

# NARRATIVAS ESCOLARES DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: OS PROFESSORES DE HISTÓRIA ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS DE REPRESENTAÇÃO

Gustavo Manoel da Silva Gomes\*

## Ensino de história e cultura afro-brasileira: a construção de um objeto de análise

Com a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira a partir da Lei nº 10.639/03<sup>1</sup>, alterando a LDB 9.394/96, são crescentes os debates em diversas instituições do saber que problematizam temas como o espaço dedicado à temática nos diferentes currículos escolares, as ações de fomento ou censura promovidas pela gestão escolar, a formação básica e continuada de professores, a produção de literaturas didáticas a construção reflexiva de metodologias e práticas de ensino de história e cultura afro-brasileira, entre outros. Discussões estas que re-oxigenam não só o campo da cultura afro-brasileira como também a identidade dos profissionais da educação em relação aos outros sujeitos que interagem direta ou indiretamente no espaço escolar. Todas essas discussões buscam atender da melhor forma essa nova demanda sociocultural, gerada pelos movimentos negros no Brasil ao longo do século XX, a fim de que surjam ações pedagógicas que reconheçam, valorizem e divulguem o diverso acervo cultural afro-descendente recolocando com dignidade os sujeitos negros na construção do conhecimento escolar contemporâneo<sup>2</sup>. Esse

---

\* Mestrando em História Social da Cultura Regional pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e História da Educação em Pernambuco (NEPHEPE); Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem (NIEL); Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Grupo de Estudos sobre Ensino e Saberes Históricos (GRESH).

<sup>1</sup> Leva-se em consideração a reformulação da referida lei, que passou, em março de 2008, a ser de nº 11.645, tornando obrigatório, além do ensino da história e cultura afro-brasileira, o ensino da história e cultura dos povos indígenas no Brasil. O objeto deste trabalho, contudo, restringe-se à primeira área do conhecimento citada, pois a Lei nº 10.639/03 possui suas respectivas diretrizes curriculares, enquanto a Lei nº 11.645/08 ainda não possui suas respectivas diretrizes bem definidas. Por isso, apoiamo-nos na lei anterior enquanto opção política (ter maior propriedade com militantes dos diversos movimentos negros, por exemplo).

<sup>2</sup> Conforme Bittencourt (2006) para que ocorram mudanças nas propostas curriculares, é necessário que tenham existido mudanças na sociedade e mais precisamente na clientela escolar. Quando se reconhece essas novas demandas socioculturais e políticas faz-se necessário repensar e modificar as propostas curriculares. Isso justifica a obrigatoriedade da implantação do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira nas propostas curriculares do país, pois urge a necessidade de pluralizar e

movimento tem favorecido um redimensionamento epistemológico no campo das relações entre Educação e Relações Étnico-Raciais. Nosso trabalho busca contribuir a partir das reflexões que tomam os professores de história<sup>3</sup>, suas formações, suas práticas cotidianas de ensino e as representações sobre a cultura negra que emergem em suas narrativas históricas escolares.

Muitas experiências de ensino publicadas em anais de eventos, livros didáticos e até mesmo livros científicos sobre a temática têm reproduzido uma noção de cultura afro-brasileira ainda como uma mera contribuição pitoresca, exótica, que compõe o folclore nacional<sup>4</sup>. Concepção esta pautada num discurso criado historicamente de que há lugares simbólicos inferiores determinados para a cultura afro-brasileira (OLIVA, 2003).

Essa concepção desvela as tensas relações de poder vivenciadas na história do Brasil a partir de projetos distintos de sociedade que insistiam em excluir a população negra do acesso ao saber e ao poder (Ibdem). Vários foram os intelectuais que corroboraram com esse processo, como exemplos emblemáticos, no início do século XX, temos a produção de Nina Rodrigues e Arthur Ramos entre outros<sup>5</sup>. As

---

ressignificar as linguagens, os discursos, as memórias e as identidades da sociedade brasileira, e a escola é um espaço muito propício a este trabalho.

<sup>3</sup> Segundo Helena de Freitas (1999), no Brasil, as reformas neoliberais no campo da educação vêm se instalando desde os anos 70 do século passado por interpretar a Educação como área diretamente responsável pelo desenvolvimento social e reestruturação produtiva aos novos rumos do Estado. Entre os anos 80 e 90 foram implementadas diversas políticas de formação em decorrência da Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico (México, 1979); e na conferência do Jontien (Tailândia, 1990). Nesse sentido, variadas as discussões focam a formação de professores como meio de se melhorar a qualidade de educação nos países subdesenvolvidos segundo os critérios do Banco Mundial, entre eles: o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria no conhecimento dos professores. De outro lado, desde 1983, a categoria dos profissionais de Educação através da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) problematiza esse contexto buscando contribuir qualitativamente nas discussões acerca dos processos de formação de professores no Brasil a fim de que esses elementos não se reduzam ao utilitarismo de resultados quantitativos nefastos, mas se amplie na garantia de uma melhoria qualitativa da formação e exercício da profissão docente.

<sup>4</sup> A prefeitura do Recife realizou em março de 2007 o I Concurso As Escolas do Recife Descobrimo-se Negras, que resultou em dezembro de 2008 na publicação de um livro de mesmo nome. É curioso notar que, dos cinco mil professores dessa Rede de Ensino, à época do concurso, apenas dezesseis registraram suas experiências pedagógicas, sobre o tema, em forma de artigo. Dessas, apenas as seis primeiras colocadas foram publicadas no livro. Embora as discussões relatadas pelos docentes sejam muito interessantes e tenham socializado êxitos quanto à recolocação do negro nos temas de ensino-aprendizagem, o que já é um ganho, percebem-se ainda limitações na forma de compreensão e abordagem da cultura afro-brasileira. Fato que, enquanto profissionais do Ensino de História, também vimos constatando em observações espontâneas feitas em nossos cotidianos escolares.

<sup>5</sup> Tais autores foram influenciados pelas teorias racistas (Eugenia) que predominavam durante o século XIX e persistiram ainda no início do século XX como o Darwinismo Social e a Antropologia Criminal.

contribuições do pensamento de Gilberto Freyre foram importantes para que se colocasse a figura do negro como relevante na formação cultural do país, mas ao mesmo tempo criou o mito da democracia racial, ovacionando a sociedade patriarcal e determinando lugares simbólicos específicos para os negros e sua cultura (MUNIZ, 2009).

Esses autores ao se proporem a falar sobre a cultura afro-brasileira criaram enunciados que, desvelando relações de poder a partir da relação identidade x alteridade, forjaram lugares simbólicos determinados para a referida cultura como a dança, a música, a culinária, o candomblé, a sexualidade, o mocambo, o trabalho braçal etc. O problema foi, e continua sendo, tomar esses lugares simbólicos como critérios de autenticidade da identidade cultural negra, forjando-se uma consciência coletiva que limita o acesso a outros espaços simbólicos de saber e poder à população negra ainda hoje.

Um autor que nos ajuda metodologicamente a compreender esse processo de construção discursiva sobre o “outro” é Edward Said (2007). Em seu livro clássico *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*, o autor problematiza como diversos intelectuais do ocidente construíram discursivamente a identidade e os lugares culturais, políticos e econômicos a serem ocupados por um “outro” não-ocidental, sendo esse *outro* um grupo ou uma sociedade inteira. Esse movimento resulta de um conjunto de operações sobre as quais tentamos estudar a perspicácia observável no jogo de poder quando um intelectual cria discursos, narrativas, esquemas explicativos que determinam lugares políticos, culturais e econômicos para um “outro”, considerando-se como o “outro”, neste estudo, a população negra.

Ora, seria interessante perguntarmo-nos por que outros tipos de discussão sobre a história e cultura afro-brasileira como as levantadas por intelectuais como Florestan Fernandes, Peter Fry e Robert Slennes a partir da segunda metade do século XX, cujas problematizações acerca do negro e sua cultura ampliam a consciência crítica sobre o tema, ainda não circulam em nossas escolas, nos livros didáticos, nas narrativas e esquemas de explicação dos professores. Tal quadro já é demonstrativo das relações de poder que se dão no campo da cultura afro-brasileira inclusive na escola.

As concepções preconceituosas produzidas em torno da cultura afro-brasileira foram difundidas na educação formal, projetada de acordo com os interesses dos grupos

(brancos) dominadores da política, da economia e da (oficial) produção cultural nacional, persistindo até hoje. Segundo Itani (1998), a escola formal possui um forte caráter seletivo, discriminatório, excludente; trata-se de um lugar de diferenciação social e essa diferenciação que tange a exclusão faz-se presente na escola a partir de vários elementos, inclusive da prática pedagógica. Esses exemplos ilustram uma realidade que não podemos negar: a existência do preconceito e da discriminação racial no Brasil<sup>6</sup> garantidos pelo silenciamento e naturalização dos lugares social, político e cultural destinado aos afro-brasileiros e, a escola, enquanto instituição social e (re)produtora dos valores sociais como nos diz Pierre Bourdieu (2010), tem contribuído imensamente nesse processo.

De fato, não é fácil aos nossos professores abordarem em sala de aula as diferentes práticas, representações, simbologias e expressões culturais negras (principalmente as religiosas), alusivas aos africanismos reinventados no Brasil. As reações dos próprios alunos costumam ser repressivas em formas de piadas, jargões e represálias que são lançadas sobre a cultura afro-brasileira variando apenas em graus de violência, sendo reflexo de uma tradição pautada sobre um discurso depreciativo, repressivo e disciplinador que impôs estigmas de marginalidade, inferioridade e nocividade às práticas alusivas ao *ser negro*. Na verdade, quando os alunos agem dessa forma, estão se negando a identificar-se com o tipo de negro que costuma ser representado nas aulas: o ser escravo; o ser submisso; o ser inferiorizado etc. fato que resulta e gera, ao mesmo tempo, uma falta de conhecimento e/ou o pouco interesse em relação à cultura afro-brasileira como marcas distintivas de uma concepção pré-forjada, não pelo indivíduo em si, mas pelo poder de um discurso disciplinador que atua sobre si (FOUCAULT, 2004). As questões que permeiam nossa escrita são: *Como essas subjetividades discentes estão sendo historicamente construídas a partir do ensino de*

---

<sup>6</sup> Por *preconceito* entende-se a idéia pré-forjada, o julgamento prévio, negativo e inflexível acerca de um indivíduo ou grupo social. Já a *discriminação racial* é encarada como o ato de distinguir ou diferenciar as pessoas ou os grupos sociais. Num primeiro momento a discriminação pode ser entendida como um aspecto positivo, pois reconhecer as diferenças é o primeiro passo para a construção de identidades. Contudo, no Brasil, a discriminação carrega um sentido político negativo, pois se baseia no conceito biológico de “raça”, conceito hoje cientificamente falido, mas que do ponto de vista sociológico, ainda é utilizado como argumento de desclassificação da população negra. A discriminação racial é a conversão do preconceito em ação prática. Leitura complementar sobre esses e outros conceitos vide: GOMES, Nilma. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, Ministério da Educação, (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: 2005.

*História? Como os professores de História têm reproduzido ou desmistificado as representações clássicas sobre a cultura negra? De que forma são desenvolvidas as narrativas sobre os negros no Brasil? Quais são os lugares culturais das populações negro-brasileiras elencados nos sistemas explicativos dos docentes/historiadores?*

Pensar em cultura afro-brasileira tomando como ícones apenas a dança, a música, a culinária, o candomblé, a sexualidade, o mocambo, o trabalho braçal, os objetos materiais etc., concebendo-os como tradicionais, e considerando erroneamente “tradição” como uma prática cultural que não muda, é uma visão limitada, que não conhece profundamente a complexidade, diversidade e dinâmica da cultura afro-brasileira, portanto, uma visão pré-conceituosa que toma a cultura como “coisa”, como objeto concreto, palpável, tradicional, imutável para ser “autêntico”. *Se a Antropologia nos diz que a cultura é dinâmica, um bem que, graças às capacidades intelectuais dos seres humanos, é ressignificada, é mutável de acordo com o tempo e o espaço, por que esse conceito não se aplicaria também às populações negras? O que há por trás dessa necessidade de se cristalizar a cultura afro-brasileira para tomá-la como critério de autenticidade da identidade negra a partir, exclusivamente, do mundo material? Nossos intelectuais não conseguem perceber que esse discurso reforça a folclorização e limitação simbólica da cultura afro-brasileira? Quem disse que somente os espaços citados são “lugares de negros”? Produção intelectual, filosófica, científica não é cultura, ou são os negros que não produzem esses elementos culturais e por isso não se divulga esse tipo de produção?* Não queremos com isso dizer que a dança, a música, a capoeira, a gastronomia (perceba, agora, o não uso do termo: culinária) e o Candomblé sejam lugares inferiores, que não são dinâmicos e, que não resultem de inteligência, tampouco, dizer que não são elementos da cultura afro-brasileira, mas sim que estes não são os únicos lugares culturais cabíveis ao conceito de cultura afro-brasileira.

### **Historiografia, Ensino de História e os negros no Brasil: conceitos, discursos e práticas de representação**

No campo da historiografia, percebe-se que a perspectiva positivista reduziu muito a imagem do negro e de sua cultura nas tentativas de abordar o tema “escravidão” até que surgiram as abordagens de cunho marxista fazendo releituras sobre o tema.

Segundo Marcus Carvalho (1998), foram três os pontos de partida que nortearam uma mudança no paradigma da escravidão negra no final do século XX: 1) o desenvolvimento de uma bem fundada crítica à visão de Gilberto Freyre, que começou a ser seriamente combatida já nos anos 1950, problematizando o mito da democracia racial; 2) a influência da literatura internacional sobre o escravismo (analisadas sobre outros prismas), cada vez maior depois dos anos setenta do século XX; 3) os avanços do Movimento Negro e da luta pela democracia no Brasil pós-golpe militar. Carvalho enfatiza que não existe uma hierarquia entre estes fatores, mas que juntos com a insurgente sociedade brasileira formam uma nova rede de discussões sobre a temática.

A partir da segunda metade do século XX várias críticas foram feitas por intelectuais de cunho marxista ao pensamento freyreano, por não admitirem a existência de uma relação harmoniosa entre senhores e escravos. No entanto, há que se lembrar que no auge do racismo brasileiro, na primeira metade do século XX, Freyre defende, em seu clássico *Casa Grande e Senzala*, a participação fundamental dos negros na formação da sociedade brasileira. Apesar das críticas, muitos trabalhos sobre escravidão no Brasil utilizam-no como fonte, devido à força retórica que ainda hoje alcança o seu trabalho.

Contra-pondo-se à tese de Freyre, muitos historiadores enxergavam a escravidão de modo diferente. Para eles, o escravo, ao ser propriedade de *outrem*, perdia sua identidade e, ao passar pelo processo de reificação, tornava-se um objeto passivo de venda, permuta, herança etc. Muitas pesquisas também foram feitas sobre o modo de vida do escravo, sempre muito duro, mesmo sendo forçados a trabalhar mais de 16 horas diárias à base de cachaça e pão duro. Outros ainda buscavam enfatizar estratégias de resistência, conflitos e revoltas como consequência da luta de classes no modo de produção capitalista, o que, por muitas vezes, produzia um maniqueísmo simplista entre Senhor x Escravo.

É com as produções mais recentes, por exemplo, Peter Fry (1982); J. J. REIS (1989, 1996, 2003); Carvalho (1998); Slennes (1999), que têm emergido releituras mais complexas acerca da história dos negros no Brasil e sua cultura, considerando que as relações inter-étnicas na sociedade brasileira durante e mesmo depois da escravidão não eram/são tão simples assim. Hoje se consegue perceber a complexidade na rede de relações estudadas detalhadamente caso por caso. Admitir que o escravo era um simples

objeto vitimizado pela sociedade e que devido a sua situação inferiorizada não havia solução para uma vida melhor ou uma razão para viver, não nos parece uma idéia saudável. Trata-se, pois de mais um reducionismo.

Retomamos, portanto, as idéias de Said, quando nos fala ser imprescindível que os intelectuais contemporâneos proponham modelos de compreensão do “outro”, alternativos aos modelos reducionistas, simplificadores e restritivos baseados na hostilidade. Essa concepção é importante, pois acreditamos que o professor de História do século XXI deve desenvolver também outras habilidades e competências em sua prática pedagógica, compreendendo-se no sentido de Paulo Freire (1996), como um educador; um profissional que cria as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento, logo, o professor é um intelectual, um agente que, para atender às necessidades escolares – e, por conseguinte, sociais – contemporâneas deve ser capaz de “*interdisciplinarizar*, integrar, incluir em contextos específicos os sujeitos e os saberes dos excluídos: negros, índios, mulheres, homossexuais, pobres, portadores de necessidades especiais etc.” (SILVA & FONSECA, 2007: 45).

Precisamos ampliar a nossa concepção de cultura afro-brasileira para poder praticá-la no ensino. Falamos agora de cultura como conceitos, ideias, símbolos, cosmovisão, experiências de ação e reflexão etc., princípios norteados por uma concepção de cultura como inteligência, fruto de complexas e dinâmicas operações mentais, às quais dizem também respeito à história dos povos negros para além dos já citados lugares simbólicos de sua cultura. Como educadores, como professores de História, devemos criar espaços em sala de aula para que se discuta a situação dos afro-brasileiros na atualidade, mas, acima de tudo, desmistificar os estigmas negativos e mostrar a pluralidade de lugares sociais, de identidades e sensibilidades que a própria população afro-brasileira constrói para si. Contudo, a existência de uma lei no plano educacional não garante a efetivação de práticas pedagógicas adequadas à proposta político-epistemológica fomentada por essa lei. Assim, torna-se essencial analisar as representações sobre a cultura afro-brasileira que emergem dos discursos e práticas pedagógicas de professoras e professores no cotidiano do ensino de História, a fim de se perceber até que ponto algumas práticas pedagógicas têm-se aproximado ou afastado das proposições da Lei nº 10.639/03.

Nosso estudo visa oportunizar o surgimento de novas perguntas, indagações, investigações e debates, dando continuidade e amplitude ao movimento de construção do conhecimento científico sobre as relações étnico-raciais, mais especificamente no Ensino de História, visto que há uma grande carência de pesquisas científicas sobre os modos de realização do Ensino de História em relação à Cultura Afro-Brasileira especificamente. O Ensino de História é por nós entendido não somente como prática social exercida pelo professor no ambiente escolar, mas também como área de investigação científica exercida por esse profissional educador/historiador, o que nos possibilita embasamentos favoráveis ao redimensionamento epistemológico dessa área do saber. Conhecer as representações sociais sobre a cultura afro-brasileira que os docentes fazem emergir no cotidiano escolar a partir de seus discursos e práticas pedagógicas possibilita não só novas problematizações, mas também a busca de fundamentos científicos para a ressignificação desses discursos, dessas representações, da memória e da identidade negra, socializando essas informações.

Como parte de nossa proposta é historicizar os discursos, conceitos e representações que foram selecionados e tomados como critérios de autenticidade da identidade cultural negra brasileira, Edward Said é um referencial que nos possibilita analisar as relações existentes entre a política e a cultura, ponderando a forma como uma legitima o poder e a ação da outra. Tal perspectiva faz ruir a ilusão da imparcialidade do intelectual. Ele analisa o processo pelo qual toda uma diversidade histórica, cultural, política, econômica e social de uma região mais que geográfica ou cultural e sim, simbólica (Oriente) passa a ser simplesmente desqualificada e ignorada até se formar fragmentos estereotipados de uma identidade exótica. Said realça os interesses políticos omissos em estudos científicos ao afirmar que “existe, afinal, uma profunda diferença entre o desejo de compreender [o outro] por razões de coexistência e de alargamento de horizontes, e o desejo de conhecimento por razões de controle e dominação externa.” (2007: 15).

Considera-se que o discurso criado sobre o outro, sobre os lugares determinados para esse outro, é antes a distribuição de consciência geopolítica em textos estéticos e eruditos; uma elaboração não só de uma distinção geográfica básica, mas também de toda uma série de “interesses” que, por meios de enunciados estratégicos, não só criam, mas igualmente mantêm o lugar cultural, político, social, intelectual e econômico do

outro expressando certa vontade ou intenção de compreender, em alguns casos controlar, manipular e até incorporar o que é um mundo manifestadamente diferente (ou alternativo e novo).

Outro referencial teórico-metodológico importante é o historiador Durval Muniz (2009) que em seu estudo sobre *A invenção do Nordeste* problematiza a construção de uma consciência histórica (coletiva) para o Nordeste brasileiro, investigando os mecanismos de saber e poder que criaram e legitimaram discursos e imagens acerca do que é ser nordestino. Construção embasada em estereótipos que se cristalizaram ao longo do século XX, parecendo ainda hoje, que são qualidades naturais, aspectos que fazem parte da “essência” de ser nordestino.

Tomando como base o estudo de Said, Muniz estuda o processo de emergência de uma região não só geográfica, mas também simbólica, cultural, social, econômica e política através da criação de enunciados de intelectuais que criaram e recriaram fantasias sociais, culturais e científicas definindo uma identidade cultural para o Nordeste, recortando-o e moldando, muitas vezes como um espaço atrasado, rural e de um passado persistente.

Interessa-nos, neste estudo, como Durval Muniz consegue realizar uma reflexão crítica acerca dos múltiplos mecanismos de saber e poder articulados no processo que visava forjar uma consciência coletiva. Nesse processo, investiga-se como os intelectuais usaram discursos que “ativavam” uma noção de memória coletiva para forjar uma consciência histórica e uma identidade nordestina. Conceito importante apresentado por Durval Muniz é o de estereótipo, ou estratégia de estereotipização:

O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras. (MUNIZ, 2009: 30).

Todas essas noções que nos direcionam a analisar os discursos produzidos para apresentar ou re-apresentar o outro (o negro e a cultura afro-brasileira) nos leva a trabalhar outro conceito muito importante: o conceito de representações sociais. Para Moscovici (2009) as representações sociais “(...) tanto nos orientam em direção ao que é visível como aquilo que nós temos que responder ou que relacionam a aparência à

realidade; ou de novo àquilo que define essa realidade”. (2009: 31). Em livro anterior, Moscovici define as representações sociais como:

Entidades quase tangíveis, elas circulam se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. (MOSCOVICI, 1971: 40-41).

As representações sociais convencionam objetos, pessoas ou acontecimentos dando uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria transformando-as em modelos distintos e partilhados por um grupo de pessoas, impondo-se sobre nós como força irresistível. Essa força é uma combinação que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar é de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. A partir dessa noção é que investigaremos como se tem aprendido a pensar sobre o negro e a cultura afro-brasileira a partir das narrativas, explicações e demais atividades desenvolvidas no ensino de História.

Para essa compreensão, a noção de Bourdieu de que os sistemas educativos são importantes sistemas sociais de reprodução de idéias (ou de representações) é fundamental. Conforme Bourdieu, os símbolos são instrumentos de integração social integrando conhecimentos, representações, formas de comunicação tornando possível a existência de um consenso que reproduza a ordem social.

Embasados ainda no conceito de campo do mesmo autor, consideramos a cultura afro-brasileira como um campo (intelectual, conceitual) pelo qual disputamos politicamente, cientes dos conflitos e lutas científicas associadas à imposição de sentidos ou de formas de classificação, mas a nossa escolha, é analisar esse processo a partir de práticas pedagógicas cotidianas alusivas ao ensino de história, a fim de repensar a escola também como um campo de acesso ao saber sobre a cultura afro-brasileira e, mais precisamente, acerca do *que se ensina sobre essa cultura?*

Nossa pesquisa objetiva construir uma análise dos lugares simbólicos da cultura afro-brasileira criados por meio de enunciados que emergem no Ensino de História, comparando esses lugares com o discurso de intelectuais de referência nacional para a história do pensamento intelectual sobre a cultura afro-brasileira.

Para tanto, escolhemos os textos mais citados dos autores considerados clássicos que escreveram sobre a história e cultura afro-brasileira ao longo do século XX, inaugurando formas específicas de compreensão dos negros e suas culturas no Brasil. Para tanto, contextualizaremos esses autores e analisaremos sua autoridade, a saber: *Os africanos no Brasil*; *O animismo feitichista dos negros baianos* publicados por Nina Rodrigues, em 1933 e 1935, respectivamente; *Casa Grande e Senzala*, publicado por Gilberto Freyre em 1933; *O Negro Brasileiro* publicado por Arthur Ramos em 1940. Esses autores representam um momento marcante em que se construíam escritas científicas acerca do negro e sua cultura sob um prisma folclorista influenciando diretamente na determinação de lugares simbólicos determinados para a cultura afro-brasileira. Se Nina Rodrigues discutiu o negro sob o prisma da Eugenia, Arthur Ramos e Gilberto Freyre passaram a discuti-los sob uma perspectiva mais cultural do que natural (Freyre, sendo influenciado pelo difusionismo cultural de Franz Boas). De outro lado, representando a virada na forma de se pensar as ciências sociais, os negros e sua cultura, na segunda metade do século XX, analisaremos os textos *A integração do negro na sociedade de classes*, publicado por Florestan Fernandes em 1964; *Cafundó, a África no Brasil: Linguagem e Sociedade*, publicado em 1996 por Peter Fry e Carlos Vogt, e *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações da família escrava - Brasil, Sudeste, século XIX*, publicado por Robert Slenes em 1999.

Tomamos como procedimento metodológico, o que Said chamou de *localização estratégica*: um modo de descrever a posição do autor num texto em relação ao material sobre o qual escreve, em nosso caso, também a posição assumida pelos professores observados em relação ao que classificam como cultura afro-brasileira.

(...) essa localização inclui o tipo de voz narrativa que ele [o intelectual] adota, o tipo de estrutura que constrói, os tipos de imagens, temas, motivos que circulam no seu texto – todos os quais se somam para formar os modos deliberados de se dirigir ao leitor, (...), enfim, de representá-lo ou falar em seu nome”. (SAID, 2007: 50).

Assim, buscaremos como dados de análise discursiva: os cenários, os tipos humanos, esquemas narrativos, as circunstâncias históricas e sociais que são selecionadas para representar a cultura afro-brasileira tanto nos textos dos intelectuais analisados quanto nas aulas dos professores. Consideramos que os discursos analisados

não podem ser considerados como obras “em si”, ou ainda como meros produtos dos contextos políticos, mas como indícios que produzem e reproduzem idéias sobre diferentes aspectos da cultura afro-brasileira. Considera-se também que os sujeitos históricos devem ser explicados, contextualizados, e não tomados como dados objetivos e acabados.

Num segundo momento, realizaremos a pesquisa de campo com os professores e professoras de História. Os instrumentos que serão utilizados buscarão responder às demandas dos objetivos propostos. Assim, na pesquisa empírica tomaremos como estratégia principal a entrevista semi-estruturada, enquanto que a observação e registro das aulas de história serão utilizados como mecanismos complementares. A partir da gravação e transcrição de entrevistas e observação e registro das aulas, construiremos o segundo corpus documental para nossa pesquisa. Em seguida, analisaremos os dados recolhidos referentes aos lugares simbólicos destinados à cultura afro-brasileira, ou seja, às representações (re)produzidas sobre esta cultura em sala de aula comparando com a análise dos textos de intelectuais de referência para a história do pensamento intelectual sobre a história e cultura afro-brasileira, para, a partir dessa análise comparativa, verificar se há influência das representações criadas pelos intelectuais na prática pedagógica dos professores ainda hoje.

Tomaremos como campo de pesquisa quatro escolas que, mesmo próximas geograficamente, situadas na periferia da zona norte da cidade do Recife<sup>7</sup>, o que as faz atender alunos das mesmas comunidades, podem desvelar práticas pedagógicas bem diferenciadas, ou não, em torno da cultura afro-brasileira. São elas, em Dois Irmãos: uma escola pertencente à Rede Municipal de Ensino (na qual analisaremos o nível Fundamental II) e uma escola pertencente à Rede Estadual de Ensino (na qual analisaremos o nível Médio) e, em Apipucos: uma escola pertencente à Rede Privada de Ensino (de caráter católico, na qual analisaremos o nível Fundamental II) e uma escola pertencente à Rede Estadual de Ensino, mas transformado no colégio de Aplicação da UFRPE (na qual analisaremos o nível Médio).

Ao optarmos pelo trabalho com professores e professoras de escolas de diferentes Redes de Ensino, e em níveis diferenciados, mas próximas geograficamente e

---

<sup>7</sup> Sendo duas no bairro de Dois Irmãos e duas no bairro de Apipucos. Estando, portanto, próximas à UFRPE.

que contemplam alunos das mesmas comunidades, objetivamos ter acesso a uma maior pluralidade de sujeitos, e seus diferentes olhares e representações sobre a cultura afro-brasileira, que circulam no interior de nossas escolas viabilizadas pelo ensino de história. A inspiração para essa escolha vem do trabalho de Miranda (2007), no qual a autora propõe análises do ensino de história realizado em escolas com perfis diferentes, mas localizadas geograficamente num mesmo bairro ou em bairros próximos. Nosso fato é tentar perceber se a proximidade física das escolas e o perfil parecido de alunado, inclusive oriundo das mesmas comunidades circunvizinhas, consiste ou não na existência de semelhanças entre o tipo de ensino de história que se realiza nelas; se essas instituições tão próximas desvelam ou não culturas escolares próprias, se são parecidas ou diferentes no modo de tratar a cultura afro-brasileira.

#### **REFERÊNCIAS:**

ALBUQUERQUE Jr. Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2009.

ALBUQUERQUE Jr, Durval M. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de Teoria da História. Bauru, SP: Edusc, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

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. Brasília, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação, (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: 2005.

BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1992.

CARVALHO, M. J. M. **Liberdade: Rotinas e Rupturas do Escravismo**, Recife, 1822-1850. Recife: Editora da UFPE, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís. e BUJES, Maria Isabel. **Educação e Cultura Contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens.** Canoas, ULBRA, 2006.

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

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Coleção leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1988.

FREITAS, Helena. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Revista Educação e Sociedade.** Vol. 20. nº 68 (Dossiê formação de professores).

FRY, Peter e VOGT, Carlos. **Cafundó, a África no Brasil:** Linguagem e Sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GOMES, Gustavo e NETO, Luiz. A cultura afro-brasileira no saber escolar contemporâneo: articulando histórias, linguagens, memórias e identidades. In: **Revista Encontros de Vista.** 2008. 2ª edição. p. 13-24. ISSN 1983-828X.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto:** o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

ITANI, Alice. Vivendo o Preconceito em Sala de Aula. In: AQUINO, Júlio (org.). **Diferenças e Preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

MINAYO, Maria. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIRANDA, Sonia. **Sob o signo da memória:** cultura escolar, saberes docentes e História ensinada. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

NASCIMENTO, Elisa. (org.) **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

OLIVA, Anderson. **A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática.** In: <http://www.scielo.br> acesso em 29 de setembro de 2007.

RAMOS, Arthur. **O Negro Brasileiro.** Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2002.

RODRIGUES, Nina. **O animismo fetichista dos negros no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional/Editora UFRJ, 2006.

\_\_\_\_\_. **Os africanos no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2004.

SAID, Edward. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHWARCZ, Lilia. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Delma Josefa. **Afrodescendência e educação: a concepção identitária do alunado**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva. **Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007.

SLENNES, Robert. **Na senzala, uma flor: esperanças e recordações da família escrava - Brasil, Sudeste, século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.