



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA

PATRÍCIA DE SOUZA GUIMARÃES

**ENSINANDO HISTÓRIA DA ÁFRICA PARA ALUNOS BRANCOS:
a aplicação da lei 10.639 em uma escola carioca**

Rio de Janeiro
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia

Patrícia de Souza Guimarães

**ENSINANDO HISTÓRIA DA ÁFRICA PARA ALUNOS BRANCOS:
a aplicação da lei 10.639 em uma escola carioca**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia).

Orientadora: Prof^a Graziella Moraes Silva

Rio de Janeiro
2016

CIP - Catalogação na Publicação

G 963e Guimarães, Patrícia
ENSINANDO HISTÓRIA DA ÁFRICA PARA ALUNOS
BRANCOS: a aplicação da lei 10.639 em uma
escola carioca / Patrícia Guimarães. -- Rio de
Janeiro, 2016.
119 f.
Orientador: Graziella Moraes Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e
Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em
Sociologia e Antropologia, 2016.
1. Lei 10.639. 2. Raça. 3. Educação. 4. África.
5. Brasil. I. Silva, Graziella Moraes, orient.
II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia

Patrícia de Souza Guimarães

**ENSINANDO HISTÓRIA DA ÁFRICA PARA ALUNOS BRANCOS:
a aplicação da lei 10.639 em uma escola carioca**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia).

Aprovada em

Prof^a Dra. Graziella Moraes Silva (Orientadora – PPGSA/IFCS/UFRJ)

Prof^a Dra. Felícia Picanço (PPGSA/IFCS/UFRJ)

Prof^o Dr. Rodrigo Rosistolato (FE/UFRJ)

Suplentes:

Prof^o Flávio Carvalhaes (PPGSA/IFCS/UFRJ)

Prof^a Samara Mancebo (Ciências Sociais, PUC-RJ)

Rio de Janeiro
2016

AGRADECIMENTOS

Desde que comecei minha vida de mestranda achei que seria um trabalho solitário. Passei os dois anos acreditando que na maior parte do tempo estava sozinha, de frente para o computador, imersa em um monte de dados sem saber como transformá-los em um texto que fizesse sentido. Chegando ao final deste processo, percebo o quão enganada eu estava sobre a solidão, pois estive acompanhada o tempo todo de seres iluminados que me ajudaram a chegar onde cheguei.

Primeiramente, agradeço ao Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFRJ), pela oportunidade que me concedeu de desenvolver esse trabalho no âmbito de seu programa de mestrado. Do mesmo modo, também agradeço ao CNPq pela bolsa de estudos concedida no primeiro ano de mestrado e à Faperj pela bolsa Faperj Nota 10 concedida a partir da segunda metade deste processo.

Agradeço também aos professores, coordenadores, diretor e alunos da escola em que pesquisei pela disponibilidade e cordialidade para comigo. Os ensinamentos, a acessibilidade nas aulas e a receptividade para as entrevistas engrandeceram esta dissertação. Sou grata a todos e mantengo um carinho especial por cada um.

Também agradeço à banca examinadora, professores Felícia Picanço e Rodrigo Rosistolato pelas enormes contribuições na qualificação e pelo aceite em continuar fazendo parte deste processo, também aos suplentes Flávio Carvalhaes e Samara Mancebo pela disponibilidade para participar. A todos, sou grata pela atenção e receptividade comigo e com esta dissertação.

Em especial, agradeço imensamente à professora Graziella Moraes Silva, orientadora que me apresentou ao debate sobre relações raciais brasileiras desde a graduação e conduziu meus passos na dissertação de forma fascinante. Sempre confiando em mim e me desafiando a buscar mais, questionar e pensar além do óbvio – ela faz isso maravilhosamente bem. Não é uma orientadora qualquer, é alguém que te olha nos olhos e te escuta. Alguém que ouvia pacientemente minhas reclamações, dúvidas e incertezas – eu sempre tão indecisa e ela sempre tão coerente me guiando para que eu achasse um caminho, nem sempre o mais fácil, mas com certeza o mais enriquecedor. Eu chegava aos nossos encontros, muitas vezes, desanimada e desesperada com a vida acadêmica e ela sempre lançava um novo olhar, me estimulava e eu saía confiante e empolgada para dar o meu melhor. Sou grata por todos os momentos e ensinamentos. Nossa encontro me fez ser uma pessoa melhor.

Agradeço ainda à equipe do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Desigualdade (NIED), grupo de pesquisa do qual tive o privilégio de participar durante a graduação e a pós graduação. Minha gratidão por todos os debates, intervenções e sugestões ao longo de todo o processo da minha formação. Entre os demais membros do NIED, gostaria de agradecer à Barbara Grillo e Jéssica Nonato pelas transcrições das entrevistas – tarefa tão desgastante e, ao mesmo tempo, essencial para a pesquisa. Também agradeço à amiga Jaciane Milanezi, sempre propensa ao debate e às ideias inovadoras, sou grata pelas grandes e enriquecedoras trocas sobre nosso tema de pesquisa em comum.

Em especial, gostaria de agradecer ao querido Diego Povoas, amigo cuja amizade e cumplicidade é inigualável. Juntos desde a entrada no NIED, também iniciamos o mestrado juntos. Estudamos, dividimos tarefas, nos apoiamos e reinventamos – sem ele, todo este processo não seria possível. Não só nesses, mas também esteve presente em diversos outros momentos, compartilhando das dores e delícias do mestrado. Com ele, a caminhada foi mais leve, sou grata por isso. Seguiremos caminhando juntos.

Aos tantos outros amigos e parceiros, de tantos lugares e histórias, que me acompanharam nesse processo e me ajudaram de diversas formas – seja com conversas descontraídas ou palavras de conforto nos momentos difíceis, sou muito grata.

Agradeço ao meu companheiro, Bruno Inúbia, pela benevolência, paciência e motivação de sempre. Pelas conversas, debates e inquietações sempre provocadas – seja em um domingo de manhã ou em uma sexta feira à noite, ele carrega uma energia própria sempre propensa aos questionamentos. Sou grata também pela compreensão diante de todas as minhas angústias, pelo ânimo proporcionado em momentos de desestímulo e pelo amor, carinho e companheirismo que sempre transbordaram na nossa relação.

Com todo amor do mundo, agradeço a toda minha família. Em especial, à minha avó, Felicidade Coelho de Souza, que de vez em quando me liga para dizer que eu sumi e está com saudade, mas entende a minha vida corrida de mestrandra. Em memória ao meu avô, Albertino Moreira de Souza, que sempre me elogiava e transbordava orgulho. Às minhas tias, Esperança de Souza Nobre e Cínthia Coelho, e à minha prima, Paula de Souza Nobre, sou grata pelo apoio e carinho em todos os nossos encontros e conversas. Ao meu pai, Luiz Helvecio Guimarães, sou grata pelo eterno incentivo aos estudos e a preocupação em não me deixar faltar nada. À minha mãe, Albertina de Souza Guimarães, que sempre acreditou em mim e me incentivou nas minhas escolhas, principalmente em relação ao mestrado. Com o vigor de uma menina de quinze anos, questionadora e sonhadora, ela me estimula a ser alguém melhor e a

querer o bem. Me ensina sobre justiça, cumplicidade, amor, carinho e respeito todos os dias com suas atitudes. Sou eternamente grata ao amor incondicional e me sinto em eterna dívida para conseguir retribuir nem que seja um pouquinho de tudo o que recebo.

Sou eternamente grata a todos. Tenho por todos um enorme afeto. Nunca estive sozinha neste processo. Esta dissertação é uma conquista de todos nós.

RESUMO

GUMARÃES, Patrícia de Souza. **Ensinando história da África para alunos brancos:** a aplicação da lei 10.639 em uma escola carioca. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro / Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Rio de Janeiro, 2016.

Neste trabalho analiso a especificidade da implementação da lei 10.639 em uma escola carioca frequentada por alunos brancos pertencentes a uma classe média alta. Exponho a percepção dos professores sobre a lei e seu processo de implementação nesta escola, bem como sucessos e obstáculos enfrentados por eles. Para isso, desenvolvi uma etnografia nesta escola durante o ano letivo de 2015 e, ao fim, realizei entrevistas com alguns professores buscando entender suas percepções sobre a aplicação desta lei em um ambiente tão específico. Busquei, assim, articular as percepções apreendidas com os dados observados durante esse processo e, com isso, pude entender a peculiaridade de ensinar história africana e afrobrasileira para alunos brancos: um pautado em uma etnicidade sem negritude. Argumento que ao se falar sobre a realidade brasileira, se recorre a um afrocentrismo – revelando a influência cultural africana como essencial na formação nacional –, mas ao mesmo tempo, esse discurso não é carregado de questões identitárias que valorizem o orgulho e o pertencimento racial – já que aquela escola só possui alunos brancos e esta valorização da identidade está distante das suas realidades. Sendo assim, a realidade africana é sempre aproximada da brasileira, mas a própria situação brasileira é, muitas vezes, distanciada dos alunos desta escola – seja para falar de identidade racial ou situações de desigualdade e discriminação racial.

Palavras-Chave: Lei 10.639; Raça; Educação; África; Brasil.

ABSTRACT

GUMARÃES, Patrícia de Souza. Teaching Africa history to white students: the application of the law 10.639 in one school of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro / Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Rio de Janeiro, 2016.

In this paper, I analyze the implementation specifics of the law 10.639 in a school in Rio de Janeiro, which students are white and they belong to an upper middle class. I expose the teachers' perceptive about the law and its implementation process in this school, and all success and obstacles faced by the teachers. To reach that, I developed an ethnography to this school, throughout the school year of 2015 and later I performed some interviews with the teachers, where I am pursuing to understand their perceptions about this law's application in such specific environment. I am searching for how to articulate the understanding perceptions with all observed data throughout the process; and, with this method, I could know the peculiarities of teaching African and Afro Brazilian history to white students: a teach based on an ethnicity without blackness. I argue that to speak about Brazilian reality, is necessary a support from an Afrocentrism – it's showing the cultural influence of Africa as essential to national foundation; although, at the same time, this speech does not have the identity questions that enrich the pride and the racial belonging. As only white students attend this school, this appreciation of identity is far away from their realities. Therefore, although the African reality is always narrow to the Brazilian one, the own Brazilian situation, nevertheless is often remote from these school students – in the case of racial identity or difference and racial discrimination.

Keywords: Law 10.693; Race; Education; Africa; Brazil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 ENTRE ÁFRICA E BRASIL: DIÁLOGOS E TENSÕES DA LEI 10.639.....17	
<u>1.1</u> Da reivindicação à promulgação da lei 10.639	17
<u>1.2</u> Entendendo a Lei 10.639 e suas Diretrizes Nacionais Curriculares	22
<u>1.3</u> Implementação da lei 10.639: avanços e dificuldades.....	25
2 A ENTRADA NO CAMPO: ENTENDENDO A ESPECIFICIDADE DO CASO.....32	
<u>2.1</u> Selecionando o caso.....	32
<u>2.2</u> Conhecendo os atores: a escola, os professores e os alunos	34
<u>2.3</u> A entrada no campo: os primeiros dias.....	38
<u>2.4</u> O processo de implementação da lei 10.639 nesta escola	40
3 ÁFRICA, BRASIL E UMA ESCOLA DE ALUNOS BRANCOS..... 53	
<u>3.1</u> Como as disciplinas se organizam?	54
<u>3.1.1</u> História e cultura africana.....	56
<u>3.1.2</u> História e cultura afrobrasileira	58
<u>3.1.3</u> Estudo das relações raciais brasileiras.....	60
<u>3.2</u> Uma suposta aproximação: “O Brasil é africano, a mãe África”	61
<u>3.2.1</u> “O que seria do Brasil sem a África?” Reconhecendo a cultura através da aproximação.....	63
<u>3.2.2</u> “O quão africano nós somos no RJ hoje?”: Comparando realidades desiguais	72

<u>3.3</u> Uma distância constatada: “Quantos negros têm aqui?”	84
<u>3.3.1</u> Desigualdade: uma herança não herdada.....	87
<u>3.3.2</u> Etnicidade sem negritude: um Brasil africano sem identidade negra.....	95
 CONCLUSÃO.....	101
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
 ANEXOS.....	112
MURAL SOBRE PRECONCEITO (EXPOSTO EM A PARTIR DE AGOSTO DE 2015) 112	
ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES.....	114
AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO EM ESCOLA.....	116
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	117

INTRODUÇÃO

Esta dissertação analisa a implementação da lei 10.639¹ em uma escola particular, de classe média alta, no Rio de Janeiro. Muito já foi pesquisado pela literatura o processo de promulgação da lei e as dificuldades de sua implementação, mas pouco se sabe como essa implementação ocorre na prática, principalmente em uma escola bem equipada e com alunos majoritariamente brancos – aqui reside a especificidade deste caso ainda pouco explorado na literatura. Desta forma, esta dissertação pretende contribuir para o debate ao: 1) compreender o processo de implementação da lei 10.639 nesta escola; 2) analisar a percepção dos professores sobre a lei 10.639, seus sucessos e obstáculos nesse processo de implementação; 3) entender como os conteúdos previstos na lei estão sendo transmitidos no dia a dia desta escola, cujos alunos são majoritariamente brancos. Mas antes de explorar este caso, cabe lembrar: por que “raça”² é uma vertente que ainda precisa ser abordada no âmbito educacional?

A diversidade cultural na educação é um desafio internacional, não apenas porque a maioria das sociedades humanas é culturalmente diversificada, mas também porque se essa diversidade não for valorizada e tratada no sistema educacional, pode resultar em tensões e ameaças à coesão social. (AKKARI, 2012, *p. 163, minha tradução*)

Não apenas no Brasil ocorreu essa preocupação com a inclusão e manutenção igualitária de cidadãos no sistema de ensino, mas no mundo inteiro. Então, antes de adentrar no debate sobre essas mudanças na educação brasileira, precisamos entender que ela não se

¹ Esta lei foi promulgada em 9 de janeiro de 2003 e torna obrigatória a inclusão do ensino sobre História e Cultura Africana e Afrobrasileira no conteúdo programático das escolas.

² O conceito de raça é entendido aqui como uma construção social, isto é, uma ideia que foi social e historicamente construída e, por isso, sua interpretação varia no tempo e no espaço, de acordo com os interesses de cada contexto (GUIMARÃES, 2003; OMI e WINANT, 1986; MORNING, 2011). Essa construção social teve seu início no período de colonização, onde se criou uma fronteira na qual a cor da pele e os traços fenotípicos foram os principais elementos de hierarquização dos grupos, justificando a dominação e escravização dos negros. Posteriormente, no século XVIII, essa situação de exploração encontrou respaldo científico na explicação das diferenças entre os seres humanos, no qual o negro era considerado inferior (COUTINHO et al., 2008). Então, por muito tempo, a ideia de raça esteve alicerçada à crença de que existiam raças superiores e inferiores. Contudo, esse paradigma foi quebrado no século XX, rompendo com a ideia de que a raça tem características biológicas e revelando aspectos geográficos, históricos e sociológicos nas diferenças entre os indivíduos – que nada tem a ver com a superioridade ou a inferioridade intelectual de uma raça em relação à outra (STRAUSS, 1970). Atualmente, o termo “raça” é visto como uma construção, utilizado para diferenciar as identidades e revelar como determinadas características físicas como cor de pele, tipo de cabelo e traços fenotípicos interferem no destino e no lugar social dos sujeitos na sociedade brasileira.

deu de forma isolada no Brasil, mas sim, a partir de uma mudança transnacional em prol da inclusão de uma educação multicultural³ nos currículos escolares.

A origem do debate sobre uma educação multicultural é comumente localizada na Europa dos anos 1970. O aumento da população imigrante gerou, ao longo dos anos, a necessidade de pensar uma educação voltada para esse público, já que os imigrantes não se identificavam com os currículos nacionais. Neste início, as medidas se dividiam em, por um lado, ensinar a língua dos países de acolhimento e, por outro, manter a cultura e a língua de origem dos alunos. Atualmente, a abordagem foca cada vez mais na pluralidade e diversidade, incluindo uma ampla gama de culturas, línguas, religiões, gêneros, status socioeconômico etc. Entretanto, apesar dessa mudança na educação, muitos estudos apontam para a persistência de uma segregação estrutural entre alunos de diferentes origens culturais e sociais em grande parte das escolas europeias, o que gera uma desigualdade entre nativos e imigrantes. Por isso, ainda hoje a Europa tem o desafio de promover uma interação intercultural igualitária entre seus alunos (CATARCI, 2014). Diante dessa nova necessidadeposta, houve um aumento das pesquisas sobre educação multicultural (AKKARI, 2012).

É importante enfatizar que hoje o desafio de implementar uma educação multicultural não aparece apenas nos países europeus, ou destinos de imigração global, ele também está presente na situação brasileira. Sem desconsiderar as fortes diferenças entre esses países, Canen (2006) compara a situação inglesa e brasileira no que se refere à implementação de uma educação multicultural.⁴ Enquanto na Europa a educação multicultural se refere à inclusão de novas perspectivas culturais por conta da imigração, no Brasil esse debate se volta para a questão racial. A educação eurocêntrica, centrada na história e cultura europeia começou a ser questionada pelos movimentos negros brasileiros⁵, que reivindicavam a inclusão da história e cultura africana e afrobrasileira no currículo escolar.

Educação e relações raciais são temas centrais nos estudos do campo das ciências sociais, pois além de gênero, região, classe e origem social, a raça também é uma vertente que

³ É preciso considerar que tanto o conceito "educação multicultural" quanto "educação intercultural" são amplos e abrangem diversas questões como gênero, classe, religião, raça, deficiência etc., o que não permitem focar apenas na questão da "raça"/etnicidade (FERREIRA, 2011). Apesar deste problema, vamos considerá-los aqui com o intuito de entender a preocupação de diversos países em incluir e manter todos os cidadãos nos seus sistemas educacionais, de modo que eles se sintam parte integrante daquela sociedade, sem discriminações.

⁴ Com relação ao acesso, por exemplo, enquanto o Brasil conseguiu universalizar o ensino fundamental apenas na década de 1990, a Inglaterra já universalizou o acesso ao ensino médio.

⁵ O uso de movimentos negros, no plural, ressalta a ausência de unidade e homogeneidade quando se fala em movimentos sociais, visto que há divergências dentro do próprio grupo. Para saber mais ver PASCHEL e SAWYER (2008).

contribui para a desigual inserção e rendimento escolar dos indivíduos (SILVA E BRANDÃO, 2008), tendo um papel central também nos relatos de preconceito e discriminação racial em contextos escolares (MUNANGA, 1999).

Alguns dados nos mostram que, apesar da estabilidade da desigualdade educacional entre brancos e negros ao longo do século XX (VALVERDE; STOCCO, 2009), o Brasil presenciou uma lenta e tardia expansão do ensino nas últimas décadas, o que elevou o nível de instrução formal da população, reduziu a desigualdade educacional entre grupos de cor, gênero, regiões do país e estratos de renda e implicou em uma quase universalização do acesso escolar – principalmente no ensino fundamental (SILVA; HASENBALG, 2000).

Analizando a expansão educacional de forma mais detalhada, Carlos Antônio Costa Ribeiro (2009) nos mostra que ela foi motivada por uma série de importantes reformas educacionais. Primeiramente, em 1961, houve a expansão da educação pública laica e, dez anos depois, em 1971, houve a expansão dos anos de escolaridade compulsória, passando de quatro para oito, o que aumentou a proporção de estudantes que completavam o ensino fundamental. Mas foi só depois da última reforma, em 1982, com a expansão do sistema educacional básico, que a maioria dos jovens foi matriculada no sistema educacional. Apesar de a universalização do acesso à educação fundamental durante a década de 1990 ter sido benéfica à população negra (VALVERDE; STOCCO, 2009), ela não erradicou as desigualdades raciais nos sistemas escolares. Apesar das melhorias no acesso ao sistema educacional terem proporcionado uma redução das disparidades raciais, essa expansão do sistema educacional não erradicou as desigualdades entre alunos negros e brancos⁶, consequência, provavelmente dos problemas relativos à qualidade do ensino (RIBEIRO, 2009).

A qualidade do ensino refere-se em parte ao acesso a bons professores, infra-estrutura e conteúdo. Mas refere-se também ao ambiente da escola. A análise do cotidiano, interação e socialização escolar é extremamente extensa na literatura e pode nos explicar como as distintas experiências vivenciadas por crianças brancas e negras no interior do sistema educacional têm efeito direto sobre sua permanência, progressão e desempenho escolar (VALVERDE; STOCCO, 2009) e, consequentemente, sobre a desigualdade racial na educação como um todo.

⁶ Aqui considero os termos utilizados em políticas públicas, sendo negro a junção das categorias “preto” e “pardo” estipuladas pelo IBGE.

Pensando nisso, a literatura nos mostra que, apesar de ser uma instituição formadora, a escola, assim como outras instituições, muitas vezes fornece um tratamento desigual aos seus estudantes, o que acaba produzindo e mantendo efeitos notáveis sobre as desigualdades sociais. Não apenas a instituição em si, mas também a cultura institucional impacta na forma com que a desigualdade e a diversidade são trabalhadas no ambiente escolar. Por isso, é de suma importância observar e entender como a escola trabalha com a diversidade (CARTER, 2012) – este pode ser um dos pontos de partida para a compreensão das disparidades raciais.

Por conta desta importância, muito já se falou sobre a relação entre raça e educação e, dentro desta área, grande parte dos estudos tratou sobre a lei 10.639/03, analisando sua implementação, sucessos e obstáculos. A maioria desses estudos apontam para a deficiência da formação dos professores em torno da questão racial e africana como uma grande dificuldade da implementação da lei 10.639, talvez a principal (COUTINHO et al., 2008; MOURA, BRAGA, SOARES, 2009; MEDEIROS e ALMEIDA, 2007; SOUZA, PEREIRA, 2013; OLIVEIRA, 2009; SANTOS, 2010).

Esta dissertação também visa contribuir para as discussões nesse campo de estudos sobre cotidiano escolar através da análise da implementação da lei 10.639 em uma escola cujos alunos são majoritariamente brancos – revelando não apenas as dificuldades, mas principalmente como elas são superadas no cotidiano escolar. É importante ressaltar que o objetivo dessa pesquisa não é ser um fiscal e avaliar se a lei está sendo cumprida ou não, nem denunciar uma possível deficiência na formação dos professores – como grande parte da literatura – mas sim, entender como está ocorrendo a transmissão dos conteúdos previstos na lei 10.639 após a sua implementação, especificamente em uma escola onde a maioria dos alunos é branca. Sendo assim, a principal questão de pesquisa desta dissertação é: como uma escola majoritariamente branca implementa a lei 10.639?

Para fazer uma análise que agregue diversos olhares sobre o mesmo contexto, é preciso levar em conta: 1) a visão institucional, através do entendimento da direção sobre como a escola lida com o assunto; 2) a visão dos professores que ministram sobre o tema e; 3) a relação entre esses olhares e a prática da transmissão de conteúdo no cotidiano escolar. Dessa forma, apenas a pergunta de pesquisa citada não dá conta da complexidade do tema e, por isso, o objetivo geral do trabalho está dividido em três objetivos específicos:

- a) Entender o processo de implementação da lei nesta escola através tanto da visão institucional quanto dos professores, compreendendo qual importância é atribuída à lei dentro do conteúdo programático. Sendo assim, cabe questionar: como foi o processo de

implementação da lei 10.639 nesta escola? Qual a motivação da escola em investir na transmissão de conteúdo africano e afrobrasileiro? Seria por questões legalistas e a exigência em cumprir a lei? Ou algo relacionado com a reputação da escola como de excelência, o que cria a preocupação com a aprovação dos alunos no Enem? Seria, talvez, o interesse ideológico por acreditar em uma educação multicultural?

- b) Captar a percepção dos professores, buscando dados sobre a sua formação e qualificação, bem como sua interpretação sobre a lei e como eles a incorporam na disciplina que ministram, considerando suas dificuldades, facilidade, metas, estratégias e recursos utilizados. Dessa forma, questiono: como eles interpretam a lei? Tiveram alguma formação voltada para os temas previstos na lei? Se sim, que formação foi essa? Que assuntos da sua disciplina consideram como parte do conteúdo proposto na lei e como eles são trabalhados? Como incluem a história africana e afrobrasileira e o estudo das relações raciais na sua disciplina? Quais assuntos são mais abordados em detrimento de outros? Há alguma dificuldade ou facilidade em tratar sobre esses temas? Quais recursos eles utilizam para aplicar a lei em suas aulas?
- c) E, por fim, esta dissertação busca analisar a implementação da lei especificamente neste ambiente majoritariamente branco, entendendo como cada disciplina incorpora as temáticas previstas na lei neste espaço. Para isso, faz-se necessário pensar nas três vertentes estipuladas pelas diretrizes: história e cultura africana, afrobrasileira e o estudo das relações raciais. A partir disso, questiono: de que África estamos falando quando falamos de África nesta escola? Qual visão se transmite sobre o continente africano? E o que é dito sobre os afrobrasileiros, sua cultura e realidade social? Como esses temas são tratados pelos professores e recebidos pelos alunos em uma escola frequentada por uma maioria de pessoas brancas? É feita alguma relação entre África e Brasil, africanos e brasileiros? Se sim, como essa relação é construída em sala de aula? Como é administrada a militância dentro da escola e como o debate sobre relações raciais brasileiras está sendo travado, principalmente em um ambiente branco?

A partir do estudo de caso⁷, esta pesquisa utiliza técnicas qualitativas como etnografia e entrevistas em profundidade. Para entender o contexto e a especificidade do caso, foi feita

⁷ É importante deixar claro que a lei dá autonomia tanto para as escolas públicas quanto particulares na implementação da lei, deixando-as livres para escolher a melhor forma de tratar o tema e inserir o conteúdo no seu currículo escolar. Então, não cabe generalizar a ação escolar, é preciso ver cada caso e entender porque a implementação ocorre de determinada forma em cada contexto.

etnografia durante as aulas de diversas disciplinas – história, sociologia e geografia –, tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio⁸, e também nos eventos proporcionados pela escola que tenham qualquer relação com a temática racial ao longo do ano de 2015⁹. E, para uma análise complementar que inclua a percepção dos atores que ali estão envolvidos, também foram feitas entrevistas¹⁰ com os professores dessas disciplinas e o diretor da escola. Assim, será possível compreender o cotidiano escolar e as ações empreendidas neste local em relação à lei, levando em conta também a percepção dos professores, através da qual eles podem expor as facilidades, dificuldades, incentivos e/ou responsabilidades que estão em jogo na implementação desta lei.

Por ser uma instituição pela qual todos – ou quase todos – os indivíduos passam, a escola é um lugar extremamente familiar, o que faz com que, muitas vezes, ela seja vista de maneira naturalizada. Sabendo disso, a ideia desta pesquisa é estranhar o familiar (VELHO, 1999), de modo que se torne possível mergulhar na cultura do local e entender a perspectiva dos atores ali envolvidos, podendo confrontar as diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e, assim, ver uma realidade bem mais complexa do que parece ser. A partir desse olhar de perto e de dentro (MAGNANI, 2003), o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e passa a compartilhar do seu horizonte, captando mecanismos que antes não eram vistos, encontrando surpresas e desvendando algo desconhecido em um ambiente totalmente familiar. Então, é a partir da etnografia e das entrevistas que será possível entender as práticas e o sentido da ação dos professores em torno do ensino de história e cultura afrobrasileira nesta escola.

Visando atingir os objetivos aqui expostos, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma:

O primeiro capítulo, intitulado “Entre África e Brasil: diálogos e tensões da lei 10.639”, traz uma revisão bibliográfica sobre a lei 10.639 – desde a sua reivindicação, promulgação e chegando à sua implementação, revelando sucessos e obstáculos. Após expor

⁸ O Fundamental II engloba do 6º ao 9º ano (alunos de 11 a 14 anos), enquanto o Ensino Médio é da 1ª à 3ª série (alunos de 15 a 17 anos).

⁹ É importante citar que também houve análise das disciplinas de literatura, cidadania e matemática, além das atividades para os alunos do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano, tendo de 6 a 10 anos de idade) proporcionadas pela professora de artes e a responsável pela biblioteca. Contudo, a análise dessas disciplinas foi feita através da percepção dos professores, visto que não foi possível assistir as aulas durante a pesquisa de campo.

¹⁰ O roteiro de entrevista foi elaborado com base nos objetivos específicos já aqui expostos e visava apreender as percepções dos professores de todo os professores, independente da disciplina ministrada. O roteiro está disponível no Anexo 1.

esse histórico, será possível focar especificamente na legislação e suas diretrizes curriculares, entendendo como elas agregam os temas de história e cultura africana, afrobrasileira e o estudo sobre as relações raciais brasileiras. E, ao fim deste capítulo, será exposto o que tem sido pesquisado a respeito da implementação da lei 10.639 nas escolas e, assim, entender como esta dissertação contribui para a crescente literatura sobre o tema.

O capítulo 2, “A entrada no campo: entendendo a especificidade do caso”, será destinado a explicar a metodologia desta pesquisa, descrever a inserção no campo e justificar a escolha do caso, expondo as características peculiares desta escola e como elas podem impactar na implementação da lei neste ambiente. A partir disso, analisarei o que os professores entendem sobre a lei 10.639, como a percebem e as dificuldades e facilidades enfrentadas por eles no seu processo de implementação. Dessa forma, este capítulo está mais voltado para entender o ambiente no qual a pesquisa se insere, as percepções dos professores sobre o processo de implementação e o que idealizam a respeito da lei.

O capítulo 3, “África, Brasil e uma escola de brancos”, pretende mostrar como a escola e os professores estão incorporando em suas aulas os conteúdos previstos na lei: história e cultura africana, afrobrasileira e relações raciais brasileiras. Aqui a especificidade do caso chama atenção, pois fica claro como a lei 10.639 é implementada em uma escola cujos alunos são majoritariamente brancos, evidenciando os sucessos e obstáculos da implementação da lei em um ambiente monocromático.

E, por fim, na “Conclusão” estão expostos os principais achados desta dissertação, revelando potencialidades e limitações do trabalho, além de considerar os possíveis rumos que os resultados alcançados podem indicar para futuras análises.

Nas últimas páginas desta dissertação, o leitor encontrará disponível em anexo o roteiro de entrevista e os documentos de autorização, utilizados para informar os participantes sobre os objetivos da pesquisa e obter seu consentimento informado para a participação.

1 ENTRE ÁFRICA E BRASIL: DIÁLOGOS E TENSÕES DA LEI 10.639

Este capítulo se destina a discutir o contexto de implementação da lei 10.639. Para isso, ele se inicia com a questão mais ampla da desigualdade racial na educação brasileira, buscando entender os diálogos e as tensões que estimularam as propostas de ações afirmativas – dentre elas, as cotas para negros no ensino superior e também a lei 10.639. Após entender o processo de reivindicação e elaboração, será possível focar em aspectos mais minuciosos da lei e suas diretrizes, compreendendo como a legislação agrega os temas de história e cultura africana, afrobrasileira e o estudo das relações raciais. Ao fim deste capítulo, será exposto o que tem sido pesquisado a respeito da implementação lei 10.639 nas escolas e, assim, será possível entender como esta dissertação está inserida na literatura.

1.1 Da reivindicação à promulgação da lei 10.639

Os estudos sobre as relações raciais brasileiras datam de séculos passados, contudo, aqui, vamos nos ater ao seu desenvolvimento a partir do século XX com o intuito de entender o contexto no qual se insere o progressivo aumento das reivindicações dos movimentos negros, culminando com as políticas de ações afirmativas, principalmente voltadas para a educação.

Os movimentos negros brasileiros vêm desde a década de 1930 criticando a descrição das relações raciais brasileiras como um ambiente harmonioso, sem grandes conflitos, hierarquias e/ou tensões e ressaltando a existência de desigualdade entre brancos e negros. Cientistas sociais dos Estudos UNESCO, como Florestan Fernandes, Roger Bastide e Costa Pinto, já dialogavam com iniciativas como o Teatro Experimental do Negro (1944) e o I Congresso do Negro Brasileiro (1950). Especificamente sobre o cenário educacional, as reivindicações dos movimentos negros já nessa época buscavam: 1) lutar contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas; 2) melhorar as condições de acesso ao ensino da comunidade negra; 3) reformular os currículos escolares visando à valorização do papel do negro na história do Brasil e a introdução de matérias como história da África e línguas africanas e; 4) aumentar a participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (HASENBALG, 1987 apud SANTOS, 2005, p. 24).

Dando um maior enfoque ao aspecto educacional, a literatura nos mostra diversas explicações para o fracasso escolar e sua influência na perpetuação da desigualdade racial. Durante muito tempo, o considerado fracasso escolar – expresso na repetência e evasão – de crianças negras era atribuído a fatores extraescolares e, na maioria das vezes, relacionados à classe social do aluno.

A partir da década de 80 a agenda das ciências sociais se aproxima ainda mais das reivindicações dos movimentos negros com os estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva que ressaltavam não só a existência, mas também a persistência de uma desigualdade racial no Brasil independente (ou cumulativa) às desigualdades socioeconômicas – ecoando as denúncias do Movimento Negro Unificado (criado em 1979). Esses estudos mostram que apesar da mobilidade social, os negros acumulam desvantagens em todas as etapas do ciclo de vida, desde as taxas de mortalidade intrauterina e infantil, passando por desigualdade nas trajetórias escolares e chegando até os padrões diferenciados de inserção no mercado de trabalho (GUIMARÃES, 2003).

Pesquisas qualitativas sobre a presença de alunos negros na escola também identificam mecanismos para esta desigualdade racial, entre eles: (1) o tratamento diferenciado dos professores frente aos alunos brancos e negros e; (2) os problemas com os livros didáticos, o currículo escolar e os parâmetros curriculares. A partir desses achados, passou-se a avaliar que esse aparente fracasso escolar era oriundo da falta de identificação do aluno negro com o imaginário social veiculado pela escola e pelos materiais didáticos (PEREIRA, 2008).

Além dos materiais didáticos, os documentos oficiais também apresentavam uma deficiência que contribuía para a invisibilização dos aspectos relativos às relações raciais brasileiras: não mencionavam a desigualdade racial na legislação. No entanto, as desigualdades raciais não eram mencionadas nos documentos de reforma educacional internacional nem na legislação educacional brasileira até o final dos anos 1980.

A Constituição de 1988 oficializou a necessidade de lidar com as persistentes desigualdades raciais tanto na redistribuição de recursos quanto no reconhecimento das contribuições negras e indígenas. Dessa forma, a Constituição constatou que o ensino da história do Brasil deveria levar em conta as contribuições de diferentes etnias e culturas na formação do povo brasileiro. Contudo, essa ainda era uma questão muito vaga, sem qualquer preocupação com a sua implementação e operacionalização (KRAUSS e ROSA, 2011).

Mesmo sem iniciativas políticas claras, a democratização abriu espaço para os movimentos sociais e para o aumento das denúncias de racismo. Em 1995, com a “Marcha

Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, que o tema do racismo ganhou um maior destaque. Mas é apenas a partir dos anos 2000 que as reivindicações se intensificam nos movimentos sociais e ganham respaldo na sociedade civil como um todo.

Muitas das iniciativas foram articuladas e visibilizadas na preparação para a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata ocorrida em 2001, em Durban, na África do Sul e organizada pelas Nações Unidas. A Conferência teve a presença não apenas do Estado Brasileiro, mas também de organizações da sociedade civil e movimentos negros que levaram inúmeros objetivos em sua pauta, dentre eles: 1) reduzir a desigualdade racial; 2) promover a igualdade e o respeito às diferenças e 3) institucionalizar o racismo como crime¹¹.

É logo após a Conferência de Durban que o Brasil passa a implementar políticas de reparações e de reconhecimento¹², formando o que foi chamado de “ações afirmativas”¹³ – entre elas as cotas para negros no ensino superior e a lei 10.639 sobre o ensino de História da África.

Em 2003 foi criada a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Além disso, o programa de ação afirmativa nacional foi criado com três ministérios com cotas para os negros, mulheres e deficientes; o Programa Nacional de Direitos Humanos aprovou as cotas raciais; o Ministério das Relações Exteriores introduziu um programa para aumentar o número de diplomatas negros; e três estados aprovaram leis que reservam 40% de cotas para negros nas universidades (HTUN, 2004). Essas ações são dirigidas à correção de

¹¹ Apesar da centralidade dos movimentos negros, não podemos esquecer que, ao mesmo tempo em que as reivindicações influenciam as ações governamentais – produtos da pressão constante tanto de ativistas nacionais como internacionais –, o Estado também é um ator importante para a formação racial, visto que as políticas públicas têm o poder de transformar o significado de “identidade” na sociedade. Então, com o surgimento do tema das ações afirmativas no discurso público, a sociedade passou a pensar mais sobre as questões raciais e debater sobre o assunto, ao invés de apenas negá-lo ou ignorá-lo (HTUN, 2004).

¹² Mesmo que governos anteriores tenham reconhecido a existência de racismo e discriminação no Brasil, a maioria dos autores concorda que as principais iniciativas de inclusão foram realizadas a partir de 2003, com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder. Nas palavras de Lima (2010, p.78): “Considera-se que esse cenário de mudanças é fruto de um longo processo político que antecede ao atual governo; não é, portanto, agenda de um governo e sim uma agenda construída e demandada ao Estado brasileiro ao longo de pelo menos duas décadas. Entretanto, há importantes inflexões políticas e discursivas na forma como essas políticas foram construídas e estão sendo implantadas como características de atuação do governo Lula, em especial no que diz respeito à relação com os movimentos sociais.”

¹³ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, “políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.” (p.12)

desigualdades raciais e sociais e, para isso, visam eliminar discriminações e promover a inclusão social para todos em diversos setores, como o mercado e o sistema educacional.

Mas além da exclusão estrutural dos negros dos sistemas educacionais, que pretende ser remediada pelas cotas, a discriminação racial na escola tem sido analisada e denunciada a partir de dois eixos principais: o tratamento dos professores e o modo como o negro é representado nos conteúdos educacionais (por ex. material didático). Por um lado, o tratamento diferenciado dos professores em relação aos estudantes negros e brancos pode ser explicado tanto por situações de discriminação racial, onde há a valorização do jovem branco e heterossexual¹⁴ (GOMES, 2001; CAVALLEIRO, 2001; CIDINHA SILVA, 2001; SOUZA, F., 2005; CUNHA, 1987), quanto pela precariedade no tratamento do tema das relações raciais no curso de magistério, o que leva os docentes a terem dificuldades em abordar a questão racial na sala de aula, de modo que consigam fazer com que seus alunos reflitam sobre as diferenças raciais (PINTO, 1999; SOUZA E PEREIRA, 2013). Por falta de preparo ou por preconceitos enraizados, alguns professores não sabem transformar situações de discriminação em assunto de sala de aula. De acordo com Munanga (1999), quando os professores conseguem trazer os casos de discriminação para a aula, isto se torna positivo, pois incita um debate sobre a diversidade racial e produz uma conscientização dos seus alunos sobre a importância e riqueza da pluralidade racial na construção da identidade nacional. Então, a presença de uma formação de professores voltada para abordar a questão racial em sala de aula começa a aparecer como forma essencial de implementar políticas focalizadas e combater ao racismo.

Por outro lado, a identidade do aluno negro também está relacionada ao modo como os distintos grupos raciais são representados no material didático e à centralidade que o tema da desigualdade racial tem no currículo escolar e nos parâmetros curriculares nacionais. A literatura nos mostra que as representações nos livros didáticos vão desde apresentar brancos como representantes da espécie humana, passando por aparições estereotipadas e caricaturais de negros e mestiços, até a aparição de brancos em ocupações profissionais mais prestigiosas, enquanto os negros se concentram em funções mais humildes (PINTO, 1987; SOUZA, A.,

¹⁴ Esses casos podem se manifestar de diferentes formas: expressões verbais de elogio ou crítica, expressões não verbais de afeto ou repulsa, reprodução de estereótipos raciais ou invisibilidade do negro (PAIXÃO, 2008). Existem diversos estudos que tratam sobre essa questão, relatando diversas situações de racismo que ocorrem rotineiramente nas escolas, onde há uma desvalorização do negro em detrimento do branco – seja na relação entre alunos e professores, ou entre os professores e até entre os próprios alunos (MALACHIAS, 2007; MUNANGA, 1999, SILVA E BRANCO, 2011).

2005; ROLAND apud PAIXÃO, 2008, p. 65). Além de a representação do negro ser, na maioria das vezes, como submisso e escravo (PAIXÃO, 2008), muitas vezes as informações sobre os povos africanos são pouco exploradas, uma vez que não mostram a real dimensão da complexidade dessas sociedades, suas lutas de resistência ao tráfico e à colonização europeia, incluindo as repercussões negativas que esses eventos tiveram sobre o povo africano (PINTO, 1999). Na história brasileira, os chamados heróis nacionais são geralmente brancos, escondendo a participação de outros grupos de suma importância para a formação nacional, como índios e negros (FERNANDES, 2005). Essa invisibilidade dos valores históricos e culturais dos negros faz com que o indivíduo estigmatizado internalize uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, conduzindo-o, muitas vezes, a desenvolver comportamentos de autorrejeição e negação dos seus próprios valores culturais, dando preferência aos valores dos grupos sociais mais valorizados nas representações (SILVA, 1999)¹⁵.

Apesar de a escola ser um ambiente de ensino e que, por isso, deve transmitir o conhecimento, ela acaba ressaltando apenas a influência do europeu, delegando aos africanos um papel subordinado de escravo, sem revelar também as suas contribuições para a construção política, econômica e social do Brasil. E, segundo os ativistas, sem estudar todas as matrizes que influenciaram na formação nacional, seria impossível entender a história brasileira por todos os seus ângulos. A partir dessa interpretação, os movimentos negros perceberam que as ações afirmativas implementadas até então não resolviam o problema do viés eurocentrista na educação brasileira. Era preciso implementar uma política que enaltecesse a multiplicidade de influências na formação nacional – vinda das matrizes europeia, africana e indígena.

Essa perspectiva obteve espaço na legislação com a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionando a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual torna obrigatória a inclusão do ensino sobre História e Cultura Africana e Afrobrasileira no conteúdo programático das escolas. Assim, a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a vigorar acrescida dos artigos 26-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira.

¹⁵ Para saber mais sobre como o material didático do curso de magistério aborda a questão racial, principalmente nas áreas de biologia, psicologia da educação e sociologia da educação, ver PINTO (1999). Em relação aos livros didáticos destinados ao ensino fundamental e médio, ver SILVA (1999).

§ 1º - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afrobrasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003)

Esta alteração curricular é bem enxuta quanto aos conteúdos e sua aplicabilidade, o que cria a necessidade de uma complementação que guie os professores na implementação da lei. Por isso, o MEC divulgou, em outubro de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. As diretrizes justificam a importância dessa alteração curricular ressaltando que o Brasil é, historicamente, um país permissivo em relação à discriminação racial e, mesmo com a Constituição de 88 e a determinação de que todos são iguais, ainda há dificuldades em inserir os negros nas escolas. Esta situação cria a necessidade de políticas de ação afirmativa que revertam este quadro de desigualdade racial – como a lei 10.639. Ao interpretar esta lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais serviram tanto para lhe dar um direcionamento, quanto como uma forma de resposta a essa demanda dos movimentos negros por políticas de ações afirmativas que reconhecessem e valorizassem a sua história, cultura, identidade.

1.2 Entendendo a Lei 10.639 e suas Diretrizes Nacionais Curriculares

De acordo com as diretrizes curriculares, a lei 10.639 seria uma forma de reconhecer e valorizar a contribuição dos negros para a formação da nação brasileira e, através disso, superar a desigualdade e promover uma sociedade igualitária sem racismo. A ideia é que para se alcançar uma sociedade sem discriminações, seria necessário investir em uma educação que reconhecesse e valorizasse a identidade, história e cultura africana e afrobrasileira, onde todos passassem a ter orgulho do seu pertencimento étnico racial e se reconheçam na construção da cultura nacional.

Mas não bastaria reconhecer a identidade do negro no Brasil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, é preciso conhecer também a história africana para que, assim, se entenda a história brasileira sob um novo olhar e, por isso, é feita uma aproximação entre Brasil e África (PEREIRA, 2008). Ao desmitificar e desromantizar a história dos africanos e afrobrasileiros, além de desconstruir estereótipos sobre a religiosidade e a ancestralidade

africana (ROCHA, s/d), espera-se que a escola valorize a pluralidade de nossa formação étnica e sirva como um instrumento de afirmação dessa identidade pluricultural (FERNANDES, 2005). Para isso, é importante também que o negro deixe de ser colocado apenas como escravo e subalterno e passe a ser valorizado por conta da diversidade da sua cultura.

Por outro lado, por ser fruto de várias reivindicações dos movimentos negros ao longo das últimas décadas (PEREIRA, 2012), a lei e suas diretrizes não apenas impõe a necessidade de se falar sobre a África e a influência dos africanos no Brasil, mas também incentive a luta contra o racismo e a discriminação racial. Dessa forma, também se faz necessária uma educação das relações raciais brasileiras, a qual desconstrua o mito da democracia racial e incentive o combate ao racismo e às discriminações, segundo as diretrizes. Através do reconhecimento da existência de racismo na sociedade brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais buscam reparar os danos causados aos negros por conta de toda a história de dominação e escravização (MEC, 2004).

Estamos, então, diante de dois objetivos articulados pela lei, referentes: 1) ao reconhecimento da identidade – tanto africana quanto afrobrasileira e, 2) à superação da desigualdade e ao apoio às populações em situações de vulnerabilidade social. Essa articulação é feita através da percepção de que reconhecendo a identidade de um indivíduo ou grupo que sempre foi visto em um papel de subalternidade, será possível integrá-lo à sociedade de forma igualitária e, assim, reduzir o quadro de desigualdade. Segundo o documento do MEC (2004),

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (p. 11).

Para atingir o objetivo de tratar tanto sobre o reconhecimento da identidade quanto sobre a persistente desigualdade racial, essas Diretrizes Curriculares focam em três assuntos principais: história e cultura africana, história e cultura afrobrasileira e o estudo das relações raciais brasileiras. Fazendo um breve resumo do que seria destinado ao estudo da história e cultura africana, as diretrizes recomendam:

- a) A História Antiga, momento no qual as civilizações e organizações políticas pré-coloniais contribuíram para o desenvolvimento da humanidade, bem como suas contribuições para a ciência, além de entender também a história da ancestralidade e religiosidade africana;
- b) A história da África no contexto internacional a partir do ponto de vista africano, isto é, o estudo sobre o tráfico, a ocupação colonial e a escravidão do ponto de vista dos escravizados, além de focar também nas lutas pela independência política dos países africanos;
- c) A África atual e a participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história mundial, incluindo as diásporas e a vida dos africanos e seus descendentes fora da África, além dos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países, compreendendo também a contribuição africana na produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) e política na atualidade.

Sobre a história e cultura afrobrasileira, as diretrizes ressaltam a importância de entender a participação dos africanos e seus descendentes na construção da história econômica, social e cultural do Brasil, principalmente a relevância dos quilombos nesse processo. Aqui incluem não apenas o jeito de ser, viver e pensar, mas também as celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, e também as datas comemorativas atuais: 21 de março (Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial), 13 de maio (Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, em memória ao dia da abolição da escravidão) e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra).

Essa aproximação entre África e Brasil é feita principalmente pelo viés histórico, considerando a influência cultural e atuação de africanos e seus descendentes na construção da história brasileira, como diz este trecho:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros). (MEC, 2004, p. 22).

E, por fim, as diretrizes sugerem que, entendendo toda a história da África e sua influência no Brasil, formando uma identidade e cultura afrobrasileira, será possível analisar as relações sociais e raciais brasileiras. Dessa forma, as diretrizes citam explicitamente questões como: a desconstrução do mito da democracia racial, o alerta para as situações de marginalização e desigualdade às quais negros estão submetidos e o entendimento de conceitos como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo, entre outros. Esse novo enfoque visa, assim, combater o racismo, as discriminações e, ao mesmo tempo, promover o reconhecimento, a valorização e o respeito das histórias e culturas afrobrasileira e africana. Segundo o MEC (2004),

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (p. 14).

Para os defensores da lei, ela cumpre dois objetivos complementares. De um lado, a lei 10.639 trouxe uma afinidade entre Brasil e África, de modo que a história africana serviu como estímulo para se falar sobre as relações raciais brasileiras. E, de outro, a nova historiografia superou dois viés, sendo eles: 1) a África como um espaço homogêneo e a-histórico; 2) a África como berço do mundo (PEREIRA, 2008). Então, ao mesmo tempo em que se aproxima a África do Brasil, também se pensa em uma África muito mais complexa e diversa. Resta saber se e como essa aproximação está sendo feita no cotidiano escolar, além de buscar entender sobre qual África estão falando. Como questiona Pereira (2008),

(...) Estaria, por exemplo, mais próxima a uma “África brasileira” – ou seja, a África atlântica, a África do período escravista – do que de uma abordagem mais geral sobre o continente africano, que desse ênfase, por exemplo, aos processos contemporâneos dos últimos cinquenta anos, na África independente (p. 271).

1.3 Implementação da lei 10.639: avanços e dificuldades

Apesar da imensa quantidade de estudos sobre a lei e sua aplicação, ainda pouco se sabe sobre a sua abrangência nacional. A pesquisa de Jesus e Gomes (2013) foi uma das primeiras a mapear e analisar as práticas pedagógicas relacionadas às questões raciais desenvolvidas por diversas escolas em todo o Brasil nos últimos anos. Apesar de não garantir

a representatividade do território nacional e possuir diversas limitações metodológicas¹⁶ – expostas pelos próprios pesquisadores –, foi divulgado um total de 890 escolas que, a partir da perspectiva dos informantes e da consulta ao banco de dados do Prêmio CEERT¹⁷, já atuam com um foco na educação para as relações étnico-raciais. Sendo que desse total, 340 escolas estão localizadas na região Sudeste, 232 no Sul, 138 no Nordeste, 119 no Norte e 61 no Centro-Oeste.

Garcia-Filice (2013) complementa esses dados através de uma pesquisa baseada na percepção¹⁸ de gestores¹⁹ e que nos mostra que o estado de Minas Gerais ocupou um lugar de destaque no que se refere à implementação da lei, seguido de São Paulo, Rio Grande do Sul e depois Santa Catarina²⁰. Além deste panorama nacional, a autora também examina as conexões entre as práticas pedagógicas e as visões dos gestores sobre raça, cultura negra, democracia racial e a lei 10.639. A partir disso, ela classifica esses gestores como proativos, sensíveis e alheios. Os primeiros são, em sua maioria, militantes e ativistas que promovem uma educação voltada para o tema das relações raciais. Os sensíveis, por sua vez, reconhecem a existência de uma realidade economicamente desigual entre negros e brancos, mas não viabilizam projetos voltados para a educação das relações raciais em seus sistemas educacionais, justificando sua posição pela carência de recursos financeiros e a preocupação em alcançar índices nacionais de avaliação. Já os últimos são classificados como alheios por

¹⁶ Para localizar as escolas que implementaram a lei 10.639, utilizou-se um questionário autoaplicado e virtual, no qual perguntavam informações sobre as atividades voltadas para a educação das relações étnico-raciais e a implementação da Lei no 10.639/2003 desenvolvidas pelas secretarias de Educação e também pediam para indicar escolas que desenvolvessem trabalhos voltados para esse tema há, pelo menos, um ano.

¹⁷ De acordo com Jesus e Gomes (2013), o Prêmio Educar para Igualdade Racial, promovido pelo CEERT, ocupa papel de destaque entre as ações educativas existentes em todo o país, como impulsionadora de uma educação livre do racismo, preconceito e discriminações. Ver mais em: <<http://www.CEERT.org.br/index.php>>.

¹⁸ É importante ter em mente que ambos os estudos citados – Jesus e Gomes (2013) e Garcia-Filice (2013) – se baseiam na compreensão que os informantes têm sobre como essa implementação está ocorrendo, não há nenhum critério mais rígido para essa constatação, apenas a percepção dos informantes.

¹⁹ “Quando há referência a gestores(as), trata-se, especificamente, do(a) gestor(a) do Artigo 26-A, acionado como gestor(a) da lei e/ou gestor(a) da educação antirracista. Trata-se daquele(a) cidadão(ã) anônimo(a), professor(a) ou dirigente, ativista/técnico das Secretarias de Educação federal, municipal e estadual, representante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), do movimento negro ou da sociedade civil organizada que foi acionado em sua secretaria para responder aos questionários; ou foi entrevistado por nós, nos eventos em Brasília [esses eventos ocorreram de maio a julho de 2009 e tinham como objetivo a proposta de políticas de diversidade e para a educação das relações étnico-raciais.]” (GARCIA-FILICE, 2013, p. 102)

²⁰ “O material resulta de uma carta consulta, nacional, desencadeada pelo NEN, nos anos de 2007 e 2008, aplicada aos municípios cadastrados na Undime, via correio eletrônico. Por ser uma entidade com legitimidade junto aos entes federados, a Undime conseguiu o retorno de 133 questionários-respostas, que foram, em sua forma bruta, repassados ao NEN que os cedeu a esta pesquisa.” (GARCIA-FILICE, 2013, p. 99)

minimizarem a desigualdade racial existente através do discurso de que no Brasil se vive uma democracia racial e, por isso, pouco fazem para facilitar a implementação da lei.

Apesar de haver certa deficiência de dados de abrangência nacional em relação a sua aplicação, temos inúmeros estudos sobre o cotidiano escolar após a implementação da lei, como outro estudo de Gomes e Jesus (2013) que nos mostra que a lei 10.639 tem contribuído para: 1) legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes; 2) instigar a construção de novas práticas; 3) explicitar divergências; 4) desvelar imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e; 5) trazer novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino e para a política educacional como um todo. Essas mudanças nas práticas escolares podem não ser suficientes para superar o racismo, mas já são vistas como um movimento afirmativo em prol dos negros.

Apesar de o referido estudo revelar as potencialidades da lei, a maior parte da literatura é pessimista em relação a sua implementação, ressaltando suas dificuldades e empecilhos no cotidiano escolar que vão desde a falta de direcionamento sobre como implementá-la, passando por problemas com os livros didáticos e precariedade na infraestrutura escolar, e chegando à deficiência na formação dos professores.

Silva (2007) explica que as razões históricas e ideológicas pautadas no preconceito dificultam o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira, revelando uma negligência em relação ao tema da diversidade. Complementando seu argumento, Fernandes (2005) afirma que,

Apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços (p. 379).

Focando nessa vertente que ressalta as dificuldades de implementação da lei, podemos dividi-la em três principais obstáculos. O primeiro se refere à generalidade da lei, a qual, apesar de ser vista como um grande passo, também é muito criticada por ser considerada genérica, já que não estabelece metas para a sua implementação nem indica qual é o órgão responsável por isso – recaindo toda a responsabilidade sobre os professores (KRAUSS e ROSA, 2011; SANTOS, 2011).

Outro problema apontado de forma recorrente na literatura é a falta de recursos materiais, levando em conta tanto os materiais didáticos disponibilizados pelo MEC que não chegam aos professores e alunos (SOUZA e PEREIRA, 2013), assim como também a

infraestrutura escolar, atrelada às diversas imposições administrativas e precariedade salarial, o que gera um desestímulo no professor (OLIVEIRA, 2009).

A lei também é falha quanto à necessidade de reformular programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura nas universidades, com o intuito de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas responsáveis (SANTOS, 2005). Então, chegamos ao terceiro obstáculo: referente à formação do professor, a qual pode ser dividida entre desconhecimento e preconceito.

No primeiro caso, muitas vezes os professores têm acesso aos materiais, mas manifestam pouco envolvimento na escolha do livro didático, normalmente justificado pela falta de tempo e/ou desconhecimento sobre esse processo de escolha (MÜLLER, 2013). Outro problema atribuído ao desconhecimento é a deficiência na formação do professor em torno da questão racial e africana – não apenas nos cursos de licenciatura, mas também na pouca oferta de formação continuada, percebida por diversos atores nos vários níveis dos sistemas de ensino (MOURA et al., 2009). Dessa forma, apesar dos avanços no campo acadêmico que revelam a persistente desigualdade e discriminações em relação à população negra, entre muitos professores das escolas ainda persiste a ideia de que o racismo não é um problema tão central no Brasil (AKKARI, 2012). Essa visão gera dificuldades na hora de abordar o tema ou agir em situações de racismo, levando-os a agir de forma subjetiva, de acordo com o que pensam, sem ter uma base de formação (OLIVEIRA, 2009). Como consequência dessa deficiência na formação do professor, outros desafios surgem, como a dificuldade de determinar o que fará parte do conteúdo programático do ensino de história e cultura africana e afrobrasileira (PEREIRA, 2008; SANTOS, 2011) e problemas na transmissão desse conteúdo para os alunos.

Um desses problemas diz respeito ao obstáculo relativo ao preconceito, que nos mostra que muitas vezes os professores não dominam o tema (SOUZA e PEREIRA, 2013) ou têm uma visão pessimista da África e, por isso, acabam criando estereótipos sobre o continente e sua população – como a lembrança recorrente do negro apanhando no tronco, trabalhando ou sofrendo algum outro tipo de castigo (SANTOS, 2010).

Por serem vistos como responsáveis pela aplicação da lei, alguns estudos falam sobre as percepções e ações dos professores diante desses desafios e tensões enfrentados, mas poucas pesquisas analisam com cuidado a percepção dos professores. Felipe e Teruya (2012) fazem um estudo empírico que analisa as representações dos(as) professores(as) sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afrobrasileira no ambiente escolar.

Este estudo foi realizado a partir de um curso de extensão fornecido aos professores sobre a lei 10.639 e a temática racial e, por isso, teve um caráter de intervenção pedagógica na formação continuada desses docentes. A partir do curso e da observação dos autores, foi possível traçar alguns parâmetros e criar tipologias das percepções que os professores têm sobre a temática racial, enquadrando-os como profissionais que: 1) valorizam a igualdade das raças e ressaltam uma democracia racial, rejeitando a existência de situações de racismo no Brasil; 2) defendem a meritocracia e afirmam que basta lutar para conseguir o que quer, independente da raça, cor ou gênero; 3) culpabilizam os negros pela existência de racismo, alegando que eles próprios são racistas; 4) valorizam a importância da lei, mas não sabem colocá-la em prática.

Diante dessas quatro percepções distribuídas entre os professores, Felipe e Teruya (2012) constataram que o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira está muito mais pautado no conhecimento que os docentes têm sobre a história do negro e da negritude no Brasil, incluindo as questões relativas à desigualdade e discriminação, do que na história africana propriamente dita. Segundo os autores, para reconhecer a igualdade entre os sujeitos sociais, é preciso desenvolver um novo olhar e uma nova postura sobre as diferentes culturas – e, ao fim deste curso de extensão foi possível perceber que as representações feitas pelos professores foram redimensionadas. Dessa forma, este estudo contribui com a ideia, mesmo que implícita, sobre a importância de se investir em cursos de extensão, pois eles possibilitam a construção de um novo olhar sobre a lei 10.639, o que consequentemente impacta na sua implementação.

Em suas observações durante o estágio de licenciatura nas escolas do Ensino Médio no município de Campos dos Goytacazes, localizado no estado do Rio de Janeiro, Paiva (2015) também revelou inúmeros constrangimentos e dificuldade dos professores em falar sobre o negro, além de observar diversas colocações dos alunos que associam o negro a coisas ruins. Mas ao entrevistar os professores, a maior dificuldade expressa por eles é a falta de tempo para abordar sobre o tema afrobrasileiro diante de um currículo vasto que deve ser lecionado em um curto período.

Por um lado, vimos que parte da literatura se volta para entender o ambiente escolar e as dificuldades enfrentadas na implementação da lei. E, por outro, temos uma parcela de autores que se volta especificamente para o professor, tentando entender sua percepção neste cenário. Contudo, pouca interseção é feita entre esses estudos e a proposta desta pesquisa é exatamente essa. Através da etnografia em uma escola cujos alunos são majoritariamente

brancos, busco analisar como a lei é implementada neste ambiente ainda pouco explorado²¹. E, ao entrevistar os professores, também será possível entender como eles interpretam a lei e justificam suas ações em sala de aula – incluindo, principalmente, o modo como eles inserem a temática africana, afrobrasileira e das relações raciais no conteúdo programático de uma escola onde há uma presença majoritária de alunos brancos e de classe média.

É importante levar em conta que, apesar da lei buscar a reparação de direitos da população negra, ela diz respeito a todos os indivíduos, sejam negros ou brancos, já que o objetivo é educar os alunos enquanto cidadãos atuantes em uma sociedade multicultural e pluriétnica, igualmente capazes de construir uma nação democrática. Mas, sem uma justificativa clara, as Diretrizes Curriculares Nacionais recomendam uma educação das relações étnico-raciais um pouco diferente para cada grupo racial, como podemos ver neste trecho:

(...) educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (MEC, 2004, p. 16).

Pensando que a identidade racial do alunado talvez impacte na forma como o conteúdo é transmitido, chegamos ao cerne desta dissertação, a qual busca entender não apenas como os professores interpretam a lei e a utilizam dentro de cada disciplina, mas também como a presença de um ambiente majoritário de alunos brancos pode influenciar a escolha e aplicação dos conteúdos previstos na lei.

Como vimos nas sessões anteriores, as Diretrizes Curriculares Nacionais dividem o conteúdo em três temas principais: a história e cultura africana e afrobrasileira e o estudo sobre as relações raciais brasileiras. O ensino baseado nestes conteúdos pode se dar tanto pela via do reconhecimento quanto a partir da desigualdade. Por exemplo: ao falar sobre história da África, pode-se enaltecer a diversidade cultural africana antes da chegada do europeu – esta seria uma via do reconhecimento – ou falar sobre o Imperialismo e as mazelas causadas pelo europeu – esta seria uma forma de falar sobre desigualdade. Ou ainda, quando se fala em

²¹ Apesar dessa abrangência, os estudos focam mais em escolas públicas e pouco ainda se sabe sobre como o assunto está sendo tratado em um ambiente majoritariamente branco – como em algumas escolas particulares.

orgulho negro estaria se falando em reconhecimento e, por outro lado, fala-se sobre desigualdade ao tratar sobre racismo e a superação da ideia de democracia racial.

Sendo assim, cabe questionar: como é implementada lei 10.639 nesta escola? O que é ensinado sobre história e cultura africana e afrobrasileira? Como é feito o reconhecimento e a valorização da cultura africana e afrobrasileira? O que é dito sobre os episódios históricos de desigualdade e discriminação? O que é ensinado sobre relações raciais brasileiras? Como são abordadas questões relativas à temática racial no Brasil? Os discursos dos movimentos negros são enfatizados ou não? O foco das aulas estaria na valorização da formação de uma identidade ou nos casos de discriminação e desigualdade racial? É feita alguma relação entre África e Brasil? Seriam realidades próximas ou distantes? Como a realidade dos africanos e dos afrobrasileiros estaria relacionada à situação dos alunos desta escola?

A partir de todas essas questões, cabe pensar, principalmente: como todos esses conteúdos são transmitidos em uma escola cujos alunos são majoritariamente brancos? Mas antes de responder a essas perguntas, é preciso entender como foi a escolha deste caso, sua especificidade e como ocorreu a entrada no campo – os pontos centrais do próximo capítulo.

2 A ENTRADA NO CAMPO: ENTENDENDO A ESPECIFICIDADE DO CASO

Este capítulo pretende explicar a metodologia desta pesquisa e o contexto no qual ela está inserida. A partir disso, será possível descrever a inserção no campo e as especificidades desse caso, o que pode contribuir para o entendimento sobre a implementação da lei 10.639 neste ambiente, além das possibilidades de ação e dificuldades enfrentadas pelos professores e pela escola.

2.1 Selecionando o caso

Quando decidi pesquisar sobre a lei 10.639 e suas formas de implementação nas escolas, precisava escolher alguma escola que a houvesse implementado e demonstrasse atenção para com a temática africana e afrobrasileira. Assim sendo, o caso foi selecionado a partir de uma rede de contatos, através da qual fui informada sobre uma escola particular conhecida por ser uma instituição que se preocupa muito em cumprir com as exigências curriculares e que, consequentemente, estaria atenta à implementação da lei 10.639.

Para ter certeza sobre a informação que recebi e pedir autorização para pesquisar no local, se fosse o caso, fiz uma visita à escola em dezembro de 2014. Logo na entrada da escola havia murais com o tema africano, onde estavam expostos trabalhos artísticos dos alunos – que variavam desde pinturas até bonecas e esculturas negras. E, ao conversar com professores e coordenadores, fui informada de que o tema africano e afrobrasileiro está disperso por diversas disciplinas e ao longo de todo o ano letivo, o que faz com que cada disciplina lecione sobre este assunto em um período diferente.

De acordo com a lei, as disciplinas de história, literatura e artes são indicadas como as principais – porém não únicas – responsáveis por abordar o assunto em sala de aula. Em uma conversa com alguns professores, estes me informaram que as disciplinas de geografia e cidadania também destinam parte do conteúdo programático à temática prevista na lei e, por isso, também são de suma importância para entender a sua implementação. Ao conversar também com os professores de sociologia e filosofia sobre a transmissão do conteúdo previsto na lei em suas aulas, constatei que a primeira disciplina fala bastante sobre relações raciais brasileiras, enquanto a segunda não inclui esse tema no seu conteúdo. Mesmo não estando

presente em todas as disciplinas, o tema africano e afrobrasileiro tem ganhado espaço nesta escola. Nas palavras do professor de história:

“Eu trabalhei em outras escolas esses anos e, sinceramente, aqui eu acho que é uma escola que está muito a frente nessa discussão e nessa prática *[sobre o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira]*, eu não vi em outras escolas nenhuma preocupação com isso, nenhuma.” (*Entrevista com professor de história do Ensino Médio*)

Por estar atenta e empenhada na implementação da lei 10.639, constatei que esta escola se diferencia da maioria das outras instituições particulares em relação a esse tema²². Dessa forma, a pesquisa ficou viabilizada nesse local.

Logo após explicar à coordenação que sou aluna do mestrado de Sociologia e Antropologia da UFRJ e estou fazendo uma pesquisa sobre a implementação da lei 10.639, fui autorizada a pesquisar neste local. Mas essa breve explicação sobre a pesquisa não foi o único fator que permitiu a entrada e estadia no campo durante o ano letivo de 2015, outros dois fatores também foram cruciais. Apesar de haver uma maior dificuldade em adentrar espaços privados do que públicos, uma rede de contatos me indicou esta escola e esta foi a primeira abertura que tive para a pesquisa de campo neste ambiente. E, ao longo da etnografia, outro fator que influenciou a minha relação tanto com os professores quanto com os alunos foi o fato de que, ao mesmo tempo em que realizava a pesquisa para o mestrado, também cumpria as minhas horas de estágio por conta da licenciatura que cursava na época. Para as exigências do estágio, eu precisava assistir às aulas de sociologia e, assim, fui apresentada aos professores e alunos como “estagiária de sociologia”. Logo de início, expliquei para todos que, além do estágio, eu também estava realizando a minha pesquisa para o mestrado. Contudo, apesar das inúmeras explicações, todos insistiam em me tratar como “a estagiária de sociologia”. E, com o passar do tempo, percebi que esta seria uma ótima forma de estar em campo sem ser percebida como uma pesquisadora, o que me auxiliaria na apreensão dos materiais.

Além da etnografia, a pesquisa também conta com entrevistas, as quais foram estrategicamente programadas para o final do campo – entre novembro e dezembro de 2015 –, levando em conta algumas questões. Primeiramente, no período de imediata inserção no campo ainda há uma ambientação do pesquisador em relação ao local e aos pesquisados e vice

²² A direção e coordenação da escola se preocupam em cumprir os PCNs e as legislações em geral, por isso, a lei é implementada. Mas é importante ressaltar que ela é cumprida assim como outros PCNs e leis, sem atribuir mais importância ou ênfase a ela, visto que o objetivo principal é estar de acordo com as exigências curriculares, sejam elas quais forem.

versa. Além disso, é a partir de uma vivência no campo, entendendo os diálogos e conflitos ali existentes, que será possível formular questões que podem nortear e aprofundar o roteiro de entrevistas. Contudo, a principal razão para a realização das entrevistas ao final do campo é que quando elas são feitas, institucionaliza-se a pesquisa, no sentido de que o pesquisado pode perceber detalhes e nuances da pesquisa que não são explicitados inicialmente para não enviesar os resultados nem provocar respostas e/ou atitudes “politicamente corretas”. Como nos diz Valladares (2007),

A observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa (p. 154).

Então, para evitar qualquer tensão que pudesse prejudicar o campo, as entrevistas foram programadas para ocorrer ao final da etnografia, nos últimos meses do ano letivo.

Fazendo um breve resumo sobre as características da escola, pode-se dizer que é uma escola privada e está localizada na zona norte do Rio de Janeiro, em um bairro com um dos 10 melhores IDH do município, segundo o ranking de 2000. Para que os alunos se matriculem, além da mensalidade, é preciso pagar uma taxa de adesão, o que cria um recorte socioeconômico e, consequentemente, influencia o perfil dos alunos – como a presença majoritária de uma classe média branca.

Então, estamos diante de uma escola particular extremamente preocupada com o cumprimento das exigências curriculares e a aprovação no Enem – segundo os próprios professores e coordenadores – e que têm alunos, em sua grande maioria, brancos de classe média. Ao perceber que escolas com essas características ainda não foram vastamente exploradas na literatura, aguçou-me a curiosidade de saber como o conteúdo da lei é implementado neste ambiente. Como cada disciplina trabalha com o tema africano e afrobrasileiro? Como é feito o reconhecimento e a valorização da identidade negra em um ambiente branco? Como o tema da desigualdade é trabalhado em um local social e racialmente homogêneo?

2.2 Conhecendo os atores: a escola, os professores e os alunos

A instituição ocupa dois prédios: um destinado ao Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio e o outro destinado à Educação Infantil. Ambos os prédios funcionam no período

integral, sendo que o primeiro é dividido em segmentos: os alunos do Ensino Fundamental II estudam no turno da manhã, os alunos do Ensino Fundamental I estudam à tarde e o Ensino Médio estuda em horário integral. Este prédio está sofrendo obras para a ampliação do número de salas e banheiros, visto que o número de matrículas aumenta a cada ano, o que cria a necessidade de ampliar o espaço.

Este prédio destinado aos Ensinos Fundamentais e Médio possui dois andares. No térreo há um pátio amplo com uma cantina e uma quadra de esportes com vestiário. Também está localizada no térreo algumas salas: dos professores, coordenação, direção, administração, secretaria, supervisão, setor de informática, xerox e do Serviço de Orientação Educacional (SOE) – e na parte ainda em obras está sendo construído um auditório. O primeiro e o segundo andares são destinados às salas de aula, no primeiro estudam alunos do Ensino Fundamental II de manhã e o período da tarde é destinado aos alunos do Ensino Fundamental I; e no segundo andar estudam os alunos do Ensino Médio o dia inteiro.

Todas as salas de aula são equipadas com quadro branco, murais com avisos, calendários e mapas (mundial, brasileiro e carioca), dicionários de português, inglês e espanhol, e também data show e um computador na mesa do professor. Além disso, todos os alunos de Ensino Médio são equipados com um tablet, onde podem acessar aplicativos que os ajudam nos estudos – como o APPProva – e também o Mosyle, um sistema operacional no qual os professores disponibilizam o conteúdo, bem como os trabalhos e avaliações da sua disciplina. Para além das salas de aula, a instituição também conta com uma biblioteca e laboratórios de física, química e biologia no primeiro andar. No segundo andar tem sala de música, laboratório de informática (para aula e para utilização livre dos alunos) e também uma sala de artes plásticas e uma sala de teatro. Nos corredores, o colégio possui armários destinados aos alunos, os quais podem guardar ali seus pertences escolares, como livros, cadernos e outros materiais. Para garantir a acessibilidade de todos, o prédio possui um elevador e rampas de acesso para cadeirantes.

O período letivo é dividido em quatro bimestres, tendo um recesso de 15 dias no mês de julho, entre o 2º e o 3º bimestre. Os bimestres são sempre finalizados com as semanas de provas, o sistema de avaliação mais recorrente na escola. As aulas do Ensino Fundamental II e Médio são ministradas de 7h às 12:30, sendo que de 8:40 às 9:10 há uma pausa para o recreio do Ensino Médio e de 9:30 às 10:00 há outra pausa para o recreio do Ensino Fundamental II, e as aulas perfazem um total de 6 tempos de 50 minutos para cada disciplina. Na parte da tarde,

as aulas começam às 13:30 e vão até às 18h para o Ensino Fundamental I. E o horário do Ensino Médio é diferenciado de acordo com cada série e dia da semana.

Além das aulas, a escola também oferece uma série de atividades complementares facultativas, as quais os alunos podem realizar fora do seu horário de estudo, de acordo com suas vontades e aptidões. Elas se dividem em esportivas e artísticas. As primeiras abarcam aulas de futsal, voleibol, basquetebol, handbol e, ainda, judô e xadrez; já as segundas incluem artes cênicas (da qual podem fazer parte alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio) e artes musicais (podendo participar alunos e seus pais). Além dessas atividades regulares extracurriculares, a escola também promove eventos periodicamente, como: festival de música, festival de poesia, palestras, exposições, festas comemorativas como festa junina, feira de ciência e cultura, olimpíadas e competições esportivas, além de atividades de campo, isto é, visitas culturais a diferentes locais, variando conforme o segmento e a série. Toda essa descrição nos mostra que esta escola é muito bem equipada – tanto em relação a sua infraestrutura e uso de equipamentos tecnológicos quanto à promoção de eventos e oferta de atividades diversificadas para os alunos. Sendo assim, podemos ver que esta escola apresenta uma infraestrutura superior à maioria das escolas.

Agora que já foi exposta a estrutura da escola e a dinâmica de trabalho ali desenvolvida, é preciso entender que professores ali trabalham e para quem lecionam. Para isso, aqui traçarei um breve perfil dos professores e alunos desta escola. Por ser uma escola que vai desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, a instituição possui muitos professores – aproximadamente cem. Contudo, por esta ser uma dissertação de mestrado, não havia tempo hábil nem interesse em entrevistar todos – já que a maioria não foca suas aulas nos temas previstos pela lei 10.639. Sendo assim, precisou ser feito um recorte, focando principalmente nos professores que lecionavam nos Ensinos Fundamental II e Médio. A partir disso, expus a pesquisa e conversei com os professores cujas disciplinas incluem questões pertinentes à lei em suas aulas. Sendo assim, foram selecionados doze professores – sendo que apenas dez realizaram as entrevistas²³ e é a partir deles que o perfil será traçado.

Para traçar um perfil e apreender as percepções dos professores, o roteiro de entrevista foi divido em quatro partes. Em um primeiro momento foi feito um breve questionário sobre dados e características pessoais – como idade, religião, cor, formação e atividade como professor – com o intuito de conhecer melhor os entrevistados. Depois as perguntas

²³ Os outros dois professores não foram entrevistados por alegarem indisponibilidade de horário.

começaram a direcionar para os conhecimentos que os entrevistados tinham sobre a lei, buscando sua opinião sobre a lei, como sua disciplina poderia incluir os temas previstos nas diretrizes e se eles tiveram alguma formação e conhecimento prévio que os auxiliou na hora de implementar a lei. Após saber o que os professores entendem sobre a lei, o roteiro explorou como eles percebem a sua implementação nesta escola como um todo. Sendo assim, contou com perguntas sobre o processo de implementação da lei na escola, as estratégias, recursos, materiais e métodos utilizados, além de dificuldades e facilidades deste processo. Ao final foi focado na situação específica desta escola: as perguntas eram direcionadas para que os professores respondessem pensando sobre o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira em uma escola cujos alunos são majoritariamente brancos e as consequências disto. E, por fim, foi questionado sobre o entendimento do conceito de “raça” – como definem e se o utilizam em seu dia a dia, sendo esta a questão que talvez tenha gerado mais polêmica e discordância entre os professores.

Em relação aos dez entrevistados, seis lecionam para o Ensino Médio e o restante para o Fundamental II. A idade varia entre 32 e 54 anos, tendo uma média de 17 anos de experiência com o magistério, variando entre 7 e 35 anos. A religião dos professores é bem diversificada, tendo católicos, protestantes, espíritas e também os que afirmam não seguir nenhuma. Assim como os alunos, a maioria dos professores é branca, tendo dois se classificando como pardos e apenas um como preto – segundo os critérios estabelecidos pelo IBGE. A maioria também se formou em universidades públicas – UFRJ, UFF e Uerj –, tendo apenas um professor que se formou em uma universidade particular.

Apesar dessa aparente homogeneidade no grupo, houve pontos de divergência explorados na análise a seguir. Um dos principais é com relação à conceitualização e utilização do termo “raça” – última pergunta do roteiro de entrevista. Dos dez, seis professores afirmaram que não utilizam o termo “raça” por o considerarem ultrapassado e preconceituoso, enquanto os outros quatro afirmaram que utilizam porque se refere a uma questão histórica, social e cultural e não há nenhum problema quanto a isso. Apesar de não haver consenso, a visão de cada professor sobre esse conceito, atrelado às declarações durante a entrevista e a inserção de temas africanos e afrobrasileiros nas suas disciplinas revela muitos aspectos de como a questão racial é percebida e abordada nesta escola.

O perfil dos alunos foi traçado por meio das observações feitas durante a etnografia, devido à solicitação da coordenação da escola para não envolvê-los na pesquisa por meio de entrevistas ou questionários, já que são todos menores de idade. Dessa forma, o perfil traçado

foi bem homogêneo, no qual os alunos são majoritariamente brancos – em uma escola com aproximadamente mil alunos, avistei no máximo cinco alunos com traços fenotípicos pardos e/ou pretos, o que não significa que esses alunos se classifiquem como tal. Por conta do valor da mensalidade da escola, há um recorte socioeconômico, podendo concluir que são alunos com uma renda familiar alta, inseridos, portanto, em uma classe média alta carioca, que de acordo com os dados do IBGE²⁴, se identifica majoritariamente como branca²⁵.

2.3 A entrada no campo: os primeiros dias

Como foi dito no início deste capítulo, o primeiro contato com a escola e os profissionais que ali trabalham foi feito em dezembro de 2014. Neste dia foi acordado que o trabalho de campo começaria em fevereiro de 2015, junto ao início do período letivo, e se estenderia até novembro, perfazendo um total de nove meses em campo. E assim foi feito.

Ao final do mês de fevereiro, entrei em campo – com os alunos e professores ainda eufóricos por causa do fim do carnaval. Logo que entrei, avisei a todos os professores e alunos que estava fazendo uma pesquisa de mestrado sobre o ensino de história africana e afrobrasileira – de acordo com a lei 10.639. Como não podia estar presente em todas as aulas de todas as turmas, pedi para que os professores me avisassem quando fossem lecionar sobre qualquer conteúdo relacionado à lei, incluindo história africana, afrobrasileira, relações raciais e assuntos que considerem como periféricos – não especifiquei muito, pois esta seria uma forma de saber o que eles consideram como parte do conteúdo referente à lei. Também avisei aos professores que, ao final da pesquisa, faria uma entrevista individual com eles. Expliquei mais sobre a pesquisa e disse que a visão deles era extremamente importante para que eu entendesse aquele contexto. Esta foi a forma que encontrei de conseguir a confiança deles, de modo que eles não me vissem como uma ameaça ou alguém que estava ali para controlar suas aulas ou julgá-los. Afinal, não se trata de um julgamento sobre certo e errado, mas sim, de um entendimento sobre os mecanismos que operam naquela escola no que diz respeito à lei 10.639, levando em conta a percepção dos professores que estão imersos nesse processo.

²⁴ Esses dados podem ser acessados no site do IBGE através do link: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/caracteristicas_da_populacao_tab_brasil_zip_ods.shtml

²⁵ A escola não fornece nenhuma política de bolsas, há apenas isenção da mensalidade para filhos de professores e funcionários, direito adquirido pelas categorias do ensino.

Através dessa conversa inicial, alguns professores já me avisaram quando falariam sobre o tema e, com isso, já consegui delimitar uma agenda de pesquisa.

Enquanto estudante, li diversas etnografias que me inspiraram muito, como “Os Argonautas do Pacífico Ocidental” de Malinowski; “Os índios e nós” de Anthony Seeger; “Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande” de Evans-Pritchard; “Sociedade de esquina” de Foote-Whyte, ou ainda pesquisas relacionadas ao ambiente educacional como as “Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira” de Rocha e Perosa (2008), dentre outras. A partir dos exemplos desses clássicos, pude entender melhor sobre como agir enquanto etnógrafo e também sobre os vários rumos que uma etnografia pode tomar: desde as dificuldades e os problemas para serem resolvidos, até acontecimentos inesperados e/ou expectativas sobre o que é comum acontecer, inclusive sobre as possíveis reações dos nativos. E então, ali estava eu: em um ambiente extremamente familiar – a escola –, tentando desnaturalizar e estranhar o que acontecia ao meu redor – como propõe Velho (1999) –, sem me esquecer de anotar no caderno detalhes que vão desde conversas informais no corredor até as aulas lecionadas pelos professores.

Apesar de ter acesso à teoria, a prática sempre nos surpreende. No primeiro dia estava apreensiva com a entrada no campo, com medo de não saber o que estava por vir e inutilmente desejando que tudo corresse perfeitamente bem, sem qualquer imprevisto. Coloquei meu jaleco branco – como foi solicitado pela coordenação, de modo que eu ficasse com a vestimenta semelhante a dos professores – e entrei na sala dos professores. Antes das 7h da manhã, os professores já estavam conversando entre si. Perguntei ao inspetor quem era o professor de sociologia – afinal, eu estava ali também para cumprir minhas horas de estágio e essa foi a principal estratégia para me inserir no campo e permanecer presente semanalmente (de 2 a 3 dias).

Devidamente apresentados, esta foi a primeira aula que assisti: sociologia para o Ensino Médio. Neste momento, não apenas os professores e coordenadores me viam como estagiária, mas nesse momento também fui apresentada aos alunos dessa forma. Expliquei que eu fazia estágio, mas também estava fazendo uma pesquisa para o mestrado. A segunda informação foi ignorada pelos alunos, que só deram atenção para o fato de que eu estava ali para aprender a dar aula de sociologia.

Naquele mesmo dia, durante o recreio, o professor de história me informou que no sábado a escola realizaria um projeto e que seria interessante eu ir por causa da minha pesquisa. Com detalhes, ele me explicou que se tratava de uma manhã com palestras

proferidas pelos próprios professores da casa – cada mês seria abordado um tema diferente. E o tema do mês de março seria sobre a história do samba, incluindo sua influência do jongo, o tráfico de escravos e as lutas para a perpetuação de sua cultura no Brasil, a vinda dos baianos para o Rio de Janeiro, chegando até a situação atual das escolas de samba. Logo pensei que aquela escola seria um terreno fértil para a pesquisa, pois logo no início do ano já falariam sobre influências da cultura africana no Brasil. Pronto: eu estava no local certo.

Conforme os dias foram passando e a minha presença foi ficando cada vez mais constante naquele ambiente e percebi que o caderno de campo carregava duas facetas. Por um lado, era um grande aliado, pois me fazia lembrar o tempo todo que eu estava ali com um foco e, claro, permitiria o registro de tudo o que acontecesse. Mas, por outro, também às vezes se mostrava um inimigo, pois chamava a atenção dos alunos, que diariamente questionavam: “O que tanto você escreve?”. Tentavam adivinhar, queriam saber se eu anotava a matéria, se copiava o que o professor escrevia no quadro ou se simplesmente anotava questões sobre didática – afinal, eu ainda era vista como a estagiária de sociologia. Por vezes, quando me distraía, algum aluno pagava o caderno e passava as páginas e, por outras, davam algumas espiadas enquanto eu escrevia, tentando ser discretos. Logo assim que entrei em campo, eu e o caderno éramos um corpo só: ambos estranhos. Conforme fui ganhando a confiança e intimidade dos alunos, eles se sentiam cada vez mais próximos a mim, me confidenciando seus segredos particulares, demonstrando afetos diariamente e, consequentemente, desejando que eu fizesse o mesmo – e isso incluía responder seus diversos questionamentos e contar o que havia naquele caderno tão misterioso.

Apesar dos impasses com o caderno e da grande demanda dos alunos por quererem saber detalhes da minha vida, isso não foi um grande problema. Pelo contrário, a aproximação com os alunos foi uma excelente forma de dialogar com eles e entender como eles pensam e interagem naquele ambiente extremamente monocromático. E, a meu ver, o mais curioso: ao assistir outras aulas sem ser de sociologia, os alunos ficavam curiosos me perguntando o que eu estava fazendo ali. Sempre os lembrava da minha pesquisa e, depois de muito falar sobre o que eu pesquisei, alguns deles se lembravam de mim quando viam o tema da África no seu livro ou apostila, me chamando para ver o que eles estavam aprendendo.

2.4 O processo de implementação da lei 10.639 nesta escola

Antes de falar sobre as observações feitas durante o ano letivo e as análises decorrentes, é preciso entender como a lei 10.639 foi implementada nessa escola e a importância que lhe é atribuída – tanto pela direção quanto pelos docentes.

Na visão do diretor da escola, a lei é de suma importância para que não haja nenhum retrocesso no ensino em relação a essa temática e que esse assunto sempre seja garantido no currículo, independente de outras possíveis alterações curriculares. Por outro lado, ele afirmou que muitas pessoas questionam o porquê da importância de se ter uma lei voltada para o conteúdo africano e afrobrasileiro se algumas disciplinas, como a história e a geografia, já tratavam sobre esse assunto. O professor de geografia traz esse questionamento:

“É muito louco um país que tem África na sua formação ter que ter uma lei para se ensinar isso, acho muito surreal... Acho que o currículo deveria contemplar, mas ao mesmo tempo vejo que foi uma lei criada e muito pouco discutida no âmbito escolar. Tem a lei, é fato, mas na geografia, matéria pela qual eu respondo, ela já consta África! Então, independente da lei eu teria que dar África em algum momento.” (*Entrevista com o professor de geografia do 1º ano do Ensino Médio*)

Também foi questionada a existência de uma lei para se tratar exclusivamente a temática africana, sem considerar outros países e continentes, como questiona o professor de história:

“Quando eu falo sobre nazismo com os alunos, primeiro eu falo da ótica do alemão ariano. Depois, da ótica do judeu. Lá e cá, sempre. E aí, os olhos deles brilham como se eles fossem arianos naquela hora e, depois, choram quando a gente fala dos campos de concentração do holocausto. Então, a minha história é isso. Então, não só um, não só o outro. Eu entendo a importância dos negros. Por que só a África mesmo? Então, eu sempre ressalto para os alunos também, mostrando o lá e cá. A gente foi no Museu Afro, esse ano, lá em São Paulo. E aí, eu sempre falava: ‘Não vamos esquecer que os africanos já eram escravizados por outras tribos africanas quando o europeu ia lá pegar eles...’ Então, não foi uma escravidão forçada no sentido de que: eu cheguei e eu apliquei aquele conceito neles. Isso já era feito entre eles. E eles: ‘Ah, é? Verdade?’ ‘É, verdade.’. Aí, desmistifica um pouco isso. Ou desmistificar o fato de todo escravo levava porrada e era torturado. Não, era peça extremamente cara. Eu não ia julgar se eu não precisasse – ‘precisasse’ no sentido de ele ser um fugitivo, um subversivo de alguma forma. Acho que é mais ou menos por aí. Então, meu questionamento parte disso. Por que só eles, entendeu? Por que só a África e não tudo?’” (*Entrevista com o professor de história do 9º ano do Ensino Fundamental II*)

Mas a maioria dos professores justifica a implementação da lei 10.639 como uma forma de autoconhecimento. Segundo eles, é importante reconhecer e valorizar a história da África tanto para: 1) conhecermos a nossa própria cultura – e, assim, traçam uma relação direta entre África e Brasil, justificando-a pela influência histórica e cultural; 2) para a

diminuição de preconceitos e estereótipos relativos ao negro e à África. Como explicam os professores de literatura, história e sociologia do Ensino Médio consecutivamente:

“O que eu acho que a literatura mais pode contribuir é para que a gente aprenda um pouco da nossa história negra, que a gente rejeita, e que essa rejeição seja menor. Porque quanto mais você conhece as coisas, seu passado, vê as coisas por outro ângulo, você passa a ter um orgulho, uma outra visão, você passa a pensar melhor naquilo... E o preconceito acaba, de uma certa maneira, sendo reduzido. Porque eu acho que a gente tem que pensar que essa literatura é importante, mas é mais importante ainda a gente saber a história do negro para a gente poder ter respeito pelo negro que está aqui. Porque eu acho que também quando a gente respeitar o negro que está aqui, a gente vai olhar diferente para o negro que está lá. E isso não rola, não é? A intolerância é muito grande. (...) A gente tem uma discriminação imensa no país, um racismo enorme, infelizmente, porque a gente nunca valorizou mesmo os negros – e a escola contribuiu para isso, essa não valorização. Mas isso também não quer dizer que brancos sejam ruins e pretos sejam bons e nem o contrário. Porque não rola um maniqueísmo para mim.” (*Entrevista com a professora de literatura do Ensino Médio*)

* * *

“E POR QUE VOCÊ ACHA QUE A HISTÓRIA DA ÁFRICA SERIA MAIS IMPORTANTE, DE REPENTE?”

“Porque eu acho que ela é, talvez, a mais importante herança que a gente tem... Não assumida, mas é a mais importante herança que a gente tem. E aí é só pegar números... Nós tivemos, na época colonial desse país, 80% quase de população negra, liberta ou escrava. Uma população negra imensa que construiu, na verdade, esse país. Foram eles – e os índios também – que plantaram açúcar, produziram café, tiraram ouro, enfim... A abolição tem o que? 120 e poucos anos... Nós temos um passado muito maior de escravidão do que de não-escravidão dessa população. Então, essa população se fez presente e ela está presente no nosso cotidiano. O Brasil, realmente, é um país formado por muitas matrizes, mas a matriz africana é uma das bases – se não a principal base mesmo, eu acho. Então, por isso que eu acho que é importante... Até para a gente entender isso e valorizar, é também ir um pouco lá dentro, o que eles eram lá, para entender o que está aqui. E não o contrário: “a gente foi lá e buscou”, não, não foi assim. Eles não queriam vir para cá.” (*Entrevista com o professor de história do Ensino Médio*)

* * *

“Bom, eu acho que é de extrema necessidade a gente se conhecer. Eu acho que a maior questão da lei e a aplicabilidade dela é fazer com que esse menino e menina em formação tome consciência da sua própria história, entenda a sua cultura e seja inserido nela, percebendo que a cultura africana está presente na nossa realidade, na nossa fala, nas nossas crenças, nas nossas práticas, na nossa estética. E a partir desse conhecimento, há a possibilidade de se entender no mundo. Eu entendo que há a necessidade da lei no sentido de apresentar conhecimento de si mesmo enquanto brasileiro, enquanto cidadão e, a partir daí, repensar os nossos conceitos enquanto indivíduos diferentes – diferentes fisicamente, diferentes em termos de classe social. E aí, obviamente, isso faz necessário. Entender, inclusive, na nossa história por que determinados grupos e pessoas exatamente por serem diferentes – e tiveram milhares diferentes na história –, hoje ainda são resquícios de determinados tratamentos que essas pessoas diferentes experenciaram no sentido de acesso ao reconhecimento. Eu acho que a aplicabilidade da lei começa na ideia de que é

preciso se conhecer um pouco do outro, verdadeiramente, porque a gente só conhece um lado da história." (*Entrevista com a professora de sociologia da 1ª série do Ensino Médio*)

Apesar de aparecer em várias entrevistas a justificativa da lei como uma medida de reconhecimento, esta visão não é unanimidade entre os professores. Há também uma ideia de que dependendo da forma como a lei é implementada, ela pode acabar sendo interpretada como uma medida compensatória, e não propriamente de reconhecimento, como expõe o professor de cidadania:

"Qual é a minha impressão quando eu vejo que existe uma lei pra introduzir um assunto de cultura afro dentro de um aluno? É uma compensação e não um processo de reconhecimento de fato da importância da cultura negra no nosso dia a dia. Eu acho que nós estamos partindo de um ponto de compensação em vez de fazer uma avaliação de como efetivamente nós formamos o nosso povo. Como é que é o brasileiro? O brasileiro foi formado a partir de quê? Então, eu vejo que o aluno também vê dessa forma, que é uma forma de compensar... 'Ah, não, nós estamos fazendo isso daqui porque o Brasil é um país onde a população ainda é racista, a gente está compensando isso falando sobre o negro.' Ou aquele apêndice, aquela aula inútil, que está sendo dada em algum momento porque a lei exige que faça isso. Ou pode ser a questão da constituição agora, que o assunto é a constituição." (*Entrevista com o professor de cidadania do Ensino Fundamental II*)

Independentemente da justificativa de cada um para a implementação da lei, há uma unanimidade tanto na visão institucional quanto na do corpo docente: a implementação da lei 10.639 não se deu por um marco, mas sim, através de um processo no qual os professores lideraram e ainda lideram. De acordo com o diretor, é seu papel incentivar os professores para que eles trabalhem os assuntos previstos na lei em suas aulas, mas ao mesmo tempo, os professores dão o encaminhamento como desejam, sugerindo temas e métodos de trabalho.

"Mas não existe uma programação para você falar desse assunto dentro da matemática – a não ser se a gente quiser. A escola não vai negar, mas não existe um tronco para falar da história da África, uma programação da escola inteira. Existe professor de humanas que tem um capítulo de África que está no programa dele, existe uma programação do fundamental que já é do contexto deles, entendeu? Pelo menos eu entendo assim. (...) Ano passado teve um projeto belíssimo sobre a África e tem todos os registros ai, você pode se apropriar disso. Mas não é uma coisa muito simples, entendeu? Eu acho que a gente ainda vai brigar muito com isso, e não é porque a escola não quer, é porque é complicado, é muito complicado mexer com isso..." (*Entrevista com a professora de matemática do Ensino Fundamental II*)

Sendo assim, a implementação da lei 10.639 é vista nesta escola como um processo em constante construção, e não como algo rígido, fixo ou inalterável. Os professores explicam que não houve nenhuma orientação institucionalizada por parte da escola que os obrigasse

e/ou orientassem a implementar a lei de uma forma específica ou que mudasse radicalmente o conteúdo de um ano para o outro.

Por não terem recebido uma orientação oficializada da escola sobre o que abordar e como implementar a lei, esse processo fica a cargo dos professores, cada um escolhendo a melhor forma de incluir o tema em sua disciplina – como veremos no capítulo 3 –, mas sempre dialogando com a equipe inteira, de modo que os temas não se sobreponham ou se contradigam. Como essa professora afirmou ao ser questionada sobre a implementação da lei na escola:

“O colégio sempre foi preocupado em estar de acordo com os PCN’s e foi por conversa mesmo na sala dos professores. Ninguém chegou para mim e falou: ‘Tem que incluir história da África’. Foi conversa na sala dos professores, o pessoal discutindo o currículo, então a gente escuta esse tipo de coisa... Mas ninguém nunca efetivamente chegou para mim e falou: ‘Olha, a gente tem que repensar’... Não.”
(*Entrevista com a professora de geografia do Ensino Fundamental II*)

Apesar dos professores apontarem a implementação da lei como um processo ainda em construção desde a sua promulgação em 2003, até 2009 ela não era uma grande preocupação. Foi a partir desta data, com a reformulação do vestibular – o qual passou a se concentrar no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)²⁶ – que este tema adquiriu mais relevância para a escola por ser cobrado nas provas de seleção para entrada nas universidades²⁷. O Enem aparece nas entrevistas realizadas como um “ponto de pressão” – segundo as palavras de um professor:

“Aí começa a cair no vestibular e vai começar as coordenações, a direção da escola: ‘Não, mas o aluno falou que não deu isso’. A pressão do vestibular é que está, em algumas escolas, fazendo com que a coisa tenha que andar. (...) Eu acho que o vestibular hoje está servindo como um ponto de pressão porque têm caído muitas questões. Ano passado caiu uma questão sobre o teatro na época da Era Vargas, da produção negra. (...) Então, o que aconteceu? O vestibular não é o melhor, mas como eu falei, está sendo um ponto de pressão para isso porque o Enem, a Uerj e

²⁶ “Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.” Retirado do site: <http://portal.mec.gov.br>

²⁷ Até 2008, enquanto a avaliação para entrar nas universidades era o vestibular, as escolas ainda não se preocupavam tanto com a implementação da lei 10.639, pois a história e cultura africana e afrobrasileira ainda não era incluída nas provas. A partir de 2009, com o advento do Enem e uma maior cobrança sobre esses temas, as escolas passam a se preocupar mais em inserir esses conteúdos em suas disciplinas, de modo que prepare seus alunos para realizar essas provas. Para mais detalhes sobre o Enem e o aumento na cobrança de temas previstos na lei 10.639 ao longo dos anos, ver Moreira e Senra (s/d).

alguns vestibulares têm jogado isso." (*Entrevista com o professor de história do Ensino Médio*)

Além disso, os conteúdos de sociologia começam a ser cobrados nas provas do Enem e esta disciplina parece ser uma grande articuladora da temática de relações raciais brasileiras em suas aulas. O professor de geografia do Ensino Médio, que fez sua dissertação de mestrado sobre a lei 10.639 a partir da ótica do Enem, revela sua percepção sobre a importância da sociologia na implementação da lei:

"O papel da sociologia é bastante importante, isso foi umas das coisas que eu notei. (...) Antes de 2009, as provas eram com 64 questões misturadas e você tinha geografia e história. A partir de 2009, você passa a ter questões de sociologia e, sobretudo a partir de 2011, o viés das questões sobre o negro, sobre a lei, e os aspectos positivos revalorizadores são da sociologia. Dentro das escolas, a sociologia poderia gerenciar de alguma forma isso, sentar com professores de geografia, história, português e literatura para fazer um trabalho em conjunto ao longo do ano, vendo dentro dos conteúdos de cada série como determinados assuntos poderiam ser inseridos, trabalhados... Acho que o caminho seria fazer um trabalho em conjunto." (*Entrevista com o professor de geografia do Ensino Médio*)

Dessa forma, com a promulgação da lei em 2003, os professores começaram a conversar entre si sobre as novas exigências, mas foi só a partir de 2009 que começaram a pensar em estratégias práticas para a implementação da lei na escola, visto que o tema previsto na legislação começou a ser cobrado nas provas do Enem e, consequentemente, a escola começou a exigir a sua inclusão nos conteúdos programáticos, mas sem especificar como isso deveria ser feito. Foi através dessa conversas entre os professores que o tema foi ganhando espaço na escola e, assim, a implementação foi ocorrendo aos poucos – e ainda está nesse processo, de acordo com alguns professores. Por isso, sempre precisa ser pensada e discutida entre a equipe pedagógica, avaliando os erros que foram cometidos e pensando em novas tentativas para repará-los. Trata-se, portanto, de um período de experimentação, onde a implementação da lei é nova na escola e, por isso, ainda precisa de ajustes e alterações para a sua melhor aplicabilidade, segundo os professores.

Diante deste quadro de experimentações, podemos dizer, resumidamente, que as principais dificuldades na implementação da lei 10.639 ressaltadas pelos professores consistem em: 1) falta de tempo para aprofundar o tema por causa das outras exigências e prioridades do Enem; 2) deficiência na formação acadêmica dos professores e falta de diálogo entre academia e escolas, o que, consequentemente, implica em um 3) momento de transição

sob o qual estamos vivendo, onde os professores que dão aula não tiveram formação voltada para o tema e os estudantes que estão se formando agora ainda não chegaram às escolas.

De acordo com a direção da escola, a grande dificuldade a ser enfrentada é inserir mais um conteúdo dentro de um currículo que já está saturado – sem que se tenha a necessidade de criar uma disciplina específica para o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira, ação totalmente rejeitada pelo diretor da escola. Os professores também falam sobre a falta de tempo em sala de aula para inserir o conteúdo previsto na lei 10.639 como uma grande dificuldade e alertam para uma carência na formação docente em relação aos assuntos africanos e afrobrasileiros.

Vemos, então, que apesar de o Enem ser um ponto de pressão na implementação da lei, ele também se coloca como um obstáculo, pois aborda uma grande quantidade de assuntos, o que exige que os professores trabalhem com diversos temas ao longo do ano letivo – principalmente no Ensino Médio. Dessa forma, eles afirmam que, muitas vezes, se sentem engessados porque não conseguem explorar o tema da história africana e afrobrasileira da forma como gostariam por falta de tempo devido à grande quantidade de assuntos a serem trabalhados – como Paiva (2015) relata em sua pesquisa. Este é o caso da professora de literatura, que afirma falar sobre literatura africana apenas sob a ótica do Mia Couto, autor mais citado no Enem, e, com isso, sente falta de introduzir outros autores africanos, como Hugo Mâe e Agualusa²⁸ que também são muito importantes na literatura africana, mas não são tão cobrados no Enem.

“Hoje é quinta. Terça-feira foi a primeira vez que eu peguei um livro de literatura com um capítulo sobre literatura africana para o Ensino Médio. Foi a primeira vez. Por que esse livro de literatura está colocando literatura africana? Porque o Enem exige e todo mundo quer botar o aluno no Enem. (...) E o meu material do William Cereja, que é o livro mais vendido de literatura, só incluiu alguma informação em algumas páginas há pouco tempo, dois anos. E falando, assim, pinzeladas, e quem é que eles põem como autor africano? Mia Couto, que é branco, tem olho verde e é pop no Facebook, entendeu? [risos] (...) Como eu te falei, dentro de um panorama de literatura africana para o Ensino Médio, eu acabo tendo a literatura no final do século XX, é essa a literatura da resistência, é essa que a gente vai ter que começar a falar. Aí o que acontece quando a gente chega no 3º ano com mais esse conteúdo? O que você acha? Uma correria só. Você não tem tanto tempo para falar da literatura africana porque você ainda não conseguiu fechar o conteúdo da brasileira e eu ainda tenho que falar da portuguesa. E da literatura africana, o que acontece? Tudo fica corrido, atropelado. Então, isso está me angustiando, isso é uma coisa que não está me fazendo bem. (...) E isso é uma coisa ruim, mas são as opções que você tem que fazer dentro da matéria porque você precisa preparar o seu aluno para passar no Enem.” (*Entrevista com a professora de literatura do Ensino Médio*)

²⁸ O curioso é a disassociação feita pela professora entre negritude e africanidade, a qual ela própria relativiza em sua fala.

* * *

“VOCÊ APLICA O CONTEÚDO DA FORMA QUE VOCÊ GOSTARIA?”

“Não. Com certeza não. Porque algumas coisas eu gostaria de aprofundar, inclusive em África. Só que o Ensino Médio continua sendo limitado pelo vestibular. O vestibular, na verdade, conduz todo o programa do Ensino Médio.” (*Entrevista com o professor de história do Ensino Médio*)

Então, o Enem é visto pela maioria dos professores através de duas facetas: se, por um lado, ele incentiva a implementação da lei porque cobra assuntos relacionados à história e cultura africana e afrobrasileira em suas provas, por outro ele também pode restringir o conteúdo ao que é cobrado nas provas do concurso e até mesmo dificultar a abordagem dos temas previstos na lei, já que há uma enorme carga de conteúdo para ser transmitida e pouco tempo para tal, o que cria a necessidade de selecionar os conteúdos considerados mais importantes. Cabe questionar que conteúdos são esses e qual a ênfase eles recebem dentro de cada disciplina – como veremos no próximo capítulo.

Uma solução encontrada pelos professores e que tem um respaldo da escola, foi criar projetos e atividades fora da sala de aula com o intuito de suprir essa deficiência gerada pelo Enem que privilegia determinados temas em detrimento de outros.

“Eu acho que a escola até buscou fazer essa discussão e jogar isso para os alunos não só em sala de aula, mas em encontros – como o ‘Conexões’[projeto escolar que envolve um ciclo de palestras ministradas por professores e convidados, esta citada foi sobre a origem do samba], que a gente teve logo o primeiro. Mas eu acho que ainda falta... Ainda falta porque a gente mesmo ainda não tem o conhecimento de história da África que deveria ter. (...) Então, enquanto o vestibular estiver, acho que todos os professores vão ter muita dificuldade para fazer determinado tipo de trabalho. Aqui a gente faz, você sabe disso. A gente faz, cria projeto fora da aula, vai para a rua de tarde... A gente cria, mas mesmo assim é limitado porque não dá para fazer isso toda hora. Não dá para fazer isso com a frequência que a gente queria.” (*Entrevista com o professor de história do Ensino Médio*)

Além da falta de tempo imposta pelos extensos conteúdos exigidos no Enem, outra dificuldade dos professores em implementar a lei 10.639 se dá por conta da ausência de uma formação voltada para os temas africanos e afrobrasileiros em suas graduações – como nos mostram também os estudos de Santos (2005), Pereira (2008); Moura et al. (2009); Oliveira (2009); Santos (2011); Müller (2013); Souza e Pereira (2013), citados no primeiro capítulo desta dissertação.

Dos dez professores entrevistados, apenas dois afirmaram ter formação voltada para o conteúdo africano e afrobrasileiro – foram os dois professores de literatura, disciplina que

abre espaço para autores africanos e brasileiros negros. Outros três – professores de história, sociologia e matemática – afirmaram que precisaram buscar uma formação complementar – seja por meio de uma pós graduação ou através de estudos por conta própria, buscando artigos e livros complementares. E os cinco professores restantes – sendo três de geografia, um de cidadania e outro de história – afirmaram não terem tido nenhuma formação voltada para o tema – sendo que alguns professores de geografia tiveram aula apenas dos aspectos físicos da África, mas consideram isso insuficiente em relação ao que a lei 10.639 propõe, como afirma o professor de cidadania que é formado em geografia:

“Você recebe do Estado as diretrizes que você tem que trabalhar. Como você vai trabalhar pouco importa. (...) O que me foi passado como professor, tanto da rede pública como da rede privada, é que tenho que citar o negro. Como você vai fazer isso? E aí até acho que nós somos muito despreparados porque a gente não sabe como aplicar isso. Nós somos despreparados como professores e também há um despreparo da escola.” (*Entrevista com o professor de cidadania do Ensino Fundamental II*)

Por isso, mesmo com a exigência da lei 10.639 em falar sobre a história e cultura africana e afrobrasileira, muitos professores afirmam que se preocupam em valorizar a África, mas se sentem inseguros para falar detalhadamente sobre essas diversas culturas que existem no continente africano e, por isso, apenas falam que é importante valorizar as diversas culturas existentes no continente, mas sem entrar em detalhes sobre que culturas são essas. Como afirma o professor de geografia:

“África eu já trabalhava. Geografia física da África, falava do Apartheid, falava de colonização e descolonização e acabou. Quando trabalhava no ensino fundamental e quando se trabalhava a formação do povo brasileiro, se falava que o brasileiro era formado pelos brancos que vieram da Europa, o índio que vivia aqui e o negro que veio trabalhar como escravo e só, não é? Hoje quando se tem essa oportunidade, você tenta citar ou aprofundar alguma coisa das diferenças étnicas internas na África, da valorização de como cada um desses povos contribuiu para a formação do povo brasileiro, as diferenças internas... Você tenta dentro do seu limite, que eu sou geógrafo, colocar pelo menos que existem coisas diferentes para estimular que alguém vá pesquisar, ou vá aprofundar um pouquinho mais o conhecimento. Mas ainda eu considero um processo bem limitado em relação a isso, e tem o problema do tempo também pra cumprir com todos os conteúdos.” (*Entrevista com o professor de geografia do Ensino Médio*)

Quando questionados sobre o motivo de o assunto africano e afrobrasileiro não ser abordado nas suas respectivas graduações, segundo as suas perspectivas, as justificativas vão desde o período em que estudaram – época da ditadura militar, onde muitos conteúdos eram proibidos – até mesmo a uma questão de falta de interesse e discriminação em relação ao conteúdo relativo à África, como explica o professor de geografia, na sequência:

“Porque eles discriminam a cultura, infelizmente dominada por brancos há muito tempo. É uma cultura de brancos, escrita por brancos e para brancos lerem. É fato, não tem para onde correr, é isso... Onde você não vê as expressões negras sendo paginadas, sendo veiculadas, biografadas. Não vê. Então, em um mundo é fácil você entender que o negro não tem o valor que o branco tem. Porque você cresce acreditando que a produção biográfica, científica e cultural é branca. E o aluno negro não tem expoentes negros para se identificar.” (*Entrevista com o professor de geografia da 1ª série do Ensino Médio*)

Assim como a falta de tempo e a carência em suas formações, a falta de diálogo entre a academia e as escolas também é apontada como um dificultador na formação complementar dos professores, e consequentemente, na implementação da lei 10.639, como explicam os professores de geografia e história, na sequência:

“Você voltar para a academia só para ver África fica ainda mais difícil – a não ser que fosse o caso de fazer uma especialização só em África. Mas eu sinto falta de cursos – não sei se eu estou trancada na sala de aula –, mas eu não vejo muitos cursos que a universidade possa dar pra gente sobre África... Pegar um especialista desse e fazer um dia sobre a ‘cultura tal do centro africano’. Eu sinto falta disso. Porque uma coisa é simpósio, seminário... Não! Um curso para mostrar: ‘Olha, esse professor vai falar sobre tal assunto de África.’ Eu estou falando de África, mas é no geral... A academia se fecha à escola e isso é muito ruim.” (*Entrevista com a professora de geografia do Ensino Fundamental II*)

* * *

“A gente tem uma distância muito grande entre a academia e as escolas, muito grande. E por culpa das academias mesmo de manter essa distância. Muita pesquisa é feita olhando para o próprio umbigo, para dentro de si e isso não chega nas escolas, principalmente na área educacional – que era a que mais tinha que chegar nas escolas.” (*Entrevista com o professor de história do Ensino Médio*)

Como vimos anteriormente, os professores entrevistados têm entre 7 e 35 anos de magistério, sendo que a lei foi promulgada em 2003 e apenas em 2009 começou a receber maior atenção – muitos entrevistados, inclusive, confundem a sua data de promulgação. Sendo assim, quando essa formação voltada para o tema africano e afrobrasileiro começou a ganhar espaço nas escolas e universidades, esses professores já estavam formados e alguns já lecionavam há alguns anos. Com isso, vemos que estamos vivendo um momento de transição, no qual os professores que estão nas escolas não tiveram formação nas universidades sobre os conteúdos previstos pela lei 10.639 e, por isso, precisam fazer cursos de complementação ou até mesmo aprender por conta própria para transmitir esse conteúdo aos seus alunos – considerando que esta também há uma dificuldade em encontrar esses cursos de formação continuada, visto que há pouca oferta. E, por outro lado, os professores também afirmam que

esses assuntos estão sendo cada vez mais inseridos nas escolas e nas universidades e, consequentemente, os atuais alunos do magistério estão entrando em contato com essa temática agora, mas ainda não se formaram e, por isso, não chegaram às escolas – ou se chegaram, ainda são poucos, sem representatividade. E esse é o grande desafio deste momento: passar por essa transição capacitando os professores que já estão no mercado e, ao mesmo tempo, inserindo os novos que estão com uma formação mais consolidada sobre os temas previstos na lei 10.639.

Essa transição está ocorrendo em etapas: alguns temas como escravidão, imperialismo e descolonização já estão inseridos no currículo escolar há muito tempo, mas sob a ótica europeia, ou seja, a partir da chegada do europeu ao continente africano e a visão do colonizador. E, a partir do processo de reivindicação e promulgação da lei 10.639, passou-se a questionar sobre a história interna da África, a influência da cultura africana no restante do mundo, principalmente no Brasil e a visão do africano e do negro brasileiro enquanto resistentes da dominação europeia e agentes da sua própria história, tirando-os o estereótipo de submissão.

Dessa forma, ao conversar com os professores, alguns me informaram que os assuntos não alteraram muito – não houve uma ampla inclusão de novos conteúdos, apenas de alguns poucos. O que alterou foi a ênfase dada à temática africana e afrobrasileira – que se antes era vista somente a partir da ótica europeia, agora está sendo trabalhada a partir do reconhecimento e valorização da identidade africana e afrobrasileira, além de revelar aspectos históricos que explicam as relações raciais e as atuais situações de desigualdade e discriminação racial. Como explicou um professor durante sua entrevista, se antes era apenas transmitido algo de fora – Europa – para dentro – África e Brasil –, agora há uma preocupação maior em entender melhor as questões internas da África e do Brasil, além de compreender também as consequências da ação europeia para os africanos e a influência destes atores na formação do Brasil. E esse é o grande desafio deste momento. Nas suas palavras:

“E a questão mesmo de dar um pouco mais de ênfase... Porque a gente sempre falou, eu sempre falei, mas dar um pouco de ênfase – não só como uma coisa de apontar, mas de tentar explicar essas heranças²⁹ africanas aqui no Brasil, nesse nosso dia a dia. De como essas heranças são muito fortes e muito presentes – talvez mais presentes do que todas as outras. E mostrar como isso foi construído, como você tem

²⁹ A lei 10.639 e as diretrizes não falam no termo “herança”, apenas em “contribuição”, “influência” e “participação”, então podemos observar que neste trecho da entrevista já é possível encontrar uma interpretação do professor sobre a lei.

religiões que nascem aqui no Brasil e tem matriz africana – que são brasileiras, mas que tem matriz africana. Algumas coisas como algumas religiões africanas que já falavam, por exemplo, em reencarnação antes de Kardec. Parece que o espiritismo foi criado... Não, as religiões africanas falavam sobre isso. A ideia do suicídio deles, por exemplo, é exatamente a ideia da reencarnação, a ideia de que eles iam morrer e iam... Isso vem da África, isso vem das religiões africanas, das misturas, enfim. Isso mudou. Isso mudou bastante. Essa ênfase... Às vezes era só citado, como os livros dizem – no Fundamental, então: “Herança africana: o samba e começa a colocar lá etc., etc., etc.; Herança indígena: o banho diário.” Enfim, essas coisas. Hoje não, hoje você consegue dar uma explicação melhor sobre isso.” (*Entrevista com o professor de história do Ensino Médio*)

Finalmente, um último tema, menos consensual entre os professores, diz respeito à reação dos alunos e sua aceitação em relação à temática prevista na lei 10.639. As percepções se dividiram entre: aceitação, resistência e neutralidade. Do total de dez professores entrevistados, cinco consideraram que há uma boa recepção dos alunos, sendo que três fizeram algumas ressalvas para temas como cotas e religiões de matriz africana. Já outros três revelaram que há uma recepção ruim por parte dos alunos, o que demonstra uma certa resistência em relação ao tema. Essa resistência é justificada por parte dos professores através da existência de uma distância e insensibilidade dos alunos para com o tema, enquanto outros já falam sobre uma questão estrutural e cultural, o que faz com que o assunto cause um incômodo. Apesar desta discordância de percepções, dois professores revelaram perceber uma certa neutralidade nos alunos, demonstrando que, por um lado, reconhecem a ausência de negros na escola e, por outro, se descobrem preconceituosos – mas sem que isso gere maior aceitação ou resistência em relação ao tema. A seguir alguns trechos das entrevistas que expressam as três percepções respectivamente:

ESTAMOS EM UM AMBIENTE BRANCO E COMO VOCÊ ACHA QUE ACONTECE ESSE ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA? OU ACHA QUE NÃO TEM RELAÇÃO?

“Não, eu acho que eles não são assim... [muda formulação] Quer saber se eles são preconceituosos? Não, eu não acho que sejam refratárias não. Acho que com essa coisa da religião, da mitologia que lembra religião, sim. (...) Mas eu acho que é uma questão de tempo. Porque eu acho que aí entra o papel do professor. Que eu sempre me pergunto qual é o meu papel nessa história toda. ‘O que eu estou fazendo aqui?’ Então, cabe ao professor fazer a mediação.” (*Entrevista com o professor de literatura da 1ª série do Ensino Médio que fala sobre a boa recepção dos alunos, exceto para o tema das religiões de matriz africana*)

* * *

E COMO QUE VOCÊ ACHA QUE É ENSINAR A HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFROBRASILEIRA EM UM AMBIENTE MAJORITARIAMENTE BRANCO?

“Eu acho que tem resistências, as pessoas não querem falar sobre isso não, como te falei isso é velado.”

VINDO DOS ALUNOS? VINDO DOS PAIS? PORQUE VOCE FALOU QUE AQUI A ESCOLA COMO UM TODO TEM UMA ABERTURA ... ENTÃO VOCÊ ACHA QUE É MAIS UMA RESISTÊNCIA DOS ALUNOS?

“Não, eu acho que é uma questão cultural mesmo. Não dá para classificar se é a escola, se são os alunos, se são as famílias. Eu acho que as pessoas não gostam de mexer com isso porque dói. Dói nelas saber que alguém da sua formação fez uma coisa dessa [se referindo à escravização e episódios de discriminação], ou que alguém da sua formação sofreu isso, porque não dá nem para saber quem é quem, todo mundo aqui é mestiço, não é?” (*Entrevista com a professora de matemática do Ensino Fundamental II que fala sobre uma resistência em abordar os temas previstos na lei 10.639*)

* * *

“O professor nem precisa verbalizar isso, alguns deles [alunos] olham e comentam: ‘quantos negros nós temos na escola, na sala?’ E na universidade? Agora tem o sistema de cotas, mas mesmo assim, quantos negros têm em cada uma? Quantos negros você têm nas universidades?” (*Entrevista com o professor de história do Ensino Médio que fala sobre a constatação dos alunos sobre a ausência de negros na escola*)

Agora que já entendemos sobre como os professores veem a implementação da lei 10.639 nesta escola, vou além das percepções para tentar entender como a implementação é conduzida no cotidiano escolar. No próximo capítulo, analisarei como o conteúdo africano e afrobrasileiro está sendo transmitido nas aulas, qual enfoque é dado em cada disciplina, quais as estratégias utilizadas pelos professores para abordar os assuntos previstos na lei e, principalmente, quais são as especificidades deste caso e como ele pode contribuir para um debate mais amplo – este é o propósito desta dissertação e é o que veremos no próximo capítulo.

3 ÁFRICA, BRASIL E UMA ESCOLA DE ALUNOS BRANCOS

No primeiro capítulo foram expostos diversos estudos que falam sobre a implementação da lei, mas ainda pouco se sabe sobre como os conteúdos transmitidos nas escolas estão incorporando as exigências das diretrizes. Neste capítulo, será analisado como cada disciplina incorpora esses conteúdos previstos nas diretrizes e também como ele é transmitido para os alunos no cotidiano escolar, levando em conta que a análise perpassa uma escola frequentada majoritariamente por brancos.

Como vimos, as Diretrizes Curriculares Nacionais dividem os temas a serem abordados sobre a lei 10.639 entre: história e cultura africana, afrobrasileira e relações raciais brasileiras.

A partir disso, surgem questionamentos referentes a essas três esferas de análise.

Primeiramente, o que é falado sobre história e cultura africana? Seria ressaltado o passado africano com a existência de diversas tribos antes da chegada do europeu? Ou o enfoque maior seria em uma África atual, moderna e culturalmente diversa? Fala-se mais sobre aspectos históricos ou sobre uma dimensão cultural? O que é dito sobre a história africana: os africanos são colocados como protagonistas ou como produtos da dominação europeia?

E sobre a história e cultura afrobrasileira, o que é dito? Como se relaciona a participação africana na história brasileira? Quais são os elementos culturais mais ressaltados da identidade afrobrasileira? Como essa história e cultura são tratadas pelos professores e recebidas pelos alunos em uma escola frequentada por uma maioria de pessoas brancas?

O que é dito sobre as relações raciais brasileiras? Como o tema é trabalhado nas aulas e recebido pelos alunos? O enfoque maior seria na valorização de uma identidade negra brasileira ou nas situações de desigualdade e discriminação racial?

Em geral, qual relação é feita entre África e Brasil e como essa relação é construída em sala de aula? Como cada disciplina relaciona a realidade africana e brasileira – aproximando-as ou distanciando-as? Como se relaciona a participação africana na história brasileira? Como essa questão histórica é associada às relações raciais brasileiras?

Para responder a essas questões, este capítulo está dividido em três sessões. Primeiramente, é preciso entender como as disciplinas se organizam na implementação da lei 10.639 e quais conteúdos os professores consideram como parte da lei. As segunda e terceira

sessões se destinam a detalhes de como esse conteúdo é transmitido no dia a dia escolar. Enquanto a segunda sessão expõe o que está sendo ensinado sobre história e cultura africana e afrobrasileira, a terceira sessão se concentra nos estudos das relações raciais, mostrando as especificidades de cada disciplina na abordagem de cada assunto. Em ambas as sessões sobre os conteúdos transmitidos também será analisada não apenas a relação estabelecida entre África e Brasil, mas também como essa relação é articulada à realidade na qual está inserida esta escola cujos alunos são majoritariamente brancos.

3.1 Como as disciplinas se organizam?

Para entender como a lei 10.639 é implementada nesta escola e seus enquadramentos, a etnografia desta dissertação contou com a observação participante e relatos dos professores de diversas aulas como: história, geografia, cidadania, literatura, artes, sociologia e matemática³⁰. A partir disso, foi possível traçar um perfil e entender como cada uma delas inclui os temas previstos na lei em seu currículo, entendendo as semelhanças e diferenças em suas abordagens. E, além da observação na sala de aula, a pesquisa também conta com a análise de dois eventos principais que ocorreram na escola: o ciclo de palestras sobre a origem do samba, realizado no início do ano, e a feira sobre cinema que ocorreu no meio do ano letivo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais recomendam o enfoque em: (1) história e cultura africana; (2) história e cultura afrobrasileira e; (3) estudo das relações raciais brasileiras. Contudo, a lei 10.639 não especifica qual segmento deve priorizar o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira. Dessa forma, cabe à escola e seu corpo docente decidir sobre como e em que momento da formação escolar ocorrerá a inclusão desse novo conteúdo. Para não sobrecarregar as disciplinas, nenhuma delas trata sobre os temas previstos na lei de forma única e exclusiva, eles são distribuídos por todas elas³¹, sendo que cada disciplina aborda uma

³⁰ Houve observação das aulas de história, geografia e sociologia no Ensino Fundamental II e Médio. As disciplinas de cidadania, literatura e matemática também entraram na análise, mas apenas através do relato dos professores, visto que não foi possível assistir suas aulas por incompatibilidade de horários ou falta de aviso prévio sobre a aula.

³¹ É importante lembrar que a lei 10.639 direciona uma maior responsabilidade às disciplinas de história, literatura e artes, mas por outro lado, não desconsidera as outras disciplinas, considerando que todas são importantes na abordagem do assunto. Dessa forma, é importante pensar a contribuição de cada disciplina para o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira, considerando-as como complementares à inserção do conteúdo previsto na lei.

parte do conteúdo em um período do ano letivo e, assim, elas se complementam e fornecem aos alunos uma visão multidisciplinar sobre o mesmo assunto. Mas afinal, quais disciplinas trabalham mais as questões africanas? E afrobrasileiras? E quais disciplinas são mais responsáveis por abordar os assuntos sobre as relações raciais?

A tabela abaixo fornece um pequeno resumo do que foi observado ao longo do ano letivo de 2015 nesta escola.

Tabela 1 - Divisão das disciplinas de acordo com os temas previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais

SEGMENTO	História e cultura africana	História e cultura afrobrasileira	Relações raciais brasileiras
Ensino Fundamental I	Literatura/Biblioteca Artes	Literatura/Biblioteca Artes	Nenhuma
Ensino Fundamental II	História Geografia Matemática	Nenhuma	Cidadania
Ensino Médio	História Geografia Literatura	Literatura Sociologia	Sociologia

Fonte: o autor.

Fazendo um resumo preliminar – que será detalhado nas próximas sessões –, o Ensino Fundamental I apenas aborda questões relativas ao reconhecimento das identidades, tanto africana quanto afrobrasileira, relacionando a influência do passado africano na atual cultura do povo brasileiro. A partir do Ensino Fundamental II, as relações raciais brasileiras aparecem através da disciplina de cidadania, mas o maior enfoque continua sendo a história e cultura africana – esta tendo três disciplinas para abordar o tema –, enquanto a história e cultura afrobrasileira não é abordada por nenhuma disciplina específica, apenas citada vagamente em algumas aulas. Assim como no Ensino Fundamental I, o foco ainda está muito voltado para a África, com pouca referência à situação brasileira – esta apenas focada nas aulas de cidadania pelo viés da desigualdade. Já no Ensino Médio, há uma maior dispersão das disciplinas pelos temas, não se concentrando mais apenas em África. Neste momento começa a se pensar sobre os aspectos históricos que contribuíram não apenas para a formação da cultura brasileira, mas também para as situações de desigualdade presentes no continente africano e no Brasil. Por um lado, as disciplinas de história e geografia se concentram mais nos aspectos africanos,

enquanto a literatura faz uma ponte entre a África e o Brasil através da leitura de autores africanos e afrobrasileiros. Já a sociologia é a disciplina que mais traz à tona questões afrobrasileiras em suas aulas, tanto reconhecendo a influência cultural africana na formação da identidade nacional, como revelando aspectos da desigualdade brasileira por meio de justificativas históricas que também envolvem o continente africano. Dessa forma, esta disciplina faz com que os alunos entendam não apenas a influência histórica da África no Brasil, mas também como operam as relações entre negros e brancos no Brasil atualmente – como é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

3.1.1 História e cultura africana

Em relação à temática africana, as diretrizes dividem em três tópicos: a África antiga, a África atual e sua relação com o Brasil e outros países. Intencionalmente ou não, cada uma das disciplinas concentrou sua abordagem em uma dessas tipologias, totalizando as exigências da lei. E, além das aulas em si, a escola também proporcionou eventos e expôs murais temáticos – como as atividades proporcionadas na biblioteca e nas aulas de artes para os alunos do Ensino Fundamental I.

Sobre a África antiga, as diretrizes recomendam a importância em citar as civilizações e organizações políticas pré-coloniais que contribuíram para o desenvolvimento da humanidade, além de estudar também o tráfico, a ocupação colonial e a escravidão do ponto de vista dos escravizados e enaltecer as lutas pela independência política dos países africanos. Esta parte foi representada pela disciplina de História, a qual agrega aspectos da história e cultura africana que vão desde a História Antiga até a Contemporânea. Para os alunos do 6º ano, é ensinada uma África antes da chegada do europeu, onde havia uma grande quantidade de tribos africanas extremamente organizadas politicamente e ricas economicamente por conta de sua relação com o ouro. Já para o 9º ano e o Ensino Médio, a história da África é contada a partir do contato com o europeu, onde houve escravidão, colonização e, posteriormente, o processo de descolonização. É importante observar que alguns eventos históricos já faziam parte do conteúdo programático – dentre eles, o Imperialismo, a Partilha da África e a Descolonização –, contudo, a partir da promulgação da lei 10.639, esses conteúdos ganham um novo sentido, visto que passam a considerar as consequências desses

eventos para os africanos e não apenas para o europeu, como era feito segundo o relato de alguns professores. Assim, insere-se no conteúdo outros eventos históricos, como o Apartheid na África do Sul e também o processo de independência dos países africanos, tendo Angola como o maior exemplo e mostrando o africano enquanto agente da sua própria história e resistente da exploração europeia – como explica o professor de história:

E AS AULAS DE IMPERIALISMO E DESCOLONIZAÇÃO. ESSE ASSUNTO SEMPRE TEVE?

“Sempre existiu. E aquela questão de quando a Europa chegou e saiu, sem dar muita ênfase em como ela deixou.”

E AGORA ESTÁ DANDO ÊNFASE EM COMO DEIXOU?

“Sim, sim. Você fala do Apartheid dentro da África e como o modelo inglês vai ser imposto lá e por que ele vai ser imposto. Só se falava do racismo, mas por que era necessário fazer o Apartheid? Para que os africanos do sul, os negros não pudessem ter acesso às riquezas. Então, esse assunto era sempre dado, o problema é que era sempre dado de fora para dentro.”

(Entrevista com o professor de história do Ensino Médio)

Mas o ensino não se resume às questões históricas, as diretrizes afirmam que também é importante entender a situação da África contemporânea, bem como a vida dos africanos e seus descendentes fora da África, além dos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países, compreendendo também a contribuição africana na produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) e política na atualidade.

A situação da África atual é citada principalmente pela geografia, seja ela física ou política, trazendo aspectos que mostram a transformação no espaço africano. Em um primeiro momento, esta disciplina apresenta o continente africano aos alunos de uma forma muito descritiva, revelando aspectos como clima, relevo, vegetação, formação de desertos, IDH, taxa de natalidade e mortalidade, dentre outros. Posteriormente, traça um breve histórico sobre o continente africano a partir do século XIX, ressaltando fatos como: o período do colonialismo e a Partilha da África – onde a divisão arbitrária se sobrepôs à divisão étnica já existente no continente –, a Conferência de Berlim, a Descolonização e o Apartheid na África do Sul – semelhante ao conteúdo de história, mas trazido aqui de forma mais sucinta. E, depois, chega-se ao cenário da África atual, mostrando as consequências socioculturais que o colonialismo provocou na estrutura africana, o sistema em que vivem hoje, seu modo de produção, desenvolvimento e problemas, como fome, doenças (principalmente Aids e Ebola), exploração dos recursos minerais e a atual crise da imigração. Além da geografia, a disciplina

de literatura também fala sobre África atual, a partir do final do século XX, através do aspecto da resistência, trabalhada apenas a partir do Mia Couto – que é o autor africano mais citado no Enem, segundo a professora de literatura³².

De um lado, a África antiga é apresentada pela disciplina de história tanto pelo viés da valorização de sua cultura como pela visão do próprio africano sobre os problemas causados pela colonização – ou seja, fala-se tanto de antes quanto depois da chegada do europeu. De outro, a África atual é exposta para os alunos pelas disciplinas de literatura e geografia, sendo que a primeira trata sobre cultura, enquanto a segunda ensina sob a ótica da desigualdade, revelando muito mais seus aspectos negativos em detrimento dos positivos.

Além dessas disciplinas, a matemática foi uma surpresa para mim, pois foi a única disciplina de exatas a entrar na análise porque a professora demonstrou um grande interesse em trazer as questões africanas para suas aulas – talvez por ela se uma das poucas pessoas a se autodeclarar negra nesta escola. Ao entrevista-la, ela me relatou como tenta inserir jogos matemáticos de origem africana no cotidiano dos seus alunos, buscando tanto estimulá-los ao pensamento matemático quanto a mostra-los o valor e a influência da cultura africana nas nossas vidas.

3.1.2 História e cultura afrobrasileira

Sobre a história e cultura afrobrasileira, as diretrizes ressaltam a importância de entender a participação dos africanos e seus descendentes na construção da história econômica, social e cultural do Brasil, principalmente a relevância dos quilombos nesse processo. Aqui incluem não apenas o jeito de ser, viver e pensar, mas também as celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, e também as datas comemorativas atuais: 13 de maio (Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo), 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra) e 21 de março (Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial).

Em relação a essa temática, podemos citar as disciplinas de sociologia e literatura no Ensino Médio como as principais responsáveis por abordar questões relativas à história e cultura afrobrasileira. Enquanto a literatura se concentra em falar especificamente da

³² Como vimos no capítulo anterior, a escolha de apenas um autor africano para se falar em literatura africana se dá por conta da falta de tempo em abordar os outros, o que, na visão da professora, é um problema.

importância de alguns autores negros na literatura afrobrasileira, a sociologia amplia para outros aspectos culturais brasileiros que sofreram influência africana desde a formação nacional³³. Assim, as aulas de sociologia enfatizam o aspecto histórico e cultural afrobrasileiro – diferente de história e geografia que abordam mais as questões africanas – e a importância de se considerar a influência das matrizes europeia, africana e indígena na formação da nação. Para isso, apresenta aos alunos autores clássicos do pensamento social brasileiro como Euclides da Cunha, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda.

A associação entre África e Brasil também é feita pela disciplina de artes e pelas atividades propostas pela professora da biblioteca com o Ensino Fundamental I de forma mais lúdica. Apesar de as artes plásticas apresentarem aos alunos a história da arte de uma perspectiva europeia, não podemos deixar de citar que no ano anterior – em 2014 –, foi feito um projeto extra curricular sobre África com o título “África: a arte de todos nós”, revelando aspectos culturais africanos e sua influência na cultura brasileira. Enquanto isso, na biblioteca foi feito um projeto com os alunos sobre os ritmos musicais, desde a influência dos ritmos africanos até à chegada do samba no Brasil – a partir disso também foi possível falar sobre a cultura afrobrasileira e aspectos como discriminação racial. Além dessas atividades, como já mencionado, a escola também promoveu um ciclo de palestras sobre a origem do samba – desta vez o tema era destinado aos alunos do Ensino Médio – e também levou os alunos do 9º ano para uma visita ao Museu Afrobrasileiro. Como podemos ver, o reconhecimento da história e cultura afrobrasileira tem pouco espaço nas disciplinas dentro da sala de aula, sendo mais trabalhada fora de sala, através de eventos e atividades lúdicas ao longo do ano letivo, como veremos detalhadamente mais adiante.

Enquanto a história da África é, muitas vezes, colocada como a origem da civilização, a história afrobrasileira é vista apenas como uma espécie de continuação da cultura africana no Brasil, destacando a influência da cultura africana na formação nacional brasileira e nos elementos culturais como: as religiões, a capoeira, o samba, o jongo e a feijoada – podendo ser interpretada como uma certa essencialização da cultura, como se a influência africana se resumisse a esses símbolos culturais.

³³ É curioso notar que enquanto se fala sobre história e cultura africana, cita-se o africano enquanto ator e, quando essa cultura é trazida para o Brasil, começa-se a falar em “negro”, considerando tudo o que foi trazido de africano para o Brasil como “cultura do negro”, sem citar tanto o termo “afrobrasileiro”.

3.1.3 Estudo das relações raciais brasileiras

Em relação ao estudo das relações raciais brasileiras, as diretrizes recomendam ações educativas de combate ao racismo e à discriminação através de medidas como: a desconstrução do mito da democracia racial e o entendimento de conceitos como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo, entre outros. Inclui-se aqui também a participação de grupos dos movimentos negros e de grupos culturais negros na elaboração de projetos político pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

A disciplina de cidadania, lecionada para o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II contempla o estudo das relações raciais através da ótica da desconstrução do mito da democracia racial, ressaltando a existência de situações de desigualdade e discriminação racial no Brasil.

Além desse enfoque, a disciplina de sociologia traz à tona o conceito de raça, utilizando Gilberto Freyre para falar sobre a democracia racial e coloca-la como mito, chegando às questões sobre preconceito e desigualdade racial muito citadas por Florestan Fernandes nos Estudos Unesco. Como explica a professora de sociologia, existem dois lados sobre a formação nacional que precisam ser expostos para os alunos:

“No primeiro ano, a gente tem um momento em que a gente vai falar de cultura brasileira e, quando a gente fala de cultura brasileira, temos alguns clássicos como Gilberto Freyre, Darcy Ribeiro, Florestan. E aí, a gente vai tocar em determinados assuntos que a lei também aborda e tenta desmistificar e desconstruir: a questão de democracia racial, que a gente coloca via Gilberto Freyre. (...) [Trago a ideia que esses] autores, em um determinado momento, produziram a nossa identidade nacional, há uma vontade de construir uma identidade para o povo brasileiro. E o que eles construíram com isso? Coisas positivas e coisas negativas. E que, hoje, fazem parte da nossa ideologia racista ou, até, nacionalista.” (*Entrevista com a professora de sociologia da 1ª série do Ensino Médio*)

Nas 2º e 3º séries do Ensino Médio, a ótica da desigualdade ganha ainda mais força nas aulas de sociologia, retomando alguns autores do pensamento social brasileiro e associando-os às questões atuais, como o debate sobre cotas nas universidades.

Podemos ver que enquanto o ensino de história e cultura africana está disperso por diversas disciplinas ao longo do ano letivo, a temática afrobrasileira é restrita a poucas disciplinas e o estudo das relações raciais fica a cargo, praticamente, da disciplina de sociologia – tendo a disciplina de cidadania como um suporte no Ensino Fundamental II.

Agora que já foi traçado um quadro de divisão das disciplinas sobre as temáticas previstas na lei, resta saber: como este conteúdo está sendo abordado em uma escola cujos alunos são majoritariamente brancos?

3.2 Uma suposta aproximação: “O Brasil é africano, a mãe África”

Esta sessão busca descrever como é transmitido o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira e, a partir disso, mostra como é feita a relação entre África e Brasil nesta escola. Essa relação já é traçada de forma lúdica no Ensino Fundamental I, no qual os alunos aprendem por meio de vários sentidos como toque, audição e estímulo criativo, utilizando livros, músicas, objetos decorativos e artes em geral. Mas a partir do Ensino Fundamental II, o ensino é focado primeiro na história africana e, posteriormente, se abre espaço para a história afrobrasileira.

Após analisar os dados coletados na etnografia e nas entrevistas com os professores, foi possível perceber que a história afrobrasileira é sempre associada à história africana, seja para enaltecer a influência de aspectos culturais ou para mostrar uma semelhança entre ambas as histórias – visto que tanto África como Brasil foram fruto da colonização europeia e sofrem as consequências disso até os dias de hoje.

Sendo assim, é possível dividir o ensino sobre essa temática entre dois vieses: reconhecimento³⁴ e desigualdade³⁵. Isto é, enquanto algumas disciplinas focam mais suas aulas na valorização da cultura africana e sua influência na história brasileira, outras revelam aspectos da desigualdade histórica e as mazelas que persistem no continente até os dias de

³⁴ Neste trabalho considero o reconhecimento não apenas como uma questão relacionada à identidade e cultura, mas também como status social, onde há um modelo institucionalizado de valor cultural que é visto como norma, enquanto os outros são considerados deficientes ou inferiores e, por isso, são impedidos de participar como iguais na vida social (FRASER, 2010). Dessa forma, o não-reconhecimento não significa, então, a depreciação da identidade de um indivíduo ou grupo, mas sim, sua subordinação social e, por isso, uma violação da justiça – já que na Constituição todos são considerados iguais.

³⁵ Fraser (2010) associa distribuição ao bem material e o reconhecimento à questão cultural e, dessa forma, argumenta que nem toda injustiça econômica pode ser superada apenas através do reconhecimento, para isso também seria necessária uma política de redistribuição. Então, apesar de as duas dimensões se relacionarem, não seria possível usar uma dimensão para resolver o problema da outra – por isso é importante distingui-las. É importante também deixar claro que quando se fala em “reconhecimento” e “desigualdade”, está se baseando em tipos ideias para utilizá-los como instrumento metodológico de análise. Contudo, muitas vezes, as disciplinas permeiam as duas esferas e os professores citam questões que não são o foco da sua aula. Esses casos serão apontados quando citados.

hoje – apesar de a África sempre ser vista como pior. Assim, a associação entre Brasil e África é feita não apenas através da aproximação, mas também da comparação entre ambas as realidades.

Se, por um lado, as disciplinas de literatura, sociologia e matemática trazem uma aproximação a partir da cultura e do reconhecimento; a geografia também fala um pouco da questão cultural, mas seu maior enfoque é nos aspectos da desigualdade, revelando um cenário de pobreza, desigualdade, exploração e guerras civis e, em vários momentos, essas situações são comparadas à realidade brasileira. Já a história é uma disciplina que transita por essas duas esferas e inicia essa temática na escola, pois apresenta primeiramente os fatos históricos africanos – tanto antes como depois da chegada do europeu na África e as consequências desse processo para o povo africano – e, a partir disso, as outras disciplinas não apenas complementam esses fatos, como também trabalham com a influência africana na história e cultura afrobrasileira. Esta aproximação entre África e Brasil também ganha espaço fora da sala de aula, através de dois eventos – um se refere à influência da cultura africana na história e cultura brasileira e a outra faz um paralelo entre as situações de desigualdade e discriminação experienciadas na África e no Brasil.

Nas próximas sessões veremos primeiramente como é feita aproximação entre África e Brasil por meio da valorização cultural e, posteriormente, será tratado como essas realidades são, muitas vezes, comparadas e vistas como semelhantes por conta de um passado desigual que impacta os dias atuais. Em ambos os casos, esse aprofundamento sobre a cultura africana e sua aproximação com o Brasil pode carregar alguns riscos, principalmente o de cair em um essencialismo cultural, isto é, o reconhecimento da cultura pode acabar produzindo novos preconceitos, como será descrito. Como veremos nas próximas sessões, muitas vezes o africano é relacionado a algumas práticas tradicionais específicas, como as religiões de matriz africana e alguns poucos símbolos culturais que não representam toda a diversidade cultural africana, apenas parte dela – lembrando também que essa diversidade é apenas citada e não detalhada, o que transmite a imagem do continente africano de forma homogênea. Cria-se, então, o risco de reforçar a percepção da África como um continente não moderno e não diverso. E essa ausência de uma visão moderna e diversa do africano impactaria na cultura afrobrasileira, já que ela também fica restrita a alguns elementos culturais como jongo, capoeira, samba e feijoada – criando um estereótipo sobre o que é ser afrobrasileiro.

3.2.1 “O que seria do Brasil sem a África?” Reconhecendo a cultura através da aproximação

A aproximação entre África e Brasil por meio do viés cultural é feita por diversas disciplinas em variados momentos do ano letivo. Aqui destaco a importância das disciplinas de história, geografia, sociologia, literatura, matemática e artes, tendo a disciplina de história como base para o avanço das outras disciplinas, visto que ela apresenta dados históricos aos alunos que os possibilitam entender a diversidade cultural africana e, posteriormente, isso os ajudará na compreensão da influência africana sobre a cultura brasileira – ressaltada pelas outras disciplinas que tentam aproximar a realidade africana à brasileira. Sendo assim, começaremos pela disciplina de história, a qual começa a trazer fatos históricos relacionados ao continente africano a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II.

Como determina as Diretrizes Curriculares Nacionais, a história antiga da África, antes da chegada do europeu, deve ser transmitida aos alunos, de modo que eles entendam a diversidade cultural histórica ali existente – e este tema foi abordado especificamente no 6º ano. A professora de história do 6º ano utilizou o livro didático para iniciar o conteúdo: o título do capítulo era “Faces da África” e a partir disso, ela questionou os alunos o porquê dessa expressão “faces”. Através de uma aula bem interativa, em um esquema de perguntas e respostas, a professora foi direcionando os alunos a entenderem que a África tem várias “faces”, com muita diversidade, muita diferença e também desigualdade. Enquanto os alunos ressaltam a desigualdade na África, a professora instigava-os a pensar que não é só uma questão material, mas também cultural, pois a África possui uma grande diversidade de cultura, expressa em idiomas, moedas e até mesmo na sua divisão política. Dessa forma, a professora ressaltou a importância de se entender a diversidade política, econômica e cultural da África – não apenas hoje, mas também no seu passado antes da chegada do europeu –, contrariando a visão homogênea no continente africano.

PROFESSORA: “Por que ele [livro] usa a expressão “face”?

ALUNA: “Rosto”.

OUTRA ALUNA: “Teve história pobre e rica.”

PROFESSORA: “Então, a África teve várias histórias, mas só no passado?

ALUNA: “Tem lugares na África com muitas diferenças: riqueza e pobreza.”

PROFESSORA: “Mas é só a questão material?”

ALUNOS: “Não. Cultura, idioma, moeda...”

PROFESSORA: “E a divisão política?”

ALUNOS: “Também.”

PROFESSORA: Dá pra jogar tudo no mesmo saco?”

ALUNOS: “Não!”

PROFESSORA: “Posso falar em diversidade?”

ALUNOS: “Sim.”

PROFESSORA: “Diversidade política, econômica... Não só hoje, mas no passado também.

Ao fim da aula a professora perguntou aos alunos como seria se tivesse um filme sobre as faces do Brasil. Mostrou a abertura do filme “O povo brasileiro” do Darcy Ribeiro e perguntou se aquelas imagens refletiam, de fato, a diversidade do Brasil. Os alunos responderam que sim.

(Aula de história para o 6º ano do Ensino Fundamental II)

Aqui surge a aproximação associação entre África e Brasil: ambos têm “várias faces”, isto é, são culturalmente diversos e, por isso, não devem ser homogeneizados³⁶. Contudo, também surge uma primeira dificuldade no reconhecimento da história e cultura africana: é ressaltada a diversidade cultural presente no continente africano – assim como também é feito em outros segmentos e disciplinas –, mas sem revelar detalhes e adentrar nas especificidades dessa diversidade. O mesmo ocorre nas aulas de história e geografia história da 3ª série do Ensino Médio que, apesar de se concentrarem muito nos fatos históricos africanos, os professores relembram aos seus alunos que a África não é homogênea e que sua diversidade cultural deve ser reconhecida. Como o professor de história disse aos seus alunos:

“Na Copa do Mundo, as pessoas diziam ‘A Copa vai ser na África’, ninguém dizia que era na África do Sul. E o que é isso? É porque há uma ideia de que é tudo igual. Quando foi na Alemanha ninguém dizia que a Copa era na Europa.”

(Aula de história para a 3ª série do Ensino Médio)

Apesar de a geografia não ser uma disciplina que foca suas aulas no reconhecimento e na valorização da cultura africana, ela contribui com a disciplina de história para a visão de uma África heterogênea, buscando desconstruir alguns estereótipos negativos sobre o continente relacionados à pobreza, guerras, escravidão, doenças e miséria. Como afirma o professor de geografia do Ensino Médio, a lei 10.639 é promulgada com o intuito de trazer à tona a valorização cultural africana, mostrando-a como um continente diverso:

“É muito mais fácil falar da fome do que falar da cultura, do Jongo, por exemplo, até porque tem muita diversidade. Aqui não é uma disciplina de África, é uma aula de geografia abordando África. E, por conta do tempo curto, é preciso tratar do “mais relevante”. Hoje tem a lei 10.639 que exige o ensino de história da África de forma a valorizar a África, ao invés de só falar em escravidão e fome. O Enem já vem

³⁶ Nas aulas seguintes, após introduzir o tema chamando a atenção para a diversidade na África, a professora apresentou alguns fatos históricos africanos antes da chegada do europeu. Ensinou sobre a riqueza dos impérios africanos Cuxe e Axum, além da importância dos Bantus na história africana e da influência dos árabes na cultura europeia durante a Idade Média, pois afirmou que eles levaram conhecimento e diversos instrumentos para a Europa, como bússola, pólvora, ordem numérica etc.

cobrando isso e a prova da Uerj também... Ano passado teve uma questão sobre quilombos. E tem a outra lei 11.645 que tem as mesmas prerrogativas para o ensino sobre o indígena. (...) Infelizmente, aqui, eu só posso falar dessas questões que caem mais nas provas, que são questões negativas. Mas é importante também falar sobre a valorização da África.” (*Aula de geografia para a 3ª série do Ensino Médio*)

Apesar de tanto a história como a geografia falarem sobre a existência de uma grande diversidade no continente africano, esse assunto não ganha uma maior amplitude, no máximo citam a divisão da África antes da chegada dos europeus, que era feita baseada em etnias e não em países³⁷. Essas divisões são apenas citadas, sem levar a um maior aprofundamento ou detalhamento sobre as características e peculiaridades desses grupos étnicos. De acordo com a professora de geografia, já houve uma mudança em relação ao enfoque dado nas aulas, mas ainda existem dificuldades em mostrar detalhes da diversidade africana:

“Eu queria poder falar muito mais sobre as relações entre as tribos antes da chegada dos colonizadores para mostrar para essas crianças que existia vida antes da escravidão. Porque parece que eram tribos que não tinham nenhum tipo de cultura, que estavam ali paradas esperando ser escravizadas, entendeu? É essa observação que eu escuto às vezes. ‘O que eles faziam? Não faziam nada? Estavam ali parados esperando ser escravizados?’. Existia toda uma construção cultural, existiam sabedorias, conhecimentos, religiões, cada tribo com o seu animismo ali... E isso poderia somar um pouco mais no entendimento desses povos africanos. (...) a própria questão das etnias. Por que diferenciou tanto? Por que são tantos grupos? Uma coisa é você saber: “existem esses grupos”, mas por que houve tanta diferença? Por que se a gente partilhasse a África correspondendo às etnias, você teria mais de 200 países ali dentro? Até mesmo a questão das culturas... A gente conhece muito pouco, muito pouco! O que chegou para a gente no Brasil é muito pouco e o que chegou foi oprimido pelo colonizador, não é? Então, a gente tem que louvar a resistência dessas pessoas [palmas] porque foi realmente uma resistência às duras penas, uma pressão cultural muito grande. Então, é tudo, principalmente a parte do conteúdo de construção daquelas civilizações – que eu sei muito pouco –, como eles se formaram, quais foram os grupos, que lutas eles tinham antes do colonizador chegar... Eu sei que essa é mais uma parte de história, mas é essencial para a gente conhecer também, então isso eu sinto falta na minha formação.” (*Entrevista com a professora de geografia do Ensino Fundamental II*)

Ao entrevistar professores, houve uma unanimidade em relação a essa dificuldade em abordar essas questões referentes às especificidades culturais do continente africano. A

³⁷ A única vez que a diversidade africana foi abordada de maneira mais detalhada foi em uma aula de geografia para o 8º ano através do tema dos impactos ambientais, com o caso da instalação de uma hidroelétrica nas margens do rio Omo, o que, consequentemente, retiraria as tribos africanas que vivem no local, impactando sua cultura e modo de vida. Ao falar sobre essa situação, a professora mostrou fotos das tribos das margens do Rio Omo que utilizam muita pintura e adornos como forma de arte e enfeite e, conforme mostrava as fotos, ia enaltecendo as imagens dos africanos, elogiando e falando como aquelas pinturas e enfeites são bonitos. Mas esta não é uma abordagem marcante e recorrente nas aulas que ocorrem nesta escola.

maioria dos professores³⁸ afirmou que não teve uma formação em sua graduação voltada para o tema e atualmente sente necessidade em falar sobre a diversidade cultural africana, mas não sabe grandes detalhes e, por isso, apenas citam que a África é um continente heterogêneo. Apesar de a carência na formação em relação à cultura africana ainda ser uma grande dificuldadeposta por diversos professores desta escola, a maioria deles tenta supri-la através de cursos de formação continuada. Os professores de cidadania e história deram relatos sobre as suas formações, consecutivamente:

“O problema é aquilo que eu já tinha te falado: eu acho que nós não estamos muito preparados pra isso. Eu acho que eu não fui preparado pra isso. O que me faz gostar do tema, gostar de falar sobre cultura afro, é um gosto pessoal. Eu componho em [um escola de samba], eu trabalho em escola de samba, isso que me faz gostar, porque eu vejo que se eu não gostasse do tema, se eu não curtisse samba, se eu não tivesse frequentado os bailes funks do final dos anos 90, como é que eu ia conseguir passar isso pra um aluno?” (*Entrevista com o professor de cidadania do Ensino Fundamental II*)

* * *

“A gente fala tanto disso... Como é que é? ‘O Brasil é africano, a mãe África’. A gente sempre vê o que a mãe África deixou aqui, mas o que estava lá e eles trouxeram, com certeza nos ajudaria muito mais a entender o que está aqui. E isso faz falta, eu acho que é esse estudo interno da África que faz falta. (...) Eu estou tendo que estudar mesmo, no sentido de pegar algumas coisas e dar uma lida para poder passar porque a universidade não deu na minha época e talvez hoje comece a dar esses passos. (...) E eu vi que lá [UFRJ] está fazendo isso, ou pelo menos estão começando a fazer isso. É um processo, também não é uma coisa que você vai resolver da noite para o dia. Mas eu acho que falta isso... Quando você criou a lei, você também não deu muitos mecanismos para os professores poderem se preparar.” (*Entrevista com o professor de história do Ensino Médio*)

Após apontar para uma diversidade africana mesmo sem detalhá-la, a aproximação entre África e Brasil começa a surgir, como afirma o professor de geografia do Ensino Médio:

“Até no pré vestibular vai se falar de África em um outro contexto. Primeiro para eles entenderam as compartimentações da África: então você chama a África do norte – uma região –, chama a África de continente e África do Sul é um país. Esses recortes territoriais já são de difícil acesso para maioria. Então, há uma dificuldade tremenda do aluno do fundamental de falar a África como continente e não como país. E depois deles percebem que África não é tribo. Entendeu? A África não é um conjunto de tribos... Você tem que desconstruir um preconceito para construir outro e às vezes as desconstrução de um pré-conceito. Às vezes é mais trabalhoso do que a construção de um novo conceito. Então, a grosso modo falando, eles têm a visão de

³⁸ Apenas os dois professores de literatura afirmaram ter tido disciplinas sobre África e Africanidades em sua graduação e outros dois professores – de história e sociologia – afirmaram ter feito pós graduações e cursos como forma de complementação. Então, os outros seis entrevistados não tiveram qualquer formação sobre o tema e, por isso, tiveram que buscar referências fora da graduação e estudar por conta própria, o que, na avaliação deles, dificulta o processo de implementação da lei 10.639.

que a África são tribos, que é Saara, África subsaariana e África do Sul. Eles esquecem todo um arcabouço, cultural, social, histórico e principalmente, uma boa parte, esquece de fazer o link da nossa cultura com a dos caras e perceber que muito de Brasil é África. E às vezes o cara tem preconceito contra algo que eles mesmos fazem: palavra, religião, cultura, hábito, comida, dança, datas..." (*Entrevista com o professor de geografia da 1ª série do Ensino Médio*)

Ao falar em extração de minérios e exportação de matérias-primas, a professora de geografia do Ensino Fundamental traz elementos africanos para o dia a dia dos alunos, perguntando qual produto os alunos consomem que tem origem africana. O chocolate e o marfim são os primeiros a serem identificados pelos alunos. Como disse a professora:

"Não existe plantação de cacau na Europa, pois precisa de clima quente. Então, aquele chocolate delicioso vem da África. Gente, precisamos associar esse conhecimento à nossa vida, ao nosso cotidiano." (*Aula de geografia para o 8º ano do Ensino Fundamental II*)

Assim como a história e a geografia, as outras disciplinas – sociologia, literatura, matemática e artes – também aparecem aqui aproximando África e Brasil através de uma influência cultural, seja por meio da música, das artes plásticas, dos jogos, da literatura e do modo de vida em geral.

No conteúdo de sociologia da 1º série do Ensino Médio são abordadas questões antropológicas sobre cultura e, para isso, os aspectos históricos são relembrados desde as teorias evolucionistas utilizadas no Imperialismo para justificar a dominação e chegando à influência de três matrizes culturais – lusa, africana e indígena – no processo de formação da identidade nacional. A argumentação é feita com base em autores clássicos do pensamento social brasileiro, como Darcy Ribeiro, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, sendo que em algumas aulas foram exibidos trechos do documentário “O Povo Brasileiro”, de Darcy Ribeiro, mostrando a influência das três matrizes na formação do povo brasileiro e sua cultura. Alguns símbolos culturais foram citados como a capoeira, o jongo e as religiões de matriz africana.

Professora afirmou: “A capoeira não é brasileira.”
 Alguns alunos se assustaram e perguntaram: “Não? É de onde?”
 Outros responderam: “Da África.”
 (*Aula de sociologia para a 1ª série do Ensino Médio*)

A literatura fornece a sua contribuição através da leitura de Mia Couto, único autor africano indicado na disciplina e lido pelos alunos devido à falta de tempo hábil para aprofundar o conhecimento em outros. A escolha deste autor não é aleatória. De acordo com a professora de literatura, ele é trabalhado em sala porque dos autores africanos é o mais citado

no Enem e também porque ele é um autor que consegue ser universal e, com isso, cria uma verossimilhança em leitores do mundo inteiro, principalmente os brasileiros por conta de uma aproximação entre as culturas africana e brasileira. Nas suas palavras:

“Eu entendo que é uma literatura [africana], como eu falei para você, muito presa à oralidade e muito presa ao seu local. Então, eu acho que também tem uma dificuldade aí de você tirar do local e tornar universal. O Mia Couto faz isso de modo maravilhoso. Ele é um leitor voraz dos nossos brasileiros, ele leu Guimarães... Eu li um livro do Mia Couto, há uns dois anos, que eu chorava e lia... [risos] Nossa! Aquilo era uma coisa, pura poesia! Eu chorava e lia o livro o tempo todo. (...) Aquele livro é uma coisa linda! O livro tem muita qualidade. Não é porque ele é branco, não é isso, entendeu? Mas é também porque ele teve uma educação parecida com a nossa. Então, ele acaba tocando em assuntos que estão ali... Moçambique está ali sim, mas há questões, assim, que transcendem Moçambique e que nos tocam, se tocam com a nossa cultura. “Nós, mulheres do meu pai”, por exemplo, esse livro... “As mulheres do meu pai” não, “O vendedor de passados” [do Agualusa]: é uma graça o livro, mas assim, você lê ele e você está dentro de um quarto, dentro de uma casa na África Subsaariana, você está sentindo aquele calor, é outro ambiente, é o exótico. Já não é mais... Eu não sei explicar. Eu acho que agora esses caras estão conseguindo trazer a literatura africana para um nível de literariedade maior do que os primeiros, que ainda estavam muito ligados à questão da oralidade e do seu próprio umbigo, da sua própria cultura. Então, também acho que existe um caminho a ser percorrido por esses caras. E isso também influencia.”(*Entrevista com a professora de literatura do Ensino Médio*)

Além do Mia Couto, autor africano, a literatura também cita autores brasileiros negros – como Machado de Assis, Lima Barreto e Cruz e Souza³⁹ –, explorando questões da identidade afrobrasileira, ressaltando aspectos da exclusão social que eles revelam em seus textos e, assim, revela como a questão racial era retratada em cada momento histórico.

Enquanto a história, geografia, sociologia e literatura aproximam África e Brasil de uma forma expositiva em suas aulas, as disciplinas de matemática e artes, além de os projetos realizados pelas responsáveis da biblioteca, trazem questões mais lúdicas nessa relação entre cultura africana e brasileira.

Apesar de não ser uma disciplina que tradicionalmente abarque muitas questões africanas, a matemática nesta escola também tenta incorporar a cultura africana nas suas aulas, principalmente através de jogos africanos que estimulam o pensamento matemático, como a Mancala⁴⁰. Então, no 8º ano, esta professora utiliza este jogo – Mancala – para

³⁹ É importante deixar claro que a professora seleciona esses autores e os identifica como negros, fazendo parte, portanto, da literatura afrobrasileira – independente de visões contrárias que problematizam e questionam a identidade racial dos mesmos.

⁴⁰ Segundo Santos (2008), é correto falar em “Família Mancala”, visto que há mais de 200 jogos com denominações diferentes, mas que obedecem à mesma lógica de operação. Contudo, a professora não citou essa diversidade. Então, consideremos aqui a Mancala como um único jogo, o qual possui um papel muito importante

desenvolver o pensamento matemático e introduzir a álgebra e o raciocínio lógico aos seus alunos, visto que este jogo exige bastante lógica e pensamento rápido dos jogadores. Como foi dito no capítulo anterior, a implementação da lei 10.639 varia muito de acordo com cada professor e, no caso, esta professora de matemática afirmou ter muito interesse na cultura africana e acha importante valorizá-la em várias aulas, inclusive na sua, mesmo não sendo da área de humanas. Nas suas palavras:

“Eu vejo isso [implementação da lei 10.639] acontecer, mas muito na área de humanas. Quando aparece na língua portuguesa, aparece no Mia Couto, nos contos africanos, no folclore... Mas nas exatas... Se as pessoas soubessem as contribuições matemáticas que a África tem, isso não ia ficar calado.” (*Entrevista com a professora de matemática do Ensino Fundamental II*)

Já no Ensino Fundamental I temos a participação das professoras da biblioteca e de artes na implementação da lei 10.639, as quais executam atividades lúdicas com os alunos. Assim como com a professora de matemática, ao conversar com a professora responsável por organizar atividades dentro da biblioteca, ela afirmou ter muito interesse no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira e, por isso, sempre mobiliza projetos na escola com esse viés. Segundo ela, em 2014 organizou um projeto sobre música e explorou diferentes ritmos musicais, começando no samba e desenrolando para os ritmos africanos. Seu objetivo era introduzir novos conhecimentos sobre a África, buscando mostrar o negro como agente da história e também desconstruir noções pré-concebidas sobre o continente e sua cultura – como, por exemplo, mostrar que a África é um continente muito diverso, com vários tipos de vestimenta, dialetos e cultura de uma forma geral. Além de conversas com os alunos, a professora também fez uma exposição na biblioteca com roupas, moeda, lanças e atabaques – todos de origem africana – para que os alunos se sentissem inseridos naquele ambiente, segundo ela. Vemos que o objetivo aqui é aproximar os alunos desta escola à realidade africana, já que, segundo a professora: “Os alunos daqui não viajam para a África.” E, por isso, não saberiam aspectos mais detalhados sobre a cultura africana e sua influência no Brasil.

Outra forma de valorizar aspectos culturais africanos foi por meio de um projeto de artes que culminou na exposição de um mural no início do ano seguinte, 2015. O título era: “África, arte de todos nós” e havia a exposição de trabalhos manuais que se referem à África e

nas sociedades africanas e asiáticas. São utilizadas sementes para jogar e o objetivo é conseguir capturar o maior número de sementes. Para saber mais sobre detalhes e regras, ver SANTOS (2008).

sua influência no Brasil, feitos pelos mesmos alunos do Ensino Fundamental I. Os trabalhos continham diversas habilidades manuais: pinturas em quadros e telhas, esculturas em argila, bonecos feitos de meias pretas e jornais, desenhos dos azulejos de Di Cavalcante, máscaras africanas e desenhos africanos feitos com colagem de bolinhas de papel crepom colorido e também desenhados em lápis e aquarela. Apesar de o trabalho dos alunos focar mais na cultura africana, o título da exposição revela uma aproximação entre Brasil e África, mostrando que a arte africana também faz parte da arte brasileira.

Apesar de a história e cultura africana e afrobrasileira ser inserida nas aulas desde o Ensino Fundamental I, o reconhecimento da identidade afrobrasileiro ganha ainda mais espaço fora das salas de aula, em eventos promovidos pela escola – como ocorreu em uma sessão de palestras sobre a origem do samba para os alunos do Ensino Médio.

Como já mencionado, no primeiro sábado de todo mês é dedicado a um ciclo de palestras para os alunos do Ensino Médio, sendo cada mês com um tema diferente. O mês de março de 2015 tinha como tema “A origem do samba” e, para isso, resgatou a história africana na influência da cultura brasileira. Começou falando da influência do jongo⁴¹ no samba brasileiro, passando pela imigração de descendentes de africanos que saíram da Bahia rumo ao Rio de Janeiro, chegando à atual situação das escolas de samba. Este foi um momento em que a cultura africana se mostrou extremamente influente em um grande aspecto da cultura brasileira: o samba.

O evento iniciou com a transmissão do filme “Saravá Jongueiro” e a apresentação de uma cantora de Jongo que foi convidada pela escola para se apresentar: cantou e dançou chamando, alunos e professores para participarem. Todos participaram – alguns apenas sorriram e bateram palmas, outros dançaram. Dessa forma, os alunos passaram a conhecer o Jongo – já que apenas um aluno havia afirmado que já conhecia.

No decorrer das palestras, foi falado sobre a saída dos negros descendentes de escravos da Bahia rumo ao Rio de Janeiro e sua atuação na construção da nação, não apenas como mão de obra especializada – construindo chafariz, cúpulas, edifícios etc. –, mas também como participantes de movimentos sociais e responsáveis por levar o samba e a cultura africana para o Rio de Janeiro. O samba foi colocado como símbolo da nacionalidade

⁴¹ Segundo o professor de sociologia, o Jongo é um estilo de dança e canto ao som dos tambores que é sempre aberto com uma reza e encerrado com uma música de fechamento. Essa manifestação cultural começou na área rural e foi se espalhando para as cidades, tendo um aspecto matriarcal muito forte, visto que a mulher é a responsável pelo canto.

brasileira e que, na sua origem, era usado para ridicularizar as autoridades e mostrar a malandragem como forma de resistência à ordem trabalhista vigente. A presença e importância das “tias” também foi citada – mulheres que eram responsáveis por rezas, cozinha, festas etc. Com atenção especial para a Tia Ciata – com exibição do documentário “Tia Ciata” –, que veio da Bahia para o Rio de Janeiro fugida de perseguições policiais ao candomblé e começou a ser quituteira nas festas – como a Festa da Penha, a qual formava um espaço de resistência, pois era uma festa originalmente católica, mas essas tias passaram a vender seus quitutes neste local e tocavam samba em suas barracas. Entre as explicações, alguns professores e alunos tocaram instrumentos e cantaram músicas como “Pelo telefone” de Donga, “Carinhoso”, “Estrela D’álva” e “Não deixassem o samba morrer”. E, por fim, o professor de atualidade e cidadania falou sobre o negro e sua atuação nas escolas de samba atualmente, além de ressaltar também questões como a obrigatoriedade da existência da ala das baianas como um resquício de todo esse processo histórico e cultural. E, posteriormente, quando entrevistado, afirmou:

“Eu também gosto muito de falar sobre a questão do protagonismo do negro na escola de carnaval. O negro, na escola de samba, ele é a porta bandeira, o diretor de bateria, o ritmista e a madrinha de bateria. Ele só é protagonista da cultura brasileira no carnaval, depois disso ele deixa de ser o protagonista. E é engraçado que eu gosto de puxar fotos do pessoal do camarote, todo mundo branco e o artista é o negro.”
(Entrevista com o professor de cidadania do Ensino Fundamental II)

Ao descrever tudo o que foi transmitido para os alunos neste evento, pode-se dizer que esta foi uma forma de conectar a cultura africana à história brasileira, reconhecendo a influência do Jongo e dos descendentes de africanos na cultura do brasileiro até os dias atuais. Através desse evento, assim como da aproximação entre África e Brasil feita nas aulas, vemos que a história africana é diversas vezes acionada para se compreender a formação nacional brasileira. Não apenas relacionado aos fatos históricos em si, mas também em relação a uma influência cultural. A ideia transmitida também é que se temos determinada cultura hoje, é porque tivemos a influência da cultura africana. A África trouxe tantos elementos culturais para o Brasil e construiu uma grande infraestrutura no país que, nas palavras do professor de geografia: “O que seria do Brasil sem a África?”.

“Agora, falar de África é muito maneiro e, ao mesmo, tempo muito louco... É paradoxal você viver em um país que só está de pé hoje graças ao trabalho de milhões de africanos durante muito tempo e que você tem que pesquisar para saber o que o africano fez no Brasil, entendeu? Isso é surreal. (...) E, ao mesmo tempo, eu falo pra galera que o que eles veem de Rio antigo – aquedutos, prédios, pontes, desmatamentos, aterros de rio, canalização de rios –, precisam agradecer aos

africanos, pois não teria isso se não tivesse a mão de obra africana. O que seria do Brasil sem a África, entendeu?” (*Entrevista com o professor de geografia da 1ª série do Ensino Médio*)

Dessa forma, ao se falar em reconhecimento da cultura, se fala muito mais na situação afrobrasileira do que africana, pois o objetivo principal é se autoconhecer. Contudo, essa aproximação entre África e Brasil fica, muitas vezes, restrita a alguns elementos, como capoeira, samba, jongo, feijoada e religiões de matriz africana⁴² – o que pode cair no risco do essencialismo. A dificuldade está em reconhecer as diferenças culturais sem ignorar suas complexidades ou restringi-las a estereótipos e alguns poucos elementos culturais escolhidos para representa-las. Pois, ao reduzir uma cultura extremamente diversa a alguns símbolos culturais, o reconhecimento da cultura africana e afrobrasileira pode gerar ainda mais preconceitos, ao invés de tentar extinguí-los.

É importante refletir porque a cultura africana e afrobrasileira estaria restrita a esses elementos culturais nesta escola. Como veremos na sessão sobre “distância”, esta cultura está distante da realidade dos alunos – por mais que eles também pertençam à população brasileira que sofreu influência cultural africana –, então quando se tenta aproximar uma realidade que é distante desses alunos, pode-se criar esses novos preconceitos, mesmo que a intenção seja de superá-los.

3.2.2 “O quanto africano nós somos no RJ hoje?”: Comparando realidades desiguais

A relação estabelecida entre África e Brasil não se restringe à influência cultural, ela também perpassa a comparação de problemas sociais que têm sua origem na colonização e dominação europeia em comum, o que gerou consequências até os dias atuais para ambas as populações. Além de um fato histórico em comum, a comparação também é feita por meio de estereótipos e situações de desigualdade experienciadas por ambos os locais. Mas, apesar de a África ser muitas vezes comparada ao Brasil, ela é, na maioria das vezes, colocada como um caso pior.

Conforme a história africana vai sendo ensinada, os professores vão tecendo comentários que comparam a África ao Brasil pela ótica da desigualdade. Como vimos na sessão anterior, o 6º ano do Ensino Fundamental II é o único momento em que se fala da

⁴² Outros elementos são, muitas vezes, renegados em prol da cultura europeia, como afirma a professora de literatura: “Mas quem é que entra em uma rádio da África? Você entra na rádio de Londres... ‘Ah, vou ouvir uma musiquinha de Londres!’ [risos]. Você não vai ouvir uma música da Angola e de Moçambique. Então, tem muita distância, sabe? E a distância é pelo preconceito, claro, é pela pouca importância que se atribui.”

história da África antes da chegada do europeu. Nos anos seguintes, a história africana é contada após a chegada do europeu e, por isso, aborda temas como: Imperialismo, Partilha da África, Descolonização e Independência dos países africanos. Enquanto o Imperialismo e a Partilha da África são trazidos à tona a partir de uma perspectiva europeia, a Descolonização e a Independência são vistos pela ótica africana – mas ambos retratam um cenário de desigualdade e problemas sociais.

Quando se fala em Imperialismo e Partilha da África, os argumentos estão relacionados à “missão civilizatória” que, segundo o professor, se baseava na ideia de que os europeus se viam como superiores e, por isso, utilizaram a justificativa ideológica de que a Europa levaria a “civilização” para os africanos – desenvolvendo-os e ajudando-os. Este argumento tinha respaldo “pseudocientífico”⁴³, baseado no darwinismo social, o qual considerava os brancos europeus superiores aos afroasiáticos, estes vistos como incapazes e inferiores. Esse fato histórico é relembrado sempre com uma associação com o Brasil, visto que os processos históricos foram semelhantes e, por vezes se cruzaram, já que a colonização brasileira foi feita por meio da exploração e escravização do continente africano.

A associação aqui feita entre África e Brasil é que ambos os territórios foram colonizados pelos europeus e sofreram consequências que os impactam até os dias de hoje. Dessa forma, o europeu é sempre colocado como o agente responsável pela dominação, exploração e escravização, o que impacta nas atuais relações raciais brasileiras baseadas em desigualdade e discriminação. Retomando a aula de história sobre as “faces da África” – descrita na sessão anterior –, após falar sobre diversidade, a professora entra no tema da desigualdade e associa as realidades africana e brasileira:

PROFESSORA: “[A África tem] diversidade política, econômica... Não só hoje, mas no passado também. E o Brasil? Qual a relação?”

ALUNO: “Antes da colonização, o Brasil era como a África.”

PROFESSORA: “Vamos arrumar isso aí... Você quis dizer que não havia intervenção do homem europeu, não é?”

ALUNO: “Houve escravidão, os africanos foram trazidos para cá e foram escravizados pelos europeus.”

PROFESSORA: “Sim. E foi só isso?”

ALUNO: “Não, também exploraram a riqueza material.”

PROFESSORA: “Sim. Então podemos dizer que a África foi explorada pelos europeus. E o Brasil? E os índios?”

ALUNOS: “Também!”

PROFESSORA: “Então, aconteceu aqui o que aconteceu na África?”

ALUNOS: “Sim!”

⁴³ O professor explica que o racismo não é científico, é por si só é irracional, então nenhuma teoria racista é científica. Aqui é importante que fique claro que não há consenso quanto a isso, esta é apenas a interpretação deste professor.

PROFESSORA: “E a gente pode falar em uma tribo indígena só?”

ALUNOS: “Não, tinham várias.”

PROFESSORA: “E do povo africano? Dá pra falar em ‘africano’?”

ALUNOS: “Não, tem muita diversidade.”

(*Aula de história para o 6º ano do Ensino Fundamental II*)

Apesar de associarem as duas histórias, há um cuidado em se atentar para a diferença entre os conceitos de “colonização” e “exploração”, onde a professora de geografia do Ensino Fundamental mostra aos alunos que o europeu chegou à África para explorar matérias primas e capturar africanos para servirem de escravos, e não para colonizar através de povoamento. Dessa forma, cria-se a ideia de que a colonização europeia gerou consequências ainda mais graves para o povo africano do que brasileiro, visto que a África foi explorada antes mesmo de ser colonizada. Em uma das aulas de geografia para o Ensino Fundamental, a professora começa a aula perguntando aos alunos como a África foi colonizada:

ALUNO: “Portugueses e espanhóis invadiram para explorar.”

PROFESSORA: “E isso é colonizar? O que é colonizar? É levar a população para lá e povoar. Então, a África não estava sendo colonizada, ela estava sendo explorada, roubada, queriam explorar os seus recursos (e o escravo também é um recurso). A África passou TRÊS séculos sendo extraída, sugada, que servia para abastecer os navios que iam para Índia ou vinham para o Brasil.”

(*Aula de geografia para o 8º ano do Ensino Fundamental II*)

* * *

PROFESSORA: “O que acontece quando chega o homem branco?”

ALUNOS: “Mistura!”

PROFESSORA: “Ficou tudo bem, então?”

ALUNOS: “Não.”

A professora conclui o questionamento trazendo dados de como a colonização europeia impactou a realidade africana. Segundo ela, isso desestruturou a produção e gerou vários problemas. A África foi colonizada mais tarde do que a América. E essa colonização vai causar uma série de problemas: desestruturação do sistema agrícola (fome e miséria). A África não nasceu pobre, ela se tornou pobre por causa disso tudo. Nessa época, houve um fluxo migratório de europeus para o interior da África para garantirem sua colônia. E, assim, foram ocupando as terras das tribos, expulsando a população local. E esses eram os locais mais férteis, perto dos rios etc. E o que restou para essas tribos expulsas, foram as terras mais pobres. Com isso, a produção agrícola dessas tribos ficou desestabilizada, interferindo na sua subsistência, pois as tribos começaram a extraírem os recursos naturais (como marfim, peles de animais, mão de gorila, etc.) para vender para os europeus como forma de sobrevivência. Esses fatores geraram desigualdade na África, por culpa do europeu, que desestabilizou aquela sociedade. Antes da chegada do europeu, não havia fome e desigualdade na África. A fome foi implementada com a chegada do capitalismo. Eles não são pobres porque eles querem, eles não passam fome porque querem. Isso foi produzido por causa do capitalismo e da ganância.

(*Aula de geografia para o 8º ano do Ensino Fundamental II*)

De acordo com as aulas de história e geografia, a exploração e colonização foi

extremamente arbitrária e violenta, gerando inúmeras consequências para a população africana, como: fome, desestruturação da agricultura, destruição da cultura e alteração no modo de vida, acirramento de guerras tribais e lutas pelo controle do território, além de manter o ideal de superioridade entre os povos, o que se perpetuou por anos e continuou dando respaldo a outras políticas, como o Apartheid na África do Sul. A Conferência de Berlim e a Partilha da África também são fatos históricos citados nesse processo de exploração⁴⁴ e suas consequências para os dias atuais.

Após esse momento em que se fala muito sobre a influência europeia – através de uma visão negativa sobre o fato –, as aulas de história se voltam para um segundo momento na história africana sobre as disputas que ocorriam no interior da África após a Descolonização e também mostram o povo africano enquanto agente da sua própria independência⁴⁵. Contudo, essa independência⁴⁶ é questionada por alguns professores em suas aulas, que afirmam que a África continuou dependente economicamente, pois produzia para exportar. E, por isso, atualmente, os países africanos dependem da exportação de produtos agrícolas e importam produtos industrializados, o que dificulta o seu desenvolvimento econômico. A aproximação entre África e Brasil é sempre retomada e, em uma das aulas especificamente, a comparação foi feita por um aluno, o qual comparou essa situação de dependência econômica africana com a realidade do Brasil e a professora concordou e afirmou que na África é muito pior,

⁴⁴ Durante as aulas, a professora explicou que as potências europeias se reuniram na Conferência de Berlim e partilharam o continente africano sem se preocupar com os limites territoriais das tribos existentes naqueles locais, o que gerou inúmeros conflitos entre os próprios africanos, além de fome e miséria para o povo, visto que essa divisão desestruturou a cultura e a produção agrícola de subsistência das tribos africanas – a professora mostrou o mapa da divisão étnica da África antes da chegada do europeu. Posteriormente, mostrou o mapa da África atual, chamando a atenção para as fronteiras retilíneas dos países africanos, fruto da divisão arbitrária e artificial pelas potências europeias. Ao fim da aula, a professora afirmou que a chegada do europeu desestabilizou a sociedade africana, gerando fome, pobreza e desigualdade. E, assim, mostrou as consequências da Partilha da África para os próprios africanos que, mesmo após o processo de independência, continuaram dependentes economicamente dos outros países, pois produziam para a exportação.

⁴⁵ O professor de história do 9º ano afirmou que não há tempo hábil para falar da independência de cada país africano, então cita o exemplo de Angola. O fato histórico pode ser resumido através de três grupos que lutavam pela independência: MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola) e Unita (União Nacional para a Independência total de Angola). Com a vitória do MPLA, os outros dois grupos se mostraram insatisfeitos e iniciaram uma guerra civil em 1975 que durou até 2002 – este acontecimento gera consequências até hoje para Angola, visto que foram instaladas minas por todo o território, o que dificulta o desenvolvimento do território através de estradas e rodovias, criando a necessidade de construção de muitos aeroportos, pois o meio de transporte mais seguro neste local é pelo ar.

⁴⁶ Na aula de geografia para o Ensino Médio, o professor chama de “independência de bandeira e hino”, pois afirma que houve independência política do país, tem soberania e bandeira, mas continua a dependência econômica, tecnológica e sofrendo influência da política externa.

contribuindo para a ideia de que, apesar de semelhantes, a África vive um cenário pior do que o brasileiro – ou seja, é uma semelhança assimétrica.

Após fornecer esse panorama histórico, as aulas focam nas consequências de todo esse processo na África e o atual cenário africano, considerando possíveis semelhanças e diferenças entre Brasil e África. Dessa forma, mais uma vez é feita uma comparação entre Brasil e África, só que agora não apenas de uma história parecida, mas também por carregarem estereótipos negativos e vivenciarem um cenário de desigualdades existentes em ambos os locais – veremos cada um na sequência.

O professor de geografia do Ensino Médio, por exemplo, questionou seus alunos sobre o que eles pensam sobre a África e as respostas foram variadas: “negros, pobreza, guerras, escravidão, miséria” – não necessariamente nesta ordem. Com isso, o professor mostrou que há uma série de estereótipos negativos e uma tendência a generalizar a África como negra e pobre e, logo em seguida, traçou um paralelo com os estereótipos brasileiros como: “mulher brasileira é prostituta”, “a capital é Buenos Aires”, “terra de índio” etc. – novamente aqui a comparação é feita de forma assimétrica, sendo a África colocada como pior que o Brasil, como afirma o professor da 3º série:

“A África tem estereótipos assim como nós. A gente não fica satisfeito com isso, mas acabamos agindo da mesma forma simplista, generalizadora e preconceituosa com outros povos, principalmente os africanos. (...) [A África é um] continente que exporta alimentos, mas as pessoas morrem de fome, extrai minérios, mas não melhora a situação da sua população. Isso é muito triste! E foi fruto da colonização arbitrária europeia. (...) É claro que isso não representa todo o continente africano, mas são situações que acontecem nesses locais de conflito. Se você for para o interior da Amazônia e do Nordeste, também vai ter isso, mas talvez não tão grave.”
(*Entrevista com o professor de geografia do Ensino Médio*)

Além dos estereótipos, a professora de geografia do 8º ano afirmou que não se pode apenas citar os fatos históricos e conhecimentos geográficos, é preciso conectar esse conhecimento à atual situação africana e, assim, fazer o aluno refletir sobre a realidade de desigualdade em que vive o continente africano como fruto de um processo histórico:

“Se eu fosse dar aula de África em cima desse conteúdo, só isso, eu fecharia em três aulas. Cabe ao professor ter o jogo de cintura e destrinchar isso. Destrinchar, que eu digo, é colocar para a política: por que existe um país que só investe na mineração? Aí você tem que voltar com o aluno lá no período da colonização e mostrar para ele que só investe por quê? Quais são as empresas que estão aqui? São inglesas. São inglesas por quê? Esses países foram colonizados por quem? Quem começou a explorar ali? Por que é mineração? Porque é rico em diamantes, é rico em ouro. Quem está lucrando com isso? É o africano? Nossa, ganha muito com a mineração, mas é o povo que está ali ganhando? Não é.’ Então, cabe ao professor fazer sempre esse elo, essa volta. O tempo todo fazer essa volta e estimular o aluno à reflexão

sobre esse conteúdo. O conteúdo é mole, eu falo isso aí em duas ou três aulas – se eu fosse apenas retilinizar a coisa, mas eu não posso... É um crime mental com o meu aluno se eu só retilinizar isso [tratar como uma sucessão de fatos históricos, sem problematizar] (...) Então, cabe ao professor fazer o aluno refletir o tempo todo sobre todos aqueles agentes. E é isso o que eu espero que o aluno aprenda.” (*Entrevista com a professora de geografia do Ensino Fundamental II*)

Dessa forma, não apenas os estereótipos são lembrados, mas também fala-se da situação de desigualdade econômica trazendo informações sobre o espaço e a população africana, como: meio de produção voltado para exportação, rede de transportes, urbanização, exploração de recursos naturais como petróleo⁴⁷; além de citar medidores sociais (PIB, expectativa de vida e IDH) e falar sobre as atuais mazelas as quais estão submetidas à população como conflito, fome, instabilidade política, guerras civis, etnocídio⁴⁸, a situação dos refugiados e a falta de investimento no continente africano, como a professora questiona aos alunos:

“A África passa fome, mas por que ninguém ajuda? Porque ninguém investe lá. E o Ebola? Tivemos uma epidemia. E qual era o medo do Ebola? Era de que a doença saísse da África e fosse para a Europa e a América. E hoje, com esse mar de refugiados saindo da África em direção à Europa com medo de grupos extremistas? Essas pessoas estão chegando em boas condições, com saúde? E começaram a acontecer uns afogamentos estranhos perto da costa. A Europa está recebendo de volta tudo o que ela causou, gerou de mal para a África. Hoje, a África depende de ajuda externa: Médicos Sem Fronteiras, Cruz Vermelha, ONU. Mas ajudar não é desenvolver o país. Cadê os empresários para ajudar?” (*Aula de geografia para o 8º ano do Ensino Fundamental II*)⁴⁹

As aulas de história também citam esses problemas sociais africanos, como ocorreu em uma aula em que a professora solicitou aos alunos uma pesquisa sobre os países da África e, na aula seguinte, os alunos trouxeram diversos dados – IDH, expectativa de vida, população subnutrida, fonte de produção e exportação etc. – e, a partir disso, surgiram diversas questões,

⁴⁷ Em relação ao espaço, a geografia fala sobre uma grande contradição no continente referente à produção de bens primários: há uma grande quantidade de produtos agrícolas sendo exportados enquanto os mesmos países que os exportam atingem níveis elevados de fome e pobreza. Também fala-se sobre a rede de transportes que não favorece a mobilidade da população, mas sim, o escoamento de produtos para o litoral visando à exportação de produtos. E, por fim, é abordado o processo de urbanização africano, onde houve uma elevada taxa de urbanização entre os anos 2005 a 2010, tendo como causa das migrações internas o desemprego, a desertificação, a fome, a seca e as guerras civis. Com isso, forma-se uma urbanização excludente, como é o caso da Nigéria, a qual possui uma cidade que se encaminha para ser a maior mega cidade do mundo, mas é pobre e sem estrutura, com domicílios sem água encanada ou rede de esgoto e um quadro elevado de segregação social. A comparação é logo feita com o Brasil, segundo a professora: “É muito próximo ao Rio de Janeiro. É estranho, não é? Porque no nosso imaginário, a África é pior.”

⁴⁸ De acordo com o professor de geografia do Ensino Médio, é quando um povo se impõe sobre a cultura de outro povo, fazendo-a desaparecer.

⁴⁹ É importante deixar claro que essa interpretação sobre o processo de independência e as consequências disso não é consensual entre estudiosos do tema, aqui mostro apenas a visão desta professora sobre o assunto.

como o alto índice de criminalidade e a situação de desigualdade e pobreza às quais a população africana está submetida. A professora também relacionou os dados trazidos pelos alunos à epidemia de Ebola, a qual afetou muitos países na época. Nas palavras da professora de história:

“E essa epidemia do Ebola? Já sabiam dessa epidemia há dois anos e olha o *descaso* [ênfase] dos países europeus que poderiam ter ajudado. Quando a epidemia chegou na Europa e nos EUA, eles rapidinho solucionaram a epidemia.” (*Aula de história para o 6º ano do Ensino Fundamental II*)

Mais uma vez a comparação entre África e Brasil é feita e, desta vez, o assunto começou a partir da pesquisa que um aluno fez sobre Angola e disse:

ALUNO: “A maior parte da população vive com menos de dois dólares por dia.”
PROFESSORA: “Vocês perceberam a gravidade disso? Isso é muito grave! E o Brasil não fica muito longe disso, nós também temos esses índices e essa desigualdade. Então, essa situação não está muito distante da gente.” (*Aula de história para o 6º ano do Ensino Fundamental II*)

Vemos, portanto, que as disciplinas de história e geografia são as principais responsáveis por tratar sobre as questões africanas relativas à desigualdade. E, se, por um lado, a disciplina de história foca mais nos aspectos referentes ao passado de exploração e dominação pelo qual passaram os povos africanos, a geografia é responsável por revelar questões pertinentes à situação presente de desigualdade e exploração dos recursos naturais africanos, o que impacta diretamente a sociedade, gerando graves problemas sociais.

Assim como na sessão sobre reconhecimento e valorização da cultura africana foi relatado um evento sobre a origem do samba, aqui também cabe falar sobre um outro evento fora da sala de aula em que foi feito um paralelo entre Brasil e África sob a ótica da desigualdade social. Este evento consistia em uma feira cultural mobilizada por toda a escola – professores, funcionários e alunos de todos os segmentos –, cujo tema era “Cinema” e os alunos, orientados por professores, apresentaram diversos trabalhos relacionados a esse tema. Um dos trabalhos contou com a participação de dezoito alunos da 1º série do Ensino Médio, orientados pelo professor de geografia, e foi baseado no filme “Um Grito de Liberdade”⁵⁰. Este trabalho pretendia fazer uma comparação entre um fato histórico africano – o Apartheid, política oficial de segregação entre negros e brancos na África do Sul – e a atual situação de

⁵⁰ O filme se passa no final dos anos 70 e conta a história de um jornalista na África do Sul que escreve diversas críticas sobre Steve Biko, militante negro que lutou contra o apartheid. Contudo, após conhecer Biko pessoalmente, o jornalista muda de opinião e eles passam a se encontram diversas vezes. Quando Biko morre, este jornalista escreve uma biografia do militante, mas para publicar o livro, ele precisa sair do país e, por isso, tenta escapar da África do Sul para divulgar a história de seu amigo Steve Biko.

segregação e desigualdade entre negros e brancos, pobres e ricos no Rio de Janeiro. O professor explicou que até chegar à apresentação do trabalho, os alunos passaram por orientações e tiveram aulas com conteúdo histórico e geográfico que englobavam definições de diversos conceitos, como apartheid, imperialismo, neocolonialismo, genocídio, etnocídio e escravidão. Além das aulas, o professor também indicou uma série de filmes para os alunos estudarem, dentre eles “Diamante de Sangue” sobre a extração do diamante, “Lágrimas do sol” e “Senhor das armas” sobre a atual geopolítica africana pautada no comércio mundial de armas. E a conexão com o Rio de Janeiro era feita através do atual momento em que vivemos *[período em que foi realizada a entrevista: novembro de 2015]* de Copa do mundo, Olimpíada e a UPP como “suposta” solução dos problemas sociais – segundo o professor.

A apresentação em si consistia em uma dramatização dos alunos, mas antes o professor explicou ao público a proposta do trabalho, nas suas palavras: “fazer uma viagem no tempo através de um paralelo entre o apartheid racial na África do Sul e o apartheid social⁵¹ no Rio de Janeiro para ver o quão africano nós somos na cidade do Rio de Janeiro hoje”. Mostrou a decoração da sala, feita pelos próprios alunos, onde de um lado havia um mural sobre a África e do outro sobre o Rio de Janeiro e apresentou o título ao público: “Um grito de liberdade na cidade maravilhosa”.



Figura 1: Mural sobre a África

Fonte: o autor

⁵¹ O professor explicou que o que chama de “apartheid social” é uma situação que ocorre de forma velada, visto que não é oficializada pelo Estado, como foi na África do Sul, mas existe na prática, através de segregação, discriminação e assassinato de negros e pobres – onde o Estado é presente, basicamente, através do uso da força militar.



Figura 2: Mural sobre o Rio de Janeiro

Fonte: o autor

A dramatização começou com uma aluna com o rosto pintado de tinta marrom⁵² declamando uma poesia que fazia referência às questões raciais⁵³. Após a primeira poesia, foi transmitido um vídeo com imagens da África, tanto mostrando paisagens naturais e animais selvagens, como a questão referente ao Apartheid, com imagens da época que mostravam as sinalizações na rua para grupos raciais distintos e também a resistência da população negra que não aceitava essa segregação e era violentada. O vídeo foi finalizado com outra aluna recitando uma poesia⁵⁴. Ao fim, um aluno iniciou uma interpretação de Nelson Mandela em seu discurso de posse⁵⁵, o qual também é finalizado com uma poesia⁵⁶ declamada por um dos

⁵² É importante citar que não apenas essa aluna, mas todos os alunos que representavam negros – africanos ou brasileiros – estavam com seus rostos pintados com tinta marrom. Mais a frente será discutida essa situação.

⁵³ APARTHEID de Joésio Menezes. “Sou filho do apartheid,/ O sofrer é meu irmão.../ Soweto, sou gueto, sou preto /Vítima da segregação./ Dizem que sou inferior/ E por causa da minha cor / Não me estendem a mão. /Não tenho meus direitos /Políticos ou sociais. /E até a própria liberdade /Eu não a tenho mais, /Pois fora de Soweto /Sou gueto, sou preto /Nas páginas policiais. /A violência do apartheid /Noticiada nos jornais /Mobilizou a humanidade /E por isso não sofro mais, /Mas ainda sou do gueto /E me orgulho de ser preto, /Como os meus ancestrais. /Meus filhos hoje sofrem, /Por serem filhos de um “negão” /E netos do apartheid /Que só lhes trouxe humilhação. /Sou preto... sou do gueto, /Mas a eles eu prometo /O fim da segregação.”

⁵⁴ A EXCLUSÃO SOCIAL de Edgar Ramalho de Freitas. “Nas camadas sociais/ Só se ver gente bacana/ Bebendo toda semana/ Gastando muitos reais/ Se chega um pobre demais /Pedindo esmola no bar/ O garçom manda voltar/ Diz: “Não entre, vá embora”/ O pobre lamenta e chora/ Por ser pessoa vulgar/ Enquanto alguns gastam tanto/ Com bebedeira e com dança/ Negam um pão a uma criança/ Que com fome está em pranto/ O rico não pensa em santo/ Só lembra-se do real/ Se não pensa em fazer mal/ Indiretamente faz/ Discrimina, nega à paz/ Isso é exclusão social.”

⁵⁵ “Nosso grande medo não é que sejamos incapazes. Nosso maior medo é de sermos poderosos além da medida. É a nossa luz, não nossa escuridão o que mais nos amedronta. Nós nos perguntamos: Quem sou eu para ser brilhante, atraente, talentoso e incrível? Na realidade, quem é você para não ser tudo isso? Bancar o pequeno não faz bem para o mundo. E não há nada de brilhante em diminuir-se para que os outros não se sintam inseguros ao seu redor. E a partir do momento que deixamos nossa própria luz brilhar, inconscientemente damos permissão às

alunos.

Na sequência, uma aluna interpretou Steve Biko, ativista anti-apartheid que militou em prol da população negra, em um discurso que falava sobre a importância do reconhecimento e da valorização da identidade negra na luta contra a discriminação e segregação racial. Logo após, os alunos interpretam uma cena de discussão entre este ativista e policiais⁵⁷. As luzes se apagaram e houve uma mudança no cenário: foram colocadas cadeiras e os alunos com rostos pintados estavam sentados assistindo ao interrogatório de Steve Biko. Ao fim do interrogatório, as luzes se apagaram, os alunos sentados abaixaram as suas cabeças e entram os alunos interpretando policiais. Assim que os policiais entram, uma aluna com o rosto pintado, que antes estava sentada, levantou e começou a gritar: “Fascistas, nos deixem em paz! Assassinos! Queremos justiça! Não importa se esse lugar não é nosso, mas é aqui que a gente vive, queremos os nossos direitos!”.

Ao som da música “Tá Tudo Errado”, de Mc Júnior e Leonardo, os alunos – que antes estavam sentados no julgamento de Steve Biko –, viraram as cadeiras – fazendo-as de barricadas e, representando agora, moradores das favelas cariocas – e entraram em conflito com os policiais, jogando objetos, xingando e sendo reprimidos através do espancamento com cassetetes. Nas palavras do professor, em sua entrevista, “(...) africano de repente virou um excluído carioca”. A cena foi paralisada e um aluno saiu do meio da cena e discursou para o público, afirmando que o apartheid que vivemos hoje é camuflado, existe como forma de segregação social.

outras pessoas para fazer o mesmo. (...) Eu odeio a discriminação racial mais intensamente e em todas as manifestações. Eu lutei durante toda a minha vida, eu a combati e vou fazê-lo até o fim dos meus dias. Mesmo apesar de acontecer agora de eu ser julgado por alguém cuja opinião eu tenho em alta estima, eu detesto violentamente o sistema que me rodeia aqui. Faz-me sentir que sou um homem negro no tribunal de um homem branco. Isso não devia ser assim.”

⁵⁶ APARTHEID de autor desconhecido. “Num mundo em que nada é inventado/ Ou mesmo fabricado à parte/ Cá não só entre nós/ E sem modéstia à parte/ Muito se produz/ E só a miséria se reparte/ Há quem diga que sempre foi assim/ Que não há como mudar e que faz parte/ Separam-se as classes, segregam-nas por cor ou por idade/ Desta forma se produz o famigerado apartheid/ Espaços segregados/ Produção alienada/ Consumo dirigido/ População manipulada/ Não se pode mais dar um rolêzinho/ Sem ser vítima de revista, autoritarismo e cacetada/ E há quem diga que sempre foi assim/ Que não há como mudar e que faz parte/ A polícia manda e desmanda/ E os poderosos em coro fazem propaganda/ Montam revista, fazem encarte/ Têm medo eles do quê?/ Por que fazem tanto alarde?/ O povo oprimido é cada vez mais reprimido/ E está se dando conta das contradições da realidade/ Vamos “prevenir” remediando ameaçando, humilhando.../ Pois vai que eles começam a se organizar/ E transformam toda esta sociedade?/ E há quem diga que sempre foi assim/ Que não há como mudar e que faz parte.../ Enquanto eles te maltratam e batem/ Não pense em não dar mais um rolê/ Pois a violência que nos é cotidiana/ Só com nossa luta nós podemos combater!”

⁵⁷ É importante citar que os policiais são representados como brancos, sem a tinta marrom no rosto.

Ao fim do discurso, a música “Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)”, d’O Rappa começou a tocar e a cena se manteve paralisada: os policiais em pé e os moradores de favela caídos no chão. Ao fim da música, todos saíram de cena, mais uma poesia⁵⁸ foi declamada e a dramatização se encerrou com a citação⁵⁹ de um trecho do prefácio do livro "Terra", escrito por José Saramago.

Posteriormente, durante a entrevista, o professor teceu críticas ao seu próprio trabalho, revelando potencialidade e limitações:

“Eles tiveram que entender o que foi o imperialismo, o que foi o neocolonialismo, o que foi a trajetória das fronteiras arbitrárias e estourando lá na frente o Apartheid... E aí o link direto mesmo do Apartheid com a política imperialista da Inglaterra: como que o mundo foi construído em cima de países hoje chamados de subdesenvolvidos à base do genocídio, etnocídio e a escravidão. É para contestar mesmo, para criar crítica mesmo.”

E AÍ FEZ O LINK COM O RIO.

“Sim, qual o link do Rio? Estamos vivendo um momento histórico no Rio de Janeiro, momento de Olimpíada, Copa do mundo, a UPP como a grande solução de todos os problemas. Mas que solução é essa?”

PARA QUEM?

⁵⁸ Apartheid Camuflado de Rodrigo Andrade. “Vivemos em um apartheid camuflado,/ Diferente do sanguinário apartheid da África do Sul./ Um apartheid, que não vemos,/ Mas existe aos olhos apocalípticos/ Dos que enxergam longe ou até perto demais,/ O preconceito racial bem apostolicamente/ Frio e decidido./ Somos uma nação,/ Que nasceu escrava na colonização./ Somos uma mistura de negro, nativos desta terra (os índios)/ E ‘brancos’ devastadores do Ocidente./ Demarcaram a nossa pele,/ Criaram rótulos mesquinhos/ Entre o passado das chibatas ao presente/ Das balas de fuzis./ O quilombo virou favela,/ A favela quilombo dos pobres e excluídos/ Desta nação mestiça./ Não temos Martin Luther King,/ Malcolm X, Gandhi e nem Dalai Lama./ Temos Zumbi, João Cândido, Ganga Zumba,/ Anastácia e os nativos da língua tupi-guarani./ (...) Versos testemunham/ Ainda as origens dos atabaques,/ Dos orixás, dos arcos e flechas dos índios/ Tamoios, que viveram um dia aqui./ As oferendas são versos,/ Mas o Apartheid Camuflado,/ Continuará aos olhos perplexos/ De uma criança dentro de nós/ Ao vento da vida e de nossa luta incansável/ Pela liberdade dentro desta pseudo-democracia.”

⁵⁹ “Posto diante de todos estes homens reunidos, de todas estas mulheres, de todas estas crianças (sede fecundos, multiplicai-vos e enchei a terra, assim lhes fora mandado), cujo suor não nascia do trabalho que não tinham, mas da agonia insuportável de não o ter, Deus arrependeu-se dos males que havia feito e permitido, a um ponto tal que, num arrebatado de contrição, quis mudar o seu nome para um outro mais humano. Falando à multidão, anunciou: “A partir de hoje chamar-me-eis Justiça.” E a multidão respondeu-lhe: “Justiça, já nós a temos, e não nos atende. Disse Deus: “Sendo assim, tomarei o nome de Direito.” E a multidão tornou a responder-lhe: “Direito, já nós o temos, e não nos conhece.” E Deus: “Nesse caso, ficarei com o nome de Caridade, que é um nome bonito.” Disse a multidão: “Não necessitamos caridade, o que queremos é uma Justiça que se cumpre e um Direito que nos respeite.” Então, Deus comprehendeu que nunca tivera, verdadeiramente, no mundo que julgara ser seu, o lugar de majestade que havia imaginado, que tudo fora, afinal, uma ilusão, que também ele tinha sido vítima de enganos, como aqueles de que se estavam queixando as mulheres, os homens e as crianças, e, humilhado, retirou-se para a eternidade. A penúltima imagem que ainda viu foi a de espingardas apontadas à multidão, o penúltimo som que ainda ouviu foi o dos disparos, mas na última imagem já havia corpos caídos sangrando, e o último som estava cheio de gritos e de lágrimas. (...) O Cristo do Corcovado desapareceu, levou-o Deus quando se retirou para a eternidade, porque não tinha servido de nada pô-lo ali. Agora, no lugar dele, fala-se em colocar quatro enormes painéis virados às quatro direções do Brasil e do mundo, e todos, em grandes letras, dizendo o mesmo: UM DIREITO QUE RESPEITE, UMA JUSTIÇA QUE CUMPRA [ênfase].”

“Pra quem, não é? Então, vamos fazer um link com Rio, até porque é a nossa cidade e nós temos aula de Rio de Janeiro esse ano [2015]. Então, eu achei que o trabalho ficaria muito maior, muito mais engrandecido, muito mais geográfico. E aí a grande ideia que é a mudança de cenas com a virada das cadeiras: do julgamento africano vira a barricada. Giram as cadeiras e aquela jogada ali é a mudança da dramatização para você ver que um africano excluído tem muito mais a ver com a gente do que a gente imagina... Nós vivemos em um Apartheid... Essa era a essência que eles podiam perceber e perceberam, obviamente! Mas o mais difícil não é você entender, é você explicar para alguém sem ter que explicar pausadamente.. É você assistir e: ‘Caramba! Que sacada!’ Como eu sei que muitos não sacariam ali a parada... Que o africano de repente virou um excluído carioca” E por isso que me aproprio de uma parte do título: ‘Um grito de liberdade na cidade maravilhosa’. Então, parte da sala era Rio de Janeiro com alguns processos segregacionistas, como a PM entrando e invadindo, o Amarildo que sumiu, a população sendo chutada, o helicóptero no rasante, o Estado presente, basicamente com a força militar, a UPP, o bondinho do pão de açúcar que vira caveirão na favela em uma das paredes no mural.”

(...)

“É óbvio que o estereótipo do africano existia: o negro, subdesenvolvido que vive na África e era perseguido pelo homem branco – esse arquétipo existe. (...) O mais incrível disso tudo é que os alunos não estão nessa posição, mas têm que entender o que é estar nessa posição. Se eu pegar um cara da comunidade e fazer um trabalho desse, o cara vai interpretar muito mais rapidamente que o outro, óbvio. Mas quando você coloca um cara de classe média alta para interpretar um negro de uma favela carioca, um negro que foi subjugado na África do Sul, o cara consegue entender aquilo e passar para o outro que está assistindo aquilo que ele tem que passar...”

(Entrevista com o professor de geografia da 1ª série do Ensino Médio)

* * *

Diante do que foi exposto nessas duas sessões, vemos que o ensino está pautado em um afrocentrismo⁶⁰, ou seja, quando se fala do negro brasileiro se remete à África, tanto para enaltecer a influência da cultura africana no Brasil como para revelar aspectos históricos da desigualdade, como a escravidão. No primeiro caso, os professores tanto chamam a atenção para uma África diversa – mas sem especificar ou detalhar aspectos dessa diversidade – quanto revelam símbolos culturais africanos que influenciaram a cultura brasileira – mas muitas vezes caem em um essencialismo, o que pode acabar produzindo novos preconceito, ou a visão da África sempre a partir de uma cultura tradicional e não moderna. Já no segundo caso, a comparação entre Brasil e África, além de ser feita através de um passado em comum de exploração, colonização e dominação – sendo a África colocada como um cenário pior do que o brasileiro –, também é realizada através de um passado africano que influenciou as atuais relações brasileiras pautadas nas situações de desigualdade e discriminação, o que afeta

⁶⁰ É curioso notar que mais disciplinas se empenham em falar sobre África, mas abordam mais a via da desigualdade e os assuntos são, na maioria das vezes, repetitivos. Dessa forma, em relação ao reconhecimento cultural, fala-se mais sobre a história e cultura afrobrasileira – utilizando o conhecimento sobre África para relacioná-lo ao Brasil e entender melhor aspectos da cultura brasileira.

a vida de inúmeros brasileiros até os dias de hoje. Independente do enfoque, o negro brasileiro nunca é desvinculado do passado africano, seja pela via do reconhecimento ou da desigualdade. Dessa forma, quando se fala na atual situação do negro brasileiro – tanto em relação aos símbolos culturais, quanto ao cenário de desigualdade e discriminação –, se recorre à África. Mesmo que próxima, a África é sempre não moderna e um pouco pior que o Brasil.

Apesar de ser citada, a atual situação do negro brasileiro está descolada da realidade dos alunos desta escola, já que eles fazem parte de uma minoria da população a qual é vista ocupando um papel diferenciado nessa relação com a África. Então, ao mesmo tempo em que se aproxima a África do Brasil, também se distancia a realidade dos negros brasileiros a dos alunos desta escola – a distância é tão grande que os alunos precisam pintar seus rostos de marrom para interpretar africanos e negros cariocas, como na dramatização apresentada no evento escolar.

Desse modo, se esta sessão tratou sobre as aproximações entre África e Brasil, a próxima sessão tratará sobre a distância entre a realidade dos negros brasileiros e a dos estudantes desta escola. Se quando se fala em colonização e participação dos africanos na construção da nação, se usa o pronome “nós”, quando se fala das relações raciais brasileiras – seja para enaltecer um orgulho negro ou para revelar casos de desigualdade e discriminação –, os negros são vistos como os “outros”.

3.3 Uma distância constatada: “Quantos negros têm aqui?”

Como forma de exemplificar a desigualdade racial brasileira, diversos professores iniciam suas aulas através da pergunta: “Quantos negros têm aqui?” e, assim, mostram como as realidades dos grupos sociais estão distantes e os alunos desta escola não são afetados pelos mesmos problemas que os negros brasileiros.

Ao conversar com o diretor da escola, ele traçou um perfil sobre a implementação da lei 10.639, afirmando que o tema relacionado à África abarca um momento de transição no qual se reduz a visão folclórica da África ao mesmo tempo em que se amplia uma visão mais crítica. Isto é feito através da transição entre os segmentos: enquanto no Ensino Fundamental I ainda é preciso trazer questões lúdicas aos alunos e falar sobre a natureza africana e a cultura exótica de seu povo, a partir do Ensino Fundamental II começa a se questionar essa visão folclórica da África, mostrando que há muitas belezas e riquezas para além da natureza e de

uma cultura tratada sempre como exótica. Já sobre como é tratada a questão afrobrasileira, o próprio diretor ressaltou a peculiaridade de se abordar esse tema em uma escola onde os alunos são majoritariamente brancos. A seu ver, é como tratar sobre uma questão social qualquer – como pobreza, lixo, fome, meio ambiente etc. –, pois está distante da realidade desses alunos. Ele compara com a escola pública, onde há muitos alunos negros e o trabalho é mais voltado para a valorização da identidade negra, enquanto que nesta escola de alunos brancos a questão da identidade é tratada com mais distância, focando mais nos aspectos da desigualdade do que nos de reconhecimento identitário.

A ideia transmitida é de que os alunos desta escola não vivem as mesmas situações que os afrobrasileiros, como se eles fossem parte de uma população isenta da influência histórica africana e dos malefícios causados pela colonização e, muitas vezes, não reconhecem o lugar de privilégio que ocupam. Como disse o professor de cidadania, é um “reino da fantasia”:

E VOCÊ FALOU QUE NESTA ESCOLA SÓ TEM ALUNO BRANCO.
“Eu nunca vi, desde 2012, um aluno negro...”

É COMO VOCÊ ACHA QUE É ISSO: OS OUTROS PROFESSORES ESTÃO FALANDO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA, SOBRE A HISTÓRIA AFROBRASILEIRA E, VOCÊ, ESPECIFICAMENTE, SOBRE A QUESTÃO DA DEMOCRACIA RACIAL... COMO É QUE VOCÊ ACHA QUE É ISSO EM UM AMBIENTE BRANCO?

[Breve silêncio] “Eu acho que pra alguns é um reino da fantasia. Tenho o sentimento de que a maioria consegue compreender qual é a realidade do país que vive.”
(*Entrevista com o professor de cidadania do Ensino Fundamental II*)

Então, seja através do enaltecimento de uma cultura afrobrasileira ou pelo viés da desigualdade e discriminação raciais ocorridas no Brasil, quando se fala sobre as relações raciais brasileiras cria-se uma distância entre a realidade dos negros brasileiros e a dos alunos desta escola e, por isso, muitas vezes, os professores afirmam que eles não entendem determinadas situações ou, então, a temática racial não causa conflito neste ambiente.

Em sua entrevista, o professor de história do Ensino Fundamental – um dos que percebe que os alunos recebem mal o tema africano e afrobrasileiro – afirmou que essa distância entre a realidade de negros e pobres e a vivenciada pelos alunos desta escola cria não apenas uma falta de intimidade com o tema, mas também suscita uma curiosidade. E, dessa forma, encaram as questões raciais apenas a título de informação, nas suas palavras “como se fossem ratos de laboratório”:

COMO É QUE VOCÊ ACHA QUE É ESSA COISA DE FALAR DE HISTÓRIA DA ÁFRICA OU DE FALAR DE DISCRIMINAÇÃO PARA ALUNOS BRANCOS? COMO VOCÊ ACHA QUE ELES RECEBEM ISSO?

“Eu acho que recebe da pior forma possível. É vendo mesmo como outro, dando muito pouca importância. Porque não vive aquilo. Aí traz esses argumentos pré-fabricados que não leva a lugar nenhum, são vazios, são rasos. Exatamente por não viver isso, sabe? E aí, quando eu começo a contar as histórias do morro, eles ficam vidrados – vidrados, assim, é a parte que todo mundo fica quieto e pede pra eu contar mais e mais e mais. E aí, meio que a favela está o tempo inteiro ao lado deles. Eles veem isso o tempo inteiro, mas age diante disso como se fosse um elemento de pesquisa mesmo. Um rato de laboratório que eu estou tomando conhecimento pra ver como é que funciona. Eu acho que é nesse sentido. Não é presente no cotidiano deles nem no ciclo de amigos...”

É DISTANTE.

“É distante. E aí não tem qualquer intimidade para falar sobre.”

E VOCÊ ACHA QUE ELES NÃO SE SENSIBILIZAM DIANTE DE TODAS ESSAS CIRCUNSTÂNCIAS QUE VOCÊ MOSTRA?

“A partir...”

É A PARTIR DISSO QUE COMEÇA A TER UMA MUDANÇA OU NÃO?

“Começa a se perguntar. Ainda que, pelo menos de início, continue com aquele argumento que já foi martelado previamente na cabeça deles. Mas, é o que eu falei, acho que lança uma sementinha de discórdia ali, entendeu? Para, talvez, se não for naquele momento, futuramente, começar a pensar sobre.” (*Entrevista com o professor de história do 9º ano do Ensino Fundamental II*)

Essa distância entre a realidade dos alunos e a dos negros brasileiros é apontada pelos professores não apenas como uma constatação, mas também como uma forma de o aluno entender que existem realidades muito diferentes da dele e que há uma série de relações e problemas que ultrapassam a sua vivência pessoal. Como o professor de geografia da 1ª série do Ensino Médio afirma:

E QUAIS SÃO OS OBSTÁCULOS [na implementação da lei 10.639]? OS ALUNOS, A ESCOLA?

“Eu acho que o primeiro o obstáculo é a distância mesmo, a distância cultural... Eu nunca morei em uma favela, eu nunca andei de ônibus, então como é que eu vou expressar corporeamente, como é que vou falar, entender e passar a mensagem de um cara que está sendo expulso de casa? Isso não tem a ver com a minha realidade, mas tem a ver com a realidade de milhões de pessoas. É porrada e é porrada mesmo! Porrada no quadro, esporro de: ‘Volta! Faz 15 vezes a mesma fala!’ Porque os caras têm que entender que por mais que fosse uma dramatização, é baseado na história de vida de milhões de pessoas que passam aquilo. ‘Po, como é que eu faço isso?’ Como é que eu fico revoltado? Como é que eu coloco essa revolta no olhar se...?’ Entendeu? Os caras não tem nem noção que aquilo existe. Então, como é que eles vão passar aquilo para alguém? Então, primeiro eles tem que entender, depois tem que sentir para depois poder passar... Vai ser um processo muito louco e eu não tenho formação para isso. Tenho formação de professor, mas eu acho que alguma coisa deu certo porque os caras têm que passar por isso.” (...)

E NESTA ESCOLA A DIFICULDADE É PELA DISTÂNCIA?

“Com certeza. (...) O principal problema desta escola é isso com certeza. E não só isso não! Não pensa que é fácil falar de favela nesta escola não. Em 2011 eu falei de

fome... Um cara nesta escola falando de fome? Paradoxal, não é? Motivante! A gente foi concorrer em Ipanema, falando de fome e os moleques interpretaram fome... Em 2013 fomos falar de exploração do homem, aí quem foi explorado ali? Eles são os exploradores, eles têm empregada, eles têm funcionários, entendeu?" (*Entrevista com o professor de geografia da 1ª série do Ensino Médio*)

Segundo o relato da professora de geografia do 8º ano, por conta desta distância, é preciso sensibilizar os alunos para que eles entendam não apenas a influência da África na história brasileira, mas também como isso se relaciona com a sua vida e o seu papel enquanto indivíduos pertencentes a uma minoria branca de classe média alta:

"Uma meta, no geral, é mostrar que nós somos fruto da inter-relação entre a África, a Europa e o restante do mundo, mas primeiramente a África e nós aqui – no caso, os índios, coitados. Mais oprimido do que o africano só o índio, não é? Então, fazer o aluno perceber que se não fossem os escravos, infelizmente... Você tinha aqueles povos que, coitados, saíram de lá a duras penas, traficados, foram colocados aqui... E a nossa sociedade foi construída com o que se construiu. Então, a meta – não sei se eu posso chamar isso de meta – é fazer, primeiramente, o aluno perceber a importância que esses povos tiveram aqui... Tanto fazendo trabalho escravo, obrigatório, sendo castigado e, aí sim, coitado – eu uso a expressão "coitado" –, mas mesmo assim, resistiu e foi capaz de construir a cultura dele aqui. E acho que a maior meta de todas é tirar toda a cortina do preconceito com relação ao povo negro e mostrar que não é porque o aluno é branco, veio de família branca e de origem europeia, que ele não tem que respeitar o negro. Mostrar que o negro que está em grande maioria na favela, não está lá porque ele quer. Então, essa desigualdade social é fato. E mostrar que todos têm que ter oportunidade, seja negro, seja branco, seja mestiço ou índio, entendeu? Acho que é a minha maneira de pensar... Porque senão não teria porque eu estar ali dando aula. Se fosse apenas um método, se fosse apenas uma aula sem crítica, isso não seria eu, então eu abandonaria a sala de aula e tchau. Então, falar de África é falar do Brasil, falar de África é falar do que está havendo aqui na rua... Muito além do livro. É a realidade dele que interfere diretamente no cotidiano dele. (...) A empregada dele é negra e ele debocha da empregada... Tem todo um cenário por trás que levou ela até ali naquele lugar. Por que ela não está em outro lugar? Então, a crítica social nas minhas aulas é forte. Não é a crítica pela crítica, a gente também tenta escutar o aluno, ver qual é o lado dele. É buscar sempre mostrar o cotidiano e ligar o cotidiano com a realidade de outro continente que interfere diretamente na nossa – interferiu e interfere até hoje. É isso." (*Entrevista com a professora de geografia do Ensino Fundamental II*)

Nas próximas duas seções, as últimas deste capítulo, analisamos os debates sobre desigualdade racial e identidade negra para ilustrar as diferentes formas como essa distância é questionada mas ao mesmo tempo reafirmada pela falta de diversidade racial e despolitização da identidade negra.

3.3.1 Desigualdade: uma herança não herdada

Apesar de quase todos os professores ressaltarem bastante a persistência de discriminação racial no Brasil nas suas entrevistas, durante as aulas este tema ganhou mais

espaço nas disciplinas de cidadania e sociologia. Ambas trabalham questões relativas às relações raciais brasileiras, considerando a democracia racial como mito e revelando aspectos da persistente desigualdade e situações de discriminação experienciadas pelos negros.

O assunto é tratado em diversos segmentos do ensino e uma forma de falar sobre preconceito e discriminação com as crianças do Ensino Fundamental I foi através de um recurso mais lúdico para além da sala de aula, utilizando de um mural, exposto no mês de agosto, que continha desenhos de crianças negras, brancas, indígenas, asiáticas e deficientes físicas. Aqui o tema foi tratado através de perguntas e respostas em uma tentativa de definição do conceito de “preconceito”. O mural tinha duas perguntas na parte de cima e abaixo algumas respostas⁶¹:

- No primeiro mural, a pergunta: “Pra você, o que é preconceito?”
“Preconceito é quando temos uma opinião formada, geralmente negativa, sobre alguma coisa, sem conhecê-la.”
“Preconceito é um julgamento que diminui uma pessoa.”
“Preconceito é uma atitude ruim, feia. As pessoas não devem fazer isso.”
“Preconceito é tratar mal ou excluir uma pessoa, devido à classe social, religião, sexo, aparência...”
“Preconceito é a pessoa não aceitar a outra como ela é.”
“As pessoas que sofrem preconceito são vítimas do desrespeito.”
“Preconceito é um conceito prévio.”
“Preconceito é falta de amor, inteligência e caráter.”
“Preconceito é a ignorância ou maldade de pessoas que acham que estão acima de tudo e de todos.”

- No segundo mural: “O que você pensa sobre as pessoas que sofrem preconceito?”
“As pessoas não devem ligar o pré-julgamento. O caráter e a dignidade de um cidadão não está na cor, classe social, crença, opção sexual ou qualquer outro tipo de preconceito.”
“As pessoas que sofrem com o preconceito não tem culpa de nada. Elas ficam magoadas com o que dizem.”
“Penso que as pessoas devem lutar para serem respeitadas.”
“Muitas pessoas sofrem com o preconceito, pois são excluídas de um grupo. O mundo é para ser vivido em conjunto.”
“O ato de praticar preconceito é um absurdo. As pessoas que sofrem preconceito devem demonstrar sua indignação e contornar esta situação vergonhosa.”
“As pessoas que sofrem preconceito são vítimas de uma grande ignorância.”
“Eu penso que essas pessoas devem se defender, procurar justiça e mostrar os seus valores.”
“O preconceito não deve existir, pois todos devem ser tratados igualdade. Isso não leva a lugar nenhum. Todos quando morrem vão para o mesmo lugar. Não existe ninguém melhor que o outro.”

⁶¹ O restante das respostas está no anexo ao final.

Já a partir do Ensino Fundamental II, o debate começa a se complexificar e os elementos “classe” e “raça” aparecem, muitas vezes, de forma sobreposta nos discursos. A partir disso, se distancia os alunos dessa escola das relações raciais e dos conflitos sociais sob os quais o país está imerso, alegando que os alunos dali são brancos e pertencem a uma classe média – o que não representa o perfil da maior parte da população brasileira – e, por isso, eles estão distante dessa realidade de desigualdade e discriminação tão presente na vida de negros e pobres – como os estudantes de escolas públicas, por exemplo. Professores de diversas disciplinas lembram aos alunos que naquela escola não há negros, questionando-os com perguntas como: “Quem está no topo da pirâmide? Quantos negros têm nessa escola? Os negros têm as mesmas chances que os brancos?”.

Dessa forma, essas desigualdades são, na maioria das vezes, colocadas como uma herança da colonização e escravidão, mas que não atinge aos alunos desta escola. E, segundo os professores, é preciso falar sobre isso para que os alunos percebam o lugar que eles ocupam: uma minoria branca de classe média que não é atingida por essa herança que atualmente gera desigualdade e discriminação racial para negros. Segundo a professora de sociologia:

“Por eles serem brancos, é um tema delicadíssimo e eu preciso ter um cuidado pra falar disso. Eu preciso usar uns exemplos que fazem sentido pra eles, eu preciso usar [muda formulação] mexer com eles, trazendo exemplos do cotidiano deles, com quem eles vivem, com quem eles falam, o que eles escutam, para fazer mais sentido pra eles, para eles conseguirem visualizar isso. E identificarem neles o racismo. Eu me coloco muito presente na aula, nos exemplos. Eu também me coloco como fazendo parte. Porque se entende que o professor está do lado de fora, é um deus... Eu me coloco muito na história ‘olha, eu também venho de uma sociedade racista, também fui criada pelas instituições que tem essa ideologia. Eu também desconstruo vinte e quatro horas o meu discurso.’ Para criar uma empatia com eles, eu tenho essa preocupação.”⁶² (*Entrevista com a professora de sociologia da 1ª série do Ensino Médio*)

Durante as aulas de cidadania para o 6º ano, por exemplo, o professor ensina o conceito de democracia e tenta associá-lo a vários aspectos da vida – para além da questão política. E, a partir disso, fala sobre os resquícios da escravidão, como a espacialização de negros e nordestinos em favelas e a persistente desigualdade sob a qual vivem esses grupos sociais. Dessa forma, ele distancia os alunos desta escola desta realidade, questionando se os

⁶² Exemplos como este já são mobilizados pela literatura, como no artigo de Teeger (2015), no qual ela aponta para a importância dos aspectos emocionais na reprodução (ou não) de ideologias raciais. Para ilustrar, ela cita casos de professores que não querem criar mal estar e, por isso, buscam evitar conflitos e amenizar sentimentos de culpa, vergonha ou desconforto em assuntos relacionados à temática racial. Para saber mais ver TEEGER (2015).

negros – “os outros” – são inseridos de forma igualitária na sociedade e, assim, desconstrói o argumento de que o Brasil vive em uma democracia racial, mostrando-a como um mito:

O meu objetivo com a democracia racial é trabalhar uma questão de democracia no geral com eles, ok? Porque eles, principalmente a galera do 6º e do 7º, acha que a democracia é somente você ter o direito ao voto. E eu já demonstrei pra eles de diferentes formas que não é somente o direito ao voto: eu vim resgatando desde o processo das leis abolicionistas até a abolição propriamente dita, que você teve um processo jurídico, um processo econômico e político – tudo isso envolvia a abolição. E, a partir desses três processos, o que veio a acontecer com o negro nessa sociedade. Será que ele foi inserido? (...) Será que o negro foi realmente inserido na sociedade ou não? Será que realmente ele vive em um regime democrático dentro da nossa sociedade, onde ele vai ter acesso a todos os direitos? E aí eu culmino esse processo com a lei de cotas. (...) [O negro] pode votar, sem problema nenhum. Mas e o acesso à universidade? E o acesso à saúde de qualidade? Acesso à educação? Segurança pública? Esse caminho que eu faço. (*Entrevista com o professor de cidadania do Ensino Fundamental II*)

O mesmo tema aparece nas aulas de sociologia da 1ª série do Ensino Médio, momento no qual a professora fala de cultura e aproveita para falar sobre a formação nacional pautada em uma suposta miscigenação, mas que esconde um caráter de desigualdade e discriminação. Segundo ela:

“Então, no primeiro ano tem um momento em que a gente vai falar de cultura brasileira e, quando a gente fala de cultura brasileira, temos alguns clássicos como Gilberto Freyre, Darcy Ribeiro, Florestan. E aí a gente vai tocar em determinados assuntos que a lei também aborda e tenta desmistificar e desconstruir: a questão de democracia racial que a gente coloca via Gilberto Freyre e eu trago, quando tenho a oportunidade de tempo, alguns trechos do ‘Casa Grande e Senzala’ rapidamente para a gente poder avaliar. Eu sempre procuro colocar pra eles a noção de que tem sido algo constantemente trabalhado na academia, né... essa revisão, essa reconstrução. Inclusive, de repensar aqueles caras que num determinado momento produziram a nossa identidade nacional. Uma vontade de construir uma identidade para o povo brasileiro. E o que eles construíram com isso: coisas positivas e coisas negativas. E que, hoje, fazem parte da nossa ideologia. Racista até. Ou, até, de um nacionalismo.” (*Entrevista com a professora de sociologia da 1ª série do Ensino Médio*)

Ao contrariar a visão harmônica das relações raciais, Florestan Fernandes é o mais utilizado para tratar do atual panorama das relações raciais baseado em discriminação e desigualdade. A professora instiga debates entre os alunos, questionando se é possível atrelar a questão racial à socioeconômica, por exemplo. O argumento é o mesmo presente nas aulas de outras disciplinas: a maioria dos pobres é negra devido a um aspecto histórico – escravidão. Ela explica que logo depois que a escravidão foi abolida, as pessoas se olhavam na rua e reconheciam os ex-escravos. E aplica essa situação aos dias de hoje: “por exemplo, quando você vê um negro limpando um carro importado, você pensa que ele é o dono do carro?”. Ela amplia a discussão e afirma que isso não ocorre apenas entre os indivíduos, mas

que o Estado também tem ações diferentes dependendo do lugar onde está atuando, levando em conta a classe e a cor dos indivíduos ali presentes.

Esta discussão é aprofundada posteriormente com as turmas de 2^a e 3^a série do Ensino Médio, onde o professor abordou a mesma temática através do debate sobre a redução da maioridade penal. Nas palavras do professor, esta é uma política segregacionista para pessoas negras, pobres e jovens e, além disso, ele chamou a atenção para o extermínio paulatino dessa população negra – realizado até pelo Estado, o qual detém o monopólio legítimo da força, segundo Weber. Para sustentar seus argumentos, ele transmitiu os documentários da Maria Augusta Ramos: “Juízo” e “Justiça”, ressaltando as características dos jovens do filme e fazendo um contraponto com as características dos estudantes desta escola. E, na última aula sobre o tema, o professor transmitiu o documentário “Entre muros e favelas” e questionou os alunos, utilizando argumentos de Gilberto Freyre, se, de fato, o mulato representaria a ascensão social e se houve um embranquecimento da população. Também relembrou os argumentos de Sérgio Buarque e o Estado patrimonial, questionando se a lei vale igualmente para todos e como é a ação do judiciário. Os alunos finalizam a aula afirmando que, apesar de vivermos em uma sociedade miscigenada, há discriminação racial e o Estado muitas vezes age em detrimento do negro pobre e, muitas vezes, morador de favela. Ao fim, foi passado um trabalho sobre pensamento social brasileiro cujo tema era: “racismo nosso de cada dia”. A proposta era que os alunos levassem materiais – notícias de jornal, músicas, poesia etc. – sobre a questão étnico-racial e, a partir disso, conectassem o que pesquisaram com as ideias de autores clássicos como Euclides da Cunha e Gilberto Freyre.

Por estimulá-los a falar muito em desigualdade social, as aulas de geografia do 8º ano também suscitam debates entre os alunos, chegando ao tema do preconceito e da discriminação – apesar de não ser o foco das aulas. Um aluno chamou atenção para a aparição de negros em novelas como bandidos ou moradores de favela – mais uma vez “raça” e “classe” aparecem de maneira sobrepostas. Após concordar e falar sobre preconceito, a professora questionou quantos alunos negros têm na escola. Assim como em outras disciplinas e séries, a resposta foi negativa. A professora concluiu a discussão afirmando que antigamente se ensinavam que os brancos eram superiores aos negros, como ocorreu no período da escravidão e do Apartheid e isso abala as relações até os dias de hoje e, por isso, é importante a existência de políticas de reparação, como as cotas, tema que gera mais polêmica, como será discutido a seguir.

Apesar de estar distante da realidade desses alunos, assuntos como preconceito,

discriminação e desigualdade racial, são citados e reforçados por professores e parecem não causar conflito entre os alunos. Por um lado, há uma aceitação de que essas situações existem e não os atinge da mesma forma como atinge aos negros. Como afirma a professora de literatura, na sua visão, eles estão em uma situação “confortável” por pertencerem a uma classe média alta e não sofrerem com situações de discriminação e desigualdade racial e, com isso, esse tema não gera maiores problema nem tem grandes repercussões nesta escola:

A GRANDE MAIORIA É BRANCA E COMO É QUE VOCÊ ACHA QUE É ESSA RELAÇÃO: VOCÊ ENSINA HISTÓRIA DA ÁFRICA, HISTÓRIA DOS NEGROS, A QUESTÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS PARA ALUNOS BRANCOS?

“Não tem nenhum problema.”

NENHUM PROBLEMA.

“Eu acho que os alunos... Não sei se porque estão em uma situação confortável, às vezes a intolerância é maior entre os negros. Entendeu?”

COMO ASSIM?

“Entre os negros eu escuto mais piadinha, mais xingamento...”

NO CASO, NA ESCOLA PÚBLICA.

“É. Do que entre os brancos. Impressionante!”

E COMO VOCÊ ACHA QUE ELES RECEBEM ESSA INFORMAÇÃO?

“Eu acho que os brancos recebem muito bem porque a situação deles é muito confortável, entendeu?”

CONFORTÁVEL EM QUE SENTIDO?

“Por serem brancos, estudarem em uma escola particular e fazerem parte de uma elite. Para eles, eles são a maioria, não são a minoria. Então, eles estudam as minorias. O mínimo que você espera é que quando saiam da escola, tenham tolerância. Em relação aos negros, estudando a história deles mesmos e dos africanos, eu vejo mais intolerância ali, por incrível que pareça, porque as pessoas não se veem, não se reconhecem, não se orgulham. Então, é quase como um risinho histérico: fico rindo de você porque ‘eu não quero falar nesse assunto, você está me incomodando’.”

(Entrevista com a professora de literatura do Ensino Médio)

Por outro lado, ao mesmo tempo em que o tema racial parece não gerar conflitos, também não há um pudor ou medo em citar expressões racistas – como foi o caso de um aluno que me disse, em tom de provocação: “Eu adoro negros, pena que não vendem mais” ou o debate sobre a existência ou não de um “racismo reverso” na sociedade.

Ao ser questionada pelos alunos da 1^a série do Ensino Médio sobre a existência de “racismo reverso”, a professora de sociologia explicou que não existe, pois é preciso levar em conta a história na qual os negros é que foram tolhidos de oportunidades e não os brancos. Diante de tantas questões colocadas pelos alunos ao longo das aulas, a professora transmitiu o documentário “Olhos azuis”, no qual é feito um experimento onde pessoas brancas são

colocadas em uma situação desconfortável e as negras se encontram no comando e, muitas vezes, menosprezam os brancos. A partir disso, também foi feito um debate sobre cotas, onde a professora afirmou que esta política foi uma forma de o Estado criar mais oportunidades para os indivíduos.

Contudo, se por um lado o tema da desigualdade e discriminação não geram conflitos, temas como cotas nas universidades e meritocracia são polêmicos e geram tensões, pois, segundo o professor de geografia, perpassam pela questão da classe e, dessa forma, é um problema que também afeta aos alunos desta escola.

COMO É QUE VOCÊ ACHA QUE OS ALUNOS RECEBEM AS INFORMAÇÕES, POR EXEMPLO?

“Tirando a questão da cota, eu acho que o resto se tem uma boa aceitação no que você fala, em relação a qualquer tipo de injustiça, reconhecimento, mas a cota é uma coisa que dói no bolso do pai, que é uma questão de dividir o direito. (...)"

VOCÊ ACHA QUE ELES RECEBEM PIOR ESSA COISA DA COTA PORQUE AFETARIA ELES?

“Exatamente.”

E UMA INJUSTIÇA NÃO AFETA, NO CASO?

“É isso.”

(Entrevista com o professor de geografia da 1ª série do Ensino Médio)

Mais uma vez a sociologia aparece como uma disciplina que traz à tona o debate das relações raciais brasileiras também através do tema de cotas nas universidades e meritocracia – para as turmas de 2^a e 3^a série do Ensino Médio. O tema foi abordado através de um debate entre os alunos, os quais foram divididos em dois grupos: um iria defender as cotas e o outro iria criticar – independente da opinião pessoal de cada estudante. O debate durou entre 20 e 30 minutos e reuniu argumentos a favor das cotas raciais como: retribuição do processo histórico baseado na escravidão, falsa ideia de democracia racial, sistema de inclusão e a contradição entre meritocracia e desigualdade, visto que não se consegue ter meritocracia em um ambiente desigual. Já os argumentos contrários ressaltavam aspectos sobre a miscigenação da sociedade brasileira, a exclusão do “branco pobre” de tal política, a necessidade de se investir em escolas públicas e não utilizar artifícios paliativos e a importância de se viver em um sistema meritocrático. Apesar de ambos os grupos argumentarem, os argumentos contra se sobrepujaram aos argumentos a favor, mesmo em turmas em que os alunos eram declaradamente a favor das cotas em sua maioria⁶³. Os alunos não souberam articular bem os

⁶³ É importante deixar claro que se, por um lado, a maioria dos alunos se colocava a favor das cotas sociais, por outro, essa mesma maioria também se colocava contra as cotas raciais. O argumento era que o que dificultava a

argumentos a favor e afirmaram ter dificuldade nisso – o que nos mostra, segundo o professor, como o senso comum, que se coloca contra as cotas, influencia fortemente na argumentação e articulação de ideias da população.

Segundo o professor de história, o debate sobre cotas, apesar de causa conflitos, tem ganhado cada vez mais espaço na escola:

“Hoje eu vejo menos do que eu já vi há algum tempo atrás – eu vejo até mais nos professores do que nos alunos – muito menos reação à política de cotas. Por quê? Você está trabalhando com eles em Sociologia, História, Geografia... Você está mostrando o que é o Brasil: que tem racismo sim, tem um racismo disfarçado, ele não é tão explícito como foi nos Estados Unidos com as leis, mas ele é... Então, hoje eu começo a ver muito menos reação até por parte dos alunos. Tem? Ainda tem, claro, porque eles representam aqui o que vem da família, o que a família fala etc. Mas eu estou vendo menos, eu já vi muito mais. Eu já vi discursos muito mais inflamados contra a política de cotas, muito mais inflamados mesmo. Hoje eu já vejo isso mais... É alguma coisa! E eu acho que é resultado desse tipo de discussão que eles já têm desde o Fundamental mesmo, que é quando eles começam a ter. Então, talvez a questão de ensinar África já está fazendo com que, de alguma forma, isso apareça no dia a dia deles... De não questionarem de uma forma tão incisiva.”
(Entrevista com o professor de história do Ensino Médio)

Dessa forma, a implementação da lei 10.639 traz temas que não dizem respeito apenas ao ensino de história africana, mas também a sua influência na formação nacional do Brasil e como esse processo histórico impacta as atuais relações raciais brasileiras. E, segundo a professora de geografia, é neste momento de debate e questionamentos que os alunos percebem os padrões sociais vigentes e só a partir dessa consciência será possível que o aluno entenda como operam as relações raciais brasileiras:

“Então, os alunos aqui são muito dóceis, são amorosos, são alunos que têm uma educação porque vieram de famílias... [símbolo de dinheiro] – a maioria, pelo menos. Mas você vê que o preconceito, infelizmente, está inserido ainda na nossa sociedade de maneira voraz.”

VOCÊ ACHA QUE ELES RECEBEM DE UMA FORMA PRECONCEITUOSA?
“Não, eles não recebem de uma forma preconceituosa, mas eles despertam o preconceito que tem dentro deles. Você percebe que há um despertar, assim: ‘Poxa, tenho uma visão preconceituosa com relação a isso.’ Principalmente quando a gente fala da questão da religiosidade, da religião, no caso. A gente começa a discutir a religião dentro da África e claro, é inevitável, a gente falar do candomblé, da umbanda e de todo o sincretismo religioso. E aí, nossa, é uma chuva de preconceito! Porque eles usam o nome pejorativo – que é a macumba... ‘Porque aquilo ali eu chutei uma vez e minha mãe falou que eu ia pegar o espírito porque eu chutei’... Então, quando eu começo a falar de África, o olhar não é preconceituoso, mas eles se descobrem preconceituosos porque não tinham o conhecimento daquilo. E ainda

inserção no ensino superior é a renda e não a cor dos indivíduos – demonstrando uma ideia de que a classe se sobrepõe à raça e, por isso, seria suficiente a existência de cotas sociais para solucionar o problema da inserção desigual de jovens no ensino superior.

tem, infelizmente, na nossa sociedade, o preconceito mesmo com relação à cultura afro, às religiões. Então, o preconceito é o oposto do conhecimento, fato. Se eu não conheço, eu tenho um pré-conceito. E, aí sim, eles se descobrem... É muito legal quando você percebe que a turma dá aquela... “Espera aí! Então, o que eu pensava não é bem isso...” Eu não estou mudando o pensamento de ninguém, mas pelo menos eles vão parar para pensar naquilo, não é? Posso continuar tendo o meu aluno que acha que vai chutar aquilo e vai pegar um espírito e coisas do tipo [risos], mas pelo menos ele vai ter o conhecimento do que gerou aquela oferenda, qual a religião que está ali em cima, quais povos trouxeram isso para cá, da luta que eles tiveram para permanecer com aquilo... Então, pelo menos essa visão ele tem. Se ele vai gostar daquilo ou não, é uma opção dele... Isso aí não é opção minha, é opção dele.”
(Entrevista com a professora de geografia do Ensino Fundamental II)

Em resumo se quando se fala em história africana e afrobrasileira aproxima-se Brasil e África, por outro lado, quando se fala nas relações raciais travadas no Brasil, distancia-se essa situação da realidade vivenciada pelos alunos desta escola. É como se a realidade dos alunos desta escola estivesse deslocada da vida da maior parte dos brasileiros e o afrobrasileiro é, consequentemente, retratado pelo “negro” e colocado como o “outro”, distante desta ambiente. Por isso, para viver essa realidade, eles precisam pintar o rosto. A identidade negra em seu sentido político, nesse sentido, é muito distante da realidade desses alunos.

3.3.2 Etnicidade sem negritude: um Brasil africano sem identidade negra

Como foi dito pelo diretor, nesta escola o ensino sobre a questão racial brasileira está muito mais relacionado à desigualdade do que à identidade, visto que a aproximação entre África e Brasil não é acompanhada de um viés político sobre identidade africana e/ou afrobrasileira. Tem-se aqui um cenário em que o negro brasileiro é sempre citado em referência à África – seja na sua influência cultural ou no seu passado de exploração –, mas sem valorizar a emergência de uma identidade negra ou considerar os discursos dos movimentos negros brasileiros. Afinal, mesmo com a crítica à ideia de democracia racial, ainda prevalece a ideia de miscigenação – mesmo que acompanhada dos dados de desigualdade e relatos de discriminação. O curioso é pensar que o discurso da miscigenação é ativado para falar da influência africana e enaltecer o discurso de que “todos somos mestiços”, mas sem se falar que “identidade mestiça” seria essa. Por outro lado, os professores e alunos sempre chamam atenção ao fato de todos os alunos serem brancos e para a ausência de negros na escola, o que cria uma certa fronteira entre “nós” e “eles” – ou entre os alunos da escola e quem se identifica como negro.

Uma forma de analisar esse movimento é que ao mesmo tempo em que se fortalece a ideia de etnicidade resgatando a ancestralidade africana, seja para reconhecer a influência cultural ou para atentar para as desigualdades passadas e presentes e, de outro, apresenta-se aos alunos uma realidade distante que não faz parte do cotidiano deles, já que quase não existem alunos negros nessa escola. Dessa forma, remete-se à história da África para falar da atual situação do negro brasileiro, mas sem carregar um cunho político de valorização da identidade negra ou orgulho negro. Ou seja: a negritude não é focada nas aulas, visto que a questão afrobrasileira é mais citada através dos casos de desigualdade e discriminação, sem enaltecer questões relativas ao orgulho negro e à ideia de formação de uma identidade negra brasileira através da atuação dos movimentos negros. Sendo assim, cabe aqui retomar os argumentos de Sansone (2004) sobre as relações brasileiras pautadas em uma “Negritude sem etnicidade”⁶⁴,

Segundo Sansone, é exatamente isso que chama a atenção do sistema racial brasileiro: a existência de uma “negritude sem etnicidade” (daí o título do livro), uma afirmação do orgulho negro descomprometida politicamente com as manifestações étnicas “afro” tradicionais. (DOMINGUES, 2005)

Seguindo um sentido inverso, esta dissertação mostra que a lei 10.639 está sendo aplicada nesta escola com base em uma etnicidade sem negritude⁶⁵. Ao mesmo tempo em que os professores apontam para a valorização das raízes africanas – considerando o ensino sobre a África como uma ponte para se entender a situação da população afrobrasileira, tanto em relação à cultura e como à desigualdade –, não há um enfoque sobre os discursos de valorização ou orgulho da identidade negra, muito presente nos movimentos negros. As aulas são ministradas com base em fatos históricos que mostram a vinda de africanos para o Brasil que, por um lado foram escravizados e, por isso, atualmente a maioria dos negros é pobre, mas que também resistiram com sua cultura, influenciando a cultura brasileira – mistura da cultura de três matrizes: africana, europeia e indígena. Nesta escola, a etnicidade está deslocada da construção de uma identidade negra e da atuação dos movimentos negros

⁶⁴ Considera que “raça” e “etnicidade” são categorias fluidas, influenciadas por diversas variáveis como: contexto, classe, geração, profissão, gênero etc. Assim, no Brasil temos muitas pessoas que se identificam com a “raça” negra, mas não mobilizam aspectos culturais africanos e, por isso, não carregam questões relativas à “etnicidade”.

⁶⁵ Negritude aqui entendida como o processo político de construção da identidade negra, na maioria das vezes mobilizadas pelos Movimentos Negros através do resgate histórico tanto da influência africana no Brasil como também das situações de exploração e dominação sob os quais os negros foram submetidos (MUNANGA, 1986). A construção dessa identidade ocorre de forma coletiva e, por isso, pode fortalecer a fronteira simbólica entre negros e brancos – vista como fraca no cenário brasileiro, segundo Telles (2004).

brasileiros, considerando exclusivamente os fatores históricos e a influência africana na construção da sociedade brasileira, mas sem exaltar a existência e fortalecimento de uma identidade negra⁶⁶.

Pensando em situações do cotidiano escolar que expressam essa “etnicidade sem negritude”, podemos citar três situações principais: (1) quando se fala em “raça” e “classificação racial” apenas em relação aos traços fenotípicos sem trazer questões sobre cultura, pertencimento e identidade do negro – este aspecto cultural estaria relacionado apenas à etnia; (2) quando o negro é colocado como “o outro” e “o diferente”; e, por fim, (3) a ausência de citações e menções aos movimentos negros brasileiros e suas pautas de reivindicações.

A temática “raça” é trazida a tona de forma explícita pela disciplina de sociologia em todas as séries do Ensino Médio, sendo que na 1^a série fala-se sobre cultura e a influência das três matrizes – europeia, africana e indígena – na formação brasileira. Para explicar o conceito de “raça”, a professora utilizou uma classificação “técnica”, isto é, fala-se em raça sob a ótica do fenótipo, sem resgatar aspectos da cultura africana – este é destinado ao termo “etnia”. Sendo assim, foi colocada uma diferença entre “raça” e “etnia”: a primeira referente aos aspectos físicos como cor e tipo de cabelo, e a segunda diz respeito aos aspectos culturais, sem dizer que culturas ou citar exemplos⁶⁷. Os termos utilizados são sempre “pardos” e “negros” – o que mistura a classificação do IBGE e a dos movimentos negros. Quando questionada sobre o motivo da escolha destes termos, a professora respondeu que “falar em ‘preto’ choca, apesar de esta ser a nomenclatura ‘correta’.”

Quando o aspecto cultural é ressaltado por algum professor, é recebido pelos alunos de forma pejorativa – como foi o caso da visita ao Museu Afrobrasileiro em São Paulo, feita por alunos do 9º ano acompanhados dos professores de história e geografia. O objetivo da visita, segundo os professores, é mostrar um pouco da cultura afrobrasileira por diversos aspectos. Mas, segundo o professor de história, a influência das religiões de matriz africana e a história dos orixás desperta reações de desprezo nos alunos – o que demonstra que os alunos desta

⁶⁶ Esta pesquisa não contemplou etnografia em outras escolas, principalmente públicas, para que a comparação pudesse ser feita com mais profundidade. Mas esta afirmação está baseada nos relatos de professores que trabalham em outras escolas e relatam situações onde a identidade negra é muito mais mobilizada na escola pública do que particular. Como relatou a professora de literatura sobre o projeto que desenvolveu na escola pública e como ele não faria sentido nesta escolar particular porque tratava mais sobre a identidade negra e neste ambiente não há nenhum negro.

⁶⁷ Lembrando, novamente, que esta interpretação não é consensual na literatura.

escola não se reconhecem na cultura afrobrasileira, é algo distante da realidade deles. Nas palavras do professor de história:

“E isso a gente percebeu um pouco lá no Museu Afrobrasileiro, onde mostramos um pouco da cultura negra, os orixás... E eu falei: ‘Você vai na Europa, em Roma, Grécia e está lá um Poseidon, o deus dos mares.’ E os alunos exclama: ‘Uau, que maneiro o Poseidon!’. E quando eu falo em Iemanjá, a reação é: ‘Isso é macumbaria!’. Mas é o equivalente, não é? Na mitologia nos dois povos é o equivalente, mas só porque é do negro é a macumbaria.” (...) E aí quando é o do europeu, que é Roma e Grécia, o fundador do nosso pensamento de hoje ocidental, aí a gente tem total respeito e admiração por aquela mitologia.” (*Entrevista com o professor de história do 9º ano do Ensino Fundamental II*)

A professora de matemática relatou um caso particular que aconteceu em uma visita cultural feita pelos alunos a uma fazenda. Segundo a professora, essa distância se expressa por dois meios: 1) reações de espanto dos alunos ao falar sobre a história de escravidão e de negros torturados no período da colonização; 2) falta de identificação com a classificação “negro” – mesmo os poucos alunos que poderiam se classificar como tal.

“Eu fui fazer uma visita cultural com o pessoal do 8º ano, nós entramos em uma fazenda que tinha uma senzala. Eu contei para eles que minha bisavó tinha marca de corrente nas canelas e eles ficaram apavorados! Olharam para a minha cara e eu falei assim: ‘Eu estou aqui, mas estou sentido um negócio esquisito... Por que já parou para pensar que tem alguma coisa aqui dentro que tem a ver com minha história?’”. E eu era a única negra naquele lugar... Tinha uma aluna negra, uma aluna.”

VOCÊ ACHA QUE É DISTANTE DA REALIDADE DELES E POR ISSO ELES FICAM ASSUSTADOS?

“Eu acho que isso também, mas veja bem, até essa menina negra que tem na sala de aula, ela não se olha no espelho e se vê dessa forma. Uma vez eu perguntei para ela: ‘Já parou para pensar que você tem uma história parecida com a minha nesse sentido?’ e ela falou ‘não’. Ela não se vê, entendeu?” (*Entrevista com a professora de matemática do Ensino Fundamental II*)

Outra forma de distanciar as relações raciais brasileiras da realidade dos alunos desta escola é colocar o negro enquanto “o outro”, seja enaltecendo-o demais ou rebaixando-o – pois de uma forma ou de outra, ele é colocado como o centro das atenções por não fazer parte daquele ambiente.

Esse espaço destinado ao negro é delimitado, na maioria das vezes, pelos alunos, os quais veem o negro em um lugar exótico, como é o caso de um aluno do Ensino Fundamental I que se espantou ao ver uma boneca negra trazida pela professora responsável pela biblioteca. A professora relatou que levou uma boneca negra para a biblioteca e a deixou em cima da bancada, sem falar nada. As alunas começaram a brincar e um aluno chamou a atenção para a cor da boneca exclamando: “Ela é preta!”. A partir desse episódio, a professora propôs às

alunas que levavam bonecas negras para a escola no dia seguinte; poucas alunas levaram, sendo que a maioria era boneca de pano, o que representa uma folclorização do negro, na visão da professora. Neste caso não houve elogios ou críticas à cor das bonecas, apenas uma constatação do aluno que se surpreendeu com isso.

Contudo, outros dois casos também ilustram esse lugar que o negro ocupa enquanto “o outro”, um enaltecendo e outro rejeitando. No primeiro caso, um aluno afirmou que sua mãe é negra e a professora a chamou na escola para conversar com os alunos e falar sobre a sua trajetória e das dificuldades que já passou por ser negra e vir de origem pobre – ou seja, o fato de ser negra foi suficiente para ela palestrar para os alunos sobre a sua vida e experiências, desconhecidas pelos alunos. Já no segundo caso, um aluno disse para a professora que não gosta de negros, pois não se sente bem perto deles e questionou “porque era errado não gostar de negros”. Percebe-se que não há pudor em expor a rejeição a negros. Esta fala foi de uma criança, mas outros episódios ocorreram na escola ao longo da etnografia e revelam que a temática racial na maioria das vezes não causa desconforto ou conflito para os alunos, que se sentem a vontade para dizer frases como: “Eu adoro negros, pena que não vendem mais” – como ouvi de um aluno da 1ª série do Ensino Médio, como foi mencionado na sessão anterior.

A ausência de menções aos movimentos negros brasileiros é o último ponto sobre a falta de um discurso sobre negritude nesta escola. A única menção feita aos movimentos sociais é em relação ao movimento negro americano durante as aulas de história do 9º ano, tratado com um caráter de fato histórico, onde falou-se sobre o seu surgimento, além de citar outros fatos históricos como surgimento da Ku Klux Klan (KKK), a política segregacionista Jim Crow e a luta pelos direitos negros encabeçada por diferentes ícones, como Martin Luther King, Malcom X e os Panteras Negras. Apesar dessas menções aos movimentos negros americanos, nada se falou sobre os brasileiros e como eles lidam com as relações raciais no Brasil. Além disso, a citação girou em torno da luta histórica por direitos e não na afirmação de uma identidade negra.

Vemos, portanto, que a questão identitária e cultural que diz respeitos aos afrobrasileiros não é citada ou valorizada pelos professores neste ambiente – talvez pelo fato de estarem em um ambiente branco – parece haver uma dificuldade de falar ou valorizar a diversidade em espaços sem diversidade. Apesar de a maioria falar que não há diferença entre ensinar alunos brancos ou negros sobre história e cultura africana e afrobrasileira, muitos afirmam não fazer sentido enaltecer a identidade e o orgulho negro em um ambiente branco – como afirma a professora de literatura em sua entrevista:

ENTÃO, VOCÊ ACHA QUE O FATO DE A GENTE ESTAR EM UM AMBIENTE QUASE TODO BRANCO, NÃO SERIA MOTIVO DE INTIMIDAÇÃO OU INCENTIVO PARA TRATAR DO ASSUNTO? (...) ALGUMA COISA ASSIM? OU NÃO VÊ ISSO?

“Eu não vejo, Patrícia, sinto muito. Pode ser que alguém veja. [risos] Não, eu não vejo assim: ‘Porque eles são brancos eu vou ter que falar dos negros’. Não. Eu acho que eu tenho que falar para brancos e negros, para gregos e troianos o que eu achar importante falar, independente de cor. A gente tem uma discriminação imensa no país, um racismo enorme, infelizmente, porque a gente nunca valorizou mesmo os negros – e a escola contribuiu para isso, essa não valorização. Mas isso também não quer dizer que brancos sejam ruins e pretos sejam bons e nem o contrário. Porque não rola um maniqueísmo para mim, então eu não vou falar: ‘Eu tenho que falar porque eles são brancos’. Não, eu tenho que falar porque eu acho importante, é um elemento formador da cultura deles, ninguém aqui no Brasil é branco. Ninguém é branco. Eu não sou branca, minha avó era preta. Minha avó era a minha paixão e era negra, entendeu? Não tem isso, não teria que ter, então eu não fico olhando assim: ‘Aqui eu preciso falar, aqui eu não preciso’. E, às vezes, eu acho que preciso falar mais na escola pública... Esse projeto enorme [projeto desenvolvido pela professora sobre cultura africana] foi mais legal na escola pública até porque se fosse na [particular] talvez ele ficasse falso. ‘Vamos brincar de fazer trança afro? Hahaha... Vamos brincar! Você faz uma trança afro em mim e quando eu sair daqui, eu lavo o meu cabelo e fica liso de novo’. E lá, na escola pública, a gente fez a trança afro e foi outra história. Porque a partir da trança afro, quantas coisas as garotas não pensaram? ‘Por que eu vou botar meu cabelo liso?’, ‘Por que eu tenho que pintar meu cabelo de loiro?’, sei lá quanta coisa pode passar pela cabeça. (...) Eu acho que, nesse sentido, ficou mais autêntico e foi mais difícil.”

E [NA PARTICULAR] NÃO TERRIA ESSE TIPO DE COISA.

“Não. A pessoa vai fazer a trança... ‘Ah, eu estou de trança afro!’. E daqui a pouco sai por aí, vai lá no salão fazer uma escova, pintar de loiro e está de cabelo liso de novo. Não é que não seja importante, é importante sempre falar, mas...”

ENTÃO, DE REPENTE, DE OUTRA FORMA.

“É, eu acho que se for por peso, eu acho que tem muito mais peso quando eu falo com a pessoa que precisa ouvir. Porque uma coisa é eu ser racista, outra coisa é eu assumir o racismo como algo natural da minha vida. Porque se você for racista e eu não assumo isso, babaca é você, você que se dane, você que é um idiota. Agora, se você é racista e eu assumo isso, essa inferioridade fica em mim, e isso não descola de mim e eu não percebo que você é o idiota, eu acho pior, muito pior.” (*Entrevista com a professora de literatura do Ensino Médio*)

CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo entender e analisar a implementação da lei 10.639 – a qual torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira – em um ambiente bem específico: uma escola carioca muito bem equipada e cujos alunos são majoritariamente brancos e pertencem a uma classe média alta. Através de uma etnografia nesta escola e realização de entrevistas com os professores e o diretor, pude reunir uma série de dados tanto em relação à implementação da lei nesta escola e as especificidades desse caso, como também a percepção dos professores sobre esse processo, incluindo algumas facilidades e dificuldades que enfrentam.

Alguns achados foram de suma importância para entender a especificidade da implementação da lei 10.639 neste ambiente majoritariamente branco e, por isso, serão retomados aqui.

Primeiramente, é importante relembrar que a implementação da lei nesta escola não se deu com um marco, através de uma imposição ou uma mudança radical no currículo escolar, ela ocorreu aos poucos e, segundo os professores, ainda está em processo de implementação, visto que ainda há dificuldades a serem superadas e a sua implementação ainda não foi totalmente satisfatória. Esse processo foi e ainda é conduzido pelos professores, os quais buscam, cada vez mais, incluir os conteúdos previstos na lei em suas disciplinas.

Neste processo de implementação da lei não podemos deixar de falar da importância do Enem – visto pelos professores como um “ponto de pressão” –, pois se de um lado acelerou e estimulou a incorporação dos temas previstos na lei por cobrar esses assuntos em suas provas, por outro também exige uma grande quantidade de conteúdos em suas provas, o que satura cada vez mais o currículo e dificulta a inserção de novos temas por causa da falta de tempo para abordá-los durante o ano letivo. Sendo assim, o Enem possui duas facetas: incentiva, mas também dificulta a implementação da lei 10.639.

Outra grande dificuldade na implementação da lei ressaltada pelos professores e já identificada pela literatura (COUTINHO et al., 2008; MOURA, BRAGA, SOARES, 2009; MEDEIROS e ALMEIDA, 2007; SOUZA, PEREIRA, 2013; OLIVEIRA, 2009; SANTOS, 2010) é a carência em suas formações – seja nas graduações ou na oferta de formação continuada em relação à temática prevista na lei. A maioria dos entrevistados afirmou que não teve nenhuma formação específica para tratar sobre os temas previstos na lei e este é grande dificultador no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, também afirmaram que a temática

africana e afrobrasileira está sendo cada vez mais inserida nas universidades, o que nos leva a concluir que estamos vivendo um momento de transição. Enquanto os professores já formados estão dando aula sem ter tido uma formação específica voltada para a temática prevista na lei, os estudantes de graduação que estão tendo disciplinas com este tema ainda não se formaram e, por isso, ainda não estão nas escolas dando aula.

Outro aspecto detalhado nesta dissertação foi a organização das disciplinas em torno dos temas sugeridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais: história e cultura africana, afrobrasileira e o estudo das relações raciais. Enquanto diversas disciplinas se concentram em falar sobre a África – sendo elas, história, geografia, artes, literatura e matemática –, a sociologia aparece como a principal disciplina responsável por tratar sobre a história e cultura afrobrasileira, além de relacioná-la ao estudo das relações raciais brasileiras. Temos, assim, esta disciplina como crucial na implementação da lei 10.639, principalmente no que se refere às questões brasileiras que vão desde a formação nacional até a atual situação de desigualdade e discriminação experienciadas por negros.

Apesar de revelar esses primeiros achados, eles não são o foco desta dissertação. Aqui o principal achado se concentra em como a implementação da lei ocorre de forma muito específica nesta escola: ao mesmo tempo em que se aproxima África e Brasil, quando se fala das relações raciais brasileiras, se distancia a realidade dos alunos das experiências vivenciadas por negros brasileiros. Ou seja: temos uma África que é colocada como próxima da realidade dos brasileiros – e aqui os alunos se incluem como brasileiros – e, ao mesmo tempo, uma realidade brasileira que é tida como distante dos alunos desta escola.

Ao falar sobre a realidade afrobrasileira, se resgata a história e a cultura africana – mesmo que de uma forma superficial sem considerar os detalhes e as diferenças culturais existentes no continente, já que os professores afirmam desconhecer essas especificidades da cultura africana. Essa relação entre Brasil e África não é feita apenas por uma aproximação cultural, mas também por meio da comparação entre os dois locais, visto que ambos foram alvos do processo histórico de colonização e escravização, sofrendo as consequências disso até hoje, como o quadro de desigualdade e os estereótipos negativos que ambos os locais carregam – sendo que a África é sempre colocada como um caso pior que o Brasil.

Apesar de fazer esse resgate da história africana, desconsidera-se assuntos muito presentes nos discursos dos movimentos negros, como a importância de se resgatar a ancestralidade africana para a valorização da negritude e da identidade negra. Aqui resgata-se a história africana sem falar em orgulho negro.

Temos, então, um ensino pautado em uma etnicidade sem negritude, onde a África é vista como próxima à realidade brasileira, mas o negro é visto como “o outro”, distante da realidade daqueles alunos – já que não existem negros nesta escola e, por isso, não faria sentido enaltecer questões relativas à identidade negra. Por isso, o assunto das relações raciais está muito mais pautado nos casos de desigualdade e discriminação racial do que na identidade negra – mas sempre criando uma barreira ao lembrar que os alunos não vivenciam as mesmas experiências de desigualdade e discriminação que os negros. A própria escola e a ausência de alunos negros são estratégias utilizadas pelos professores como retrato para mostrar a existência de desigualdade entre negros e brancos.

Ao trazer à tona assuntos que são distantes da realidade dos alunos, os professores caem em dois riscos: a essencialização da cultura africana e afrobrasileira e a ausência de conflitos diante do debate racial. No primeiro caso, muitas vezes o reconhecimento da cultura perpassa apenas alguns símbolos como capoeira, samba, jongo, feijoada e religiões de matriz africana, o que pode gerar um novo tipo de preconceito, visto que estes elementos apenas apresentam uma parte da cultura e, muitas vezes, podem até ser colocados de maneira caricatural, reforçando estereótipos. O outro ponto é que por estar em um ambiente monocromático, onde nenhum aluno é afetado pelas questões raciais, constata-se a existência de desigualdade racial no Brasil, mas a temática racial não causa conflito e, assim, pode-se falar o que pensa sem que isso traga grandes problemas ou confrontos. Os únicos assuntos que geram algum tipo de tensão são as cotas para negros nas universidades e as religiões de matriz africana que, segundo os professores, são questões que atingem diretamente a vida destes estudantes e suas famílias e, por isso, geram resistência à abordagem dos assuntos. Elas também demonstram como apesar dos debates, muitos preconceitos permanecem arraigados nesses alunos.

Ao fim desta pesquisa, cabe avaliar suas potencialidades e limitações: ao mesmo tempo em que se mostrar inovadora por pesquisar em um ambiente ainda pouco explorado na literatura, esta pesquisa não é suficiente entender o quadro nacional de implementação da lei. Os dados encontrados servem não apenas como informações, mas também como um estímulo para que surjam outras pesquisas sobre a lei 10.639, entendendo como está ocorrendo a sua implementação no dia a dia escolar. Dessa forma, será possível entender as especificidades de cada caso e como ocorre a aplicação da lei em diferentes contextos – o que contribui cada vez mais para o seu entendimento e quiçá possível aprimoramento. Ao investir em pesquisas dentro das escolas, criaremos um maior diálogo entre academia e escolas, que tanto foi citado

pelos professores como uma grande deficiência não apenas para a formação dos docentes, mas também para as pesquisas acadêmicas.

Por outro lado, essa pesquisa também mostra como mesmo o apoio institucional e dos docentes para a implementação da lei 10.639 não é suficiente para seu sucesso, indicando os limites do debate sobre diversidade em ambientes onde diversidade não existe.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil. Intercultural education in Brazil: Between conservatism and radical transformations. **PROSPECTS**, 19 jun. 2012. v. 42, n. 2, p. 161–175. . Acesso em: 18 set. 2015.
- BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08 Out. 2014.
- _____. **Lei 10.639/2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 08 Out. 2014.
- _____. **Lei 11.645**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 06 Mai. 2016.
- CANEN, Ana. Teacher Education in an Intercultural Perspective: a parallel between Brazil and the UK. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, 1 jan. 1995. v. 25, n. 3, p. 227–237. . Acesso em: 18 set. 2015.
- CARTER, Prudence. **Stubborn Roots: race, culture and inequality in US and South African Schools**. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- CATARCI, Marco. Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. **Intercultural Education**, 4 mar. 2014. v. 25, n. 2, p. 95–104. . Acesso em: 18 set. 2015.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001.
- CIDINHA SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001. p. 65-82.
- COUTINHO, Ana Cecília et al. Raça, etnia e a escola: possibilidades de implementação da lei 10.639/03. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, Ano 02, Volume 02, Número 04, agosto/dezembro, 2008.
- CUNHA JR., Henrique. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 54-55, nov. 1987.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília, DF: MEC; Secad, 2005. p.49-62.

DOMINGUES, Petrônio. Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. **Rev. Antropol.**, São Paulo , v. 48, n. 1, p. 401-407, June 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012005000100012&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Apr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012005000100012>

EVANS-PRITCHARD, Edward E. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FELIPE, Delton; TERUYA, Teresa. Narrativas de docentes sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11634>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

FERNANDES, JOSÉ RICARDO ORIÁ. History teaching and cultural diversity: challenges and perspectives. **Cadernos CEDES**, dez. 2005. v. 25, n. 67, p. 378–388. . Acesso em: 20 ago. 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Addressing Race/Ethnicity in Brazilian Schools: A Critical Race Theory Perspective**. [S.l.]: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2011.

FRASER, Nancy. Repensando o reconhecimento. In. **Revista Enfoques**: revista semestral eletrônica dos alunos do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p.114-128, agosto 2010. Disponível em: <www.enfoques.ifcs.ufrj.br>

FOOTE-WHYTE, William. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GARCIA-FILICE, Renísia Cristina. Políticas Educacionais, Cultura e Relações Étnico-Raciais: a implementação do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/1996. In: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira (Org.) **Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes**. Brasília: Ipea, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadão, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educ. rev.**, Curitiba, n.47, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 maio. 2014.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-107, jan/jun. 2003.

HTUN, Mala. From "Racial Democracy" to Affirmative Action: Changing State Policy on Race in Brazil. **Latin American Research Review**. Volume 39, Number 1, pp. 60-89, 2004.

JESUS, Rodrigo; GOMES, Nilma Lino. Panorama de Implementação da Lei no 10.639/2003: contribuições da pesquisa Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola. In: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira (Org.) **Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes**. Brasília: Ipea, 2013.

KRAUSS, Juliana Souza; ROSA, Julio César da. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. **Antiteses**, v. 3, n. 6, p. 857–878, 8 fev. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewArticle/4572>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História: In: Debates- Raça e Ciência, I: Perspectiva - São Paulo: 1970.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo , n. 87, p. 77-95, July 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3300201000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Junho 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-3300201000200005>.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. A antropologia urbana e os desafios da metrópole. **Tempo soc.** São Paulo, vol. 15, n.1, pp. 81-95, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Abr. 2015.

MALACHIAS, Rosangela. Cabelo bom. Cabelo ruim. In: **Coleção Percepções da Diferença: negros e brancos na escola**, v4. São Paulo: USP, 2007.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**.1. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1976.

MEC. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 08 Out. 2014.

MEC. **Enem – Apresentação**. [s/d]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>>. Acesso em: 19 Abr. 2016.

MEDEIROS, Angela; ALMEIDA, Eduardo. História e cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da lei 10.639/2003. **Revista Ágora**, v. 0, n. 5, 22 maio 2007. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/agora/article/view/1907>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

MOREIRA, Márcio de Araújo; SENRA, Alvaro de Oliveira. **O Enem e as políticas afirmativas**. [s/d] Disponível em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1426874351_ARQUIVO_OENEMEASPOLITI_CASAFIRMATIVAS.pdf>. Acesso em: 01 de Junho de 2016.

MORNING, Ann. **The Nature of Race: How Scientists Think and Teach about Human Difference**. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press, 2011.

MOURA, Ana Carolina et al. A Lei 10.639/03: da luta política à implementação. **Agenda Social. Revista do PPGPS / UENF**, Campos dos Goytacazes, v.3, n.2, p. 78-120, mai-ago 2009. Disponível em: <http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_7359_1258399221.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2015

MÜLLER, Tania. A história que não é contada: narrativas docentes sobre a escolha do livro didático e a lei 10.639/03. **Revista Teias**, v. 14, n. 34, p. 27, 27 nov. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1580>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

MUNANGA, Kabengle. Apresentação. In: Kabengle Munanga. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 1^aed. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 15-21.

MUNANGA, Kabengle; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengle. Introdução. In: **Negritude - Usos e sentidos**. 2^a ed. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639**. ANPED, GT04 Didática-30º Reunião 7, 2009.

OMI, Michael; WINANT, Howard. **Racial formation in the United States: from the 1960s to the 1980**. New York: Routledge & Kegen Paul, 1986.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva de. Pensando a questão do negro brasileiro no ensino de sociologia: breves reflexões sobre a cultura afro-brasileira. **Revista Contemporânea de Educação**, 2 jul. 2015. v. 10, n. 20. Disponível em: <<http://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2026>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2008.

PASCHEL, Tianna S.; SAWYER, Mark Q. Contesting Politics as Usual: Black Social Movements, Globalization, and Race Policy in Latin America. **Souls: A Critical Journal of Black Politics, Culture, and Society**. p. 197-214, 2008.

PEREIRA, Amilcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” - DOI: 10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p25. **Cadernos de História**, 17 maio. 2012. v. 12, n. 17, p. 25-45. . Acesso em: 18 set. 2015.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O Ensino e a Pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639. **Cfr. neste volume**, 2008.

PINTO, Celi Regina Jardim. Nota sobre a controvérsia Fraser-Honneth informada pelo cenário brasileiro. **Lua Nova**, São Paulo , n. 74, p. 35-58, 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102->

64452008000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Jan. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452008000200003>.

PINTO, Regina. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 88-92, nov. 1987. Tema especial: o negro e a educação.

PINTO, Regina. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 199–231, nov. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000300009&script=sci_arttext&tlang=pt>. Acesso em: 7 jun. 2014.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Desigualdade de Oportunidades Educacionais no Brasil: Raça, Classe e Gênero. In: RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. **Desigualdade de Oportunidade no Brasil**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

ROCHA, Ana Emidia Sousa. **A LEI 10.639 : A ÁFRICA NA ESCOLA**. [S.l.], [S.d.]. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-lei-10-639-a-africa-na-escola/49850/>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

ROCHA, Maria Silva; PEROSA, Graziela. Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira. **Educ. Soc.**, vol.29, n.103, pp. 425-449, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/07.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil**, trad. de Vera Ribeiro. Salvador/Rio de Janeiro: Edufba/Pallas, 2004, 335 pp.

SANTOS, Celso José dos. **Jogos africanos e a educação matemática: semeando com a família mancala**. Maringá: Secretaria de Estado da educação–UEM, 2008.

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes dos. **A Lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica**. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos>. Acesso em: 23 abr. 2015.

SANTOS, Lorene. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

SANTOS, Sônia; MACHADO, Vera Lúcia. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 58, p. 95–112, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 5 nov. 2014.

SEEGER, Anthony. **Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: Kabengle Munanga. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 1^aed. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 151-168.

SILVA, Anderson Paulino; BRANDÃO, André. Raça e Educação: os elos nas Ciências Sociais Brasileiras. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Lívio (Org.). **Raça: Novas perspectivas antropológicas**. 2ed. Salvador: EdUFBA, 2008, p. 421-445.

SILVA, Marcella Padilha; BRANCO, Angela Uchoa. Negritude e infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada. **Psico**, v. 42, n. 2, 12 jan. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6516>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. **Dados**, v. 43, n. 3, p. 423-445, jan. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000300001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 maio. 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [S.l.], 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=84806306>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

SOUZA, Andréia Lisboa de. A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639**. Brasília: Secad/MEC, 2005. p. 185-204.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639**. Brasília: Secad/MEC, 2005. p. 105-120.

SOUZA, Florentina; PEREIRA, Letícia. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 47, p. 51-65, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewArticle/31338>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

TEEGER, Chana. “Both Sides of the Story”: History Education in Post-Apartheid South Africa. **American Sociological Review**, v. 80, n. 6, p. 1175-1200, 2015.

TELLES, Edward Eric. **Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil**. Princeton University Press, 2004.

VALVERDE, Danielle; STOCCHI, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 3, p. 909-920, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2009000300019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 maio. 2014.

VALLADARES, Lícia do Prado. **Os dez mandamentos da observação participante**. Rev. Bras. Ci. Soc. [online]. 2007, vol.22, n.63, pp. 153-155. ISSN 0102-6909.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. **Antropologia urbana. Cultura e Sociedade no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

WEBER, Max. “O sentido da neutralidade axiológica nas Ciências Sociológicas e Econômicas”. In: **Ensaios sobre a Teoria das Ciências Sociais**. São Paulo: Centauro, 2003, p.75-132.

ANEXOS

MURAL SOBRE PRECONCEITO (EXPOSTO EM A PARTIR DE AGOSTO DE 2015)

No primeiro mural, a pergunta: “Pra você, o que é preconceito?”

“Preconceito é quando temos uma opinião formada, geralmente negativa, sobre alguma coisa, sem conhecê-la.”
 “Preconceito é uma opinião formada antecipada, sem a maior ponderação ou conhecimento dos fatos.”
 “Preconceito é uma opinião errada e precipitada que uma pessoa pode ter sobre alguma coisa.”
 “Preconceito é uma atitude discriminatória perante determinada pessoa.”
 “Preconceito é um julgamento que diminui uma pessoa.”
 “Preconceito é uma atitude ruim, feia. As pessoas não devem fazer isso.”
 “Preconceito é discriminar pessoas.”
 “Preconceito é tratar mal ou excluir uma pessoa, devido à classe social, religião, sexo, aparência...”
 “Preconceito é quando você faz uma crítica, sem antes conhecer a pessoa.”
 “Preconceito é a pessoa não aceitar a outra como ela é.”
 “As pessoas que sofrem preconceito são vítimas do desrespeito.”
 “Preconceito é um conceito prévio.”
 “Preconceito é tratar as pessoas de forma diferente sem nenhum motivo.”
 “Preconceito é uma atitude discriminatória perante determinada pessoa.”
 “Preconceito é uma atitude de discriminação contra uma pessoa.”
 “Preconceito é você julgar a opinião daquele sem conhecer.”
 “Preconceito é ação ou omissão de tudo que é diferente de nós mesmos. É a soberba emocional ensinada pelas gerações familiares. É dificuldade de aceitar os próprios erros, desencadeando uma reação externa no outro. É falta de entendimento que o outro é seu próprio complemento. Amar o outro é uma decisão e não um acaso.”
 “Preconceito é um conceito sobre uma pessoa, sem o conhecimento. É um julgamento de aparências.”
 “Preconceito é um sentimento hostil manifestado por uma maioria. Pior que sofrer preconceito, é praticar esse sentimento.”
 “Preconceito é a gente dar opinião sobre algo ou alguém que não conhece.”
 “Preconceito é uma atitude de discriminação e de julgamento perante às pessoas.”
 “Preconceito é falta de amor, inteligência e caráter.”
 “Preconceito é não aceitar as diferenças do outro.”
 “Preconceito é um sentimento ruim que muitas pessoas têm o ao julgarem o outro pela aparência, religião, condição social, sexo...”
 “Preconceito é quando você não aceita como as pessoas são ou como elas agem.”
 “Preconceito é um pré-julgamento sobre determinada condição.”
 “Preconceito é quando você se sente discriminado ou rejeitado por alguém.”
 “Preconceito é o julgamento que as pessoas fazem sobre outras pessoas ou coisas, sem efetivamente conhecer.”
 “Preconceito é você julgar alguma coisa ou pessoa sem conhecimento ou simplesmente pela tradição ou devido à educação que recebeu.”
 “Preconceito é quando as pessoas julgam as outras, sem conhecer-las, sem saber a história de vida delas.”
 “Preconceito é quando você exclui uma pessoa, por ela ser pobre, ter uma necessidade especial...”
 “Preconceito é não respeitar as diferenças e as opiniões dos outros.”
 “Preconceito é julgar uma pessoa antes de conhecê-la.”
 “Preconceito é um conceito ou uma opinião prévia de alguém ou alguma coisa.”
 “Preconceito é um conceito que muitas pessoas fazem, sendo elas certas ou erradas.”
 “Preconceito é a ignorância ou maldade de pessoas que acham que estão acima de tudo e de todos.”

No segundo mural: “O que você pensa sobre as pessoas que sofrem preconceito?”

“As pessoas não devem ligar o pré-julgamento. O caráter e a dignidade de um cidadão não está na cor, classe social, crença, opção sexual ou qualquer outro tipo de preconceito.”

“Eu penso que essas pessoas se sentem discriminadas e ofendidas perante à sociedade.”

“Penso que elas devem ficar tristes com a situação, mas não devem se importar com o que dizem.”

“As pessoas que sofrem com o preconceito não tem culpa de nada. Elas ficam magoadas com o que dizem.”

“As pessoas que sofrem preconceito ficam muito tristes.”

“Penso que as pessoas devem lutar para serem respeitadas.”

“Elas não devem dar importância às pessoas preconceituosas. Podem e devem reagir com educação e sem violência.”

“Eu imagino que essas pessoas ficam muito tristes, sofrem demais e se decepcionam com quem faz isso.”

“As pessoas sofrem muito e não deveriam.”

“Muitas pessoas sofrem com o preconceito, pois são excluídas de um grupo. O mundo é para ser vivido em conjunto.”

“O ato de praticar preconceito é muito triste, pois não devemos discriminar ninguém. Devemos aceitar as pessoas como elas são.”

“As pessoas que sofrem preconceito ficam tristes, magoadas e se sentem excluídas.”

“São pessoas injustiçadas, pois sofrem devido à ignorância de outras pessoas.”

“Penso que essas pessoas são injustiçadas.”

“As pessoas que sofrem com o preconceito devem se envergonhar e nem aceitar esse comportamento discriminatório.”

“Eu penso que essas pessoas devem ficar muito tristes, chateadas.”

“O ato de praticar preconceito é muito triste, pois não devemos discriminar ninguém. Devemos aceitar as pessoas como elas são.”

“O ato de praticar preconceito é um absurdo. As pessoas que sofrem preconceito devem demonstrar sua indignação e contornar esta situação vergonhosa.”

“As pessoas que sofrem preconceito recebem um convite para o fracasso emocional. Elas passam a ter que resistir ao preconceito para transformá-lo. Se não resistirem, poderão acumular sequelas; senão, poderão encontrar um lugar de conforto, por entenderem o amor. O processo é difícil, mas o saldo pode ser positivo, porque através dessas pessoas, dessa dor, elas não serão iguais (preconceituosas), ou se exercitarão para não serem.”

“As pessoas devem ser fortes e mostrar quem é preconceituoso que independente da classe social, raça, religião ou sexo, somos seres humanos. Todos nós temos direitos iguais.”

“As pessoas ficam limitadas para se relacionarem. Elas enfrentam barreiras e as coisas ficam mais difíceis. Isso pode gerar raiva, prejudicar emocionalmente. Todas as pessoas merecem respeito.”

“As pessoas que sofrem preconceito são vítimas de uma grande ignorância.”

“Apesar delas se sentirem tristes e ofendidas, devem ser fortes e lutar pelos seus direitos.”

“Eu penso que essas pessoas são injustiçadas, pois não são avaliadas pelo seu caráter, mas sim pela sua aparência, classe social, religião...”

“Eu acho isso uma injustiça.”

“As pessoas que sofrem preconceito devem ficar muito tristes por não terem o seu modo de vida ou sua maneira de pensar respeitada pelos outros.”

“Penso que essas pessoas não devem ligar para o preconceito que sofrem. Elas devem viver sem se preocupar com os outros pensam ou falam.”

“Eu penso que essas pessoas devem se defender, procurar justiça e mostrar os seus valores.”

“Penso que as pessoas que sofrem preconceito não devem se abater com o que os outros dizem.”

“As pessoas que sofrem preconceito devem lutar pela igualdade de direitos.”

“Eu penso que essas pessoas devem levantar a cabeça e enfrentar o problema de frente.”

“O preconceito não deve existir, pois todos devem ser tratados igualmente. Isso não leva a lugar nenhum. Todos quando morrem vão para o mesmo lugar. Não existe ninguém melhor que o outro.”

“Eu acho um absurdo!”

“As pessoas que sofrem preconceito precisam ser fortes, corajosas para superarem esse problema. Elas não devem ter vergonha de sua vida e de suas condições.”

“Preconceito é quando uma pessoa não respeita o direito do outro, fazendo alguém se tornar isolado ou triste.”

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES

Data: _____ / _____ / _____

HORÁRIO DE INÍCIO: _____ : _____ HORÁRIO DE TÉRMINO: _____ : _____

Perfil do entrevistado

- 1) Idade: _____ 99.NS/NR
- 2) Religião: _____ 99.NS/NR
- 3) Cor: _____ 99.NS/NR
- 4) Raça: _____ 99.NS/NR
- 5) Cor de acordo com o IBGE:
 1. Branco(a) 2. Pardo(a) 3. Preto(a) 4. Amarelo(a) 5. Indígena 99. NS/NR
- 6) Instituição de ensino de formação:
 6.1) 1. Pública 2. Privada
- 7) Curso de formação:

- 8) Há quanto tempo trabalha como professor(a)? _____
- 9) Por que o (a) senhor (a) começou a dar aula? O que o (a) motiva a continuar nessa profissão?

Conhecimento sobre a lei

- 10) Como o (a) senhor (a) sabe, estou pesquisando sobre a lei 10.639, de ensino de história da África. O que o (a) senhor (a) acha dessa lei?
- 11) Como o (a) senhor (a) acha que a sua disciplina pode contribuir para a implementação da lei? O que faz parte do conteúdo que tem a ver com a lei?
- 12) O (A) senhor (a) sempre deu o mesmo conteúdo ou fez alterações por causa da lei? O que mudou?
- 13) Na faculdade ou em algum curso que o (a) senhor (a) fez, houve algum tipo de abordagem sobre o tema das relações raciais e/ou da África? Se não, gostaria de ter? Que tipo/tema?

Implementação da lei

- 14) O (A) senhora (a) participou do processo de implementação da lei nesta escola? Como foi este processo de passar a lei do papel para a prática? Quanto tempo demorou para implementá-la? Quem decidiu o que seria incorporado no currículo?
- 15) Como o (a) senhor (a) coloca a lei em prática? Quais são suas estratégias e os recursos disponíveis? Há alguma dificuldade, facilidade ou meta?
- 16) Qual a melhor forma de abordar esse tema? Há algum método específico?
- 17) Existem materiais que auxiliam na formação e transmissão do conteúdo? Se sim, como o (a) senhor (a) os utiliza e avalia?
- 18) O (A) senhor (a) aplica o conteúdo da forma que gostaria? Se sim/não, por quê? Caso não, como gostaria de aplicá-lo? Como você pode incluir a discussão da diversidade étnico-racial em sua disciplina? Dê exemplos.
- 19) O (A) senhor (a) dá aula em outras escolas? Se sim, como é essa questão da lei lá?
- 20) O que o (a) senhor (a) espera que os alunos aprendam com os conteúdos da lei?
- 21) Enquanto eu assistia às aulas, um aluno me disse “Adoro negros, pena que não vendem mais”. O que o (a) senhor (a) acha disso? Como o senhor (a) acha que essa lei pode influenciar a postura desses alunos?
- 22) A maioria dos alunos é branca. Como o (a) senhor (a) acha que é essa questão de ensinar sobre a história da África e dos negros para alunos brancos? Como eles recebem essa informação?
- 23) A presença de um ambiente majoritariamente branco é motivo de intimidação ou incentivo na hora de transmitir o conteúdo? Por quê?
- 24) O que é “raça” para o (a) senhor (a)? O que define raça?
- 25) O (A) senhor (a) costuma usar o termo “raça”? Por quê?



AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO EM ESCOLA

Rio de Janeiro, 25/02/2015.

Sabemos que a presente pesquisa faz parte da dissertação de mestrado intitulada provisoriamente de “Entre a África e o Brasil: a aplicação da lei 10.639 em uma escola carioca”, orientada pela Professora Drª. Graziella Moraes Dias da Silva, CPF XXX.XXX.XXX-XX, com o objetivo de entender a lei implementação da 10.639, a qual torna obrigatória a inclusão do ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira no conteúdo programático das escolas. O trabalho de campo na escola terá seu início e término compreendido entre os meses de fevereiro e novembro de 2015.

Diante disso, informamos que Patrícia de Souza Guimarães, CPF 140.742.027-51, mestrandanda do Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ está autorizada a realizar sua pesquisa de campo nesta escola, _____ (nome), _____ (CNPJ).

Após a aprovação da direção e coordenação da escola, a coleta de dados deste projeto será iniciada.

Assinatura do Diretor da escola
RG
Instituição

Assinatura do Coordenador da escola
RG
Instituição



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da Pesquisa sob o título provisório “Entre a África e o Brasil: a aplicação da lei 10.639 em uma escola carioca”. Meu nome é Patrícia de Souza Guimarães, sou aluna de mestrado do Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O objetivo da pesquisa é entender a lei implementação da 10.639, a qual torna obrigatória a inclusão do ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira no conteúdo programático das escolas. Para isso, a pesquisadora precisará fazer uma etnografia – observação participante – nos diversos espaços escolares, incluindo aulas de diversas disciplinas, além de entrevistar alguns professores. O uso de gravadores durante as aulas e nas entrevistas é de suma importância para a pesquisa. Sempre que houver necessidade de tal uso, a pesquisadora irá comunicar e pedir autorização aos voluntários.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável e/ou a orientadora da pesquisa, a profa. Drª. Graziella Moraes Dias da Silva, nos respectivos e-mails patsguimaraes@gmail.com / grazi.moraes.silva@gmail.com.

Após receber os esclarecimentos e as informações sobre a pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. É importante esclarecer que:

1. Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação;
2. A privacidade dos voluntários será garantida, de modo que nenhum de seus dados será divulgado;
3. O voluntário tem total liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA

Eu, _____, RG ou CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo de título provisório “Entre a África e o Brasil: a aplicação da lei 10.639 em uma escola carioca”, como voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Patrícia de Souza Guimarães sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do voluntário

Eu, Patrícia de Souza Guimarães, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido de _____ para a participação da pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável