

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

INGRID CÂMARA LUIZ VIEIRA

DA LEI AO COTIDIANO ESCOLAR: OS DESAFIOS DO ENSINO DA HISTÓRIA E  
CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SÃO  
FRANCISCO – ES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 05/12/2017.

VITÓRIA  
2017

INGRID CÂMARA LUIZ VIEIRA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 05/12/2017.

DA LEI AO COTIDIANO ESCOLAR: OS DESAFIOS DO ENSINO DA HISTÓRIA E  
CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SÃO  
FRANCISCO – ES

Trabalho final de Mestrado profissional para  
obtenção de grau de Mestre em Ciências das  
Religiões Faculdade Unida de Vitória  
Programa de Pós-graduação em Ciências das  
Religiões  
Linha de pesquisa: Religião e Esfera Pública

Orientador: Dr. José Mário Gonçalves

VITÓRIA  
2017

Vieira, Ingrid Câmara Luiz

Da lei ao cotidiano escolar / Os desafios do ensino da história e cultura afro-brasileira no município de Barra de São Francisco - ES / Ingrid Câmara Luiz Vieira. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2017.

xi, 119 f. ; 31 cm.

Orientador: José Mario Gonçalves

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2017.

Referências bibliográficas: f. 114-119

1. Ciência da religião. 2. Religião e esfera pública. 3. Ensino de história e cultura afro-brasileira. 4. Racismo. 5. Intolerância religiosa. 6. Práticas pedagógicas. - Tese. I. Ingrid Câmara Luiz Vieira. II. Faculdade Unida de Vitória, 2017. III. Título.

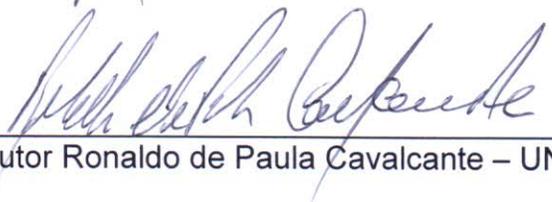
INGRID CAMARA LUIZ VIEIRA

DA LEI AO COTIDIANO ESCOLAR: OS DESAFIOS DO ENSINO DA HISTÓRIA E  
CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SÃO  
FRANCISCO – ES

Faculdade Unida

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões no Programa de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória.

  
Doutor José Mário Gonçalves – UNIDA (presidente)

  
Doutor Ronaldo de Paula Cavalcante – UNIDA

  
Doutor Leandro do Carmo Quintão – IFES

Dedico esta dissertação:

A Deus, pelo seu amor incondicional por mim.

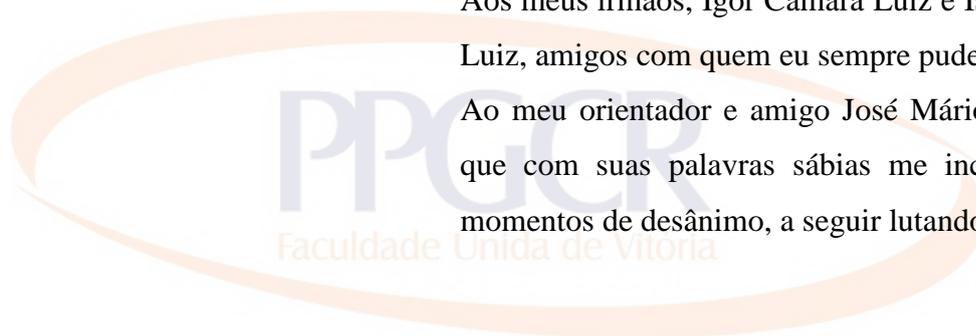
Ao meu esposo Henrique Alves Vieira com quem compartilho à vida, os sonhos, a fé e o amor.

A minha amada filha Letícia Câmara Luiz Vieira, que compreendeu as minhas ausências e, sempre orou por mim para que completasse meus estudos.

Aos meus pais, Célio José Luiz e Rosane Câmara Luiz, por nunca me deixarem desistir dos meus sonhos, especialmente por cuidarem da minha pequena enquanto eu estudava.

Aos meus irmãos, Igor Câmara Luiz e Israel Câmara Luiz, amigos com quem eu sempre pude contar.

Ao meu orientador e amigo José Mário Gonçalves, que com suas palavras sábias me incentivou, em momentos de desânimo, a seguir lutando.



## AGRADECIMENTOS:

Toda a gratidão ao meu Deus por ter chegado ao término desse trabalho.

Aos meus pais, Célio José Luiz e Rosane Câmara Luiz por nunca me deixarem desistir dos meus sonhos, que também eram os seus. Que me sustentaram com suas orações e cuidados. Que na minha ausência durante o curso, dedicaram sua atenção a minha filha.

Ao meu irmão, Igor Câmara Luiz, meu mentor e incentivador, que me ensinou com seu exemplo de luta e determinação. Quem sempre me mostrou que o caminho do estudo sempre vale a pena.

Ao meu irmão Israel Câmara Luiz, meu melhor amigo e companheiro, que me ensinou a valorizar a vida e a amar a família acima de tudo.

Aos meus pais adotivos, Maria Aparecida Câmara de Araújo e Nilton Rocha de Araújo, por me acolherem como filha e me apoiarem nessa jornada.

Agradeço também a todos os professores da Faculdade Unida que me acompanharam durante o mestrado, em especial aos meus orientadores Prof. Nelson Kilpp e José Mário Gonçalves que tornaram possível a realização deste sonho.

À equipe da Faculdade UNIDA, sempre disposta a ajudar.



Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar. (Nelson Mandela)

## RESUMO

O presente trabalho dissertativo analisa as políticas públicas educacionais voltadas ao reconhecimento da pluralidade cultural nacional e à valorização da população afro-brasileira, evidenciando a emergência da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados do nosso país, bem como os aparatos legais complementares à temática. Diante disso, o trabalho centrou-se no exame da prática pedagógica desenvolvida por professores do ensino médio, que ensinam a temática afro-brasileira na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João XXIII – ES, sobretudo para entender como as representações da cultura e a escolha da abordagem histórica perpetuam o racismo e a intolerância religiosa na escola e na sociedade. Apresenta um estudo socio-histórico acerca dos entraves impostos pela sociedade à cultura afro-brasileira em virtude do racismo e da intolerância religiosa, tal como esses intervenientes históricos atuam ainda hoje no sistema de ensino nacional, no sentido de impedir ou até mesmo prejudicar o ensino da história e cultura afro-brasileira na escola. Levando em consideração o objetivo maior, foi realizada a pesquisa de campo do tipo qualitativa, nos meses de novembro e dezembro de 2016, que incluiu a realização de entrevistas com 10 professores do ensino médio, bem como a apreciação do Projeto Político Pedagógico da instituição em questão. As análises das informações obtidas constataam que a prática didática dos professores é calcada em um currículo monocultural, que não contempla a diversidade étnico-racial e religiosa dos alunos. Assim sendo, a instituição desenvolve o ensino da história e cultura afro-brasileira permeado de estereótipos e preconceitos, que em nada contribuem para a superação do racismo e da intolerância religiosa, antes reforçam e perpetuam o ciclo de opressão vivenciado pelos negros na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Racismo. Intolerância religiosa. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes educational public policies aimed at the recognition of the national cultural plurality and the appreciation of the Afro-Brazilian population, evidencing the emergence of Law 11.645 / 2008, which made the teaching of Afro-Brazilian history and culture compulsory in schools, primary and secondary education, public and private schools in our country, as well as the legal apparatus complementary to the theme. Therefore, the work focused on the examination of the pedagogical practice developed by high school teachers, who teach the Afro-Brazilian theme at the State School of Primary and Secondary Education, especially to understand how the representations of culture and choice of historical approach perpetuates racism and religious intolerance in school and society. It presents a socio-historical study about the obstacles imposed by society to Afro-Brazilian culture due to racism and religious intolerance, as these historical actors still act today in the national education system, in order to prevent or even prejudice teaching of Afro-Brazilian history and culture in school. Taking into account the larger objective, qualitative field research was carried out in November and December 2016, which included interviews with 10 high school teachers, as well as the appreciation of the Pedagogical Political Project of the institution in question. The analysis of the information obtained shows that the didactic practice of teachers is based on a monocultural curriculum, which does not contemplate the ethnic-racial and religious diversity of the students. Thus, the institution develops the teaching of Afro-Brazilian history and culture permeated by stereotypes and prejudices, which in no way contribute to overcoming racism and religious intolerance, rather reinforce and perpetuate the cycle of oppression experienced by blacks in Brazilian society.

**Keywords:** Racism. Religious Intolerance. Pedagogical Practice.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art – Artigo

CF – Constituição Federal

CP – Código Penal

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ES – Espírito Santo

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

LD – Livro didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cultos Afro-brasileiros .....	85
Quadro 2 - Cultura Afro-brasileira .....	85
Quadro 3 - Formação docente e prática pedagógica inerente à temática .....	85
Quadro 4 - Desafios enfrentados pelos professores que ensinam História e Cultura Afro-brasileira na Escola.....	86
Quadro 5 - Cultos afro-brasileiros .....	86
Quadro 6 - Cultura afro-brasileira .....	88
Quadro 7 - Formação docente e prática pedagógica inerente à temática .....	92
Quadro 8- Desafios enfrentados pelos docentes no ensino da História e Cultura Afro-brasileira na Escola.....	94



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 UM RETRATO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	18
1.1 Etnocídio: O silenciamento da cultura africana no Brasil.....	19
1.1.1 Ruptura, continuidade e releituras: o impacto da escravidão sob a cultura africana no Brasil.....	25
1.1.2 Cultura mestiça ou cultura plural?.....	29
1.2 Sincretismo religioso e quilombos.....	32
1.2.1 Discutindo a relevância da identidade negra.....	36
1.2.2 Um retrato da cultura afro-brasileira.....	40
2 PRECONCEITO, RACISMO E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: O DESAFIO DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA.....	45
2.1 Racismo à brasileira: breve histórico.....	46
2.1.1 Raça, etnia e racismo: uma abordagem conceitual e metodológica dos termos.....	50
2.1.2 Racismo na Escola.....	54
2.2 Intolerância religiosa contra as religiões dos negros no Brasil.....	59
2.2.1 Análise conceitual e formas de manifestação da intolerância religiosa na sociedade.....	62
2.2.2 A Intolerância religiosa na Escola.....	67
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SÃO FRANCISCO-ES.....	72
3.1 A história e cultura afro-brasileira entram em cena no Currículo Nacional.....	73
3.1.1 O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira.....	76
3.2 O que diz o Projeto Político Pedagógico da Escola acerca do ensino da história e cultura afro-brasileira.....	79
3.2.1 Estratégias teóricas adotadas na construção do formulário de pesquisa.....	83
3.2.2 Dados colhidos na pesquisa de campo.....	86
3.2.2.1 Discussões.....	100
CONCLUSÃO.....	108
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE.....	120

## INTRODUÇÃO

O escravismo é uma das marcas irrefutáveis do passado brasileiro. Estima-se que em mais de três séculos de tráfico de escravos no Brasil, tenham vindo ao país 3.600.000 africanos nessa condição<sup>1</sup>. Esse número tão expressivo representava cerca de 38 % de todo o tráfico de escravos entre a América e a África<sup>2</sup>. Esses homens e mulheres que foram trazidos para servirem à nação com sua mão de obra, não eram tratados como seres humanos, sim, como coisas ou animais<sup>3</sup>. O que significa dizer que não possuíam direito algum, podendo ser vendidos ou alugados e submetidos a toda sorte de tratamento degradante.

Posto isso, a visão de mundo dos negros, suas tradições, costumes e religiões não foram respeitados no Brasil, pois sofreram a atuação do etnocídio, da intolerância religiosa e do racismo, que objetivava silenciar a cultura africana e conseqüentemente a cultura afro-brasileira. Todavia, os negros não aceitaram passivamente esse infortúnio, e nem tão pouco a contribuição da etnia no Brasil se reduziu ao trabalho braçal. A vasta contribuição do segmento negro pode ser encontrada irrefutavelmente na formação do povo brasileiro e nas áreas da cultura, da religião, da economia, da política, da tecnologia, dentre outras.

Ademais, criaram mecanismos de resistência à opressão do escravismo e, se mobilizaram politicamente através dos movimentos sociais negros na luta contra o racismo no Brasil, a partir do século XIX<sup>4</sup>. Uma das conquistas dos movimentos sociais negros, no que tange à educação, foi a criação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira<sup>5</sup>. Porém, a Lei nº. 10.639/ 2003 teve seu dispositivo revogado pela Lei nº 11.645/2008, criada graças as reivindicações da etnia indígena. Assim, a Lei nº 11.645/2008 alterou a Lei nº. 9.394/1996 (LDB), instituindo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, em

<sup>1</sup> BERGMANN, M. 1972. *Nasce um povo*. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1978. p. 21-38; 76-88; BASTIDE, Roger. *As Religiões Africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira - Ed. da Universidade de São Paulo, 1989. p. 50-54.

<sup>2</sup> BERKENBROCK, Volney. *A Experiência dos Orixás: Um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 77.

<sup>3</sup> NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1978. p. 61; MOURA, Clóvis. *História do Negro Brasileiro*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1992. p. 15-16; RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 117.

<sup>4</sup> NASCIMENTO, 1978, p. 58-59.

<sup>5</sup> BRASIL. *Lei nº. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm#art1)>. Acesso em: 30 out.2017.

estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados<sup>6</sup>. Contudo, autores como Munanga<sup>7</sup> e Nascimento<sup>8</sup> afirmam que em nossos dias prevalece no sistema de ensino brasileiro uma visão eurocêntrica e monocultural. Sendo assim, o objetivo maior da pesquisa centrou-se na apreciação da prática pedagógica dos professores, que ensinam história e cultura afro-brasileira na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João XXIII, em Barra de São Francisco-ES. Sobretudo, para entender como as representações da cultura e a escolha da abordagem histórica podem perpetuar o racismo e a intolerância religiosa na escola e na sociedade.

Compreendemos, então, que a pesquisa é relevante, tendo em vista a carência de estudos que retratem a realidade do ponto de vista do universo escolar. Pois, comumente o assunto é abordado com ênfase na formação docente. Dessa forma, entendemos que este projeto pode ser útil àqueles que se interessam pela temática das relações etnoraciais na educação, bem como para aqueles que se interessam pela a tênue relação entre religião e cultura.

Considerando o objetivo maior do projeto, que construímos os seguintes objetivos específicos: a) verificar como a religião influencia na elaboração das representações da cultura afro-brasileiras; b) constatar como o preconceito etnoracial influencia na elaboração de representações da cultura afro-brasileira; c) verificar como o preconceito etnoracial influencia na construção de narrativas históricas; d) delimitar quais aspectos da cultura afro-brasileira é ensinado na escola; e) conhecer que aspectos da história afro-brasileira são ensinados pelos professores; f) quais são as estratégias didáticas mais utilizadas pelos professores ao desenvolver a temática em questão; e) quais são os maiores entraves à temática afro-brasileira na escola; f) contribuir para o aprofundamento da discussão sobre o racismo e a intolerância religiosa no âmbito escolar.

Quanto à abordagem da pesquisa, optamos pela pesquisa qualitativa, porque pretendemos conhecer aspectos da realidade que não podem ser quantificados e que somente podem ser construídos através da dinâmica das relações sociais<sup>9</sup>, como é o caso dos

<sup>6</sup> BRASIL. *Lei nº. 11.645*, de 8 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <<https://goo.gl/MdeFk2>>. Acesso em: 30 out. 2017.

<sup>7</sup> MUNANGA, K. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF*. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, n. 12, p. 169-203, 2010.

<sup>8</sup> NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1978. p. 95.

<sup>9</sup> SILVEIRA, Denise Tolfó; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfó. (Orgs.) *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p. 31-42.

comportamentos, atitudes e motivações. O método utilizado foi o dedutivo, que consiste em prever fenômenos particulares partindo das leis<sup>10</sup>. Assim sendo, partimos do dito pela Lei 9634/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como também o previsto na Lei 11.645/08, que tornou obrigatório no currículo nacional a temática afro-brasileira e indígena, para apreciar a prática pedagógica dos professores que ensinam a temática afro-brasileira na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João XXIII, compreendendo que a revelia das referidas legislações, ainda, prevalece no cotidiano escolar uma educação eurocêntrica e monocultural. Sendo que esta educação tem profunda relação com o racismo e a intolerância religiosa, haja vista que os professores movidos pelo preconceito religioso e étnico ocultam ou ensinam de forma estereotipada a história e a cultura do segmento negro.

Com base nos objetivos da pesquisa realizou-se a pesquisa do tipo exploratória<sup>11</sup>, que teve como fonte a pesquisa bibliográfica, para dar sustentação teórica às discussões suscitadas e à pesquisa de campo. Desta maneira, o levantamento bibliográfico contou com o aporte teórico de vários intelectuais das áreas das ciências sociais e humanas. Serviram, ainda, como base deste estudo, artigos e revistas especializadas no assunto, bem como sites de relevância no tema.

Em se tratando do assunto recepção da cultura africana e afro-brasileira no cenário nacional, deram suporte histórico e teórico à pesquisa, Darcy Ribeiro<sup>12</sup>, Abdias do Nascimento<sup>13</sup>, Clóvis Moura<sup>14</sup>, etc. À luz de Darcy Ribeiro refletimos sobre a dinâmica das relações sociais no Brasil Colonial, especialmente sobre a política de silenciamento da cultura africana em razão do etnocídio. Com Abdias do Nascimento retomamos o conceito do etnocídio. Ainda, com o autor traçamos um panorama sobre a cultura africana no Brasil. Sob a linha de pensamento de Clóvis Moura extraímos os conceitos de quilombagem, sincretismo religioso e resistência cultural negra, como também a comprovação histórica que elucida sobre a presença negra no Brasil (povoamento, economia, cultura e engajamento político).

<sup>10</sup> RUDIO, Franz Vitor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1980. Capítulos 4 e 8.

<sup>11</sup> Conforme Gil, a pesquisa exploratória tem como função proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Seguem esta função o levantamento bibliográfico e a pesquisa e a entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema (GIL. A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa científica*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007. p.42).

<sup>12</sup> RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

<sup>13</sup> NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro: Processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1978.

<sup>14</sup> MOURA, Clóvis. *A História do Negro brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

No que diz respeito ao tema racismo na sociedade brasileira, recorremos a Munanga<sup>15</sup>, Da Matta<sup>16</sup>, Abdias do Nascimento<sup>17</sup>. De Munanga nos apropriamos dos conceitos de raça, etnia, racismo, novo racismo e intolerância religiosa. Ainda, sobre o assunto racismo, retomamos a fabulas das três raças de Sílvio Romero, sob a perspectiva de Da Matta, para explicar a tendência do racismo à brasileira de escamotear os conflitos raciais utilizando como argumento a mestiçagem. Tendo como suporte as ideias de Abdias do Nascimento, discutimos sobre o mito da democracia racial no Brasil.

Sobre a intolerância religiosa na sociedade, os autores Vagner Gonçalves da Silva<sup>18</sup> e Jorge da Silva<sup>19</sup> foram essenciais. Com Vagner Gonçalves da Silva compreendemos que a intolerância religiosa voltada aos cultos afro-brasileiros se baseia no preconceito religioso, isto é, na ideia que estas religiões são malignas, pois adoram espíritos malignos. Ainda, o mesmo autor defende que o preconceito religioso pode motivar ataques intolerantes à herança cultura africanas no Brasil, desde que as manifestações culturais tenham algum vínculo com as religiões de origem africana. Em virtude disso, o ensino da história e cultura afro-brasileira é negligenciado no espaço escolar. Em Jorge da Silva nos apropriamos da questão racial imbricada na problemática da intolerância religiosa.

Para tratar do racismo no cotidiano escolar, tomamos como referência os trabalhos de Munanga<sup>20</sup> e Nascimento<sup>21</sup>. Com Munanga elucidamos sobre as diversas formas de racismo no ambiente escolar, acima de tudo, do racismo cultural que impede ou prejudica o ensino da história e cultura afro-brasileira na escola. Utilizamos a linha de pensamento de Nascimento, com objetivo de demonstrar como o sistema de ensino brasileiro dissemina a cultura afro-brasileira de maneira estigmatizada em razão do preconceito racial ou étnico.

<sup>15</sup> MUNANGA, K. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. In: *Cadernos Penesb* – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, n. 12, 2010, p. 169- 203.

<sup>16</sup> DA MATTA, R. *Relativizando: Uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

<sup>17</sup> NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro: Processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1978.

<sup>18</sup> SILVA, Vagner Gonçalves da. Prefácio de uma Guerra Nada Particular: Os Ataques Neopentecostais às Religiões Afro-brasileiras e aos Símbolos da Herança Africana no Brasil. In: SILVA, Vagner Gonçalves da. (Org.) *Intolerância Religiosa*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007. p. 9-28.

<sup>19</sup> SILVA, J. *Guia de Luta Contra a Intolerância Religiosa e o Racismo*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

<sup>20</sup> MUNANGA, K. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

<sup>21</sup> NASCIMENTO, E. L. *Sankofa: significados e intenções*. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) *A Matriz Africana no Mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29 - 53.

No que tange a questão da intolerância religiosa no ambiente escolar, os autores Silva<sup>22</sup> e Santos<sup>23</sup> foram fundamentais. Partindo dos estudos de Silva sobre o sistema de ensino brasileiro, refletimos sobre a hegemonia da matriz cristã na escola a despeito de outras matrizes religiosas, sobretudo acerca do sofrimento vivenciado pelos alunos e também adeptos dos cultos afro-brasileiros, que tem de lidar com o preconceito religioso e étnico presente na comunidade escolar. À luz de Santos quisemos mostrar que os professores encontram-se despreparados, para lidar com a diversidade religiosa e étnica na escola. Pois, os professores ignoram as queixas de intolerância religiosa no ambiente escolar e as consideram “brincadeiras entre alunos”.

A metodologia empregada abrangeu a pesquisa bibliográfica sobre os assuntos (racismo, intolerância religiosa, cultura e história afro-brasileira) e das legislações inerentes ao ensino da história e cultura afro-brasileira, como também se realizou a pesquisa de campo, sendo que contribuíram com a pesquisa de campo 10 professores do ensino médio, que ensinam história e cultura afro-brasileira no Colégio Estadual João XXIII, no município de Barra de São Francisco – ES. O procedimento de pesquisa de campo na escola levou em consideração os seguintes questionamentos: Será que o ensino da história e cultura afro-brasileira desenvolvido na escola é eficaz? Será que o ensino da temática está em conformidade com o previsto na LDB e os outros documentos legais? Que metodologias de ensino os professores utilizam? Quais aspectos da história e cultura afro-brasileira são ensinados? Será que de alguma forma esses aspectos suscitam práticas intolerantes e racistas na escola? Como é a formação dos professores em relação à temática? Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores no ensino da história e cultura afro-brasileira? Como é a acolhida dos pais de alunos em relação à temática? Existe material didático pertinente ao assunto na escola?

Serviu de instrumento de coleta de dados um questionário, que foi aplicado aos professores do ensino médio, no Colégio João XXIII. Situado na Alameda João XXIII, 144, Vila Pereira, Barra de São Francisco-ES, o colégio está localizado na zona urbana do município, todavia também atende alunos que residem na zona rural. A escolha dos professores foi motivada em face dos mesmos desenvolverem o ensino da história e cultura

---

<sup>22</sup> SILVA, A. C. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

<sup>23</sup> SANTOS, E. P. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. In: SANTOS, E. P. A. Anais da 28ª Reunião da ANPED. GT Afro-Brasileiros e Educação, p. 01-17. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt21241int.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt21241int.doc)>. Acesso em: 7 jul. 2017.

afro-brasileira na referida instituição, como também ter recebido capacitação sobre o assunto junto à Superintendência Regional de Educação, no ano de 2015.

No primeiro capítulo, desenvolve-se um estudo socio-histórico a respeito da história e da cultura afro-brasileira, cujo objetivo é apresentar ao leitor o processo de desqualificação pelo qual a história e a cultura afro-brasileira foram submetidas no Brasil, haja vista a ação de forças refratárias (escravidão, etnocídio, controle cultural da Igreja). Ademais, apresenta os mecanismos de resistência dos negros frente à opressão, destacando o sincretismo religioso, o candomblé e a quilombagem, instrumentos extremamente importantes no processo de preservação da cultura africana no Brasil, bem como núcleos significativos de construção da cultura afro-brasileira. Realiza, ainda, um panorama sobre as manifestações culturais afro-brasileiras.

No segundo capítulo, a discussão é sobre o preconceito, o racismo e a intolerância religiosa na sociedade brasileira e no sistema de ensino nacional. Para isso, desenvolveu-se um breve levantamento histórico acerca do racismo e da intolerância religiosa na sociedade, como também a abordagem conceitual dos termos e formas de manifestação. Por fim, apresenta as implicações do racismo e da intolerância religiosa na escola, tal como ambos atuam para impedir ou prejudicar o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino.

No terceiro capítulo, realizou-se à apreciação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros aparatos legais inerentes ao ensino da história e da cultura afro-brasileira, sendo que o objetivo era conhecer o que dizem os ordenamentos jurídicos sobre a temática, para compara-los com a prática pedagógica dos professores e o Projeto Político Pedagógico da escola. Além disso, expõem as estratégias adotadas na construção do questionário e os dados colhidos durante a pesquisa de campo no colégio. Finalmente, passa às discussões e às considerações finais.

## 1 UM RETRATO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A data exata que os africanos chegaram ao Brasil não se pode afirmar com certeza. Os primeiros escravos negros que foram trazidos ao Brasil não vieram da África, mas de Portugal. Desde o século XV, os portugueses já compravam escravos do norte da África, pois os utilizavam no serviço doméstico em Portugal e nas suas plantações de cana-de-açúcar na Ilha de São Tomé<sup>24</sup>. Com o advento do tráfico transatlântico, foram trazidos ao Brasil negros de toda parte da África e das mais diversas culturas. Os quais podem ser divididos em quatro grupos principais: os sudaneses (grupos Yorubas e Dahomeanos), os grupos islâmicos (grupos Peuhls, Mandingas e Haussa), os grupos Bantos de Angola e Congo e o grupo dos Bantos da Contracosta (Moçambique)<sup>25</sup>. A partir da metade do século XVI, o tráfico de escravos entre a África e o Brasil foi intenso, organizado e cruel. O lucro era a principal força impulsionadora do tráfico. Estima-se que mais de três séculos de tráfico de escravos tenham vindo ao Brasil, sendo 3.600.000 africanos nessa condição<sup>26</sup>.

Esse saldo nos torna o primeiro País que mais recebeu escravos no mundo. Desse modo, a presença africana é algo irrefutável na formação do povo brasileiro, na nossa cultura e na nossa história. Sendo igualmente irrefutável que a cultura dos povos africanos sofreu forte oposição no Brasil. Primeiramente, porque os povos africanos foram vítimas do etnocídio dos conquistadores, os quais com objetivo de efetivar a dominação promoviam o apagamento da cultura e da história dos povos dominados. Em segundo plano, vale lembrar que a escravidão foi significativo entrave à cultura dos africanos, haja vista que dispersava as diferentes etnias ao longo da colônia e, conseqüentemente, dificultava a manutenção dos costumes e das tradições. Por outro lado, os escravos não eram considerados pessoas, mas coisas. Dessa maneira, a cultura de um povo subalterno não tinha muito valor aos olhos dos portugueses, que movidos pelo etnocentrismo a rotulavam como costume bárbaro. Além disso, as manifestações culturais africanas eram discriminadas em razão do vínculo com as religiões de matrizes africanas, as quais eram consideradas demonizadas. Ainda é preciso levar em consideração a interpretação que os estudiosos sociais nutriam acerca da cultura africana, que era compreendida entre o exótico e o folclórico.

---

<sup>24</sup> BERKENBROCK, Volney. *A Experiência dos Orixás: Um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 66-69.

<sup>25</sup> BASTIDE, Roger. *As Religiões Africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira - Ed. da Universidade de São Paulo, 1989, p. 67-68.

<sup>26</sup> BASTIDE, 1989, p. 50-54.

Toda essa conjuntura refratária à cultura dos africanos não deixou outro caminho aos negros, senão lutar pelo direito de existir de sua identidade. Assim sendo, a cultura afro-brasileira é uma cultura de resistência, antes de qualquer coisa, pois se estabeleceu como mecanismo de luta contra a opressão no Brasil. Mas, também é uma cultura do encontro, porque os negros também assimilaram livremente elementos culturais de outros povos, os quais tiveram contato no Brasil, a fim de preencher as lacunas que a força de oposição impôs. Logo, resgatar a cultura e a história afro-brasileira é, sobretudo, essencial aos negros, que tiveram sua identidade negligenciada, como também a todos nós brasileiros, pois é parte do nosso patrimônio cultural e memória.

### **1.1 Etnocídio: O silenciamento da cultura africana no Brasil**

A cultura africana no Brasil não foi aceita naturalmente como partícipe da cultura nacional, mas tratada com indiferença. Sendo ela uma cultura de um povo subalterno (escravo), foi vítima de preconceito e, conseqüentemente, rotulada como manifestação primitiva e atrasada em relação à cultura europeia, durante o período colonial. Diante disso, a cultura africana teve de enfrentar o etnocídio, ou seja, a política de silenciamento do Estado, que pretendia apagar a cultura dos povos africanos e a substituir pela cultura europeia, tudo isso para promover o desenvolvimento dos africanos.

Segundo Berkenbrock, antes mesmo da colonização do Brasil, Portugal já dominava o mercado mundial de açúcar e utilizava o trabalho compulsório africano. Com a escolha da atividade açucareira como atividade econômica inerente à colonização, foi preciso recrutar mão de obra. A princípio, os portugueses recorreram à escravidão indígena no Brasil, mas não obtiveram sucesso por causa de fatores, como: à incapacidade do indígena de se adaptar ao trabalho escravo, o alto índice de mortalidade causada pelo contágio dos nativos, com doenças transmitidas pelos europeus e, os protestos da Igreja<sup>27</sup>, os quais levaram à substituição da escravidão indígena pela africana<sup>28</sup>.

O trabalho compulsório africano foi mão de obra majoritária da atividade açucareira. Porém a força de trabalho dos africanos não se restringiu a ela, visto que foi aproveitada em diferentes atividades econômicas na colônia. Conforme Marin, o trabalho escravo foi utilizado

<sup>27</sup>A escravidão indígena foi alvo de protestos da Igreja, o que levou a sua condenação, no ano de 1537, pelo Papa Paulo III através da bula *Veritas Ipsa*. Sendo, assim, foi definitivamente proibida em 1566 pela coroa portuguesa.

<sup>28</sup> BERKENBROCK, Volney. *A Experiência dos Orixás: Um estudo sobre a experiência religiosa no candomblé*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 66-67.

em tantas atividades econômicas no Brasil, que fica difícil enumerar. Porém a autora sustenta, que tanto na lavoura quanto nas cidades, era possível perceber a presença da mão de obra negra: no cuidado com as crianças, nas atividades domésticas, no lidar com os animais, no comércio, como também em outras atividades como na mineração e na cafeicultura<sup>29</sup>. Dito isso, é possível notar a importância econômica do trabalho escravo como instrumento de captação de recursos para os negociantes de escravos residentes na América Lusa, como bem disse autores como Florentino<sup>30</sup> e Fragoso<sup>31</sup>.

Sob outro ponto de vista, o trabalho compulsório do africano foi um dos pilares do colonialismo. Sem ele, Portugal jamais poderia estabelecer uma colônia no Brasil. De acordo com Hamenoo, Portugal economicamente atrasado não teria condições de fundar o Brasil, muito superior em tamanho, sem os recursos em ouro que obtinha na África Ocidental, os quais foram, aos poucos, se esvaindo e sendo substituídos pelo tráfico negreiro nas Américas<sup>32</sup>. Portanto, o trabalho compulsório do negro muito contribuiu para a captação de renda e riquezas para a metrópole portuguesa.

Todavia, esses homens e mulheres não trouxeram apenas a sua força de trabalho, antes trouxeram sua forma peculiar de ver o mundo, seus desejos, vontades, sonhos, costumes, tradições ancestrais, conhecimentos, valores, história, cultura e religião. Ou seja, trouxeram muito de si e de sua terra natal para o Brasil, mas tudo isso lhes foi negado devido à atuação do etnocídio, que consistia em uma forma peculiar de ver o mundo, como também em uma estratégia de dominação do colonialismo no Brasil.

Para Silva Jorge:

A conquista e dominação dos povos da África, das Américas e da Ásia pressupunham, ademais, da utilização da força das armas, a inculcação dos valores culturais dos dominadores europeus por diferentes vias, sobretudo a religião e o sistema de ensino, este fortemente influenciado por aquela. Uma combinação de força militar, religião e ensino (ou a negação do mesmo). Se a força militar responde pelo genocídio, ou seja, a eliminação dos corpos daqueles que se opunham à dominação, o etnocídio, ou seja, a eliminação dos valores étnicos dos povos dominados, e partiu do princípio de que estes poderiam ser melhorados para se ajustarem ao modelo cultural do dominador. Era preciso apagar da mente desses povos as suas lembranças, suas concepções de mundo, tradições e crenças, e seus deuses<sup>33</sup>.

<sup>29</sup> MARIN, Marilú Favarin. *Trabalho escravo, trabalho livre*. São Paulo: Vozes, 1996, p. 4.

<sup>30</sup> FLORENTINO, Manolo. *Em Costas Negras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

<sup>31</sup> FRAGOSO, J. *Homens de Grossa Ventura: acumulação e hierarquia na praça mercantil do Rio de Janeiro (1790-1830)*. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1992.

<sup>32</sup> HAMENOO, Michael. A África na Ordem Mundial. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.) *A Matriz Africana no Mundo*. São Paulo: Selo negro, 2008, p. 109-132.

<sup>33</sup> SILVA, J. *Guia da Intolerância Religiosa e Racismo*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009, p. 14.

É comum que sociedades dominantes exijam que os dominados absorvam a sua cultura, de modo a totalizar a dominação. Os colonizadores portugueses não foram diferentes, impuseram seus costumes “civilizados” e sua cultura aos africanos no Brasil, através de dois mecanismos: a religião e a educação. Sendo assim, a identidade negra deveria ser apagada, para que se cortasse o vínculo com a África e, sobretudo, com qualquer coisa que pudesse lembrá-los da liberdade perdida. A operação pretendia desumanizar os africanos, a fim de torná-los animais de carga, cuja força fosse utilizada para promover o enriquecimento da coroa e dos senhores de escravos.

Em se tratando das religiões dos africanos, elas não foram aceitas no Brasil. Sendo assim, os africanos tiveram de se converter compulsoriamente ao catolicismo.

Conforme Berkenbrock:

Era evidente que a única religião permitida no Brasil colônia era o catolicismo. Ser português significava sem exceção ser católico. Outra possibilidade não estava à disposição. Esta pertença religiosa foi transferida para os escravos, que não estavam, porém, na mesma situação cultural que os portugueses, já cristianizados há séculos. Também não foi tentado - tirando poucas exceções - criar condições para uma cristianização dos africanos no Brasil. A conversão era simplesmente obrigatória [...] <sup>34</sup>.

Conforme exposto, os africanos não tiveram suas religiões respeitadas, mas foram obrigados a se converterem ao catolicismo, que era a religião oficial de Portugal e consequentemente da sua colônia. A cristianização forçada consistia em uma das mais emblemáticas estratégias do etnocídio, que objetivava destituir dos africanos um importante estrato da sua cultura imaterial, a religião. Assim, o etnocídio com intuito de consolidar a dominação dos africanos promovia a sua desafricanização, que se efetivava através do batismo. O batismo deveria ser acompanhado do ensino da doutrina cristã e de orações, todavia essa preparação religiosa não era realizada. Pois, aos senhores de escravos a quem coube à tarefa, não interessava negros instruídos na religião, mas a força de trabalho desses homens <sup>35</sup>. Sobretudo, interessava possuir escravos a quem pudessem facilmente manipular através do discurso religioso. Perante o exposto, o catolicismo era utilizado de modo a exercer a desafricanização, como também para controlar o ímpeto dos africanos que se rebelavam contra a opressão <sup>36</sup>.

<sup>34</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 96.

<sup>35</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 102.

<sup>36</sup> BASTIDE, Roger. *As Religiões Africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira - Ed. da Universidade de São Paulo, 1989, p. 163.

Além disso, o batismo dos escravos tinha uma importante motivação econômica. De acordo com Bergmann, o batismo era uma imposição do Estado aos senhores. Os escravos não batizados, no prazo determinado, podiam ser considerados propriedades do Estado<sup>37</sup>. Podemos, então, observar que a obrigação do batismo era movida pelo receio da perda da mão de obra escrava para o Estado. Situação que garantia extrema vantagem à coroa, que podia obter escravos sem ônus para o Estado, para a Igreja significava um aumento considerável de fiéis. Assim, a parceria entre Estado e Igreja saía fortalecida<sup>38</sup>.

Ainda é preciso considerar que na tradição africana, a utilização de práticas curativas era e, ainda, é parte integrante do sistema religioso. Porém, as práticas curativas africanas eram interpretadas como casos de feitiçaria perante a legislação portuguesa, a qual proibia a prática da feitiçaria no Brasil. Em face disso, as religiões de matrizes africanas eram objeto de perseguição policial<sup>39</sup>. Nascimento elucida, que a perseguição às religiões de matrizes africanas também repercutiu sobre as manifestações culturais africanas, uma vez que as manifestações espirituais africanas não se restringiam ao domínio da religião, abrangendo celebrações e festejos populares, os quais constituem o parâmetro cultural do povo africano. Não restando ao candomblé, principal instrumento de resistência cultural do africano, outra possibilidade do que procurar abrigo em lugares ocultos e de difícil acesso, a fim de escapar da perseguição policial<sup>40</sup>. Inclusive, vários objetos de arte africana ligados ao culto aos orixás eram apreendidos pela polícia.

No que diz respeito à educação, segundo Bulamarque, nos países que passaram pelo malogro da escravidão, os senhores de escravos se mostraram contrários à educação dos negros. Essa recusa era motivada tanto pela avareza quanto pelo medo de rebeliões<sup>41</sup>. E, nem depois da abolição da escravatura, os ex-escravos puderam conquistar o direito à educação, pois foram entregues à própria sorte, como bem disse Fernandes<sup>42</sup>. O Estado, a Igreja e outras instituições não assumiram a responsabilidade de preparar e de integrar os ex-escravos na sociedade e no mundo do trabalho. Pode-se afirmar, então, que historicamente houve entraves à educação dos negros no Brasil, pois negros e brancos nunca tiveram o mesmo ponto de partida. Assim, o direito à educação dos afro-brasileiros é uma conquista desse segmento, e,

<sup>37</sup> BERGMANN, M. Nasce um povo. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 31-39.

<sup>38</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 104.

<sup>39</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 126 -127.

<sup>40</sup> NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro: Processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1978, p. 101-103.

<sup>41</sup> BURLAMAQUE, Frederico Leopoldo César. *Memória analítica acerca do comércio de escravos e acerca dos males da escravidão doméstica*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1988, p. 138.

<sup>42</sup> FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1978, p. 15.

especialmente é fruto da luta política das organizações e do movimento social negro no século XX, os quais reivindicaram ao Estado e às elites brasileiras a definição de medidas de reparação aos prejuízos causados ao longo da história aos negros e seus descendentes<sup>43</sup>.

Conforme Ribeiro, a consequência imediata do etnocídio é a desindinização dos indígenas e a desafricanização dos africanos no Brasil. Processo que levou a uma nova etnicidade, que pudesse suprir a identidade original desfeita. Esse processo deu origem a uma cultura mestiça, que é a própria cultural nacional. Todavia, essa identidade ainda está em pleno processo de criação, por isso, ainda, é uma identidade a ser descoberta<sup>44</sup>. Ademais, o autor defende que os negros não estavam no mesmo plano cultural que os portugueses, antes possuíam uma cultura autóctone. E, somente ascenderam à condição de ladinos quando se integraram na nova cultura e sociedade<sup>45</sup>.

É fato incontestável a atuação do etnocídio como um mecanismo de anulação das identidades culturais heterogêneas no Brasil Colônia, cujo objetivo era efetivar a conquista. Para isso, era necessário extinguir tudo que pudesse ameaçar o projeto de dominação, a começar pela cultura e pela religião dos dominados. Porém, não podemos generalizar e dizer que a cultura africana no Brasil foi exterminada, que todos os negros tenham aceitado a opressão, pois houve aqueles que construíram mecanismo de resistência ao sistema opressor. Resistência que garantiu a sobrevivência deles próprios e de sua cultura. Logo, podemos até admitir que a cultura africana não tenha sido aceita no Brasil colonial em nome do etnocídio, mas não podemos admitir sua completa neutralização, como quis demonstrar Ribeiro.

Também, não podemos dizer que os africanos fossem boçais, quando da diáspora, como acreditava Ribeiro. De que valeria aos europeus comercializar povos ignorantes e inúteis? Um bom levantamento acerca do desenvolvimento social e cultural dos africanos pode ser encontrado nos estudos de Elisa L. Nascimento sobre a África anterior à diáspora, em que a autora chama a atenção para o alto grau de desenvolvimento do continente africano. Segundo a autora, os povos africanos teriam sido um dos primeiros povos a criarem à escrita. “Além dos hieróglifos egípcios, existem vários sistemas de escrita desenvolvida por outros povos africanos antes da invasão mulçumana que teria introduzido a escrita árabe”<sup>46</sup>. Outro dado elencado pela autora, para demonstrar o avançado estado de desenvolvimento africano, é

<sup>43</sup> SILVA, C. B. R. Trajetórias do Movimento Negro e Ação afirmativa no Brasil. *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF*. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, n. 10, p. 118-138, 2010.

<sup>44</sup> RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 449.

<sup>45</sup> RIBEIRO, 1995, p. 116.

<sup>46</sup> NASCIMENTO, E. L. Significado e Intenções. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) *A Matriz Africana no Mundo*. São Paulo: Selo negro, 2008, p. 29- 54.

a existência de impérios em território africano, inclusive, com extensão territorial bem maior que o romano, como, por exemplo, foi o caso do Império de Mali, no século XIII<sup>47</sup>.

Ainda, sobre o avançado estado do conhecimento dos povos africanos, Nascimento elucida que:

As tecnologias de mineração e metalurgia, a agricultura, a criação de gado, as ciências, a medicina, a matemática, a engenharia, a astronomia, enfim, todo o conjunto de conhecimento tecnológico e reflexão filosófica, caracterizavam tanto os Estados Africanos como outras coletividades menores<sup>48</sup>.

Portanto, os negros estavam muito distantes da qualidade de boçais ou de possuírem uma cultura autóctone. Eles estavam no mesmo nível que os europeus, e se hoje a África se encontra em uma situação miserável, o escravismo tem uma grande parcela de culpa, haja vista que a escravidão dos povos africanos resultou na perda de vidas humanas em um momento de importante desenvolvimento do continente africano, repercutindo na reprodução demográfica e também sob a perspectiva econômica<sup>49</sup>.

Podemos sustentar, portanto, que o próprio Ribeiro tenha reproduzido uma visão preconceituosa sobre os negros e sua cultura, porém não podemos dizer que ele tenha sido o primeiro e nem nos parece que será o último. Conforme Nascimento, existe uma imagem dos povos africanos como sendo povos selvagens, atrasados e ignorantes. Essa imagem se deve a uma conjuntura de fatores. O primeiro deles é a “falsificação pura e simples”<sup>50</sup>. Outro fator é o holocausto africano, que além de sequestrar uma parcela significativa dos jovens que poderiam contribuir para o progressivo avanço do continente africano, também proporcionou à destruição e o saque dos bens artísticos e culturais dos povos africanos pelos europeus. Além disso, deve-se levar em consideração o teor dos estudos realizados pelos europeus acerca da história da África, os quais se pautaram pelo fascínio ao exótico ou pelo viés da história dos vencedores, ou seja, por uma história contada a partir dos relatos dos colonizadores e invasores<sup>51</sup>. Tudo isso contribuiu para a construção de uma imagem pejorativa sobre o continente africano e seu povo.

Em virtude dos fatos mencionados, é possível apreender que o etnocídio consistiu em estratégia do colonialismo utilizada em tempos de partilha das terras do mundo, cujo objetivo era consolidar a dominação dos povos. Esse plano foi colocado em curso na América

<sup>47</sup> NASCIMENTO, 2008, p. 36.

<sup>48</sup> NASCIMENTO, 2008, p. 40.

<sup>49</sup> LIMA, Mônica. História da África. *Cadernos Penesb* – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, n. 12, p. 26-68, 2010.

<sup>50</sup> NASCIMENTO, 2008, p. 45.

<sup>51</sup> NASCIMENTO, 2008, p. 45-46.

Portuguesa através do silenciamento da identidade étnico-cultural dos povos colonizados a partir de dois mecanismos: religião e educação<sup>52</sup>. No caso específico dos negros, o etnocídio atuou através da cristianização forçada dos africanos, que eram obrigados a se batizarem e a demonstrarem um comportamento católico<sup>53</sup>. Contudo, a conversão forçada também promovia a desafricanização e somente não obteve sucesso graças ao empenho da etnia negra em criar mecanismos de resistência cultural, sendo o candomblé um dos mais significativos deles. Já no que diz respeito à educação, houve na verdade a ausência dela, pois ela foi vetada aos negros com intuito de impedir rebeliões e fugas. Assim, a chance de inserção do negro na incipiente sociedade brasileira era quase nula, porque além de possuir um *status* social inferiorizado em face da escravidão, também não tinha acesso à educação sistemática dos brancos nem tão pouco a sua religião, apesar da conversão forçada.

### **1.1.1 Ruptura, continuidade e releituras: o impacto da escravidão sob a cultura africana no Brasil**

A cultura afro-brasileira tem uma história marcada por desafios no Brasil, pois além da atuação do etnocídio, teve de lidar com outros entraves. Era considerada uma cultura primitiva e atrasada, visto que era uma cultura de um segmento marginalizado na sociedade colonial. Além do desrespeito teve ainda de superar a segregação, que a escravidão impunha às diversas etnias negras, pois imperava entre os traficantes e senhores de escravos a política de dividir para dominar. As etnias africanas eram, então, espalhadas pela colônia, para evitar futuras rebeliões e fugas, o que dificultava a recomposição das etnias e também a manutenção da cultura africana no Brasil. Todavia, as tradições culturais africanas foram formuladas no Brasil mediante rupturas, continuidades e releituras, devido, sobretudo, ao empenho dos africanos, que resistiram às dificuldades impostas pelo escravismo no Brasil.

No plano social, os escravos passaram de membros de uma comunidade para tornarem-se uma classe discriminada no Brasil. Esses homens trazidos à colônia, que outrora faziam parte de uma sociedade “onde a subida e descida na hierarquia não era regra, mas uma possibilidade, onde a sociedade era uma unidade que se mantinha junta pela língua, religião, costumes”<sup>54</sup>. Foram colocados em outra sociedade, em que a etnia já não era um valor, mas a posição social. Uma nova sociedade em que o indivíduo e sua posição social têm um papel

<sup>52</sup> SILVA, J. *Guia da Intolerância Religiosa e Racismo*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009, p. 14-15.

<sup>53</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 96-98.

<sup>54</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 84.

mais importante que pertença a um determinado grupo étnico<sup>55</sup>. Logo, os africanos foram introduzidos em uma sociedade diferente da sua de origem, em que a etnia não era uma categoria organizadora do mundo.

Nesta nova sociedade não eram tratados como indivíduos, sim, como coisas, como afirmaram vários autores: Moura<sup>56</sup>, Ribeiro<sup>57</sup>, Cardoso<sup>58</sup>, Berkenbrock<sup>59</sup> e Bergmann<sup>60</sup>. Conforme Cardoso, o escravo era considerado coisa pela sociedade patrimonialista e não propriamente uma pessoa. Era representado pelos homens livres como um ser incapaz de ações autônomas<sup>61</sup>. A negação do reconhecimento social do negro era, portanto, uma imposição da ordem patrimonialista da sociedade Rio-grandense. Para o autor, esse processo de coisificação pelo qual os escravos foram submetidos no Brasil, teria criado uma imagem pejorativa sobre os negros e essa imagem teria levado a construção de classes irreconciliáveis e díspares<sup>62</sup>. O mesmo ponto de vista pode ser encontrado em Bergmann, o qual baseado nos anúncios de jornais da época defendeu que os escravos eram tratados como objetos ou até mesmo animais<sup>63</sup>.

Todavia, o tratamento “inferiorizante” não se restringiu aos escravos, pois foi transposto à cultura africana. Segundo Berkenbrock, a cultura africana passou de cultura de uma sociedade para cultura de apenas uma classe social no Brasil e, como esse grupo não tinha uma posição importante, antes um grupo discriminado, tornou-se uma cultura de parcialidade no Brasil<sup>64</sup>. Destarte, a cultura que outrora norteava as comunidades africanas, foi transformada em cultura de um grupo especialmente marginalizado (considerado coisa). Conseqüentemente, a cultura deste povo marginalizado passou a ser rotulada como manifestação atrasada, primitiva e folclórica.

Ademais, é preciso salientar que a política do dividir para dominar imperava entre os traficantes e senhores de escravos, o que dificultava a preservação da cultura africana no Brasil colonial. A segregação já começava na África, onde eram retiradas partes das

<sup>55</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 112.

<sup>56</sup> MOURA, Clóvis. *A História do Negro brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992. p. 15.

<sup>57</sup> RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

<sup>58</sup> CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. 5. ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

<sup>59</sup> BERKENBROCK, Volney. *A Experiência dos Orixás: Um estudo sobre a experiência religiosa no candomblé*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

<sup>60</sup> BERGMANN, M. *Nasce um povo*. Petrópolis: Vozes, 1977.

<sup>61</sup> CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. 5. ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 16.

<sup>62</sup> CARDOSO, 2003, p. 308.

<sup>63</sup> BERGMANN, 1977, p. 44-45.

<sup>64</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 111.

sociedades, ou seja, jovens e homens em sua maioria<sup>65</sup>. E, continuava no Brasil<sup>66</sup>, em que eram utilizados critérios como a cultura, a língua, a família ou o parentesco para segregá-los, com intuito de prevenir futuras revoltas<sup>67</sup>. Sendo assim, as diferentes etnias africanas eram espalhadas pela colônia, o que proporcionou uma ruptura na organização social dos povos africanos e também dificultou a manutenção da cultura e religião dos mesmos. No entanto, onde poucos escravos da mesma etnia permaneceram juntos, foi impossível criar núcleos em que a cultura natal fosse preservada. Pois, segundo Berkenbrock o desenvolvimento das diferentes culturas dos africanos no Brasil dependeu, necessariamente, do número de pessoas de uma determinada cultura que permaneceram juntas em um mesmo território, época de sua chegada ao Brasil e local de trabalho onde foram empregadas estas pessoas<sup>68</sup>.

Ainda sobre o mesmo assunto, Bastide afirmou que somente nas grandes lavouras, em que houve um grande número de escravos, sobretudo onde os senhores não estabeleceram algum relacionamento com os escravos, é que os valores africanos puderam ser cultivados<sup>69</sup>. Com efeito, não era a plantação o dado relevante para a manutenção da cultura, mas o número de escravos pertencentes a uma mesma etnia. Conforme Berkenbrock, nos lugares em que houve um número significativo de escravos, pôde haver uma reorganização de subgrupos culturais, em que era possível falar a língua e desenvolver os costumes africanos. Assim, os escravos que não tiveram contato com a cultura dos senhores e, conseguiram manter o vínculo étnico tiveram condições de reviver a sua cultura, inclusive, puderam deixá-la como legado.

Outro aspecto importante é a relação entre o tempo de chegada dos escravos africanos e a preservação de certas matrizes culturais africanas no Brasil. Esse aspecto pode explicar, por exemplo, porque ouvimos falar tanto da cultura Yoruba no Brasil e muito pouco das demais culturas africanas.

Segundo Bastide:

A influência destes dois fatores - época da chegada e local de trabalho- fica muito clara quando se analisa a continuidade da cultura banto e da cultura Yoruba no Brasil. Enquanto os escravos bantos foram trazidos em sua maioria mais cedo ao Brasil e espalhados principalmente no trabalho do campo, os escravos Yoruba foram trazidos no final do tempo da escravidão e ficaram na cidade (especialmente

<sup>65</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 82.

<sup>66</sup> Segundo Berkenbrock a separação começava ainda na África, em que eram retirados homens e jovens, ou seja, apenas partes de uma mesma comunidade. Sendo, esses presos misturados a outros nos portos africanos. A segunda separação acontecia nos portos brasileiros, em que critérios como cultura, língua e parentesco eram utilizados na compra de escravos. A terceira e também última etapa acontecia nos locais de trabalho, em que eram misturadas diferentes etnias (BERKENBROCK, 2007, p.83).

<sup>67</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 82-83.

<sup>68</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 80.

<sup>69</sup> BASTIDE, 1971, p. 71.

Salvador e Recife). Da cultura dos primeiros, pouco se conservou, enquanto que dos outros foram conservados muitos elementos<sup>70</sup>.

É preciso considerar que as condições de vida e de trabalho foram determinantes para a preservação da cultura Yoruba no Brasil. Primeiramente, porque os Yorubas, ao contrário dos bantos que foram levados ao campo, se estabeleceram no meio urbano. Dessa forma, podiam gozar de maior liberdade e ter melhores condições de trabalho. Podiam ir e vir pela cidade, formando pequenos guetos, em que podiam vivenciar a cultura Yoruba. Outro aspecto relevante é que a vida útil dos primeiros escravos não passava de 5 a 7 anos após sua chegada devido às péssimas condições, a que eram submetidos<sup>71</sup>. O tratamento dado aos escravos somente teria melhorado consideravelmente após 1850, com o fim do tráfico negreiro entre África e Brasil, quando os senhores de escravos perceberam o quanto seria difícil obter novos escravos<sup>72</sup>. Os bantos já não tiveram a mesma sorte dos Yorubas devido às condições insalubres de vida e a extrema violência a que foram submetidos. Fatos que explicam o porquê da cultura Yoruba ter sido preservada em detrimento da cultura banto.

De outro lado, deve ser lembrado o notável papel das religiões africanas na preservação da cultura africana no Brasil e criação da cultura afro-brasileira. Segundo Sodré, o patrimônio cultural dos negros foi preservado e disseminado no Brasil pelo engajamento dos cultos africanos. Eles próprios serviram de espaço para um patrimônio cultural que se encontrava desprovido de território no Brasil. Assim sendo, as tradições culturais africanas foram conectadas ao culto das divindades do panteão africano: as festas, as danças e a música. Os cultos negros tiveram a função de guardiões não apenas das práticas religiosas africanas no Brasil, mas também do patrimônio cultural africano<sup>73</sup>. Além disso, o transe espiritual presente nos sistemas religiosos africanos possibilitava visitar a África e o modo de vida africano, por conseguinte, promovia a manutenção da memória e da cultura africana<sup>74</sup>.

O mesmo raciocínio defendeu Berkenbrock. Para o autor, as religiões africanas foram imprescindíveis para recompor a identidade africana, que a escravidão teria de certo modo interrompido, principalmente, porque a instituição reunia as etnias que a escravidão separava. Portanto, as religiões afro-brasileiras foram instrumentos de preservação da cultura afro-brasileira.

<sup>70</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 81.

<sup>71</sup> BERGMANN, 1977, p. 50.

<sup>72</sup> BASTIDE, 1971, p. 92.

<sup>73</sup> SODRÉ, Muniz. *O Terreiro e a Cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 50-51.

<sup>74</sup> SODRÉ, 1988, p. 70.

Logo, a escravidão africana no Brasil foi uma experiência traumática. Os africanos despidos de sua liberdade foram tratados como coisas e não como indivíduos. Sendo o escravo um subalterno, a sua cultura não foi aceita socialmente. Além disso, os traficantes e senhores de escravos partindo da lógica do dividir para dominar separavam as etnias africanas, o que dificultava tanto a preservação como a transmissão da cultura africana no Brasil. Contudo, a separação não impediu a manutenção da cultura africana no Brasil, e nem tão pouco a criação da cultura afro-brasileira, visto que graças ao empenho dos escravos negros e dos cultos afro-brasileiros elas foram resguardadas.

### 1.1.2 *Cultura mestiça ou cultura plural?*

O que é a cultura negra? Para os defensores da democracia racial, a cultura negra não existe, o que existe apenas é a cultura mestiça, que também é a cultura nacional. Pois, em um país como o nosso, em que houve um intenso processo de mestiçagem, as culturas particulares teriam se misturado de tal forma, que seria impossível desassociar as identidades particulares. Todavia, essa forma de se pensar a identidade étnica do segmento negro, além de atentar contra a diversidade, vai de encontro à história da mestiçagem no Brasil.

Rememorando a história da mestiçagem, é possível perceber que o processo de mistura étnica no Brasil não foi necessariamente natural. Antes disso, foi resultado da impossibilidade de Portugal de colonizar o Brasil com famílias vindas do reino, pois a população lusa era escassa. Segundo Freyre, a população portuguesa não passava de “um pessoalzinho ralo, insignificante em número”<sup>75</sup>. Desta maneira, Portugal teve de efetivar o projeto de colonização do Brasil através do acasalamento do português com a índia e, posteriormente, com a negra. Portanto, a miscigenação foi “uma atividade genésica que tanto tinha de violentamente instintiva da parte dos indivíduos quanto de política, de calculada, de estimulada por evidentes razões econômicas e políticas da parte do Estado”<sup>76</sup>.

Ainda, é urgente notar que esses encontros ou relacionamentos amorosos entre portugueses, índias e negras nem sempre primaram pelos laços de afeto. Pois, o tratamento dispensado às mulheres não brancas no Brasil se baseava em duas necessidades, elas interessavam como meras parideiras ou como objeto sexual. De acordo com Silva, a visão do europeu sobre a mulher indígena era paradoxal, porque ao mesmo tempo em que era

<sup>75</sup> FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. 51 ed. rev. São Paulo: Global, 2006, p. 70.

<sup>76</sup> FREYRE, 2006, p. 70

considerada pecadora em face de sua nudez à mostra, era tida como ingênua e pura, tal qual pregavam os religiosos<sup>77</sup>. Segundo Freire, inclusive, os portugueses davam as índias bugigangas, como cacos de espelhos, em troca de sexo<sup>78</sup>. O mesmo autor ainda tratando sobre os hábitos sexuais dos colonizadores, afirma que houve preferência da parte dos portugueses pela “mulher morena para o amor físico”<sup>79</sup>. Preferência que se justificava por um padrão social hierarquizado, que colocava a mulher branca em posição superior, a preta em situação inferior e a mulata em condição mediana. Sendo, então, a mulher mulata a ideal para o sexo<sup>80</sup>.

Convém lembrar que a sexualidade dos portugueses obedecia a um padrão pluriétnico, que se baseava na pureza do sangue e na descendência sem nódoa. Em face disso, a mulher não branca se encontrava em um patamar de desvantagem em relação à branca, a qual pertencia à linhagem sem nódoa, o que justificava que fossem tratadas pelas palavras de baixo escalão e vítimas de violência física<sup>81</sup>. Contudo, esse padrão pluriétnico não impedia que os portugueses se deitassem com as índias, negras e morenas. Sendo que, os filhos procedentes desses “encontros”, desde que tivessem a pele mais clara, recebiam um tratamento mais benevolente. Segundo Munanga, “o fato de os mulatos se beneficiarem de um tratamento diferenciado por serem filhos dos senhores brancos e de numerosos deles estarem na categoria de libertos deve também ter contribuído para o enfraquecimento do sentimento de solidariedade entre eles e os negros”<sup>82</sup>.

Logo, é mais do que evidente, que os mulatos recebiam um tratamento diferenciado em relação aos negros, o que nos leva a crer que a disparidade de tratamento para com mulatos e negros na sociedade brasileira atualmente seja um legado do colonialismo, uma espécie de modelo de relacionamento socialmente herdado. Modelo que teria sido aperfeiçoado pelos nossos intelectuais, nos anos finais do século XIX, os quais disseminavam as teorias raciais ocultando a degeneração da sub-raça dos mestiços e exaltando o malogro da raça negra. Peculiaridade que possibilitava ao mulato a negação da sua negritude e ser facilmente incorporado ao grupo dos brancos, desde que tivesse a pele clara.

<sup>77</sup> SILVA, H. J. S. et. al. *Colonização Europeia nas Américas*. Uberaba: Ed. Universidade de Uberaba, 2011. p. 182.

<sup>78</sup> FREYRE, 2006, p. 71.

<sup>79</sup> FREYRE, 2006, p. 71.

<sup>80</sup> FREYRE, 2006, p. 72.

<sup>81</sup> VAINFAS, Ronaldo. “Moralidades brásílicas: deleites sexuais e linguagem erótica na sociedade escravista”. In: MELLO E SOUZA, Laura de (Org.) *História da vida privada no Brasil: Cotidiano e vida privada na América portuguesa*, vol. I. NOVAIS, Fernando. (dir.), São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 238-239.

<sup>82</sup> MUNANGA, K. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 85.

Em se tratando da cultura, podemos dizer que cada etnia que compôs o povo brasileiro, possuía sua própria cultura. Todavia, para os defensores da tese de Freyre, as diferentes etnias e suas respectivas culturas passaram por um intenso processo de miscigenação, que resultou em uma nação de cultura mestiça. É preciso elucidar, que o campo da identidade cultural não é tão democrático assim. Em um país cuja identidade cultural é múltipla, sempre houve e haverá conflitos entre as diversas culturas por um espaço de poder. Como bem disse Munanga: “a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológicos-políticos e as relações de poder”<sup>83</sup>.

Tomando como referência autores como Munanga e Queiroz, é fácil notar que o processo de formação da identidade nacional nada teve de inclusivo. Conforme Munanga, o modelo de identidade cultural nacional fomentado no Brasil, foi “assimilacionista” e antidemocrático, porque foi pensado sob uma perspectiva eurocêntrica<sup>84</sup>. O mesmo posicionamento defendeu Queiroz, conforme a autora, o processo de formação da identidade cultural nacional buscou se assemelhar com o modelo europeu, ou seja, primou por uma identidade cultural homogênea em detrimento da realidade brasileira, heterogênea e diversa. Este processo efervescente, no final do século XIX, teve como principal característica a anulação da cultura africana e indígena pelos nossos intelectuais (Nina Rodrigues, Sílvio Romero, Euclides da Cunha, dentre outros), que as consideravam como manifestações primitivas. Esses mesmos intelectuais criam que o progresso do Brasil estava comprometido, em face da problemática identidade nacional. Diante disso, buscavam compor uma identidade nacional alheia às matrizes indígena e africana<sup>85</sup>, sobretudo, alinhadas com o modelo europeu de cultura.

Outro fator existente é a subalternização da cultura negra. Para Nascimento, a cultura africana no Brasil foi e, ainda, é uma cultura infiltrada, cuja natureza subterrânea é fruto de um processo histórico de marginalização. Pois, a cultura africana, desde a chegada dos povos africanos no Brasil, não foi respeitada e tratada como um patrimônio cultural nacional, mas considerada manifestação primitiva e atrasada. Portanto, percebida a partir de uma relação hierarquizada, em que a cultura europeia exercia o papel de cultura dominante e a cultura negra um tipo de cultura “folclórica”. E, esse processo de marginalização promoveu uma falsa ideia de aceitação da cultura negra pela sociedade brasileira, porém essa aceitação não apaga o fato da cultura africana somente ser percebida a partir da esfera do lúdico ou como

---

<sup>83</sup> MUNANGA, 1999, p. 108.

<sup>84</sup> MUNANGA, 1999, p. 101.

<sup>85</sup> QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil*. Tempo Social - Rev. Sociologia da USP. São Paulo, v.1, n.1, p. 18-31, 1. sem. 1989.

manifestação folclórica. Desta maneira, a cultura africana tornou-se uma cultura “sutil, disfarçada, atuando *underground*” no Brasil <sup>86</sup>.

Portanto, a mestiçagem não promoveu o respeito pela diversidade etnicorracial ou tão pouco a tal democracia racial, ou uma cultura nacional mestiça, basta observar com a atenção a história do Brasil, para constatar que o processo de formação da nossa sociedade e identidade nacional foi marcado pelo preconceito racial, preconceito esse que nos ensinou a tratar com indiferença os negros e sua cultura. Pois, o processo de formação da identidade cultural brasileira não se baseou na fusão de fragmentos culturais díspares, mas na predominância da matriz cultural europeia. Sendo a cultura negra rejeitada, porque era considerada primitiva e por vezes assimilada pela cultura dominante como cultura subalterna e folclórica, contudo parte de uma cultura maior, nacional e mestiça.

## 1.2 Sincretismo religioso e quilombos

No Brasil, os escravos africanos tiveram de buscar novas alternativas em razão da força da opressão. Pois, além de serem tratados como coisas e ter sua cultura menosprezada por ser considerada uma cultura de escravos, também tiveram de lidar com a perseguição religiosa. Todos esses empecilhos não detiveram os negros, que com resiliência e muita criatividade construíram mecanismo de resistência, dentre eles, destacaram-se o sincretismo religioso e os quilombos. Todavia o sincretismo e a quilombagem extravasaram essa função primordial e se mostraram importantes núcleos de manutenção das tradições africanas, bem como de fomento a cultura afro-brasileira.

A violência da escravidão não se limitava somente aos corpos, mas também à alma, pois os escravos eram impedidos de praticarem o culto aos orixás, inquices e voduns, tal qual faziam na África. Conforme Berkenbrock, são vários os relatos da época colonial, em que os cultos africanos aparecem como demoníacos. Como os tais cultos “demoníacos” eram proibidos pela legislação portuguesa, as religiões de matrizes africanas sofriam forte perseguição policial<sup>87</sup>. Ademais, as práticas curativas dos negros eram consideradas feitiçaria pelos portugueses, sendo por isso, proibidas pela lei portuguesa<sup>88</sup>. Diante de tamanha

<sup>86</sup> NASCIMENTO, A. *O Genocídio do Negro: Processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1978, p. 106.

<sup>87</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 129.

<sup>88</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 126.

opressão imposta às religiões e à religiosidade dos negros, o sincretismo religioso floresceu no Brasil.

Conforme Bastide, o sincretismo religioso não representava uma novidade para os africanos, pois quando se iniciou a conquista da América, a empreitada missionária na África já completava um século. E, entre o Dahomé e Congo já havia identificações entre os espíritos e os santos católicos<sup>89</sup>. Portanto, mediante a perseguição religiosa no Brasil, os escravos africanos teriam utilizado o recurso outrora conhecido, como estratégia de resistência.

Todavia, Berkenbrock elucida que houve razões internas, que conduziram aos processos de sincretismo no Brasil<sup>90</sup>. Segundo o autor, o processo sincrético foi motivado pela necessidade dos africanos e dos afro-brasileiros de preencherem lacunas existentes no próprio sistema religioso africano, que teriam sido criadas na transposição dessas religiões para o Brasil<sup>91</sup>. Os africanos no Brasil a fim de sanar essas lacunas, trataram de sobrepor elementos religiosos, primeiramente, sem estabelecer alguma ligação entre eles. Já os seus descendentes, diferentemente da geração anterior que teria conhecido a totalidade da religião africana, tiveram de adaptar e de reinterpretar a própria cultura e religião. Assim, uniram elementos de sua religião com outros elementos das demais religiões brasileiras, com intuito de suprir as lacunas, processo que tornou a religiões de matrizes africanas em religiões afro-brasileiros<sup>92</sup>.

De acordo com Bittencourt, a princípio, o sincretismo religioso no Brasil agregou elementos das religiões indígenas<sup>93</sup> análogos às religiões africanas e, posteriormente, para evitar confrontos com os senhores, os quais não admitiam a prática de outra religião que não fosse à católica, foram incorporados elementos do sistema religioso católico pelas religiões dos africanos. Porém, a conversão e o uso dos santos católicos, não passavam de uma estratégia de enfrentamento, visto que na realidade serviam para escamotear práticas religiosas de origem africana<sup>94</sup>. Segundo Berkenbrock, essa atitude dos negros pretendia além

<sup>89</sup> BASTIDE, 1971, p. 361.

<sup>90</sup> O autor, levando em consideração às condições peculiares do sincretismo no Brasil, sustenta que é mais coerente falar em processo de sincretismo ao invés de puro sincretismo. Sendo, assim, estuda o sob dois aspectos; o primeiro é horizontal, em que participaram além de várias religiões, interpretações teológicas diferentes resultando na sobreposição de elementos. O segundo aspecto é vertical, em que o sincretismo atingiu um nível mais profundo, de maneira que houve a junção de elementos diversos (BERKENBROCK, 2007, p. 139-140).

<sup>91</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 133.

<sup>92</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 113.

<sup>93</sup> O sincretismo afro-indígena foi fruto do contato de escravos fugidos com os indígenas que lhes davam abrigo. Há de se lembrado, que durante a escravidão a fuga foi um importante mecanismo de resistência à escravidão africana. Também, é incontestável que o processo de mestiçagem tenha contribuído para o sincretismo. Sendo, que o sincretismo ocorreu tanto nas religiões de matrizes africanas como as religiões indígenas (BERKENBROCK, 2007, p. 115).

<sup>94</sup> BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: Religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Koinonia, 2003, p. 60.

da preservação das religiões africanas a deles próprios, dado que a ostentação do comportamento cristão era essencial, para obter o respeito de uma sociedade branca e católica<sup>95</sup>. Quando os santos católicos passaram a ser cultuados no peji (altar) em face da semelhança com os Orixás negros, o processo de acomodação teria sido superado pelo de assimilação<sup>96</sup>. Sendo os santos inseridos no terreiro a partir de uma comunhão de significados entre santos católicos e os orixás, formando, assim, um único sistema religioso.

Outra possibilidade do sincretismo afro-católico eram as irmandades negras, as quais foram fundadas pelos negros em face da deliberada exclusão dos negros no catolicismo. Fato que teria motivado os negros convertidos ao catolicismo, a criarem suas próprias irmandades. O mais importante das irmandades é que foram núcleos religiosos, em que as práticas religiosas negras podiam caminhar juntas com práticas religiosas católicas. Destarte, o catolicismo popular negro consistia tanto no culto aos santos católicos, como também na transmissão das tradições religiosas africanas<sup>97</sup>.

Além do sincretismo religioso, os escravos desenvolveram outros mecanismos de resistência; suicídio<sup>98</sup>, banzo<sup>99</sup> e as fugas<sup>100</sup>, como também a criação de quilombos<sup>101</sup>. “Os quilombos foram um fenômeno de resistência de uma civilização que não quer morrer”<sup>102</sup>, partindo da definição de quilombo de Bastide, é possível inferir que os negros não aceitaram passivamente o malogro da escravidão, antes lutaram com empenho pela sua própria vida e pela liberdade. Outro indicativo da vocação dos quilombos, como um núcleo de resistência, está expresso no próprio significado da palavra. Conforme Pereira, o nome quilombo cujo significado em banto é fortaleza ou acampamento militar, só passou a ser utilizado no Brasil

<sup>95</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 137.

<sup>96</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 137-138.

<sup>97</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 100.

<sup>98</sup> Os escravos africanos ao se depararem com a escravidão não se comportavam da mesma forma. Houve quem aceitasse o malogro, mas também os que lutaram contra a mazela. Dentre os instrumentos de luta que o negro dispunha, estava o seu próprio corpo. Segundo Berkenbrock, o suicídio ocorria com relativa frequência entre os escravos no Brasil, pois os escravos sabiam que através dele podiam prejudicar os seus donos. Todavia, o suicídio não tinha apenas motivação política, mas também religiosa. Os escravos acreditavam que através da morte poderiam retornar a África. Além disso, havia quem cresse que após a morte o espírito do negro poderia tornar-se um espírito mal e enfim pudesse se vingar do seu senhor (BERKENBROCK, 2007, p. 84-85).

<sup>99</sup> De acordo com Berkenbrock, o banzo era uma doença e espécie de saudade, que era causado pela perda da ordem original, isso é, a ordem da vida. No mundo africano a ordem da vida era composta pela comunhão entre o local de nascimento, que determinava o pertencimento étnico e familiar, o mundo secular e o religioso. Ao tomar consciência da ruptura da ordem original, muitos escravos se entregavam a doença e acabavam morrendo, assim, podiam causar prejuízo financeiro ao seu senhor (BERKENBROCK, 2007, p. 85).

<sup>100</sup> Outra possibilidade a disposição dos negros era fuga, porem essa opção não era muito promissora. Pois, apesar de existirem quilombos, muitos deles ficavam em lugares muito retirados, o que dificultava a fuga e contribuindo para recaptura dos negros. Além disso, a possibilidade de encontrar abrigo junto aos indígenas era remota. Apesar disso, muitos escravos fugiam em protesto as péssimas condições de vida e trabalho (BERKENBROCK, 2007, p. 85).

<sup>101</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 84-87.

<sup>102</sup> BASTIDE, 1971, p. 138.

no século XVIII, provavelmente, seu uso teve relação com o vivenciado em Palmares, pois, anteriormente, os quilombos eram chamados de mocambos<sup>103</sup>.

Houve diferentes tipos de quilombos em variadas regiões do país, tanto em áreas afastadas como em áreas próximas ao meio urbano<sup>104</sup>. Porém, diante de todos os quilombos, o mais conhecido é o de Palmares pelo seu histórico de luta. Para Berkenbrock, Palmares foi um dos principais meios da resistência negra, a julgar que resistiu à perseguição por mais de 100 anos. Ele acolhia os escravos fugidos, como também os indígenas e brancos. Palmares além de ser um local de refúgio para gentes de todas as classes, também se tornou uma república negra economicamente independente e militarmente forte. Todavia, a ideia de ter uma alternativa negra à escravidão incomodava os senhores de escravos e as autoridades. Em razão disso, foram organizadas mais de 40 expedições militares contra Palmares, as quais não obtiveram sucesso. Porém, em 1694 Palmares foi invadido por uma tropa de 9 mil soldados. Houve, então, um grande massacre na capital de Palmares, Macaco, sendo que 510 pessoas foram presas. Zumbi, líder de Palmares, conseguiu fugir, mas foi morto um ano mais tarde, em 20 de novembro de 1695<sup>105</sup>. Diante da violência do massacre a república negra de Palmares não conseguiu se reerguer, mas seu exemplo de resistência é e sempre será um legado dos negros para as próximas gerações.

Estudiosos como Schwartz<sup>106</sup>, Reis<sup>107</sup>, Munanga<sup>108</sup> e Ferreti<sup>109</sup> nos levam a considerar, que além de mecanismos de resistência à escravidão, os quilombos e o sincretismo religioso foram núcleos de formação da cultura afro-brasileira. Pois, ambos tanto serviram a preservação da cultura africana, como também agregaram elementos culturais brasileiros à cultura africana, o que resultou em uma nova cultura, a cultura afro-brasileira. Conforme Reis, nos quilombos, os negros podiam remontar o modo de vida africano, como também estabelecer alianças com outros povos, as quais resultavam na transformação da cultura africana devido à adoção de outros elementos culturais. Porém, deve ser ponderado, que essa

<sup>103</sup> PEREIRA, Matheus Serva. Quilombos, Revoltas e Fugas. *Cadernos Penesb* – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, n. 12, p. 93-102, 2010.

<sup>104</sup> PEREIRA, 2010, p. 97-98.

<sup>105</sup> BERKENBROCK, 2007, p. 86-87.

<sup>106</sup> SCHWARTZ, S.B. Mocambos, quilombos e palmares: a resistência escrava no Brasil Colonial. *Estudos Econômicos*. São Paulo, v.17, p. 61-88, 1987.

<sup>107</sup> REIS, J.J. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p. 14-39, 1996.

<sup>108</sup> MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p. 56-63, dez./fev. 1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/28/04-kabe.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

<sup>109</sup> FERRETI, S.F. Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 4, n.8, p. 182-198, jun.,1998.

transformação ora era motivada pela pressão do escravismo e do colonialismo, ora pela livre vontade dos quilombolas<sup>110</sup>.

O mesmo autor, ainda, apresenta as irmandades negras como significativo artifício de conservação da cultura africana, como também de criação da cultura afro-brasileira. As festas eram uma das principais atividades das irmandades negras e, embora, fossem realizadas em nome da devoção aos santos padroeiros, não deixavam de ser uma oportunidade para revivenciar a cultura africana. Conforme elucidou Reis: “Nessas cerimônias, carregadas de emoção mais do que de devoção cristã, os africanos reviviam simbolicamente suas antigas tradições culturais e consolidavam na prática novas identidades étnicas”<sup>111</sup>. Pois, nessas festas, os negros além de eleger reis, rainhas, imperadores e imperatrizes, podiam também tocar o atabaque, dançar, usar máscaras e cantar canções em línguas africanas<sup>112</sup>, ou seja, em nome da adoração aos santos podiam retomar a sua cultura, como também desenvolver novas identidades culturais advindas da parceria religiosa.

Em suma, é possível concluir que os negros não aceitaram a opressão passivamente, visto que desenvolveram eficientes mecanismos de resistência. Sendo o sincretismo religioso e os quilombos imprescindíveis instrumentos de resistência negra, porque através deles os negros podiam lutar contra a violência e a repressão. Todavia, ambos foram significativos núcleos de manutenção das tradições africanas e de fomento a cultura afro-brasileira. Nos quilombos, os negros podiam reviver a cultura africana, mas também estabelecer novas alianças com outros povos, que resultavam na adoção de novos elementos culturais. Já através do sincretismo afro-católico, os negros além de agregar elementos da cultura europeia, podiam também vivenciar as tradições culturais africanas. Pois, nas festas dedicadas aos padroeiros, eles podiam festejar ao modo africano, ou seja, dançar, tocar o atabaque, usar suas máscaras e cantar em sua língua.

### **1.2.1 *Discutindo a relevância da identidade negra***

Quando falamos da identidade negra como uma totalidade que envolve tanto a negritude quanto outros elementos da identidade étnica, dentre eles, a história e a cultura afro-brasileira, alguns pensam em racismo às avessas. Partindo do princípio de que outras etnias

<sup>110</sup> REIS, 1996, p. 20 (Quilombos e revoltas escravas no Brasil).

<sup>111</sup> REIS, J.J. *Identidade e Diversidade Étnicas nas Irmandades Negras no Tempo da Escravidão*. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 7-33, 1996.

<sup>112</sup> REIS, 1996, p. 15 (Identidade e Diversidade Étnicas nas Irmandades Negras no Tempo da Escravidão).

não têm a mesma sorte. Portanto, seria injusto retomar o debate e, sobretudo desenvolver políticas públicas educacionais, como aquela que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas. Mas, basta revisitar a história do Brasil para chegar à conclusão que a identidade negra foi desprezada e/ou desqualificada no nosso país. E, ainda, hoje é disseminada pela sociedade e pelo sistema de ensino nacional como cultura folclórica ou exótica. À vista disso, o conhecimento e a valorização da identidade negra são essenciais para o segmento negro brasileiro, no sentido de construir uma autoimagem digna de si, principalmente, para aqueles que foram apresentados a uma identidade negra deformada. Sobretudo, é importante aos brasileiros, haja vista que tivemos parte significativa da nossa cultura e história negligenciadas pelo sistema de ensino nacional.

Conforme Gomes, a identidade negra é um olhar de um grupo étnico-racial e de um de seus indivíduos sobre si mesmo. Esse olhar é sempre uma construção, que é realizada a partir do relacionamento do grupo e do sujeito com outros sujeitos, bem como entre o sujeito e os outros grupos étnico-raciais. Essa construção começa no grupo étnico e social em que o indivíduo desenvolve suas primeiras interações, ou seja, na família. Esse olhar que se desenvolve inicialmente no seio familiar, poderá ser ampliado à medida que outras relações com diferentes sujeitos ou grupos são criadas<sup>113</sup>. Sendo o olhar a própria visão de si e de mundo que o negro cria a partir das interações, as quais ele estabelece com seu grupo étnico e os outros. Esse olhar também é uma construção, podendo ser modificado ao passo que novas interações são estabelecidas. Então, a identidade negra é formada pela cultura e memória anteriores a diáspora, como também das experiências vivenciadas pelos negros no Brasil pós-diáspora e pelas realizações de hoje.

Por que a discussão sobre a relevância da identidade negra é importante nos dias de hoje? Porque a história dos negros no Brasil comprova que a identidade negra no Brasil nunca foi aceita, mas reprimida pelo etnocídio ou deturpada pelo branqueamento. Porém, esse patrimônio é indispensável ao negro, haja vista que é um aprendizado sobre si mesmo e sua etnia, como também é parte de todos nós brasileiros, que somos fruto de um encontro de povos e culturas. Portanto, é parte de quem nós somos, pois diz respeito a nossa cultura e história.

Elucida Munanga que:

É nesse contexto histórico que devemos entender a chamada identidade negra no Brasil, num país onde quase não se houve um discurso ideológico articulado sobre a

<sup>113</sup> GOMES, Nilma L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*, n.1, p. 167-182, 2003.

identidade ‘amarela’ e a identidade ‘branca’, justamente porque os que coletivamente são portadores das cores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros coletivamente portadores da pigmentação escura<sup>114</sup>.

Por isso, a identidade negra além de sofrer com o processo de ruptura imposto pela escravidão, teve de lidar com a operação do esquecimento e como se nada disso bastasse, teve, ainda, de superar o racismo no Brasil. Diante do histórico de oposição à identidade negra, é que a discussão acerca dessa identidade é tão necessária. Primeiramente, pelo o que essa ausência representa para os negros, que tiveram sua identidade corrompida pela força do processo de oposição, que nunca a admitiu como partícipe da identidade cultural nacional. Sendo a cultura negra apenas aceita como manifestação folclórica. Em segundo plano, para conscientizar os brasileiros da urgência da reconstrução desse patrimônio como parte de um patrimônio maior, a cultura e memória nacional.

Além disso, a política de valorização dessa identidade vai além da reparação do mal feito pela escravidão, pois diz respeito ao resgate da dignidade de um povo, que na atualidade sofre em face do racismo. É sim, um instrumento de empoderamento, que pode conceder aos negros uma identidade de que possam sentir orgulho e, inclusive, em que possam se inspirar. Essa identidade começa pela a valorização do Eu (negritude), antes mesmo do conhecimento e valorização da história e da cultura afro-brasileira. De acordo com Munanga, a recuperação da negritude é importante, “na sua complexidade biológica, cultural e ontológica”<sup>115</sup>. Sendo assim, o autor defende que essa identidade deve começar pela tomada de consciência do negro sobre o seu corpo, ou seja, da sua cor e de seus atributos físicos, como também o conhecimento da sua cultura, memória e das tradições religiosas africanas baseadas nos cultos aos ancestrais e aos orixás.

Conforme Gomes, historicamente a identidade negra ensinada pela sociedade, foi pautada na negação do negro de si mesmo<sup>116</sup>, isto é, em uma identidade negra baseada no branqueamento, em que a história e a cultura afro-brasileira, dentre outros elementos da identidade negra, foram disseminados a partir de um padrão eurocêntrico. Ademais, lembra Nascimento, que para os negros a reaquisição da identidade tem uma “dimensão espacial, pois

<sup>114</sup> MUNANGA, K. *Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania*. 2012. *Ação Educativa*, 27. set. 2012. Palestra concedida a Ação Educativa. Disponível em: <<https://goo.gl/dxWWkE>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

<sup>115</sup> MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 101-102.

<sup>116</sup> GOMES, 2003, p.171.

a distorção, a escamoteação e a falta de referências sobre a história e a cultura africana desembocam no desconhecimento de suas raízes, que são também as raízes do Brasil”<sup>117</sup>.

Assim, a identidade negra se assenta também na busca pela herança cultural africana, que é ainda desconhecida a muitos brasileiros. Na África anterior a diáspora e no que se fez dela nos dias de hoje, é que podem ser encontradas as respostas às lacunas produzidas na cultura e história africana pela retirada abrupta dos negros de sua terra natal. Mas, essa busca não deve ser por uma identidade puramente africana, pois nenhuma cultura é pura, a cultura é sempre um encontro de mundos. Também não pode ignorar a cultura e história produzida no Brasil pós-diáspora. Ela deve ser a união da África desconhecida ao que se fez da África no Brasil.

Todavia, não se trata apenas de permitir e criar condições, para que os negros conheçam sua história e cultura, mas, sim, de reconhecer o valor dessa identidade para a etnia negra, como também para o Brasil. Segundo Taylor e Charles apud Munanga, a ausência de reconhecimento, além de ser uma forma de desrespeito, é uma instância de opressão, dado que fomenta o ódio do negro sobre si próprio. Posto isso, o reconhecimento não é uma “cortesia, mas uma necessidade humana vital”<sup>118</sup>. O reconhecimento dessa identidade é, portanto, essencial para os negros, pois não se trata de um mero capricho ou da vontade de um grupo étnico de estar acima dos outros, mas do direito dos negros de poder ser uma etnia, ou seja, de ter sua língua, cultura, religião, história, ancestralidade e seu território geográfico (um território afro-brasileiro). Porém, essa retomada não pode ser encarada como espécie de reafrikanização, um tipo de busca por uma identidade puramente africana, mas uma busca pelo o que se fez da África no Brasil, uma busca pela identidade afro-brasileira.

Em face à realidade de total rejeição e desqualificação da identidade negra, é significativo reacquistar essa identidade, a começar pela negritude e, posteriormente, pela valorização e pelo conhecimento da cultura e história afro-brasileira. Sendo assim, o resgate da identidade negra deve passar pela tomada de consciência do negro sobre si mesmo, que parte do autoconhecimento do seu corpo (cor e atributos físicos). Em segundo lugar, do conhecimento dos elementos históricos, sociais, culturais e políticos que compõe a identidade negra. Tudo isso não se trata, exclusivamente, de dar aos negros acesso a essa identidade, mas de valorizá-la como partícipe da identidade cultural nacional. Pois, embora, essa identidade

---

<sup>117</sup> NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Introdução à Nova Edição*. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.) *A Matriz Africana no Mundo*. São Paulo: Selo negro, 2008. p.13-16.

<sup>118</sup> MUNANGA, 2012, p. 6.

seja inerente a uma etnia, é patrimônio de todos nós brasileiros, já que o Brasil é um país pluricultural e multiétnico.

### **1.2.2 Um retrato da cultura afro-brasileira**

Todos nós sabemos que os africanos trazidos ao Brasil, aqui serviram à nação com a sua força de trabalho. Porém, poucos de nós sabemos acerca das contribuições culturais dos povos africanos no Brasil, refiro-me às contribuições que estão além da cultura clichê (carnaval, feijoada, samba, capoeira) que é exibida aqui e no exterior, como a representante oficial da identidade negra contida na “cultura mestiça”. De certo, redescobrir a cultura afro-brasileira em sua integridade é um desafio para os negros no Brasil, como também para os brasileiros, considerando que essa cultura foi e ainda é uma cultura marginalizada. Posto isso, é urgente retratar esta parte da nossa cultura, para que todos nós brasileiros possamos ter acesso à nossa memória e à nossa cultura e não apenas a fragmentos estereotipados dela.

A cultura afro-brasileira é comumente identificada como cultura exótica, do espetáculo ou folclórica. Com efeito, todos esses rótulos são carregados de preconceitos, e refletem a forma pela qual essa cultura foi historicamente assimilada no Brasil, ao passo que no nosso país, a cultura europeia sempre esteve em um lugar de destaque em detrimento da cultura dos povos indígenas e africanos. Basta retomar a história do Brasil, para compreender que tanto o Estado, a Igreja e os nossos intelectuais movidos pela crença na inferioridade do negro, delegaram a cultura africana e, conseqüentemente, a cultura afro-brasileira um status subserviente.

Segundo Moura, inicialmente a cultura africana no Brasil teve de lidar com a oposição do governo despótico escravista, que a considerava manifestação primitiva e exótica. Sendo assim, somente era permitida debaixo do controle cultural exercido pela Igreja e sob uma perspectiva de inferioridade<sup>119</sup>. Deste modo, as manifestações culturais dos africanos foram renegadas ao segundo plano e rotuladas como manifestações exóticas e folclóricas. O mesmo raciocínio pode ser encontrado na análise de Abdias do Nascimento. De acordo com o autor, o etnocídio produziu uma cultura negra folclórica, haja vista que a cultura africana disseminada durante o período colonial e que prevalece em nossos dias se baseia na superficialidade, destacando apenas a dimensão lúdica para fins comerciais. Este tratamento delegado à cultura africana refletia a forma como os brancos enxergavam os africanos, e ainda

---

<sup>119</sup> MOURA, Clóvis. *A História do Negro brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992, p. 33-34.

enxergam, como sendo homens despidos de qualquer identidade, ou seja, alheios a sua própria cultura, história e condição<sup>120</sup>.

Tanto Moura como Nascimento são enfáticos em defender, que o comportamento opressor foi estendido às manifestações culturais oriundas das religiões africanas no Brasil. Para Abdias do Nascimento, a cultura afro-brasileira sofreu historicamente um processo de inferiorização no Brasil colonial devido ao seu vínculo com o candomblé, pois o candomblé tanto serviu de inspiração quanto disseminou a arte afro-brasileira, principalmente pelo incremento das atividades lúdicas no país. Mas, esse núcleo cultural foi perseguido no Brasil em nome do catolicismo. As religiões de matrizes africanas foram rotuladas como demoníacas, suas práticas religiosas e curativas consideradas feitiçaria, pois a prática da feitiçaria era proibida pelas leis portuguesas vigentes no Brasil. Apesar disso, as manifestações culturais teriam extravasado o núcleo religioso e, ingressado em outros segmentos da sociedade, sobretudo no nível popular<sup>121</sup>. O que não garantiu a essas manifestações o reconhecimento de seu caráter cultural, embora uma parcela da sociedade tivesse acesso a elas.

Por outro lado, Moura chama atenção que a oposição à cultura africana não era motivada apenas pela crença na inferioridade do negro, mas também pela insegurança da Igreja em perder a explicação da vida sobrenatural e material<sup>122</sup>. Consequentemente, era importante inabilitar as religiões afro-brasileiras, que ameaçavam a hegemonia do catolicismo no Brasil. Não se tratava exclusivamente de embarçar a cultura afro-brasileira em razão da cultura europeia, porém de impedir que houvesse concorrência entre as religiões, sobretudo para que a ordem social fosse mantida. Em razão disso, a Igreja desenvolveu eficiente controle cultural sob a identidade cultural negra, pelo qual os elementos dos sistemas religiosos africanos, como as músicas, as danças, os instrumentos rituais, a indumentária, os alimentos sagrados, tornaram-se elementos folclóricos despidos de sua origem e finalidade<sup>123</sup>.

Apesar de tudo isso, as religiões afro-brasileiras tornaram-se as guardiãs da cultura afro-brasileira no país, sendo que, a cultura negra que conhecemos é marcada pela experiência dos sentidos, tão valorizada nessas religiões. A cultura negra chegou até nós através da magia, do ritmo, do sabor, da cor, do gesto e do gosto<sup>124</sup>. Por isso, muitas manifestações culturais

<sup>120</sup> NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro: Processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1978, p. 118.

<sup>121</sup> NASCIMENTO, A., 1978, p. 114.

<sup>122</sup> MOURA, 1992, p. 34.

<sup>123</sup> MOURA, 1992, p. 35.

<sup>124</sup> SILVA, Gonçalves da; AMARAL, Rita. Religiões Afro-brasileiras e Cultura Nacional: uma etnografia em hipermídia. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luís, v.3, n. 6, jul./dez. 2006. p. 107-130.

afro-brasileiras são provenientes de grupos originários de terreiros ou com eles se relacionam, como é o caso da capoeira, das escolas de samba, dos afoxés, dos maracatus, dentre outras<sup>125</sup>.

Conforme Silva e Amaral, além do vínculo com o mundo espiritual, a cultura afro-brasileira também se alimentou dos símbolos e dos valores das religiões afro-brasileiras, como é o caso das obras literárias de Jorge Amado, Mário Cravo, Pierre Verger, Carybé, Mestre Didi, Rubem Valentim e Ronaldo Rego<sup>126</sup>. O mesmo pode ser notado na música popular brasileira, sobretudo no período considerado a época de ouro da música popular e do cinema brasileiro (1930 a 1950). Um exemplo disso é a obra de Dorival Caymmi<sup>127</sup> cantada por Carmem Miranda, em que é possível observar a presença de símbolos e valores dos cultos afro-brasileiros envoltos pela musicalidade<sup>128</sup>.

De outro modo, é preciso destacar o julgamento pejorativo dado à cultura africana no Brasil por parte de alguns estudiosos, em suas análises científicas. Citando Nina Rodrigues, em seu livro *Os africanos*, Nascimento pondera que a arte africana teria sido vítima da dureza da análise científica do médico baiano, que ao se deparar com uma estátua africana de Xangô cujas pernas e os braços eram desproporcionais, passou a desqualificar a arte africana. Segundo o autor, esse fato refletia a forma como a cultura afro-brasileira era tratada por uma mente colonizada<sup>129</sup>, ou seja, por uma mente condicionada pelo etnocentrismo. Em contraponto, haveria o paternalismo de Clarival do Prado Valladares, o qual desqualificava a cultura afro-brasileira como arcaica. Para o autor, o paternalismo seria um novo modo de inferiorizar a cultura afro-brasileira, que por ser considerada expressão arcaica, somente pode ser admitida pelo viés do pitoresco ou folclórico<sup>130</sup>. Logo, o tratamento dado pelos nossos intelectuais à cultura africana variava entre cultura tosca e cultura folclórica.

Hoje, a outrora cultura do espetáculo continua alienada à sua própria origem religiosa, e ainda é transmitida como uma cultura isenta de qualquer elemento, que remeta à atividade intelectual, científica, política, econômica, técnica e tecnológica. Pois esses elementos são tidos como exclusivos da cultura hegemônica, são atributos dos brancos, como denunciam alguns autores<sup>131</sup>. Posto isso, é de fundamental importância conhecer essa cultura em sua totalidade, para romper o ciclo de alienação do negro sobre sua identidade, como também do povo brasileiro acerca do seu patrimônio cultural e memória. Ademais, para

<sup>125</sup> SILVA; AMARAL, 2006, p. 117-118.

<sup>126</sup> SILVA; AMARAL, 2006, p. 121.

<sup>127</sup> Dorival Caymmi também era obá, ou seja, ministro de Xangô no terreiro baiano Axé Opô Afonjá.

<sup>128</sup> SILVA; AMARAL, 2006, p. 123.

<sup>129</sup> NASCIMENTO, A., 1978, p. 114.

<sup>130</sup> NASCIMENTO, A., 1978, p. 115.

<sup>131</sup> NASCIMENTO, E. L. (2008); NASCIMENTO, A (1979), MUNANGA (2008); CANEM; OLIVEIRA (2002).

compreender que a contribuição cultural dos negros não se resume somente ao aspecto do lúdico. Não que desprezemos esse aspecto da cultura afro-brasileira, mas é preciso elucidar que um aspecto não pode ser tomado como a cultura em sua totalidade. Em segundo plano, para compreender a força de oposição que a cultura africana teve de enfrentar no Brasil, o que desmente a ideia de que nossa cultura é mestiça, antes assimilacionista.

Conforme Moura, a contribuição cultural do negro “[...] não foi morta, nem insignificante, nem periférica, nem inferior e não é folclórica. Foi e continua sendo, durante a escravidão como agora, uma cultura de resistência dos oprimidos no Brasil”<sup>132</sup>. Essa cultura de resistência, tanto nos dias da escravidão como nos dias atuais, desempenha uma importante tarefa e é instrumento de resistência social dos negros contra o branqueamento, que pretende impor à cultura dominante<sup>133</sup>. Sendo assim, essa cultura de resistência apresenta contribuições na “religião, indumentária, cozinha, música, sistemas de regadio e plantações e, outras manifestações sociais”<sup>134</sup>. Contudo, a contribuição dos negros não se resume a essas categorias, podendo ser encontradas também nos estratos técnicos e tecnológicos (como foi demonstrado na primeira sessão deste capítulo), bem como nos aspectos econômicos e políticos, que nem sempre são evocados.

Além dos negros povoarem o território brasileiro, também criaram riquezas, disseminaram a sua cultura e participaram ativamente da política nacional<sup>135</sup>. É fato defendido por vários autores, que os negros contribuíram economicamente, para o desenvolvimento da colônia<sup>136</sup>. Conforme Moura, o escravo negro esteve presente em todos os níveis de trabalho no período colonial brasileiro, haja vista que o trabalho não se restringia à atividade açucareira. A mão de obra africana foi também utilizada em outras técnicas e profissões, as quais auxiliavam a atividade açucareira. Toda essa riqueza criada pelo penoso trabalho dos negros, não os beneficiaram, pois eram destinadas a outros (funcionários fiscalizadores, padres, senhores de escravos, seus parentes e agregados). Logo, a contribuição econômica do negro, no Brasil, é um dos seus muitos legados.

No que diz respeito à vida política, a presença negra na política foi emblemática em vários episódios importantes da nossa história. A luta política do negro no Brasil começou quando ele tomou consciência da opressão imposta pela escravidão e, em face dela, desenvolveu um rebuscado mecanismo de resistência, do qual os quilombos foram

<sup>132</sup> MOURA, Clóvis. *Brasil: raízes do protesto negro*. São Paulo: Global, 1983, p. 140.

<sup>133</sup> MOURA, 1982, p. 34-35.

<sup>134</sup> MOURA, 1982, p. 33.

<sup>135</sup> MOURA, 1982, p. 39.

<sup>136</sup> PRADO JUNIOR (1981); RIBEIRO (1995); FREYRE (2006); BERKENBROCK (2007); NASCIMENTO, A. (1979); MOURA (1992).

importantíssimos. De acordo com Moura, o quilombo foi um movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos negros: um movimento de protesto. Esse movimento por si só político, inclusive, apoiava outros movimentos emancipacionistas, como foi o caso das Insurreições Baiana do século XIX<sup>137</sup>. Os negros participaram majoritariamente de vários momentos políticos significativos no Brasil: na expulsão dos holandeses, nas lutas pela independência, em Revoluções como Farroupilha, nos movimentos como a Cabanagem, e também estiveram presentes na Inconfidência Mineira e na Baiana<sup>138</sup>. Portanto, a própria história política do negro e do Brasil colocam por terra a tese da passividade negra, como também a ideia de pouco engajamento dos negros na vida política.

Em vista dos argumentos levantados até aqui, concluímos que a cultura afro-brasileira não foi aceita naturalmente no Brasil colônia, antes, houve uma conjuntura refratária a ela: a política de etnocídio, a questão religiosa, a dureza da análise científica. Essa força de oposição implacável foi hábil em produzir estereótipos, com os quais podia inferiorizar a cultura afro-brasileira em relação à cultura hegemônica e europeia. Assim, a cultura afro-brasileira foi tratada como exótica ou folclórica e nunca considerada como uma cultura completa, todavia uma cultura das partes. Essa tendência sobrevive em nossos dias, haja vista que quando a cultura afro-brasileira está em pauta, esses estereótipos são sempre reforçados pela cultura clichê (samba, capoeira, carnaval, feijoada). Porém, a contribuição do negro no Brasil não se resume a uma categoria desgastada, como é a do lúdico, ela pode ser notada também em outras esferas: na economia, na política, na área técnica e tecnológica. Conhecer e vivenciar essa cultura de resistência em sua totalidade é essencial tanto para os negros como para todos os brasileiros; para os negros retomar sua cultura e história, é também retomar parte de sua identidade negra que foi sequestrada pela força de oposição, para os brasileiros é um encontro com a parte negligenciada da nossa brasilidade, todavia significativa, ao passo que compõe o nosso patrimônio cultural e memória.

---

<sup>137</sup> MOURA, 1982, p. 22-23.

<sup>138</sup> MOURA, 1982, p. 39.

## 2 PRECONCEITO, RACISMO E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: O DESAFIO DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

Os afro-brasileiros juntamente com os indígenas (embora, não sejam parte de nossa abordagem) são etnias que sofrem com a exteriorização do preconceito no Brasil, melhor dizendo, dos preconceitos, uma vez que são alvos do preconceito religioso, étnico, cultural e socioeconômico. O preconceito se baseia no julgamento prévio e em opiniões a despeito do conhecimento acurado<sup>139</sup>. Ele também pode se basear na constatação de diferenças entre “nós e os outros”, bem como entre o “nosso grupo e o grupo do outro”<sup>140</sup>. Assim, o preconceito é uma atitude comparativa cuja finalidade é assegurar a superioridade daquele que compara, bem como de seu grupo. Sob essa ótica o preconceito se firma em valores, convicções e comportamentos do ser contra os valores, as convicções do outro ou do grupo do outro.

Cada tipo de preconceito suscita generalizações pelas quais se podem rotular um grupo por uma característica. No caso dos negros, podemos notar que existem vários estereótipos, e cada um deles é oriundo de um tipo específico de preconceito, a saber, referente ao preconceito de religião, “macumbeiro, feiticeiro, filho do demônio, filho de encosto, bruxo”; aqueles oriundos do preconceito étnico “preto, asfalto, negrinho, macaco, cabelo ruim, cabelo duro”. O problema é quando o discurso do preconceito serve para justificar ofensas, e para legitimar agressões e perseguições ao indivíduo ou contra a coletividade.

Especificamente, quando o preconceito religioso se externa nas práticas humanas, podemos dizer que há ocorrência de intolerância religiosa. Já quando ocorre a externalização do preconceito étnico, é caso de racismo. Ambos, embora sejam fundados em diferentes tipos de preconceito, apresentam a mesma estratégia, ou seja, utilizam os estereótipos e a discriminação. Os preconceitos religioso e étnico-racial podem também atentar contra a cultura afro-brasileira, principalmente no que diz respeito ao ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, em que a identidade negra é omitida ou ensinada a partir de estereótipos. Diante disso, o objetivo deste segundo capítulo é mostrar os principais desafios do ensino da cultura e da história afro-brasileira na escola. Compreendendo que a temática

<sup>139</sup> SANT’ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 38-67.

<sup>140</sup> MUNANGA, K. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF*. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, n. 12, p. 169-203, 2010.

tem sofrido uma abordagem superficial e folclórica, em face do racismo e da intolerância religiosa presente no cotidiano escolar.

## 2.1 Racismo à brasileira: breve histórico

De acordo com Munanga, o racismo é um fenômeno dinâmico, no tempo e no espaço, e possui uma história única<sup>141</sup>. Uma vez que sinaliza como foram construídas as contradições e ambiguidades do racismo à brasileira, de modo a resultar em um racismo diferente de qualquer outro no mundo, caracterizado na sua própria negação, manifestando-se tanto de maneira velada como explícita. Porém, não possui um perfil definido, podendo se basear na cor da pele, no tipo de cabelo ou em outros traços da pertença étnica.

Conforme Munanga, “a ciência das raças serviu mais como corpus científico justificador e legitimador dos sistemas de dominação da época (escravidão, colonização) do que como explicação da variabilidade humana”<sup>142</sup>. A classificação científica da diversidade humana em raças, teve início no século XVIII, sendo seu ápice no século XIX e início do século XX. Levando em consideração que o tráfico transatlântico começou no século XVI, o mesmo se estendeu até o século XIX, nas Américas. O racismo foi utilizado por um bom tempo para legitimar a escravidão africana nas Américas, inclusive para dissuadir o abolicionismo e também para justificar o colonialismo no continente africano, em face da revolução industrial na Inglaterra<sup>143</sup>.

Todavia, Skidmore defende que o racismo teria chegado ao Brasil como teoria científica acabada, aproximadamente no período que antecede a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República<sup>144</sup>. De acordo com Da Matta, o racismo científico foi importante na conservação do status quo dos senhores de escravos, vigente durante o período colonial e imperial brasileiro, em tempos republicanos. Segundo o autor, em face das mudanças emergentes, era preciso criar uma nova ideologia que pudesse garantir a hierarquia social vigente e, assim, manter a patronagem em posição superior em relação aos africanos e aos afro-brasileiros, uma vez que a ideologia católica e o sistema jurídico português já não podiam mantê-la. O racismo, então, veio suprir essa demanda. Sendo “doutrinadores

<sup>141</sup> MUNANGA, K. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. *Cadernos Penesb* – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, n. 12, p. 169-203, 2010.

<sup>142</sup> MUNANGA, 2010, p. 188.

<sup>143</sup> MUNANGA, 2010, p. 188.

<sup>144</sup> SKIDMORE, Tomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.p. 98.

fundamentais e paradigmáticos”<sup>145</sup>, Sílvio Romero e Nina Rodrigues. O primeiro apelava para a desqualificação biológica dos ex-escravos. O segundo manejava a identidade nacional mediante a fábula das três raças<sup>146</sup>, em que promovia o mestiço e o branqueamento.

Há de ser destacado, que as teorias racialistas (racismo científico, darwinismo social e evolucionismo) foram bem acolhidas pela pequena elite intelectual brasileira, nos anos finais do século XIX, que se reunia em estabelecimentos de ensino e pesquisa (museus etnográficos, faculdades de direito e medicina, institutos históricos e geográficos)<sup>147</sup>. Essas teorias importadas foram reeditadas no Brasil, levando em consideração a miscigenação, como afirmou Schwarcz<sup>148</sup>. Os intelectuais, ao terem de lidar com o fato irrefutável da miscigenação do povo brasileiro, que ia de encontro às teorias racistas deterministas importadas da Europa e da América do Norte<sup>149</sup> trataram de desassociar da teoria o aspecto da hibridação. Tudo isso, porque nessas teorias racistas pior do que ser negro era ser mestiço. Pois, na escala valorativa da humanidade, o negro estaria lotado no grupo das raças inferiores e possuía algumas qualidades positivas, o que não os colocava acima da raça branca, a qual detinham todas as melhores qualidades. No entanto, o mestiço se encontrava no grupo das sub-raças que detinham apenas qualidades negativas<sup>150</sup>. Logo, incorporar essas teorias integralmente, era reconhecer a inferioridade de boa parte do povo brasileiro e assumir uma fatídica previsão sobre o futuro da nação.

Raimundo Nina Rodrigues foi notável defensor das teorias racistas no Brasil, médico maranhense e professor da faculdade de medicina da Bahia, desenvolveu a medicina criminal no Brasil<sup>151</sup>, correlacionando-a como raça. Em sua obra intitulada, *As Raças Humanas*, ponderava que as raças inferiores (negros, índios e mestiços) deveriam receber tratamento especial no Código Penal Brasileiro, devido à sua estrutura mental<sup>152</sup>. Desta maneira, Nina Rodrigues defendia a discriminação<sup>153</sup> como forma efetiva de sanar a criminalidade do negro

<sup>145</sup> DA MATTA, R. *Relativizando: Uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.1987, p. 70.

<sup>146</sup> DA MATTA, 1987, p. 69.

<sup>147</sup> SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 14-18.

<sup>148</sup> SCHWARCZ, L. M., *Espectáculo da Miscigenação. Estudos Avançados*, ano 8, n.20, p. 137-152, 1994.

<sup>149</sup> Tanto Nina Rodrigues como Sílvio Romero, foram influenciados pelas teorias científicas racistas de Gobineau, Buckle e Agassiz, os quais dirigiram críticas severas ao Brasil devido à miscigenação do povo (DA MATTA, 1987, p. 70).

<sup>150</sup> DA MATTA, 1987, p. 77.

<sup>151</sup> SCHWARCZ, 1994, p.144.

<sup>152</sup> RODRIGUES, R. N. *As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil: com um estudo do professor Afrânio Peixoto*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1894, p. 85.

<sup>153</sup> Segundo a tese de Nina Rodrigues, as raças inferiores não poderiam ser penalizadas pelo Código Penal Brasileiro, mas deveriam ser punidas por códigos regionais adaptados às condições raciais e climáticas. RODRIGUES, 1894, p. 207.

na sociedade brasileira, porém deixando de considerar as circunstâncias sociais e históricas que o levava a tal comportamento.

De acordo com Cardoso, desde 1884, o ex-escravo já se encontrava em situação de lastimável miséria e em plena degradação moral<sup>154</sup>. E, esse contexto não teria sido modificado após a abolição da escravatura, dado que a abolição da escravatura no Brasil se estabeleceu por um processo emancipacionista, mediante a criação de um corpo de leis<sup>155</sup>, que apontavam para a gradual libertação dos cativos sem que houvesse equidade de oportunidades. O negro foi deixado à própria sorte. Não, sendo incluído efetivamente na sociedade e no mundo do trabalho, entregou-se a vadiagem, ao abuso de álcool, a prostituição, a orgia, a mendicância e a criminalidade. Logo, a criminalidade nada tinha a ver com a estrutura mental da “raça” negra, mas com a ausência de ações que possibilitassem a inclusão do negro na sociedade de classes.

Outra perspectiva da miscigenação não menos controversa, encontramos em Sílvio Romero, autor de “uma obra complexa, contraditória e profundamente interessada em compreender o Brasil”<sup>156</sup>. Dentre elas, a mais importante é *História da literatura brasileira*, uma obra marcada pelo nacionalismo e pelo cientificismo, que além de retratar a literatura brasileira, tentou explicar o Brasil<sup>157</sup>. Por isso, a mestiçagem do povo brasileiro esteve entre seus escritos, pois para ele a compreensão da literatura do país passava pela compreensão do seu povo. De acordo com o autor, o povo brasileiro, as riquezas e a cultura do país resultam da fusão das três raças (índios, portugueses e negros), sendo que da fusão resultaria a população genuinamente brasileira<sup>158</sup>. A mestiçagem e a democracia seriam peculiaridades da nação e acima de tudo, serviriam para promover a igualdade entre os homens<sup>159</sup>. Contudo, o brasileiro genuíno teria um futuro incerto, já que a forma branca deveria prevalecer<sup>160</sup>. Essa maneira de pensar o futuro da nação refletia a preferência de Sílvio Romero pelas teorias raciais, que exaltavam a superioridade da raça branca e a inferioridade da raça negra. Desta forma, a desigualdade entre as raças somente poderia ser revertida pela própria biologia aos

<sup>154</sup> CARDOSO, F. Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 312-316.

<sup>155</sup> Lei Eusébio de Queiroz (1850); Lei do Ventre Livre (1871); Lei dos Sexagenários (1885), Lei Áurea (1888).

<sup>156</sup> SCHNEIDER, Alberto Luiz. *O Brasil de Sílvio Romero: uma leitura da população no final do século XIX*. Projeto História, São Paulo, n. 42, p.163-183, jun., 2011.

<sup>157</sup> SCHNEIDER, 2011, p. 166 -167.

<sup>158</sup> ROMERO, Sílvio. *Doutrina contra Doutrina: o evolucionismo e o positivismo na República do Brasil*. Rio de Janeiro: J.B. Nunes, 1984, p. 23-24.

<sup>159</sup> ROMERO, 1984, p. 20.

<sup>160</sup> ROMERO, Sílvio. *Machado de Assis: estudo comparativo de literatura brasileira*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992. p. 132.

poucos, quando o malogro das raças inferiores fosse expurgado pelo processo evolutivo e, o Brasil alcançasse o auge da brancura.

Além de Nina Rodrigues e Sílvio Romero, é preciso destacar o importante papel de Joaquim Nabuco como promotor do racismo científico no Brasil. Para Joaquim Nabuco, a escravidão retardava o desenvolvimento do país, bem como a sua elevação em classes, mas acima de tudo, produzia a sua degradação moral e social<sup>161</sup>. Sendo assim, defendia a abolição da escravatura como medida efetiva de conduzir o Brasil rumo ao progresso. Todavia, foi influenciado pelos discursos racistas, assim, como outros intelectuais do seu tempo.

#### Segundo Joaquim Nabuco:

A escravidão, ainda que fundada sobre a diferença das duas raças, nunca desenvolveu a prevenção da cor, e nisso foi infinitamente mais hábil. O contato entre aquelas, desde a colonização primitiva dos donatários até hoje, produziram uma população mestiça<sup>162</sup>.

Ante ao exposto é possível perceber que Nabuco defendia a ideologia da hierarquia racial, e inclusive, a reconhecia como argumento hábil na promoção da escravidão africana. Também é notório, que o escritor e também diplomata, negava o racismo enquanto realidade brasileira, destacando a mestiçagem como mecanismo de equilíbrio e harmonia entre as raças. Argumentos que seriam ratificados por Freyre em sua obra *Casa Grande & Senzala*.

Com o declínio das teorias racistas, nos anos de 1920 e 1930, nascia uma teoria de cunho socio-histórico, posteriormente, denominada de democracia racial. A democracia racial defendia que a mestiçagem teria propiciado a unidade do povo brasileiro, determinando a convivência harmônica entre as diferentes raças no Brasil<sup>163</sup>. A formação da sociedade brasileira naturalmente miscigenada teria atenuado os conflitos raciais, tal qual preconizava a obra de Freyre, *Casa Grande & Senzala*, em que tratou da formação da sociedade brasileira. Freyre defendeu que na sociedade colonial brasileira as relações sociais eram pouco manipuladas pela consciência de raça, mas pelo espírito e pelo realismo econômico e jurídico<sup>164</sup>. Ademais, a bicontinentalidade e a sexualidade exacerbada do português teriam facilitado a integração entre os povos e suas respectivas culturas<sup>165</sup>. Também afirmava que a cultura africana era muito apreciada na casa grande, pois os costumes, os hábitos e

<sup>161</sup> NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo*. São Paulo: Publifolha, 2000, p. 148.

<sup>162</sup> NABUCO, 2000, p. 123.

<sup>163</sup> DE LUCA, Tania Regina. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N) ação*. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1999, p. 148.

<sup>164</sup> FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51. ed., São Paulo: Global, 2006, p. 65.

<sup>165</sup> FREYRE, 2006, p. 66-67.

especialmente a culinária negra tinha um espaço significativo no mundo colonial<sup>166</sup>. Assim, foi disseminado o engodo que no Brasil não existe racismo, como também que nossa cultura é mestiça, ou seja, que a cultura africana foi naturalmente absorvida pela cultura maior, a cultura nacional.

Em vista dos argumentos apresentados, o racismo à brasileira guarda, ainda, profundas relações com as teorias preconizadas por Nina Rodrigues, Sílvio Romero, Joaquim Nabuco e Gilberto Freyre. Essas teorias deixaram-nos como tradição a maior peculiaridade do racismo à brasileira, a ambiguidade. Se de um lado, temos um racismo que se baseia na ideia da inferioridade da raça negra e superioridade da branca. Por outro lado, temos o branqueamento que pode suprimir a pertença étnica negra, de maneira que, os pardos e os morenos, desde que sejam mais claros, podem ser assimilados ao grupo dos brancos<sup>167</sup>. E tudo isso coexiste com a crença na democracia racial, que ocupa um lugar de estima na mentalidade coletiva do brasileiro. Schwarcz ao descrever sobre essa nossa particularidade, afirma que: “Todo brasileiro se sente como em uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados”<sup>168</sup>. Todos esses aspectos são, portanto, sequelas de um processo histórico muito antigo que ainda persiste na atualidade, a contragosto dos avanços da sociedade, dita, pós-moderna e democrática.

### **2.1.1 Raça, etnia e racismo: uma abordagem conceitual e metodológica dos termos**

Estudar o problema social denominado racismo não é uma tarefa simples, tendo em conta que o racismo é um fenômeno complexo. De acordo com Munanga, a complexidade do racismo consiste na sua capacidade de ser um fenômeno complexo e, ao mesmo tempo, dinâmico. Para o autor o racismo é único em essência, história e características, ao mesmo tempo múltiplo e diversificado, de maneira que é difícil defini-lo e combatê-lo<sup>169</sup>. Todavia, Munanga elucida que o melhor modo de abordá-lo é partindo de questões simples e elementares. Seguindo essa pista, que começamos nossa tarefa de elucidação dos termos,

<sup>166</sup> SOUZA, Cleinton. *Sim, somos racistas: análise sociológica do racismo à brasileira*. Curitiba: Appris, 2015, p. 75.

<sup>167</sup> RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 226.

<sup>168</sup> De acordo com a pesquisa realizada por SCHWARCZ acerca do racismo no Brasil, 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% afirmaram conhecer pessoas preconceituosas, como amigos, namorados e parentes próximos (SCHWARCZ, L.M. *As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro*. In: SCHWARCZ, L.M; QUEIROZ, R. S. (Orgs.) *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp. 1996. p. 147-185).

<sup>169</sup> MUNANGA, 2010, p. 171.

tendo como foco três perguntas iniciais. O que é raça? O que é etnia? O que é racismo? Como o racismo se manifesta?

Conforme Munanga, a raça entrou para história da ciência pela zoologia e botânica, dado a necessidade dessas ciências de classificarem a diversidade de espécies. Assim, a raça se tornou para as tais ciências importante forma de classificação das espécies. Seguindo essas classificações, a antropologia física, disciplina nascida no século XVIII, passou a classificar a diversidade humana em categorias denominadas de raças<sup>170</sup>. Sendo utilizada a cor da pele como principal critério de raça, ficou estabelecida a divisão da diversidade humana em três raças estanques: a raça negra, a branca e a amarela<sup>171</sup>. Deste modo, a cor passou a ser um critério para a validação da raça.

No entanto a raça pode assumir significados diferentes, que nada tem a ver com a cor da pele. O que torna possível, por exemplo, uma pessoa ser considerada branca no Brasil e negra nos EUA. Isso acontece, porque a raça possui um campo semântico, que varia conforme “estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam”<sup>172</sup>. Diante disso, a raça pode admitir sentidos diferentes em diversas sociedades, visto que o campo semântico pode ser modificado pela língua ou pela cultura<sup>173</sup>.

De acordo com Munanga:

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça, em sua concepção, é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. Que ele considera naturalmente inferiores aos do grupo do qual ele pertence<sup>174</sup>.

Portanto, o uso da raça na vivência social, nada tem de científico, considerando que é uma estrutura sociológica externa à realidade científica, a qual se baseia nas relações de poder dentro da sociedade. Como sendo uma estrutura sociológica, a raça pode utilizar outras categorias como a religião, a cultura e a língua para classificar determinado grupo na sociedade. Quando essas categorias são usadas para determiná-la, podemos dizer que o conceito utilizado não é a raça, mas a etnia.

<sup>170</sup> MUNANGA, 2010, p. 184.

<sup>171</sup> MUNANGA, 2010, p. 186.

<sup>172</sup> MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.) *Programa de educação sobre o negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFF, 2004, p. 22.

<sup>173</sup> MUNANGA, K. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. In: *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF*. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, n. 12, 2010, p. 169- 203.

<sup>174</sup> MUNANGA, 2004, p. 24.

“Uma etnia é um conjunto de indivíduos que possuem em comum um ancestral, um território geográfico, uma língua, uma história, uma religião e uma cultura”<sup>175</sup>. O uso do termo etnia entrou em vigor, sobretudo, quando o conceito científico de raça foi refutado pela comunidade científica, na década de 70. Com o avanço de ciências como a genética, a bioquímica e a biologia molecular, os cientistas chegaram à conclusão que raça era um conceito insuficiente, para dar conta da diversidade humana<sup>176</sup>. Porém, ainda, observamos a ocorrência de casos de racismo baseados na retórica da raça, ou seja, casos em que a cor da pele e os traços morfológicos da etnia negra são correlacionados aos comportamentos morais, psicológicos, intelectuais e sociais dos negros.

Para Munanga, o racismo é antes de tudo uma “ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças construídas que têm características físicas hereditárias comuns”<sup>177</sup>. Compreendendo-o como ideologia, remetemo-nos ao conceito preconizado por Chauí, em que ela é posta como possibilidade de explicação da realidade, isto é, uma explicação sobre a vida do indivíduo, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Nas sociedades divididas em classes, essa explicação é produzida pela classe dominante para legitimar o seu poder econômico, social e político. Para isso a ideologia escamoteia a realidade social, escondendo a divisão de classes. “O ocultamento da realidade social chama-se ideologia”<sup>178</sup>. Posto isso, o racismo clássico é uma doutrina ideológica, que pretende esconder a divisão da sociedade em classes através da ideologia da inferioridade dos negros e da superioridade dos brancos. Baseando-se nessa teoria os grupos humanos podem ser hierarquizados, de forma que, os brancos podem ocupar o topo da escala das boas qualidades e as posições de poder na sociedade de classes, em detrimento dos negros. Portanto, o racismo, desde que foi criado, pretendia naturalizar a divisão da sociedade em classes, escamoteando essa divisão pela ideia da raça.

Por outro lado, existe o que Munanga denominou de novo racismo. Segundo o autor, “o racismo, no século XXI, se baseia em outras essencializações, notadamente culturais e históricas e até aquelas consideradas politicamente corretas como a etnia, a identidade e a diferença cultural”<sup>179</sup>. Ou seja, ele é dirigido à cultura, à religião, à história e outros aspectos da identidade étnico-cultural. O maior desafio é que o antirracismo certas vezes pode provocar racismo, uma vez que o racismo pode ser praticado mesmo através de ações

---

<sup>175</sup> MUNANGA, 2010, p. 175.

<sup>176</sup> MUNANGA, 2004, p. 26.

<sup>177</sup> MUNANGA, 2004, p. 24.

<sup>178</sup> CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. 2 ed. revista e ampliada São Paulo: Editora Brasiliense, 2008. p. 23-24.

<sup>179</sup> MUNANGA, 2010, p. 193.

antirracistas, em que em nome do multiculturalismo, do respeito às diferenças culturais e étnicas, os grupos étnicos são discriminados<sup>180</sup>. Um bom exemplo disso é percebido no sistema de ensino brasileiro, em que a história e a cultura afro-brasileira são ensinadas de maneira estereotipada e folclórica, posto que se trate de uma das medidas do Estado de combate ao racismo à brasileira. O resultado na realidade é um novo racismo, que se apresenta com um discurso antirracista, mas que é tão nocivo quanto o racismo clássico.

Para Sant'ana, o racismo se estabelece na sociedade pelo preconceito, pela discriminação e valorização dos estereótipos<sup>181</sup>. Como vimos na primeira seção deste capítulo, o preconceito é uma opinião pré-estabelecida ou um julgamento prévio, impostos pelo meio, os quais regulam as relações entre as pessoas, bem como entre as sociedades<sup>182</sup>. Os estereótipos são ideias ou sistemas de ideias generalizantes resultado de experiências parciais e limitadas, pelos quais o indivíduo pode julgar os outros<sup>183</sup>. De acordo com Munanga, a “discriminação é a passagem de uma simples atitude preconceituosa, a uma ação observável e às vezes mensurável”<sup>184</sup>. Essa ação consiste na negação de igualdade de tratamento em razão do pertencimento étnico-racial. A discriminação pode ser externada pela “evitação, rejeição verbal (piada, brincadeira e injúria), agressão ou violência física, segregação especial e tratamento desigual”<sup>185</sup>.

Diante ao exposto, cabe ressaltar que a compreensão dos conceitos inerentes ao racismo é indispensável, bem como o conhecimento do modo como se manifesta na sociedade brasileira. Distinguir cada termo e ação nesse contexto é, a priori, uma tomada de posição política frente à mazela do racismo. É colocar-se contra todos os tipos e formas de racismo e todas as formas de discriminação que excluem os afro-brasileiros no Brasil. É também romper com o ciclo de preconceito étnico-racial e estereótipos que marginalizam os negros.

---

<sup>180</sup> MUNANGA, 2004, p. 28.

<sup>181</sup> SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 38-67.

<sup>182</sup> SANT'ANA, 2005, p. 62.

<sup>183</sup> ABRAHÃO, Bruno Otávio de Lacerda; Soares, Antônio Jorge Gonçalves. O corpo negro e os preconceitos impregnados na cultura: uma análise dos estereótipos raciais presentes na sociedade brasileira a partir do futebol. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 265-280, out./dez. 2011.

<sup>184</sup> MUNANGA, 2010, p. 179.

<sup>185</sup> MUNANGA, 2010, p. 178-179.

### 2.1.2 Racismo na Escola

No ambiente escolar, o racismo não é diferente daquele que observamos na sociedade brasileira, pois a ambiguidade continua presente. Já que na escola a negação do racismo coexiste com formas veladas e explícitas de racismo. Dessa maneira, o racismo prevalece no sistema de ensino brasileiro sob a luz da crença na democracia racial, a qual renega a existência do racismo e dissemina a utopia de que as raças no país convivem harmoniosamente. Por outro lado, o racismo se manifesta nas instituições de ensino através de práticas discriminatórias e preconceituosas nas relações sociais entre os estudantes e educadores, nos livros didáticos<sup>186</sup>, bem como nas políticas públicas educacionais<sup>187</sup>. A escola é, então, um lugar onde o racismo está presente, e ao mesmo tempo um lugar onde o racismo não existe.

O mito da democracia racial, assim, como acontece na sociedade, tem um lugar cativo na escola, pois os nossos professores acreditam na democracia racial como uma realidade incontestável, e renegam o racismo à brasileira, bem como a sua existência na escola<sup>188</sup>. A crença na democracia racial, inclusive, legitima o despreparo do docente em relação à temática da diversidade, haja vista que muitos educadores não se preparam para lidar com a diversidade étnico-racial e os conflitos inerentes a ela<sup>189</sup>. Fato que torna a escola um ambiente propício ao racismo, isto é, um ambiente em que o racismo é delegado à invisibilidade, e conseqüentemente, alunos e professores encontram-se despreparados. Sendo assim, ambos não recebem instrução sobre o assunto nem são sensibilizados para combater o problema.

Ademais, alguns professores nutrem o preconceito racial, que a raça determina o sucesso ou o fracasso no processo de ensino-aprendizagem, de modo que, os alunos negros estão fadados ao fracasso devido sua incapacidade cognitiva e os alunos brancos ao sucesso devido a sua inteligência inata<sup>190</sup>. Segundo Silva, a origem desse preconceito pode estar na incorporação da representação do negro como uma pessoa dotada de pouca inteligência, que, ainda hoje, é disseminada pelos meios de comunicação e nos materiais didáticos. Porém, essa

<sup>186</sup> MUNANGA, 2005, p. 17.

<sup>187</sup> SANT'ANA, 2005, p. 50.

<sup>188</sup> GOMES, Nilma L. *Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação*. In: MUNANGA, K. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143- 155.

<sup>189</sup> MUNANGA, 2005, p. 18.

<sup>190</sup> PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz. 1993, p. 198.

representação preconceituosa não é produto da contemporaneidade, pois foi forjada após a abolição da escravatura, para garantir a exclusão do negro na sociedade<sup>191</sup>.

Há ainda casos em que o racismo se manifesta em declarações racistas<sup>192</sup>, que partem dos professores. Declarações que sem a devida apreciação crítica podem ser assimiladas pelos alunos como verdadeiras e legítimas, sobretudo internalizadas como paradigma das relações étnico-raciais. Quando pensamos nos alunos das séries iniciais cuja personalidade está em formação, essas declarações são ainda mais nocivas, porque podem ensinar aos alunos a ser racistas. Pois, nenhuma criança nasce racista, mas aprende com o exemplo dos adultos a ser racista. Como bem disse Mandela, ninguém nasce odiando o outro em função da sua raça, as pessoas aprendem a odiar<sup>193</sup>. Assim, os alunos podem perpetuar a opressão, se seguirem o exemplo dado pelo professor. Para os alunos negros as tais declarações são extremamente prejudiciais à autoestima, porque os alunos acreditando nessas declarações terão baixa autoestima, conseqüentemente, fracassarão e abandonarão a escola. Portanto, não se trata da “incapacidade inata do aluno negro”, como creem os racistas, mas da operação do racismo sob a autoestima dos alunos negros, e das suas implicações no processo de ensino-aprendizagem<sup>194</sup>.

Entre os alunos, o racismo acontece encoberto pela esfera do riso através de piadas e brincadeiras<sup>195</sup>. “Brincadeiras” em que os negros são ridicularizados, principalmente pela cor da pele. Mais problemático é o tratamento dado aos casos pela escola, que os considera como bullying<sup>196</sup>. No entanto, o conceito de bullying que a escola defende é atenuado, como se o bullying fosse sinônimo de brincadeira e não um “ato de violência física ou psicológica”<sup>197</sup>, bem como o define a Lei federal n. 13.185/ 2015. Sendo muito mais cômoda essa classificação para escola, que pode isentar-se da responsabilidade. Já o racismo quando

<sup>191</sup> SILVA, A. C. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

<sup>192</sup> FIGUEIRA, Vera Moreira. O preconceito racial na escola. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n.18, p. 63-72, 1990.

<sup>193</sup> MANDELA, Nelson. *Long Walk to Freedom: the Autobiography of Nelson Mandela*. Boston: Little Brown & Co, 1994. p. 115.

<sup>194</sup> SILVA, A.C., 2005, p. 26.

<sup>195</sup> SANT’ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 38-67.

<sup>196</sup> Um bom indicativo sobre essa prática de racismo no cotidiano escolar é o artigo de Teresinha Bernardo e Regimeire Oliveira Maciel (BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira. Racismo e educação: um conflito constante. *Contemporânea*, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 191-205, jan./jun. 2015).

<sup>197</sup> BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <<https://goo.gl/rCYbKU>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

praticado por menor, é tido como infração análoga ao crime de racismo<sup>198</sup>, enquanto que o bullying ainda não é crime<sup>199</sup>. Por isso, o menor agressor sai ileso de qualquer punição, pois a legislação vigente sobre o bullying não prevê penalização<sup>200</sup>. Logo, a dissimulação do racismo pela esfera do riso, é mais um traço do racismo à brasileira, um racismo que não é declarado, antes tem a necessidade de buscar subterfúgios seguindo a lógica do “preconceito de não ter preconceito”<sup>201</sup>. Um racismo que é amenizado pela escola, que o considera como brincadeira e não um problema social.

Nem o livro didático escapa do racismo. Segundo Munanga, “a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e, seguindo uma semiótica humilhante e pouco humana”<sup>202</sup>. O negro quando chega a ser retratado no livro, é apresentado pela ótica da classe dominante a partir da cor da pele. Ou seja, ele é apresentado despido de humanidade e cidadania, as quais são qualidades exclusivas dos brancos e de classe média<sup>203</sup>. Além disso, os livros trazem uma imagem estereotipada do negro, que é apresentado como “o escravo que joga capoeira”<sup>204</sup>. Como se todos os negros tivessem aceitado com bom grado a escravidão e como se a capoeira fosse à única manifestação cultural negra digna de lembrança. O problema de todas essas representações disseminadas no livro didático, além do seu cunho racista, é o tipo de referência histórica que elas oferecem aos alunos negros sobre sua identidade étnica. Uma identidade repleta de estereótipos, dos quais eles não podem se orgulhar ou se inspirar, mas que pode levá-los a adotar a identidade branca a despeito da sua de origem.

Nas políticas públicas educacionais, o racismo é combatido pelo incremento de várias ações afirmativas, dentre elas estão: a criação do Dia da Consciência Negra<sup>205</sup>, da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira<sup>206</sup>, e também pelo incremento

<sup>198</sup> BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988, Art. 5º, XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 17 jun. 2017.

<sup>199</sup> A Comissão de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado aprovou em 20 de novembro de 2013, uma proposta que inclui no Código Penal (Decreto-lei 2.848/40) o crime de intimidação vexatória (ou bullying). HAJE, Lara. Comissão aprova inclusão do crime de bullying no Código Penal. *Portal da Câmara dos Deputados*. 22 nov. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/or3bg3>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

<sup>200</sup> BRASIL. *Lei nº 13.185*, 2015. Art. 4º, VIII.

<sup>201</sup> FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. 2 ed. revista, São Paulo: Global, 2007, p. 42.

<sup>202</sup> MUNANGA, 2005, p. 17.

<sup>203</sup> SILVA, A.C., 2005, p. 21.

<sup>204</sup> LOPES, Daniele Bastos. Não para os clichês. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano. 9, n. 103, p. 70-73, abril. 2014.

<sup>205</sup> BRASIL. *Lei nº 12.519*, de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Art. 1º. Disponível em: <<https://goo.gl/eahWkj>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

<sup>206</sup> BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação

das cotas para alunos negros e pardos nas universidades federais<sup>207</sup>. No entanto, no que tange ao ensino da história e cultura afro-brasileira, o racismo ainda é um dos principais entraves ao ensino, sendo que ele se apresenta tanto pela omissão como pela ação do ensino da temática a partir de estereótipos.

Há professores que movidos pelo racismo cultural, negligenciam o ensino da história e cultura afro-brasileira, porque creem que essa identidade étnica é inferior se comparada com outras identidades, como a identidade europeia e a norte-americana<sup>208</sup>. Assim, prevalece em muitas escolas do nosso país, salvo em raras exceções, um estudo da história do Brasil como apêndice da história da Europa e dos Estados Unidos em prejuízo da história da América Latina, da África e dos afro-brasileiros, como também dos indígenas. E, o mesmo ocorre com o ensino da cultura brasileira, que, geralmente, privilegia as manifestações culturais europeias e norte-americanas. Conforme Passos a ocultação da identidade negra tem como consequências o fracasso e abandono escolar dos alunos negros. E isso acontece, porque os alunos não se sentem representados pelo sistema de ensino brasileiro, que é baseado nas demandas culturais, sociais, históricas e políticas dos brancos<sup>209</sup>. E, não se sentindo incluídos pela escola, acabam tendo dificuldades de aprendizagem e perdendo a vontade de estudar, o que leva ao baixo índice de escolaridade da etnia negra.

Em contrapartida, existem professores que igualmente movidos pelo racismo cultural, ensinam a história e a cultura afro-brasileira de modo reduzido e a partir de estereótipos. De acordo com Nascimento<sup>210</sup>, Canem e Oliveira<sup>211</sup>, nesse caso, a grande questão é o que os professores entendem e ensinam sobre a cultura afro-brasileira. Segundo Nascimento, a cultura negra é ensinada pela escola, sem que haja um entendimento amplo do que realmente ela é, especialmente, sem ter a preocupação em como ela pode impactar o processo de formação da identidade e da escolha da profissão dos alunos negros. Por

---

nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Art. 26-A. Disponível em: <<https://goo.gl/MdeFk2>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

<sup>207</sup> BRASIL. *Lei nº 13.409*, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Art. 3º. Disponível em: <<https://goo.gl/JhNgB4>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

<sup>208</sup> MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

<sup>209</sup> PASSOS, Joana Célia. A formação de professores para uma pedagogia multirracial e popular: uma proposta do Núcleo de Estudos Negros para a superação do racismo na escola brasileira. In: *Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, 8, 2004, Coimbra. p. 3. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/JoanaCeliadosPassos.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

<sup>210</sup> NASCIMENTO, E. L. *Sankofa: significados e intenções*. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) *A Matriz Africana no Mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-53.

<sup>211</sup> CANEM, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61-169, set./dez. 2002.

consequente, a cultura afro-brasileira é apresentada aos alunos negros através de categorias desgastadas do lúdico.

Para Nascimento:

As comunidades de origem africana nas Américas, sobretudo na América chamada 'Latina', sofrem até hoje a falta de referência histórica que lhes permita construir uma alto-imagem digna de respeito e autoestima. A identidade 'negra' é calcada nas desgastadas categorias de ritmo, esporte, vestuário e culinária. A 'cultura negra' definida pelos padrões da sociedade dominante se limita à esfera do lúdico. Enquanto isso, a atividade intelectual, científica, política, econômica, técnica e tecnológica é considerada atributo próprio às pessoas brancas, exclusivo da civilização ocidental. A criança e o jovem negro tendem, assim, a deixar de vislumbrar possibilidades de profissionalização nessas áreas. Assim, se reproduz a exclusão implícita na imagem do 'negro' transmitida na escola e na sociedade<sup>212</sup>.

Em face ao exposto a percepção da cultura negra pela escola reflete a forma como a sociedade ainda se relaciona com o negro, em que ele é considerado a base da pirâmide da hierarquia social, mas sempre em posição de subserviência em razão do racismo. Do mesmo modo, ocorre com a cultura negra, que somente é aceita como a cultura do espetáculo ou da gastronomia, enquanto que a cultura branca é tida como uma cultura superior, rebuscada e intelectualizada. Assim sendo, a cultura afro-brasileira ensinada pela escola privilegia elementos pontuais da cultura negra em detrimento do todo. De maneira que, a música, a dança e a comida típica são as representantes oficiais da cultura negra escolar, sem que haja nenhuma reflexão acerca da origem dessas manifestações em face do seu vínculo com as religiões africanas.

Segundo Canem e Oliveira, a folclorização da cultura também guarda ligações com o multiculturalismo. De acordo com as autoras, o multiculturalismo acompanha as características da sociedade pós-moderna. Por conseguinte, ele abarca a diversidade e a diferença contida nas identidades culturais. Entretanto, essas identidades não são tidas como algo acabado e concreto, mas fluido, múltiplo e dinâmico<sup>213</sup>. Pois, alguns professores em face da obrigação de ensinar a temática afro-brasileira na escola e do racismo promovem um falso multiculturalismo, em que as diferenças culturais são utilizadas de maneira estigmatizada. Destarte, eles deixam de mostrar aos alunos que as diferenças culturais possibilitam a construção da diversidade, acima de tudo, que o respeito deve prevalecer mesmo quando não há semelhanças entre os indivíduos.

Conforme Canem e Oliveira:

<sup>212</sup> NASCIMENTO, 2008, p. 30-31.

<sup>213</sup> CANEM; OLIVEIRA, 2002, p. 61.

Há os que o concebem apenas como valorização da diversidade cultural, entendida de forma essencializada e folclórica. Nessa perspectiva, o multiculturalismo é reduzido a um 'adendo' ao currículo regular, definido como a comemoração de datas especiais, tais como 'dia da consciência negra', 'dia do índio' e assim por diante<sup>214</sup>.

Esse adendo do currículo, ao qual se referem às autoras, se apresenta a partir de atividades pontuais e de projetos pedagógicos, que, geralmente, acontecem nas escolas em razão das datas especiais, tal como o Dia da Consciência Negra. Entretanto, é salutar que o ensino-aprendizagem sobre essa temática seja dinâmico e não se atenha somente a uma data específica, como é feito. Sempre que tiver oportunidade é indispensável que o professor aborde à temática. Urge, portanto, que se discutam na sala de aula as tensões (políticas, culturais e sociais), as quais são engessadas nos discursos que atingem a etnia negra. Além disso, é preciso elucidar sobre os entraves enfrentados pela cultura africana no Brasil ao longo da história e ainda em nossos dias. É essencial que se fale da história dos povos africanos, principalmente, sobre a história para além da escravidão, a história de resistência negra no Brasil. Os alunos precisam saber dessas coisas, acima de tudo, que o ensino da história e da cultura afro-brasileira não se trata apenas de reparação histórica a uma etnia. Mas, de uma possibilidade de reparação nacional, pois todos os brasileiros foram impedidos historicamente de conhecer parte significativa de sua história e cultura.

Por conseguinte, a escola produz e reproduz o racismo da sociedade, pois a ambiguidade que encontramos na sociedade brasileira encontra-se na escola, uma vez que coexiste a negação do racismo pela crença no mito da democracia racial, com formas explícitas e dissimuladas de racismo. E, essa negação persiste até mesmo quando ocorrem casos de racismo no ambiente escolar, que são na maioria das vezes tratados como casos de bullying. A lógica da dissimulação também aparece no racismo entre os alunos, que utilizam o riso para encobri-lo. Em contrapartida, nos ambientes escolares existem casos explícitos de racismo, dado que ele se manifesta nas relações sociais entre alunos e professores, através de declarações racistas, no livro didático, como também pela ocultação ou pelo ensino estigmatizado da história e da cultura afro-brasileira.

## **2.2 Intolerância religiosa contra as religiões dos negros no Brasil**

O preconceito, a discriminação, a perseguição e a opressão em relação às religiões dos negros, não é algo novo. A história do Brasil está repleta de passagens em que os negros

---

<sup>214</sup> CANEM; OLIVEIRA, 2002, p. 63.

foram vítimas da opressão devido às suas religiões. O exame acurado da nossa história recente demonstra que o Estado brasileiro utilizou tanto os mecanismos jurídicos e policiais, como também a própria medicina e o controle sanitarista contra as religiões dos negros no Brasil<sup>215</sup>.

No ano de 1889, foi proclamada a República no Brasil, marco inicial da laicidade do Estado, isto é, da separação entre Estado e Igreja. Essa separação foi firmada legalmente pela Constituição de 1891, em que o Estado rompia com a religião oficial do país, determinando que todas as religiões gozassem da liberdade religiosa, tal qual previa o Art. 72, § 3º - “Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum”<sup>216</sup>. Todavia, esse direito não estava à disposição de todas as religiões, como bem disse Giumbelli, visto que as religiões afro-brasileiras e o espiritismo continuavam sendo impedidos pelo Código Penal de exercê-lo. Pois, o Código Penal de 1890, portanto, anterior à Constituição de 1891, considerava a prática do espiritismo e da magia como crime contra a saúde pública, tal qual previa o Art. 157<sup>217</sup>.

Logo, a criação da Constituição de 1891 não significou que todas as religiões puderam efetivamente gozar da tão sonhada liberdade religiosa. As religiões de matrizes africanas e o espiritismo foram impedidos de usufruí-la, pois o Código Penal de 1890 criminalizava suas práticas religiosas e, em razão disso, foram ambas perseguidas pelo aparato policial do Estado<sup>218</sup>. Tudo isso, porque não foram consideradas como religiões pelo Estado brasileiro, antes casos de magia. Conforme Monteiro, “a definição genérica de ‘religião’ a partir da qual se garantiram legalmente a liberdade religiosa e a expressão dos cultos teve como matriz o intenso debate jurídico sobre a melhor maneira de regular os bens, as obras e as formas de associação da Igreja Católica”<sup>219</sup>. O Estado brasileiro tendo a difícil tarefa de definir o que era religião buscou no catolicismo o paradigma de religião, para aplicá-lo no cenário nacional. Sendo assim, somente eram reconhecidas e tratadas como religiões aquelas que se encaixavam no modelo cristão.

<sup>215</sup> Ver, GIUMBELLI, Emerson Alessandro. *O fim da religião: controvérsias acerca das “seitas” e da “liberdade religiosa” no Brasil e na França*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2000; MAGGIE, Y. *Medo do Feitiço: relações entre magia e poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992; MONTERO, Paula. Religião, Pluralismo e Espaço Público no Brasil. *Revista Novos Estudos*, São Paulo, CEBRAP, n.74, p. 47- 65, 2006.

<sup>216</sup> BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 24 de fevereiro de 1891. Nos, os representantes do povo brasileiro reunidos em Congresso Constituinte para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Art. 72, § 3º.

<sup>217</sup> GIUMBELLI, 2000, p. 252.

<sup>218</sup> CAMPOS, Isabel Soares; RUBERT, Rosane Aparecida. *Cadernos do LEPAARQ*, v. XI, n. 22, p. 295-307, 2014.

<sup>219</sup> MONTEIRO, 2006, p. 52.

Para Mariano, essa atitude do Estado brasileiro pode ser justificada se considerarmos a força dos discursos racistas neste período histórico. Conforme o autor, “na segunda metade do século XIX, a escravidão e o racismo - incluindo o racismo científico - resultaram em franca perseguição religiosa ao candomblé e punição a seus seguidores”<sup>220</sup>. Diante disso, a ideia da inferioridade da raça negra foi, então, transposta para a religião e a cultura dos negros, de maneira que ambas foram perseguidas pelo Estado, através do Código Penal de 1890 (vigente até 1942), que criminalizava tanto as práticas religiosas dos africanos, como também algumas manifestações culturais. Segundo Campos e Rubert, pela tal previsão legal podiam ser considerados crimes: a capoeiragem (art. 402), a vadiagem (art. 399), o curandeirismo (art. 158) e o espiritismo (art. 157)<sup>221</sup>. Mesmo após o declínio das teorias racistas no Brasil, o Candomblé e a Umbanda continuaram sofrendo forte repressão por parte do Estado, pois as suas práticas religiosas continuaram sendo tratadas como práticas ilegais da medicina, curandeirismo e magia negra<sup>222</sup>. A repressão permaneceu até o Estado Novo, período em que ela se intensificou contra as “práticas marcadamente negras, associadas ao crime e às drogas”<sup>223</sup>.

Portanto, o processo de pluralismo religioso no Brasil se estabeleceu pela ausência da equidade entre as religiões, sobretudo, foi norteado pelo preconceito religioso, que somente considerava religiões aquelas instituições de matriz cristã. Com base nesse preconceito, as religiões cristãs foram reconhecidas e respeitadas, também tiveram a liberdade religiosa assegurada. Em contrapartida, as religiões não cristãs foram restringidas ao anonimato do culto doméstico, sem sequer receberem o *status* de religiões. Seus batuques, danças e práticas curativas foram interpretados como crimes contra a ordem e a saúde pública. Assim, tanto o pluralismo religioso como a própria democracia nacional, já nasceram viciados com o preconceito étnico e religioso, preconceitos que produziram vários estereótipos: feitiçaria, curandeirismo, magia negra, seita, macumba, mal feito, coisa do demônio, dentre outros.

Todo esse legado de preconceitos e estereótipos ainda repercute em nossos dias, norteando a maneira como nos relacionamos com as religiões afro-brasileiras e consequentemente com seus adeptos. Deste modo, as religiões afro-brasileiras são tratadas como seitas demoníacas e as divindades do panteão africano consideradas como espíritos

<sup>220</sup> MARIANO, Ricardo. Pentecostais em Ação: a demonização dos cultos afro-brasileiros. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.) *Intolerância Religiosa: Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-Brasileiro*. São Paulo: EDUSP, 2007, p. 119 –148.

<sup>221</sup> CAMPOS; RUBERT, 2014, p. 297.

<sup>222</sup> MARIANO, 2007, p. 127.

<sup>223</sup> NEGRÃO, Lísias. *Entre a cruz e a encruzilhada: formação do campo umbandista em São Paulo*. São Paulo: EDUSP, 1996, p. 74.

malignos ou demônios, cuja finalidade é fazer mal as pessoas. Por conseguinte, o povo de santo é tratado como macumbeiro ou feiticeiro, não recebendo o respeito devido. E, a cultura produzida nos terreiros é tomada como manifestação da fé demoníaca. De certo, todas essas implicações têm estrita ligação com o preconceito religioso e étnico, bem como com a valorização de estereótipos (feitiçaria, magia negra e macumba). Contudo, na atualidade os tais preconceitos já não são opiniões e, sim, conceitos ancorados nas práticas e nos discursos sociais, ocupando um lugar de tradição, de crença e de valor na sociedade brasileira.

### **2.2.1 Análise conceitual e formas de manifestação da intolerância religiosa na sociedade**

Que os casos de intolerância religiosa no Brasil se multiplicam, disso não resta dúvida, basta observar as frequentes notícias de jornais e de outros meios de comunicação e, as estatísticas apuradas pelas ONGs e pelas instituições de pesquisa. Conforme dados compilados da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa do Rio de Janeiro (CCIR) e pela BBC Brasil, mais de 70% dos 1.014 casos de ofensas, abusos e atos violentos registrados no Estado, entre 2012 e 2015, são contra praticantes de religiões de matriz africana. Quando falarmos em nível nacional, os dados do Disque 100, canal da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, contabilizam somente no ano de 2015, o total de 556 denúncias de intolerância religiosa. Embora, os dados não façam distinção de credo religioso, a ouvidora nacional de direitos humanos, Irina Karla Bacci diz que a maioria das denúncias é sobre violações que acontecem na internet, em que são compartilhados vídeos que associam as religiões afro-brasileiras ao diabo. Havendo, ainda, denúncias de invasão de terreiros e vandalismo<sup>224</sup>. Tudo isso nos leva a considerar que as religiões afro-brasileiras são as que mais sofrem ataques intolerantes. Essa realidade nos mostra que ser negro no Brasil é um desafio, principalmente, quando se tem a fé firmada nos orixás e na ancestralidade.

Conforme Munanga, a intolerância religiosa se baseia no preconceito de religião. Como vimos no início deste capítulo, o preconceito é uma opinião baseada na constatação das diferenças. “As diferenças percebidas entre ‘nós’ e os ‘outros’, que constituem o ponto de partida para a formação de diversos tipos de preconceitos, de práticas de discriminação e de construção das ideologias delas decorrentes”<sup>225</sup>.

<sup>224</sup> PUFF, Jefferson. Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil? *BBC-Brasil*. Disponível em: <<https://goo.gl/mhhSWm>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

<sup>225</sup> MUNANGA, K. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. In: *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF*. Niterói: Ed. Alternativa/Ed/UFF, n. 12, 2010. p. 169- 203.

De acordo com Munanga:

Entendo por comunidade religiosa, um conjunto de indivíduos, homens e mulheres, que partilham uma mesma religião, cultuam um mesmo deus e, conseqüentemente, desenvolvem as mesmas crenças a respeito do mundo e do cosmos. Geralmente, os membros de uma comunidade religiosa pensam que sua religião é a melhor do mundo e a única verdadeira, sendo as outras consideradas como ruins ou inferiores. Partindo desse etnocentrismo, eles se acham no direito de falar mal das outras comunidades religiosas e até de praticar o que se chama de intolerância religiosa<sup>226</sup>.

Portanto, os grupos religiosos possuem elementos comuns que constituem a sua identidade, os quais, inclusive, constroem o sentimento de pertencimento religioso. No entanto, o autor elucida que a intolerância religiosa não é movida especificamente pela religião em si, mas pelo etnocentrismo. O etnocentrismo pode ser definido como uma atitude de julgar comportamentos e visões de mundo de outros povos, a partir de padrões culturais próprios. Objetivando a negação de sua humanidade e a desqualificação dos seus valores, tradições e práticas<sup>227</sup>. No caso da intolerância religiosa, o julgamento sobre o outro é realizado a partir de uma ideia particular do que é religião, o que torna o etnocentrismo muito próximo ao preconceito, pois o etnocentrismo norteia o preconceito, que é o julgamento de valor com base em uma opinião. Em vista disso, a intolerância se assenta no preconceito religioso, isto é, na ideia que apenas uma religião é o centro do universo, a única religião verdadeira e, portanto, a melhor de todas. Sendo assim, as outras não passam de religiões falsas, e seus fiéis mentirosos e idólatras.

O etnocentrismo também está intimamente ligado ao conceito de estereótipo, pois os julgamentos sobre os valores e visões de mundo dos outros povos se desenvolvem, levando em consideração as generalizações que se fazem deles<sup>228</sup>. O problema das generalizações é que elas são feitas com base em características do grupo, sendo que a própria característica de referência passa a ser o próprio grupo. Como se isso não bastasse, a generalização também tem como função estabelecer lugares de poder. Ela, portanto, determina ao estereotipado uma posição de inferioridade e incapacidade, mediante o uso de estereótipos negativos<sup>229</sup>. Dentre os vários estereótipos associados às religiões de matrizes africanas, encontramos a feitiçaria e a barbárie. Tais estereótipos são utilizados para desqualificar a religiosidade e as religiões de matrizes africanas, e, inclusive, são utilizados pelos intolerantes, para legitimar ataques aos

<sup>226</sup> MUNANGA, 2010, p. 174.

<sup>227</sup> CARRARA, Sérgio. “Diferentes, mas não desiguais! Viva a diferença”. In: BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. (Orgs.) *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais* - livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p. 17-38. Disponível em: <<https://goo.gl/xOq8Wx>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

<sup>228</sup> CARRARA, 2009, p. 24.

<sup>229</sup> CARRARA, 2009, p. 25.

locais de culto e agressões físicas ao povo de santo<sup>230</sup>. Esses estereótipos, não são nada mais do que a materialização do preconceito acerca das práticas religiosas das matrizes africanas, as quais utilizam o sacrifício de animais para acessarem as divindades do panteão africano, bem como, práticas curativas que objetivam tanto a cura do corpo como a do espírito.

Acrescente-se a isso a questão racial. O preconceito associado às práticas religiosas afro-brasileiras guarda profunda relação com a origem etnoracial desse grupo, principalmente pelo fato de que os negros constituem um grupo historicamente estigmatizado e excluído. “Os cultos afro-brasileiros seriam contrários ao ‘normal e natural’ cristianismo europeu”<sup>231</sup>. Porém, Jorge da Silva afirmou que a intolerância religiosa contra os cultos afro-brasileiros, não se trata de um caso simples de constatação de diferenças entre crenças religiosas, embora elas sejam comumente utilizadas pelos intolerantes de maneira a escamotear sua motivação. Ela se baseia na constatação de diferenças maiores, “diferenças identitárias individuais e coletivas, referidas às ideias de etnia, ‘raça’, ‘cor’, gênero, crenças, aparência, origem, etc.”<sup>232</sup>. No caso específico das religiões de matrizes africanas no Brasil, a intolerância religiosa é movida pela ideia da inferioridade da raça negra, de modo que nada que vem dos negros, pode ser bom, incluindo a religião e a cultura negra.

No que diz respeito à cultura negra, a intolerância religiosa se expressa pelo desprezo ao patrimônio cultural afro-brasileiro, bem como pela negação de seu *status* religioso. O que torna expressões culturais como o samba, o carnaval, o candomblé, a capoeira, o congo, o acarajé, dentre outras manifestações culturais dos negros, alvos de ataques intolerantes em nome da religião<sup>233</sup>. As quais deixam de levar em consideração o teor cultural destas manifestações e a sua importância na formação e na manutenção da identidade étnica dos negros, como também a sua participação, como um dos elementos da matriz cultural brasileira. Significando, portanto, um atentado à memória, à história e à cultura de todos os brasileiros.

Do ponto de vista da rejeição, o folclore, as tradições, as festas, as comidas, o vestuário e outros símbolos da herança cultural africana não são tolerados. Desde que tenham algum vínculo com os cultos afro-brasileiros. Um bom indicativo dessa prática pode ser percebido na ação de grupos pentecostais mais radicais, principalmente os ditos

<sup>230</sup> CARRARA, 2009, p. 25.

<sup>231</sup> CARRARA, 2009, p. 26.

<sup>232</sup> SILVA, J. *Guia de Luta Contra a Intolerância Religiosa e o Racismo*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 14.

<sup>233</sup> SILVA, Vagner Gonçalves da. Prefácio de uma Guerra Nada Particular: Os Ataques Neopentecostais às Religiões Afro-brasileiras e aos Símbolos da Herança Africana no Brasil. In: SILVA, Vagner Gonçalves da. (Org.) *Intolerância Religiosa*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007. p. 9-28.

neopentecostais<sup>234</sup>, os quais movidos pela intolerância religiosa destroem monumentos históricos e combatem práticas culturais. Sobre o aspecto da negação, a prática consiste em subtrair a essência religiosa de símbolos religiosos e até mesmo da própria religião afro-brasileira, considerando-os apenas como elementos da cultura. Destarte, o candomblé, por exemplo, pode ser tomado como apenas uma “dança folclórica”, a despeito do seu cunho religioso<sup>235</sup>. O resultado disso é a coexistência de uma cultura negra despida de sua origem com a religião do espetáculo.

Ainda há de ser considerada a atuação dos pentecostais e dos neopentecostais no campo religioso afro-brasileiro, principalmente dos neopentecostais, que a partir dos anos de 1970 e nas duas décadas seguintes, empreenderam forte perseguição religiosa às religiões afro-brasileiras em nome da “batalha espiritual”<sup>236</sup>. Tendo como objetivo obter o controle do mercado religioso das mediações mágicas e do transe religioso, e situando-os no interior do seu sistema religioso para, enfim, poder disputar com outras denominações cristãs<sup>237</sup>.

Segundo Silva, a batalha espiritual se fundamenta em:

[...] uma teologia assentada na ideia de que a causa de grande parte dos males deste mundo pode ser atribuída à presença do demônio, que geralmente é associada aos deuses de outras denominações religiosas. Caberia, aos fiéis, dar prosseguimento à obra iniciada por Jesus Cristo de combate a tais demônios [...] O panteão afro-brasileiro é especialmente alvo deste ataque, sobretudo a linha ou categoria de Exu, que foi associada inicialmente ao diabo cristão e posteriormente aceita por uma boa parcela do povo de santo, principalmente a Umbanda<sup>238</sup>.

Nessa “Guerra Santa”, denominada de batalha espiritual, a arma é a intolerância religiosa. A qual se manifesta tanto no âmbito das práticas rituais das Igrejas e nos seus programas de televisão e na internet, como também através de jornais, revistas, folhetos e livros<sup>239</sup>. Todo esse discurso intolerante esteve à disposição da sociedade, bastava ligar a televisão ou acessar a rede mundial de computadores ou, por vezes, abrir a caixa do correio. Assim, essa desinformação, bem informada, pode incitar fiéis a cometerem atos intolerantes. Também pode influenciar a opinião do mais desavisado e, acima de tudo, daquele indivíduo que estava desesperado a procura de um alento, de uma palavra de apoio ou de alguém que

<sup>234</sup> SILVA, 2007, p. 218.

<sup>235</sup> CARRARA, 2009, p. 26.

<sup>236</sup> SILVA, Vagner Gonçalves da. Concepções Religiosas Afro-brasileiras e Neopentecostais: uma análise simbólica. *Revista USP*, São Paulo, n. 67, p. 150-175, set./nov. 2005.

<sup>237</sup> SILVA, 2005, p. 152.

<sup>238</sup> SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e Religiões Afro-brasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. *Mana*, v. 13, n. 1, p. 207-236, 2007.

<sup>239</sup> SILVA, 2007, p. 208.

possa ajudá-lo a compreender o que há de errado, já que essas religiões ofereciam ao aflito, tanto o porquê como a solução imediata para seu problema. Sendo que tais circunstâncias passavam pelo sistema religioso afro-brasileiro. Primeiramente, pelo postulado de que todo problema era obra dos demônios e dos espíritos malignos, os quais eram associados às divindades do panteão africano (exu, pomba gira, erê). Como também, para o indivíduo se ver livre dessa ação, era preciso dispor do meio espiritual que, na maioria das vezes, se tratava da apropriação de elementos do sistema religioso afro-brasileiro<sup>240</sup>. Mesmo que na atualidade, sobretudo a Igreja Universal do Reino de Deus, esteja vivendo um momento cuja ênfase está no judaísmo, desde a inauguração do pomposo templo de Salomão. É impossível deixar de considerar que o discurso do “nós contra eles” teve nessa denominação grande acolhida no período em que esteve em vigor, causando um dano irreparável aos adeptos dos cultos afro-brasileiros que, ainda hoje, sofrem com as sequelas deixadas pela propaganda da instituição sobre a demonização das referidas religiões.

Como vimos até aqui, a intolerância religiosa é movida pelo etnocentrismo e pela questão racial, como também tem forte ligação com o discurso radicalista disseminado por alguns grupos religiosos pentecostais e neopentecostais. Falta ainda conhecer como a intolerância se manifesta na sociedade brasileira. De acordo com Marlise Silva, a intolerância religiosa dirigida ao povo de santo, fundamenta-se no preconceito e apresenta características peculiares, como a falta de respeito aos cultos afro-brasileiros, que pode levar a discriminação com uso de violência contra o indivíduo ou até mesmo perseguições religiosas, cujo objetivo é atingir a coletividade<sup>241</sup>. Compreendemos como discriminação, a ação de negar a alguém oportunidades e acesso devido a sua religião. Já a perseguição religiosa ocorre quando um grupo é proibido de exercer a sua fé ou excluído em função de sua crença.

Por isso tudo, que a intolerância religiosa voltada ao povo de santo no Brasil, embora utilize elementos religiosos para incitar práticas intolerante ou legitimá-las, não se trata exclusivamente de uma questão religiosa. Trata-se de um problema social com raízes mais profundas, as quais se fundamentam no etnocentrismo e na questão racial. Ela se baseia, portanto, na ideia de que somente uma denominação religiosa pode ter o privilégio de possuir a melhor e a única religião verdadeira. Deste modo, as outras não passam de religiões inferiores. Sendo esse privilégio determinado pela pertença étnico-cultural e não pela religião em si. A intolerância religiosa pode se manifestar através de atos de discriminação ou pela

<sup>240</sup> SILVA, 2005, p. 168.

<sup>241</sup> SILVA, M. V. Liberdade, Democracia e Intolerância Religiosa. In: SANTOS, I.; ESTEVES FILHO, A. (Orgs.) *Intolerância Religiosa X Democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 125-143.

perseguição religiosa. Então, os ataques podem ter como alvo o indivíduo ou o grupo religioso, como também os símbolos da herança africana no Brasil, desde que guardem alguma relação com as religiões afro-brasileiras.

### 2.2.2 A Intolerância religiosa na Escola

Conforme Munanga, a educação brasileira, com raras exceções, privilegia somente a visão eurocêntrica e monocultural a despeito das “diversidades de gêneros, de sexos, de religiões, de classes sociais, de ‘raças’ e de etnias, que contribuíram diferentemente para a construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos”<sup>242</sup>. Podemos observar que Silva segue a mesma linha de pensamento de Munanga, no que tange à religião no ambiente escolar. Segundo a autora, na escola ocorre a preeminência de uma única matriz religiosa, ensinada “sob a forma de catequese e não de apreciação histórica e cultural das diversas religiões”<sup>243</sup>. Ela elucida que esse ensino faccioso da religião pode ser extremamente nocivo para os alunos, pois pode cooperar para o esfacelamento da fé que a criança traz da tradição familiar e cultural, principalmente, quando o ensino da religião hegemônica se faz com ênfase na imagem pejorativa da religião do aluno<sup>244</sup>.

De fato, a escola não tem se mostrado capaz de lidar com a diversidade religiosa, tendo em conta a preferência pelo ensino eurocêntrico e pela religião hegemônica. Sobretudo, se levarmos em conta a péssima acolhida que recebem os alunos e os professores que são adeptos aos cultos afro-brasileiros, os quais são vítimas do preconceito religioso na escola, como também a dificuldade da implementação do ensino da cultura e da história afro-brasileira nas escolas brasileiras, em razão do fenômeno conhecido como demonização da cultura. Assim, a escola é um lócus de intolerância religiosa manifestada de variadas formas: pela injúria qualificada, pelo preconceito religioso, pelo vilipêndio de objetos de culto religioso, pela cristianização forçada, bem como pela rejeição ao ensino da história e à cultura afro-brasileira.

Conforme Miranda, a ofensa é uma das formas de discriminação mais comumente sofrida por crianças e jovens integrantes de religiões afro-brasileiras, nos ambientes

<sup>242</sup> MUNANGA, K. Educação e Diversidade Cultural. *Cadernos Penesb*: Discussões sobre o negro na Contemporaneidade e suas demandas, Niterói: EdUFF, n. 10, p. 37- 54, jan./jun. 2008/2010.

<sup>243</sup> SILVA, A, C. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. (Org.) *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21- 37.

<sup>244</sup> SILVA, A, C, 2005, p. 29.

escolares<sup>245</sup>. A prática consiste na exteriorização do preconceito religioso através de estereótipos (macumbeiro, filho do demônio, feiticeiro) para ofender os alunos adeptos de cultos afro-brasileiros. Sendo que essa forma de intolerância religiosa é praticada por professores e alunos, na escola, os quais em nome do preconceito religioso sentem-se no direito de desrespeitar, discriminar e ofender a fé daqueles cuja religião é diferente. Essa forma de intolerância guarda relação com aquela que ocorre no seio da sociedade de maneira geral, em que os cultos afro-brasileiros não são reconhecidos e respeitados como religiões devido ao preconceito religioso e à questão racial. São tratados como práticas inferiores que não podem gozar do *status* de religião, que é um privilégio da matriz cristã. Logo, os cultos afro-brasileiros são tratados por expressões estereotipadas: macumba, magia negra, feitiçaria e seus adeptos como macumbeiros, feiticeiros, filhos do demônio, salvo em raras exceções.

Além disso, Santos chama atenção para o descaso com que a escola trata as queixas de intolerância religiosa no ambiente escolar, haja vista que elas são sempre consideradas como “brincadeiras” entre os alunos e professores<sup>246</sup>. Esta indiferença aumenta ainda mais o sofrimento daqueles que passam pela experiência, que tem de conviver com a impunidade dos agressores, dado que quando a queixa é trazida ao conhecimento da autoridade escolar competente não é levada em consideração. Quando ao contrário disso, a queixa deveria ser acolhida devido à gravidade do fato, que pode ser tipificado como crime ou infração ao Código Penal brasileiro<sup>247</sup>, consistindo, portanto, no crime de injúria qualificada pelo preconceito religioso, e se cometido por menor, ato análogo ao crime de injúria qualificada pelo preconceito religioso.

Esta omissão da escola coopera para perpetuação do preconceito religioso na sociedade, pois não rompe com o ciclo de preconceito, estereótipos e intolerância religiosa contra os negros. Uma vez que se perde a oportunidade de desconstruir o preconceito religioso e seus estereótipos, como também de orientar os alunos e os professores quanto à liberdade religiosa e seus desdobramentos, principalmente acerca da ruptura da mesma, na qual incorre em crime ou infração. A escola, assim, contribui para o incremento da criminalidade à medida que não discute o problema, e nem apura as denúncias e as encaminha a quem de direito. Mas, acima de tudo, incuti no intolerante à certeza da impunidade.

<sup>245</sup> MIRANDA, A. P. M. *Motivo presumido: sentimento: Identidade religiosa e estigmatização escolar no Rio de Janeiro*. *DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, Ed. especial, n.1, p. 139-164, 2015.

<sup>246</sup> SANTOS, E. P. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. In: \_\_\_\_\_. *Anais da 28ª Reunião da ANPED. GT Afro-Brasileiros e Educação*, p. 01-17. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt21241int.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt21241int.doc)>. Acesso em: 7 jul. 2017.

<sup>247</sup> BRASIL. *Decreto- Lei nº 28.948*, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Art. 140, § 3º. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm)>. Acesso em: 4 jul. 2017.

Por outro lado, existe a proibição por parte de alguns professores do uso de objetos de culto de matriz africana no ambiente escolar, como também casos em que alunos são discriminados por usarem seus objetos de fé na escola. Conforme o pai de Santo Marcus da Silva<sup>248</sup>, a intolerância religiosa na escola é um mal que atinge muitos adeptos de religiões de matrizes africanas, sua família mesmo já passou por isso. Segundo ele, sua filha desde que foi iniciada, usa uma pulseira de palha a qual nunca retira do pulso. Dado dia, teria notado que a menina não estava mais tão entusiasmada com a escola. Ao perguntá-la sobre o motivo da apatia, a mesma disse que não queria mais ir à escola, pois os coleguinhas teriam rido dela, após a professora ter falado que sua pulseira era feia e não combinava com ela. Diante disso, ela teria dito que era bonita, pois era da sua religião. A professora imediatamente solicitou que retirasse a pulseira por não fazer parte do uniforme.

O caso relatado por Marcos certamente é recorrente, em que acontece o vilipêndio a objetos de culto religioso afro-brasileiro na escola. O vilipêndio a objeto de culto religioso fundamenta-se no “ultraje de qualquer coisa que serve na comunicação ou reverência do homem com a divindade”<sup>249</sup>. Desta maneira, quando o professor age com desrespeito com objetos de cunho religioso está cometendo além de uma ofensa grave, um crime previsto no CP<sup>250</sup>. Está ensinando aos seus alunos a rejeitarem a diversidade étnica e religiosa. Ensinando a respeitar apenas aquilo que é similar, quando poderia ensinar a conhecer e a respeitar às diferenças. Mostrando que todos os povos possuem suas religiões, que inclusive, objetos que para alguns se tratam de elementos estéticos (colares e pulseiras), para outros podem ser considerados elementos importantes do seu sistema religioso. Tais elementos devem ser respeitados do mesmo modo, por exemplo, o crucifixo dos cristãos.

Ademais, a intolerância religiosa se manifesta pela cristianização forçada dos alunos pela escola. Essa prática é costumeiramente desenvolvida através da obrigação dos alunos de praticarem atividades religiosas, no ambiente escolar, a despeito de sua fé e de livre vontade. Como os casos em que os alunos são obrigados a rezar o Pai Nosso ou participar de momentos de louvor, sermão ou pregação no ambiente escolar<sup>251</sup>. Sendo essa prática

<sup>248</sup> SILVA, Marcus da. A Espiritualidade no Candomblé. Vitória, Faculdade Unida, 20 Jan. 2016. Palestra ministrada aos professores e alunos do Mestrado Profissional em Ciências das Religiões.

<sup>249</sup> Vilipêndio de objeto de culto religioso. *Jusbrasil*. Disponível em: <<https://goo.gl/yLceDy>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

<sup>250</sup> BRASIL. *Decreto-Lei nº 28.948*, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Art. 208.

<sup>251</sup> Um bom indicativo deste tipo de manifestação de intolerância religiosa pode ser observado em diversas matérias de jornais online, contudo, destaco a veiculada pelo O Globo, em razão da riqueza dos depoimentos. Ver, RIBEIRO, Efrém. Orações obrigatórias afetam ateus e minorias religiosas na rede pública. *O GLOBO*, 23 mar. 2013. Sociedade, Educação. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/oracoes-obrigatorias-afetam-ateus-minorias-religiosas-na-rede-publica-7928328>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

justificada como atividade extracurricular, quando na verdade não passa de proselitismo religioso. Não queremos com isso condenar a presença da religião na escola, pois a presença dela no ambiente escolar é essencial. A escola como um ambiente aberto à diversidade deve acolher além da diversidade de sexo, classes, etnias ou raças, a diversidade religiosa. No entanto a escola deve ser laica e isso não quer dizer escola sem religião, mas escola em que todas as religiões tenham a mesma acolhida. Escola em que possa haver a opção de realizar orações e louvores a todos os santos, sem nenhuma exceção ou imposição. Que alunos ateus e incrédulos possam ter também o direito de não ter crença alguma assegurado, inclusive, a possibilidade de poder participar de outras programações condizentes com sua escolha.

Além disso, existe também a intolerância religiosa voltada aos elementos da cultura africana e da afro-brasileira. De acordo com Silva, a intolerância religiosa pode se manifestar contra símbolos da herança africana, desde que tais símbolos tenham alguma ligação com a religião<sup>252</sup>. Elementos da cultura negra como a capoeira, o maculelê, a música e os ritmos, os mitos e a comida africana são rotulados como cultura do demônio. Destarte, a cultura negra é combatida e estigmatizada pela crença no seu vínculo com o culto ao demônio. Essa prática de intolerância pode ser observada nas escolas, em que professores evangélicos deixam de ensinar a temática em razão da crença na demonização da cultura afro-brasileira<sup>253</sup>, a despeito da Lei 11.645/2008, que prevê a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história afro-brasileira e da indígena, nos estabelecimentos públicos e privados do nosso país.

Por outro lado, o ensino da temática também é alvo da oposição dos pais, responsáveis e alunos membros das religiões pentecostais e neopentecostais, os quais movidos pela intolerância religiosa impedem o ensino da história e cultura afro-brasileira na escola. Alegando que esse ensino vai de encontro às suas crenças, que dito de outra forma, baseia-se em única razão, a crença na demonização da cultura e da religião africana. Como o caso, por exemplo, de uma diretora que mandou apagar um painel artístico com a figura de Ogum situado no prédio escolar devido à pressão dos pais evangélicos, como nos conta Silva<sup>254</sup>.

<sup>252</sup> SILVA, V. G. Prefácio ou Notícias de uma Guerra Nada Particular: Os Ataques Neopentecostais às Religiões Afro-brasileiras e aos Símbolos da Herança Africana. In: *Intolerância Religiosa: Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007. p. 9-28.

<sup>253</sup> Professores evangélicos impedem ensino da história e cultura africana nas escolas, diz especialista. *Geledés*. 22 nov. 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/professores-evangelicos-impedem-ensino-da-historia-e-cultura-africana-nas-escolas-diz-especialista/#gs.Pk7K4f4>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

<sup>254</sup> SILVA, V. G. Prefácio ou Notícia de uma Guerra Nada Particular: Os ataques Neopentecostais às Religiões Afro-Brasileiras e aos Símbolos da Herança Africana no Brasil. In: (Org.) *Intolerância Religiosa: Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007, p. 9-28.

Certamente, esses membros de religiões evangélicas na tentativa de escamotear o real motivo do seu descontentamento apelam para o seu direito de liberdade religiosa, que segundo eles está sendo negado pela escola, quando decide ensinar sobre a cultura e a história afro-brasileira. Não, levando em consideração que não se trata de proselitismo religioso na escola, mas de ensinar uma cultura que não pode ser apartada da religião, dado que na África o mundo religioso e o secular não são segregados, tal qual na nossa sociedade, em que cada coisa tem seu espaço bem definido e separado. A religião na África está no estrato político, social, cultural de maneira tão forte, que tentar retirá-la é uma tarefa impossível. Sendo assim, é inconcebível ensinar a cultura e a história afro-brasileira sem tocar na religião. Logo, não se trata de doutrinação religiosa na escola, porém de quebrar um tabu, já que a abordagem religiosa é um dos tabus quando falamos de África.

Por tudo isso, a escola não cumpre o seu papel de oferecer aos alunos uma formação cidadã pautada no respeito à diversidade, como também negligencia princípios básicos da educação como o “apreço à tolerância”<sup>255</sup> e a “consideração com a diversidade étnico-racial”<sup>256</sup>, visto que ela reedita a intolerância dirigida às religiões afro-brasileiras que vigora na sociedade. Sendo as instituições de ensino locais em que o preconceito religioso se externa de várias formas: pela injúria, em que os estereótipos são utilizados para ofender alunos adeptos de cultos afro-brasileiros, pela proibição de objetos de cunho religioso nas salas de aula, pela cristianização forçada dos alunos, como também, pela rejeição ao ensino da história e da cultura afro-brasileira. Enquanto a escola se ocupa em reproduzir a intolerância religiosa ou até mesmo em escamoteá-la no ambiente escolar, deixa de realizar o combate e a prevenção do problema. Perdendo a oportunidade de colocar o preconceito religioso no alvo do debate e de elucidar que há riqueza na diferença. Também perde a oportunidade de mostrar aos alunos que a fé é algo particular e como tal deve ser respeitada, independentemente de concordamos com ela. Já a cultura gerada em razão dela é algo compartilhado, principalmente no caso da cultura e da história afro-brasileira, que não são apenas patrimônios da identidade negra, mas partes constituintes da matriz cultural brasileira e do patrimônio da memória nacional.

---

<sup>255</sup> BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 3º, IV.

<sup>256</sup> BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 3º, XII.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SÃO FRANCISCO-ES

Proporcionar uma educação cidadã calcada no reconhecimento e na valorização da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa, capaz de romper práticas racistas, intolerantes e discriminatórias é um desafio que se impõe ao sistema educacional brasileiro, especialmente, aos professores.

Antes de tudo, é preciso ponderar que o sistema de ensino nacional não privilegia ou considera a diversidade. Como bem disse Munanga, a educação ofertada aos nossos jovens, atualmente, se baseia em uma visão eurocêntrica e monocultural, que não respeita a diversidade<sup>257</sup>. Desta maneira, o sistema educacional nacional em nada contribui para fomentar nos cidadãos o respeito pelas diferenças de raça, de etnia, de classe, de origem e de religião, indo de encontro com a realidade brasileira, pois o Brasil é um país diverso. Diante da constatação de que a escola perpetuava o racismo na sociedade ao desenvolver uma educação descompromissada com a diversidade, os movimentos sociais negros passaram a reivindicar pelo direito do segmento da população negra de receber uma educação antirracista, capaz de reconhecer e de valorizar a etnia negra, bem como sua história e cultura. Sendo esse direito atendido e assegurado, por meio da Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, retificado pela Lei nº 11.645/2008.

Posto isso, é objetivo do presente capítulo realizar um exame minucioso acerca da prática pedagógica dos professores da rede estadual de ensino, no município de Barra São Francisco-ES, que ensinam história e cultura afro-brasileira. Partindo desse objetivo, inicialmente, é apresentada uma análise histórica das políticas públicas educacionais voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural brasileira, destacando a emergência da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, em nosso país. Seguido do estudo dos efeitos da referida lei sobre as práticas escolares realizadas na instituição em questão, primeiramente, através da apreciação do Projeto Político Pedagógico da instituição e, em um segundo momento, através da pesquisa de campo realizada com 10 professores do EEFM João XXIII.

---

<sup>257</sup> MUNANGA, K. Educação e Diversidade Cultural. *Cadernos Penesb* – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUF. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, n. 10, p. 37-54, jan./jun. 2008/2010.

### 3.1 A história e cultura afro-brasileira entram em cena no Currículo Nacional

A entrada da temática afro-brasileira no currículo nacional foi resultado de um processo longo e intenso de luta dos movimentos sociais negros, pois em um país em que a democracia racial foi e, ainda é mais do que teoria, antes uma crença coletiva, falar de racismo não é uma tarefa das mais fáceis. E, apesar de todos os entraves, o direito a uma educação democrática e inclusiva foi conquistado no ano de 2003, com a criação da Lei 10.639/03 que instituiu o ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo nacional. Com a criação do aparato legal, enfim, os negros tiveram o direito de conhecer sua identidade étnica, ao menos em tese.

Desde a década de cinquenta do século XX, em que os movimentos negros reivindicam a inclusão da temática africana e da afro-brasileira no sistema de ensino nacional. Todavia, essa demanda foi atendida somente no século seguinte, em 09 de janeiro de 2003, quando foi sancionada a Lei 10.639, alterando a Lei 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Então, o ensino de história e cultura afro-brasileira passou a incorporar o currículo de educação básica. Conforme o que foi instituído pela Lei 10.639/03, a LDB passou a determinar: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”<sup>258</sup>.

De acordo com Borges, a inclusão da temática não se trata somente de acréscimo de conteúdos ao currículo, mas de um momento muito importante da educação brasileira. Um momento em que a sociedade representada pela comunidade escolar “repensa as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação”<sup>259</sup>. É, portanto, um momento voltado para reflexão não apenas de conteúdos em si, mas também sobre todo o processo de ensino-aprendizagem e acima de tudo, de que tipo de educação a escola pretende oferecer aos que historicamente foram discriminados no Brasil.

Ainda, a Lei 10.639/03, elucidou quanto aos conteúdos que deveriam compor a temática do ensino da história e cultura afro-brasileira, alterando assim, o dispositivo da Lei 9.394/06 em seu Art.26-A:

<sup>258</sup> BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 26. A. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 7 set. 2017.

<sup>259</sup> BORGES, E. M. F. Inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica e superior: momento histórico ímpar. *Revista Científica FacMais*, v. IV, p. 68-78, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/MzWBAh>>. Acesso em: 6 set. 2017.

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

Logo, a temática proposta teve como foco a desconstrução dos estereótipos e preconceitos que a sociedade brasileira e o sistema educacional nutrem e disseminam acerca dos afro-brasileiros, rompendo com a visão escravizada do negro, bem como o próprio racismo que o considera como raça inferior, incapaz de exercer qualquer atividade intelectual ou manifestação cultural. Sendo assim, elucida acerca da contribuição dos afro-brasileiros na formação do povo brasileiro e da sociedade nacional, como também na formação econômica do Brasil. Além disso, demonstra ao povo brasileiro o valor do negro no Brasil, enquanto um instrumento a favor do progresso da nação. De outro lado, devolve aos negros e à nação brasileira a possibilidade de conhecer parte negligenciada da sua história e de sua cultura, trazendo à nação brasileira uma cultura negra que vai além da cultura do espetáculo e de uma história afro-brasileira descompromissada com a história dos vencedores ou dos vencidos. Mas, uma história que problematiza as tensões, as contradições, as rupturas, os avanços e as continuidades das relações sociais entre as diferentes etnias que compõem o povo brasileiro.

Com isso, a comentada legislação determinou que os conteúdos outrora citados, deveriam ser ministrados “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira”<sup>260</sup>. Essa previsão legal demonstra a necessidade de a temática perpassar todas as áreas do currículo e não apenas uma tarefa exclusiva do professor de história. Estendendo, portanto, a todos os professores a missão de ensinar a história e a cultura afro-brasileira, abordando-as a partir dos pontos de intercessão entre as mesmas e as áreas do conhecimento que ministram. Ademais, instituiu no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra<sup>261</sup>. Ocasão em que a escola pode estender a conscientização acerca da temática afro-brasileira, bem como elucidar acerca da luta dos negros através dos mecanismos de resistência negra, desmentindo, portanto, a ideia da passividade dos negros frente à opressão a que foram submetidos no Brasil.

No ano de 2008, novamente a LDB foi modificada em virtude do incremento da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, a qual incluiu no currículo oficial da rede pública e privada

<sup>260</sup> BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 26. A.

<sup>261</sup> BRASIL. *Lei Federal n.º 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 5 mar. 2017.

de ensino a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, como passou a prever o Art. 26-A da Lei 9.394/96<sup>262</sup>. Sendo assim, a Lei 11.645/08 determinou que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena fossem ministrados em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira<sup>263</sup>.

Ainda, em relação ao conteúdo programático, a Lei 11.645/08 alterou a Lei 9.394/96, que passou a prever que:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil<sup>264</sup>.

Com a inclusão da temática indígena no currículo da educação básica, juntamente com a temática afro-brasileira anteriormente incorporada, o sistema educacional brasileiro pode enfim ter um currículo que atende a todo o povo brasileiro, e não apenas a uma camada privilegiada da nação. A escola, então, pelo incremento do dispositivo legal pode desenvolver uma educação mais condizente com a diversidade étnico-racial, deixando de reproduzir uma visão genérica sobre o índio, que não acompanha a diversidade de tribos indígenas no Brasil, bem como os avanços socioculturais dos diferentes grupos indígenas. Mostrando às novas gerações a participação dos nativos brasileiros na construção econômica e social do nosso país, como também no processo de formação do povo brasileiro, marcado pela intensa miscigenação. Além de apresentar aos nossos alunos a cultura e história das etnias indígenas, pode também levar o conhecimento adquirido empiricamente pelos indígenas brasileiros sobre o meio ambiente. Mas, acima de tudo, a escola teve a possibilidade de elucidar acerca das tensões sociais do passado e do futuro. Pode elevar o debate sobre o processo histórico de desapropriação das terras dos silvícolas, como também a atuação do etnocídio e do genocídio, que acometeram os nossos nativos durante o período colonial brasileiro, demonstrando como aquele processo histórico guarda relação com o que ocorre em nossos dias, em que os índios

<sup>262</sup> BRASIL. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 26-A.

<sup>263</sup> BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 26-A, § 2.

<sup>264</sup> BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 26-A, § 1.

são mortos e expulsos de suas terras. Certamente, essas são questões que somente o novo currículo tornou possível serem abordadas e debatidas pela escola.

Em face do histórico supracitado, observou-se que houve um longo trajeto até a implementação da temática afro-brasileira no currículo escolar. Essa temática, apesar de ter sido introduzida como política de medida afirmativa em razão de mazelas como o racismo e a discriminação, se tornou medida permanente, sendo aprimorada ao longo dos anos. Mesmo que ela seja uma conquista dos movimentos sociais negros e intelectuais negros militantes, ela é antes de tudo uma vitória de todos os brasileiros, que através do mecanismo da lei poderão ter acesso à parte negligenciada de sua história e cultura. Assim, a inclusão da temática afro-brasileira e da indígena vão ao encontro de um ensino pela alteridade e para a equidade. Um ensino que pretende dar voz aos que foram marginalizados ao longo da história desse país.

### **3.1.1 O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira**

Com a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica em 2003, surgiu a necessidade de estabelecer diretrizes, que pudessem contribuir para a efetivação da Lei 10.639/03. Diante disso, foram criados pareceres e resoluções sobre a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sendo eles, importantes aparatos complementares à Lei 10.639/03, bem como à Lei 11.645/08.

Entre os documentos oficiais que regem a educação nacional, encontra-se a Resolução CNE/ CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ela é um importante instrumento norteador para o ensino da temática afro-brasileira, haja vista que nela os estabelecimentos de ensino e os professores podem encontrar “orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, a execução e a avaliação da educação”<sup>265</sup>. Todavia, a resolução não aponta somente caminhos, respeita a autonomia das escolas e dos professores de pensar a questão das relações étnico-raciais e do ensino da cultura e da história afro-brasileira em comunhão com as demandas sociais, políticas, econômicas, culturais e históricas da comunidade em que estão inseridos.

---

<sup>265</sup> BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 1*, de 17 de junho de 2004, do CNE. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Art. 2º. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

De acordo com a Resolução CNE/ CP n.º 1, a principal meta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana é educar cidadãos conscientes para viver em sociedade, de maneira que possam estabelecer relações étnico-sociais cuja base seja o respeito à diversidade, reconhecendo que o Brasil é um país multicultural e pluriétnico<sup>266</sup>. Sendo assim, o objetivo do ensino da história e da cultura afro-brasileira não é privilegiar o ensino sobre uma etnia em detrimento das outras, mas garantir que um segmento historicamente marginalizado tenha acesso à sua história e à sua cultura, afim de que todas as etnias gozem do mesmo reconhecimento e respeito na sociedade.

Conforme a Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004:

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas<sup>267</sup>.

Então, o ensino da história e cultura afro-brasileira deve pautar pela valorização e reconhecimento da dupla identidade negra, que se constitui pela experiência vivenciada antes da diáspora africana, a qual admite as diversas culturas e modos de vida africanos, bem como pelas diferentes formas de organização políticas, sociais e econômicas, assim como as tradições, religiões e religiosidades oriundas da ancestralidade e dos cultos aos Orixás e Inquices. Mas, também, não pode deixar de considerar aquelas vivenciadas na pátria brasileira, como fruto maior das tensões e alianças entre os africanos e as demais etnias brasileiras. Assim, o Ensino da História e Cultura afro-brasileira não é um ensino calcado na África puramente africana nem tão pouco na África que foi construída no Brasil, contudo um estudo que une as duas Áfricas e as torna una.

Então, o Parecer CNE/ CP n.º 3, de março de 2004, anterior à Resolução CNE/CP n.º 1, já determinava que o ensino da história e o ensino da cultura afro-brasileira fossem desenvolvidos através de conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas interdisciplinares<sup>268</sup>. Porém, a Resolução CNE/ CP n.º1/2004, no sentido de aprimorar o

<sup>266</sup> BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 1*, de 17 de junho de 2004, do CNE. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Art. 2º.

<sup>267</sup> BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 1*, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Art. 2º, § 2º.

<sup>268</sup> BRASIL. *Parecer CNE/CP n.º 3*, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

ensino da temática, incluiu a possibilidade de trabalhá-la através de “conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas”<sup>269</sup>, o que tornou a abordagem muito mais diversificada e completa. Pois, não se trata unicamente da inclusão de um conteúdo específico, que pode ser desenvolvido no cotidiano escolar nem tão pouco de um projeto limitado a uma data comemorativa, mas de uma prática didática constante e crítica. Esse ensino almeja muito mais do que a mera transmissão de conhecimentos aos alunos, porque objetiva o domínio de habilidades e competências, bem como o aprendizado de valores e a tomada de atitudes.

Outra preocupação constante da Resolução CNE/ CP n.º1/2004 é quanto à abrangência do ensino da temática afro-brasileira. Conforme o previsto na LDB, em seu Art.26-A, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena deve ser ministrado nos estabelecimentos de ensino público e privado, nos níveis fundamental e médio<sup>270</sup>. Contudo, a resolução de 2004 vai além do que prevê a LDB, estendendo-o também a educação infantil e ao ensino superior, nos cursos de licenciatura. Pois, elucida que o ensino da história e da cultura afro-brasileira deve perpassar todos os níveis da educação brasileira e deverá ser ministrado na educação infantil<sup>271</sup>, no ensino fundamental, no ensino médio e superior<sup>272</sup> (nas instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores).

Apesar da resolução de 2004, corrigir o lapso deixado pelo doutrinador na LDB, quanto à abrangência do ensino, é omissa sobre a obrigatoriedade do ensino da temática em instituições superiores, que ofertem cursos de licenciatura. Pois, as universidades e faculdades não são obrigadas a desenvolver a temática, enquanto que as escolas não têm o mesmo tratamento. Tamanha disparidade não contribui para a conquista de um sistema de ensino

<sup>269</sup> BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Art. 3º.

<sup>270</sup> BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 26-A.

<sup>271</sup> No Parecer CNE/CP n.º3/2004, o ensino da temática na educação infantil já aparecia de maneira implícita, pois sugeri que o ensino fosse desenvolvido na brinquedoteca e em áreas de recreação, ou seja, em espaços especialmente destinados para atender os pequenos (BRASIL. *Parecer CNE/CP n.º3/2004*, 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2017). Porém, a questão foi ainda objeto da análise do Parecer CNE/CEB nº 2/2007, o qual determinou que, o ensino em questão poderia ser desenvolvido no “conjunto de todas as atividades desenvolvidas com as crianças” (BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 2*, de 31 de janeiro de 2007. Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. p.3. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2017).

<sup>272</sup> BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Art. 1º, § 1º, § 2º.

democrático e inclusivo, antes disso, possibilita que as instituições de ensino superior se esquivem da responsabilidade de formar professores habilitados para lidar com a temática. Verifica-se que a resolução não rompe o ciclo vicioso, que delega a escola e, especialmente, aos professores todo o ônus e toda a responsabilidade de promover uma educação de qualidade no país, quando na realidade essa responsabilidade deveria ser partilhada com todas as instituições de ensino, independentemente de nível.

Em virtude dos pareceres e das resoluções apreciados, podemos apreender que no campo legal, a educação democrática e antirracista já avançou bastante, pelo simples fato de existirem leis e outros documentos legais concernentes à temática, todavia carecendo de aperfeiçoamentos. É preciso partilhar a responsabilidade do ensino da história e cultura afro-brasileira, que até então está focada nos professores, com todos os outros membros da comunidade escolar, profissionais do ensino superior e respectivas instituições de ensino e de fomento à cultura. Nesse sentido urge estender a obrigatoriedade do ensino da cultura e história às instituições de ensino superior, que formam e capacitam os profissionais de educação. Além disso, é necessário criar mecanismos de fiscalização, que possam verificar e acompanhar a atuação das escolas, universidades e faculdades, como também instituir coordenações pedagógicas capazes de garantir o cumprimento da lei de maneira adequada. Embora, ainda exista muito por fazer no campo legal, o que foi realizado até aqui, é um grande ganho para os movimentos negros e os intelectuais negros. Como também para todos os afro-brasileiros e o povo brasileiro de modo geral, pois é a materialização do sonho de ter um país, em que a educação é para todos e, não um privilégio de poucos.

### **3.2 O que diz o Projeto Político Pedagógico da Escola acerca do ensino da história e cultura afro-brasileira**

O planejamento é uma atividade inerente ao ser humano, porque diferentes dos outros animais, somos dotados da capacidade de pensar. Na educação, o planejamento é uma constante que se estabelece tanto na escola como em níveis de sistemas de ensino. Especificamente na escola, o planejamento se desenvolve em diversas atividades inerentes ao ensino aprendizagem, tais como: na elaboração da proposta pedagógica da escola, na criação do plano de curso e do plano de aula, como também pelo fomento do Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP é essencial para o pleno desenvolvimento dos demais planejamentos que acontecem na escola, pois ele é um norte para ação didática. Através dele, os professores e a equipe pedagógica podem desenvolver atividades educativas condizentes

com os interesses da coletividade, sua realidade e sua expectativa, como também com os valores e com os princípios por ela idealizados. Diante disso, é possível conhecer como o ensino da história e da cultura afro-brasileira é tratado nesse importante documento, haja vista que ele reflete o tipo de cidadão que a escola pretende formar, bem como o tipo de sociedade que se espera formar.

Segundo Castro, o termo Projeto Político Pedagógico surgiu na década de 1980, com o objetivo de substituir a visão burocrática e técnica do planejamento pedagógico por outra política<sup>273</sup>. Assim, saía de cena o planejamento pedagógico, cujo objetivo maior era formar indivíduos cultos e hábeis para o mercado de trabalho e, entrava em ação o planejamento com o compromisso sociopolítico de formar cidadãos críticos e responsáveis para viver na sociedade e no mundo do trabalho.

Conforme Veiga, o termo político presente na expressão projeto político pedagógico tem haver com a necessidade de o projeto funcionar como instrumento político dentro da escola. Um instrumento cujo compromisso é a formação para o desenvolvimento da cidadania, pelo qual os membros da comunidade escolar podem tomar decisões acerca do fazer pedagógico, mas também sobre o processo de formação social dos alunos<sup>274</sup>. Portanto, o aspecto político do projeto tem a ver com o compromisso social da escola em formar cidadãos dotados de conhecimentos que possam ser revertidos para o bom convívio em sociedade, mas acima de tudo, de cidadãos dotados da capacidade de transformá-la através do domínio da dimensão política. Além disso, a dimensão política do PPP começa pela sua criação, visto que é um documento escolar construído a partir das demandas da comunidade escolar, ou seja, é em si um mecanismo efetivo de participação democrática.

Elucidado o aspecto político do PPP, passemos ao pedagógico. De acordo com o dito por Saviani. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”<sup>275</sup>. É na dimensão pedagógica que o aluno aprenderá a ser um cidadão que conhece seus direitos e seus deveres, que é compromissado com o outro e consigo mesmo, que respeita e valoriza a diversidade, como também desenvolverá o senso-crítico e a criatividade, dentre outras habilidades. O aspecto pedagógico pode ser definido, então, como um processo de reflexão acerca do tipo de cidadão que a escola pretende formar a

<sup>273</sup> CASTRO, R. M. M. et. al. *Aspectos qualitativos da gestão educacional. Recursos de gestão para o educador*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, p. 66.

<sup>274</sup> VEIGA, Ilma Passos da. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998, p. 11-35.

<sup>275</sup> SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983, p. 93.

partir de conhecimentos partilhados, como também um projeto que contempla além dos anseios, a realidade escolar como um todo.

Segundo Veiga, o PPP também deve apresentar a realidade escolar e social da instituição escolar, para que possa ser um planejamento eficiente<sup>276</sup>. Assim sendo, o PPP é mais que um plano construído pela comunidade escolar, é a materialização da identidade da escola, pois nele contém um bom indicativo da realidade escolar e social dos membros da comunidade escolar. O PPP é, então, um documento coletivo que reflete a identidade da escola. Todavia, esse planejamento não é um plano acabado e estanque, mas dinâmico. Em face disso, ele deve acompanhar as demandas da comunidade escolar.

Antes de passarmos à apreciação do PPP da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João XXIII, é preciso conhecer em linhas gerais a instituição. A Escola João XXIII está situada no município de Barra de São Francisco, no extremo norte do Espírito Santo. Atendendo a 661 alunos, em três turnos, possui um corpo docente formado por 66 professores. Além disso, o corpo docente é extremamente qualificado, possuindo em seu quadro educadores pós-graduados, mestres e doutores em educação, bem como mestrandos. No que diz respeito ao ensino da história e da cultura afro-brasileira, no ano de 2015, os professores da área de ciências humanas passaram por uma capacitação, a qual foi ofertada pela Superintendência Regional de Educação, de Barra de São Francisco. Desde, então, a escola trabalha a temática através da metodologia de projetos pedagógicos. Em face de tudo isso, acreditamos que a escola é um lugar privilegiado em experiências e dados inerentes à prática pedagógica em história e cultura afro-brasileira. Ou seja, pode ser útil na produção de relatos que podem agregar valor à pesquisa.

No PPP da Escola Estadual de Ensino Médio João XXIII, a temática em questão aparece:

A EEEFM 'João XXIII' apresenta sua Proposta Pedagógica pautada nos princípios étnico-raciais, que orientam à inclusão tanto do afro-brasileiro quanto da sociedade indígena no currículo baseando-se em três pilares: a diferença, a interculturalidade e a interdisciplinaridade, valorizando as etnias e implicando tomada de consciência política e histórica da diversidade cultural, de um país que se apresenta pluriétnico e multicultural e, nesse sentido, tem que aprender a conviver e aceitar as diferenças étnico-raciais indígenas, africana, europeia e asiática, que formam a população brasileira, visando os princípios éticos, sociais, morais, filosóficos e pedagógicos da escola, pois acredita ser a proposta pedagógica, um dos veículos fundamentais e norteadores da Educação da população para o município de Barra de São Francisco<sup>277</sup>.

<sup>276</sup> VEIGA, 1988, p. 51.

<sup>277</sup> Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João XXIII, ano de 2017. p. 23-24.

Assim, o PPP da escola evidencia a preocupação em assegurar a inclusão dos afro-brasileiros e os indígenas no currículo, apesar de não utilizar terminologia mais adequada. Pois a proposta pedagógica da escola vai ao encontro com o previsto na LDB, em seu Art 26-A<sup>278</sup>. Sendo que a proposta pedagógica da instituição se baseia nos princípios étnico-raciais como norteadores do currículo, partindo de três eixos temáticos: a diferença, a interculturalidade e a interdisciplinaridade. Contudo, é deficitária quanto à explicação do que são ou como devem ser desenvolvidos os tais princípios. O documento ainda evidencia a preocupação da comunidade escolar em desenvolver na instituição um ensino crítico a respeito da diversidade, em que o aluno além de saber lidar com as diferenças e os diferentes, possa entender os processos sociais, políticos e históricos que fomentam as diferenças.

Embora, a proposta pedagógica da escola defenda a inclusão da temática afro-brasileira e indígena no currículo, podemos observar que não existe registro no PPP da escola de nenhum projeto ou atividade acerca da temática. Constam apenas no calendário escolar as seguintes atividades: dia da família na escola, recuperação paralela, pré-conselho, conselhos de classe, recuperação trimestral, PEBES TRI, PAEBES, dia da leitura, caderno de atividades para o SAEB, projeto Viver Valores (SRE), semana de ciência e tecnologia, jogos escolares estaduais (Esporte e cultura na Rede - SRE)<sup>279</sup>. Sendo assim, existe uma grande disparidade entre o discurso e a aplicação da temática, já que no discurso o objetivo é desenvolver uma proposta pedagógica democrática e inclusiva, porém no plano das ações não existe nenhum projeto ou metas de trabalho que efetivem essa vontade.

Portanto, tomando o PPP da escola pesquisada como paradigma, observamos que existe uma vontade de adequar a proposta pedagógica da escola ao que é previsto na legislação educacional nacional, todavia não sabemos se esse desejo é genuíno ou apenas reflete uma forma de ludibriar a imposição da lei 11.645/08. Pois, essa vontade que aparece como proposta pedagógica da instituição não se evidencia no decorrer do PPP, com isso, não há nenhuma menção a projeto pedagógico ou atividade desenvolvida com essa finalidade, antes boa parte dos projetos vivenciados na instituição são projetos implementados pela SEDU, através da SRE. Esses fatos ratificam aquilo que Munanga já advertia. “Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas

---

<sup>278</sup> “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

<sup>279</sup> Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João XXIII, ano de 2017. p. 29.

cabeças das pessoas”<sup>280</sup>. Assim, o PPP da escola reforça a ideia de que uma legislação que obrigue o ensino da cultura e da história é ineficaz, sem que haja sensibilização adequada quanto à relevância social e cultural da temática, a qual possa desconstruir os velhos preconceitos.

### 3.2.1 Estratégias teóricas adotadas na construção do formulário de pesquisa

Partindo da hipótese de que a intolerância religiosa e o racismo se manifestam na escola através da omissão ou do ensino estereotipado da história e da cultura afro-brasileira, optamos em realizar uma pesquisa de campo, a fim de averiguar se a hipótese era verossímil, sobretudo, no sentido de compreender as peculiaridades do fenômeno para ajudar a combatê-lo. Assim sendo, o objetivo maior desta pesquisa centrou-se na apreciação de representações acerca da cultura afro-brasileira disseminada pela prática didática dos docentes na escola. O objetivo posto tem haver com a carência de pesquisas que retratem a realidade do ponto de vista do universo escolar, pois, comumente, o assunto é abordado com ênfase na formação docente. Todavia, é relevante conhecer as formas pelas quais os professores elaboram, reproduzem, subvertem ou omitem representações da cultura afro-brasileira, acima de tudo, se essas representações contribuem ou perpetuam o racismo e a intolerância religiosa no cotidiano escolar e na sociedade.

Levando em consideração o objetivo central da pesquisa, optamos pela pesquisa de campo com abordagem qualitativa de natureza aplicada, pois pretendíamos entender aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Aspectos como crença, valores, representações e seus respectivos desdobramentos no cotidiano escolar e na sociedade de maneira geral. Além disso, nossa intenção é gerar conhecimentos que pudessem ter aplicação prática, a fim de resolver problemas do cotidiano escolar. Segundo Deslauriers, o objetivo da pesquisa de campo, e o nosso objetivo maior, é produzir informações aprofundadas e ilustrativas sobre o tema em questão<sup>281</sup>. Informações que possam contribuir para a construção de práticas pedagógicas democráticas e libertadoras acerca da cultura afro-brasileira. Uma cultura que não seja apenas a festa, a comida, a dança, a música, sem levar em consideração a sua origem

<sup>280</sup> MUNANGA, K. Apresentação. In: (Org.) *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.

<sup>281</sup> DESLAURIERS J. P. *Recherche qualitative: guide pratique*. Québec (Ca): McGrawHill, Éditeurs, 1991, p. 58.

religiosa, sim, uma cultura que abranja essas manifestações e muitas outras. Uma cultura que não é apenas privilégio dos negros, mas parte integrante da cultura brasileira.

Quanto aos objetivos, preferimos a pesquisa explicativa, pois como bem disse Gil, esse tipo de pesquisa se atém à explicação dos fatores que contribuem ou determinam a ocorrência do fenômeno<sup>282</sup>. Levando isso em consideração, construímos os seguintes objetivos específicos: a) verificar como a religião influencia na elaboração das representações da cultura afro-brasileira pela prática docente; b) constatar como o preconceito etnoracial influencia na elaboração de representações da cultura afro-brasileira pela prática docente; c) delimitar quais são os aspectos da cultura afro-brasileira, que são ensinados pela escola; d) quais são as estratégias didáticas mais utilizadas pelos professores ao desenvolver a temática em questão; e) quais são os maiores entraves à temática afro-brasileira na escola; f) contribuir para o aprofundamento da discussão sobre o racismo e a intolerância religiosa no âmbito escolar.

Como o foco da pesquisa estava na prática pedagógica dos professores acerca da história e cultura afro-brasileira, o critério de escolha dos participantes da pesquisa, inicialmente, se ateve somente aos professores cujas disciplinas são elencadas como “preferenciais” no desenvolvimento do ensino da história e da cultura afro-brasileira, conforme estabelece a LDB<sup>283</sup>, ou seja, professores de história, literatura e artes. Contudo, estendemos o convite aos professores de geografia que desejavam participar da pesquisa, haja vista que alegaram também desenvolver projetos pedagógicos acerca da temática.

Tomando todos esses apontamentos como ponto de partida, desenvolvemos o formulário da pesquisa de campo dirigido aos docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João XXIII. Sendo assim, para a obtenção dos resultados, foram feitas várias visitas ao campo, no período de 20 de novembro a 10 de dezembro de 2016, oportunidades em que aplicamos o questionário em conformidade com os objetos desta pesquisa, o que abrangeu quatro grandes áreas: a) Cultos afro-brasileiros; b) Cultura afro-brasileira; c) Formação docente e prática pedagógica; d) Principais desafios para a implementação do ensino da história e da cultura afro-brasileira.

As tabelas, a seguir, mostram os indicadores utilizados na pesquisa de campo na escola em questão. A escolha desses indicadores visou conhecer a percepção dos educadores a

<sup>282</sup> GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007, p. 43.

<sup>283</sup> Conforme nos diz a LDB: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

respeito das questões inerentes ao ensino da história e cultura afro-brasileira, como também pretendeu captar quais representações da cultura afro-brasileira são disseminadas pela prática pedagógica dos mesmos e como essas representações podem ensejar atitudes racistas e intolerantes no ambiente escolar.

Quadro 1- CULTOS AFRO-BRASILEIROS	
Indicador 1	Inerente ao perfil geral e religioso do entrevistado.
Indicador 2	Grau de reconhecimento do entrevistado em relação aos cultos afro-brasileiros.
Indicador 3	Considera o nível de conhecimento do entrevistado em relação aos cultos afro-brasileiros e sua produção cultural.
Os indicadores acima foram trabalhados nas respectivas questões 1 e 2 do formulário de entrevista com professores.	

Quadro 2- CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
Indicador 4	Compreende representações do estrato lúdico, que o docente reconhece como relevantes ao ensino da cultura afro-brasileira.
Indicador 5	Compreende representações do estrato do material, que o docente reconhece relevantes ao ensino da cultura afro-brasileira.
Indicador 6	Compreende representações do estrato do gastronômico, que o docente reconhece como relevantes ao ensino da cultura afro-brasileira.
Indicador 7	Compreende representações do estrato intelectual, que o docente julga relevantes ao ensino da cultura afro-brasileira.
Os indicadores acima elencados, podem ser encontrados na questão 6 do formulário da pesquisa de campo para professores.	

Quadro 3 - FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA INERENTE À TEMÁTICA	
Indicador 8	Observa o grau de formação do docente e seu nível de interesse pela temática.
Indicador 9	Visa entender como é realizada a prática pedagógica e didática dos docentes acerca da história e cultura afro-brasileira.
Os indicadores acima constam nas questões 3 e 4 do formulário de pesquisa com professores.	

Quadro 4 - DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES QUE ENSINAM HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA	
Indicador 11	Verifica como a intolerância religiosa dos alunos e pais de alunos impacta negativamente o ensino da história e cultura afro-brasileira.
Indicador 12	Busca entender como o racismo no ambiente escolar compromete o ensino da história e cultura afro-brasileira.
Indicador 13	Objetiva delimitar como a desaprovação dos pais pode influenciar no processo de ensino - aprendizagem da temática.
Indicador 14	Pretende compreender como a falta de apoio da equipe pedagógica e da gestão escolar pode cooperar para o insucesso do ensino da temática afro-brasileira na escola.
Indicador 15	Pretende averiguar se há escassez de material didático inerente ao ensino da história e cultura afro-brasileira e, como essa escassez inviabiliza de alguma forma o ensino da mesma.
Indicador 16	Busca compreender como o despreparo do docente em relação à temática, coopera para a perpetuação do racismo e da intolerância religiosa na escola.
Os indicadores acima apresentados, podem ser encontrados na questão 5 do formulário de pesquisa de campo com os professores.	

### 3.2.2 Dados colhidos na pesquisa de campo

Os resultados, aqui apresentados, expressam a visão dos sujeitos da pesquisa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, tendo como base os depoimentos dos professores que participam do Projeto Afro no colégio João XXIII. Assim, participaram da pesquisa 10 professores: 3 professores de história, 3 professores de geografia, 2 professores de artes, 1 professor de sociologia e 1 professor de filosofia. As respostas dos docentes foram analisadas, mapeadas e agrupadas em quadros-síntese de informações, conforme a ordem em que foram arrolados:

Quadro 5- CULTOS AFRO-BRASILEIROS	INDICADORES (referentes ao quadro 1)
Professor 1 Disciplina de História Ensino Médio	Indicador 1: professora, 38 anos de idade, católica. Indicador 2: somente reconhece o

	<p>Catolicismo e os Protestantes Históricos como religiões.</p> <p>Indicador 3: não conhece as religiões devido ao seu credo religioso. Quanto às manifestações culturais produzidas pelas religiões afro-brasileiras, a professora admite que conheça pouco, já que não ensina.</p>
<p>Professor 2 Disciplina de História Ensino Médio</p>	<p>Indicador 1: professora, 34 anos de idade, presbiteriana.</p> <p>Indicador 2: somente reconhece como religiões: os grupos pentecostais, neopentecostais e protestantes históricos.</p> <p>Indicador 3: não conhece as religiões devido ao seu credo religioso. Quanto às manifestações culturais produzidas pelas religiões afro-brasileiras, a professora admite não ter interesse em conhecer.</p>
<p>Professor 3 Disciplina de História Ensino Médio</p>	<p>Indicador 1: professora, 42 anos de idade, presbiteriana.</p> <p>Indicador 2: somente reconhece como religião o protestantismo.</p> <p>Indicador 3: não conhece as religiões devido ao seu credo religioso. Quanto às manifestações culturais produzidas pelas religiões afro-brasileiras, preferiu não responder.</p>
<p>Professor 4 Disciplina de Geografia Ensino Médio</p>	<p>Indicador 1: Professora, 55 anos de idade, da igreja assembleia de Deus.</p> <p>Indicador 2: somente reconhece como religião: os pentecostais, neopentecostais e os protestantes históricos.</p> <p>Indicador 3: Admite que devido à sua religião conhece pouco, tanto os cultos afro-brasileiros como a cultura produzida por eles.</p>
<p>Professor 5 Disciplina de Geografia Ensino Médio</p>	<p>Indicador 1: professor, 43 anos, ateu.</p> <p>Indicador 2: considera válidas todas as religiões elencadas na pesquisa.</p> <p>Indicador 3: afirma que, embora já tenha visitado por curiosidade, conhece pouco sobre os cultos afro-brasileiros e as manifestações culturais oriundas deles.</p>
<p>Professor 6 Disciplina de Geografia Ensino Médio</p>	<p>Indicador 1: professor, 26 anos de idade, candomblecista.</p> <p>Indicador 2: considera válidas todas as religiões elencadas na pesquisa.</p> <p>Indicador 3: como candomblecista conhece tanto a história dos cultos afro-brasileiros quanto as manifestações</p>

	culturais inerentes a sua religião.
Professor 7 Disciplina de Artes Ensino Médio	Indicador 1: professora, 29 anos de idade, batista. Indicador 2: somente reconhece como religião: os pentecostais, neopentecostais e os protestantes históricos. Indicador 3: afirma que não conhece os cultos afro-brasileiro nem as manifestações culturais oriundas deles, pois nunca teve vontade de conhecer. Ademais, sua religião não permite.
Professor 8 Disciplina de Artes Ensino Médio	Indicador 1: professor, 39 anos de idade, não é adepto de nenhuma religião. Indicador 2: somente reconhece como religião: os pentecostais, neopentecostais e os protestantes históricos. Indicador 3: relatou que não conhece nenhuma religião de matriz africana, como também as manifestações culturais inerentes a elas. Atribui o desconhecimento ao fato dessas religiões serem muito fechadas.
Professor 9 Disciplina de Sociologia Ensino Médio	Indicador 1: professora, 47 anos, se declarou católica. Indicador 2: somente considera como religiões: catolicismo, pentecostais e neopentecostais e protestantes históricos. Indicador 3: declarou que não conhece os cultos afro-brasileiro e nem a diversidade cultural inerente a eles, mas tem interesse de conhecer.
Professor 10 Disciplina de Filosofia Ensino Médio	Indicador 1: professor, 21 anos de idade, católico. Indicador 2: somente considera como religiões: budismo, catolicismo, islamismo, judaísmo, candomblé, umbanda e outras. Indicador 3: nunca visitou, mas possui desejo de conhecer melhor a produção cultural dos cultos em questão.

<b>Quadro 6 - CULTURA AFRO-BRASILEIRA</b>	<b>INDICADORES (referentes ao quadro 2)</b>
Professor 1 Disciplina de História Ensino Médio	Indicador 4: considera que o estrato lúdico (danças, festas e músicas) deve ser o principal aspecto da cultura afro-brasileira a ser ensinado, pois é o que o aluno deseja aprender. Indicador 5: quanto ao estrato imaterial, a

	<p>professora admite que não é essencial, porque são temas que não são bem aceitos pelos alunos e pais evangélicos.</p> <p>Indicador 6: quanto ao estrato gastronômico, a professora acredita ser um tema secundário, haja vista que o estrato lúdico é mais importante.</p> <p>Indicador 7: quanto ao estrato intelectual, a professora admite que pode ser ensinado, porém não é uma prioridade.</p>
<p>Professor 2 Disciplina de História Ensino Médio</p>	<p>Indicador 4: a professora acredita que o estrato lúdico é o mais importante a ser ensinado, pois outros aspectos os alunos não gostam de estudar.</p> <p>Indicador 5: segundo informou a professora, o estrato imaterial é considerado irrelevante pelos alunos, que preferem aprender sobre as danças, as festas e as músicas.</p> <p>Indicador 6: a professora acredita que o estrato gastronômico (culinária e alimentos típicos) também deve ser ensinado em sala de aula, todavia não é mais importante que o estrato lúdico.</p> <p>Indicador 7: para a professora o estrato intelectual pode ser ensinado, porém o enfoque principal do ensino-aprendizagem deve ser no estrato lúdico e gastronômico.</p>
<p>Professor 3 Disciplina de História Ensino Médio</p>	<p>Indicador 4: a professora considera que o estrato lúdico deve ser ensinado em segundo plano.</p> <p>Indicador 5: dentre todos os aspectos mencionados pela pesquisa, é o que considera menos relevante.</p> <p>Indicador 6: a professora considera que dentre todos os aspectos que compõe a cultura afro-brasileira, o aspecto gastronômico é o mais importante, e por isso deve ser ensinado. Ainda, afirma que a culinária, as danças e as festas atraem muito a atenção dos alunos, o que não acontece com outros temas.</p> <p>Indicador 7: considera relevante, mas admite que falta tempo para tratar do tema.</p>
<p>Professor 4 Disciplina de Geografia Ensino Médio</p>	<p>Indicador 4: a professora considera que o aspecto lúdico é o mais importante, e constitui os elementos mais conhecidos da cultura afro-brasileira. Em face disso, deve ser priorizado na sala de aula.</p>

	<p>Indicador 5: acredita que é relevante, mas considera seu ensino um desafio para a escola, haja vista que a intolerância religiosa é um empecilho.</p> <p>Indicador 6: considera o ensino da culinária afro-brasileira muito importante, e acredita que pode ser ensinado juntamente com o estrato lúdico.</p> <p>Indicador 7: defende que o ensino do estrato intelectual é importante, mas admite que em primazia o ensino deve privilegiar o estrato lúdico.</p>
<p>Professor 5 Disciplina de Geografia Ensino Médio</p>	<p>Indicador 4: acredita que o estrato lúdico é interessante, mas que o ensino desse estrato deve ir além das categorias do samba, capoeira e acarajé.</p> <p>Indicador 5: acredita que deve ser ensinado em último plano, pois não é tão importante.</p> <p>Indicador 6: admite que pode ser ensinado, mas que o estrato intelectual e o lúdico são mais relevantes.</p> <p>Indicador 7: o professor acredita que o ensino do estrato intelectual deve ser ensinado na escola, pois de todos os estratos é o mais importante. Defende, ainda, que esse ensino pode contribuir para desconstruir rótulos e preconceitos.</p>
<p>Professor 6 Disciplina de Geografia Ensino Médio</p>	<p>Indicador 4: Indicador 5: Indicador 6: Indicador 7:</p> <p>Obs: o professor acredita que todos os elementos da cultura afro-brasileira são importantes e precisam ser ensinados pelos professores. Justifica que não se pode tomar a cultura de uma sociedade por um elemento, mas pelo conjunto das experiências humanas, assim, todas as manifestações culturais afro-brasileira são relevantes.</p>
<p>Professor 7 Disciplina de Artes Ensino Médio</p>	<p>Indicador 4: segundo a professora o estrato lúdico é o mais importante e deve ser ensinado na sala de aula.</p> <p>Indicador 5: acredita que a escola não deve se ocupar da religião, que isso é assunto para as instituições religiosas.</p> <p>Indicador 6: o estrato gastronômico pode ser ensinado na sala de aula, pois é um conhecimento muito bom para tratar na</p>

	<p>escola.</p> <p>Indicador 7: considera que o estrato intelectual é válido, mas não o considera fundamental.</p>
<p>Professor 8</p> <p>Disciplina de Artes</p> <p>Ensino Médio</p>	<p>Indicador 4: o professor acredita que o estrato lúdico pode ser ensinado, porém deve ser dada atenção especial ao ensino de estrato gastronômico.</p> <p>Indicador 5: acredita que pode ser ensinado em sala de aula, todavia em último plano.</p> <p>Indicador 6: elege o estrato gastronômico como conhecimento fundamental da cultura afro-brasileira, e acredita que deve ser ensinado pelo professor na sala de aula.</p> <p>Indicador 7: o professor admite que o estrato gastronômico é o mais importante.</p> <p>Obs: o professor acredita que todos os estratos listados podem ser ensinados pelos professores em sala de aula, pois são importantes para o conhecimento pleno da cultura em questão. Todavia, os enumerou segundo o grau de importância, sendo as informações disponibilizadas acima.</p>
<p>Professor 9</p> <p>Disciplina de Sociologia</p> <p>Ensino Médio</p>	<p>Indicador 4: considera que o estrato lúdico é o conteúdo mais importante a ser ensinado na escola.</p> <p>Indicador 5: afirma que o estrato imaterial é importante, mas não entende que seu ensino seja prioritário.</p> <p>Indicador 6: acredita que a culinária afro-brasileira deve ser ensinada na escola, porém não atribui muita importância ao assunto.</p> <p>Indicador 7: defende a importância do ensino do aspecto intelectual da cultura afro-brasileira, principalmente quanto a questão da tecnologia. Sendo assim, atribui à questão o segundo lugar dentro de uma escala de importância.</p>
<p>Professor 10</p> <p>Disciplina de Filosofia</p> <p>Ensino Médio</p>	<p>Indicador 4: compreende que o ensino do aspecto lúdico não é tão importante.</p> <p>Indicador 5: considera importante o ensino do estrato imaterial da cultura afro-brasileira na escola.</p> <p>Indicador 6: acredita que o ensino da gastronomia afro-brasileira é pouco relevante.</p> <p>Indicador 7: considera uma prioridade o</p>

	ensino do estrato intelectual da cultura afro-brasileira na escola.
--	---

Quadro 7- FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA INERENTE À TEMÁTICA	INDICADORES (referentes ao quadro 3)
Professor 1 Disciplina de História Ensino Médio	Indicador 8: não teve acesso à formação inerente à temática. Também não possui curso de formação continuada acerca da história e cultura afro-brasileira. Indicador 9: a professora afirma ensinar a temática, sendo que, desenvolve projetos interdisciplinares juntamente com outros colegas. Além disso, ela realiza dinâmicas e jogos com os alunos. Elucida que em suas aulas sempre trata do racismo, principalmente no dia da consciência negra.
Professor 2 Disciplina de História Ensino Médio	Indicador 8: a professora recebeu formação inerente a temática em disciplina ofertada na graduação. Indicador 9: a professora afirma que trabalha a temática, pois todos os anos participa do projeto da escola sobre a história e cultura afro-brasileira. Porém, admite que o projeto é ineficaz, porque os conteúdos ensinados e as ações desenvolvidas são as mesmas todos os anos.
Professor 3 Disciplina de História Ensino Médio	Indicador 8: a professora recebeu formação inerente à temática em disciplina ofertada na graduação. Indicador 9: afirma que trabalha, mas somente em novembro, ocasião em que participa do Projeto Etnorracial. Ainda, afirmou que no projeto em questão, os alunos aprendem sobre as festas, as danças e as comidas típicas africanas.
Professor 4 Disciplina de Geografia Ensino Médio	Indicador 8: a professora tomou ciência da temática em curso de extensão, que buscou por interesse próprio. Indicador 9: declara que trabalha com a temática, principalmente a questão do racismo. Para isso, utiliza filmes, músicas e textos retirados da internet, também participa do projeto desenvolvido pela escola em novembro.
Professor 5 Disciplina de Geografia	Indicador 8: o professor recebeu formação inerente à temática em disciplina ofertada

Ensino Médio	na graduação. Indicador 9: afirma que trabalha com a temática, porém somente no mês de novembro, em que a escola desenvolve um projeto pedagógico sobre a cultura africana e afro-brasileira. Quanto ao projeto desenvolvido, o professor afirma que é muito superficial, visto que se restringe somente a música, dança e culinária.
Professor 6 Disciplina de Geografia Ensino Médio	Indicador 8: o professor recebeu formação inerente a temática em disciplina ofertada na graduação. Indicador 9: o professor declara que o ensino da temática é realizado através de projeto pedagógico. Sendo assim, participa do projeto desenvolvido pela escola, o qual ensina sobre a história dos escravos africanos no Brasil.
Professor 7 Disciplina de Artes Ensino Médio	Indicador 8: não teve acesso à formação inerente à temática. Indicador 9: afirma trabalhar com a temática e participa do projeto que a escola desenvolve todo mês de novembro sobre a cultura afro-brasileira. Observa que durante o projeto ensina sobre as danças e as festas dos povos africanos, como também realiza a feira cultura, em que os alunos se apresentam com roupas africanas e trazem pratos da culinária africana.
Professor 8 Disciplina de Artes Ensino Médio	Indicador 8: teve ciência da temática através de capacitação ofertada pelo Estado em 2015. Indicador 9: afirma que trabalha, mas alega que a escola trabalha de forma inadequada. Pois, toda a escola só trata da questão no Dia da Consciência Negra.
Professor 9 Disciplina de Sociologia Ensino Médio	Indicador 8: afirmou ter recebido formação sobre a temática, durante o curso de graduação. Indicador 9: sim, trabalha, visto que participa do projeto desenvolvido pela escola no mês de novembro.
Professor 10 Disciplina de Filosofia Ensino Médio	Indicador 8: não recebeu formação sobre a temática. Indicador 9: sim, trabalha. Declarou que trabalha a partir das influências na forma de pensamento vigente, como também em relação ao respeito à diversidade cultural e

	religiosa. Ademais, participa do projeto sobre africanidades desenvolvido pela escola.
--	--

Quadro 8- DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES NO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA	INDICADORES (referentes ao quadro 4)
<p>Professor 1 Disciplina de História Ensino Médio</p>	<p>Indicador 11: disse que a intolerância religiosa é o maior entrave ao ensino da temática em questão. Ela parte tanto dos alunos, pais de alunos e professores evangélicos, que não consideram a cultura afro-brasileira como tal, mas como manifestações demonizadas. Em razão disso, prefere trabalhar com o tema racismo.</p> <p>Indicador 12: na opinião da professora, o racismo também dificulta o ensino, mas é menos frequente que a intolerância religiosa na escola.</p> <p>Indicador 13: para a professora o segundo problema mais frequente é a desaprovação dos pais, que não admitem que seja ensinada aos seus filhos a cultura que advém dos macumbeiros.</p> <p>Indicador 14: a professora afirma que não se sente apoiada pela equipe pedagógica e pela gestão escolar, para realizar o ensino da história e cultura afro-brasileira na escola.</p> <p>Indicador 15: afirma que ocorre ausência de material didático sobre a temática, o que dificulta o ensino, todavia não o impede.</p> <p>Indicador 16: quanto ao despreparo do professor, acredita que essa questão não é o maior problema enfrentado pela escola.</p>
<p>Professor 2 Disciplina de História Ensino Médio</p>	<p>Indicador 11: declarou que o maior entrave à temática é a intolerância religiosa, pois os alunos evangélicos acreditam que a cultura em questão tem vínculo com as religiões afro-brasileiras, portanto é “coisa do demônio”.</p> <p>Indicador 12: em quinto lugar apontou, o racismo como entrave à temática, mas não entrou em detalhes sobre o problema.</p> <p>Indicador 13: em segundo lugar está a desaprovação dos pais de alunos, que não querem que seus filhos aprendam à</p>

	<p>temática.</p> <p>Indicador 14: dentre os impedimentos apontados pela professora, estão à falta de apoio da equipe pedagógica e gestão escolar em relação ao ensino da cultura afro-brasileira, os quais ocupam a última posição.</p> <p>Indicador 15: a escassez de material didático sobre o assunto é apontada como o terceiro entrave ao ensino da cultura afro-brasileira pela professora.</p> <p>Indicador 16: em quarto lugar, a professora alegou o despreparo do professor, para lidar com a temática afro-brasileira na escola.</p>
<p>Professor 3 Disciplina de História Ensino Médio</p>	<p>Indicador 11: a professora informou, que a intolerância religiosa dos alunos e, pais de alunos é o maior entrave ao ensino da temática na escola, quando o assunto das aulas está ligado aos cultos afro-brasileiros. Pois, os pais dos alunos não querem que seus filhos aprendam qualquer coisa que venha dos “macumbeiros”.</p> <p>Indicador 12: em segundo plano, a professora declarou que o racismo também representa um empecilho à temática, mas não entrou em detalhes como ele acontece na instituição.</p> <p>Indicador 13: contou que os pais não aprovam o ensino da cultura inerente aos cultos afro-brasileiros na escola. Segundo ela, esse problema é o terceiro entrave ao ensino da cultura afro-brasileira na instituição de ensino.</p> <p>Indicador 14: acredita que a falta de apoio da equipe pedagógica e da gestão escolar não chega a ser um problema maior na escola, visto que coloca a questão em último plano.</p> <p>Indicador 15: admite que ocorra carência de material didático sobre o assunto na escola, todavia, não atribuiu a essa questão um índice significativo de importância.</p> <p>Indicador 16: em sua opinião o despreparo do professor na instituição é o quarto empecilho ao ensino da cultura afro-brasileira.</p>
<p>Professor 4</p>	<p>Indicador 11: declarou que a intolerância</p>

<p>Disciplina de Geografia Ensino Médio</p>	<p>religiosa é o segundo obstáculo que se impõe ao ensino da cultura afro-brasileira na escola, porque os alunos “crentes” não querem aprender sobre a “cultura demoníaca”.</p> <p>Indicador 12: a professora declarou que o racismo é sempre o problema maior em relação a qualquer assunto inerente à etnia negra, pois os alunos brancos não querem aprender nada que venha dos negros. Além disso, muitos alunos e professores não acreditam que existe racismo no Brasil.</p> <p>Indicador 13: afirmou que a desaprovação dos pais também dificulta muito a realização de um bom trabalho na escola. Sendo esse problema o terceiro entrave ao ensino da cultura afro-brasileira na escola.</p> <p>Indicador 14: em quarto lugar, segundo a professora está o problema da escassez de material didático que trate da temática.</p> <p>Indicador 15: segundo a professora ocorre escassez de material didático sobre o tema, problema que atribui à terceira posição em nível de importância.</p> <p>Indicador 16: o despreparo do professor é um problema menor na opinião da professora em relação ao ensino da cultura afro-brasileira, ocupando a última posição.</p>
<p>Professor 5 Disciplina de Geografia Ensino Médio</p>	<p>Indicador 11: o professor informou que o a intolerância religiosa representa o maior problema em relação ao ensino da cultura afro-brasileira. Segundo o professor os alunos e pais de alunos evangélicos não toleram que seja ensinada essa temática, pois entendem que tudo que vem das religiões de matriz africana é “macumba, feitiço e coisa do demônio”, e com a cultura afro-brasileira não é diferente.</p> <p>Indicador 12: o professor não acredita que o racismo seja um empecilho maior ao ensino da cultura afro-brasileira, atribuindo a questão a último plano.</p> <p>Indicador 13: A desaprovação dos pais em relação ao assunto é muito grande, e ocupa o segundo lugar na concepção do educador, no índice que aponta as dificuldades na implementação do tema.</p> <p>Indicador 14: alegou que a falta de apoio da equipe pedagógica e da gestão é um</p>

	<p>problema menor na instituição, colocando a questão em quinto lugar.</p> <p>Indicador 15: o professor apontou que na escola há falta de material didático inerente ao assunto, situação que para o profissional constitui um grande empecilho ao ensino da temática em questão. Sendo o problema o terceiro interveniente ao tema.</p> <p>Indicador 16: o professor considera o despreparo do docente é uma realidade da escola local, colocando o problema em quarto lugar no índice que visa conhecer os entraves ao ensino da cultura afro-brasileira na escola pesquisada.</p>
<p>Professor 6 Disciplina de Geografia Ensino Médio</p>	<p>Indicador 11: segundo o professor, a intolerância religiosa é o maior desafio enfrentado pelos professores que trabalham com o tema.</p> <p>Indicador 12: O racismo na opinião do docente não é um entrave tão significativo em relação ao ensino da temática na escola. Sendo assim, colocou o problema em último plano.</p> <p>Indicador 13: o educador afirmou que a desaprovação dos pais em relação ao ensino da cultura afro-brasileira na escola dificulta muito a realização de um bom trabalho, principalmente, porque alguns pais são intolerantes e não veem com bons olhos o povo de santo e isso acaba se estendendo a sua cultura.</p> <p>Indicador 14: alegou que a equipe pedagógica e a gestão da escola não dão muito apoio aos professores, mas também não crê que a falta de apoio seja um problema mais sério, capaz de impedir o ensino do tema.</p> <p>Indicador 15: sustentou que há carência de material didático inerente à temática, situação que dificulta muito o ensino. Além disso, os poucos livros que a escola possui, apresentam a cultura afro-brasileira de maneira superficial.</p> <p>Indicador 16: assume que existe despreparo do docente quanto ao tema, mas não é um problema maior.</p>
<p>Professor 7 Disciplina de Artes Ensino Médio</p>	<p>Indicador 11: afirma que existe intolerância religiosa na escola em relação à temática, mas não é o maior problema</p>

	<p>enfrentado pelos professores na instituição.</p> <p>Indicador 12: segundo a professora o racismo é o grande impedimento em relação ao ensino do tema, pois quando o assunto está vinculado à etnia negra sempre existe alguma resistência.</p> <p>Indicador 13: acredita que exista desaprovação dos pais, mas não é o maior problema que a escola enfrenta.</p> <p>Indicador 14: acredita que a falta de apoio da equipe pedagógica e da gestão escolar é um problema importante na instituição. Diante disso, coloca o problema em quinto lugar no nível de importância.</p> <p>Indicador 15: assume que existe carência de material didático em relação à cultura afro-brasileira na escola, colocando a questão em quarto lugar na escala de nível de importância.</p> <p>Indicador 16: aponta que o despreparo do docente na instituição é um problema grave e colocou o problema em segundo lugar na escala de importância.</p>
<p>Professor 8 Disciplina de Artes Ensino Médio</p>	<p>Indicador 11: o professor considera que a intolerância religiosa dificulta muito o ensino do tema e na escala de importância a coloca como o segundo entrave ao ensino da cultura em questão.</p> <p>Indicador 12: para o educador o primeiro desafio em relação ao ensino da cultura afro-brasileira é o racismo, pois é um grande problema na instituição. Ele parte tanto dos professores quanto dos alunos, os quais acreditam na inferioridade dos negros e da sua cultura.</p> <p>Indicador 13: assume que existe muita resistência quanto ao tema na escola, que tanto pais como alunos crentes rejeitam o ensino, dificultando que seja realizado um trabalho mais eficiente sobre o tema. Mas, também existem pais que movidos pelo racismo, se colocam contrários ao ensino da história e da cultura afro-brasileira.</p> <p>Indicador 14: afirma que existe falta de apoio da equipe pedagógica e da gestão, porém não considera que seja a questão central, e coloca a questão em último lugar dentro da escala de importância.</p> <p>Indicador 15: defende que não existe</p>

	<p>muito material didático na escola sobre a cultura afro-brasileira, porém não considera que esse problema seja o mais grave, o colocando em quinto lugar na escala de importância.</p> <p>Indicador 16: acredita que os professores da instituição não estão preparados para lidar com o tema, colocando a questão em quarto lugar no nível de importância.</p>
<p>Professor 9 Disciplina de Sociologia Ensino Médio</p>	<p>Indicador 11: considera que a intolerância religiosa é um problema menor.</p> <p>Indicador 12: acredita que o racismo é o maior desafio, pois é um problema cultural no Brasil.</p> <p>Indicador 13: relatou que existem pais racistas que atrapalham o ensino da temática na escola.</p> <p>Indicador 14: afirmou que na escola não recebe apoio da equipe pedagógica nem da gestão escolar para desenvolver o ensino da temática.</p> <p>Indicador 15: afirmou que existe falta de material didático sobre o assunto, porém não é um problema maior.</p> <p>Indicador 16: não demonstrou preocupação com o preparo dos professores sobre o assunto, apesar de reconhecer que nem todos estão preparados.</p>
<p>Professor 10 Disciplina de Filosofia Ensino Médio</p>	<p>Indicador 11: admite que exista intolerância religiosa no ambiente escolar, o que afeta o ensino da temática na escola.</p> <p>Indicador 12: considera que o racismo é um problema presente na escola, porém não é uma questão preocupante.</p> <p>Indicador 13: considera a desaprovação dos pais de alunos evangélicos o maior entrave enfrentado pela instituição, em se tratando do ensino da temática.</p> <p>Indicador 14: declarou que outro problema significativo na escola em relação ao ensino da temática, é a falta de apoio da equipe pedagógica e da gestão escolar.</p> <p>Indicador 15: considera que a falta de material pedagógico sobre o assunto representa um enorme empecilho ao ensino do assunto, o que em sua opinião é uma questão extremamente importante.</p> <p>Indicador 16: acredita que os professores</p>

	estão despreparados para lidar com o tema.
--	--

### 3.2.2.1 Discussões

Observando-se os dados contidos no quadro 5, constatamos que a maioria dos entrevistados não reconhece como religiões os cultos afro-brasileiros, sendo que reconhece e valoriza somente aquelas denominações de matriz cristã (catolicismo, protestantes históricos, pentecostais e neopentecostais), cujo modelo é o monoteísmo. Pois, como disse o professor 7: “não acho que religiões que excluem a figura de Jesus e o substituem por outros deuses, podem ser consideradas religiões verdadeiras. Se não adoram a Deus, para mim podem ser tudo, menos religiões”<sup>284</sup>.

O que nos leva a considerar que os professores, bem como a sociedade de maneira geral, ainda não reconhece e não valoriza as religiões não cristãs e politeístas, como é o caso dos cultos afro-brasileiros. Na realidade, essa atitude dos professores reflete um problema maior, que é a intolerância etnoracial, que se baseia em diferenças identitárias tanto individuais como coletivas, que se estabelecem a partir dos conceitos de etnia, de raça, de gênero, de crenças, de aparência e de origem, como bem disse Silva<sup>285</sup>. Assim, na mentalidade coletiva dos professores somente pode ser considerada religião e respeitada como tal, as denominações que adoram a um único Deus, o que torna os outros grupos seitas, falsas religiões ou religiões do mal.

Todavia, essa preferência não é fruto do acaso, mas de um longo processo histórico de formação da mentalidade coletiva, que atuou no sentido de assegurar a hegemonia do modelo cristão em detrimento de outros. Sendo, então, o Brasil colônia de Portugal, a ideia de outro paradigma religioso que não fosse o modelo cristão, nunca esteve à disposição dos brasileiros. Antes disso, os cultos indígenas e africanos representavam um desvio do modelo cristão, haja vista que os indígenas cultivavam o hábito da antropofagia e sacralização da natureza<sup>286</sup>, e os cultos afro-brasileiros além de sacralizar a natureza, realizavam práticas mágicas curativas e adoravam vários deuses<sup>287</sup>. Sendo, portanto, os cultos afro-brasileiros perseguidos pela Igreja Católica ao longo de quatro séculos, porque foram considerados cultos

<sup>284</sup> Trecho retirado da resposta do professor 7 à questão 2 do questionário para professores.

<sup>285</sup> SILVA, J. *Guia de Luta contra a Intolerância Religiosa e o Racismo*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 14.

<sup>286</sup> BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz Religiosa Brasileira: Religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Koinonia, 2003, p. 56

<sup>287</sup> BERKENBROCK, Volney. *A Experiência dos Orixás: Um Estudo sobre a Experiência Religiosa no Candomblé*. 3 ed Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 126-127.

demoníacos cujas práticas curativas não passavam de feitiçaria. Essa tendência de desprezar tudo que destoava do modelo cristão foi ratificada pelo Estado Republicano, sobretudo na primeira metade do século XX, o qual empreendeu forte repressão policial de serviços de controle social e higiene mental para perseguir os cultos afro-brasileiros. Ademais, as elites sociais e intelectuais brasileiras se encarregaram de perpetuar uma imagem pejorativa acerca das contribuições culturais dos negros no Brasil, as quais eram totalmente desprezadas ou consideradas exóticas<sup>288</sup>.

Logo, a preferência dos professores pelo modelo cristão e o repúdio pelas religiões afro-brasileiras, é resultado maior de um decurso histórico de marginalização das referidas religiões, as quais sofreram intenso processo de perseguição, discriminação, deturpação, tudo devido ao preconceito etnoracial e religioso. Porém, é preciso ressaltar que a preferência em si não é um problema, todos podem acreditar no que melhor convém. O problema é quando a preferência é exteriorizada em forma de discriminação. Pois, ninguém é obrigado a gostar da religião do outro, mas é obrigado a respeitá-la. Transpondo essa discussão para o terreno da educação, o problema está no comportamento antiprofissional de alguns educadores que movidos pela sua crença, negligenciam a aprendizagem de identidades étnicas ou discriminam os alunos negros.

Outra questão que imerge é como ensinar os alunos a respeitarem à diversidade étnico-racial e religiosa, quando os nossos professores não acreditam nisso? Pois, não valorizam e reconhecem os cultos afro-brasileiros como religiões. Como poderão ensinar as manifestações culturais que advêm das religiões em questão, quando demonstram uma atitude refratária a elas? Buscando elucidar essas questões, perguntamos aos professores se conheciam os cultos afro-brasileiros e a cultura inerente a eles, os quais demonstram um alto grau de desconhecimento em relação a ambos, que atribuem primeiramente à questão do seu credo religioso e, em segundo plano, a simples falta de interesse.

No quadro 6, podemos observar que os professores, majoritariamente, privilegiam o ensino do estrato lúdico da cultura afro-brasileira, promovendo, então, uma educação calcada na valorização das festas, da musicalidade e das danças afro-brasileiras em detrimento de outros aspectos. Em segundo plano, é notória a preferência dos professores pelo aspecto gastronômico da cultura afro-brasileira, em que a culinária, os alimentos típicos e os temperos, bem como os utensílios de cozinha, aparecem como os elementos oficiais desse

---

<sup>288</sup> SILVA, Vagner Gonçalves da. Prefácio ou Notícias de uma Guerra Nada Particular: Os Ataques Neopentecostais às Religiões Afro-brasileiras. In: SILVA, Vagner Gonçalves da. (Org.) *Intolerância Religiosa: Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007, p. 9-28.

estrato da cultura. Assim, os elementos da cultura imaterial (mitologia, religião e religiosidade) e da cultura intelectual (atividade científica, política, econômica, técnica e tecnológica) são preteridos pelos professores como se fossem tabus, que não podem ser ensinados ou discutidos no ambiente escolar. Todavia, os professores admitem que a preferência pelos aspectos em destaque tenha a ver com a rejeição dos alunos e pais de alunos “crentes” aos temas da cultura afro-brasileira, os quais acreditam que a cultura afro-brasileira é demonizada, devido seu vínculo com os cultos afro-brasileiros. Os educadores, ainda, admitem que os aspectos (lúdico e gastronômico) vão ao encontro do nível de interesse dos alunos. Em última instância, reclamam que o calendário escolar é muito apertado e preferem privilegiar o ensino de elementos da cultura afro-brasileira que julgam ser mais relevantes e conhecidos pela sociedade.

Todas essas declarações ratificam aquilo que outrora Nascimento e Munanga já advertiam, que a sociedade brasileira e, nela incluímos os professores, reduz a cultura afro-brasileira somente à esfera do lúdico e da gastronomia. Conforme afirmou Nascimento, a sociedade dominante reduz a cultura negra a categorias desgastadas (ritmo, esporte, vestuário e culinária) desprezando “a atividade intelectual, científica, política, econômica, técnica e tecnológica, que considera atributo próprio às pessoas brancas, exclusivo da civilização europeia”<sup>289</sup>. Essa atitude, porém, caracteriza-se como uma das modalidades de racismo, denominado de racismo cultural, cuja ação se baseia no ataque a cultura de determinada etnia em razão de sua origem étnica. Ela é extremamente nociva, pois ao reduzir a cultura negra a apenas alguns aspectos dá a entender aos alunos negros e brancos, que a cultura negra é uma cultura limitada, o que é um engodo. Além disso, em nada contribui para a autoestima dos alunos nem tão pouco para a construção de uma identidade negra digna, haja vista que esse modelo limitado de cultura não permite que o aluno possa vislumbrar oportunidades em outras áreas de conhecimento, antes o limita as áreas da música, do esporte, etc. Como se os negros não tivessem capacidade de obter êxito em atividades intelectuais, políticas, científicas, técnicas e tecnológicas.

Assim sendo, o resgate da cultura negra passa por outras questões, além das desgastadas categorias do lúdico ensinadas pelos professores na escola.

De acordo com Munanga:

Esse resgate passa certamente pela questão da cor inferiorizada e da cultura negada e /ou reduzida pela cultura hegemônica dominante. Daí a necessidade de retornarem o

---

<sup>289</sup> NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Sankofa: Significados e Intenções* In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) *A Matriz Africana no Mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 29-54.

estudo de suas matrizes africanas como caminho indispensável para aprofundar os conhecimentos e reflexões sobre a cultura. Essa retomada exige conhecimento científico da África em sua complexidade histórica, religiosa, política, econômica, social e assim por diante- a África vista não apenas em seus aspectos antigos e passados, mas também em suas realidades modernas e contemporâneas. Tais conhecimentos têm sido minimizados e negligenciados no Brasil, em comparação com os estudos sobre a Europa, a Ásia e as sociedades indígenas<sup>290</sup>.

É preciso, então, ensinar aos nossos alunos acerca da mazela do racismo na sociedade brasileira, sobretudo, ensinar a valorizar e a respeitar à diversidade étnica. Ensinar os nossos alunos negros a ter orgulho da sua cor, da sua história e da sua cultura. Também é preciso ensinar que existe outra cultura além da cultura dominante. É preciso apresentar aos alunos a cultura negra, ainda desconhecida pela sociedade brasileira. Uma cultura que não é apenas o folclore, o exótico ou o lúdico, mas uma cultura vasta e complexa, que abrange a religião e a religiosidade, os mitos, as tradições, a história, e outros aspectos da cultura africana. Uma cultura negra que está baseada nas raízes africanas, mas, que também reconhece a experiência histórica dos africanos após a diáspora no Brasil e, as manifestações culturais aqui construídas, apesar de todos os entraves, que essa etnia teve de enfrentar para vivenciá-las.

No que diz respeito ao quadro 7, observa-se que boa parte dos docentes admitem ter recebido formação inerente à temática durante a graduação, sendo que, apenas duas educadoras declararam não ter recebido nenhuma espécie de capacitação e, uma professora informou ter buscado por conta própria a capacitação acerca do ensino da história e da cultura afro-brasileira. Ademais, todos os participantes da pesquisa afirmaram trabalhar a temática na escola. Quando interpelados acerca da forma como desenvolvem o ensino da história e da cultura afro-brasileira, os professores explicaram que desenvolvem a temática através da metodologia de projetos pedagógicos. Informaram que acontece todo ano na instituição um projeto sobre a cultura afro-brasileira, que é desenvolvido pela área de ciências humanas. Esse é realizado no mês de novembro e a culminância acontece no dia da consciência negra, 20 de novembro. Ainda relataram que durante o projeto os alunos aprendem sobre as danças, festas, músicas, vestuário e culinária afro-brasileira e, também sobre a história dos escravos africanos no Brasil. Porém os professores julgam o projeto ineficaz, pois todos os anos são ensinados os mesmos conteúdos e realizadas as mesmas ações na escola. Ainda convém lembrar que apenas 2 professoras, dentre os 10 professores entrevistados, afirmaram trabalhar com o tema durante todo o período letivo, sendo que utilizam como recursos didáticos: jogos, dinâmicas

---

<sup>290</sup> MUNANGA, k. Apresentação. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.) *A Matriz Africana no Mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 21-24.

de grupos, música, filmes e textos retirados da internet. Elas também elucidaram que além dos temas trabalhados no projeto que a escola desenvolve, sempre trabalham em suas aulas a problemática do racismo. Tomando como aporte os depoimentos dos professores, podemos perceber que os professores receberam formação inerente à temática em instituições de ensino superior, conforme prevê a Resolução CNE/ CP n.º 1, Art. 1º. No que tange a prática pedagógica sobre a temática, notou-se que a metodologia adotada pelos professores (metodologia de projetos pedagógicos) está adequada com o que prevê o Parecer CNE/ CP n.º 3, de março de 2004, que determina que o ensino da história e da cultura afro-brasileira pode ser desenvolvido através de conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas interdisciplinares<sup>291</sup>. Contudo, a forma como é conduzido o projeto vai de encontro do propósito da temática. Pois, os alunos aprendem sempre o mesmo conteúdo e desenvolvem as mesmas ações ao longo do projeto, ou seja, aprendem sobre as danças, as festas, as músicas, o vestuário, a culinária afro-brasileira, a escravidão africana e realizam a feira cultural, no Dia da Consciência Negra, em que apresentam os trabalhos realizados no decorrer do período do projeto.

Logo, os alunos vivenciam uma aprendizagem pontual e mecânica acerca de uma temática maçante, calcada em aspectos desgastados da cultura afro-brasileira e em uma visão escravizada do negro. Aprendizagem que em nada contribui para fomentar nos alunos a valorização e o respeito pela etnia negra, antes disso, perpetua estereótipos e preconceitos, que poderão no futuro basear práticas discriminatórias. Essa aprendizagem se assemelha com aquilo que Canem e Oliveira já disseram. Conforme as autoras, existem os que concebem a diversidade cultural de maneira essencializada e folclórica na escola, que em face disso, reduzem o multiculturalismo a um “adendo” do currículo regular e disseminam aprendizagens baseadas na comemoração de datas especiais. Quando poderiam elevar o debate, no sentido de valorizar a diversidade cultural, principalmente de mostrar aos alunos os mecanismos de construção das diferenças e estereótipos, bem como os fatores históricos, políticos e sociais que propiciaram discursos acerca do silenciamento das identidades<sup>292</sup>.

Sobre os desafios enfrentados pelos docentes no ensino da história e cultura afro-brasileira na escola, podemos notar pelas respostas dos entrevistados contidas no quadro 8, que a intolerância religiosa é o maior obstáculo ao ensino da temática na escola, pois os

---

<sup>291</sup> BRASIL. *Parecer CNE/CP n.º 3*, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

<sup>292</sup> CANEM, Ana; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira*, n. 21, set./out./nov./ dez. 2012. p. 61-169.

docentes afirmaram que a intolerância religiosa na escola é muito grande, que os pais e os alunos “crentes” são refratários a assuntos que de alguma forma envolvem os cultos afro-brasileiros. Em segundo lugar, os professores alegam que a desaprovação dos pais em relação aos temas é um dos obstáculos ao ensino, haja vista que os pais que são “crentes”, não aceitam que seus filhos aprendam nada que venha dos “macumbeiros”. Em terceiro, lugar os professores admitem que o racismo presente na instituição de ensino dificulta o ensino da história e cultura afro-brasileira. Todavia, poucos entrevistados explicaram como isso acontece. No quarto lugar, os educadores apontaram a falta de material didático inerente ao assunto no ambiente escolar, como uma das dificuldades mais frequentes no ambiente escolar em relação ao ensino da temática. Também relataram que recebem pouco apoio da equipe pedagógica e da gestão escolar, mas que isso não chega a ser um impedimento maior. Em último lugar, apontaram o despreparo do docente sobre a temática como um dos problemas enfrentados na escola.

De certo, a questão da intolerância religiosa dos pais de alunos e dos discentes representa um empecilho a ser vencido pelos educadores, visto que pais e alunos “crentes” consideram a cultura demoníaca devido ao seu vínculo com as religiões afro-brasileiras. Porém, os educadores incumbidos da missão de transmitir os conhecimentos acumulados socialmente às novas gerações, não devem ceder a interesses de grupos particulares, mas, sim, atender a demanda do povo brasileiro, o qual foi negligenciado parte significativa de sua memória e cultura. Segundo Munanga, essa memória não pertence somente aos negros, mas a todos os brasileiros. Ela faz parte da cultura da qual nos alimentamos todos os dias, muito embora isso aconteça de modo desigual, pois são irrefutáveis as contribuições culturais de cada etnia em relação à identidade nacional<sup>293</sup>. Portanto, como consiste em patrimônio de todos os brasileiros, o ensino da cultura afro-brasileira deve prevalecer acima de qualquer interesse pessoal.

Em relação ao racismo, os professores admitem a sua existência no ambiente escolar e, até mesmo entendem que ele por vezes dificulta o ensino da temática afro-brasileira na escola. Mas, poucos professores deram detalhes acerca de como isso acontece. Apenas um dos docentes afirmou que o racismo parte dos alunos brancos, os quais não querem aprender nada que venha da etnia negra<sup>294</sup>. Esse comportamento dos professores muito se assemelha aquele que ocorre no seio da sociedade brasileira, em que os brasileiros admitem a existência

---

<sup>293</sup> MUNANGA, K. Apresentação. In:(Org.) *Superando o Racismo na Escola*. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.

<sup>294</sup> Relato do Professor 4 sobre o racismo no ambiente escolar.

do racismo em nosso país, todavia não se consideram racistas, como elucidam algumas pesquisas inerentes ao tema, dentre elas destacamos a realizada por SCHWARCZ<sup>295</sup>. De acordo com Munanga, isso só ocorre, pois ainda prevalece a crença na democracia racial brasileira, de modo que os indivíduos não admitem que sejam racistas. Racistas são sempre os outros<sup>296</sup>.

A maioria dos professores entrevistados afirmou que existe falta de material didático inerente à temática na escola, todavia nenhum deles externou alguma preocupação em relação ao teor dos conteúdos contidos nesses livros nem tão pouco se observam se os livros têm algum conteúdo racista ou intolerante antes de adotá-los. Antes disso, boa parte dos professores da instituição não acredita que a ausência de um bom livro didático comprometa o ensino, o que nos leva a considerar que os professores não tenham percebido estereótipos e preconceitos no livro didático ou não se importem com a questão.

Silva nos alerta contra os perigos contidos no LD (livro didático), perigos que parecem ser desconhecidos ou menosprezados pelos professores da escola em questão. Conforme Silva, o livro didático, de modo geral, suprime ou apresentam de modo reduzido às experiências e os processos históricos e culturais da etnia negra, a qual é apresentada pelo LD a partir de estereótipos e preconceitos<sup>297</sup>. Um bom indicativo disso é a forma como o LD frequentemente apresenta o negro, como escravo ou subalterno, sem fazer menção ao seu passado de homem livre antes da escravidão, bem como omite as lutas de libertação durante a escravidão e aquelas que ocorreram após a escravidão, e ainda ocorrem em nossos dias por direitos e cidadania<sup>298</sup>. De outro lado, é notório que o negro não é o público alvo do LD, pois os autores se dirigem ao público majoritário, que é representado no material didático por pessoas brancas e de classe média<sup>299</sup>.

Boa parte dos entrevistados se queixou do pouco apoio que recebem da equipe pedagógica e da gestão escolar, como também do despreparo dos educadores em relação ao tema, mesmo quando dizem ter recebido capacitação. Porém, os profissionais acreditam que esses problemas não prejudicam ou comprometem o ensino da história e da cultura afro-

---

<sup>295</sup> SCHWARCZ, L. M. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro. In SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. S. (Orgs.) *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996, p. 147-185.

<sup>296</sup> MUNANGA, K. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. In: *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF*. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, n. 12, 2010, p. 169- 203.

<sup>297</sup> SILVA, A. C. Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. (Org.) *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21- 37.

<sup>298</sup> SILVA, A. C., 2005, p. 25.

<sup>299</sup> SILVA, A. C., 2005, p. 23.

brasileira. Fatos que nos causam perplexidade, pois entendemos que são elementos essenciais, quando o objetivo é promover uma educação de qualidade. Podemos, portanto, perceber que não existe sinergia entre os docentes, equipe pedagógica e gestão escolar para superar os problemas do cotidiano escolar, principalmente no que diz respeito ao ensino da história e cultura afro-brasileira. Antes, a responsabilidade de desenvolver esse ensino é exclusiva dos professores da área de ciências humanas, bem como é deles a tarefa de vencer os desafios que se impõe à temática, quando na verdade a LDB é clara em demonstrar, que é papel de todos os professores, como determina em seu Art 26-A, § 2º, que o ensino da temática deve ser ministrado em todo o currículo escolar<sup>300</sup>.

Quanto ao preparo dos docentes acerca do ensino da história e cultura afro-brasileira, é irrefutável que os docentes não receberam capacitação suficiente para lidar com a diversidade étnica presente no ambiente escolar. Como bem disse Munanga, alguns educadores não receberam na sua educação e durante a sua formação docente preparo necessário para lidar com a diversidade, como também com as discriminações que dela resultam no ambiente escolar. Sendo assim, a realidade é que nas escolas encontramos profissionais habilitados, porém despreparados e incapazes de lidar minimamente com a diversidade e seus desafios.

Por tudo isso, podemos perceber que apesar da instituição ensinar a história e a cultura afro-brasileira através do projeto etnoracial, esse ensino não é adequado. Pois, o projeto em questão não amplia a bagagem dos alunos sobre a temática, considerando que todo o ano é ensinado os mesmos conteúdos e realizadas as mesmas ações. Sendo que os alunos aprendem apenas elementos da cultura afro-brasileira vinculados ao lúdico ou à culinária. Em se tratando do ensino da história afro-brasileira na instituição, ela é ensinada a partir de uma abordagem positivista que se baseia na história dos vencedores em detrimento dos vencidos. Nessa forma de se pensar e ensinar a história, os negros são apresentados aos alunos como escravos sem problematizar as relações sociais entre negros e brancos, como também sem levar em consideração os mecanismos de resistência, engajamento político, contribuições e produção cultural dos negros. O ensino da história e da cultura afro-brasileira se reduz a uma aprendizagem pontual e mecânica sobre a temática, que reforça e perpetua preconceitos, visto que apresenta uma identidade negra calcada em estereótipos. Assim, o ensino-aprendizagem desenvolvido na escola em questão contribui para perpetuar o racismo e a intolerância religiosa na instituição e na sociedade.

---

<sup>300</sup> BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 26-A, § 2º.

## CONCLUSÃO

A escola é um ambiente propício ao debate e ao questionamento, acima de tudo, um ambiente privilegiado pela diversidade que apresenta. Pois, recebe alunos de todas as faixas etárias, de diferentes etnias, com diferentes orientações sexuais e de variadas classes sociais, cujas famílias apresentam diferentes composições, possuindo ou não religião, tendo muitas vezes necessidades educacionais especiais e portadores de diferentes estilos de educação. Além disso, os alunos apresentam diferentes personalidades, níveis de ensino, de interesse, diferentes tempos de aprendizagem e diversas dificuldades. Ou seja, cada aluno representa um universo que a escola precisa aprender a respeitar, a ouvir, a falar e a acolher. No entanto, nossas escolas não estão preparadas para lidar com a diversidade, especialmente, os nossos professores, visto que a diversidade é omitida ou reduzida ao plano dos estereótipos.

Na realidade, o sistema educacional brasileiro dissemina uma educação monocultural e eurocêntrica, que ignora a diversidade de gênero, religião, etnia, raças e classes sociais<sup>301</sup>. Impondo aos alunos através do ensino, um pensamento padronizado a respeito da diversidade que vai de encontro com o exercício do livre pensar, do direito à identidade étnica e ao poder de escolha. Assim sendo, o sistema de ensino brasileiro reforça e perpetua a tensão entre o padrão estético cultural europeu e o padrão estético cultural africano, no seio da sociedade brasileira. Pois, o público alvo da escola não é a etnia negra ou a indígena, antes o destinatário é a etnia branca que recebe uma educação que privilegia sua identidade étnica.

De certo, a preferência pelo ensino monocultural se explica pelo predomínio da crença na democracia racial entre os professores, bem como na cultura nacional mestiça.

Sobre a democracia racial Nascimento elucida que:

O mito que a sobrevivência de traços da cultura africana na sociedade brasileira teria sido o resultado de relações relaxadas e amigáveis entre senhores e escravos. Canções, danças, comidas, religiões, linguagem de origem africana, presente como elemento integral da cultura brasileira, seria outros tantos comprovantes da ausência de preconceito e discriminação racial dos brasileiros ‘brancos’<sup>302</sup>.

Portanto, muitos docentes não acreditam na existência do racismo na escola e na sociedade. Pois, como poderia haver qualquer forma de discriminação, sobretudo do novo racismo ou racismo cultural, quando existem manifestações da cultura afro-brasileira que

<sup>301</sup> MUNANGA, K. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. In: *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF*. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, n. 12, 2010, p. 169- 203.

<sup>302</sup> NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1978, p. 55.

constituem a cultura nacional. Como podem os negros reclamar de racismo, quando no Brasil há ausência de conflitos e leis de segregação, como ocorreram na África do Sul durante o *apartheid* e também nos EUA. Se o conceito de raça já é algo banido do meio acadêmico, como poderia haver racismo? Os professores que pensam dessa maneira, não se preparam para lidar com a diversidade (étnico-racial e cultural)<sup>303</sup>, por conseguinte, rejeitam o ensino multicultural na escola.

Porém, os profissionais precisam considerar que o fato de conhecermos alguns elementos da cultura afro-brasileira como partícipes da cultura nacional é graças ao empenho da etnia negra em preservar e reconstruir sua cultura no Brasil, haja vista as dificuldades impostas pela política de silenciamento. Ainda convém elucidar que essa cultura de resistência é tratada desigualmente pelo sistema de ensino brasileiro, em razão da preferência pela cultura e pela história da matriz europeia<sup>304</sup>. Por tudo isso, nada mais justo que a etnia negra tenha reconhecido oficialmente e publicamente sua diversidade étnico-racial e cultural, bem como tenha assegurado por lei o direito de conhecer essa diversidade. Não, se trata de retirar a unidade nacional ou de promover o africanismo, mas de assegurar a diversidade étnica e cultural de todas as etnias que compõem o povo brasileiro<sup>305</sup>.

No entanto, nas raras vezes, em que o ensino da identidade negra acontece nas escolas brasileiras, é calcado em estereótipos e preconceitos, que em nada contribuem para inculcar o respeito à etnia negra, antes disso, pode dar margem a práticas discriminatórias. Pois, a diversidade cultural é ensinada de modo folclórico e pontual. Os alunos aprendem as desgastadas categorias da cultura afro-brasileira do lúdico (festa, dança, música e vestuário) e culinária (alimentos, bebidas e comidas típicas), através de atividades que acontecem necessariamente em datas comemorativas. É o caso dos projetos “receita de bolo” que acontecem nas intermediações ou no Dia da Consciência Negra, em que os alunos reaprendem aquilo que aprenderam no ano anterior, pois os professores sempre utilizam a mesma receita.

Esta aprendizagem mecânica não coopera para a valorização da identidade negra, antes promove a sua subalternização, visto que a cultura afro-brasileira é ensinada de maneira reduzida e caricatural. A cultura negra que a escola ensina se resume a cultura clichê (samba,

---

<sup>303</sup> MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.) Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.

<sup>304</sup> MUNANGA, K. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. In: *Cadernos Penesb* – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, n. 12, 2010, p. 169- 203.

<sup>305</sup> MUNANGA, K. Educação e Diversidade Étnico-cultural: A Importância da História do Negro e da África no Sistema Educativo Brasileiro. In: Müller, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. (Org.s) *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p. 21-33.

acarajé, capoeira, etc.), todavia o ensino desses aspectos é isento de uma maior reflexão sobre a política de silenciamento da cultura africana no Brasil, bem como ignora a origem religiosa dessas manifestações. Conseqüentemente, a omissão contribui para perpetuar práticas racistas e intolerantes na sociedade. Primeiramente, porque apresenta aos alunos uma cultura folclórica a partir de categorias desgastadas da esfera do lúdico. E, o grande problema dessa abordagem, além de promover o determinismo em relação às áreas de atuação do negro no mercado de trabalho e na sociedade, é que a escola disseminada uma visão pejorativa sobre o folclore, pois é ensinado como uma manifestação cultural primitiva de um povo atrasado e ligada ao segmento popular. Logo, o aluno é induzido ao racismo cultural, haja vista que aprende a tratar a cultura afro-brasileira com desdém, haja vista que a considera inferior e folclórica.

De outro modo, o ensino das manifestações culturais negras sem a devida apreciação da sua origem religiosa pereniza o preconceito religioso contra os cultos afro-brasileiros, que se baseia na crença que essas religiões são malignas, pois adoram espíritos malignos. Sendo assim, a cultural afro-brasileira é considerada maligna, devido o seu vínculo com as religiões afro-brasileiras. Em face disso, a participação histórica dos cultos afro-brasileiros na preservação da cultura africana e na criação da cultura afro-brasileira é omitida pela escola, como também o teor religioso de algumas manifestações da cultura negra, o que acaba fortalecendo o preconceito e religioso e a intolerância religiosa contra os cultos afro-brasileiros, pois o preconceito não é desconstruído.

No que tange ao ensino da história afro-brasileira, observamos que o sistema de ensino nacional somente dissemina a história do negro pela perspectiva da escravidão. Porém, não podemos analisar o fenômeno sem compreender que essa forma de ver o negro tem estreita relação com a historiografia positivista. Pois, a história do negro foi ensinada em nosso país de maneira “distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente com a história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia”<sup>306</sup>, tendo como objetivo promover a história dos vencedores em detrimento dos vencidos. Assim, a historiografia brasileira através dos nossos livros didáticos, apresenta aos alunos o negro (escravo) como coisa, semovente e subalterno. Omitindo que antes da diáspora o negro era cidadão, detentor de vasta cultura, organização social e política, como também ignora os mecanismos de resistência negros frente à opressão do escravismo no Brasil.

---

<sup>306</sup> MUNANGA, 2013, p. 25.

Logo, essa forma de ver o negro ainda está cauterizada na mentalidade coletiva de boa parte dos brasileiros e dos nossos professores, que perpetuam o infortúnio da escravidão, sem à devida transposição temporal e à problematização das tensas relações de poder, sem considerar as peculiaridades da história afro-brasileira. Destarte, é apresentada aos alunos e aos cidadãos de hoje, uma imagem congelada da etnia negra em uma posição subalterna, que é incapaz de incutir o sentimento de respeito, no máximo de tolerância. Pois, é impossível respeitar aquele ou aquilo que não admiramos ou não conhecemos, uma vez que o respeito é um sentimento ou atitude conquistada. Já a tolerância não requer apreço, é algo imposto como regra social.

Nesse sentido, Munanga chama atenção para a aplicação dos conceitos de tolerância e intolerância. Elucidando que devemos ser enfáticos em condenar qualquer forma de intolerância, mas que a tolerância não deve ser o nosso ideal maior. Devemos, sim, incutir “a convivência igualitária das culturas, identidades, dos grupos e das sociedades humanas, dos homens e mulheres”<sup>307</sup>. Nossa preocupação como educadores que somos é, portanto, promover uma educação cidadã baseada nos valores de solidariedade e de respeito à diversidade.

Porém, mesmo que não defendamos o uso do termo, é essencial conhecer como a intolerância se manifesta no ambiente escolar, para poder combatê-la. No caso específico do ensino da cultura e história afro-brasileira, a intolerância religiosa é um dos maiores entraves à temática, dado que boa parte dos professores, pais e alunos evangélicos rejeitam o ensino, porque consideram as religiões dos negros demonizadas, bem como a história e a cultura afro-brasileira vinculada aos cultos afro-brasileiros. Por isso, o ensino é dificultado e por vezes impedido em face da pressão exercida por eles sobre a escola e, especialmente, sobre o docente, prevalecendo, assim, o desejo de um grupo particular em detrimento da necessidade da nação de conhecer parte negligenciada de sua história e cultura, e principalmente da etnia negra que sofre a ausência de referência em face da supressão da sua identidade negra. Contudo, é preciso lembrar que essa atitude não é somente em razão do preconceito religioso, isso é, da ideia de uma única religião verdadeira, que exclui as demais, mas, sobretudo, fundada no preconceito racial, que rejeita tudo que vem dos negros<sup>308</sup>.

Após a apreciação dos desafios que se impõem ao ensino da história e da cultura afro-brasileira no sistema educacional brasileiro, enfim, podemos pensar em como

---

<sup>307</sup> MUNANGA, 2013, p. 24.

<sup>308</sup> SILVA, J. *Guia da Intolerância Religiosa e Racismo*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 14.

desenvolver uma prática pedagógica multiculturalmente imbuída de uma perspectiva de superação de preconceitos e desigualdades.

Segundo Munanga:

Finalmente penso que construir políticas sobre a diversidade cultural e implantá-las no nosso sistema educacional não significa destruir a unidade nacional tal qual pensam alguns defensores das teses de Gilberto Freire. Seria simplesmente equacionar a unidade com a diversidade que constitui a matéria prima e fonte da riqueza coletiva e do enriquecimento individual. Diversidade na unidade não deve sugerir uma diversidade hierarquizada em culturas superiores e inferiores<sup>309</sup>.

Posto isso, o ensino das relações etnorraciais na escola deve partir do princípio de que a diversidade representa uma riqueza e não coloca em risco a ideia da unidade nacional. Mas, garante que todas as etnias, que formam o povo brasileiro, possam se sentir representadas por essa unidade. Uma unidade que se constitui de uma identidade cultural plural e não mestiça. Fruto das diversas matrizes culturais, as quais ora se relacionaram a partir do antagonismo, ora pela partilha, no entanto constituem juntas a nossa brasilidade. Partindo do pressuposto de que pode haver diversidade na unidade, compreendemos que, a primeiro passo, desenvolver uma prática pedagógica, multiculturalmente imbuída de uma perspectiva de superação de preconceitos e desigualdades, é resgatar a negritude. Ou seja, promover a consciência do negro sobre si mesmo, da beleza da sua cor, do seu cabelo, dos seus atributos físicos, pois somente, assim, os negros poderão resgatar a sua autoestima ao redescobrir o seu valor. Posteriormente, é preciso empoderar a etnia negra através do conhecimento da sua identidade étnica e através do conhecimento da sua cultura, língua, religião e história.

Portanto, é urgente que a escola, e especialmente os professores, valorizem a diversidade étnica e cultural presente no ambiente escolar. A escola precisa promover uma educação cidadã que seja realmente para todos, e não um privilégio de poucos. Todavia, para que isso ocorra, é necessário tornar a escola um espaço democrático, em que todas as etnias possam ter voz. Compreendemos que um dos caminhos possíveis é a educação cidadã e multicultural, que leve em consideração a visão de mundo das diversas etnias, sua cultura e história, como também os processos de construção de preconceitos e estereótipos, e as relações de poder. Acima de tudo, que privilegie o livre pensar e o senso-crítico dos alunos. Sendo capaz de inculcar valores como solidariedade e respeito à diversidade de raça, etnia, religião e classe social. Somente através de práticas pedagógicas imbuídas nessa dimensão

---

<sup>309</sup> MUNANGA, 2013, p. 26.

cidadã, que poderemos, quem sabe um dia, alcançar a tão sonhada democracia racial no Brasil.



## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Bruno Otávio de Lacerda; Soares, Antonio Jorge Gonçalves. O corpo negro e os preconceitos impregnados na cultura: uma análise dos estereótipos raciais presentes na sociedade brasileira a partir do futebol. *Movimento*, Porto Alegre: v. 17, n. 4, p. 265-280, out./dez., 2011.

BASTIDE, Roger. *As Religiões Africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira - Ed. da Universidade de São Paulo, 1989.

BERGMANN, M. 1972. *Nasce um povo*. 2 ed Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira. Racismo e educação: um conflito constante. *Contemporânea*, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 191-205, jan./jun., 2015.

BERKENBROCK, Volney. *A Experiência dos Orixás: Um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé*. 3 ed Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: Religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Koinonia, 2003.

BORGES, E. M. F. *Inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica e superior: momento histórico ímpar*. Revista Científica FacMais, v. IV, p.68-78, 2015. Disponível em: <[http://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2015/08/artigos/cultura\\_africana.pdf](http://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2015/08/artigos/cultura_africana.pdf)>. Acesso em: 6 set. 2017.

BURLAMAQUE, Frederico Leopoldo César. *Memória analítica acerca do comércio de escravos e acerca dos males da escravidão doméstica*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1988.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988, Art. 5º, XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 7 jul. 2017.

BRASIL. *Lei nº. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm#art1)>. Acesso: 30 out. 2017.

BRASIL. *Lei nº. 11.645*, de 8 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1)>. Acesso: 30 out.2017.

BRASIL. *Lei nº 12.519*, de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Art. 1º. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/L12519.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/L12519.htm)>. Acesso em: 24 ago. 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.185*, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Art. 2º. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 5 mar.2017.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 2*, de 31 de janeiro de 2007. Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. p.3. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 3*, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

CANEM, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61-169, set./dez. 2002.

CAMPOS, Isabel Soares; RUBERT, Rosane Aparecida. *Cadernos do LEPAARQ*, v. 11, n. 22, p. 295-307, 2014.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. 5. ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARRARA, Sérgio. “Diferentes, mas não desiguais! Viva a diferença”. In: BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. (Orgs.) *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais - livro de conteúdo*. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p. 17-38. Disponível em: <[http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2017.

CASTRO, R. M. M. et. al. *Aspectos qualitativos da gestão educacional. Recursos de gestão para o educador*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

DA MATTA, R. *Relativizando: Uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DE LUCA, Tania Regina. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N) ação*. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1999.

DESLAURIERS J. P. *Recherche qualitative: guide pratique*. Québec (Ca): McGrawHill, Éditeurs, 1991.

DIVALTE, Garcia Figueira. *História*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERRETI, S. F. Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 4, n.8, p. 182-198, jun.,1998.

FIGUEIRA, Vera Moreira. O preconceito racial na escola. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n.18, p. 63-72, 1990.

FREIRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. 51 ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIUMBELLI, Emerson Alessandro. O fim da religião: controvérsias acerca das “seitas” e da “liberdade religiosa” no Brasil e na França. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*, n.1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e Relações raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação*. In: MUNANGA, K. (org.) *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143- 155.

HAMENOO, Michael. A África na Ordem Mundial. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.) *A Matriz Africana no Mundo*. São Paulo: Selo negro, 2008, p. 109-132.

LIMA, Mônica. História da África. *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF*. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, n. 12, p. 26-68, 2010.

LOPES, Daniele Bastos. Não para os clichês. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano. 9, n. 103, p. 70-73, abril. 2014.

MAGGIE, Y. *Medo do Feitiço: relações entre magia e poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992.

MARIANO, Ricardo. Pentecostais em Ação: a demonização dos cultos afro-brasileiros. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.) *Intolerância Religiosa: Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-Brasileiro*. São Paulo: EDUSP, 2007, p. 119 – 148.

MARIN, Marilú Favarin. *Trabalho escravo, trabalho livre*. São Paulo: FTD, 1996.

MIRANDA, A. P. M. “Motivo presumido: sentimento”: Identidade religiosa e estigmatização escolar no Rio de Janeiro. *DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, Ed. especial, n.1, p. 139-164, 2015.

MOURA, Clóvis. *Brasil: raízes do protesto negro*. São Paulo: Global, 1983.

MOURA, Clóvis. *História do Negro Brasileiro*. 2 ed São Paulo: Editora Ática, 1992.

MONTERO, Paula. Religião, Pluralismo e Espaço Público no Brasil. *Revista Novos Estudos*, São Paulo, CEBRAP, n.74, p. 47- 65, 2006.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p. 56-63, dez./fev. 1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/28/04-kabe.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.) *Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Niterói: EdUFF, 2004, p.15-34.

MUNANGA, K. Educação e Diversidade Cultural. *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF*. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, n. 10, p. 37- 54, jan./jun. 2008/2010.

MUNANGA, K. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. In: *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF*. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, n. 12, 2010, p. 169- 203.

MUNANGA, K. Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania. 2012. *Ação Educativa*, 27. set. 2012. Palestra concedida a Ação Educativa. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MUNANGA, K. Educação e Diversidade Étnico-cultural: A Importância da História do Negro e da África no Sistema Educativo Brasileiro. In: Müller, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. (Org.s) *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p. 21-33.

NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: significados e intenções. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.) *A Matriz Africana no Mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 29-53.

NEGRÃO, Lisias. *Entre a cruz e a encruzilhada: formação do campo umbandista em São Paulo*. São Paulo: EDUSP, 1996.

PASSOS, Joana Célia. A formação de professores para uma pedagogia multirracial e popular: uma proposta do Núcleo de Estudos Negros para a superação do racismo na escola brasileira. In: *Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, 8, 2004, Coimbra. p. 3. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/JoanaCeliadosPassos.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PEREIRA, Matheus Serva. Quilombos, Revoltas e Fugas. *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF*. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, n. 12, p. 93-102, 2010.

- PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil. *Tempo Social - Rev. Sociologia da USP*. São Paulo, v.1, n.1, p. 18-31, 1. sem. 1989.
- REIS, J.J. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n.28, p.14-39, 1996.
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RODRIGUES, R. N. *As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil: com um estudo do professor Afrânio Peixoto*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1894.
- ROMERO, Sílvio. *Doutrina contra Doutrina: o evolucionismo e o positivismo na República do Brasil*. Rio de Janeiro: J.B. Nunes, 1984.
- ROMERO, Sílvio. *Machado de Assis: estudo comparativo de literatura brasileira*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.
- SANT'ANA, Antônio Olímpio de. *História e Conceitos básicos sobre o Racismo e seus Derivados*. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 38-67.
- SANTOS, E. P. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. In: SANTOS, E. P. Anais da 28ª Reunião da ANPED. GT Afro-Brasileiros e Educação, p. 01-17. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt21241int.doc>. Acesso em: 7 jul. 2017.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.
- SILVA, A. C. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, k. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.
- SILVA, C. B. R. Trajetórias do Movimento Negro e Ação afirmativa no Brasil. *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF*. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, n. 10, p. 118-138, 2010.
- SILVA, H. J. S. [et. al]. *Colonização Europeia nas Américas*. Uberaba: Ed. Universidade de Uberaba, 2011.
- SILVA, J. *Guia da Intolerância Religiosa e Racismo*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009, p.14
- SILVA, M. V. *Liberdade, Democracia e Intolerância Religiosa*. In: SANTOS, I. ; ESTEVES FILHO, A. (Orgs.) *Intolerância Religiosa X Democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009, p.125-143.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. *Concepções Religiosas Afro-brasileiras e Neopentecostais: uma análise simbólica*. *Revista USP*, São Paulo, n.67, p. 150-175, set. /nov. 2005.

SILVA, Vagner Gonçalves da; AMARAL, Rita. Religiões Afro-brasileiras e Cultura Nacional: uma etnografia em hipermídia. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luís, v.3, n. 6, jul./dez. 2006, p. 107-130.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Prefácio de uma Guerra Nada Particular: Os Ataques Neopentecostais às Religiões Afro-brasileiras e aos Símbolos da Herança Africana no Brasil. In: SILVA, Vagner Gonçalves da. (Org.) *Intolerância Religiosa*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007, p. 9-28.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.) *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009, p. 31-42.

SODRÉ, Muniz. *O Terreiro e a Cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 50-51.

SOUZA, Cleinton. *Sim, somos racistas: análise sociológica do racismo à brasileira*. Curitiba: Appris, 2015.

SCHNEIDER, Alberto Luiz. O Brasil de Sílvio Romero: uma leitura da população no final do século XIX. *Projeto História*, São Paulo, n. 42, p.163-183, jun. 2011.

SCHWARCZ, L. M., Espetáculo da Miscigenação. *Estudos Avançados*, ano 8, n.20, p. 137-152, 1994.

SCHWARTZ, S.B. *Mocambos, quilombos e palmares: a resistência escrava no Brasil Colonial*. *Estudos Econômicos*. São Paulo, v.17, p-61-88, 1987.

VAINFAS, Ronaldo. *Moralidades brasílicas: deleites sexuais e linguagem erótica na sociedade escravista*. In: MELLO E SOUZA, Laura de (Org.) *História da vida privada no Brasil: Cotidiano e vida privada na América portuguesa*, vol. I. NOVAIS, Fernando. (dir.), São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 238-239.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998, p.11-35.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A - FORMULÁRIO PARA PESQUISA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA INERENTE AO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

FORMULÁRIO PARA A PESQUISA ESCOLAR – PROFESSOR	
<b>DADOS GERAIS</b>	
Professor	
Nível de atuação	
Sexo	
Disciplina	
Religião	
<b>CULTOS AFRO-BRASILEIROS</b>	
Você conhece os cultos afro-brasileiros e a cultura produzida por eles? ( ) Sim ( ) Não	Comente sua resposta.
Já visitou alguma dessas religiões? ( ) Sim ( ) Não	Comente sua resposta.
<b>CULTURA AFRO-BRASILEIRA</b>	
Enumere, segundo o grau de importância, os estratos da cultura negra que podem ser ensinados em sala de aula.	( ) estrato lúdico: danças, festas e músicas; ( ) estrato imaterial: religião e religiosidade; ( ) estrato gastronômico: alimentos típicos; ( ) estrato intelectual; atividade científica, política, econômica, técnica e tecnológica.
Comente sua resposta.	
<b>FORMACAO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	
Durante sua formação docente, você teve oportunidade de tomar conhecimento sobre a cultura e a história afro-brasileira? ( ) Sim ( ) Não	Se sim, como? ( ) Disciplina ofertada na graduação; ( ) Em curso de capacitação ofertado pelo Estado ; ( ) Em curso de capacitação ofertado pelo Município; ( ) Em curso de capacitação ofertado pela escola que leciono; ( ) Em curso de extensão, ao qual busquei por interesse próprio; ( ) Em curso de pós-graduação.

<p>Você trabalha a temática afro-brasileira na disciplina que leciona?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>	<p>Como você trabalha a temática?</p>
<p><b>DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES QUE ENSINAM HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA</b></p>	
<p>Em sua opinião, quais os maiores empecilhos para a efetivação da temática da história e cultura afro-brasileira em sala de aula? Enumere segundo o nível de importância</p>	<p><input type="checkbox"/> A Intolerância religiosa dos alunos;</p> <p><input type="checkbox"/> Racismo dos alunos;</p> <p><input type="checkbox"/> A desaprovação dos pais em relação a esse aspecto da cultura dos negros;</p> <p><input type="checkbox"/> A falta de apoio da equipe pedagógica e da gestão escolar;</p> <p><input type="checkbox"/> A escassez de material didático que trate da temática;</p> <p><input type="checkbox"/> O despreparo do docente.</p>
<p>Comente sua resposta.</p>	

