

## Reflexões sobre a implementação da Lei nº 10.639/03: a educação das relações étnico-raciais na área das Ciências Humanas

Jacimara Souza Santana<sup>15</sup>

---

### Resumo

A formação de professoras/es tem sido um dos grandes desafios enfrentados para a implementação da Lei nº 10.639/03. Uma das dificuldades notadas nesse processo tem sido o desespero de profissionais quanto à aplicação, em sua prática de ensino, dos conhecimentos adquiridos em formações. Este artigo propõe algumas reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais na área de Ciências Humanas. Com esta reflexão, não pretendo apresentar “receitas”, mas fomentar uma discussão ampliada sobre o assunto, a partir de alguns eventos próprios do cotidiano escolar, o qual oferece variadas possibilidades temáticas possíveis de serem abordadas em diferentes disciplinas desta área.

**Palavras-Chave:** cotidiano; ensino; racial; África; afro-brasileiro.

### Abstract

The teachers training has been one of the major challenges for implementation of Law 10.639/03. One of the difficulties noted in this process is the desperation of teacher to apply, in their teaching practice, the knowledge they acquired in training. This article proposes some reflections about education of ethnic and racial relations in Humanities. These reflections does not intend to bring “prescriptions”, but to promote an expanded discussion about the subject, from some daily school events themselves, offering many different thematic options which may be studied in many different disciplines in this area.

**Keywords:** quotidian; education; racial; Africa; Afro-Brazilian.

---

Pensar a inclusão da educação das relações étnico-raciais na área das Ciências Humanas exige considerar, de modo relevante, a importante relação entre cotidiano e currículo<sup>16</sup>. A construção de uma prática pedagógica não pode dissociar-se da realidade social, com seus desafios e conflitos, na qual vivem os educandos e profissionais do ensino.

---

<sup>15</sup> Professora de História da África na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e doutoranda no programa de História da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Este texto é um dos resultados do trabalho de elaboração da diretriz para a educação das relações étnico-raciais da Bahia.

<sup>16</sup> Sobre o conceito de currículo, consultar: SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tadeu Tomás da (org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. pp. 190-207.

Além disso, alunas e alunos não são uma tábula rasa, mas um poço de conhecimento diverso, apreendido na convivência familiar, no seu bairro de morada, em suas trajetórias de vida. Concordamos com o filósofo Sócrates, que, ao comparar o trabalho do educador com o de uma parteira, sugere a sistematização do conhecimento que os estudantes já trazem de suas experiências de vida com a função central do processo educativo.

Prestar atenção a esses fatores conduz a um repensar acerca do tipo de ensino que a escola precisa produzir. O arrolamento de disciplinas, com suas mais variadas temáticas específicas, necessita ir além da mera transmissão de conteúdos por vezes descontextualizados das relações sociais vividas. Ao invés disso, o conhecimento produzido e apropriado na escola necessita ser provocador, no sentido de ajudar a questionar e a fomentar a transformação da realidade social. Um currículo essencialmente dedicado à administração de conteúdos que não contemplam essas realidades sociais vividas pelos estudantes não oferece subsídios que provoquem o desenvolvimento de uma consciência crítica e formação da cidadania, restando a reprodução de conhecimentos arcaicos. Isso tem a ver com os conceitos de conhecimento e de currículo que a escola reza.

Dessa maneira, no ensino de história é preciso privilegiar uma abordagem historiográfica que dê visibilidade às memórias e intervenções das “populações minorizadas” na luta por direitos ao longo do tempo, bem como aos modos por meio dos quais as pessoas ou o coletivo vão impondo sua condição de sujeito. Foi-se o tempo em que o ensino de história se restringia a “gravar” datas e fatos com narrativas exclusivamente do ponto de vista da “classe dominante”. A história da Europa ainda ocupa no ensino médio e superior uma carga horária superior às demais, sendo urgente, no caso brasileiro, dar ênfase à história de outros povos que tiveram participação direta na construção da identidade brasileira, como os indígenas e os africanos. O convite, aqui, não é para suprimir a história da Europa do currículo das escolas, mas construir um currículo equitativo quanto às abordagens historiográficas mais pertinentes às nossas identidades.

A geografia física tem a sua importância, contudo, é desaconselhável continuar fazendo vista grossa à inter-relação entre o ambiente e as relações sociais, a qual é mutável ao longo de certo tempo. É preciso considerar que as mudanças no ambiente também estão relacionadas com os modos de pensar a humanidade, a sociedade e a vida. Por isso é que se pode dizer que história, geografia, filosofia e sociologia são conhecimentos irmanados.

O ensino de filosofia precisa quebrar o laço do etnocentrismo e abranger outras formas de pensamento. A filosofia não nasceu e cresceu exclusivamente na Grécia-Europa, mas outros lugares e pessoas no mundo produziram conhecimento filosófico, por vezes apropriado pela Europa, como foi o caso da filosofia africana de distintos países, a exemplo, do Egito. Ademais, é preciso recuperar o sentido da palavra *filosofia*, qual seja “amigo da sabedoria”, “modos de interpretar o mundo” etc., o que inclui uma diversidade de visões. A tradição oral de matriz africana nos diferentes cantos do Brasil, bem como em diferentes países da África, guarda um arcabouço de conhecimentos filosóficos. Nos territórios baiano e pernambucano sua presença pode ser identificada, por exemplo, nos provérbios, na mitologia dos orixás, nas músicas, nas memórias dos mais velhos e nos maracatus. Nos “terreiros” e nas festas culturais de cada estado brasileiro, muita filosofia é difundida, carente de conhecimento e de registros.

E o que poderíamos dizer quanto à sociologia? Que considerações é preciso fazer ao se pensar em uma sociologia das sociedades africanas e afro-brasileiras?

No modelo de educação aplicado em espaços religiosos de matriz africana, o ensino/aprendizagem se dá no cotidiano. A convivência nesses espaços orienta que o aprender a ser e a fazer se adquire fazendo. Ao relacionar prática e teoria, o ensino/aprendizagem ocorre a partir das circunstâncias, no seio familiar. A abordagem teórica de Paulo Freire também não deixou de conferir valor ao cotidiano no processo educacional.

O contexto no qual vivem os/as alunos/as e profissionais do ensino é algo importante na discussão sobre prática pedagógica e educação das relações étnico-raciais.

O conhecimento das demandas da comunidade escolar e de seu entorno (interesses, memórias, situação socioeconômica) pode favorecer mudanças no projeto político-pedagógico da escola, quanto à concepção de educação e planejamento educacional, e até mesmo no currículo da escola como um todo. A realidade local, na medida do possível, deve ser o ponto de partida e a inspiração para a escolha dos temas a serem trabalhados nos conteúdos de diferentes disciplinas. O cotidiano oferece uma série de questões a serem problematizadas no currículo, e o tratamento de algumas delas é imprescindível no ambiente escolar. Isso possibilita analisar as relações sociais, seus impactos na sociedade e possibilidades de transformação, em nível individual ou coletivo.

Assim, temas concernentes ao conhecimento específico de diferentes disciplinas podem ser arrolados a partir da identificação e análise de algumas situações. Estas podem

ser acordadas entre profissionais de diferentes áreas, com base nas demandas locais, a fim de constituir um projeto que, alinhado ao projeto político pedagógico da unidade escolar possa constituir uma proposta de trabalho com foco na educação das relações étnico-raciais. É sabido que na rede do ensino público já se adota a distribuição de conteúdos por temas, assim como é conhecida a utilização de conteúdos previamente definidos para níveis e disciplinas distintas. Outro recurso bastante utilizado é o livro didático. O convite proposto neste artigo não consiste no abandono desses recursos que vêm auxiliando o trabalho da/o professora/or em seu dia a dia, mas em superarmos a dependência desses instrumentos para o alcance de um currículo mais afinado com as identidades das/dos educandas/os.

Trata-se de um convite para “libertar o currículo” e realizar um exercício de interdisciplinaridade. Nessa perspectiva, é necessário considerar os conceitos de identidade, interdisciplinaridade e currículo, e também outros, pertinentes a essa área de conhecimento, como: cultura, classe social, poder, território, relações sociais e diversidade. Além desses, outros podem ser acrescidos, à medida que vamos apontando novos problemas a serem trabalhados em cada disciplina, em particular.

Proponho que abordagens do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e relações raciais estão inter-relacionadas entre si e com o cotidiano. Conforme diretrizes nacionais, a implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino básico não visa a criação de disciplinas específicas, mas a integração de suas temáticas no currículo de ensino, de um modo geral. História, literatura e artes foram apontadas como disciplinas por excelência para tratar as temáticas da lei. Contudo, isso, de modo algum, exclui a responsabilidade das demais áreas do conhecimento tratarem do assunto.

Desse modo, haveremos de nos perguntar: quais conceitos e temas referentes à educação das relações raciais, na área de Ciências Humanas, são relevantes para análise? Que situações do cotidiano precisam ser problematizadas? Como relacionar as análises dessas situações às especificidades de conhecimentos disciplinares?

Apresento alguns exemplos de situações que considero carentes de análises e que sinalizam uma série de temas possíveis de serem abordados em diferentes disciplinas da área de Ciências Humanas. Creio que a experiência escolar e as realidades locais guardam um baú de possibilidades de reflexões para uma educação das relações étnico-raciais. Portanto, aqui são apresentados alguns exemplos. Vale ressaltar que esta discussão tem um caráter introdutório, com o fim de instigar a ampliação do diálogo sobre o assunto entre os

profissionais de ensino, que, por fazerem parte do cotidiano escolar, em diferentes localidades, terão muito a acrescentar a este texto.

A abordagem de situações cotidianas da escola possibilita vislumbrar uma variedade de manifestações de problemas sociais, inclusive de racismo. Para Jurjo Santomé, a negação do racismo é prática corriqueira, mas a análise etnográfica das salas de aula e currículo logo denuncia esta prática<sup>17</sup>. Para a escola assumir um currículo que contemple a educação das relações étnico-raciais, é fundamental tratar das situações de conflitos raciais presentes no cotidiano escolar, nas relações sociais, nas letras de músicas e em personagens que são bastante utilizados como, por exemplo, o da “Nega Maluca”. Optar por essa política educacional, legalizada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 e alterada pela Lei nº 10.639/03, contribui no trato da autoestima e afirmação da identidade brasileira nas crianças, adolescentes e população baiana em geral, o que inclui diferentes categorias: negros, brancos e indígenas.

### A folclorização das “culturas negras” na escola

Uma das situações observadas no cotidiano escolar, com impacto na educação das relações étnico-raciais, é a folclorização de heranças culturais africanas. As africanidades herdadas da presença africana no Brasil se fazem demonstrar em nosso cotidiano. No currículo escolar, suas manifestações aparecem de forma marginalizada e, por vezes, sua abordagem é caracterizada por equívocos. Existe a tendência das africanidades serem tratadas como folclore, entendendo-se por esse termo experiências culturais do passado que se mantêm de modo residual no presente. A compreensão das manifestações culturais como heranças cristalizadas em um passado distante concorre para o não reconhecimento dessas culturas como parte integrante de nossa identidade brasileira e baiana. Sua análise exige uma discussão sobre os conceitos de *folclore* e *cultura*, assim como um repensar do lugar que índios e negros ocupam no currículo, lembrados no “Dia do Índio” e no “Dia do Folclore”.

É urgente que os profissionais de ensino possam ressignificar as comemorações destas datas no calendário escolar. É insano, na altura dos tempos atuais, continuar reforçando a ideia unilateral de que todos os povos indígenas moram em oca, caçam, se

---

<sup>17</sup> SANTOME, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. pp. 159-176.

pintam, plantam e vivem nus. Com isso, não estou querendo afirmar que não existam aldeias que vivam nesses moldes ou outras que fazem isso ou aquilo, mas quero chamar a atenção para nos atentarmos à realidade social destes povos hoje na Bahia, associando a isso suas memórias, sua história e suas lutas, além da forma como se encontram distribuídos no território brasileiro. O convite é para *desestereotipar* esses povos, buscando compreender a identidade indígena em sua variedade, para além dessa visão fechada que se firmou no senso comum.

Situação não menos semelhante ocorre em relação aos povos reconhecidos como quilombolas. A história e a memória dessas comunidades ainda se encontram invisibilizadas no currículo escolar. A população quilombola tem muito a dizer acerca da pergunta: “o que é ser quilombola?”. O documentário produzido por Antônio Olavo, com base em entrevistas com pessoas moradoras de diferentes quilombos na Bahia, demonstra que ser quilombola supera a ideia de “negros fugitivos” do sistema escravo.

É também insano continuar restringindo a história da África a Candomblé, Xangô de Recife, capoeira, maracatu, samba e acarajé! Há muito mais a ser explorado.

### **A “diabolização” das culturas africanas e afro-brasileiras na escola**

Outra situação do cotidiano escolar que sugere um maior tratamento é a ideia de associar cultura africana e afro-brasileira, sobretudo de conotação religiosa, à figura do diabo. Em diferentes lugares do Brasil, o desconhecimento sobre a África, associado ao racismo, tem seus reflexos nos atos de discriminação das religiões de matriz africana. São inúmeros os casos de crimes de ódio religioso, atos nos quais é identificável a tendência à “diabolização” dessas religiões e sua associação e/ou restrição a práticas de feitiçaria.

Com base nessas influências é que um aluno do ensino fundamental se negou a continuar assistindo ao filme “*Kiriku*”, por alegar tratar-se de “coisas do diabo”. Outro estudante, com idade de nove anos, em resposta à provocação de sua professora acerca das formas de discriminação racial vivenciadas na escola pública que frequentava, em Salvador (BA), respondeu que se sentia discriminado pelo fato de ser praticante do Candomblé, motivo pelo qual seus colegas o excluía das brincadeiras na hora do recreio.

Um dos subsídios mais utilizados por professoras/es para o ensino de história da África no ensino básico tem sido o filme “*Kiriku e a feiticeira*”, de Michael Ocelot. Com esse

trabalho, o autor apresenta ao público diferentes aspectos da organização social africana, como a importância da família, a autoridade dos mais velhos, o papel social das mulheres e o temor à feitiçaria, demonstrada no filme como uma experiência do cotidiano africano.

Essa produção de Michael Ocelot retrata a história de uma comunidade africana que vivia subjugada pelos poderes mágicos de uma mulher, de nome Karabá. Ela é reconhecida por todos como uma feiticeira e, por isso, dedicada ao mal. Suas atitudes antissociais e marcadamente violentas eram geradoras de sofrimentos, e a comunidade, sentindo-se ameaçada por seus procedimentos, procurava abrandar seu furor com presentes. Kiriku é aquele que decide desvendar esse mistério, e sua questão central é entender porque Karabá é malvada. Seu envolvimento é responsável por desvendar a relação entre poder feiticeiro e maléfico. Mas, ao invés de combater a feiticeira, como seus pais e tios, que haviam sido “comidos” (leia-se mortos) por ela, ele resolve se aproximar e compreender a razão do seu comportamento opressor, e descobre que o poder de Karabá era sustentado mais pelo medo que as pessoas tinham do mal que ela poderia fazer do que por seus conhecimentos e habilidades mágicas.

Kiriku consegue perceber Karabá para além da sua fama de feiticeira. Ele a enxerga como uma mulher marcada pelos impactos da dominação masculina de seu grupo. Talvez por isso ela impusesse aos homens que a enfrentaram o castigo de serem transformados em objetos obedientes, ao invés de matá-los, como pensava a comunidade. Um espinho cravado em sua coluna vertebral quando criança era a razão do seu sofrimento. Este conhecimento de Kiriku pôs fim ao estereótipo de mulher malvada que era atribuído a Karabá, e isso foi relevante para o seu processo de reintegração à comunidade, pois, em um primeiro momento, a marginalização e o linchamento eram o tratamento que esta lhe reservara.

Por referir-se à prática de feitiçaria, o filme também tem suscitado antigos estereótipos e representações sobre a África, os africanos e seus descendentes. A imagem da África como um inferno e de seus povos como seguidores do diabo e selvagens é reavivada. Com isso, não se afirma que o filme Kiriku não deva continuar sendo utilizado. Ao contrário, além dos aspectos já mencionados que ele oferece, como o papel social das mulheres e a importância da família, ele deve servir para provocar e alimentar discussões sobre o direito à diversidade religiosa. A perspectiva educacional das relações étnico-raciais exige que se trate do assunto, buscando elucidar a origem da ideia que atribui ao negro a figura do diabo, assim como às religiões de matriz africana a feitiçaria.

### Religiões de matriz africana, “coisas do diabo”? algumas reflexões

Um curso sobre gênero, raça e educação foi a ocasião para se identificar o nível de dificuldade que alguns profissionais de ensino enfrentam para lidar com os conflitos raciais que surgem no dia a dia escolar. Um exemplo foi demonstrado por uma professora do ensino fundamental. Um dos seus alunos, ao assistir à manifestação cultural chamada de “Os Cão”, um bloco de carnaval da cidade de Jacobina, havia lhe perguntado se os negros eram “diabos”. Essa ideia associativa faz parte de um bojo de estereótipos atribuídos às pessoas negras, inclusive, aquele segundo o qual “baiano é bicho preguiçoso”.

Conforme a professora, essa manifestação deveria ser abolida, uma vez que reafirmava o sentimento de baixa autoestima entre os alunos negros/as. Contudo, ela própria constatava que lhe faltavam conhecimentos para melhor estruturar os seus argumentos, de modo a explicar ao seu aluno e aos demais acerca do que os fazia pensar daquela forma. Em resposta ao questionamento de seu aluno, o que conseguiu fazer foi fornecer explicações, com base em seu conhecimento bíblico, acerca da figura do diabo.

Na diáspora, as religiões de matriz africana também foram percebidas como práticas de feitiçaria. Consequentemente, percebidas como crenças do diabo, voltadas para fazer o mal. Essa ideia da “diabolização” das religiões ancestrais na África e na diáspora reflete o modo como os povos europeus viram os povos africanos, e tal imagem se estendeu aos seus descendentes. Lília Schwarcz, ao discutir as origens das teorias raciais, apresenta alguns comentários importantes para essa discussão.

A partir da análise de algumas pinturas europeias, ela mostra que o racismo cientificizado no século XIX tinha seus antecedentes: os mediterrâneos costumavam se referir aos povos africanos como “filhos de Cam”, e nas imagens do século XVI, época em que a Santa Inquisição estava em alta na Europa, a figura do diabo era projetada como de um negro, mas não deixava de ter seu traço indígena. A África era percebida como o inferno. Talvez por isso, os missionários destacassem a tarefa de salvar as almas dos negros como a razão primordial de seu trabalho em território africano e nas Américas<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> SCHWARCZ, Lília. **As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro.** In: SCHWARCZ, Lília e QUEIROZ, Renato da Silva (org). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996. pp. 147-185.

A “diabolização” das religiões ancestrais, tanto na África quanto na diáspora, foi responsável por desencadear um processo histórico de perseguições. As religiões de matriz africana são as que mais têm sofrido perseguições ao longo da história, e as que têm sido mais ferozmente relacionadas ao diabo e ao mal. Na Bahia, os inquéritos policiais contra os candomblés mostram que essa religião era entendida como prática de feitiçaria e, por consequência, algo maléfico à sociedade, à moral e à saúde pública. Júlio Braga, ao analisar os processos de repressão e resistência dos candomblés, afirmou que considerar a religião do candomblé como magia negra era o passo inicial para a indicação de alguém como praticante de feitiçaria e acusação de prática da falsa medicina. Por esse motivo, os candomblés deveriam ser afastados do meio social que se pretendia oriundo e portador de uma civilização ocidental. Essa justificativa era o bastante para exercer todo tipo de violência contra esses núcleos religiosos<sup>19</sup>.

João José Reis, em seu livro, *Domingos Sodré, o sacerdote africano* estudou a trajetória de um africano nagô. Domingos Sodré teria sido acusado, na altura de 25 de julho de 1862, de receber objetos roubados em troca de adivinhação e prática de feitiçaria. Domingos era líder de um terreiro de candomblé, localizado na Cruz do Cosme, em Salvador (BA), e tinha, entre seus fregueses, pessoas na condição escrava, que iam procurá-lo com o interesse de amansar seus senhores ou de se alforriarem.

Denúncias contra o terreiro da Cruz do Cosme foram encontradas com frequência desde 1859. Mas a repressão aos cultos de candomblé já acontecia muito antes, vide o caso, escrito por esse mesmo autor, do Candomblé de Accu (Brotas), em 1829, e o registro da proibição a batuques e danças entre africanos/as escravizados/as nas Posturas Municipais e Policiais na primeira metade do século XIX, ou seja, 1829-1859. No dizer de Reis, os chefes da polícia investiam em um controle mais rígido das manifestações culturais africanas, ao passo que muitos subdelegados, encarregados de tratar o problema no dia a dia, optavam por uma política de negociação. A acusação de feitiçaria foi motivo para muitas deportações de africanos para a África.

É comum ouvirmos dizer que religião, assim como o futebol, é um assunto que não se discute! De fato, a chamada não é para discutirmos doutrina religiosa, mas

---

<sup>19</sup> BRAGA, Júlio. **Na Gamela do Feitiço: repressão e resistência nos candomblés da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 1995. (1900-1950)

desconstruirmos estereótipos e imagens negativas relacionadas às religiosidades de matrizes africanas, porque isso tem sido motivo de violência, que se projeta por meio de discriminações, humilhações e desrespeito, resultando até mesmo em mortes.

Esses estereótipos promovem segregação social nas escolas. Apesar de sermos um país laico segundo a Constituição, os valores, a doutrina e a moral cristã imperam tanto simbolicamente quanto materialmente nas instituições, sobretudo na escola. As aulas de religião são uma verdadeira catequese cristã católica. É comum em todo lugar ter um crucifixo, e isso é aceito como normal. Contudo, a presença de algum símbolo que reverencie os orixás, caboclos e inquices pode ser motivo de muita polêmica, ridicularização e conflito. O convite, aqui, não é para conhecer os fundamentos do candomblé e das demais religiões de matriz africana, mas para que se respeite a diversidade religiosa que está na sala de aula. Precisamos nos despir de preconceitos e estereótipos. Assim como *Kiriku*, é preciso identificar e tratar a causa dos conflitos da intolerância religiosa, retirando os espinhos que tanto nos ferem.

### **Desconstruindo a ideia do negro como descendente de escravos africanos**

Atualmente, ainda é muito comum nos livros didáticos de história a ênfase à condição escrava dos povos africanos e de seus descendentes no Brasil. De fato, o tráfico de escravos transferiu diferentes povos africanos para o país, mas o problema é que essa presença africana aparece subjugada pela opressão de um sistema escravista, sem possibilidades de reações. Inúmeras pesquisas de história tem revelado o contrário, desde os anos 1980, mas a ideia de docilidade e total domínio dos povos africanos e de seus descendentes na condição escrava predominam nesses livros. Ademais, esse tipo de abordagem ainda evidencia que a história dos povos africanos e de seus descendentes, da África à diáspora, começa e termina na escravidão.

A ideia de associação do negro ao escravo ainda dá brechas a piadas que desqualificam as pessoas consideradas negras. Por meio dessas “brincadeiras”, é negada a condição de pessoa em quaisquer outras dimensões, porque negro equivale a escravo, e escravo a ser inferior. Assim, pessoas negras estão condenadas a se restringirem à cozinha e aos demais serviços domésticos, manuais e pesados, e os povos africanos são lembrados pela sua condição social até fins do século XIX, a de escravos. Afinal, que serviço a

conservação dessa visão míope da África e de seus povos, no continente e no Brasil, presta à população brasileira?

Compreende-se que, principalmente para as crianças e adolescentes negros, o ensino sobre a África, os povos africanos e seus descendentes na diáspora precisa abordar outras dimensões. A escravidão faz parte do nosso passado brasileiro e da história da África, não se pode fazer vista grossa a isso, mas é necessário não continuar omitindo os processos de resistência e a riqueza das culturas e histórias do continente e dos povos africanos. Caso contrário, o máximo que se consegue é o reforço de estereótipos dos quais o negro brasileiro já é vítima como resultado do exercício do racismo, responsável por provocar nos estudantes uma baixa autoestima. No Brasil e no continente africano, os negros sempre reagiram contra a escravidão e a exploração, bem como contribuíram para a construção do patrimônio econômico e cultural do país. Essas reações praticamente continuam sem registros na maioria dos livros didáticos que circulam nas escolas, e também nos meios de comunicação.

### **A importância da memória dos lugares onde vivemos e ou nascemos**

A África está presente em nós, e é preciso reconhecê-la. Para início de conversa, partimos de uma situação identificada em uma formação de professoras em Miguel Calmon (BA). O trabalho foi realizado em um lugar conhecido por “Mucambo dos Negros”. Esse era, inclusive, o nome ao qual as professoras/es se referiram durante a formação, mas, de súbito, quando pronunciavam esse nome, por vezes se corrigiam, atribuindo ao lugar outro nome, “Itapura”. Isso chamou a minha atenção para conhecer a história local. O nome “Mucambo dos Negros” reflete a chegada das primeiras famílias de pessoas negras à região, e na memória dos moradores, esse primeiro grupo teria vindo de um quilombo. Por sua vez, o nome “Itapura” reflete o poder que foi se estabelecendo no local, ocupado por descendentes das famílias brancas que ali também passaram a habitar. O termo “Itapura” significa *pedra pura*, e reflete a exploração econômica de minerais (pedras), que garantiu riqueza a um pequeno grupo de pessoas “brancas”, bem como a desigualdade de condições sociais dos descendentes das famílias negras.

Essa situação de “Mucambo dos Negros” é similar à de outros lugares da Bahia, e mais, do Brasil e América Latina, ainda que apresente expressões particulares. Quais as

motivações que estariam por trás da mudança do nome de “Berimbau” para “São José do Jacuípe” (BA)? A supressão do nome local por um político, na Câmara de Vereadores, não foi o suficiente para suprimir o nome pelo qual este interior da Bahia é conhecido, “Berimbau”. Um nome que lembra um instrumento utilizado na capoeira, e que se refere à história dos povos negros baianos e africanos em Angola.

Outro exemplo, nesse sentido, que também pode ser aqui abordado, refere-se às memórias e à história das origens do nome da cidade chamada Vitória da Conquista, no interior da Bahia. O próprio nome da cidade deriva do domínio efetivo das terras e de seus povos pelos colonizadores portugueses, através do lamentável genocídio efetivado por esses colonos contra as comunidades indígenas<sup>20</sup>. A ocasião do genocídio ficou conhecida como “o banquete da morte”. Contudo, na praça principal da cidade, ontem local do banquete e cemitério onde foram enterrados os corpos assassinados dessa população nativa, não existe nenhum monumento erguido em homenagem à memória indígena. O único monumento existente na cidade em reverência aos indígenas se verifica em um lugar bem distante do qual foram enterrados, e sem relação direta com a história desses povos que, por resistirem ao domínio colonial, “adubaram” as terras de Vitória da Conquista com suas próprias vidas, primeiros moradores e verdadeiros donos das terras.

Este fato atual é material rico para se refletir na disciplina de sociologia: quais os motivos dos poderes públicos escolhem esta e não aquelas memórias a serem preservadas, e sua disposição no plano urbano? Como bem nos lembra Antônio Olavo, o nome das praças, ruas e escolas homenageia a memória daqueles que impuseram domínio sobre a economia, terras e cultura, entre outros, muitos deles descendentes dos colonizadores no Brasil. Mas o mesmo cuidado não acontece com as memórias populares que enfatizam as intervenções daquelas pessoas que reagiram contra a dominação. Isso contribui para a desapropriação do conhecimento das memórias populares pelas gerações vindouras, descendentes de povos indígenas e africanos. Tratar de assuntos como esses não compete somente à disciplina de sociologia, como inevitavelmente inclui a disciplina de história.

Essa memória local é, por sua vez, também subsídio para se pensar na prática pedagógica da disciplina geografia. A partir desses dois últimos exemplos, é pertinente questionar: Como se dá a distribuição da população negra e indígena nesses espaços? Que

---

<sup>20</sup> Para saber um pouco mais sobre a história e memórias de Vitória da Conquista, consultar <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Vit%C3%B3ria\\_da\\_Conquista#Hist.C3.B3ria](http://pt.wikipedia.org/wiki/Vit%C3%B3ria_da_Conquista#Hist.C3.B3ria)>, além da dissertação de mestrado de Maria Inês Meira Santos Brito, “**Das lendas à história: em busca da identidade de um povo**”, defendida na Universidade Estadual de Brasília, em 22 de janeiro de 2002.

relação pode existir entre a rejeição do nome e a negação da memória com as disposições de poder ali estabelecidas? Quais os reflexos dessa relação na configuração das relações sociais e na urbanização?

E o que dizer em relação aos quilombolas? No município de Mirangaba (BA), líderes do quilombo de Coqueiros sinalizaram sérios problemas quanto à inserção de estudantes quilombolas nas escolas de fora do quilombo. Uma professora observou que a esses estudantes era atribuída a ideia de indisciplina; havia também a discriminação quanto ao seu falar, reconhecido como um “falar errado”, além de ter sido verificado entre esses estudantes maior índice de evasão e repetência. Pesquisas já demonstraram que essa situação dos quilombolas de Coqueiros também se estende a outros quilombos da Bahia e do Brasil.

Conforme uma liderança local, a maioria das professoras que ensinavam na escola do quilombo vinha de fora, e o currículo apresentava lacunas: não incluía aspectos da história e da cultura dos quilombolas da região, além de não trabalhar o problema do racismo e a história dos negros/as no Brasil. Conforme uma moradora do quilombo, antes do reconhecimento como quilombolas e de terem conseguido eleger um quilombola vereador do município de Mirangaba, os moradores dali eram chamados de “negros da grotá” e havia muito preconceito. Dessa forma, o reconhecimento como quilombolas trouxe a valorização daquele povo pelos moradores das cidades vizinhas. Uma professora, moradora do quilombo, afirmou ser necessário dar a conhecer e valorizar essa história na escola.

Estas são algumas reflexões que apresento a partir da minha experiência na formação de professoras e professores da rede pública para a implementação da Lei nº 10.639/03 e no trabalho de ensino e pesquisa na graduação em História da Universidade do Estado da Bahia.

### **Referências Bibliográficas**

BRAGA, Júlio. *Na Gamela do Feitiço: repressão e resistência nos candomblés da Bahia*. Salvador: Edufba, 1995.

BRITO, Maria Inês Meira Santos. *“Das lendas à história”*: em busca da identidade de um povo. Dissertação de mestrado defendida na Universidade Estadual de Brasília, em 22 de janeiro de 2002.

GOMES, Nilma Lino. *Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade*. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SANTOME, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SCHWARCZ, Lília. *As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro*. In: SCHWARCZ, Lília e QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *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/Conselho Pleno/DF, 2004.