender que esta importante civilização antiga situa-se neste território (p 108). Nessa Unidade, a abordagem sobre África e América é aprofundada, com exposição das suas diversidades políticas e culturais, tendo os autores uma preocupação em analisar, ainda que brevemente, os principais reinos africanos, como Gana e Mali, e ameríndios, Incas, Maias e Astecas. Além disso, os autores trabalharam com questões inerentes aos continentes, como a escravidão africana, a revolução do camelo, dando destaque aos povos de língua iorubá; a existência do canibalismo em alguns povos nativos de América e os grupos de língua tupi na parte onde hoje correspondente ao Brasil. Apesar do texto ser rico em informações e possuir uma perspectiva analítica que estimula a reflexão dos alunos sobre a diversidade dos continentes, no entanto, ao aglutinar diferentes momentos históricos – principalmente sobre o continente africano – como se fosse uma introdução para se pensar a expansão comercial marítima europeia, mantém uma leitura eurocêntrica sobre essas regiões.

Um pouco mais adiante, na unidade sob o título “A Colonização nos tempos do mercantilismo”, o livro apresenta “os regimes de mão de obra” na América de colonização espanhola, de modo impessoal: tratando das relações de *encomienda* e

---

<sup>13</sup> Esse livro é adotado pelas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro.

---

*repartimiento*, explicando seu funcionamento e origem, sem analisar seus efeitos para a população local e sem problematizar sua aplicabilidade. Nesta mesma unidade, ao pensar a América portuguesa, os autores enfatizam a substituição do trabalho compulsório nativo pelo africano, como consequência da grande mortalidade de indígenas, e não como resultado do lucrativo tráfico negreiro, não mencionando também as diferenças entre a escravização já existente em África da promovida pelos europeus.

A respeito dos indígenas, eles aparecem como sujeitos passivos no capítulo “A colonização na América portuguesa”, como a principal mão de obra utilizada na extração do pau-brasil e vítimas da escravização no início da colonização. A respeito das suas resistências, organizações e alianças são citadas, no máximo, em uma frase no final de um parágrafo, ou em *box*, sobre a revolta “Santidade”, referente a uma revolta de indígenas aculturados (p. 255). No que tange aos africanos, há uma maior preocupação com sua história. O texto aponta alguns heróis negros, como Ganga Zumba e Zumbi e sua resistência a escravização no Quilombo dos Palmares; e dedicam o último capítulo do volume para analisar “Os povos africanos e os europeus”, ainda que por um viés de contato com os europeus, mas analisando a história e a cultura de África e dos africanos.

Através da leitura atenta desses três livros, de épocas diferentes, mas com o propósito de servir aos alunos do Ensino Médio, é possível perceber o quanto que ainda falta aplicar um conteúdo já produzido nas universidades, em diferentes linhas de pesquisa e cursos, sobre a história dos africanos, dos afro-descendentes e dos indígenas no Brasil. A preocupação sobre esse material é por serem reprodutores de paradigmas e podendo servir de referência para aqueles que não tem acesso a outras obras. Deste modo, alunos ou alunas negros ao lerem esses livros só terão na escravidão o local principal de presença na história do Brasil de homens e mulheres negros. Além disso, os indígenas e seus descendentes presentes em escolas não indígenas não conseguirão reconhecer sua presença, e a dos seus antepassados, na construção da história política, econômica e cultural do seu país, uma vez que estão presos a um passado e tendo servido como instrumento passivo nessa construção. Não há dúvidas que as abordagens

sobre os indígenas, os africanos e os afrodescendente melhoraram ao longo das últimas duas décadas, no entanto, permanecem carentes de análises mais aprofundadas e que possam romper com paradigmas sobre a presença desses grupos na história do Brasil e do mundo.

Um dos caminhos para a reconstrução de uma outra história é valorizar o enfrentamento e resistência dos escravizados no Brasil, valorizando um passado “heroico”, importante para a formação de uma identidade étnica. Além disso, é importante ressaltar a luta pelo reconhecimento de sua cidadania como um fator histórico, demonstrando com isso que a atual situação socioeconômica de parte dos afrodescendentes não é decorrência de uma “opção” individual (“não gostar de trabalhar, não correr atrás, não se esforçar o bastante”) e sim fruto de um sistema de dominação e exclusão de centenas de anos. Por isso a importância das ações afirmativas, como o caso das cotas<sup>14</sup> no processo de inclusão social (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2013). A partir dessa perspectiva, é possibilitado aos jovens negros reconhecerem seus antepassados como sujeitos ativos de sua história, destacando que apesar das adversidades lutaram constantemente para terem sua cidadania reconhecida. Esse conhecimento pode incentivar homens e mulheres a se engajar mais na luta por direitos e na ampliação do exercício da sua cidadania.

Os materiais didáticos precisam refletir os avanços nas pesquisas sobre História da África, cujos pesquisadores têm “redescoberto” o continente e sua diversidade nos ajudando a compreender sobre as nossas origens; sobre os afrodescendentes que tem dado voz às comunidades quilombolas, sindicatos, associações de moradores, feministas, camadas populares, dentre outros. Todos grupos até então alijados das/nas fontes oficiais e metodologias tradicionais, mas que com essas mudanças de paradigmas foram recolocados enquanto “sujeitos da História”.

Assim, é mister refletir sobre a importância de se problematizar o ensino da História da África e dos afrodescendentes até então apresentada nas salas de aula onde

---

<sup>14</sup> Uma das principais políticas públicas de ação afirmativa são as chamadas leis de Cotas que através da lei nº 12.711/12 garantiu a cota para alunos afrodescendentes em instituições federais, como as universidades e institutos de educação.

só há o reforço dos estigmas e estereótipos acerca da população negra tanto no Brasil quanto no mundo. É necessário que as escolas partam de uma concepção de “valorizar o positivo<sup>15</sup>” no que tange a África e os afrodescendentes, mostrando como a História do Brasil está indissociável da História da África, uma vez que a nossa história, memória, cultura e identidade estão impregnadas de elementos africanos. Ressaltando como somos “herdeiros” da África e dos africanos, estimulando a compreensão de como nossa história e nós, brasileiros, somos produtos de intensas relações com este continente, enfatizando que há uma originalidade neste processo e não somente uma transferência, podendo exemplificar, por exemplo, citando as religiões de matrizes africanas ou mesmo com a capoeira e o samba como manifestações “africanamente brasileiras” (LIMA, 2013).

Desse modo, apresentar “outras histórias” sobre a África, os africanos e seus descendentes, bem como sobre o Brasil permite estimular nos alunos uma reflexão crítica sobre o nosso passado, as relações sociais contemporâneas e a sua própria realidade, visto que a nossa história possui uma íntima e inerente relação com este continente. Não mais uma história do Brasil dos conquistadores, dos senhores de engenho, dos “homens bons”, mas uma “história vista pelos de baixo”, dos indígenas, das mulheres, dos negros, dos pobres, dos trabalhadores.

Isto posto, percebemos como o conteúdo formal da disciplina História na Educação Básica precisa ser repensada à luz dos paradigmas que influenciaram todos os contextos de construção das citadas leis. Refletir como podem ser aplicadas de modo a contribuir para a formação de alunos críticos, cidadãos autônomos, escolas democráticas e sociedade igualitária deve ser o norte de toda a prática docente. Mas enfim, “como só se aprende o caminho no caminhar”, não há uma fórmula pronta para essas questões, mas inúmeras tentativas com acertos e erros, avanços e recuos que torna o processo de aprendizagem algo tão rico e necessário.

---

<sup>15</sup> A historiadora Monica Lima (2013, p.25) define “valorizar o positivo” como “...reconhecer que entre as heranças africanas no Brasil estão conhecimentos, condutas e visões de mundo. Os africanos e africanas foram trazidos como escravos para o Brasil e trouxeram em suas memórias maneiras de se relacionar com as pessoas, de celebrar, de preparar os alimentos, de lidar com a religiosidade, entre outros aspectos, que marcaram profundamente nossa cultura e modo de ser. Nos legaram, portanto, parte de sua civilização”.

#### 4. Algumas conclusões: enfrentamentos e reflexões no ensino de história

Diante das demandas criadas por estas legislações, alguns governos formularam políticas públicas como respostas a esta pressão. É o caso da prefeitura de Duque de Caxias no Rio de Janeiro, que frente a este processo, fez algumas parcerias com instituições superiores de ensino, como a UFF, e disponibilizaram cursos de formação continuada aos seus docentes, como o “Educação para as Relações Ético-Raciais”, promovido pelo PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira)/ UFF entre os anos de 2014 e 2015 na modalidade EAD. No caso do curso destacado, os docentes-cursistas tinham que elaborar, como trabalho de conclusão de curso (TCC) para a obtenção do título de especialista, uma proposta de ação aplicada às turmas da Educação Básica na qual o atuava.

Neste município, em 2008, foi criado oficialmente o Museu Vivo de São Bento (MVSb),<sup>16</sup> a partir da mobilização dos professores do município e da população organizada. Dentre os espaços que formam o museu, encontra-se um sítio arqueológico de população sambaquiana, comprado com dinheiro arrecadado pela sociedade civil. Esta área é utilizada como lugar de atividade político-pedagógica, tanto pelos professores como pela população indígena local, que segundo o Censo de 2010, era de aproximadamente de 850 habitantes. O museu ainda abrange uma exposição permanente de artigos indígenas doados por pesquisadores e indígenas. Importante ressaltar como a região metropolitana do Rio de Janeiro abriga um significativo número de população indígena e seus descendentes e que precisam enfrentar uma escola e um ensino de história que não os insere na construção do Brasil (SILVEIRA, 2017). Deste modo, ter um espaço como esse do Museu ajuda os professores a trabalharem a temática indígena e dos africanos e seus descendentes no Brasil e sua resistência à escravidão em um ambiente mais próximo dos alunos. O Museu de São Bento também abriga parte da

---

<sup>16</sup> Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/rj/d/duque-de-caxias/lei-ordinaria/2008/222/2224/lei-ordinaria-n-2224-2008-institui-a-criacao-do-museu-de-percurso-no-municipio-de-duque-de-caxias-com-a-denominacao-de-museu-vivo-do-sao-bento-e-efetiva-o-tombamento-dos-lugares-de-memoria-e-das-edificacoes-patrimoniais-do-percurso> Acesso em 29/06/ 2018.

fazenda de São Bento do século XVIII e a Capela Nossa Senhora do Rosário dos homens de cor, onde encontramos uma exposição permanente sobre o processo de colonização e escravização na região, tendo se tornado uma referência no que tange a cultura e história dos negros e indígenas na Baixada Fluminense. Não somente como lugar de memória e patrimônio, mas também como local de pesquisa e troca de saberes. Não por acaso, o seu pré-vestibular social recebeu o nome de *Quilombo do Bomba*, em alusão a um antigo quilombo da região.

Neste sentido, há, por parte principalmente dos docentes e dos movimentos sociais, uma forte preocupação com a temática das legislações destacadas. Contudo ainda encontramos resistência a sua aplicabilidade. Como nos episódios dos incêndios, ainda não solucionado pela polícia, nas ocas instaladas na FEUDUC,<sup>17</sup> onde se encontra a “Casa do administrador do núcleo colonial” também pertencente ao Museu de São Bento. Ou no da escola<sup>18</sup> que “sugeriu” a mãe que aparasse ou trançasse os cabelos afros de seus filhos. As religiões de matrizes africanas também não estão seguras em Duque de Caxias, inúmeros casos de intolerância religiosa já foram registrados, como no incêndio do terreiro de candomblê Kwe Cejá Gbé.<sup>19</sup>

Os efeitos de uma educação que identifique melhor o continente africano e os indígenas no Brasil tendem a evitar algumas falhas de interpretação sobre alguns eventos recentemente ocorridos. Se no início desse texto tratamos de um estereótipo sobre os indígenas e a possível incoerência deles ao usarem tecnologia, fechamos esse texto tratando de outro estereótipo sobre o continente africano, visto numa homogeneidade inexistente. O ano de 2018 também foi o de Copa do Mundo que, como toda vez, contou com seleções de todos os continentes. A África foi representada por Senegal, Nigéria, Egito, Marrocos e Tunísia, no entanto, nas abordagens feitas sobre essas seleções eram constantemente chamadas de seleções “africanas”. Essa forma de mencionar essas seleções de países tão distintos seria uma simples ignorância a respeito

---

<sup>17</sup> Disponível em <https://oglobo.globo.com/rio/indios-de-caxias-querem-resgatar-memoria-dos-antepassados-16560193> Acesso em 08/07/2018

<sup>18</sup> Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36584895> Acesso em 08/07/2018

<sup>19</sup> Disponível em <https://revistatrip.uol.com.br/trip/comeca-a-trabalhar-a-delegacia-de-crimes- raciais-e-delitos-de-intolerancia-no-rio-de-janeiro> Acessado em 08/07/2018

da diversidade do continente ou racismo puro e simples? O mesmo esforço que vemos jornalistas tentando caracterizar seleções de países europeus não é refletido quando se trata das seleções "africanas", tão distintas e com chances variadas no torneio.<sup>20</sup> Um ensino de história e de geografia preocupados em problematizar o continente, sua diversidade étnica, física, cultural e religiosa permitiria que os alunos ao assistirem esse tipo de abordagem sobre as seleções oriundas do continente africano pudessem identificar o erro na cobertura jornalística.

Outras duas efemérides merecem destaque nessa conclusão: os 130 anos da abolição da escravidão e os 40 anos de surgimento do Movimento Negro Unificado. Eventos distantes no tempo, mas essenciais para a história do Brasil. Se o primeiro por meio de uma lei eliminou a escravidão no Brasil, não dando margens para a sua continuidade, o segundo evento denunciou a continuidade da escravidão, seja ela física ou intelectual. A necessidade de uma lei para eliminar a escravidão é indiscutível mesmo se em 1888 existisse apenas 1 escravo, ainda assim seria necessária uma medida legislativa. O movimento negro, décadas mais tarde, denunciou a falta de outras medidas que eliminassem os vestígios dessa escravidão recentemente abolida, o que gerou ações legislativas a fim de libertar de vez a população negra dos estigmas da escravidão. Deste modo, acreditamos que as leis possam ser um caminho essencial para a construção de uma nova história do Brasil, no entanto, os movimentos sociais precisam estar atentos e fortes a fim de verificar a aplicação das mesmas. A atenção sobre o ensino de história será o instrumento essencial para que seja possível alterar a realidade de um ensino de mais de um século de exclusão. Os efeitos dessa vigília tende a gerar uma sociedade livre do racismo, da discriminação étnica e de maior reconhecimento da diversidade do povo brasileiro.

### **Referências bibliográficas**

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. "Comunidades indígenas e Estado Nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México – séculos XVIII e XIX)".

---

<sup>20</sup> [https://esportes.yahoo.com/amphtml/noticias/nao-e-comentario-esportivo-e-racismo-123423152.html?\\_\\_twitter\\_impression=true](https://esportes.yahoo.com/amphtml/noticias/nao-e-comentario-esportivo-e-racismo-123423152.html?__twitter_impression=true) Acesso em 08/07/2018



In: ABREU, M; SOIHET, R; GONTIJO, R (orgs). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

ALVES, J. A. "A conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos". *Revista Brasileira Política Internacional*. Brasília, v. 45, n. 2, p. 198-223, 2002.

ARAUJO, Ana Valéria. *Povos indígenas e a lei dos "brancos": o direito à diferença*. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC, 2006.

FARIA, Ricardo de Moura. *História*. Minas Gerais: Ed. Lê, 1993.

FARIA, Ricardo de Moura; MIRANDA, Mônica Liz; CAMPOS, Helena Guimarães. *Estudos da História*, Volume 1, 1ª ed. São Paulo: FTD, 2010.

FERNANDES, Fernando Roque. "Cidadanização e etnogêneses no Brasil: apontamentos a uma reflexão sobre as emergências políticas e sociais dos povos indígenas na segunda metade do século XIX". *Revista Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 31, nº 63, p. 71-88, 2018.

GONÇALVES, Maria das Graças. "Subjetividade e Negritude". *Cadernos Penesb*, Niterói, n.12, p.365-379, 2013.

LIMA, Monica. "História da África". *Cadernos Penesb*, Niterói, n.12, p.21-62, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria. "professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História". In: REZNIK, Luiz (org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. "o livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação". In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete; MAGALHÃES, Marcelo (org.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2007, p. 137-147.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Monica Pereira do. "Raça, Currículo e Práxis Pedagógica: Relações Raciais e Educação: O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério". Niterói, n.12, p.199-280, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Monica Regina Ferreira. "Eu e o outro: professor como artesão da interculturalidade". In: MIRANDA, Claudia. (et. al). *Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a lei n. 10639*. Rio de Janeiro: Quarte/Faperj, 2012.

SANTOS, Lorene dos. "Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e educação das relações étnico-raciais: um olhar para os saberes e práticas escolares e docentes". In: XAVIER, G. *Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas*. Cruz das almas: EDUFRB, BH: Fino Traço, 2016.

SILVA, Rosa Helena Dias da. "Educação como exercício de diversidade: uma reflexão sobre pesquisas no campo da educação (escolar) indígena". In: GRACINDO, R. V. (org.).

*Educação como exercício da diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília, DF: Liber livro, 2007.

SILVEIRA, Thaís Elisa da. "Indígenas em contexto urbano e o ensino de história". *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 18, nº 38, p. 87-111, set/dez, 2017.

SOUZA, Maria Elena Viana. "Educação étnico-racial brasileira: uma forma de educar para a cidadania. In: MIRANDA, Claudia. (et. al). *Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a lei n. 10639*. Rio de Janeiro: Quarte/Faperj, 2012, p. 119-156.

THOMPSON, E. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VAINFAS, Ronaldo (et. at.) *História 1: Ensino Médio*. São Paulo: Saraiva, 2016.

\* \* \*

**Renata Figueiredo Moraes:** Professora Adjunta de História do Brasil do Departamento de História da UERJ.

**Sabrina Machado Campos:** Graduada em História (UFF), Mestre em educação (UFF), professora da rede pública do Município de Duque de Caxias e do Estado do Rio de Janeiro

### Como citar este artigo (*How to cite this article*):

MORAES, Renata Figueiredo; CAMPOS, Sabrina Machado. O ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira: mudanças e desafios de uma década de obrigatoriedade. In REVISTA TRANSVERSOS. "*Dossiê: Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas - 10 anos da Lei 11.645/08*". Rio de Janeiro, nº. 13, MAI-AGO, 2018, pp. 11-34,. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2018.35855.

