

Cultura afro-brasileira na educação básica: metodologias para as relações étnicorraciais

Lucas Gonçalves Brito¹

RESUMO

Este artigo é fruto de reflexões sobre modos de trabalhar cultura afro-brasileira em sala de aula, de minha experiência no ensino e de estudos mais recentes. Alguns elementos teóricos que discuto são as noções de cultura popular, dominação cultural e os processos de exclusão social sofrido pelo negro brasileiro e de colonização cultural dos afrodescendentes em decorrência da ideologia do branqueamento, engendrada pela elite intelectual brasileira que, mesmo após o 13 de maio de 1888, estava ainda convencida da pretensa superioridade "racial" do branco europeu. Para alguns, a contribuição cultural dos afrodescendentes era "um dos fatores da nossa inferioridade como povo" (RODRIGUES, 1982, p. 7). Neste sentido, foi feito um recorte do conteúdo substancial de minhas pesquisas com o objetivo de expor alguns métodos usados em sala de aula para suscitar o diálogo, que foram a audição de cantos de trabalho na voz de Clementina de Jesus, como os vissungos dos escravos mineradores de Diamantina-MG compilados por Aires da Mata Machado (1985) e a exibição de documentários sobre o Candombe do Açude, o Caxambu do quilombo São José e sobre o Jongo do Sudeste, patrimônio imaterial, que é uma *forma de expressão afro-brasileira que integra percussão de tambores, dança coletiva e práticas de magia* (BRASIL, 2007, p. 14).

Palavras-chave: Cultura afro-brasileira; Ensino; Relações étnicorraciais.

Tava durumindo

Cangoma me chamou

Disse levanta povo

Cativeiro se acabou

Jongo, também interpretado por Clementina de Jesus

Para início da conversa

¹ Mestrando em Antropologia Social no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás (PPGAS/UFG).

Minhas reflexões sobre relações étnicorraciais surgiram de forma estética: ouvi a voz de Clementina de Jesus (1901-1987) e reencontrei algo latente em minha consciência e não sei dizer ao certo como os símbolos da herança africana e os valores afro-brasileiros afloraram em minha personalidade e preferências musicais, no entanto, não seria exagero sugerir que os vissungos, jongos e cantos de trabalho entoados pela Rainha Quelé foram fundamentais naquele despertar.

Como era estudante de licenciatura em Língua Portuguesa e estava no último ano, cursava as disciplinas de estágio e decidi trabalhar com o diálogo sobre culturas afro-brasileiras, partindo para a minha própria descolonização cultural e iniciando o estudo teórico que pudesse subsidiar a discussão com os estudantes do 2º ano do Ensino Médio sobre os processos de exclusão e discriminação raciais. O resultado foi um trabalho de conclusão de curso de caráter interdisciplinar, pois não estava circunscrito à análise linguística dos textos que levei para a sala de aula e perpassava os conceitos antropológicos de cultura e raça.

O presente texto é um recorte do conteúdo substancial daquela pesquisa e algumas reflexões posteriores e mais recentes. Pretendo com ele expor como foi minha experiência de ensino da temática. Na primeira parte elaboro um quadro analítico e discuto elementos teóricos imprescindíveis para a contextualização do debate sobre afirmação de identidade que realizei como estagiário e professor temporário da rede pública de ensino. Depois, descrevo alguns métodos norteadores da minha prática.

Diferença, Raça e Ações Afirmativas

No período das grandes navegações empreendidas pelos impérios da Europa, nos séculos XVI e XVII, com o conhecimento de novas terras e novos povos, os pensadores, ao lerem os relatos dos viajantes, surpreendiam-se com os costumes e os modos de vida daquelas pessoas em suas terras longínquas. A *diferença* era motivo de especulações filosóficas e teológicas, as quais procuravam responder se pessoas tão diversas teriam a mesma origem que os seres humanos das civilizações imperialistas; questionava-se mesmo se eram humanos. O espanto perante o diferente reaparecia.

Surgiram depois ideias como as de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Buffon (1707-1788), representativas do debate sobre a unidade da humanidade em sua diversidade e do antagonismo entre o ideal humanista de "perfectibilidade" e a teoria da "infantilidade" dos povos americanos. Rousseau, em seu *Discurso sobre a origem da desigualdade*, de 1754, idealizaria o "bom selvagem" e os seres humanos dos

continentes americanos como ainda não corrompidos pela civilização. Do outro lado, autores como Buffon e De Pauw contribuem para a noção de inferioridade e "degeneração" das espécies americanas, referindo-se tanto às plantas e animais como a seres humanos.

O pensamento ocidental, àquela época, estava influenciado pelo humanismo e pelo antropocentrismo, que colocava o ser humano como centro ao mesmo tempo que explicava a origem do homem e os fenômenos do mundo de uma maneira crescentemente racionalista, sem ater-se à ideia de uma divindade ou de um Criador.

O ser humano, agora visto como parte da natureza, era também um fenômeno natural. Como pontua Schwarcz (1993), as diferenças entre os povos e nações foram "naturalizadas", emergindo a noção de "raça" e a hierarquização entre raças inferiores; os povos infantis e primitivos, e superiores; os europeus civilizados do ocidente. Não é necessário repisar que os europeus, como "irmãos mais velhos", iriam "civilizar" os povos primitivos. E eles teriam suas "justificativas" científicas para a colonização e a escravidão, como aquelas perpetradas pelos portugueses no Brasil.

A explicação das diferenças recebeu nova argumentação após a publicação do livro de Charles Darwin, *A Origem das Espécies*, publicado em 1859. A teoria evolucionista postulava a origem uma das diversas espécies de um ancestral comum, a sua evolução e a sobrevivência através da seleção natural. A questão que cabe frisar aqui são os desdobramentos da teoria para fora da biologia. Os teóricos conhecidos como darwinistas sociais, como Francis Galton ou Taine, concebiam que as raças e a hereditariedade determinavam a capacidade humana, as nacionalidades e os temperamentos dos povos, os quais sobreviviam pela adequação do mais forte. Esses autores, apesar da denominação com a qual ficaram conhecidos, subverteram e confundiram pontos fundamentais da teoria darwinista. A ideia de "progresso" era compreendida por eles como restrita às sociedades consideradas puras, "livres de um processo de miscigenação, deixando a evolução de ser entendida como obrigatória" (SCHWARCZ, 1993, p. 61). Ao contrário da antropologia evolucionista, para os darwinistas sociais, a marcha para a civilização não eram passos para um estágio superior que toda sociedade alcançaria.

Os intelectuais no Brasil, que estava então às voltas com a proibição do tráfico de escravos, em 1850, e a consequente crise do sistema escravocrata, importaram as ideias europeias e também consideravam o negro africano e afro-brasileiro uma espécie de raça inferior. Nina Rodrigues, por exemplo, um dos primeiros estudiosos das

populações afro-brasileiras, considerava que a presença do negro brasileiro era "um dos fatores de nossa inferioridade como povo" (RODRIGUES, 1982, p. 7).

Sociologicamente, no processo de "libertação" dos escravos, cujo 13 de maio de 1888 representa o ápice, a intelectualidade das metrópoles levou mais em consideração os mecanismos econômicos para tornar viável o investimento no capital do que a situação de inferiorização a qual o negro alforriado estava entregue. De modo resumido, "as transformações sócio-econômicas que indicavam a passagem de uma estrutura escravista para um sistema capitalista traziam problemas de mão-de-obra, e a alternativa foi o estímulo das correntes migratórias européias" (ORTIZ, 1991, p. 24).

O alforriado via-se substituído pela força de trabalho do imigrante, mesmo nos serviços mais humildes. Por outro lado, o controle da imigração no Brasil era uma prática de eugenia, movimentada na Europa da segunda metade do século XIX e fundamentada na noção de raça e na teoria do darwinismo social, que procurava administrar científica e racionalmente a hereditariedade, "introduzindo novas políticas sociais de intervenção que incluíam uma deliberada seleção social" (STEPAN, 1991 apud SCHWARCZ, 1993, p. 61).

Nei Lopes (2006, p. 223) registra que, em 1921, os deputados Andrade Bezerra e Cincinato Braga redigiram um projeto de lei no qual se podia ler em seu primeiro artigo: "Fica proibida a imigração de indivíduos humanos das raças de cor preta". Era uma tentativa de impedir a suposta imigração de negros norte-americanos. Fidélis Reis propunha também seu projeto de lei: "É proibido a entrada de colonos da raça preta no Brasil e, quanto ao amarelo, será ela permitida, anualmente, em número correspondente a 5% dos indivíduos existentes no país" (idem, ibidem). O deputado justificaria o projeto defendendo "o ponto de vista estético e a nossa concepção helênica de beleza".

Atualmente, no século XXI, poucos afirmariam que o racismo não existe, mesmo que o argumento seja a sua "sutileza". Gilberto Freyre (1998), defendia a miscigenação como traço característico do brasileiro. Entretanto, a teoria da "democracia racial" de Freyre, tendo o mulato como um tipo de síntese sociológica e biológica da massa brasileira, parece ter sido amplamente aceita durante os anos 40 e durante a segunda metade do século passado e seus argumentos ainda são colocados em posição importante, seja para negá-los ou retomá-los em parte.

Segundo José Jorge de Carvalho (2003, p. 317), "os argumentos freyreanos são a vitória do sofisma sobre os dados empíricos, da difusão da apologia do falso sobre a denúncia censurada do verdadeiro". Para Carvalho, a teoria das raças vivendo

harmoniosa e despreconceituosamente no Brasil é uma espécie de mascaramento da realidade social de desamparo dos afro-descendentes e de sua situação de miséria.

De todo modo, a desigualdade racial no Brasil não é causada apenas pelas diferenças na textura dos cabelos ou na cor da pele das pessoas pois, como pontua Munanga (2005, p. 53), "há cerca de 40 anos geneticistas e biólogos moleculares afirmaram que as raças puras não existem cientificamente". A dificuldade de ascensão social do negro é engendrada pela racialização enquanto uma "representação social que gera desigualdades crônicas e sistemáticas" (CARVALHO, 2003, p. 321).

A lei 10.639/2003, a prescrição da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica e a legitimação em lei do Dia da Consciência Negra (20 de novembro), não são fagulhas que reacendem o debate racial, como eu mesmo pensava na época que iniciei estas reflexões, mas antes representam o auge da discussão sobre os mecanismos possíveis para reparar o processo de exclusão sofrido pelo negro brasileiro. Como também mostra Carvalho (2003, p. 335), desde o final do século XIX e o estímulo à imigração europeia houve "uma recusa sistemática, por parte da elite branca, a qualificar a mão de obra negra pós-escrava".

No início dos anos 2000, a média de graduandos negros no Brasil foi de "aproximadamente 2% de negros e 10% de pardos" (CARVALHO, 2003, p. 305). É neste contexto que as cotas raciais começaram a ser implementadas nas universidades públicas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 13), raça é entendida como "a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVII e hoje sobejamente superado". Assim, deixava-se claro que algumas características físicas interferem no lugar social dos sujeitos, mas também destacava que "o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos", servindo para mostrar que as tensões raciais deviam-se também "à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática".

A afirmação das identidades desaguavam também nos princípios pedagógicos das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2002 (PCN +), no qual se prescreviam a interdisciplinaridade como meio de trazer à

tona o multiculturalismo e o respeito às diferenças individuais dos sujeitos, representados socialmente por inúmeras particularidades. Alguns autores viam as políticas de identidade como uma faca de dois gumes. Citando Amartya Sen, um Prêmio Nobel da Paz, Maggie (2008, p. 910) diz que se afirmar identidades faz com que o indivíduo "se sinta irmanado pela cultura, ou pela fé, pode servir como uma arma para impedir a identificação das pessoas com a humanidade em nós, humanidade que é feita de múltiplos papéis e muitas identidades em uma só pessoa".

A afirmação de pertencimento racial, segundo Fry (2005, p. 343), poderia resvalar para "a produção de uma cisão racial cada vez mais palpável". O antropólogo argumentou que a desigualdade racial era produto da discriminação racial, cujo fundamento seria a noção de raça. As políticas de cotas, reforçando a ideia, levariam à reprodução das desigualdades e por isso, para ele, era preciso erradicar a crença em raças.

Segundo Munanga (2005, p. 53), "afirmar que a definição bipolar dos brasileiros em raças negra e branca nasce das políticas de ação afirmativa ainda em debate é ignorar a história do Movimento Negro brasileiro". A afirmação da negritude é anterior às políticas de ação afirmativa. A divisão birracial é social e política, não biológica.

Quanto a mim, penso que não se trata de negar a existência da miscigenação no Brasil em nome da polarização entre brancos e negros, mas sim debater por que pessoas as quais se definem ou são representadas socialmente como negras são discriminadas e por que há uma hierarquização entre brancos e negros, bem como entre saberes e práticas ocidentais e tradicionais das culturas africanas e afro-brasileiras.

Posso seguir a pista sugerida por Carvalho (2003, p. 335), que mostra o eurocentrismo manifesto na criação da USP, em que vieram vários professores europeus. O negro ficou excluído desse projeto de progressão das instituições de ensino superior e "suas tradições culturais e saberes de origem africana foram considerados 'atrasados', inúteis e até mesmo nocivos, perigosos e proibidos".

Explicito que meus questionamentos sobre isto estiveram crus há alguns anos, no entanto, na monografia final da graduação, citava:

Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131 apud OLIVEIRA-RODRIGUES, p. 9).

Cultura Popular como método

Obviamente hoje olho criticamente para o trabalho final da Letras. Talvez a assimilação de um teórico marxista como Raymond Williams fosse uma tentativa de operacionalizar um conceito de cultura, portanto definindo-o, mas também de demonstrar que há sim uma hierarquização simbólica entre a cultura afro-brasileira, enquanto expressão da classe dominada e a cultura eurocêntrica, da classe dominante.

Naquele trabalho, eu revisava teoricamente o desenvolvimento da noção antropológica de cultura e concluía:

Apesar da amplitude do conceito *cultura* o sentido que permanece e é bastante utilizado no meio intelectual burguês é o sentido tradicional. Este sentido ao qual nos referimos está presente em frases como "fulano é culto!" ou "beltrano é culto!". Trata-se do sentido individualista de cultura enquanto cultivo da mente e designa tanto "*um estado mental desenvolvido*", "*os processos desse desenvolvimento*" e "*os meios desse desenvolvimento*" (WILLIAMS, 2000, p. 11 apud BRITO, 2013, p. 11).

Parecia-me suficiente adotar algumas noções de Stuart Hall (2003) e o argumento segundo o qual a distinção entre cultura popular e cultura *do povo*, apesar da dificuldade de colocar os termos juntos, permitiria assinalar que há uma ambiguidade no conceito. A cultura de massa é também cultura popular. A cultura do povo é também a expressão de suas experiências, tradições e condições de vida subalternas e particulares, mas isto não significa uma fixidez essencial ou conota conservadorismo.

Em parte, a polarização entre cultura hegemônica e cultura popular está relacionada com a hierarquização, ou ao menos divisão, de classes dominantes e subordinadas nas sociedades cujo sistema econômico é capitalista. Na noção de cultura popular eram fundamentais "as relações que colocam a 'cultura popular' em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante" (HALL, 2003, p. 257).

Esta é a dialética da luta cultural. De um lado, resistência e superação e, de outro, apropriação e expropriação. As expressões negras, como formas populares, também são apropriadas, deslocadas e transformadas segundo interesses alheios aos seus produtores, isto é, são reproduzidas, tornam-se *legítimas* e seu valor cultural é promovido, "sobe na escala cultural - e elas passam para o lado oposto" (idem, ibidem).

Não cabe aqui discutir outros aspectos da luta cultural, o que fiz foi problematizar o contexto no qual a matéria para as aulas foi escolhida, explicitando-o.

O samba, como sabemos, muitas vezes foi transformado para ser consumido fora do morro. Fry (2005, p. 154) ilustra este ponto de que o samba era escondido nos

terreiros e fundos de quintal e argumenta que a "importância cada vez maior do carnaval provocou a transformação da repressão em apoio explícito". Apesar de ter sido expropriado de seus produtores iniciais, isto não necessariamente significa que o samba deixou de ser representado como expressão negra.

Como o foco das aulas era também levar a voz de Clementina de Jesus, além de sambas, o conteúdo abordado com os estudantes foram os *vissungos*, cantos de trabalho dos escravos mineradores de Diamantina, Minas Gerais, que considerava e ainda vejo como autênticos, no sentido de que se referem "à experiência negra e à expressividade negra" (HALL, 2003, p. 344).

Na prática de ensino de cultura afro-brasileira, as atividades foram norteadas pelas Diretrizes, contemplando principalmente dois aspectos:

1) Valorização *da oralidade, da corporeidade e da arte* através de expressões *como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura* (BRASIL, 2004, p. 20).

Os cantos de trabalho, compilados no começo do século XX por Aires da Mata Machado Filho, têm inestimável valor histórico, linguístico e etnográfico, pois tiveram importância fundamental na vida dos escravos mineradores de procedência banta - além de serem sua diversão, aliviaram a dor do trabalho forçado. Os negros cantavam sempre seu "pade nosso" antes de, alta madrugada, sair para o garimpo ou para a roça.

Segundo Machado Filho (1985, p. 66), "os negros no serviço cantavam o dia inteiro. Tinham cantos especiais para a manhã, o meio-dia e a tarde" e, quando veio a abolição, "os negros só queriam trabalhar com patrão que não proibisse os *vissungos*". Trazemos um exemplo:

LXII

Solo:

Muriquinho piquinino,
ô parente,
muriquinho piquinino
de quissamba na cacunda.
Purugunta adonde vai,
ô parente.
Purugunta adonde vai
Pru quilombo do Dumbá:

Coro

Ei chora-chora mgongo é de vera
chora, mgongo, chora (FILHO, 1985, pp. 93-94)

Neste *vissungo*, "o moleque, de trouxa às costas, vai fugindo para o quilombo do Dumbá. Os outros que ficam choram não poder ir também" (idem, *ibidem*).

2) *Educação patrimonial; aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo* (BRASIL, 2004, p. 20).

No *youtube* encontramos três documentários. O primeiro sobre o Candombe do quilombo do Açude, o segundo sobre o Caxambu e a magia no quilombo São José e outro sobre o Jongo do Sudeste. Este último, patrimônio imaterial da cultura brasileira, é uma "forma de expressão afro-brasileira que integra percussão de tambores, dança coletiva e práticas de magia" (BRASIL, 2007, p. 14).

Finalizando o diálogo

Na escola em que estagiei, o colégio de aplicação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE), levando em consideração a realidade sócio-cultural dos estudantes, não houve maiores embates sobre o tema do que um estranhamento estético que era esperado em relação à voz da Clementina de Jesus.

Nas outras escolas, parece-me que qualquer som de atabaque ou que assemelhava-se a um batuque, era associado à "macumba" e ao universo simbólico afro-brasileiro, apesar de que poucos, em minha experiência, expuseram seus pontos de vista.

Aprender com as diferenças é fundamental, não apenas para as crianças e adolescentes, já que estamos sempre, como seres humanos e como sujeitos, refletindo, construindo e reconstruindo nossas identidades, em processos dialéticos, dialógicos e em contextos de articulação de aceitações, supressões e deslocamentos de representações não fixas e de categorias mutáveis. Por enquanto penso, com Hall (2003, p. 346), que é "pelo modo no qual representamos e imaginamos a nós mesmos que chegamos a saber como nos constituímos e quem somos".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: MEC, 2004.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BRASIL. Jongo do Sudeste. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

BRITO, L. G. **Cultura Afro-Brasileira na sala de Aula:** (re)pensando teoria, prática e metodologias para as relações étnicorraciais. Trabalho de Conclusão de Curso: Goiânia - GO, 2013. Disponível em acervo pessoal.

CARVALHO, José Jorge de. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras. *Teoria e Pesquisa*, n. 42-43, janeiro-julho, 2003, pp. 303-340.

FILHO, Aires da Mata Machado. O negro e o garimpo em Minas Gerais. Belo Horizonte - MG: Editora Itatiaia; São Paulo - SP: EDUSP, 1985.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos*. 10. ed. Rio de Janeiro - RJ: Record, 1998 [1939].

FRY, Peter. A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral. Rio de Janeiro - RJ: Civilização Brasileira, 2005.

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte - MG: Editora UFMG; Brasília - DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LOPES, Nei. "A questão negra no Brasil". IN: Bantos, Malês e Identidade Negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 221-230.

MAGGIE, Yvonne. Pela igualdade. *Estudos Feministas*. Vol. 16, n. 3, 2008, pp. 897-912.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, dezembro/fevereiro, 2005-2006, pp. 46-57.

OLIVEIRA, de Luis Fernandes; RODRIGUES, Marcelino Euzebio. *A cruz o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação básica carioca*. IN: Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPed. Disponível em: <<
http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_2678_texto.pdf >>. Acesso em 17/05/2015.

ORTIZ, Renato. "A metamorfose da Memória Coletiva Africana". IN: *A morte branca do feiticeiro negro*. São Paulo - SP: 1991, pp. 21-30.

RODRIGUES, Raimundo Nina. *Os africanos no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982 [1906].

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Uma história de "diferenças e desigualdes"*. IN: *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, pp. 43-66.