

AFRICANIDADE, IDENTIDADE AFRICANA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA REFLEXÃO SOBRE A SALA DE AULA E A PROFISSÃO DOCENTE

**AFRICANITY, AFRICAN IDENTITY AND AFRO-BRASILIAN CULTURE:
A REFLECTION ON THE CLASSROOM AND THE TEACHING PROFESSION**

**AFRICANIDAD, IDENTIDAD AFRICANA Y CULTURA AFROBRASILEÑA:
UNA REFLEXIÓN SOBRE EL AULA Y LA PROFESIÓN DOCENTE**

Rosane dos Santos Torres¹

Resumo: O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a Lei nº 10.639/03, que tem como objetivo tornar mais efetivo o trabalho em sala de aula de temas envolvendo a história e a cultura africana e afro-brasileira. Para abordar o preceito legal, busca-se discutir, a partir de dados empíricos, a resistência da comunidade escolar, que, por vezes, relaciona o tema da “africanidade” a aspectos negativos e/ou pejorativos. Por meio dessa pesquisa, pretende-se contribuir com a valorização da identidade africana na educação básica, combatendo assim preconceitos e estigmas estruturais na história do Brasil ligados à cor da pele de sua população.

Palavras-chave: Identidade africana; sala de aula; profissão docente.

Abstract: This article presents a reflection on the Law nº 10.639/03, which aims to make more effective the work in the classroom of issues involving African and Afro-Brazilian history and culture. In order to approach the legal precept, we seek to discuss, based on empirical data, the resistance of the school community, which sometimes relates the theme of "Africanness" to negative and/or pejorative aspects. Through this research, we intend to contribute to the appreciation of African identity in basic education, thus combating prejudices and structural stigmas in the history of Brazil linked to the color of the skin of its population

Keywords: African identity; classroom; teaching profession.

Resumen: El presente artículo presenta una reflexión de la Ley nº 10.639/03, que tiene como objetivo hacer más efectivo el trabajo en aula de temas envolvendo la historia y la cultura africana y afro-brasileña. Para abordar el precepto legal, se busca discutir, a partir de datos empíricos, la resistencia de la comunidad escolar, que a veces relaciona el tema de la "africanidad" a aspectos negativos y/o peyorativos. Por medio de esa investigación, se pretende contribuir con la valorización de la identidad africana en la educación básica, combatiendo así prejuicios y estigmas estructurales en la historia de Brasil ligados al color de la piel de su población.

Palabras clave: Identidad africana; el aula; profesión docente

Toda história tem um começo

*Existe uma história do povo negro sem o Brasil, mas
não existe uma história do Brasil sem o povo negro.*

Januário Garcia

O ponto de partida dessa história é a sala de aula e seus personagens principais são os sujeitos que fazem do cotidiano escolar um momento de troca de experiência e de

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Rede Estadual do Rio de Janeiro.

aprendizagem: os professores e os alunos. A escola é composta por muitos outros sujeitos, mas no centro do debate deste trabalho estão docentes e discentes que vivem a experiência desafiadora de transformar currículos e cronogramas em conhecimento e saber autônomo.

O presente artigo pretende trazer uma contribuição sobre o tema da identidade e da cultura africanas em sala de aula, partindo para isso da discussão trazida pela Lei nº. 10.639/03, por meio da qual se busca dar maior destaque à cultura africana e afro-brasileira – esse será o nosso primeiro eixo de discussão. Para abordar o preceito legal, pretende-se discutir, a partir de dados empíricos, a resistência da comunidade escolar, que, por vezes, relaciona o tema da “africanidade” a aspectos negativos e/ou pejorativos. Ao abordar essa questão pretende-se trazer contribuições para uma valorização mais efetiva das culturas africana e afro-brasileira entre os alunos da educação básica; incentivar a comunidade escolar a explorar o tema da diversidade cultural brasileira; e colaborar com a desconstrução de estigmas e preconceitos relacionados à identidade e cultura africanas.

O segundo eixo de discussão é a prática efetiva em sala de aula, onde se pretende sugerir alguns caminhos que podem ser tomados pelos docentes para tratar o tema da cultura africana, superando os estigmas históricos de inferioridade associados ao povo africano e seus descendentes. Tal pesquisa se mostra relevante na medida em que se observa, entre um número significativo de alunos, uma resistência sistemática na recepção de temas envolvendo o cotidiano da cultura africana e a tentativa de branqueamento de sua história pessoal.

A história, a lei e escola: alguns apontamentos

Difundidas nas redes sociais e vivenciadas no cotidiano das salas de aula, imagens e falas negativas/pejorativas sobre homens e mulheres negros parecem se diluir nas vivências de meninos e meninas que carregam sobre si as marcas do racismo e do preconceito ligado à cor de sua pele. Embora disseminadas com certa naturalidade, essas marcas não são nada naturais. O racismo estrutural de que tratam sociólogos e historiadores faz parte de um processo histórico que delegou a um lugar-comum o peso da exploração econômica e da humilhação como forma de tratamento. O continente africano, embora seja berçário da humanidade, é visto, por uma ampla maioria das pessoas, como terra marcada pela inferioridade étnica e pelo depauperamento tecnológico. O tema da religiosidade africana, por exemplo, esbarra em classificações que a identificam como primitiva e/ou diabólica. Tratada pelo senso comum com certo distanciamento, a pauta da diversidade cultural é uma realidade presente na história nem tão atual do Brasil, mas que tem sido ressignificada nos últimos anos, sobretudo a partir de uma ação mais efetiva de organizações ligadas ao movimento negro e por parte de projetos e de leis que visam a uma maior visibilidade do assunto. Tal é o caso da Lei nº 10.639/03.

Promulgado em 09 de janeiro de 2003, o princípio legal estabeleceu a obrigatoriedade de que, nas escolas, fossem trabalhados os temas da história e da cultura afro-brasileiras. O objetivo principal é romper com um paradigma histórico de supervalorização da cultura branca e europeia, na construção da identidade brasileira, em detrimento das culturas africanas e ameríndias. A plena realização de um trabalho dessa natureza, a partir de discussões e problematizações sobre a história africana, auxiliaria, por exemplo, no deslocamento do olhar sobre a população afrodescendente que é vista, sobremaneira, pelo viés da colonização e da exploração escravista. A pretensão é possibilitar que a educação escolar exerça seu papel na democratização do saber e de facilitadora na valorização da diversidade cultural².

² Disponível em: <https://sindipetro.org.br/a-importancia-da-lei-10-639/>. Acesso em 23 de outubro de 2021.

A escola é um importante espaço de socialização. Como afirmou Rubem Alves (2001, p. 1), certa vez: “há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”. Além de conhecimento, a produção de saberes não acadêmicos deve ser valorizada, assim como o exercício da ética e da cidadania, a valorização da convivência de pessoas diferentes e com necessidades e aptidões distintas também devem fazer parte de seu currículo, seja ele fundamentado por um regimento interno ou resultado de uma consciência coletiva. A construção do conhecimento se dá pela liberdade do aprendizado e pelo estímulo do que o poeta chamou de “asas fora gaiola”:

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2001, p. 1).

Nesse lugar, onde sonho e realidade se cruzam e colocam no campo do possível infinitas possibilidades, a “mágica da ciência” acontece. A importância desse espaço reside na provocação do que somos e de como convivemos com o diferente. É na escola que experimentamos que os humanos são seres únicos, e conviver com as diferenças do outro não faz da sala de aula um problema, mas um ambiente favorável à desconstrução da certeza de que todas as respostas nascem prontas e de que a verdade é uma senhora que reina absoluta. Não, as respostas não nascem prontas e nem o professor tem todas as respostas na ponta da língua. A vida em sala de aula (assim como a relação entre o professor e o aluno) é uma constante construção.

Como afirmou Paulo Freire (1991, p. 126), a escola é lugar de aprendizagem e de transformação: “sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos”. E, sendo um lugar onde pessoas convivem, esses sujeitos fazem escolhas, têm opinião, dão sentido e significado à vida e àquilo que o pedagogo transformou em poesia. Mas a escola não existe no abstrato. A maquinaria escolar tem peças delicadas. Não se trata de “coisificar” o que há de humano, mas perceber que, como num tear ou relógio, os fios e o tempo são produzidos e marcados pela junção de pessoas que lidam entre si e com regras também inscritas no campo da jurisprudência. O trabalho envolve toda a comunidade escolar que se orienta por meio de calendários, currículos, programas, regimentos, projetos, planejamento e conteúdo. Se pretendemos produzir um conhecimento que “afete” nossos alunos, devemos, no mínimo, dar sentido e significado àquilo que ensinamos e àquilo que aprendemos daqueles a quem ensinamos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo, é um instrumento de organização desse princípio. Sancionada em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº. 9.394 definiu como alguns dos princípios da educação nacional os seguintes aspectos: o pluralismo de ideias, a igualdade de acesso e permanência na escola e a consideração com a diversidade étnico-racial (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). Isto significa que, nas letras da lei, a sociedade brasileira deve estar amparada por uma educação escolar que promova práticas efetivas de valorização daquilo que é múltiplo, que estimule a tolerância e o diálogo entre culturas distintas (BRASIL, 1996). A perspectiva da igualdade e da liberdade como fundamentos denotam o caráter liberal da prerrogativa legal. As alterações que lhe foram outorgadas procuram reafirmar essa premissa. Tal é o caso das Leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/07 que instituem acréscimos significativos à lei geral.

Em relação à Lei nº. 10.639/03, sua proposta é promover maior valorização da cultura africana na formação do Brasil. Trata-se de um marco histórico essencial, visto que por décadas

cristalizou-se a imagem distorcida de que a dominação imposta aos africanos era necessária e legítima. O “atraso”, a “ignorância” e a “forma primitiva” como viviam eram ressaltados como justificativa para se referir a um povo que precisava ser subjulgado para alcançar a redenção (SERRANO; WALDMAN, 2007). Essa visão que classifica o outro a partir de critérios nada flexíveis serve para perpetuar atitudes racistas e preconceituosas, que resistiram ao tempo e se manifestam na atualidade por meio de agressões verbais ou físicas, atos intolerantes e atitudes resistentes a elementos que tenham como origem a cultura africana. No Brasil, a noção eurocêntrica que defende que indivíduos “não brancos” são étnica e culturalmente inferiores a indivíduos “brancos” é, no tempo presente, a herança visível de um passado cujo elo social era o limite que afastava os homens de sua liberdade: a escravidão.

De acordo com Fernandes e Ferreira (2009), a proposta contida nas leis anteriormente mencionadas é romper com o discurso hegemônico ocidental que coloca o “branco” como superior, ao mesmo tempo em que procura enfraquecer práticas etnocêntricas que desqualificam os demais povos, impedindo com isso a promoção de relações sociais respeitadas e plurais. Nota-se, portanto, que a tolerância ao diferente é um desafio do tempo presente. Nas novas mídias sociais, por exemplo, importante canal de comunicação da sociedade moderna, tornou-se bastante comum encontrarmos postagens de cunho agressivo, que partem do princípio da inferioridade para qualificar indivíduos com tom de pele negro ou pardo. Um exemplo tácito dessa cena corriqueira tem-se com os memes nas redes sociais. Vítima desse tipo de situação, a atriz Taís Araújo já expressou diversas vezes, e publicamente, sua opinião sobre o fato. Ao participar do TEDx Brasil, em 2017, Araújo relatou seu sentimento como mãe:

Quando ele se tornar adolescente, ele não vai ter a liberdade de ir pra sua escola, pegar uma condução, pegar um ônibus, com seu boné, ou capuz, e seu andar adolescente sem correr o risco de levar uma investida violenta da polícia ao ser confundido com um bandido. No Brasil, a cor do meu filho é a cor que faz com que as pessoas mudem de calçada, escondam suas bolsas e blindem seus carros (TEDx, 2017, *apud* CARDOSO JR.; OLIVEIRA; PORTO, 2019, p. 41).

Segundo o Atlas da Violência, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2017) e pelo Fórum Brasileiro em Segurança Pública, homens, jovens, negros e com pouca escolaridade são as principais vítimas de mortes violentas no País. No Brasil, de cada 100 pessoas assassinadas, 71 são negras. De acordo com uma reportagem publicada pela Carta Capital (2017, [n. p]), “os negros possuem chances 23,5% maiores de serem assassinados em relação a brasileiros de outras raças, já descontado o efeito da idade, escolaridade, do sexo, estado civil e bairro de residência”. Esses dados são comparados a um “estado de guerra”, onde a brutalidade e os indicadores de mortalidade só fazem crescer. Para o coordenador da pesquisa, Daniel Cerqueira, o aumento no número de mortes ocorre por uma “naturalização do fenômeno” por parte do poder público. Para ele, “a naturalização dos homicídios se dá por processos históricos e econômicos de desigualdade no país, ‘que fazem com que a sociedade não se identifique com a parcela que mais sofre com esses assassinatos’” (CARTA CAPITAL, 2017, [n. p]).

A sala de aula, os alunos e o ensino

Dados apresentados pelo Instituto Geledés (NUNES, 2016) demonstram que, em 2016, a Lei nº. 10.639/03 ainda não havia alcançado a eficácia esperada. Em seu texto, o pressuposto legal determina que os conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira devem ser abordados em todos os níveis do ensino das redes privada e pública do país. Cerca de treze anos depois, a abordagem em sala de aula é superficial e boa parte das escolas não possui material didático

apropriado. As secretarias de educação, tanto municipais quanto estaduais, não oferecem formação continuada aos docentes. Algumas universidades não incluíram o tema em suas grades curriculares. Contudo, a falta de conhecimento e de recursos é, na verdade, um dos aspectos a serem considerados. Esses não são os únicos impedimentos à plena execução da lei. Que fatores, então, podem estar provocando esse cenário ainda desfavorável? Como os alunos interagem com atividades que abordam esse tema? Quais as estratégias docentes para colocar em prática o preceito legal?

Na tentativa de abordar o assunto, a autora dessa pesquisa³ confeccionou um questionário composto por trinta perguntas objetivas e aplicou-o a 90 alunos do ensino fundamental. Por meio delas buscou-se perceber a compreensão dos estudantes no que se refere: à formação étnica brasileira; o posicionamento dos alunos, dentro do ambiente escolar, sobre atos racistas; sua composição étnica familiar; o convívio com pessoas de outras etnias; seu conhecimento sobre rituais religiosos de origem africana; seu interesse em ter contato com elementos da cultura africana; bem como a visibilidade dada pelos professores aos conteúdos ligados ao tema da “africanidade” e da diversidade cultural brasileira. As perguntas foram aplicadas a alunos de duas escolas, os quais responderam às questões de maneira espontânea, sendo-lhes oferecida a garantia de anonimato na divulgação dos resultados. Como formas de identificação serão divulgadas apenas, de modo genérico e quando necessário, sua idade, série e localidade.

Ao todo, foram entrevistados 90 alunos, matriculados em duas escolas da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. A primeira é a Escola Municipal Antônio Carlos da Silva, localizada no bairro Morada do Sol, em Itaboraí; a segunda é o Colégio Estadual Monsenhor Barenco Coelho, localizado no bairro Boaçu, em São Gonçalo. Para a entrevista foram selecionados alunos com idades entre 12 e 17 anos, sendo 57 estudantes do Colégio Monsenhor Barenco Coelho e 33 da Escola Antônio Carlos da Silva. Enquanto na primeira instituição responderam às questões alunos dos 7º, 8º e 9º anos; na segunda, apenas alunos dos 7º e 8º anos demonstraram interesse em participar da consulta. Os discentes sinalizaram em suas respostas as opções que melhor representavam sua escolha acerca do tema abordado. Além das alternativas criadas pela autora da pesquisa, em cada questão, o aluno poderia redigir sua própria resposta na opção “outros” ou campo das observações. A conclusão a que se chega com os questionários é a negativa por parte dos alunos em incorporar “homens e mulheres de cor” no gráfico formador da nação brasileira. Isso demonstra o quanto é preciso colocar em destaque a contribuição e a importância dos africanos e de seus descendentes na constituição da população e na formação daquilo que se entende por Brasil. Os registros obtidos com as entrevistas evidenciam que, para a maior parte dos estudantes, em ambas as escolas, a formação étnica brasileira passa principalmente pelos portugueses. Em segundo lugar aparecem os indígenas. Os africanos ocupam a terceira posição. Quantitativamente, os europeus são citados duas vezes mais se comparados aos africanos.

Embora a maior parte dos entrevistados se declare “negro”, “mulato” ou “moreno”, muitos não acenam para a possibilidade de sua composição familiar contar com a presença ascendente de negros em seu núcleo formador. E ainda: quando perguntados, caso pudessem escolher sobre quais etnias deveriam formar sua família, 76 alunos mencionaram os portugueses (ou europeus de modo geral), 24 alunos incluíram os africanos e 4 estudantes citaram os indígenas. 14 alunos declararam não saber opinar ou não ter uma escolha definida. Proporcionalmente, a ascendência “branca” é escolhida três vezes mais que a “não branca”, se considerarmos o grupo africano, e 14 vezes mais quando a referência é povo indígena. Isso revela o grande hiato que existe entre a composição étnica real do povo brasileiro e a construção mental da população sobre o desejo de intervir nessa mistura. Trata-se de um processo estrutural na constituição da identidade nacional.

³ A pesquisa indicada diz respeito a um trabalho de conclusão de curso, no âmbito de uma especialização *lato sensu*, acerca do tema “Africanidades e cultura afro-brasileira”, junto à faculdade UNOPAR, no ano de 2017. A pesquisa teve como objetivo principal averiguar a recepção dos alunos da educação básica às determinações da Lei nº 10.639/03.

Os números alcançados revelam o quanto ainda persiste uma mentalidade eurocêntrica e excludente em relação a determinados povos que fazem parte da história e da cultura do país. A percepção dessa desigualdade está intimamente ligada ao lugar imposto a esses grupos no processo de dominação colonial e no desejo de minimizar sua presença na “possível escolha dos alunos”. Uma herança que resistiu ao tempo e se atualiza no cotidiano da população. O impacto do cativo ultrapassou o século XIX (quando se tem o fim oficial da utilização da mão de obra escrava) e retirou dos ex-cativos e de seus descendentes o direito de serem incorporados à sociedade de maneira plena. Estar associado a homens e mulheres negros denota, para alguns, uma posição de “inferioridade”. Durante a realização da pesquisa, foi comum a socialização de risos e palavras depreciativas sobre temas ligados à cultura africana. Com isso, nota-se ser senso comum a crítica a atos racistas, a reivindicação de uma efetiva liberdade de expressão e de direitos de grupos “não brancos”. Mas, inversamente, mesmo entre aqueles que defendem um “lugar ao sol” para eles, percebe-se que nem todos desejam pertencer a esse grupo, conhecer sua história e se apropriar dessa identidade. De um total de 90 alunos, somente 34 acenaram ter desejo de aprender sobre a cultura africana; 72 estudantes afirmaram desconhecer o que significa diversidade cultural; e 75 não consideram importante conhecer a religiosidade africana.

Na raiz da depreciação em torno da questão religiosa percebe-se uma interferência, também estrutural, ligada a outras denominações. Dos alunos entrevistados, apenas 2 se declararam integrantes de práticas religiosas de matriz africana. A maioria se identificou como cristã ou sem religião. Quando citados, ritos religiosos ligados ao candomblé ou à umbanda foram classificados pejorativamente, seus participantes desqualificados e seus rituais identificados como “obscuros” e “diabólicos”. Essa visão bastante negativa acaba por repercutir na relação de cada aluno com a comunidade escolar: seja pela postura de seus membros em negar sua escolha religiosa; seja pelo enfrentamento que acaba por gerar discussões e/ou agressões físicas; seja por uma hierarquização entre os grupos religiosos. A tendência em desqualificar práticas não cristãs está muito presente.

Tal contexto e dados nos ajudam a refletir sobre as dificuldades encontradas por parte de alguns professores para abordar o assunto e colocar em prática as determinações da Lei nº 10.639/03. Percebe-se que os conteúdos aplicados em sala de aula, quando envolvem os ritos africanos e afrodescendentes, são minimizados ou excluídos. Parece haver uma resistência por parte dos próprios alunos em conhecer tais elementos. Há que se considerar também a resistência por parte de outros membros da comunidade escolar, como pais, responsáveis e, em alguns casos, integrantes da equipe de funcionários da escola. Com isso o conhecimento torna-se mutilado e a aprendizagem não completa o ciclo que deseja alcançar o preceito legal: em um país onde a constituição garante a liberdade de culto e a defesa da pluralidade entre os povos, autodenominar-se umbandista, por exemplo, pode ser sinônimo de constrangimento e de retaliação. Da mesma forma, abordar temas oriundos da cultura africana, demonstrar seus significados históricos, apresentar sua riqueza cultural pode ser um fator “comprometedor” para o corpo docente.

Tanto os números coletados relativos à composição étnica dos alunos (e seu entendimento sobre a formação do país) quanto a percepção sobre a falta de interesse (e crítica) em conteúdos referentes à cultura e religiosidade africanas apontam para a necessidade de reafirmar a importância da Lei 10.639/03 para a educação brasileira. Mas a promoção de práticas pedagógicas que levem tal conhecimento aos alunos deve vir acompanhada de ações positivas, que envolvam toda a comunidade escolar e promovam um diálogo efetivo entre culturas distintas. A defesa de uma aprendizagem plena passa pelo entendimento de que a convivência entre pessoas com credo, cultura, cor e condição social distintas não significa a imposição de uma referência que se sobreponha às demais. Contrariamente, o objetivo deve ser o estímulo ao

convívio pacífico entre os diferentes sujeitos e o rompimento de estigmas que excluem e desqualificam tudo e todos que são diferentes de um padrão previamente instituído.

O debate e a prevenção de atitudes intolerantes e práticas preconceituosas não é um dever exclusivo da escola, mas, certamente, nesse espaço situações como essas devem ser coibidas. Como defendem Serrano e Waldman (2007), quando o tema em destaque é a cultura africana, a escola deve auxiliar na desconstrução da imagem produzida pelos povos europeus ao longo de séculos de dominação, por meio da qual a riqueza, a diversidade e a heterogeneidade dos povos africanos foram sumariamente sufocadas. Para os autores, é necessário que a escola promova o conhecimento e a discussão sobre o assunto, ultrapassando o que comumente tem sido realizado, que é tratar a questão dos povos africanos no Brasil a partir da escravidão.

Nesse sentido, é necessário apresentar à comunidade escolar a diversidade sociocultural africana, contemplar a variação de seu território, enfatizar seus costumes, suas práticas religiosas, enxergar sua grandeza, expor suas mazelas, revelar sua gente. A África, um velho continente, não deve ter sua história contada unicamente sob os auspícios do tráfico atlântico negreiro – o que significa negar o minimizar o impacto provocado com o comércio de escravos, tampouco esconder as atrocidades sofridas por aqueles que foram retirados de sua terra natal para gerar lucro e servir de mão de obra escrava em um território distante. O que se pretende defender com essa noção é afirmar que existe uma história pertencente aos africanos, anterior à chegada dos europeus, e que a mesma possui particularidades e valores. Que a história africana é muito mais rica e complexa do que aquela que a define apenas pelas correntes e os porões dos navios negreiros e senzalas espalhadas pelo Brasil.

A sala de aula e a valorização da cultura africana: algumas sugestões

Em sua prática docente, a autora da pesquisa tem procurado desenvolver algumas estratégias de abordagem do tema aqui debatido. O primeiro aspecto a ser levantado é a dificuldade em romper estigmas e preconceitos enraizados na sociedade. A persistência e a integração de toda a comunidade escolar nesse processo é um passo fundamental na quebra de tais paradigmas. A utilização de artifícios lúdicos e a valorização da história africana a partir de uma leitura de mundo mais ampla favorecem a uma conscientização coletiva mais descolada de preconceitos disseminados no senso comum. A máxima “só amamos aquilo que conhecemos” nos auxilia a refletir sobre a importância de, apesar da resistência, não desistirmos de apresentar a pluralidade do continente africano e, com isso, romper a imagem de que desse lugar só saíram escravos e indivíduos “sem cultura”.

No decorrer da prática docente da autora da pesquisa foi possível perceber um comportamento heterogêneo entre os alunos quando o assunto era “africanidade” e/ou a cultura africana. Condutas variadas como resposta para estímulos diversos. Como as entrevistas demonstraram, ainda é presente uma resistência ideológica de determinados grupos a conteúdos envolvendo a história do povo africano e de seus descendentes. De maneira geral, nas disputas e rivalidades entre grupos de alunos brancos e não brancos ou de alunos não brancos entre si, ainda são perceptíveis xingamentos e tratamentos depreciativos ligados à cor da pele de seus agentes. Como exemplo, pode-se citar um embate ocorrido entre dois alunos em uma turma de 9º ano, na cidade de São Gonçalo/RJ⁴. Ambos tinham um tom de pele escuro, com uma diferença pouco significativa na gradação da tonalidade. Havia pouca diferença na aparência de sua “negritude”, mas para eles essa diferença desempenhava um papel marcante. No calor da discussão, disse o primeiro jovem: “– Sai fora, seu macaco!”. À ofensa recebida, retrucou o segundo: “– Se eu sou

⁴ O nome da escola será preservado como forma de resguardar o anonimato dos alunos e a integridade da instituição.

macaco, você também é! Se olha no espelho, mané!”. A tréplica não tardou e foi dita em tom vitorioso: “– Mentira! Sua pele é mais escura que a minha! Você é macaco, eu não.”

Tal confronto revela alguns dos desafios encontrados em sala de aula, seja em termos de comportamento dos alunos, da violência física e simbólica que tem acompanhado a profissão docente, seja em termos da constatação de que existe uma imagem sedimentada no imaginário popular, e dependendo da região isso se torna mais evidente (essa é uma questão que carece de mais estudos e uma nova pesquisa de campo por parte da autora), de que existe uma hierarquia social vinculada à cor da pele dos indivíduos. Essa hierarquia impõe um lugar de inferioridade aos sujeitos com a pele mais negra e vem numa escala crescente até chegar nos indivíduos de pele mais clara.

Como forma de abordar essas diferenças, a autora da pesquisa desenvolveu algumas oficinas oferecidas aos alunos de 5 turmas do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Dr. Adino Xavier, em São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, durante o ano de 2017 (prática que se repetiu nos anos seguintes com alunos de outras séries). As oficinas aconteciam no momento das aulas de História e se materializavam através de contação de histórias de autores negros, da recitação de poesias, da criação de textos sobre a temática da cultura africana e/ou de características ligadas à vivência dos povos africanos e de seus descendentes. Durante as oficinas, os discentes confeccionavam cartazes e objetos ligados à história africana, tais como mandalas, brinquedos e pequenos objetos ligados à culinária de determinados países do continente africano. Nas aulas também podiam ser manuseados instrumentos musicais utilizados nas rodas de samba. Durante as rodas de conversa, os alunos tinham a oportunidade de relatar experiências vividas por eles ou por seus familiares/parentes/amigos/conhecidos referentes ao preconceito racial e à discriminação. As oficinas se mostraram um meio muito eficaz de abordagem do tema da “africanidade” e dos múltiplos campos onde ela pode ser encontrada

Referências

ALVES, Rubem. Gaiolas e asas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 5 de dezembro de 2001. Opinião, p. 1.

CARDOSO JÚNIOR, L. F.; OLIVEIRA, K. E. J.; PORTO, C. M. Preconceito racial, subjetividades e educações em redes sociais digitais, ou por que os memes racistas da Tais Araújo importam? *Revista Periferia*, v. 11, n. 2, p. 39-56, maio/ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 15 jul. 2017.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

CARTA Capital. Atlas da violência, 2017: negros e jovens são as maiores vítimas. *Carta Capital*, Sociedade, 05 de junho de 2017, [n. p.]. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas>. Acesso em: 23 ago. 2017.

FERNANDES, A. O.; FERREIRA, K. C. S. Estudos de mitologia afro-brasileira: orixás e cosmovisão negra contra a intolerância e o preconceito. *Revista Anagrama – Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, v. 1, ano 3, p. 1-11, set./nov. 2009.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

INSTITUTO de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA. Fórum Brasileiro em Segurança Pública. *Atlas da violência*. 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf. Acesso em 27 fev. 2022.

NUNES, D. Racismo e falta de formação dificultam educação de temas étnicos raciais nas escolas. *Portal Geledés*, 05 de março de 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/racismo-e-falta-de-formacao-dificultam-educacao-de-temas-etnicos-raciais-nas-escolas/#gs.T0vFTas>. Acesso em: 15 de jul. 2017.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. *Memória d’África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

Sobre a autora

Rosane dos Santos Torres. Doutoranda junto ao Programa de Pós-graduação em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Atua como docente na educação básica, ministrando aulas de História para alunos da rede estadual do Rio de Janeiro. Realiza pesquisas no campo da História política e da História da educação no século XIX.

E-mail: rose.hist2@gmail.com.