

# **A DIDÁTICA DA DUPLA CONSCIÊNCIA E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

Thiago dos Santos Molina – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP  
Agência Financiadora: Secretaria Municipal de Educação de Salvador - SMED

## **Introdução**

A lei 10639/03, que modificou a LDB 9394/96 criando o artigo 26-A e dispôs sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, completou seu décimo ano de promulgação no dia 9 de janeiro de 2013. Este trabalho propõe-se a contribuir com as celebrações que estão ocorrendo por todo o Brasil. Uma celebração crítica, a bem da verdade, pois se a existência da lei significa o acolhimento da “demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos”<sup>1</sup>, ainda há muito a se fazer para que as escolas acolham e ensinem acuradamente esses “conteúdos”.

A propósito, a celebração crítica que estamos tratando neste artigo é um início de resposta para a seguinte pergunta: Quais as consequências didáticas e curriculares da inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena<sup>2</sup> nas escolas do nosso país? Afinal, não entendemos as determinações da lei 10639/03 como simplesmente o ensino de “novos conteúdos programáticos” (como o são as quatro operações ou a divisão política do território brasileiro). Estamos diante, pensamos, de uma proposta de mudança paradigmática da noção de escolarização, uma noção que inclui a descolonização cultural na pauta da formação cidadã de todas as brasileiras e brasileiros.

O percurso que faremos para responder à problemática proposta tem três partes: primeiro, vamos procurar localizar essas questões nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE CP 3/2004). Em seguida, vamos levantar os princípios pedagógicos de experiências exitosas no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na cidade de Salvador e veremos como se configuram as propostas para o ensino propriamente dito desses “conteúdos”. Por fim, diante de princípios comuns, vamos esboçar a ideia de Didática da Dupla Consciência, ampliando o argumento posto em nossa dissertação de mestrado<sup>3</sup>.

## **Chacoalhando a “velha senhora”: as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e a questão do ensino**

---

1 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP, n 3, de 10 de março de 2004.

2 Em 2008, o ensino da história e cultura indígena tornaram-se obrigatórios através da lei 11645/08, que alterou a redação da lei 10639/03 e, conseqüentemente, o artigo 26-A da LDB. Contudo, nesse artigo, tratamos das especificidades da lei 10639/03.

3 Para preservar o princípio de anonimato não citarei as referências, mas esse artigo está amplamente amparado pela pesquisa que gerou minha dissertação de mestrado aprovada no ano de 2011.

Articulado à LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem disposto Diretrizes Curriculares Nacionais com objetivo de disciplinar os princípios gerais da educação nacional. Composto por representantes do governo, da sociedade civil e de especialistas em educação, sua composição plural procura garantir a grupos marginalizados do poder político que suas vozes sejam ouvidas. Obviamente, com apenas uma representante negra indicada pela sociedade, bem como há uma representante indígena, cabe não esquecermos que essa composição continua bastante injusta quando observada a composição populacional da sociedade brasileira, já não formada por uma maioria branca e com maior número de pretos e pardos assumindo-se negros<sup>4</sup>.

Outrossim, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana significam que há uma preocupação do CNE para a efetivação do artigo 26-A da LDB pelos sistemas de ensino, atendendo assim às expectativas de setores da sociedade que lutaram pela existência da determinação legal. De acordo como o documento:

[dispositivos legais e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX] apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir<sup>5</sup>.

Pode-se dizer, assim, que as diretrizes pretendem “chacoalhar” as fundações dos currículos e das práticas pedagógicas da “velha senhora” chamada escola.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente<sup>6</sup>.

Do ponto de vista do parecer do CNE, as consequências didáticas e curriculares da inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas do nosso país é uma decisão que deve ser incluída entre as políticas de ações afirmativas do Estado. Trata-se, aqui, da imperativa valorização da história e cultura do povo negro e, sendo os afro-brasileiros parte integrante e plena do povo brasileiro como um todo, o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana não deve ser restringindo à população negra e diz respeito a todos os brasileiros responsáveis por construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. [...] É preciso ter clareza que o **Art. 26A**

---

4 Uma notícia publicada no sítio eletrônico do Senado, “População negra supera branca neste ano, mas renda só se equipara em 2040” sintetiza bem o estamos dizendo.

5 Brasil, 2004, p. 2.

6 Ibid., p. 5.

acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas<sup>7</sup>.

Portanto, com as Diretrizes estabelecidas pelo CNE, espera-se que os estabelecimentos de ensino objetivem novas relações raciais e acabem com o falso e reduzido ensino da contribuição de africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação. Implica, tais bases, um renovado compromisso “com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar”<sup>8</sup>.

### **Experiências exitosas no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: alguns casos de Salvador-BA**

Se as Diretrizes do CNE foram construídas a partir de propostas do movimento negro ao longo do século XX, quais são essas propostas? Desde pelo menos o pós-abolição o ativismo negro tem na educação escolar uma de suas principais bandeiras<sup>9</sup> e, de acordo com Gonçalves<sup>10</sup>, a reivindicação pela educação escolar foi:

ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano.

Por essas palavras vemos que, com o passar dos anos, a etnicidade afro-brasileira foi incorporada à reivindicação de educação escolar<sup>11</sup>, sendo essa uma característica inovadora na reivindicação por educação escolar em pauta no movimento negro pós-1978<sup>12</sup>. Assim, os anos 1980 assistiram a emergência de uma enorme gama de ações educacionais capitaneadas pela militância negra política e/ou cultural e o plano de luta aprovado pelo congresso nacional do Movimento Negro Unificado (MNU) de 1982 pode, talvez, ser tomado como a melhor síntese da agenda do movimento negro em relação à educação naquele tempo. O *Programa de Ação* dessa entidade propunha:

uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de

---

7 Ibid., p. 8 – grifo nosso.

8 Brasil, 2004, p. 9.

9 Gonçalves, L. A. Negros e Educação no Brasil, 2000; Gonçalves, L. A.; Silva, P. B. Movimento negro e educação, 2000; Santos, S. A. Movimentos negros, educação e ações afirmativas, 2007.

10 Gonçalves, op. cit., p. 337.

11 Para a distinção entre escolarização e educação ver Mwalimu Shujaa, Too much schooling, too little education, 1994.

12 Rios, F. Institucionalização do Movimento Negro contemporâneo, 2008.

bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino<sup>13</sup>.

Ainda nos anos 1980, Gonçalves e Silva constatam que, aos poucos, o movimento negro passou da denúncia do racismo e da ideologia escolar dominante para a ação concreta. Entre 1983 e 1984, o Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro realizou, em Belo Horizonte, alguns eventos com o objetivo de registrar ações de educação comunitária no país e, no material coletado, “encontravam-se várias referências a práticas educativas que visa[va]m à educação de comunidades negras”<sup>14</sup>, sendo o maior número de casos localizados nas cidades de Salvador e Rio de Janeiro.

Em relação a Salvador, os autores registram a participação de Marco Aurélio Luz e seu relato sobre uma escola criada dentro de um terreiro de candomblé. Nessa escola, os estudantes “tinham todos os clássicos conteúdos escolares, mas desenvolviam, ao mesmo tempo, elementos da cultura nagô” e “à medida que não precisavam, ao entrar na escola, descartar os valores da cultura de seus ancestrais, sentiam-se mais integrados na comunidade e demonstravam uma visível melhora em seus rendimentos”<sup>15</sup>. Ainda se referindo a capital baiana, os autores relatam a fala de Jonatas Conceição da Silva, um dos fundadores do Bloco Afro Ilê Aiyê, que levou ao conhecimento do público algumas “experiências educativas na Bahia, ligadas aos blocos afros e os afoxés, que haviam tido grande influência na preparação da comunidade negra para lutar nos seus direitos e combater o racismo”<sup>16</sup>.

Não obstante, ainda há outras iniciativas desenvolvidas em Salvador que tomam a história e cultura afro-brasileira como base de sua ação pedagógica, tais como as ações do coletivo de educação do MNU baiano e a Pedagogia Interétnica. Mais perto dos dias de hoje, é preciso conhecer experiências como as da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos e da Escola Municipal do Parque São Cristóvão, ambas pelo seu caráter de educação escolar formal e mantidas pelo poder público. Contudo, infelizmente, por limitações de espaço, não será possível comentar sobre a Pedagogia Interétnica nem sobre a escola do Parque São Cristóvão.

Retomemos, pois, ao caso da “escola criada dentro um terreiro de candomblé”: trata-se da Mini-comunidade Obá Biyi, experiência que ocorreu no terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, em Salvador, entre 1978 e 1986. A “Mini”, como era carinhosamente chamada, foi idealizada por Deoscóredes Maximiliano dos Santos, o Alapini Mestre Didi, sumo sacerdote do culto aos ancestrais nagô, artista plástico e escritor e sua esposa, a antropóloga Juana Elbein dos Santos. De acordo com o coordenador do projeto, Marco Aurélio Luz:

A Mini-comunidade Oba-Biyi se constituiu como um projeto-piloto, visando a criar uma nova pedagogia assentada nos princípios de respeito à alteridade, promovendo a adaptação da linguagem do discurso do ensino oficial aos valores e às características da linguagem

---

13 Programa de Ação do MNU, 1982, p. 4-5 *apud* Gonçalves, L. A.; Silva, P. B., op. cit., p. 151.

14 Gonçalves, L. A.; Silva, P. B., op. cit., p. 151.

15 *Ibid.*, p. 152.

16 *Ibid.*, p. 152.

sociocultural comunitária, estabelecendo uma nova metodologia de ensino e de relações institucionais abrindo espaços para participação direta dos alunos, corpo de funcionários, professores e, sobretudo, líderes comunitários no desempenho da escola<sup>17</sup>.

Pretendeu-se, com esse projeto, “alfabetizar as crianças menos favorecidas das diversas comunidades-terreiros” no seu contraturno de estudo da escola formal, bem como ofereceu atendimento às crianças no Opô Afonjá em idade de frequência à creche ou a pré-escola. Não obstante, a grande utopia dessa experiência era “incorpor[ar] e trabalh[ar] com elementos precisos para um melhor desenvolvimento e preservação da cultura de cada grupo, de maneira que possam vir a participar e enriquecer, com seus valores, a sociedade em que se encontram”<sup>18</sup>. Às palavras de Mestre Didi devemos juntar as de Marco Aurélio Luz, coordenador do projeto entre 1978 e 198: “somente uma pedagogia que parte dos códigos culturais comunitários, concorrendo para o reforço dos valores e da identidade própria do agrupamento social que visa atender, poderá ter sucesso e promover a adesão das crianças e adolescentes”<sup>19</sup>.

Ao nosso ver, reside nessa projeto uma alteração do paradigma que concebe um certo (e único) tipo de “cidadão” para a “sociedade democrática” e, da perspectiva de preservação cultural do grupo e da sua afirmação identitária, propõe-se o saber da comunidade como aquele que deve presidir o trabalho educativo, ou seja, um saber africano reelaborado na diáspora. Aqui, uma importante característica da Mini se sobressai: diferente do educador que vem de fora conscientizar, colaborar, ou mesmo educar, na perspectiva da Mini Comunidade Obá Biyi, idealizada por um educador/agente orgânico da cultura afro-brasileira, o trabalho pedagógico foi forçado a fundamentar-se na lógica do “engendramento de axé”, força-motriz da cosmovisão afro-brasileira e condicionante do modo de vida comunitário nos terreiros<sup>20</sup>.

Além disso, após a participação na Mini, esperava-se ver as crianças capacitadas para enriquecer a sociedade “em que se encontram”, ou seja, a sociedade nacional brasileira como um todo, a partir de seu corpo negro, da sua história de luta contra a opressão racial e do orgulho de seu pertencimento étnico-racial. Esse é o movimento que desejamos captar com a noção de “didática da dupla consciência”: o ensino da habilidade de (1) não abandonar a lógica do engendramento de axé (2) ao atuar como cidadão de direitos na sociedade brasileira. Em outras palavras, buscava-se a afirmação de um dos muitos modos afro-brasileiros de se relacionar com o real a partir do domínio técnico de instrumentos do modo hegemônico e eurocêntrico de produção. Não se queria a supressão de um pelo outro, muito menos queria-se um híbrido: desejava-se a plenitude do direito de ser quem se é, com liberdade e respeito à alteridade.

Com bastante semelhança em intenções, uma ação significativa e viva até hoje em Salvador

---

17 LUZ, M. Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira, 1988, p. 667.

18 SANTOS, D. História de um terreiro nagô: axé opô afonjá, 1988, p. 41.

19 LUZ, M., op. cit., p. 668

20 SANTOS, J. Os Nãgo e a morte, 1977; SODRÉ, M. A verdade seduzida, 1988; SODRÉ, M. O terreiro e a cidade, 2002.

é a Escola Mãe Hilda, a escola de Ensino Fundamental do Bloco Afro Ilê Aiyê, que em seu início não tinha maiores pretensões e apenas oferecia aulas de reforço às crianças em idade escolar. Aos poucos, porém, a notícia espalhou-se pelo curuzu e foi criada uma escola comunitária com turmas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Originalmente, a Escola Mãe Hilda funcionava em instalações dentro do próprio terreiro Ilê Axé Jitolu, mas atualmente ocupa um dos oito andares do prédio-sede do Ilê Aiyê, na ladeira do Curuzu, no bairro da Liberdade, em Salvador. Sobre os objetivos pedagógicos das iniciativas do Ilê, Maria de Lourdes Siqueira, professora da UFBA e militante do Ilê Aiyê, escreveu o seguinte:

O que se busca com o Projeto Pedagógico do Ilê Aiyê é integrar dimensões que constituem vida, riqueza, história e contexto social, sobre as quais se estrutura a realidade de crianças e adolescentes expostos ao não-cumprimento e aos limites das políticas públicas, em relação à população de ascendência africana na Bahia, e mais especificamente em bairros da periferia de Salvador, a exemplo do Curuzu na Liberdade<sup>21</sup>.

Dentro desse ideal, em 1995, iniciou-se o Projeto de Extensão Pedagógica (PEP) do Ilê Aiyê, cujo objetivo maior era capacitar professores de escolas públicas da Liberdade para que incluíssem na sua rotina escolar (e conseqüentemente nos currículos de suas escolas) a história e cultura afro-brasileira. A partir dos temas de carnaval eleitos pelo Ilê (um país africano ou uma revolta de escravizados, por exemplo), a formação adotava como material didático principal o “Caderno de Educação”, publicação anual que apresentava o tema e as letras do bloco, ambos baseados na pesquisa realizada anualmente para fundamentar o enredo do bloco para a avenida. Como formadores atuaram militantes e intelectuais negros identificados com os objetivos do Ilê, a exemplo de Makota Valdina, Jaime Sodré, Ana Célia Silva entre outros<sup>22</sup>.

Ainda nos 1980, precisamos conhecer uma ação educacional que surgiu das fileiras do MNU-BA, porém com o objetivo de influir na formação de professores. Após desanimadoras intervenções em escolas públicas ou particulares, o MNU, em 1984<sup>23</sup>, uniu-se a outras entidades negras “para solicitar à Secretaria de Educação do Estado um curso de especialização sobre estudo da história e cultura da África, destinado a professores, visando prepará-los para ministrar essa disciplina nos colégios da Bahia”<sup>24</sup>.

Arany Santana relata que o grupo participante da especialização era formado por professores da rede e se mostrou bastante “resistente ao novo” e indisposto a “rever conceitos anteriores”. Numa outra frente de atuação, a reunião realizada com diretores e supervisores da rede em geral também mostrou-se infrutífera, com grande número de boicotes. Nas palavras dela, “em resumo, acreditamos que a introdução dessa disciplina nos currículos não vai resolver o problema da

---

21 Siqueira, M. de L. Estratégias e políticas de combate à discriminação racial, 1996, p. 165.

22 Silva, J. C. Educação como processo de Consciência Negra, 2002;

23 Santana, A. Inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” no currículo oficial da rede estadual de 1º e 2º grau da Bahia. 1987.

24 Silva, A. C. Negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia, 1997. p.31-40.

educação na Bahia. Pensamos que o currículo precisa ser reformulado de forma bem mais profunda”<sup>25</sup>.

Se até agora havíamos enfatizado o conhecimento de experiências exitosas no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em Salvador, vemos nos parágrafos acima que há um grande vácuo entre anseios do ativismo negro e os conteúdos admitidos como válidos para serem ensinados pela escola e seus professores. A “velha senhora”, do alto da sua ascendência europeia, acha feio o que não é espelho e milita pela normalização de seus estudantes, exigindo que todos saiam “iguais” de seus braços, sem problematizar os significados ideológicos subjacente a essa aparente boa intenção. Daí a importância de conhecermos escolas que conseguiram rebelar-se desde dentro do sistema público de ensino, como é o caso da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, sucessora na utilização do espaço construído no Ilê Axé Opô Afonjá para a Mini Comunidade Obá Biyi.

A Mini Comunidade Obá Biyi encerrou suas atividades em 1985 por diversas razões e a principal razão foi a falta de financiamento para além do convênio de cooperação técnica com a prefeitura, responsável por prover professoras à escola. Obá Biyi era o nome religioso da primeira zeladora e fundadora do Ilê Axé Opô Afonjá, a patrona da atual escola, Eugênia Anna dos Santos, uma ialorixá (zeladora de orixás, as divindades iorubanas trazida para o Brasil na travessia atlântica). Se a Mini Comunidade tinha como princípio fundamental escolarizar a partir do fortalecimento dos valores identitários, a municipalização definitiva da escola lançou sua sina unicamente às orientações oficiais por longos anos. Porém, no final dos anos 1990, diante de alguns conflitos entre o terreiro e as professoras da escola, a atual ialorixá do Opô Afonjá convidou uma filha da casa, Vanda Machado, hoje doutora em educação, a escrever com seu marido Carlos Petrovich um projeto para refundar a escola.

Desse pedido nasceu, em 1999, o Projeto Pedagógico Irê Ayó, que em iorubá significa “Caminho da Alegria”. Na proposta de Machado e Petrovich há a incorporação sistemática nas atividades didáticas de mitos da tradição afro-brasileira como parte fundante de todo o trabalho pedagógico. Essa mudança é sintetizada pela noção de “Pedagogia Nagô”, sinalizada como sendo uma busca do Irê Ayó. A Pedagogia Nagô é, por sua vez, uma forma de expressar um jeito de ensinar e um jeito de aprender que são comuns às pessoas da comunidade do *Afonjá* e, por extensão, a outros terreiros de candomblé. “As relações dos indivíduos na comunidade de terreiro pressupõem requisitos básicos de habilidades e comportamentos diferenciados para aprender e para ensinar. E nesta ação de ensinar, devem ser experimentados os requisitos próprios da comunidade”<sup>26</sup>.

Para melhor compreender os objetivos do Projeto Irê Ayó transcrevemos

---

25 Santana, op. cit.

26 MACHADO, V. Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica, 2002.

abaixo as palavras de Vanda Machado:

Começava a nascer esse projeto político-pedagógico de inspiração na cosmovisão africana, na cosmovisão afro-brasileira e eu comecei a julgar que estava dentro das possibilidades e potencialidades daquelas crianças. Esse projeto teve enorme visibilidade. O MEC batizou a escola como escola de referência... eu comecei a pensar nessa escola enquanto formação de professores. A inspiração estava em que o africano é um contador de histórias. Como ele aprende ciências? Ele aprende ciências, aprendendo a história dos filhos do seio da Terra. Dessas histórias vão saindo histórias de dentro da história, ciência de dentro da ciência até que o sujeito encontre sua própria história. O sujeito está inserido na história. O sujeito está inserido na escola do mundo. Então, vamos fazer isso com as crianças. Vamos contar histórias que acontecem na comunidade enfocando as diversas ciências... [outro parágrafo] E qual a missão? A missão continua sendo criar uma epistemologia de educar crianças afrodescendentes e não afrodescendentes, porque é ampla a colocação para que serve esta escola, e criar ações pedagógicas, ações de educar que propiciem a transdisciplinaridade, inspiradas na cosmovisão africana<sup>27</sup>.

Assim, Machado elabora uma proposta para a Escola Eugênia Anna dos Santos que procura articular à instrução formal das crianças, garantida como direito constitucional, ao conhecimento da história do lugar através de seus mitos fundadores e da escuta dos mais velhos. Segundo Vanda Machado, “contar mitos, em muitos lugares na África, faz parte do jeito de educar a criança que, mesmo antes de ir para escola, aprende as histórias da sua comunidade, os acontecimentos passados, valorizando-os como novidade. Os mitos de matriz cultural evidenciam valores de convivência e solidariedade”<sup>28</sup>.

Em defesa do mito como estratégia didática, Machado argumenta que a problematização contextualizada facilita a compreensão por parte das crianças, ao invés de exposições sistemáticas de regras. Para a autora, o valor do mito como ferramenta educativa reside na sua dramaticidade e, às imagens que a narrativa mitológica imprime na memória do “escutante”, associam-se emoções capazes de transformar comportamentos que seriam obrigatórios em desejáveis”<sup>29</sup>.

Por fim, os mitos afro-brasileiros, contados de geração em geração, são tomados como ignição para desencadear as atividades educativas e proporcionar uma aprendizagem significativa dos conteúdos sempre presentes na educação formal. Vanda Machado sintetizou essa ideia assim:

A base desta proposta [Irê Ayó] tem sido um trabalho a partir de mitos africanos recriados numa perspectiva de garantir a efetividade do processo ensino-aprendizagem, a construção de conhecimento, competências, atitudes e valores que podem propiciar a cidadania plena e excelência de desempenho de papéis na sociedade<sup>30</sup>.

Pelo que foi exposto, concordamos com a síntese de Nilma Gomes ao avaliar a atuação do movimento negro nessas ações concretas de educação (escolar ou comunitária). Para ela, além de

---

27 Vanda Machado *apud* Guerra, D. M. Cabeças (bem-)feitas, 2004, p. 114.

28 Machado, V. Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais. 2005, p. 4

29 *Ibid*, p. 7.

30 *Idem*, 2002, p. 116.



reivindicações, esse movimento problematiza os pressupostos teóricos da educação brasileira e requalifica os direitos sociais. A autora sistematiza o “pensar sobre a educação” construído “a partir do ponto de vista do povo negro” em cinco contribuições para uma “ação efetiva”, quais sejam:

I. renova a escola ao denunciá-la como espaço de reprodução do racismo presente na sociedade;

II. enfatiza o processo de resistência negra, no intuito de desmanchar imensos equívocos e distorções de episódios históricos;

III. desloca a cultura para o centro do debate educacional ao reconhecer a produção cultural realizada pelos negros, valorizando sua história ancestral, remetendo-nos à necessidade de conhecer nossa origem africana, ainda que essa cultura choque-se frontalmente com as rígidas estruturas da cultura escolar;

IV. provoca o reconhecimento da existência de diferentes identidades, o que redundará no questionamento do “discurso e da prática homogeneizadora”;

V. ataca a necessidade de reconstrução da estrutura escolar, visando garantir o direito de acesso à educação, bem como a permanência e o êxito de alunos de diferentes pertencimentos étnico-raciais e com níveis socioeconômicos distintos<sup>31</sup>.

### **Por uma didática da dupla consciência**

Para além dos cinco pontos levantados por Nilma Gomes e diante do panorama exposto acima, indagamos: o que há de comum nessas experiências? Qual a contribuição teórica para o campo da educação como um todo? A grosso modo, podemos dizer que em todas as ações educacionais concretas que acabamos de ajuntar há uma preocupação que se repete: escolarizar crianças negras para participarem plenamente da sociedade hegemônica, orgulhosas de seu pertencimento étnico-racial. Isso exige a incorporação ao processo educativo de saberes que contradizem as versões oficiais da história, saberes esses trazidos de África, ressignificados em território brasileiro e expandido pelos seus descendentes.

A percepção da existência desse conflito de cosmovisões não é nova: W. E. B. Du Bois, o fez num ensaio intitulado “As almas da gente negra”, publicado pela primeira vez em 1903. Trata-se, desde aquele tempo, do chamado ao embranquecimento cultural com um imperativo e ao esquecimento dos conhecimentos africanos em troca dos civilizados saberes europeus. Trata-se também do desespero do ser humano negro coberto por um invisível “véu”, uma metáfora para a linha de cor que inferioriza o diferente simplesmente por ser diferente da norma – e por norma, leia-se: branco. Diz ele:

Depois do egípcio e do indiano, do grego e do romano, do teutão e do mongol, o negro é uma

---

31 Gomes, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro, 1997, p. 20-24.

espécie de sétimo filho, nascido com um véu e aquinhoado com uma visão de segundo grau neste mundo americano -, um mundo que não lhe concede uma verdadeira consciência de si, mas que, apenas lhe permite ver-se por meio da revelação do outro mundo. É uma sensação estranha, essa consciência dupla, essa sensação de estar sempre a se olhar com os olhos de outros, de medir sua própria alma pela medida que continua a mirá-lo com divertido desprezo e piedade. E sempre a sentir sua duplicidade – americano, e Negro; duas almas, dois pensamentos, dois esforços irreconciliados; dois ideais que se combatem em um corpo escuro cuja força obstinada unicamente impede que se destroe<sup>32</sup>.

Em seguida, Du Bois define a luta do povo negro como uma luta pelo direito à dupla individualidade sem prejuízo à participação em condições de igualdade na sociedade estadunidense:

A história do Negro americano é a história desta luta – este anseio por atingir a humanidade consciente, por fundir sua dupla individualidade em um eu melhor e mais verdadeiro. Nessa fusão, ele não deseja que uma ou outra de suas antigas individualidades se percam. Ele não africanizaria a América, porque a América tem muitíssimas coisas a ensinar ao mundo e à África. Tampouco desbotaria sua alma negra numa torrente de americanismo branco, porque sabe que o sangue negro tem uma mensagem para o mundo. Ele simplesmente deseja que alguém possa ser ao mesmo tempo Negro e americano sem ser amaldiçoado e cuspidor por seus camaradas, sem ter as portas da Oportunidade brutalmente batidas na cara<sup>33</sup>.

Colocado o problema da dupla consciência, Du Bois vai argumentar como esses dois ideais irreconciliáveis levaram à devastação da coragem, da fé e da atitude de milhões de negros, fazendo-os sentirem até vergonha de si próprios. Conquistada a libertação do cativo tão ansiada, o negro viu-se pobre, sem meios para a concorrência na lavoura com os antigos senhores. Ao analisar o fardo da degradação social colocado sobre suas costas, percebeu-se também um ignorante, tanto nas letras como nos negócios e para aumentar o peso do seu fardo havia ainda a pecha da bastardia que vitimou mulheres negras durante praticamente quatro séculos.

Como esperar que esse povo competisse no mundo capitalista sem tratar anteriormente de seus problemas sociais e psíquicos? O resultado desse enfrentamento desleal com o mundo, de acordo com W. E. B. Du Bois, não poderia ser diferente do descrédito de si, do autorrebaixamento. E ainda foi preciso contrariar líderes que defendiam o progresso do negro por etapa, isto é, após a liberdade, o primeiro passo deveria ser conquistar o trabalho, depois a cultura através do ensino superior. Afina, para que escolas se nosso trabalho é servir

Os brilhantes ideais do passado - a liberdade física, o poder político, a instrução do cérebro e o treinamento das mãos - todos sucessivamente tiveram a sua hora, até mesmo esse último torna-se obscuro e sombrio. Serão todos eles errados - todos falsos? Não, não é isso, mas cada um deles por si só era [m passos] simples e incompleto[s] demais [...] Trabalho, cultura, liberdade - precisamos de todos, não separadamente mas todos juntos, não sucessivamente mas em conjunto, todos crescendo e ajudando-se mutuamente, todos empenhando-se em prol desse ideal mais amplo que paira diante do povo negro, o ideal da fraternidade humana, adquirida por meio do ideal unificador da Raça<sup>34</sup>.

Se Du Bois conquistou seu diploma em Harvard em 1895, aqui no Brasil estávamos muito longe de possuir até mesmo uma universidade respeitável. Todavia, os afro-brasileiros sempre souberam caminhar pelos interstícios da sociedade dominante e encontraram seus próprios meios de

---

32 Du Bois, W. E. B. As almas da gente negra, 1999, p. 54.

33 Ibid., p. 54.

34 Ibid, p. 6.

produzir um conhecimento erudito e complexo que, ao invés de querer-se sofisticado, enxerga-se simples<sup>35</sup>. O empoderamento do sábio, nesses termos, é construído pela vivência cotidiana e acessível pelo lento caminho da iniciação. Iniciação que, aqui, não se trata de aprendizagem mística, mas do lento acúmulo de experiências e aprendizados que não estão fixados num compêndio a espera de um leitor, habitando, isso sim, a memória do mais velhos.

Nesse sentido, a dupla consciência foi e é anunciada em outros termos pelas lideranças do Opô Afonjá desde mãe Aninha, a ialorixá fundadora da comunidade e patrona da Escola Eugênia Anna dos Santos, quando ela afirmava que queria ver suas crianças no futuro de “anel no dedo e aos pés de Xangô”. Mãe Senhora, a terceira ialorixá do terreiro, cunhou a expressão “da porteira para dentro, dá porteira para fora”, sinalizando as suas esferas de saber (e de poder) que os membros da comunidade precisam aprender a frequentar. O diploma e o orgulho do pertencimento étnico-racial também fazem parte das preocupações da atual ialorixá desse terreiro, Mãe Stella, que incentiva ações que possibilitem ver os filhos do Axé “instruídos” para não “dizer sim à própria sentença”.

Interessa-nos saber também que Mãe Senhora, mãe carnal de Mestre Didi, costumava utilizar a expressão “da porteira pra dentro e da porteira pra fora” como uma forma de sintetizar a luta secular negro-brasileira pela sua afirmação existencial coletiva. Uma dinâmica que reconhece a necessidade de atuação diferenciada nos espaços da sociedade oficial, eurocêntrica por excelência; e uma atuação própria do terreiro, baseada na tradição afro-brasileira. Nesses termos, pensamos ser possível afirmar que a dinâmica “da porteira pra dentro, da porteira pra fora” é, portanto, uma constante prática entre as características das ialorixás do Ilê Axé Opô Afonjá, bem como Mestre Didi, Alapini, a exercita na liderança do Ilê Asipá, uma comunidade de culto aos ancestrais.

De toda forma, ainda é necessário creditar à dinâmica “da porteira pra fora, da porteira dentro” uma forma original de reafirmar, fortalecer e expandir o *continuum* civilizatório africano-brasileiro. Para Sodré a formação social brasileira é um caso de “coexistência e interpenetração multisseculares de duas ordens culturais, a branca e a negra”<sup>36</sup>. Além disso, nesse sistema a cultura negra tem funcionado como uma “fonte permanente de resistência a dispositivos de dominação, e como mantenedora do equilíbrio efetivo do elemento negro no Brasil”<sup>37</sup>.

Se a dupla consciência anunciada por Du Bois pode ser comparada aos argumentos que levantamos aqui sobre a dinâmica “da porteira pra fora, da porteira pra dentro”, queremos agora recuperar os pontos comuns das ações concretas que apresentamos acima, isto é, a preocupação em propiciar à criança negra um processo de educação escolar que lhe permita tanto atuar plenamente na sociedade hegemônica quanto sentir-se orgulhosa de seu pertencimento étnico-racial.

Com isso, procurando responder aos desafios postos pelo artigo 26-A da LDB, vemos no

---

35 Sodré, M. O terreiro e a cidade, 2002, p. 176-177.

36 SODRÉ, M. A verdade seduzida, 1988.

37 Ibid., p. 123.

plano de fundo dos princípios pedagógicos que orientam ou orientaram as ações postas em foco neste artigo, a dinâmica “da porteira pra fora, da porteira pra dentro”, mesmo quando a porteira não se trata da entrada de um terreiro, mas das portas imaginárias da comunidade negra. Sendo um princípio comum, a entendemos como o fundamento (ou preceito) para uma “didática da dupla consciência”<sup>38</sup>, isto é, um conjunto de estratégias de ensino para possibilitar ao negro e à negra o enfrentamento necessário para poder ser, justamente, negro e brasileiro ou negra e brasileira.

Didatizar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana a partir dessa dinâmica, ou seja, fazer da dupla consciência um princípio (o que significa assumir como válido o ponto de vista negro diante da sua própria história) talvez seja o grande desafio para implantação efetiva da lei 10639/03 no país da “democracia racial”. Tratando-se em especial das crianças negras e das escolas em que essas crianças formam a imensa maioria do corpo discente, como é o caso das escolas públicas de Salvador, a didática da dupla consciência pode ser um elemento organizador do trabalho pedagógico a partir do momento que a formação oferecida por essas instituições não pode abrir mão de ensinar essas crianças a conciliarem suas “duas almas”, a negra e a branca, dentro de seu corpo escuro. Uma conciliação que não pode ser o incentivo ao embranquecimento, que é a ordem atual das coisas.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP, n 3, de 10 de março de 2004. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Lex:** Brasília, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=294&Itemid=227>>. Acesso em: 26 jun. 2007.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Lex:** Brasília, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1)>. Acesso em 26 jun. 2007.

BRASIL. **Lei no 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **LEX:** Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2008.

---

38 De acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, existem duas acepções para **didática**: “s.f. (1836) 1 arte de transmitir conhecimentos; técnica de ensinar; 2 PED parte da pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente”. Portanto, estamos falando dos preceitos que fundamentam o ensino da dinâmica “da porteira pra dentro e da porteira pra fora” e não de preceitos religiosos.

- DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.
- GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: Edufscar, 1997. p.17-30
- GONÇALVES, L. A. Negros e Educação no Brasil. In: E. Lopes; L. Faria; C. Veiga (Orgs.); **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-343.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, v. 15, p. 134–158, 2000.
- GUERRA, D. M. J. **Cabeças (bem-)feitas: ciência e o ensinar-aprender ciências naturais num contexto pedagógico de afirmação cultural**. Dissertação de Mestrado em Educação, Salvador: UFBA, 2004.
- LUZ, M. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. Salvador: Edufba; SECNEB, 1988.
- MACHADO, V. **Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica: as crianças do Opô Afonjá**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2002.
- MACHADO, V. Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais. In: SECULT. Lei 10.639/03: caderno de textos do professor. Salvador: Smec, 2005. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2010.
- RIOS, F. **Institucionalização do Movimento Negro contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- SANTANA, A. Inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” no currículo oficial da rede estadual de 1º e 2º grau da Bahia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 63, p. 69-71.
- SANTOS, D. **História de um terreiro nagô: axé opô afonjá: notícias históricas de um terreiro nagô na Bahia**. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1988.
- SANTOS, J. **Os Nàgô e a morte: Pàde, Àsèsè e o culto Ègun na Bahia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- SANTOS, S. A. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- SHUJAA, M. **Too much schooling, too little education: a paradox of black life in white societies**. Trenton: Africa World Press, 1994.
- SODRÉ, M. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Salvador; Rio de Janeiro: Secretaria da Cultura e Turismo; Imago, 2002.