



Doi: 10.4025/7cih.pphuem.1089

CULTURA E HISTÓRIA DA POPULAÇÃO AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CURRÍCULO ESCOLAR: ETNICIDADE E SOCIABILIDADE.

Gerson Alves de Oliveira. Unesp - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Campus de Marília

A inserção da cultura e história da população afro-brasileira e africana no currículo escolar, gerou a necessidade de uma releitura acerca do lugar que as tradições de ancestralidade africanas ocupam na ordem social dominante no Brasil, bem como significou uma ruptura no plano teórico com as abordagens que se caracterizavam com a desumanização da população negra em nosso país. Neste sentido, a proposta deste texto é pensar de que modo podemos identificar costumes, hábitos e valores, definidores de um sentimento étnico no que tange a população afro-brasileira e africana, além de tentar elaborar um caminho que aponte para uma prática escolar, capaz de ir além da lei em si. Isto é, pensar a relação entre teoria e prática na realidade como algo interconectado, capaz de revelar mais que meros indivíduos herdeiros de uma herança cultural e, sim, observar o “espaço negro proibido”, lugar onde uma identidade se reforça e se reconstrói por meio de uma sociabilidade que aparece nas práticas sociais de uma população, cujas experiências e vivências revelam uma ancestralidade africana.

Palavras chaves: Sociabilidade, Currículo, Escola.

Introdução

A lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da população Afro-brasileira e Africana no currículo básico fortaleceu o debate em torno de uma educação mais inclusiva e multicultural. Fruto de discussões, lutas e debates por parte do movimento negro, a lei é sintoma de uma nova perspectiva no que diz respeito ao processo educativo como um todo, cuja característica é a necessidade de melhor direcionar os currículos escolares, para tornar possível a desconstrução do preconceito contra a população de tradição afro-brasileira e africana, problematizando, assim, o que antes era natural no meio escolar. Além do mais, a lei reflete uma nova abordagem teórica que vê a questão étnico-racial no Brasil a partir de uma visão que procura localizar na vida cotidiana

da população negra escrava, elementos capazes de demonstrar que houve uma resistência à escravidão¹.

Destaca-se, portanto, que a implementação da lei fez da comunidade escolar um lugar de discussão sobre a temática racial, bem como sobre os limites e as possibilidades de um modelo de ensino pouco diversificado. Neste sentido, o debate em torno da construção de um novo discurso escolar, além de uma nova proposta didático-pedagógica passa a ser encarada tanto como necessidade política quanto ação necessária na e para a consolidação de um ambiente social no qual se faça sentir e/ou perceber diferentes falas e sentimentos étnicos como fundamentos para um diálogo pedagógico no que tange à construção de uma escola que se pretenda aberta e propositiva.

Tal constatação dever vir atrelado de uma perspectiva que faz da escola um lugar que seja diverso e feito para a diversidade, à medida que passa não só a incluir no âmbito de um discurso cognitivo, mas, vai além do que se conhece, do que se sente sobre aquele que é visto como o *diferente*, como estranho. Mas, que um sentimento, *uma escola na e para a diversidade* procura pensar os estereótipos, os estigmas de modo a desconstruí-los, procurando a partir disso, formas de pensar e ver a realidade, fazendo como que o *diferente* não seja negado, mas, considerado. Esse caminho leva a um entendimento de que o *diferente* não pode ser visto como um delito, mas, como possibilidade para o desenvolvimento, o que implica em uma discriminação positiva para, assim, compreender quais as necessidades do processo de ensino (Rendo e Vega, 2006).

Considerando essa situação, vale lembrar que o debate em torno da questão étnico-racial e da inserção da população afro-brasileira e africana, do ponto de vista político, teve sua primeira grande conquista com a Constituição de 1988, quando foi introduzida a questão das populações negras² rurais que ao longo de todo período pós-escravidão permaneceram marginalizados no que diz respeito à construção da sociedade e o acesso a terra. Tal inserção “revelou” um novo sujeito, cuja realidade

¹ Para Schwacz (2007), a partir dos anos 1980, surge um conjunto de trabalhos que se preocupavam ressaltar uma capacidade do negro escravo de resignificar, na vida cotidiana, uma realidade marcada pela violência das relações sociais escravistas e não mais interpretá-lo como alienado de sua condição de escravo. FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos; apresentação de Lilia Moritz Schwacz – 2 edição. revista – São Paulo: Global, 2007, p.22.

² O artigo 68 da Constituição Federal garante aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras o reconhecimento da propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm.

social extrapola o discurso oficial e desnaturaliza o preconceito, além de romper com a visão harmônica sustentada pelo mito das três raças. Além do mais, a Carta Magna possibilitou no plano político institucional o reconhecimento do produto histórico cultural da população negra em nosso país quando obrigou estudiosos e a classe política a *“reinventar novas figuras do social”* à medida que possibilitou a *“redescoberta”* destes sujeitos no cotidiano da sociedade brasileira (O'DWYER, 2002, p.13).

Diante disso, o papel da escola constitui-se num processo não só educativo – curricularmente falando –, mas, político, pois reforça sua sintonia com a realidade social, uma vez que o trabalho docente passa a ser carregado de significado pelo vínculo que estabelece com a sociedade. Isto é, fundamenta-se em uma determinada sociabilidade, seja ela institucionalizada ou não, o que faz com que a escola deva estar em sintonia com o cotidiano social, pois ela o tem como ponto de partida para compreender a própria realidade, a qual se propõe pensar (Coelho e Coelho, 2013). De outro modo, cabe a comunidade escolar buscar o vínculo com as práticas sociais como possibilidade de trazer para o ambiente educativo, experiências e vivências que vão além da pura técnica desapegada de significado, pois: *“A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais”* (LIBÂNEO, 1994, p. 24).

Neste sentido, pensar a questão do ensino na conjuntura atual nos coloca diante do desafio de compreender nosso tempo e o processo histórico enquanto construção social. Além do mais, não custa nada lembrar que todo conhecimento e, portanto, toda escolha metodológica contem em si um teor político, mecanismo que evidencia uma estratégia na tentativa de trilhar certo caminho no universo científico como um todo. Pode-se afirmar, diante disso, que o método carrega em sua constituição um paradigma e tem um significado epistemológico, cujo desvendamento deixa claro para quem e com quem se pretende dialogar, e como tal diálogo deve ser estabelecido³. Neste sentido, a opinião científica, enquanto expressão de um conhecimento último não passa de um discurso autoritário, cuja veracidade limita-se a concordância com os cânones científicos estabelecidos por meio de uma imposição conceitual presente no discurso político único.

³ BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). Pierre Bourdieu. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. Coleção grandes pensadores.

Nesta conjuntura, vale a pergunta sobre o porquê e para quem se educa, bem como procurar compreender de que modo podemos ir além do currículo enquanto técnica que reduz o papel de professores e professoras no ambiente escolar, uma vez que se introduz de cima para baixa, tanto uma técnica didático-pedagógica quanto um modelo a ser seguido. De outro modo, a prática se resume a reprodução de um axioma e o que sobressai nessa relação de si e para si é uma determinada tradição e/ou paradigma. Vale dizer que esse exercício didático-pedagógico, implica em deslocar o discurso que alicerça e reproduz o dualismo espacial que demarca lugares e sujeitos, opondo formas de organização social e modos de pensar e operar a vida. Isso implica em uma postura capaz de interconectar teoria e prática como ferramenta que permite uma leitura por dentro da realidade (Fernandes, 2005) e (Coelho e Coelho, 2013).

Não obstante, o modelo de ensino que parte de uma visão diversificada precede o preconceito e a visão que naturaliza sistemas comunitários aparentemente antagônicos, pois supera uma leitura ancorada no dualismo metodológico como: bem e mal; incivilizados e civilizados; cultos e incultos; vadios e trabalhadores. Foi a partir desse dualismo que o discurso dito dominante interpretou ao longo de séculos a cultura e a história do povo de tradição Afro-brasileira e Africana em nosso país, pois, ao negro sempre coube o espaço da não história e da incapacidade de pensar em termos políticos organizativos. Sua realidade e sua postura política, sempre foram vistas como ameaças a ordem, portanto, devia ser combatida antes de ser compreendida.

O distanciamento tanto no tempo quanto no espaço, reforça os estereótipos e solidifica a visão de que o conjunto de relações sociais que dão suporte às várias maneiras com que o povo negro se coloca em cena, estão permeadas de uma sociabilidade inferior e até mesmo inculta quando comparada com a sociedade abrangente (Almeida, 2002). Decorre daí, a completa eliminação de um conjunto de representação simbólica marcadores de uma identidade no plano político formal, restando-lhes a luta e a resistência no plano do invisível como maneira de enfrentamento contra a ordem social vigente. Neste sentido, cabe compreender o processo e como tais sujeitos engendraram a empreitada do *'confronto'* e resignificaram e ainda resignificam o discurso dominante.

Diante desse pressuposto, nada mais salutar que reconhecer que existe uma identidade, cuja sociabilidade deve ser vista por dentro antes de ser definida por um olhar desatento e preconceituoso. Isto é, compreender que tal identidade se faz no tempo e no espaço onde se dá as experiências cotidianas e não forjada pelo mediador externo, conforme ressalta a lei 10.639/03 quando enfatiza a necessidade de que inclui

[...] 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.

Tal perspectiva não deve limitar-se restringe ao discurso diacrônico, mas, sobretudo, a uma tentativa de entender que a realidade deve vir acompanhada de uma leitura sobre como a população negra se auto-definem e como praticam essa auto-definição. De outro modo, o resgate implica na compreensão de um universo político-organizativo enquanto expressão de uma identidade coletiva e de uma representação de mundo capaz de questionar e de falar sobre uma determinada sociabilidade (Fernandes, 2005).

Para além de um “achado” ou de uma “descoberta”, quanto se trata dessa “outra realidade”, cabe à escola mediar os discursos e ter a capacidade de fazer com que as experiências da cultura do povo negro saiam da invisibilidade histórica e possam reproduzir-se no âmbito dos conceitos axiomáticos que solidificam a realidade curricular. Para tanto, o currículo deve ser visto como um caminho e a lei uma ponte que permite ao docente ultrapassar os limites que lhe são impostos quando se pensa a estrutura da escola e os sujeitos que dão vida a essa estrutura. Isso ocorre quando o currículo oculto e currículo explícito são problematizados à medida que a escola assumir a realidade social do negro como ferramenta de análise histórica, evidenciando tanto o lugar do negro na sociedade quanto o discurso sobre o negro na sociedade (Eras e Silva, 2009).

Correlatamente a isso, cabe ao professor e professora elaborar um exercício capaz de visualizar a realidade a partir dela mesma e não da teoria. Isto é, elaborar uma análise que tenha a uma visão multicultural como canal de dialogo, algo capaz de observar a lógica interna de uma determinada cultura, sua sociabilidade e sua

história, compreendendo a interação existente entre os diferentes indivíduos que compartilham uma mesma realidade social. Neste sentido, vale explorar as incongruências que se apresentam no interior das relações sociais existentes, para daí elaborar uma análise capaz de ir além de um *laudo pericial*, cujas classificações estão ancoradas em um ponto de vista externo (Brasileiro e Sampaio, 2002).

Objetivos

Pensando o papel da comunidade escolar e o novo cenário político social oriunda das novas mudanças, cujas prerrogativas é a necessária materialização de um ambiente de ensino mais multicultural, bem como a necessidade de novos referenciais teóricos no que tange a construção de uma prática escolar eficaz com relação à cultura e história do povo negro, é que pautamos a discussão aqui colocada. Assim, considerar-se-á o ambiente escolar, a prática docente e a sociabilidade da população negra é elaborar fazer um exercício de reflexão sobre nossos limites com relação à compreensão e sensibilidade no que diz respeito ao negro, seu modo de pensar e se manifestar.

Partiremos do pressuposto de que tais considerações geram indagações sobre a relação entre o lugar da cultura e história afro-brasileira e africana na escola, bem como instaura uma prática didático-pedagógica (Fernandes, 2005), uma vez que é na escola que se encontra um campo de atuação capaz de deslocar o sentido e significado do discurso dominante na comunidade escolar. Diante disso, pretende-se pensar a relação entre a lei 10.639/03 e o exercício da docência no âmbito do universo escolar, bem como discutir em que medida pode se propiciar uma didática capaz de ir além da necessidade curricular e consolidar um ensino, cujo modelo tenha como parâmetro as experiências culturais, sociais e políticas da população Afro-brasileira e Africana e, assim, possibilitar que o “espaço negro proibido ” seja melhor evidenciado no ambiente escolar como um todo.

Resultados

O avanço histórico que a implementação da lei 10.639/03 trouxe para o contexto escolar brasileiro deve ser considerado quando se pensa nossa realidade

política e social. Esse reconhecimento introduz o necessário entendimento sobre a realidade diversa e pouco conhecida pelo restante da sociedade brasileira, uma vez que considerar a Cultura e História Afro-brasileira e Africana como elemento importante na consolidação de nossa nação, é demonstrar que essa população não foi mero objeto posto à parte pelo discurso histórico dominante. De outro modo, a lei não só ressignifica práticas de ensino, mas redefine saberes, seja com relação ao senhor escravocrata, seja da parte da população de escravos e seus descendentes, ao passo que permite uma experiência do universo histórico quando penetra na realidade das relações sociais cotidianas e esmiúça o “*espaço negro proibido*” e passa a vê-lo como lugar onde vive sujeitos e agentes sociais.

Isso implica ver as chamadas “revoltas dos escravos” por outro ângulo, o da dimensão simbólica, cujo significado agora ganha um teor político de luta por cidadania. Por esse caminho, a lei é fruto de um processo social que forjou uma nova conceituação sobre a cultura e história da população negra no Brasil, pois, junto com ela veio o reconhecimento de um conjunto de saberes e práticas, experiências. Ou seja, possibilitou a leitura da memória dos povos africanos de forma positiva e não mais estigmatizada, conforme é ressaltado, por exemplo, no mito da mestiçagem (Coelho e Coelho, 2013). Esta nova conceituação se dá no momento em que se insere no currículo o espaço social esquecido até o momento. Isto é, insere-se um conteúdo permeado de historicidade, espacialidade e temporalidade, algo tecido na invisibilidade, fruto da relação entre a sociedade abrangente e o grupo étnico marginalizado. Assim, [...] *qualquer invocação do passado deve corresponder a uma forma atual de existência capaz de realizar-se a partir de outros sistemas de relações que marcam seu lugar num universo social determinado* (O'DWYER, 2002, p. 14).

Levando em conta essa mesma perspectiva e considerando a necessidade de uma maior aproximação entre realidade científica e realidade cotidiana Gertz (1997), aborda dois conceitos que podem ser úteis para pensar uma didática escolar capaz de incluir diferentes formas de sociabilidades. O primeiro diz respeito a um olhar de dentro de quem vive, sente e pratica uma determinada realidade social, caracterizado como *experiência próxima*; já o segundo, trata-se do olhar do especialista do estudioso de quem pretende compreender fatos e manifestações culturais distantes de suas realidades para fins científicos, denominado de *experiência distante*.

Não interessa saber se um conceito é melhor ou não que o outro, mas, sim saber operá-los de modo a torná-los úteis para o entendimento de uma determinada organização social diversa da nossa, pois o importante é elaborar um exercício capaz de servir como mecanismo para visualizarmos um modo de vida, seu tecido social de forma a não cairmos na classificação, mas, sobretudo, compreendermos no âmbito da experiência etnográfica. Neste caso, cabe ressaltar que as coisas são não porque devem ser, mas, sim porque tem relação com a realidade de quem as reproduzem, pois o modo de ser de um grupo traz inscrito na sua organização social, ou seja, diz quem ele é, algo que em muitos casos não é percebido de forma racional, mas é vivido cotidianamente, pois:

As pessoas usam conceitos de experiência-proxima espontaneamente, naturalmente, por assim dizer, coloquialmente; não reconhecem, a não ser de forma passageira e ocasional, que o que disseram envolve 'conceitos' – as idéias e as realidades que elas representam estão natural e indissolúvelmente unidas. Que outro nome poderíamos dar a um hipotópamo? É claro que os deuses são poderosos, se não fossem, porque os temeríamos? A meu ver o etnógrafo não percebe – principalmente não é capaz de perceber aquilo que seus informantes percebem. O que ele percebe, e mesmo assim com bastante insegurança, é o 'com que', ou 'por meio de que', ou 'através de que' (ou sei lá qual for a expressão) os outros percebem. Em país de cegos, que, por sinal, são mais observadores que aparecem, quem tem olho não é rei é um expectador (GERTZ, 1997, p. 89).

Desse gancho, podemos suscitar a reflexão levantada por Libâneo (1994), quando este aborda a questão de uma ação prática e de uma experiência prática, algo que conectar a vida cotidiana à teoria enquanto métodos didático-pedagógicos intrinsecamente vinculados. O trabalho docente (experiência prática) e a teoria (ação prática) estão interconectados à medida que permite uma *práxis* que não se acomoda aos obstáculos da realidade cotidiana, mas, tenta superar quando encara e faz da teoria uma prática e vice-versa. Nesta conjuntura, a escola enquanto 'lugar do saber', onde reside o conhecimento e a técnica é desconstruída, pois passa a considerar o aluno como sujeito com qual e para o qual é necessário orientar as ações.

Em outras palavras, reconhecer a importância da escola como lugar da reprodução de uma forma de apreensão da realidade, não implica em essencializá-la, mas, transformá-la em lugar de possibilidades para a realização de diálogos, cuja

intenção é a inserção de homens e mulheres enquanto agentes sociais, e, assim, “[...] assegurar uma organização pedagógica, didática e administrativa para o ensino de qualidade associado às lutas concretas das camadas populares.” (LIBÂNEO, 1994, p.37).

A escola é um espaço público e, portanto, não pode ser excluída de uma leitura atenta ao que constitui a estrutura social brasileira no âmbito da vida cotidiana, bem como do significado valorativo dessa realidade reproduzida no universo escolar. Neste caso, é preciso encontrar/pensar as razões e os porquês desta realidade social que alicerça e reproduz a desigualdade, compreendendo os sentimentos e os significados que os “desclassificados e oprimidos sociais de toda espécie sentem a humilhação e a privação que efetivamente sentem” (SOUZA, 2006, p. 20). Deste modo, observar como funciona essa lógica que legitimar desigualdade entre negros e brancos no Brasil permitirá construir na escola um ambiente de transformação, pois enquanto espaço público, ela não pode deixar de elaborar uma leitura crítica de nossa realidade étnico-racial.

Considerações finais

A questão da implementação da lei 10.639/03 implica em uma nova postura didático-pedagógica por parte da comunidade escolar, o que caracteriza uma tomada de consciência que diz respeito à prática docente enquanto método de ensino carregado de significado político. Vale lembrar que o lugar do negro na sociedade brasileira ainda continua sendo o de marginalizado, aquele que não está inserido, por completo, no corpo das instituições públicas. Portanto, cabe analisá-lo a partir de uma realidade que o incorpore como sujeito de direito que não existe só no texto (lei), mas que possa ser sentida no universo das relações sociais cotidianas.

Esse diagnóstico transforma tanto a escola quando o educador em agentes da mudança no âmbito político e social quando se pensa a inserção da Cultura, História Afro-brasileira e Africana, pois sua postura crítica humaniza a sociedade brutalizada pela violência das relações entre diferentes classes existentes hoje no Brasil. Além do mais, resignifica o ambiente escolar e faz do currículo algo fruto da prática interconectada com a teoria. Isto é, própria realidade cultural brasileira, bem

como do trabalho intelectual na sociedade capitalista, evidenciando o vínculo entre o ser educador e o ser político⁴.

Disso decorre uma prática docente capaz de incorporar saberes e formas de organização social e política que ultrapassa a lógica do discurso dominante, bem como uma memória coletiva carregada de significados que se materializa no imaginário social da população negra brasileira. Memória está representativa, quando se busca evidenciar um conjunto de símbolos capazes de propiciar um olhar crítico que coloca o docente frente a frente com a lógica dominante, uma vez que revela discursos, costumes e valores singulares, cujos significados redimensionam a teoria e, conseqüentemente, o método didático-pedagógico aplicado pelo docente em sala de aula.

Para guisa de conclusão, podemos afirmar que a lei aplicada nas escolas só terá realmente sentido se expressar a realidade política da qual ela é fruto. Isto é, se for vista não mais como uma “moldura” na sala de nosso amontoado aparelho jurídico, mas, ser capaz de revelar a dinâmica e os antagonismos das relações sociais, bem como a vivacidade de experiências históricas singulares, quando se observa a história e cultura do povo negro. Neste sentido, a comunidade escolar evitará que a lei e uma possível prática pedagógica oriunda de sua aplicação, não pereça no conceito. Para tanto, comunidade escolar deve ir além da lei deixando vir a tona a sociabilidade negra enquanto método didático pedagógico, permeado de um sentido histórico, capaz de revelar experiências culturais da população negra, resultando, assim, na produção de um material étnico e culturalmente diversificado que se caracteriza pela vivencia de um saber, algo que coloque em cheque a didática pedagógica da ordem social dominante.

Referências bibliográficas

⁴ FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In:_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

RENDO, Alicia Devalle de; e VEGA, Viviane. **Uma escola en y para la diversidad – el entramado de la diversidad**. Buenos Aires (Argentina). Aique Grupos editores, 1ª edição, 2006.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Os quilombos e as novas etnias*. In: **Quilombos: identidades étnica e territorialidade**. (Org.). O'DWYER, Eliane Cantarino. Rio de Janeiro: Editora FGV e ABA, 2002.

BRASILEIRO, Sheila e SAMPAIO, José Augusto. Sacutiaba e Riacho de Sacutiaba: uma comunidade negra rural no oeste baiano. In: **Quilombos – Identidade étnica e territorialidade**. Eliane Cantarino O'Dwyer (Org.). Rio de Janeiro: Editora FGV e ABA, 2002.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu. Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. Coleção grandes pensadores.

COELHO, Mauro Cesar e COELHO, Wilma de Nazaré Baiá. **A lei 10.639/03 e a consciência histórica: ensino de história e os desafios da diversidade**. In: XXVII Simpósio Nacional de História – conhecimento histórico e diálogo social. Natal, 2013.

ERA, Lúgia Wilhems e SILVA, Iraci Teresinha Bernardi Raimundo da. **Educação e Cultura Afrobrasileira**. In: Anais do I ENDICT – Encontro de Divulgação Científica e Tecnológica. Toledo, 2009.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**; apresentação de Lilia Moritz Schwacz – 2 edição. revista – São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. In: cadernos do cedes, Campinas. Vol. 25, n.67. p. 378-388, Set/Dez. 2005.

SOUSA, Jessé. **A invisibilidade da desigualdade brasileira** (org.). Belo Horizonte, editora da UFMG. 2006.

O'DWYER, Eliane Cantarino. (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV e ABA, 2002.

Documentos:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** – Brasília: MEC/SEF, 1997.