

## **CONSCIENTIZAÇÃO DA CULTURA AFRODESCENDENTE E A PRÁTICA DOCENTE: O QUE SE FALA E O QUE SE FAZ?**

**Ana Paula Vieira (DLA-UEPB)<sup>1</sup>**

paula\_milk@hotmail.com

**Bruna Maria de Sousa Santos (DLA-UEPB)<sup>2</sup>**

brunasantoscg@gmail.com

**Maria Gorette Andrade da Silva (DLA-UEPB)<sup>3</sup>**

goretteandrade1@hotmail.com

**Linduarte Pereira Rodrigues (DLA/PPGFP-UEPB)<sup>4</sup>**

linduarte.rodrigues@bol.com.br

### **Introdução**

Como demonstra a História, o Brasil consolida-se na condição de pátria a partir da irrupção europeia sobre os indígenas, promovendo o genocídio desses povos e instituindo um processo de aculturação, numa imposição de língua, crenças e valores do dominador. Nesse cenário de conquista e exploração, sobretudo lusitana, emerge um sistema econômico baseado na mão de obra escrava de povos africanos. Esse é o ponto de inserção do negro na gênese da brasilidade, compreendida como o símbolo da mestiçagem proveniente do sincretismo entre o branco, o índio e o negro.

Assim, a essência africana esteve e está presente na formação fenotípica e cultural do povo brasileiro. Contudo, o fator estigmatizante da escravidão tem corroborado, desde os tempos do “Descobrimento”, para a desvalorização e subalternização da figura negra. A abolição da escravatura no Brasil, diferente do que

---

<sup>1</sup>Graduanda em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB.

<sup>2</sup> Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UEPB).

<sup>3</sup> Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UEPB). Grupos de Pesquisa: Teorias do sentido - discursos e significações.

<sup>4</sup>Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus I – João Pessoa-PB.

Professor titular do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB.

Grupos de Pesquisa: Memória e imaginário das vozes e escrituras; Linguagem, interação, gêneros textuais e/ou discursivos; Estudos em letramento, interação e trabalho; Teorias do sentido: discursos e significações.

assegura o senso comum, representou uma última forma de flagelação da população escravizada:

A destituição do escravo se processou no Brasil de forma tão dura, que ela representou a última espoliação que ele sofreu, muito mais que uma dádiva ou uma oportunidade concreta. Não se tomou nenhuma medida para ampará-lo na fase de transição e nada se fez para ajustá-lo ao sistema de trabalho livre (FERNANDES, 2007 *apud* MORAES, 2013, p. 19).

Nessas circunstâncias, desajustado com o novo sistema, o negro passou a sobreviver precariamente, marginalizando-se e configurando a face periférica da sociedade. Essa realidade é, ainda, observada na contemporaneidade: segundo o IBGE, em 2003, 8,4% dos brasileiros negros encontravam-se em condições de extrema pobreza, mais que o dobro dos brancos, que apresentavam 3,2%.

No âmbito da educação brasileira, os dados são preocupantes. De acordo com o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010, desenvolvido pelo Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, dos 6,8 milhões de analfabetos brasileiros que já passaram pela escola nos anos de 2009 e 2010, 71,6% são pretos e pardos. Sobre o mesmo relatório, Moraes (2013, p. 67) comenta outros dados bastante expressivos:

[...] entre os estudantes pretos e pardos de 15 a 17 anos, 8 em cada 10 estavam cursando séries abaixo de suas idades ou tinham abandonado a escola. Na população de 11 a 14 anos, quando o abandono escolar começa a ser uma realidade, 55,3% dos jovens brasileiros não estavam na série correta em 2008. Entre os jovens pretos e pardos, essa proporção chega a 62,3%, enquanto entre os estudantes brancos é de 45,7%. O relatório ainda informa que a população branca com idade superior a 15 anos tinha, em 2008, 1,5 ano de estudo a mais do que a negra.

Essa desigualdade observada na pesquisa é fruto da edificação de uma sociedade fundada pela violência e tortura de um povo que teve sua ancestralidade desprezada e sua dignidade negligenciada. Por esse motivo, o negro constitui parte das ditas minorias sociais – grupos historicamente oprimidos e subordinados a um outro grupo dominante na sociedade. Sobre essas minorias, Silva (2001) sinaliza que a população, no geral, acaba por desenvolver crenças simplificadas sobre esses grupos, originando os estereótipos e, nesse sentido, eles podem produzir preconceitos. O lugar-comum da mulher negra libidinosa, ou do homem negro assaltante, reverbera na mente

das massas, sendo facilmente reproduzível dado a nossa cultura preconceituosa e colonial em que o elemento branco/europeu é o determinante da beleza e da bondade e o preto, o reflexo do sofrimento, da sujeira e da feiura. Assim, a pessoa de pele negra ainda permanece em situações desprivilegiadas, apesar da crescente discussão sobre o preconceito racial e de determinações punitivas, como o inciso XLII do artigo 5º da Constituição Federal, de 1988, que regulamenta a criminalização de atos racistas como inafiançáveis e imprescritíveis.

Voltando ao contexto escolar, nosso foco de análise, compreende-se que o racismo, neste espaço, encontra um solo bastante fértil para o seu fomento. Diversas pesquisas<sup>5</sup> da área assinalam uma reprodução sistematizada do preconceito racial que passa desde os alunos até os gestores, perpetuando as práticas racistas no ambiente escolar. Objetivamos, pois, nesse trabalho, verificar de que forma os professores lidam com essa problemática e quais os mecanismos oferecidos pelas leis e diretrizes que regem a educação<sup>6</sup> para que o público docente, de fato, promova uma educação inclusiva e engajada socialmente.

### **Metodologia**

No âmbito científico, torna-se primordial ao pesquisador se utilizar de instrumentos compatíveis com a pesquisa e os objetivos pretendidos. Na concepção de Kauark (2010, p. 25), “o tipo de pesquisa categoriza a pesquisa na sua forma metodológica de estratégias investigativas”. Diante disso, convém ressaltar os caminhos traçados para o desenvolvimento do presente estudo.

Tecnicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, em que mediante as reflexões suscitadas pelos aportes teóricos utilizados, buscamos discutir acerca da necessidade do cumprimento da lei 10.639/03 no espaço escolar, com vistas a problematizar a não preparação dos professores para a sua efetivação. Nesse contexto, verificamos as perspectivas de alunos e professores da Escola Estadual de Ensino

---

<sup>5</sup> SILVA, Maria Aparecida da. Formação educadores e educadoras para o combate ao racismo – uma tarefa essencial, 2001; ROSEMBERG, Flúvia. Relações raciais e desenvolvimento escolar, 1987; CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos, 2005; SANTANA, Malsete Arestides. MÜLLER, Maria Lúcia. Desenvolvimento escolar, 1987; CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos, 2005; SANTANA, Malsete Arestides. MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Relações raciais no cotidiano escolar: dizeres de alunos de duas escolas públicas municipais de Cuiabá, 2012.

<sup>6</sup> A saber: a lei 10.936/03; o inciso 2º da lei 12.288, do Estatuto da Igualdade Racial, 2010; e a abordagem dos Temas Transversais, propostos pelos PCN (1997).

Fundamental e Médio Félix Araújo acerca do trabalho com a cultura africana, bem como do combate ao preconceito racial na escola, a partir da elaboração e aplicação de dois questionários: o primeiro, composto por oito perguntas, destinado a alunos do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano); e o segundo, composto por sete questões, destinando-se aos professores. Mediante a aplicação de tais questionários, pudemos constatar um elevado grau de dificuldade na compreensão do alunado no tocante à temática da cultura africana, estendendo-se a não compreensão das práticas racistas enfrentadas. Saliente-se que a análise de tais questionários, entendidos como instrumentos de coleta de dados, é que compõe o *corpus* deste trabalho.

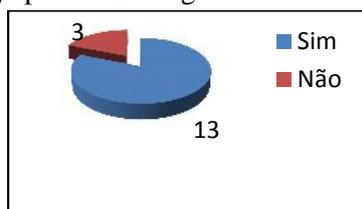
Quanto à forma de abordagem, caracteriza-se como sendo uma pesquisa qualitativa, na qual se evidencia o problema partindo da interpretação dos resultados, considerando-se também os dados quantitativos. De acordo com Kauark (2010, p. 26), “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”. Por fim, do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, uma vez que buscamos familiaridade com o assunto em destaque.

No tocante aos sujeitos envolvidos, participaram dezesseis alunos e três professoras, os quais responderam questões objetivas, sendo uma afirmativa e outra negativa. Ademais, foram dispostos espaços para possíveis observações mais precisas, a critério dos integrantes.

### **Discussões e resultados**

Respaldados nos resultados decorrentes da aplicação dos questionários, destacamos os aspectos mais pertinentes para a nossa reflexão. Quando questionados acerca da possibilidade de já terem presenciado atos de racismo na escola, a maioria dos discentes afirmou que sim (Gráfico1). Sobre isso, um dos alunos relatou: “Uma pessoa que eu não conheço chingol outra de macaco”. Com base em respostas semelhantes a essa, verificamos que a presença de comportamentos racistas entre alunos é muito comum e que, não raras vezes, acaba passando despercebida na escola.

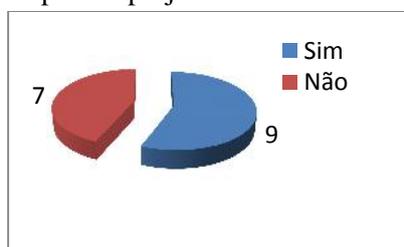
**Gráfico 1** – Se o aluno já presenciou algum ato racista no espaço escolar



**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores

Quando questionados se já participaram de projetos na escola sobre o racismo e a cultura africana, as respostas se dividiram (Gráfico 2), algumas justificavas apontaram que existiram projetos, porém de forma muito rápida, sem acrescentar muito conhecimento. Conforme relato de um aluno, o mesmo sabia apenas que se tratava de projetos relativos aos negros, nada mais. Outra coisa que fica evidente, a partir desta pesquisa, é que os alunos não conseguem identificar/distinguir racismo de cor/raça, religião e condição social. Confundindo com outro fenômeno também corriqueiro na escola, a saber: o *bullying*.

**Gráfico 2** – Se o aluno já participou de projetos na escola sobre o racismo e a cultura africana



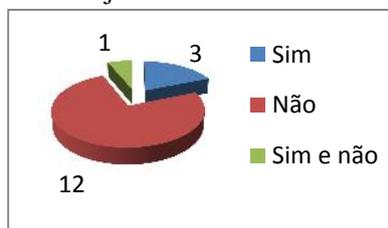
**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores

O estudo da cultura africana está assegurado nos documentos oficiais (PCN, 1997), contudo, esta prática nem sempre é abordada na escola, impedindo e dificultando, de maneira explícita, a abordagem desse tema. Alguns dos alunos entrevistados demonstram ter consciência da importância de se estudar essa temática, sinalizando, em suas falas, a necessidade de se promover projetos coletivos que inibam as práticas preconceituosas, com a participação efetiva de todos (alunos e professores), de forma a viabilizar a significância do negro na história do nosso país.

Em outra questão, direcionamos a pergunta para o âmbito escolar, com o intuito de verificar se a escola se faz presente nas resoluções de situações racistas que envolvem o alunado. As repostas revelaram a negação da escola diante desse problema (Gráfico 3), o que se pode perceber nas falas dos alunos: “Não porque eles não fazem

nenhum movimento para acabar com o racismo”; “Não a nenhuma iniciativa em toda escola”; “[...] a escola Não toma providencia e campanha para acabar o racismo”.

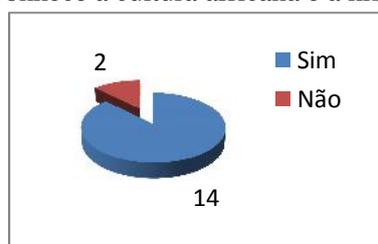
**Gráfico 3** – Se a escola ajuda a combater o racismo entre os alunos



**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores

No gráfico 4, podemos observar que quando questionados sobre conhecerem ou não a cultura africana e a história dos negros no Brasil, a maioria das respostas foram afirmativas. Contudo, as justificativas foram um pouco contraditórias, muitos relataram que estudaram pouco sobre o tema, de forma passageira e até entediante. Inclusive, um dos alunos consultados relatou: “minha professora de Historia está contando essa historia”. Outro aluno, de maneira tímida, complementou a resposta, apontando um projeto que foi desenvolvido pela professora X<sup>7</sup>, nas oficinas do Projeto “Mais Educação”, elaborado pela escola em anos anteriores.

**Gráfico 4** – Se o aluno conhece a cultura africana e a história dos negros no Brasil

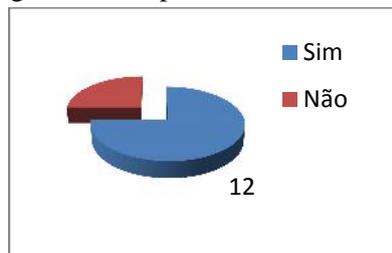


**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores

No que diz respeito ao interesse dos alunos em aprender mais sobre a cultura africana, a maioria respondeu que sim (Gráfico 5), porém alegam, e até sugerem, que essas aulas poderiam ser “menos chatas”. Dentre as respostas negativas, destacamos a de um aluno que, enfático na sua justificativa, utiliza-se da expressão “Deus me livre” para se referir ao espaço de aula e de conscientização da relevância do tema estudado.

<sup>7</sup> Por questões de ética da pesquisa científica, manteremos preservada a identidade da professora mencionada pelo aluno colaborador do estudo.

**Gráfico 5** – Se o aluno gostaria de aprender mais sobre a cultura africana



**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores

Um segundo questionário, composto por sete perguntas, foi direcionado aos docentes da escola. Apenas três aceitaram responder às questões, caracterizando-se professoras dos alunos que participaram da pesquisa. A Professora A, vice-diretora da escola, é licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e trabalha na instituição há 20 anos. Durante esse tempo, garante que nunca presenciou nenhum ato racista na escola, seja entre alunos, entre funcionários e/ou entre alunos e funcionários. Verificamos, então, as respostas das outras duas professoras (B e C), ambas da disciplina Artes, para a mesma pergunta: também asseguraram nunca ter presenciado casos de racismo na escola. Detectamos, dessa forma, um primeiro impasse entre as respostas das professoras e a dos alunos, já que, de acordo com o gráfico 1, 81,25 % dos alunos entrevistados afirmaram ter presenciado atos racistas no espaço escolar.

Quando questionadas se nesse tempo em que fazem parte da instituição de ensino já haviam participado ou tomado ciência de alguma proposta antirracista desenvolvida na escola, apenas a professora A respondeu que sim, complementando: “Atualmente, estou na vice-direção, mas quando estava ministrando aulas, desenvolvi o projeto ‘Convivendo com a diversidade racial’”. Sobre o mesmo questionamento, as professoras B e C afirmam nunca terem participado, nem tomado ciência de alguma proposta antirracista na escola, o que põe em dúvida a validade da resposta da professora A, já que a professora B tem o mesmo tempo de atuação na escola pesquisada. Verificamos, dessa forma, que mesmo considerando verídica a afirmação da professora A, o fato de duas professoras da mesma instituição não tomarem conhecimento de um projeto antirracista desenvolvido na escola demonstra a desarticulação entre os docentes no comprometimento de uma educação inclusiva na luta contra o preconceito racial.

Sobre a lei 10.639/03, que regulamenta a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas, as professoras, apesar de alegarem conhecê-la,

ainda não a colocam em prática, como justifica a vice-diretora: “[...] infelizmente a referida lei não é muito utilizada nas salas de aula”.

Quando questionadas se os educadores têm a obrigação de combater problemas sociais como o racismo e se conhecem o conceito de Temas Transversais propostos pelos PCN (1997), todas as professoras responderam positivamente. Destacamos, aqui, o complemento da resposta da professora A: “É claro que têm a obrigação, pois os educadores são formadores de opinião e vivenciamos uma sociedade diversificada”. Quanto aos Temas Transversais, a mesma professora enfatiza: “Inclusive quando estava ministrando aula, esses temas sempre foram objeto de discussão”.

No último quesito, foi questionado se elas acreditam no preparo dos professores ao lidar com problemas como o preconceito racial, e se a escola, como um todo, tem capacitação e comprometimento para promover um ensino antirracista. As professoras B e C responderam prontamente que não, optando por não complementar a sua resposta. Já a professora A abre um novo parênteses no questionário e cria a opção “Alguns”, complementando a sua resposta e alegando que: “Como este tema muitas vezes não é divulgado e discutido nas escolas há de certa forma um despreparo por parte de alguns educadores”.

Tais resultados apontam para a denúncia, por parte dos discentes, sobre a possibilidade da existência do racismo no espaço escolar e da necessidade de se combater tal fenômeno que, não raras vezes, permanece impune em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na escola. Depreende-se, ainda, que os alunos têm a consciência de que atos racistas não devem ser tolerados, sendo necessário o respeito às diferenças. No entanto, acabam por esbarrar na necessidade do desenvolvimento de ações educativas que ofereçam suporte para abordar a temática, coibindo atos de racismo na escola.

Pensando na gravidade desse problema social, além de outros como a poluição e a homofobia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.15) apresentam para o Ensino Fundamental a noção dos Temas Transversais, firmando o compromisso de “uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental”. Tais temas contemplam, entre outras questões, a **pluralidade cultural**, “ênfatizando as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas

as formas de discriminação e exclusão” (BRASIL, PCN: PLURALIDADE CULTURAL, ORIENTAÇÃO SEXUAL, 1997, p. 15). Dessa forma, esse tema, assim como os referentes à ética, meio ambiente e orientação sexual, devem atravessar o ensino de todas as disciplinas escolares, de forma a construir um conhecimento integrado, unindo teoria à prática, proporcionando aplicabilidades concretas para os conteúdos apreendidos em sala de aula e, ao mesmo tempo, conscientizando e esclarecendo os discentes sobre as principais problemáticas sociais.

Apesar da existência de leis e diretrizes para um ensino socialmente engajado na luta contra o racismo, a prática docente esbarra em uma série de empecilhos identificados nas respostas das professoras que sinalizam para a urgência de um tratamento do tema da desigualdade racial na sala de aula, além do reconhecimento dessa deficiência pelas próprias professoras entrevistadas. Isso se dá pela precariedade de uma formação inicial e continuada que proporcione aparato teórico capaz de influenciar positivamente na prática docente ao lidar com questões de desigualdades e preconceito raciais. Tal precariedade está diretamente ligada à letargia, por parte das universidades, em incorporar às grades curriculares dos cursos de licenciatura, “temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira”, inciso 2º da lei 12.288, do Estatuto da Igualdade Racial, 2010. Sem essa capacitação, os professores permanecerão coniventes com a intolerância e o racismo dentro das escolas, além de perpetuar um sistema tradicional de ensino pautado na “transmissão de conhecimento”, sem a preocupação de formar cidadãos críticos e transformadores da própria realidade.

## **Conclusão**

Discutir sobre problemas sociais e suas formas de enfrentamento é, também, uma competência dos professores, já que a Educação constitui um instrumento de formação cidadã. As leis e diretrizes que norteiam o Ensino apontam alternativas para pensar a educação em uma perspectiva inclusiva e comprometida com a luta pela igualdade.

Ao lançarmos nosso olhar para os Temas Transversais, mais especificamente à Pluralidade Cultural, preconizada pelos PCN (1997), depreendemos que é possível articular o ensino de disciplinas a temáticas de cunho social, como o racismo e a

valorização da cultura africana. Esse norte, porém, esbarra no despreparo docente no trato com questões de desigualdade ocasionadas pelo preconceito racial. Dessa forma, a educação inclusiva encontra um grande empecilho para que suas bases sejam estabelecidas no sistema educacional brasileiro, uma vez que o preparo teórico-metodológico para a inclusão é escasso e desarticulado.

Assim, urge que as leis sejam cumpridas, as diretrizes sejam colocadas em prática e, sobretudo, que as instituições preparem licenciados não apenas para ministrar aulas de conteúdos programáticos, mas que transcendam o nível teórico do conhecimento, formando alunos atuantes e transformadores da própria realidade.

### Referências

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *In: Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *In: Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*, Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 jul. 2010.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE**. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as no combate ao racismo: mais uma tarefa essencial". *In: Cavalleiro, Eliane. Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.