



Revista Historiar

ISSN: 2176-3267

Vol. 9 | Nº. 16 | Jan./Jun. de 2017

### **Maria Edleuza Maia**

*SEDUC-CE - E.E.M. Lauro  
Rebouças de Oliveira. Limoeiro do  
Norte-CE*  
vanirsilveira@oi.com.br

### **Edvanir Maia da Silveira**

*Universidade Estadual Vale do  
Acará - UVA, Sobral-CE*  
didisilveira@bol.com.br

# REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA NA SALA DE AULA

---

## **RESUMO**

Este artigo discute os dilemas contemporâneos vivenciados na sala de aula acerca do ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. As reflexões aqui apresentadas resultam da experiência da autora na Escola de Ensino Médio Lauro Rebouças de Oliveira, na cidade de Limoeiro do Norte, no Ceará, sistematizadas na sua Dissertação de Mestrado, defendida em 2015.

**Palavras-chave:** Racismo. Cultura. Ensino de História.

---

## **RESUMEN**

Este artículo aborda los dilemas contemporáneos en clase acerca de la enseñanza de la historia y cultura africana. Las reflexiones que presentamos el resultado de la experiencia del autor en la escuela secundaria Lauro Rebouças de Oliveira, en la ciudad de Limoeiro do Norte, Ceará, sistematizado en su tesis, defendieron en el año 2015.

**Palabras-clave:** Racismo. Cultura. Enseñanza de la historia.

## INTRODUÇÃO

O Brasil é um país mestiço, mas a mestiçagem não eliminou o racismo e o preconceito a grupos étnico-raciais historicamente considerados inferiores e, por isso, excluídos dos processos societários construídos até o presente. Os inúmeros e diversos povos indígenas, africanos e seus descendentes contribuíram de forma direta e decisiva na formação da sociedade brasileira e no crescimento econômico deste país. No entanto, vivenciaram e continuam vivenciando condições de exclusão caracterizadas pela pobreza material, violência física e simbólica, desvalorização cultural e apartheid social.<sup>1</sup>

O continente africano e seu povo têm uma relação intrínseca com o Brasil, entretanto o desconhecimento ou a deformação da história de ambos os povos resultam em profunda exclusão social dos afro-brasileiros, alimentada pelo preconceito de cor,<sup>2</sup> oculto e/ou visível, conforme as circunstâncias da sociedade brasileira. Essa realidade provocou um longo processo de luta e resistência do movimento negro na perspectiva de restituir à África, ao povo africano e seus descendentes a dignidade, o direito à memória e um lugar de importância na historiografia, que lhes fora negado brutalmente no decorrer da história. A aprovação da Lei 10.639, de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394/1996<sup>3</sup> e inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da escola básica brasileira, é resultado dessa longa luta e impõe novos desafios e novas lutas.

Torna-se, então, importante investigar qual a compreensão que os educadores e os estudantes atuais têm sobre essa temática, visto que ela não fazia parte da formação inicial desses sujeitos ou era trabalhada de forma estereotipada. Da mesma forma, é necessário compreender como a escola dialoga com a diversidade cultural, em especial a cultura negra, e a importância dessa instituição na formação identitária dos estudantes. Impõe-se também compreender a ausência de referenciais afirmativos dos negros na sociedade brasileira e na história da África, e investigar em que medida isso

---

<sup>1</sup> Segundo o último censo demográfico do IBGE (2010) a população indígena é de 0,4%, distribuída em 305 etnias. Os negros (que se autodeclararam pretos e pardos) somam 50,7% da população, ambos (indígenas e negros) ocupam lugares degradantes nos índices sociais das estatísticas, conforme o IBGE. É a maioria dos desempregados, dos que moram em favelas, dos reprovados e evadidos da escola, dos presidiários, dos que trabalham na informalidade, dos que recebem os menores salários. São minoritários na universidade, nos cargos de chefia e no exercício dos poderes executivo, legislativo e judiciário.

<sup>2</sup> Termo utilizado pelo movimento negro para incluir o preconceito racial e social.

<sup>3</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

afeta o desempenho escolar dos alunos negros e a identificação destes com essa história.

Objeto de discussão e de resistência entre especialistas, educadores, gestores e estudantes, a implementação da Lei 10.639/2003 alimenta grande debate permeado pelas seguintes questões: 1) Qual a importância do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil?; 2) Como ensinar o que não se conhece?

Este artigo é um relato de experiência acerca das reflexões sobre História e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula, vivenciada na Escola de Ensino Médio Lauro Rebouças de Oliveira, na cidade de Limoeiro do Norte, no Ceará. As experiências são da autora, mais densamente discutidas na sua Dissertação de Mestrado,<sup>4</sup> aqui sistematizadas pela co-autora.

## 1. HISTORIOGRAFIA

A falta de conhecimento sobre o que é necessário ensinar seria superada na ação que é própria do professor: estudar. Todavia entendo que a solução do problema não se encerra nesta atitude, primeiro porque as condições de trabalho a que estão submetidos os professores no Brasil não possibilitam tempo de estudo e acesso a uma bibliografia consistente sobre a temática; segundo, porque esta vai de encontro a uma série de preconceitos, estigmas, mitos, valores cristalizados decorrentes de uma formação historicamente construída sobre o continente, o povo africano e seus descendentes. Mas será que há, por parte da maioria dos professores, o reconhecimento das diversas dimensões desse problema? Não havendo, a situação se torna mais complicada, impossibilitando o enfrentamento do desafio e a busca de soluções efetivas para a superação das dificuldades.

---

<sup>4</sup> MAIA, Maria Edleuza. *A escola e a formação do estudante negro: o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana*. Limoeiro do Norte: Universidade Estadual do Ceará. Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/ Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, 2015.

As bases teóricas sobre as quais trabalho resultam da renovação historiográfica desenvolvida a partir dos anos de 1930, com raízes nos Annales<sup>5</sup> e no Neomarxismo<sup>6</sup> inglês, oposta aos paradigmas da história tradicional alimentada pela ideia de uma historiografia mundial, caracteristicamente eurocêntrica. Entendo não ser oportuno nesse espaço promover uma ampla discussão sobre o grande debate que permeia a historiografia, no que diz respeito às metodologias da pesquisa em História, mas se faz necessário afirmar que esse processo já apresenta resultados palpáveis como: a ampliação das fontes, dos objetos, dos problemas e a incorporação de diversos sujeitos históricos, por muito tempo, ignorados pela produção historiográfica hegemônica.

Para Pesavento (2005) e Thompson (1992) essas mudanças epistemológicas incorporam novos conceitos como representação, imaginário, identidade, que ampliam o olhar do historiador. Aos historiadores africanos ou da História da África se abre um grande leque de possibilidades, especialmente com o reconhecimento da História Oral, referência das culturas africanas e instrumento metodológico privilegiado nesta pesquisa. Essa nova produção historiográfica fortaleceu a luta contra a dominação colonial, pois inclui o resgate e valorização do passado de uma existência autônoma dos povos africanos, e tem contribuído para restituir à África o seu lugar de importância na História da Humanidade, não obstante também seja alvo de críticas.

Conforme Pantoja (s.d.) é possível identificar quatro fases/tendências de discussão sobre o africano negro no Brasil:

A Tendência Cientificista ou médico-legalista – Nina Rodrigues – de caráter raciológica, aponta a inferioridade do negro com base na teoria do Darwinismo Social.<sup>7</sup> Esta perspectiva remete à sociedade os paradigmas das ciências naturais com foco na capacidade biológica da sobrevivência e da seleção “natural”. É profundamente limitada

---

<sup>5</sup> Movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX, que passou a conceber que o “tempo histórico apresenta ritmos diferentes para os acontecimentos, os quais podem ser de simples acontecimento, conjuntural ou estrutural”, a considerar a História não mais apenas como uma sequência de acontecimentos e adotar outros tipos de fontes para as pesquisas. Da mesma forma, foram incorporados os domínios dos fatores econômicos, da organização social e da psicologia das mentalidades, promovendo a interdisciplinaridade que aproximou a História das demais Ciências Sociais, sobretudo, da Sociologia.

<sup>6</sup>Conjunto das correntes nascidas nos anos vinte do século XX, em torno das teses de Gyorgy Luckács, Karl Korsch, Ernst Bloch e Antonio Gramsci, que se caracterizam por procurar fazer a ponte entre marxismo e outras correntes de pensamento.

<sup>7</sup>Ideologia decorrente das teorias evolucionistas de Darwin e de Spencer, que considera o conflito e a seleção natural dos mais aptos como condições da progressão social, ou seja, aplica ao mundo social os princípios de luta pela vida e pela sobrevivência dos melhores das sociedades animais, defendidos pela corrente evolucionista.

para entender os sujeitos em suas relações históricas e sociais e o papel das classes na configuração do todo social.

A Tendência Culturalista – Gilberto Freyre – restitui ao negro africano o seu papel civilizador e produtor de cultura, mas, ao mesmo tempo, fortalece a instituição do preconceito e da exclusão social e racial, à medida que desconhece o caráter violento e desumano da escravidão portuguesa no Brasil, propagando a empatia entre raças e a amenidade na relação senhor-escravo, ou seja, a existência de uma suposta “democracia racial”.<sup>8</sup>

A Tendência Sociológica – Florestan Fernandes – faz uma profunda revisão e crítica à obra de Freyre, incluindo ao estudo da raça a categoria de classe social, identificando a escravidão como principal pilar de acumulação do capital e o escravo como vítima incondicional da violência. Mostra que a situação não se modifica com o fim dessa instituição, visto que os negros não são imediatamente incluídos na sociedade de classes.

A análise sociológica de base Marxista,<sup>9</sup> diferente da culturalista, privilegia as relações de poder e as condições econômicas profundamente desiguais vivenciadas pelos afro-brasileiros. Mas, para Oliveira (2008, p. 274), ambas negaram o negro, “numa ele é máquina de trabalho – desumanizado; noutra ele é folclore – humanizado, mas reduzido a guetos de cultura”.

Compreendo que a análise de Florestan tem o mérito de desmistificar o mito da “democracia racial” construído mediante a obra de Gilberto Freyre, apontando a estreita relação entre desigualdades econômicas raciais e desigualdades econômicas sociais. Em meio às denúncias de desigualdade e racismo da sociedade brasileira, Florestan depositava uma crença no recrudescimento do racismo por meio do crescimento da representação racial nas diversas classes sociais. Tem a perspectiva de que o racismo tenderia a enfraquecer-se frente à estrutura social clássica burguesa.

A Tendência Historianovista – Kátia Matoso/Sílvia Lara - criticam a falta da família escrava na produção historiográfica anterior e a ideia de não percepção da realidade por parte do negro. Para essa tendência historiográfica a escravidão não se explica pelas condições de vítimas e algozes (escravos/senhores,

---

<sup>8</sup> Convivência harmônica entre as diferentes “raças”. Ideologia construída no Brasil a partir da década de 1930, e ainda com muita influência nos espaços acadêmicos e nos diferentes setores da sociedade.

<sup>9</sup> Fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético, teoria formulada por Karl Marx e Frederich Engels.

dominados/dominantes), pois havia estratégias de submissão e resistência de ambas as partes e a violência poderia ser uma simples fatalidade dessa relação.

Outros pesquisadores da escravidão negra no Brasil (Jacob Gorender e Suely Reis) questionam essa última tendência, acusando-a de *reabilitadora* da obra do Gilberto Freyre e, portanto, *da escravidão*, e identificam, nas próprias obras dos historianovistas, documentação, exemplos, dados estatísticos que contradizem as interpretações, por exemplo: apresentar o Nordeste como terra acolhedora para os escravos, onde a adaptação era fácil e, ao mesmo tempo, como o lugar do maior número de fugas e revoltas e mais violentos conflitos.

Enfim, é certo que a renovação historiográfica é de fundamental importância para reabilitar classes excluídas e minorias oprimidas ao papel de sujeito histórico, e nesse aspecto o continente africano, em especial, tem muito a ganhar/conquistar, pois essas novas abordagens metodológicas incorporam fontes e temáticas valiosas para a cultura africana, até então desconsideradas na construção do conhecimento histórico. No entanto, é preciso manter uma postura crítica sempre, pois, como sugere Gorender (*apud* Pantoja, s.d.), pode haver “ideologia reacionária travestida de historiografia moderníssima do ponto de vista metodológico”. E, desse modo, as mudanças de caminhos poderiam nos levar ao lugar comum: o lugar dos mais fortes.

Partilho dessa compreensão lembrando a advertência de Burke (2008, p. 129):

A ideia de construção cultural se desenvolveu como parte de uma reação saudável contra determinismo social e econômico, mas é necessário evitar o excesso de reação. Os historiadores precisam explorar os limites da plasticidade cultural, limites que, embora passíveis de modificações – até certo ponto -, algumas vezes são estabelecidos por fatores econômicos, políticos ou, ainda, por tradições culturais.

Nesta pesquisa, procuro desenvolver um percurso de análise que tomasse os sujeitos em suas diversas dimensões. Talvez seja muita pretensão de minha parte, e não sei se obtive sucesso, mas não partilho das concepções que elegem uma dimensão da vida em sociedade como centro privilegiado do conhecimento histórico. Os comportamentos culturais, as relações de poder, as condições socioeconômicas são engendrados e, simultaneamente, engendram uma realidade que não pode ser apreendida em sua totalidade, mas explicada por meio de um conjunto de significados partilhados e construídos sobre o mundo real. No entanto, para mudar sua representação

no campo do discurso é preciso superá-la na materialidade, (MARX, 2012)<sup>10</sup> ou seja, o combate ao racismo inclui simultaneamente o combate à situação de desigualdade social no mundo do trabalho, na educação, na saúde, nos espaços de poder.

Por fim, afirmo a necessidade e importância da Lei 10.639/03, fazendo algumas constatações sobre os desafios a serem enfrentados para que ela seja, de fato, implementada em sua completude e propósito, sugerindo para isso algumas ações e cuidados para que a prática pedagógica em relação a essa temática seja qualificada.

## 2. OS DESAFIOS DA SALA DE AULA

Como professora de História, tenho feito um exercício de formação inusitado, especialmente em relação ao continente africano. Ora me deparo com informações inéditas desse continente, ora com a desconstrução de quase tudo o que pensava saber sobre ele e reproduzia aos meus alunos. Isso tem ocorrido porque tenho estudado o tema e trabalhado em sala de aula, mas principalmente por me deparar constantemente, no cotidiano escolar, com situações conflituosas que expressam quão graves são as consequências dos ensinamentos sistematizados com base em concepções historiográficas tradicionais e eurocêntricas da história e das culturas africanas e afro-brasileiras, reproduzidos pela escola. Dadas as experiências vividas e a pesquisa/estudo crítico, já encontro respostas para muitas perguntas que fiz quando estudante da escola básica, e que hoje são dirigidas a mim, mas problematizá-las ainda se constitui um grande desafio. Cito alguns exemplos:

(A) Trabalhando a temática Brasil Colônia, pedi aos alunos (1º ano do ensino médio) que fizessem uma pesquisa sobre as expressões religiosas presentes no Brasil, nesse período. Todos apontaram o catolicismo como religião predominante, mas indicaram também a presença do judaísmo (através dos cristãos novos), do islamismo (através de mascates), as crenças indígenas, (através dos mitos de origem e rituais). Apresentados os resultados das pesquisas, questionei sobre a ausência das

---

<sup>10</sup> MARX, Karl. A ideologia alemã, 1º capítulo: seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

expressões religiosas dos africanos e seus descendentes, e fui subitamente interrompida com a seguinte fala: “Os africanos não têm religião, eles cultuam o diabo!”. O debate sobre essa fala foi doloroso e pouco exitoso, pois havia entre os estudantes uma concepção hermética.

Essa situação é reveladora da “deformação”<sup>11</sup> desenvolvida no processo formativo dos estudantes, acerca das expressões religiosas africanas e afro-brasileiras, e, por consequência, do preconceito que as cercam. Apresentando assim um dos maiores desafios do ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, visto que a religiosidade é o elemento cultural que melhor expressa as diversidades e, ao mesmo tempo, as identidades dos povos africanos ressignificadas na diáspora.<sup>12</sup>

(B) Ainda sobre o Brasil Colônia, em outra turma (2º ano do ensino médio), fizemos uma “tempestade de ideias” buscando detectar os sujeitos sociais que compunham a sociedade colonial, especialmente os engenhos. Após a identificação desses sujeitos (escravizados, pequenos camponeses, senhores de engenhos e suas famílias, feitores, capitães do mato, padre, etc.), a turma se organizou em grupos, conforme os sujeitos identificados, e pedi para que descrevessem ou expressassem de forma artística o cotidiano desses sujeitos, no período indicado. Um aluno negro integrado aleatoriamente ao grupo dos escravizados reagiu: “Não vou fazer, não gosto de falar sobre isso!” Tentei convencê-lo, dizendo que devemos ao povo negro o crescimento econômico do país e que a sua contribuição cultural foi fundamental na formação da nação. “Não interessa, eu preferia ter nascido na Casa Grande!”, respondeu ele. Deixei-o livre para escolher outro grupo. Na hora da apresentação, ele veio com o grupo sobre os capitães do mato, apresentando um desenho feito por ele (um capitão do mato negro chicoteando um escravizado em fuga). Questionei-o por não ter ido para o grupo dos senhores de engenho, como era seu interesse inicial, já que não gostava de falar sobre escravidão. Ele retrucou: “Não posso representar o senhor de engenho porque não sou branco, então, já que sou negro, é melhor bater que apanhar!”

---

<sup>11</sup>As deformações são decorrentes de uma “rede de interesses políticos-econômicos” (HERNANDEZ, 2008, p. 18).

<sup>12</sup> “Grande movimento de negros originários da África que vieram para o Novo Mundo via escravidão – diáspora negra” impactando o modo de viver do povo e na sociedade em que vivem, produzindo culturas e histórias de colisão e diálogo. (GONÇALVES, Beatriz Ana. Preta, pobre e mulher – as muitas caras de Conceição Evaristo. In LAHNI *et al.*. Culturas e Diásporas africanas. Juiz de Fora: Edit. UFJF, 2009.

Essa situação nos remete a uma reflexão de Paulo Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual o autor afirma que o oprimido “hospeda” o opressor.<sup>13</sup> O mesmo jovem que se recusa a representar o escravizado se propõe a representar o capitão do mato, entendendo que não poderia negar a sua condição de negro (por causa de seu fenótipo), mas a de submissão, como se uma fosse necessariamente parte da outra. Para Freire (1987, p.48-49),

[...] as formas de ser e comportar-se dos oprimidos [...] refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação [...] é a dualidade existencial dos oprimidos que, ‘hospedando’ o opressor, cuja ‘sombra’ eles ‘introjetam’, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não cheguem a ser ‘consciência para si’, assumirem atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão.

(C) O mesmo aluno voltou à escola dois anos depois, para concluir o ensino médio.

Trabalhando a temática da Ditadura Militar no Brasil, pedi que ele ensaiasse algumas músicas que marcaram esse período (ele toca violão e aceitou a proposta de bom grado). Dias depois fizemos a apresentação e discussão das músicas. No final ele fez o seguinte comentário:

— Foi bom! Foi difícil, mas eu gostei de tocar essas músicas, principalmente os sambas, apesar de ser música de negro, eu gosto. Retruquei dizendo:

— E qual o problema de você gostar de música de negro?

— A senhora já sabe o que penso sobre isso, respondeu ele.

Percebe-se nesse comentário, uma luta interna do jovem para se distanciar daquilo que o remete à cultura negra, mesmo se sentindo atraído por ela. Ou ainda, uma necessidade de afirmar que não mudou de ideia sobre essa questão, mas que ela o persegue, visto que se lembrava de situações vividas anteriormente, com a minha participação, que lhe remetia a esse conflito.

(D) Acompanhei um grupo de alunos em uma aula de campo (visita ao Museu do Ceará), no ano de 2013. Dois alunos ocuparam todas as cenas da viagem, com piadas, danças, cantos, expressões e comportamentos incomuns. Via-se que tinham necessidade de chamar a atenção dos outros para si. Era uma menina branca e um menino negro, estudantes do 3º ano do ensino médio. A reação das pessoas às atitudes de ambos me inquietou: à menina atribuíam-se comentários como: muita

---

<sup>13</sup> Mesmo que essa expressão Oprimido *versus* Opressor pareça dicotômica e estática, Freire a utiliza de forma dialética.

engraçada, admirável, assustadora, estranha, personalidade forte, autêntica, maluca, doida, etc.; ao menino se dirigiam expressões como:

- É negro pra querer ser gente!
- Se ficar na estrada não faz nenhuma falta!
- Já perdemos três chances de nos livrar desse inútil!
- É negro pra ser metido!

Os dois alunos estudavam na mesma turma e essa situação se repetia cotidianamente em sala de aula, mas eu pensava que a diferença nas relações da turma com estes alunos estava ligada ao desgaste da convivência. No entanto, na viagem havia pessoas de diferentes turmas, algumas nem os conheciam. Assim, caracterizo o acontecido como expressão de racismo, que ocorre sistematicamente no cotidiano da escola (como veremos no exemplo seguinte) e, na maioria das vezes, passa despercebido por quem a pratica e por quem presencia. No entanto, marca profundamente quem a sofre, como observamos nos depoimentos que compõem esta pesquisa.

(E) Um certo dia, uma professora passou em minha sala de aula para convidar os alunos para uma atividade de mutirão de limpeza da escola, lembrando-lhes que trouxessem instrumentos como par, enxada, carro de mão, etc.. Um aluno negro retrucou dizendo que o trabalho que estavam propondo era muito pesado. A Professora respondeu: “Negro é pra ir pro tronco mesmo!”

A resposta foi recebida com risos por uns e desconforto por outros, mas situações como esta são comuns no cotidiano escolar e, aparentemente inofensivas, servem, no entanto, para naturalizar a exclusão e a reclusão dos “alvos” dessas “brincadeiras”.

(F) Em um determinado momento da aula, numa turma de 3º ano, pedi a uma aluna que fosse a sala dos professores pegar uma pasta no meu armário, pois havia esquecido os textos que iria utilizar no trabalho em grupo. Ela saiu e voltou um pouco depois, aos prantos. Interrogada sobre o que havia ocorrido, ela respondeu soluçando:

- Àquela loira azeda não me deixou passar no portão, disse que eu era uma negrinha mentirosa e atrevida.

Percebi que o insulto a tinha tocado profundamente, pois não se conformou em revidá-lo. Após acalmá-la, questionei o motivo de tanto desconforto!

— Ela me chamou de negrinha! Retrucou.

— Você é negra, qual o problema? Falei-lhe com um tom forte, com o propósito de provocar-lhe uma tomada de consciência. Percebi o choque.

— Eu sei, mas ninguém precisa ficar lembrando! E ela ainda disse que eu estava mentindo!

Continuei:

— Você é negra, não precisa ter raiva disso, e não pode permitir que ninguém a ofenda. Entenda que você não é inferior a ninguém. Peguei-lhe pela mão e a levei até o portão onde estava a funcionária que a tratou de forma preconceituosa. Disse-lhe que aquela aluna tinha um nome – D - e era por ele que ela tinha o direito de ser chamada, e que ela não estava mentindo, mas atendendo a um pedido meu.

Essa experiência foi uma das mais marcantes, pois me colocou numa posição conflituosa, tendo que reagir a duas situações: defender a aluna do preconceito e fazê-la tomar consciência de sua cor/raça, de modo que essa consciência transformasse a fragilidade que ela expressou em fortaleza.

(G) Na sala dos professores foram muitos os comentários sobre a atuação artística de um aluno negro, em um evento ocorrido na escola:

— Como F atua bem, é um verdadeiro artista!

— Ele também é muito bom em sala de aula, domina todas as matérias!

—E no esporte, joga bem demais!

— É... ele é bom em tudo, é comportado, educado e discreto, sabe o seu lugar!

Essa fala nos remete a uma análise de Florestan Fernandes (2008) sobre as expectativas construídas para o negro, segundo a qual “as ‘verdadeiras pessoas de cor’ são aquelas que agem dócil e passivamente, conforme as expectativas expressas ou não dos ‘brancos’. Essas encontram simpatia e apoio até entre brancos conscientemente preconceituosos e intolerantes” (p. 358). No entanto, ele acrescenta que quando essas expectativas são frustradas no sentido positivo (bom comportamento, inteligência, etc) elas não beneficiam o estoque racial negro, apenas ao indivíduo. O mesmo não ocorre quando se trata de ações negativas, estas são tidas como evidências das “limitações”, dos “defeitos” da “raça negra” (p.362).

Todas as situações relatadas acima expressam a presença do racismo e do preconceito no cotidiano escolar. Podemos identificar nos relatos dessas experiências os estereótipos construídos em relação às expressões religiosas africanas e

afrodescendentes (consideradas demoníacas), ao comportamento (metido, apresentado, mentiroso), ao lugar social (trabalho pesado), à condição de existência (sofrimento e exclusão) e, ainda, à introjeção de todos estes estereótipos pelos próprios negros.

Essa situação nos remete ao questionamento da tese do sociólogo Oracy Nogueira (1985), que consiste em afirmar que no Brasil “o preconceito é de marca e não de origem”. Os exemplos nos sugerem que negar a marca (pele negra) é uma forma simbólica de questionar a origem e a História, tanto no que se refere a um passado de sofrimento e exclusão, como em relação ao arcabouço cultural que o povo negro produziu, reinventou e continua disseminando por onde passa e vive. Então, o preconceito no Brasil é também de origem, mesmo que a marca seja um indicador simbólico mais visível, tornando-o mais evidente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essas experiências vivenciadas na escola e relatadas aqui são encaradas por muitos como “normais”. Entendo que são claramente discriminatórias, excludentes e desumanas, e que enfrentá-las se tornou necessidade, compromisso, desafio e, depois da aprovação da Lei 10.639/2003,<sup>14</sup> obrigação. Tenho consciência de que o debate que se faz quando elas surgem nem sempre é plausível, pois falta conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e Africana, dadas as condições estruturais, tais como: não acesso ao conhecimento sistematizado sobre a temática; ausência de planejamento na escola e de uma política pedagógica para trabalhar os conteúdos da referida temática; falta de tempo de estudo para o professor; salas com muitos alunos; falta de uma consciência coletiva consistente dos educadores sobre a dimensão da problemática que envolve os sujeitos diretamente atingidos e de sensibilização para conceber a educação como um processo de humanização.

Quando elegi a formação do estudante negro, o papel da escola nessa formação e a Lei que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-

---

<sup>14</sup> Lei que estabelece a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica Brasileira.

brasileira como objetos de estudo deste trabalho, tinha clareza de que o espaço da pesquisa, a escola, e as ações que nela se desenvolvem deixam “marcas” na formação dos sujeitos que a compõem. Essas marcas afirmam e/ou negam o ser em sua individualidade, mas também na coletividade, promove a “formatação” de papéis sociais. Sendo o lugar de circulação do conhecimento sistematizado, a escola media processos diversos de formação: intelectual, social, econômico, cultural e religioso, mesmo sendo uma instituição laica, tanto pelos conteúdos que reproduz como pelas relações sociais estabelecidas entre os diferentes sujeitos.

Atualmente, parece haver modificações positivas no quadro de exclusão social dos negros. Se comparados os dados atuais (2013) com os anteriores (2010) percebe-se que tem havido um significativo processo de inclusão das pessoas negras em diferentes espaços sociais. A população que se autodeclara preta e parda, por exemplo, aumentou, sendo hoje 97 milhões contra 91 milhões que se declara branca<sup>15</sup>. Os depoimentos de professores e estudantes comprovam esse indicativo no âmbito escolar, não só em relação aos números, mas também no tocante à mudança cultural. No entanto, esse crescimento em número e qualidade das relações raciais está longe de eliminar esse fosso social entre brancos e negros, especialmente na universidade<sup>16</sup>.

Constatei que persistem na escola comportamentos que desqualificam a estética negra e suas expressões religiosas, bem como desacreditam da capacidade intelectual das pessoas negras. E essas posturas quase sempre passam despercebidas, pois há a naturalização da desigualdade e o não reconhecimento do preconceito, mesmo, por parte dos negros.

Diferente do que pensava no início da pesquisa, professores e estudantes reconhecem a existência da representação negativa de África e dos afrodescendentes no cotidiano escolar, mas não percebem efetivamente o teor ideológico, o caráter intencional dessa prática. Afirmam a necessidade do ensino de história e cultura africana, mas sugerem, implicitamente, que a história que eles aprenderam não precisa ser

---

<sup>15</sup> Segundo Paula Miranda-Ribeiro, professora de demografia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da UFMG, essa mudança pode ser atribuída a fatores como: maior valorização social dos pretos, aumento de consumo desse grupo e dos casamentos inter-raciais.

<sup>16</sup> Segundo pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), os estudantes negros na Graduação são 8,72%, enquanto 53,9% são brancos, esse número é elevado em relação a 2003, quando os estudantes negros eram menos de 6%, mas não é suficiente nem para disfarçar o abismo, mesmo provocando uma onda de propaganda do processo de inclusão racial e social construído pelo Estado e a sociedade brasileira.

ensinada. Desse modo, eles não se colocam como sujeitos de uma ação transformadora dessa realidade, minimizando a importância do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira.

Essa compreensão impede que se forjem as condições para que haja estudo coletivo das novas bibliografias acerca da temática e o planejamento de como utilizar esse material, que há alguns anos chegam à escola. Assim como não alimenta a construção de um código de postura que desqualifique todo comportamento carregado de preconceito ou de qualquer forma de discriminação, nem tampouco a construção de um currículo numa perspectiva multiculturalista crítica, na qual “a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (SILVA, 2011, p.89).

Isso significaria compreender a realidade que levou à produção da Lei 10.639/03, aprimorada pela Lei 11.645/08, e viabilizá-la no cotidiano escolar, mas, principalmente, entender a importância do combate ao racismo como política de Estado. Segundo Arroyo (2007), é necessário compreendê-lo como decorrente de perversos processos estruturais que o produzem e reproduzem nas estruturas de poder, nas políticas, nas estruturas da sociedade, no sistema normativo legal, e não apenas personalizados nos agentes escolares, nos produtores de material ou nas editoras.

Desse modo, a implementação dessa lei demanda inúmeras ações que se constituem em grandes desafios: sensibilizar os educadores de sua necessidade; desconstruir grande parte dos ensinamentos estereotipados sobre África, africanos e afro-brasileiros desenvolvidos por parte da academia e mídias, e veiculados pela escola, tais como: a ideia de homogeneidade desse continente, sua associação à miséria/escavidão/selvageria, o imaginário de que os negros são vítimas passivas do processo histórico de dominação colonizadora e de que o predomínio da oralidade em suas culturas ancestrais significa incapacidade para o letramento, etc.; provocar nos estudantes, especialmente entre os negros, o despertar de uma identidade etnoracial coletiva que imprima valor/importância ao grupo; e desenvolver um novo processo de formação dos educadores acerca dessa temática, no sentido de promover a compreensão de que a diferença é uma positividade, uma afirmação, e portanto constitui a nossa formação como seres humanos e sujeitos socioculturais. Essa compreensão não será desenvolvida se continuarmos confinando o estudo da temática em momentos específicos (Dia da Consciência Negra, Abolição da Escravatura, etc.), tornando-a exótica, nem tampouco folclorizando as práticas sociais e religiosas africanas (dança,

rituais, máscaras, cabelo, etc.), pois estas são expressões que dizem muito da vida e da história desses povos, e se tornaram elementos civilizadores da sociedade brasileira.

Esses são alguns dos desafios mais imediatos, porém ressalto que a renovação e consistência do ensino dessa temática não podem perder de vista a transformação das estruturas de poder, pois são elas que produzem instituições e comportamentos racistas. Então, investir na desconstrução do conhecimento sobre África, africanos e afro-brasileiros, reproduzido por muito tempo pelo sistema escolar, significa deixar de responsabilizar apenas os docentes e seus imaginários pela construção e permanência do racismo, e refazer todo o processo, buscando entender: como ele foi produzido e legitimado; como a estrutura escolar produz e reproduz a marginalização e exclusão dos negros; e os efeitos disso na realidade social.

A universidade precisa assumir o compromisso de preparar melhor os seus alunos, futuros professores, nessa perspectiva da pesquisa comprometida com a transformação da realidade. Com base nesse conhecimento pode-se ampliar as estratégias de intervenção nas estruturas de modo a construir um ambiente escolar propício ao diálogo que promova a superação de comportamentos imaginários e lógicas excludentes de qualquer natureza de diversidade. Para isso, o Estado precisa continuar imprimindo, mesmo que compulsoriamente, ações afirmativas<sup>17</sup> que garantam mudanças estruturais na realidade socioeconômica na qual a população negra brasileira se encontra, para assim ampliar as exigências no campo da educação dentro das instituições de ensino superior.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales: 1929-1989*. São Paulo: Unesp, 1991.

COLEÇÃO VIVENDO A DIVERSIDADE: cultura afro-brasileira. Disponível em: <[www.educacaoecia.com.br](http://www.educacaoecia.com.br)> Acesso em 22 de Nov.2009.

---

<sup>17</sup> Constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade. (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 186).

CUNHA Jr. Henrique [et al. Orgs.]. *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: edições UFC, 2011.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. 9.ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

LOPES, Nei. *História e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Balsa Planeta, 2008.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *História oral e memória – a cultura revisitada*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *História da África nos bancos escolares: representações e impressões na literatura didática*. Estudos afro-asiáticos, vol. 25, n 3, Rio de Janeiro, 2003, p. 421-461.

OLIVEIRA, Iolanda de. (Org.) *Relações Raciais em educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

OLIVEIRA, Iolanda. A formação de profissionais da educação para a diversidade étnico-racial. In: MULLER, Maria Lucia R. Paixão; PINHEIRO, Lea (Orgs). *Educação diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. (orgs.). *Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *Escravidão Negra em Debate*. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

RODRIGUES FILHO, Guimes; PERÓN Cristina (orgs.). *Racismo e Educação- contribuições para a implementação da Lei 10.639/03*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Fapesp, Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. *Memória d'África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Claudilene Maria da. A questão étnico-racial na sala de aula: a percepção das professoras negras. *In: OLIVEIRA, Iolanda et al (orgs.). Negro e educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2007, p.153-170.

SILVA, Jr. Hélio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Martiniano José. *Racismo à brasileira: raízes históricas*. 4.ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

---

**Maria Edleuza Maia**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

---

**Edvanir Maia da Silveira**

Doutora em História pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

---