



REFLETINDO SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO^[1]

Ludmila Fernandes de Freitas^[2]

Cite este artigo: FREITAS, Ludmila Fernandes de. Refletindo sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola estadual do Rio de Janeiro. **Revista Habitus:** revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p.54-61, 15 jul. 2007. Anual. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 15 jul. 2007.

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei 10.639/03), em uma escola de ensino médio do estado do Rio de Janeiro. As diretrizes têm uma forma muito peculiar de propor a discussão sobre as relações raciais e que não está desvinculada dos mais recentes discursos acerca das propostas de ações afirmativas.

Palavras-chave: Antropologia, Educação, Políticas Públicas, Ações Afirmativas, “Raça”.

1. Introdução

A implantação da lei 10.639 de 2003^[3] alterou a lei 9.394 de 1996 - que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A lei 10.639 passou a vigorar acrescida de artigos que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino primário e médio das escolas públicas e particulares da federação^[4].

É relevante pensar nos novos significados que se pretende construir com essas diretrizes principalmente a luz de categorias como “diversidade”, “miscigenação”, “multiculturalismo”, “afro-brasileiro” e “cultura afro-brasileira”, entre outras. Nesse sentido, é importante perceber a lógica que está por trás das atuais discussões promovidas pelo novo parecer, relativamente às relações raciais no Brasil e também a proposta de construção de uma nova identidade racial^[5].

Este estudo pretende refletir sobre uma espécie de paradoxo que vem sendo produzido e defendido em uma escola estadual da zona norte do Rio de Janeiro que desde 2005 realiza um projeto vinculado a proposta das diretrizes: um discurso que vê na instituição da identidade dos alunos pela “raça” a possibilidade de luta contra o racismo e preconceito existentes em nossa sociedade. Com essas indagações inicio este artigo, com vistas a dar uma contribuição em relação a um processo inédito de ensino da história e formação da sociedade brasileira.

Por meio de observação participante, ao longo do ano letivo de 2005, de entrevistas em profundidade, da leitura de livros didáticos de História (CABRINI, 2005; COTRIM, 1986; DUARTE, 1982; LUCCHI, 1984) disponíveis na biblioteca da escola (que não necessariamente são utilizados pelos professores) e também de livros publicados após o texto das diretrizes, irei aqui descrever a repercussão de um projeto pautado na lei 10.639/03 em uma escola da rede estadual da zona norte do Rio de Janeiro. Foram realizadas quinze entrevistas na escola. Destas, sete foram com alunos do primeiro ano e cinco com alunos do terceiro ano. Também foram entrevistadas três professoras envolvidas com o projeto da escola.

2. Os livros didáticos – continuidades e descon continuidades

A biblioteca da escola constitui-se em importante local, onde pude, através de uma pesquisa nos livros de história do Brasil lá existentes, observar se os mesmos vêm respondendo a esta nova pedagogia reclamada pelo referido parecer. Os livros de ensino médio de história do Brasil nesta biblioteca são em sua maioria da década de 1980 e falam dos sucessivos “cruzamentos raciais” que deram origem à formação do povo brasileiro. Também descrevem os “elementos” formadores da etnia brasileira e suas contribuições culturais na comida, hábitos, objetos, música, religião e vocabulário. Segundo esses manuais de história, os elementos étnicos foram o índio, o negro e o branco (português) e, posteriormente, os imigrantes (também brancos). Nestes livros há uma clara referência à “fábula das três raças”, que aprendemos nas escolas onde índios, brancos e negros são os responsáveis pela formação da sociedade brasileira. Segundo Roberto Da Matta, “pode-se, pois, dizer que a fábula das três raças se constitui na mais poderosa força cultural do Brasil, permitindo pensar o país, integrar idealmente sua sociedade e individualizar sua cultura” (1981:69).

Mas saindo da biblioteca e examinando um dos livros utilizados pela rede de ensino estadual em 2005, observei um maior destaque à história da África mostrando a “cultura africana” e a descrição de comunidades de quilombos como espaços de “resistência negra”. Há uma diferença importante na forma de contar a nossa história: a sociedade brasileira é descrita como o lugar do “desencontro entre culturas”.

Esses livros mais recentes não seguem a antiga cronologia de acontecimentos tão utilizada como metodologia para o ensino da história. Verifica-se a tentativa de uma visão integrada dos acontecimentos bem como a sugestão de reflexões a partir de trabalhos sobre os temas tratados e suas repercussões no mundo atual como a escravidão nos dias de hoje. Incluiu-se a história da África de maneira diferente, com maior espaço para sua cultura mostrando-a como uma cultura “diversificada”. Também os processos históricos de resistência negra, como os quilombos, têm mais espaço nesses livros recentes. Palavras como “encontro” e “desencontro” entre culturas, “conflito”, “dominação” e “resistência” são significativas se comparadas ao tipo de discussão que livros mais antigos colocavam.

Para Lídia, animadora cultural envolvida no projeto, a noção que se tem de África por parte dos alunos e das outras pessoas precisa ser modificada, pois o aluno não se sente valorizado por ser descendente de africano, visto que estes foram escravos. “Esse estigma de escravidão

continua depois que a escravidão acaba porque o negro ainda é lembrado, vinculado à escravidão, por isso nessas aulas são discutidos temas que possam fazê-los pensar o negro de outra forma”, afirmou durante a entrevista. As professoras não estão utilizando livros didáticos porque não encontraram nenhum que consideram bons e estão trabalhando com materiais por elas elaborados ou textos acadêmicos que tratem do assunto. Dessa maneira, a escola não possui material didático. Mas as professoras já propuseram à direção a compra de outros livros.

No entanto, a idéia das contribuições contidas nos livros da década de 1980 ainda permanecem e isso também pode ser verificado nos trabalhos sobre a influência da cultura negra e africana no Brasil que são passados pelas professoras. Nesses aspectos de influências, contribuições, a leitura das diretrizes faz com que esses grupos se pensem diversos, mas ao mesmo tempo segregados, no sentido de contribuição que cada um “ofereceu” a cultura brasileira. Não que cada um desses elementos étnicos não nos tenha dado uma contribuição, pois isto também é afirmado no parecer. Mas o que está sendo sugerido é que pensemos essas contribuições como únicas, originais e estanques de cada um desses grupos.

Nestes livros vi como as diretrizes influenciaram uma verdadeira revisão do que é escrito e ensinado na escola e estas mudanças expressam claramente uma nova visão do que se diz e do que se pensa sobre a formação de nossa identidade nacional em contraposição a uma identidade que se pretende pluriracial e pluricultural.

3. O Projeto da escola

O estudo de caso nesta escola foi iniciado em março de 2005. Nela as diretrizes estão sendo trabalhadas em forma de projeto. O projeto-piloto chama-se “Mitos e Tabus na Cultura Afro-Brasileira” e quatro professores trabalham diariamente nele através das atividades complementares como Educação Artística e História com todas as turmas do ensino médio.

O projeto é extenso e inclui além de atividades em sala, como a aula de história e cultura afro-brasileira, palestras e Feira Cultural Interdisciplinar onde possa ser contemplado o que é reclamado pelas diretrizes. A primeira etapa do projeto foi um Ciclo de Informações que aconteceu no auditório da escola no dia 12 de maio de 2005. Nele estiveram presentes dois palestrantes. Um do Movimento Negro e a outra uma representante da Secretaria Estadual de Cultura. Eles falaram sobre ações afirmativas (cotas raciais, principalmente) e também sobre a presença do negro nos livros didáticos.

A Feira Cultural Interdisciplinar que ocorre todos os anos na escola incluiu em seu tema a proposta pautada nas diretrizes: “Brasil e Brasis: uma grande diversidade”. Como diz o folheto explicativo: “A Feira Cultural Interdisciplinar de 2005 está relacionada ao Projeto Político Pedagógico da Escola, o qual procura discutir a brasilidade a partir da influência africana no Brasil. Partimos do pressuposto que o Brasil é multicultural e apresenta uma grande diversidade social, econômica e natural”[6].

Nas aulas de educação artística os alunos fazem trabalhos com recortes de jornais e revistas, pontilhismo, máscaras, indumentária e objetos religiosos africanos. Em um destes traba-

lhos, com jornais e revistas, os alunos simularam a presença de mais personagens negros junto às propagandas onde eles aparecem com pouca ou nenhuma frequência. Os trabalhos incluíam em sua maioria pessoas negras em anúncios de beleza, de automóveis importados e cosméticos.

Nas aulas de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana as professoras trabalham também com filmes e música, discutindo o estereótipo do negro. Rosangela, outra professora envolvida no projeto, que dá aulas de História e História da Cultura Afro-Brasileira, disse quando entrevistada que além dos filmes diversificados e de textos que falem sobre as relações étnicas no Brasil e no mundo, “a gente usa muito o parâmetro norte-americano”.

Alguns alunos chamam essas aulas de “aula de cultura negra”. Boa parte dos alunos que entrevistei disse não gostar das aulas alegando que “a professora só fala de negro e todo mundo já tá de saco cheio disso”. Uma aluna do terceiro ano da manhã disse que uma vez a professora deu como exemplo três alunas da sala ao falar sobre a dificuldade de conseguir um emprego numa loja no shopping. Apontou para três meninas de cores diferentes e disse que por causa da cor dificilmente as mais escuras seriam escolhidas para o emprego por mais experiência que estas tivessem. No entanto, também há alunos que gostam da aula, mas que mesmo assim discordam da maneira como ela é dada. O aluno Vinícius do terceiro ano, turno da manhã, disse que apesar de gostar da aula porque ela promove discussão, fica indignado com quem inventou essa matéria. Para ele, ela não é coerente. “A aula é legal, mas não a forma como é dada”. O aluno deu diversos exemplos sobre a mistura existente no Brasil citando sua irmã que é “loirinha” e mais branca do que ele, bem como a possibilidade de uma pessoa negra ter um filho mais claro e vice-versa. Esse mesmo aluno disse ter ficado constrangido nas primeiras aulas porque ele não concordava com temas como cotas para negros e preconceito racial da forma que eram colocados pela professora. Outro aluno disse que a professora explicou que o afro-brasileiro é aquela pessoa mais escura de pele e também explicou sobre a árvore genealógica, porque “tem sempre uma pessoa na nossa família que é afro-brasileira”.

Diante dessas várias interpretações sobre o que significa “cultura afro-brasileira” e “afro-brasileiro”, propus uma conversa com alunos do primeiro ano do turno da manhã e pedi para que cada um dissesse em uma palavra o que estas expressões significavam para eles. Apareceram palavras como “consciência” (“saber que isso é importante”); “respeito”; “vida”; “dignidade”; “injustiça”. Já sobre a expressão “afro-brasileiro” apareceram palavras como “origem”, “dignidade”, “normal”, “honesto” e “humildade”. Outros dois alunos que não assistem a essas aulas porque não gostam citaram em suas respostas as influências: “Africa”, “africanos”, “comidas”; “culturas que os negros trouxeram para o Brasil”. Sobre “afro-brasileiro” um deles respondeu: “Uma pessoa negra?”, como se estivesse duvidando de sua própria resposta. Já o outro disse: “o modo de agir é diferente, candomblé, comidas típicas da Bahia, olodum,...”.

Ainda na fala de Lídia, o projeto está sendo implementado através de “conflitos e negociações”, continuando, “é muito complicado você fazer o aluno se reconhecer negro enquanto que é tudo que ele está querendo esquecer. Nós estamos com o espelho na frente dele dizendo: você é negro! E é exatamente o que ele não quer, se ver como negro. Os que têm a cútis, a pele, um pouco mais clara se acham moreninhos, mulatos, marrom-bombom” e a maior dificuldade

para a implantação do projeto é em relação ao aluno. “A gente está negociando com eles a partir do momento que a gente está mostrando uma realidade que eles não querem ver ou não conhecem. Ou quando não conhecem, não interiorizam”. No entanto, como é um projeto piloto ela acredita que essa é uma dificuldade que pode ser ultrapassada daqui a uns dois, três anos quando esses alunos passarão a ter maior “conscientização”. “Através desse processo de reconstrução da identidade saberão o que significa ser mulato no Brasil, o que significa ser ‘crioulo’, o que é que é o ‘pardo’, que política é essa de desigualdade, o que é o mito da democracia racial”, salientou a animadora.

Quanto aos demais professores, alguns oferecem resistência a participar do projeto e aderir às idéias propostas do mesmo. No decorrer da observação participante realizada no Conselho de Classe, Lídia propôs que cada professor trabalhasse com a inserção das novas diretrizes em sua disciplina e enfatizou que esta é a primeira escola do estado com este projeto: “Precisamos que a escola toda fale o mesmo idioma”. A professora propôs que os alunos fizessem as apresentações da culminância do projeto em novembro dispostos em forma de roda “porque esse é o princípio da sociedade africana: a coletividade.” No meio da conversa, em tom sereno, uma professora disse: “não interessa a cor, mas o respeito de uns com os outros” e completou: “(...) todos nós somos humanos, filhos do mesmo pai: Deus. Seria melhor juntar todos”. Pouco depois uma professora de Português, que é evangélica, interrompeu posicionando-se contra a idéia da disposição da roda. Disse que se assim fosse feito, não participaria do projeto. Lídia e Rosangela tentaram então explicar por várias vezes que aquela “roda” não era “roda de ponto”[7], mas uma “influência da cultura afro-brasileira”. Não satisfeita, a professora pareceu não prestar muita atenção na explicação. No entanto, até o final do ano, alguns professores resolveram contribuir com as professoras auxiliando os alunos a fazerem trabalhos na culminância do projeto.

4. O que as diretrizes têm a ver com as cotas

As professoras envolvidas no projeto afirmaram concordar com a política de cotas e incentivaram seus alunos (principalmente os que estão no terceiro ano) a dela participarem. Isso é feito através de discussões em sala sobre o assunto, mostrando as repercussões do racismo e das cotas. Essa mudança de postura dos alunos com relação às cotas, segundo as professoras, “faz parte da necessidade de reconstrução, formação de identidade”.

Pude perceber melhor esse posicionamento dos alunos em relação à política de cotas quando da presença de alguns deles (a maioria do terceiro ano) no Ciclo de Informações. Nas perguntas referidas ao palestrante os alunos pareciam contrários quando colocaram a questão do “mérito”, “do aluno que é branco e pobre ter os mesmos direitos” e se “o problema não é a educação básica de baixa qualidade”. Entrevistei alunos do primeiro e terceiro anos do ensino médio sobre aspectos gerais da escola e quando indagava sobre suas cores, (sem fazer menção às categorias usadas pelo IBGE - branca, preta, parda, amarela ou indígena) eles preocupavam-se em responder prontamente que não eram racistas, que não tinham preconceitos. Quando a entrevista era feita com mais de um aluno ao mesmo tempo, estes tomavam como parâmetro para

responderem sobre sua cor a cor do outro (o colega) e até mesmo a de seus familiares, como os pais e os irmãos, tentando se definir em termos de gradações de cores, tal como nos descreveu Nogueira ao afirmar que “assim, a concepção de branco e não-branco, varia, no Brasil, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região” e ainda diz ele “onde o preconceito é de marca, serve de critério o fenótipo ou aparência racial” (1985:286).

As novas diretrizes contribuem, portanto para uma mudança de visão e posicionamento com relação à cor do brasileiro e as relações raciais no Brasil. Por conseqüência, as políticas, como a das ações afirmativas (como as cotas), se veriam beneficiadas, em sua implantação, com essa discussão.

5. Considerações Finais

Neste trabalho, sigo de perto a hipótese formulada por Yvonne Maggie segundo a qual as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são “uma outra dimensão daquilo que foi chamado por Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura Santos (2005) de uma “pedagogia racial” ao analisarem o vestibular da UnB de 2004, em que se adotou pela primeira vez o sistema de cotas raciais no qual se atribuiu a identidade das pessoas através de fotografia. “O vestibular da UnB transformou-se em uma espécie de ‘pedagogia racial’, de conversão identitária de pardos e pretos em ‘negros’ culminando no trabalho da comissão encarregada de identificar os ‘verdadeiros’ beneficiários das cotas” (Maio e Santos, 2005 *apud* Maggie, 2006).

Essa hipótese foi mais uma vez confirmada quando apresentamos os dados parciais da nossa pesquisa no seminário “A escola no seu ambiente: políticas públicas e seus impactos”.

Três das quatro professoras envolvidas com o projeto compareceram e reagiram da seguinte forma à hipótese aqui apresentada: afirmaram que não estão induzindo o aluno a uma formação de identidade, o que fazem é um “resgate de uma identidade perdida”. Disseram que procuram ter uma “posição de conscientização do alunado”. Afirmaram ainda que o projeto foi montado pelo cumprimento da lei e que “há uma preocupação em não tender para o africanismo”.

O projeto teve continuidade no ano de 2006 e tem cada vez mais professores aderindo. Os alunos, no entanto, continuam divididos à apreciação das aulas de cultura afro-brasileira e africana. Há os que gostam e os que detestam. No último Ciclo de Informações, ocorrido em maio de 2006, os alunos continuaram com opiniões divididas quanto ao sistema de cotas.

As professoras parecem acreditar que o seu papel é mesmo o de “resgatar uma identidade”, “conscientizar” seus alunos da sua “cor” ou “raça”. Tudo se passa como se para essas professoras ensinar a História da Cultura Afro-Brasileira ou ainda movimentos culturais africanos fosse um dos caminhos para se “resgatar” a identidade negra. Para as professoras que coordenam o projeto e a aplicação dessas diretrizes a identidade negra é algo concreto. Existe e está lá para ser descoberta. Elas em momento algum relativizam esta noção de “raça” ou de identidade

e tomam como verdadeira a identidade negra conforme apregoada pelos movimentos negros, presentes na escola no Ciclo de Informações. 🌐

NOTAS

[1] Este artigo é resultado da comunicação apresentada no dia 15 de março de 2006 no seminário “A escola no seu ambiente: políticas públicas e seus impactos”, promovido pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, pelo Departamento de Antropologia Cultural e pelo Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O trabalho faz parte da pesquisa coordenada pela Prof. Yvonne Maggie: “Observa: acompanhando as ações afirmativas no ensino superior um olhar sobre as escolas de ensino médio.” Neste seminário foram apresentados os primeiros resultados da pesquisa em curso nas escolas cariocas. A etnografia dessa experiência foi descrita também em Maggie (2006).

[2] Aluna da Graduação do 8º período (UFRJ) - Bolsista Fundação Ford – FAPEX, Orientadora: Prof. Dra. Yvonne Maggie. e-mail: ludmilaifcs@gmail.com. Área de pesquisa: relações raciais, ações afirmativas no ensino superior, produção e efeitos de desigualdades sociais.

[3] BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, MEC/Secad, 2005. Referir-me-ei a essa lei como “diretrizes”.

[4] Para uma discussão das diretrizes curriculares ver Maggie (2006), Góes (2004).

[5] Utilizo o conceito de “raça” que apesar de não possuir qualquer fundamentação natural, objetiva ou biológica, tem uso social reconhecido por pesquisadores e nativos.

[6] Documento consultado: folheto explicativo da Feira Cultural Interdisciplinar de 2005.

[7] Roda de ponto é uma expressão que designa um momento dos rituais das religiões afro-brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, MEC/Secad, 2005.

CABRINI C.; CATELLI JUNIOR, R; MONTELLATO, A. **História Temática. Diversidade Cultural e conflitos**. São Paulo: Editora Scipione, 2005a.

_____. **História Temática. O mundo dos cidadãos**. São Paulo: Editora Scipione, 2005b.

COTRIM, G. **Educação Moral & Cívica para uma Geração consciente**. São Paulo: Editora Saraiva, 2º grau, 1986.

DUARTE, G. D. **Conjuntura Atual em OSPB**, Belo Horizonte: Ed. Lê, 1982.

GÓES, J. R. P. de. O racismo vira lei, **O Globo**, Rio de Janeiro, 16/08/2004

LUCCI, E. A. **OSPB - Organização Social e Política do Brasil**, São Paulo: Ed. Saraiva, 1984.

MAGGIE, Y. Uma nova pedagogia racial?, **Revista da USP**, São Paulo, v. 68, n. 22, p. 112-129, 2006.

MAIO, M. C. e SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, “os olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB), **Horizontes Antropológicos**, Ano 11, número 23, Janeiro/junho de 2005.

MATTA, R. Da. **Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social**. Petrópolis, Editora Vozes, 1981.

NOGUEIRA, O. “Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem”, In. _____. **Tanto Preto quanto Branco: Estudos de Relações Raciais**. São Paulo, T. A. Queiroz, 1985.