

Africanidade e sala de aula: um desafio do tempo presente

Rosane Torres

Doutoranda em História (UNIRIO)

Professora da rede pública estadual de ensino (RJ)

rose.hist2@gmail.com

Resumo: Esse artigo traz uma contribuição para o tema da identidade africana em sala de aula tendo como ponto de partida a Lei nº. 10.639/03, por meio da qual se busca dar maior visibilidade à cultura africana e afro-brasileira. Defende-se que a aplicação efetiva da lei esbarra na resistência da comunidade escolar, que, por vezes, vincula os conteúdos relacionados à cultura africana à imagem cristalizada de que se trata de povos “inferiores”, herdeiros de uma religiosidade “negativa”, atrelados a formas de trabalho pouco valorizadas. 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. Para discutir o tema foram utilizados questionários aplicados a alunos de duas escolas públicas, ambas na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Os resultados da pesquisa demonstram que há, entre a maior parte dos alunos, uma resistência na recepção de temas envolvendo o cotidiano da cultura africana e a tentativa de branqueamento de sua história pessoal. Passados mais de cem anos da abolição da escravatura no país, ainda prevalece a ideia de que “homens de cor” são menos importantes socialmente. Tal fato reafirma a perspectiva de que a escravidão deixou uma herança perversa para os descendentes de cativos e ex-cativos: o estigma social vinculado à cor da pele.

Palavras-chave: Identidade africana; Sala de aula; Racismo.

1. Introdução

Brasil, Rio de Janeiro, setembro de 2014. Em uma escola municipal no Grajaú, Zona Norte carioca, um aluno de 12 anos de idade, estudante da quarta série do ensino fundamental, foi barrado pela direção da instituição por usar roupas brancas e guias do candomblé por baixo do uniforme. Sentindo-se humilhado pela forma como foi tratado, a mãe relata que o adolescente voltou para casa cabisbaixo, teve febre e perdeu o interesse pelo ambiente escolar (G1, 02 de setembro de 2014). Brasil, Rio de Janeiro, fevereiro de 2015. Em uma escola particular na Praça Seca, em Jacarepaguá, Zona Oeste carioca, uma aluna de 11 anos acusou a professora de constrangimento pelo fato de ter sido impedida de usar um adereço conhecido no candomblé como *contraegum*. Estudante do sexto ano do ensino fundamental, a adolescente foi proibida de assistir à aula com o adorno feito de palha, amarrado aos antebraços. Com a justificativa de não compor o uniforme escolar, a professora informou à menina que a mesma não poderia participar da aula (O Dia, 11 de fevereiro de 2015).

Desfechos diferentes para uma situação bastante polêmica. No primeiro episódio, o adolescente foi transferido de escola por iniciativa dos pais. Buscou-se em outra instituição a aceitação de uma manifestação religiosa ligada à prática pouco aceita do uso em público de enfeites e vestes característicos do candomblé ou da umbanda, por exemplo. Quanto ao ocorrido com a estudante da rede privada, a professora foi afastada da sala de aula e a adolescente deu sequência aos estudos na mesma instituição. Em ambos os casos duas questões chamam a atenção: primeiro é pensar como a comunidade escolar lida com as práticas e símbolos ligados à cultura africana e afrodescendente; segundo é observar os “estereótipos” que sombreiam a dinâmica da sala de aula, especialmente quando o foco da discussão é a referência ao povo africano.

Difundidas pelo senso comum, e publicadas com ar de indignação, mensagens de ódio ganham as manchetes dos principais jornais demonstrando que temas ligados à intolerância religiosa e ao preconceito racial não apenas alimentam as estatísticas e são pautas bastante atuais; trata-se de uma situação vivenciada em diferentes espaços, que independe da condição social e financeira dos envolvidos, e que deixa marcas profundas – que vão desde acometimentos físicos a *stress* emocional grave. Noticiários e vídeos pululam nas redes sociais trazendo ao público frases ofensivas, chamadas irônicas e relatos comoventes que atraem espectadores perplexos ou interessados em emitir alguma opinião sobre o fato narrado.

Diante desse quadro, algumas questões podem ser levantadas: será que “autores” e “vítimas” dividem lados opostos da mesma balança? Quem são os “agressores” e quem são os “agredidos”? Onde essas ofensas ocorrem? Qual sua origem? Como se posicionar diante dessa realidade quando a mesma ultrapassa o limite da “brincadeira sem graça” e assume caráter de agressão? O que fazer quando o local de ação é a sala de aula e, em primeira instância, o mediador do conflito é o professor? Todas essas indagações ressaltam um aspecto mais profundo sobre o papel da educação escolar nas relações sociais, bem como trazem para o centro do debate os múltiplos desafios que se colocam ao ofício docente na contemporaneidade.

Longe de esgotar tal assunto, o que se pretende nesse artigo é trazer uma contribuição para a reflexão sobre o tema da identidade africana em sala de aula tendo como ponto de

partida a Lei nº. 10.639/03, por meio da qual se busca dar maior visibilidade à cultura africana e afro-brasileira. Obrigatória há mais de dez anos, a lei ainda encontra resistência entre a comunidade escolar em ser aplicada. O despreparo docente, sem formação adequada e com material didático ineficiente, é um elemento a ser destacado. A oposição de pais, responsáveis, alunos e professores no trato de aspectos ligados à religiosidade africana é outro ponto a ser considerado. O fato é que o pressuposto legal existe, e a necessidade de se alargar o debate sobre a diversidade cultural brasileira torna-se cada vez mais urgente. Se o acesso à educação é um direito constitucional, e as liberdades de culto e de pensamento lhes são garantidos por lei, por que meninos e meninas ainda encontraram barreiras ligadas à cor de sua pele ou a sua opção religiosa? E mais: sendo a escola um lugar plural, ou melhor, um lugar onde a pluralidade (num amplo sentido) deve ser respeitada e constantemente ressignificada, como lidar com posturas que marginalizam determinadas escolhas em detrimento de outras? Refletir sobre algumas dessas questões é o principal desafio dessa pesquisa.

Para tratar do tema, elaborou-se um questionário composto por 30 perguntas que foram aplicadas a 90 alunos do ensino fundamental. Foram escolhidas duas escolas: uma, da rede municipal de ensino na cidade de Itaboraí, frequentada por alunos da área rural do município; outra, da rede estadual de ensino na cidade de São Gonçalo, cujos alunos são moradores de comunidades próximas à instituição, todos domiciliados no perímetro urbano. Na entrevista são contemplados estudantes com idades entre 12 e 17 anos, alunos cursistas do Ensino Fundamental II, ou seja, nível de ensino que compreende do sexto ao nono ano da educação básica. As questões foram formuladas pela autora da pesquisa com base em sua experiência docente, nas indicações feitas pela Lei nº. 10.639/03, bem como nos relatos feitos pelos alunos em trabalhos envolvendo o tema da identidade africana em projetos extraclasse, ministrados pela autora em sua prática letiva.

A abordagem desse tema mostra-se relevante na medida em que se observa a presença de atos intolerantes e práticas de cunho racista no ambiente escolar. Salas de aula viram cenário de confronto e a aplicação da Lei parece não alcançar sua plenitude. Professores esbarram na resistência discente em ter contato com elementos característicos da cultura africana. Muitos alunos não se percebem pertencentes ao universo plural de que nossa sociedade é resultante. Boa parte sequer reconhece a participação dos grupos africanos na formação da identidade brasileira. Alguns, quando a reconhecem, procuram minimizar sua importância, legando aos europeus (portugueses, principalmente) e indígenas a primazia na formação étnica brasileira. Aspectos ligados à religiosidade africana também são repelidos. Em sua maioria, os alunos desconhecem a fundamentação histórica de seus ritos e rechaçam a possibilidade de aproximação com conteúdos que tratem dos rituais ligados ao candomblé e à umbanda, por exemplo.

Trazer para o debate essa questão possibilita que a comunidade escolar amplie seu conhecimento e favorece que o processo de ensino-aprendizagem se realize não apenas em sala de aula, mas alcance outros espaços produtores de saber e de formação de opinião. Esse é um esforço conjunto, do qual devem participar todos os sujeitos ligados ao processo educativo. Os muros da escola são limites a ser rompidos. A tomada de consciência por parte dos gestores, professores, responsáveis e alunos, bem como o combate ao preconceito e à discriminação são tarefas do tempo presente. Tornar possível o entendimento do preceito legal e incentivar os esforços para sua aplicação é um dos principais objetivos que acompanham a realização desse trabalho.

2. Sala de aula e diversidade cultural: a escola é para todos

A escola é um importante espaço de socialização. Além de conhecimento, a interação de saberes não científicos, o exercício da ética, da cidadania e o encontro entre pessoas diferentes também faz parte de seu currículo, seja ele legitimado por um regimento interno ou resultado de uma consciência coletiva. Nesse lugar, sonho e realidade se encontram e colocam no campo do possível infinitas possibilidades. Como afirmou Paulo Freire certa vez, “a escola é lugar de gente”¹. Pessoas 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. Nela há materialidade, e fugir disso incorre em perda atroz. 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 conteúdos. O resultado deveria ser nada menos que a construção de um processo humanizado de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo, é um instrumento de organização dessa perspectiva. 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 diverso, que estimule a tolerância e o diálogo entre culturas distintas (LDB, 2017). 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.

A respeito da 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 subjugado 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.

Segundo 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.

Dados apresentados pelo Instituto Geledés (2017) 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 ponto colorido numa folha em branco. Esses não são os únicos entraves 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? Nessa pesquisa alguns desses aspectos serão analisados. Dados os limites temporais que a acompanham, os resultados alcançados não pretendem esgotar a questão, mas ser uma contribuição para a ampliação do debate em torno da difusão da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula.

Na tentativa de abordar o assunto com os alunos, foi elaborado um questionário composto por trinta perguntas objetivas. 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 aos alunos das duas escolas anteriormente mencionadas, 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.

3. Escola e cidadania: desafios do tempo presente

A pesquisa concentrou-se em duas unidades de ensino: Escola Municipal Antônio Carlos da Silva, localizada no bairro Morada do Sol, em Itaboraí; e Colégio Estadual Monsenhor Barenco Coelho, localizado no bairro Boaçu, em São Gonçalo. Para a entrevista foram selecionados 90 alunos, sendo 57 estudantes do Colégio Monsenhor Barenco Coelho e 33 da Escola Antônio Carlos da Silva. Enquanto na primeira instituição responderam as questões alunos dos 7º, 8º e 9º anos; na segunda, apenas alunos dos 7º e 8º anos. Em sua maioria, os discentes residem nas mediações dos estabelecimentos de ensino, o que indica que possuem uma relação de proximidade com o ambiente escolar. Muitos são vizinhos ou parentes. A maior parte completa o ciclo de ensino, ou seja, conclui a etapa do Fundamental II, na mesma instituição, o que proporciona vínculos de amizade entre si.

Frases de impacto, ligadas ao tema do preconceito racial, foram utilizadas como meio de estimular a percepção dos alunos para uma questão que faz parte de sua realidade, seja por terem sido ou conhecerem pessoas que foram alvo de atos racistas, seja por conhecerem pessoas que tiveram tal conduta. Dos alunos abordados, 60 afirmaram já ter sido “vítimas” ou conhecer alguém que foi “vítima” de ato racista: 33 em Itaboraí e 27 em São Gonçalo. Somente 2 estudantes declararam já ter praticado alguma atitude deste gênero. 85 estudantes afirmaram ser ofensivas e equivocadas práticas de cunho racista. Do total entrevistado, 5 alunos preferiram não opinar. Esse quantitativo demonstra que, tanto em uma realidade quanto em outra, atos racistas, envolvendo adolescentes e jovens, ocorrem com certa frequência. Interessante, contudo, é perceber o hiato que existe entre aqueles que assumem ter praticado atos dessa natureza e o número de alunos que afirmam ter sofrido ou conhecido alguém na condição de “vítima” desses mesmos atos. Ao cometer ou sofrer uma ação como esta, os alunos corroboram as estatísticas que expõem os dados da violência no país: agressões físicas e homicídios envolvendo jovens negros atingiram no ano de 2017 patamares alarmantes. Ao mesmo tempo sinalizam que os atos são recorrentemente praticados, mas poucas vezes assumidos.

Segundo o Atlas da Violência de 2017, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro em Segurança Pública, “homens, jovens, negros e de baixa escolaridade são as principais vítimas de mortes violentas no País”. No Brasil, de cada 100 pessoas assassinadas, 71 são negras. O estudo revela ainda que “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. De acordo com 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, 22 de agosto de 2017).

O processo que fundamenta a “naturalização” citada na pesquisa encontra eco em diferentes espaços. A escola é um deles. Nela se vê e se materializa a perspectiva desigual e excludente que acompanha a evolução histórica da inserção de negros e afrodescendentes no mercado de trabalho e nas diferentes esferas do convívio social. É notável 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 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.

Apesar de a maior parte dos entrevistados se declarar “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.

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”. No tempo presente, a distinção social parece ainda estar vinculada à cor da pele. Nota-se ser senso comum a crítica aos 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 poucos 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; 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 “maléficos”. 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.

Essa dinâmica acaba por influenciar a abordagem do tema por parte dos professores. 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. 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.

A resistência observada ultrapassa o espaço da sala de aula, se dilui no seio da comunidade escolar e se manifesta também entre pais e responsáveis. Em muitos casos, a origem dessa oposição se encontra no núcleo familiar. Alguns alunos reproduzem a orientação recebida de não se envolver com “coisas dessa natureza”. Como já se aventou anteriormente, conflitos e práticas intolerantes envolvendo a opção religiosa de alunos e professores estampam as manchetes dos jornais. Esse quadro leva à conclusão de que a lei, nesse caso, não está sendo aplicada. Ou, quando aplicada, parece ser pouco compreendida.

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, seu 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.

Prevenir 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 foi sumariamente sufocada. Para os autores, é necessário que a escola promova o conhecimento e o debate 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 aspecto, entende-se que é preciso descortinar 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. Com isso não se pretende diminuir o impacto provocado com o comércio de escravos, tampouco minimizar 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.

Com o tráfico transatlântico a estrutura do continente foi transformada - uma alteração que foi sentida tanto na geografia física quanto nas relações sociais dos variados territórios africanos. Estudos recentes apontam que, em quatro séculos de escravidão envolvendo a Europa, a África e a América, mais de 10 milhões de africanos foram transportados para o Novo Mundo (Grinberg; Peabody, 2013). Esses dados nos levam a crer que houve um choque cultural e demográfico sem precedentes, impactando por

séculos a dinâmica intracontinental africana. Na medida em que o tráfico de escravos e o trabalho escravo tornaram-se a base de sustentação para algumas regiões americanas (dentre as quais se destacam o Brasil, algumas regiões do Caribe e o sul dos Estados Unidos), milhões de cativos, oriundos de diferentes regiões, foram transformados em mercadoria num esquema central para negociantes europeus, africanos e americanos.

O impacto da escravização africana moderna e suas características, já tão bem trabalhadas pela historiografia, devem ser continuamente evocados (Marquese, 2004). Mas, para além desse comércio humano severo, há que se vislumbrar os elementos pertencentes às centenas de etnias formadoras do continente, cada qual com seu particularismo cultural, social, político, econômico e religioso. A África não se resume ao berçário do escravagismo, apesar de não ter sido a mesma após seu início. Apontar para esses particularismos é dar voz e vez a uma história deixada invisível por décadas. Durante muito tempo, poucas páginas, ou nenhuma linha, foram dedicadas a ela nos livros didáticos. Quando mencionada, a presença africana em terras americanas, por exemplo, aparece a partir do tráfico de escravos. Atualmente, a partir da promulgação da Lei nº. 10.639/03, o cenário tem se modificado e alguns avanços são percebidos. Porém, não basta fazer parte do programa. O projeto de uma educação multidisciplinar, que acolha as diferenças e invista nas potencialidades de seus agentes deve ser visível e palpável.

Esse pode ser considerado um dos maiores desafios para os profissionais de ensino quando se menciona o alcance da prerrogativa legal. A Lei representa um progresso na construção de uma educação formal de qualidade no país. Certamente ela não nasce por acaso. Ao contrário, resulta de lutas intensas lideradas tanto pelo movimento negro quanto por grupos e/ou indivíduos que desejavam (e ainda desejam) incluir no currículo escolar uma história que seja de todos (Fernandes, 2005). Repelir práticas excludentes e não perpetuar o “olhar do colonizador” significa colocar no centro das atenções uma perspectiva crítica de educação. Mapas, pinturas, máscaras, poemas, mitos, cantos, peças do vestuário, práticas medicinais; Arte, História, Literatura. Quantas narrativas para serem contadas! Quantas histórias ainda desconhecidas! Descortinar esse universo é criar pontes que façam do conhecimento um caminho transitado por todos. O acesso à educação é um direito constitucional. Unidas a outros direitos e liberdades, as práticas educativas devem colaborar na formação do indivíduo e na construção de um país que ofereça à população, sem distinção alguma, o direito de conhecer seu passado e viver seu presente sem negar suas escolhas e origem, seja por medo ou vergonha.

4. Considerações finais

O longo caminho percorrido pelo processo de escolarização no Brasil enfrenta nuances e variações de toda espécie. Desde a superação dos índices de analfabetismo, espaços escolares sem estrutura adequada, desvalorização profissional, até conflitos em sala de aula são questões que apontam para os desafios contemporâneos colocados para as autoridades públicas e para a comunidade escolar. Fazer da escola um espaço que estimule a aprendizagem, a troca de experiências e a vivência da ética é dever de todos. Se o trabalho é coletivo, os resultados obtidos também o são. Construir um ambiente em que a cor da pele, a opção religiosa, a condição financeira e as diferenças sociais não criem barreiras intransponíveis àqueles que lá estão, torna-se uma necessidade cada vez mais urgente no tempo presente. Agressões físicas, falas preconceituosas e práticas

excludentes devem ser coibidas. No entanto, não basta proibir, é necessário conscientizar.

Mas conscientizar requer esforço e participação. Cada agente precisa desempenhar o seu papel. Novamente, recupera-se a noção da maquinaria escolar e o tic tac de um relógio que não para. Os ponteiros giram sinalizando que é tempo de construir uma escola que seja verdadeiramente de todos. Por essa razão, projetos, programas e práticas educativas devem ser elaborados com vistas a ampliar o debate sobre o universo africano, suas peculiaridades, cultura e importância histórica. Medidas como essas contribuem para a desconstrução de estigmas e exclusões que, em sua quase totalidade, demonstram aversão ao que não é conhecido. Ou, quando conhecido, pouco compreendido. A aplicação da Lei nº. 10.639/03 é um instrumento fundamental na expansão desse conhecimento. Criar meios de viabilizar os objetivos do preceito legal deve ser um compromisso assumido pelos poderes públicos, em suas diferentes instâncias. O corpo docente, juntamente com coordenadores, orientadores educacionais e gestores escolares, também precisam se empenhar para acolher o tema, sugerindo formas de abordagem e os meios possíveis para sua aplicação. Um trabalho conjunto, envolvendo toda a comunidade escolar – aqui estão incluídos os responsáveis e os alunos -, tende a produzir resultados bastante significativos. A educação, entendida como prática abrangente, que vai além do conhecimento obtido em sala de aula, deve ser um esforço contínuo.

REFERÊNCIAS

Atlas da violência 2017: jovens e negros são as maiores vítimas. **CARTA CAPITAL**, 22 de agosto de 2017. 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*, Ano 3, v. 1, Set./ Nov. 2009.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 25, n. 67, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101--32622005000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2017.

GRINBERG, K.; PEABODY, S. **Escravidão e liberdade nas Américas**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. **Retrato das desigualdades de gênero e raça : Brasil**. 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/081216_retrato_3_edicao.pdf >. Acesso em: 24 jul. 2017.

LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2017.

MARQUESE, R. B. **Feitores do corpo, missionários da mente: senhores, letrados e o controle dos escravos nas Américas, 1660-1860**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NUNES, D. **Racismo e falta de formação dificultam educação de temas étnicos raciais nas escolas**. 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.

OLIVA, A. R. **A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas**. *História*, v. 28, n. 2, 2009. p. 143-172.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. **Memória d'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007. 327 p.

ⁱ A expressão refere-se a um verso de um de poema de Paulo Freire, notável pedagogo brasileiro, autor de diversos livros sobre a educação brasileira. Com o título de “A escola”, sua poesia ressalta o aspecto humano que deve orientar o ambiente escolar. Texto disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=A0T9xOAcDMw>.