

SILÊNCIO E ESTIGMA NA ESCOLA E A INVISIBILIZAÇÃO DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS: reflexões a partir de uma experiência no ensino religioso

SILENCE AND STIGMA AT SCHOOL AND THE INVISIBILIZATION OF AFRO-BRAZILIAN CULTURES: reflections based on an experience in religious education

Antonio Carlos Coelho *

Resumo

Este artigo discute o processo de invisibilização das culturas afro-brasileiras no ambiente escolar, a partir de uma experiência vivida em uma aula da disciplina de Ensino Religioso em escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. O objetivo central é analisar como as representações culturais pejorativas, muitas vezes reproduzidas na escola, contribuem para o silenciamento de identidades historicamente marginalizadas. A metodologia adotada é qualitativa, baseada em uma experiência observacional e respaldada por referenciais teóricos. Os resultados apontam que a ausência de diálogo crítico sobre a diversidade cultural favorece a reprodução de estereótipos e o fortalecimento de hierarquias simbólicas. A discussão enfatiza o papel escolar como espaço de disputa simbólica, onde a cultura dominante se impõe sobre outras formas de saber e expressão. Conclui-se que o reconhecimento e a valorização das culturas afro-brasileiras são fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e plural.

Palavras-chave: culturas afro-brasileiras; invisibilização cultural; representações sociais; preconceito.

Abstract

This article discusses the process of making Afro-Brazilian cultures invisible in the school environment, based on a lived experience in a Religious Education class in a public school in the metropolitan region of Belo Horizonte, Minas Gerais. The main objective is to analyze how pejorative cultural representations, often reproduced in schools, contribute to the silencing of historically marginalized identities. The methodology adopted is qualitative, based on an observational experience and supported by theoretical references. The results indicate that the lack of critical dialogue about cultural diversity favors the reproduction of stereotypes and the strengthening of symbolic hierarchies. The discussion emphasizes the role of schools as a space for symbolic dispute, where the dominant culture imposes itself over other forms of knowledge and expression. It is concluded that the recognition and appreciation of Afro-Brazilian cultures is fundamental for the construction of a more inclusive, critical and plural education.

Keywords: afro-brazilian cultures; cultural invisibility; social representations; prejudice.

* Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica (PUC–Minas), Brasil. Mestre em Teologia pela FAETEO/MG, Brasil. E-mail: antoniocoelho.mil@gmail.com.



Introdução

A proposta deste artigo emerge da análise de uma situação vivenciada durante uma aula da disciplina de Ensino Religioso em uma escola pública da Região Metropolitana de Belo Horizonte, no estado brasileiro de Minas Gerais, em 2017. Embora o episódio tenha ocorrido no âmbito dessa disciplina, ele evidenciou mecanismos mais profundos de exclusão simbólica e de reprodução de estigmas culturais no espaço escolar.

Durante as observações realizadas exclusivamente para fins de pesquisa, no contexto das aulas de Ensino Religioso, buscou-se analisar como as práticas pedagógicas e as interações escolares refletem representações culturais. Nas cinco escolas acompanhadas, constatou-se a ausência de abordagens relacionadas às culturas afro-brasileiras.

Em uma dessas aulas, a sugestão feita por alguns alunos de incluir a cultura africana no conteúdo provocou reações de risos e comentários pejorativos por parte de outros alunos e do docente. Essa cena evidenciou, de forma clara, não apenas a presença de preconceitos internalizados, mas também a carência de uma pedagogia verdadeiramente comprometida com o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar.

Diante disso, o objetivo deste artigo é refletir sobre a existência de mecanismos de invisibilização das culturas afro-brasileiras no ambiente escolar, analisando criticamente como a disciplina do Ensino Religioso pode funcionar tanto como espaço de reprodução quanto de ruptura desses silenciamentos.

Como argumenta Bourdieu (1989), a escola tende a reafirmar os valores da cultura dominante, contribuindo para a manutenção das hierarquias simbólicas. Do mesmo modo, autores como Munanga (2005), Gonzalez (1988) e Quijano (2009) denunciam os mecanismos sutis de naturalização do racismo e de apagamento das contribuições afro-brasileiras à formação da identidade nacional.

No primeiro eixo de análise, o artigo parte da construção histórica da diversidade cultural como elemento estruturante das sociedades humanas. A partir de autores como Geertz (2008), Saussure (1971) e Durkheim (2004), investiga-se como os sistemas simbólicos, os signos e as representações coletivas moldam percepções sociais e



organizam as interações entre os sujeitos. Essa base teórica permite compreender como certos grupos e formas culturais foram sendo marginalizados nos processos de institucionalização e transmissão do saber.

Na sequência, o texto analisa como essas representações coletivas são reproduzidas no espaço escolar, especialmente em contextos periféricos. Com base em Bourdieu e Passeron (1982), mostra-se como o currículo escolar pode funcionar como um instrumento de exclusão simbólica, ao reforçar uma visão monocultural da identidade nacional. A situação vivenciada em sala de aula é interpretada como exemplo concreto dessa lógica excludente.

O artigo também se debruça sobre a questão da estigmatização e da invisibilização das culturas afro-brasileiras, a partir do conceito de *stigma* elaborado por Goffman (2001), entendido como atributo que desqualifica e marginaliza determinados grupos sociais, e da noção de *amefricanidade* formulada por Lélia Gonzalez (1988), que evidencia a contribuição das matrizes africanas e indígenas na formação da identidade cultural brasileira, frequentemente silenciadas nos espaços escolares.

Ao analisar o episódio observado, discute-se como os estereótipos e preconceitos internalizados são reforçados pelo silêncio institucional e pela falta de uma intervenção pedagógica crítica, o que compromete a construção de um ambiente escolar plural e respeitoso.

Posteriormente, retoma-se o papel do Ensino Religioso — conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 33 (Brasil, 1996) — como espaço de valorização da diversidade religiosa e cultural. Discutem-se os limites e possibilidades dessa disciplina como ferramenta de inclusão, à luz da laicidade do Estado e da proposta de um ensino não proselitista. O episódio em análise revela justamente o potencial desperdiçado de se promover um ensino pautado no respeito e na crítica das desigualdades culturais.

Por fim, com base nas reflexões de Quijano (2009), o artigo amplia o debate ao questionar os efeitos do colonialismo na estruturação das relações de poder que permeiam o ambiente escolar. Mostra-se como o silenciamento das culturas afro-brasileiras está inserido em um processo histórico de dominação, e como a construção de um espaço



educativo verdadeiramente plural exige o reconhecimento da diversidade como um valor constitutivo da democracia.

Representações construídas e transmitidas

A humanidade, em seu desenvolvimento, construiu um “conjunto de distintas culturas” (Abbagnano, 2007; Geertz, 2008), com valores, conhecimentos, normas sociais e religiosas, estilos e modos de agir que estruturam a sociedade e garantem a continuidade dos modos de vida.

Essa diversidade é marcada por interações simbólicas, nas quais os signos — compostos por um significante e um significado (Saussure, 1971) — estruturam a comunicação e contribuem para a coesão social. Como destaca Geertz (2008), essa teia cultural é construída historicamente e compartilha elementos comuns, embora marcada por disputas e apropriações diversas.

As representações coletivas (Durkheim, 2004), nesse contexto, são expressões simbólicas dos valores e crenças que organizam a vida social, ao mesmo tempo que, segundo Berger e Luckmann (1985), moldam o que é percebido como real. Já Bourdieu (1989) aponta que essas representações, ao serem transmitidas, tornam-se parte de um capital cultural que contribui para a reprodução das hierarquias sociais, mesmo quando não conscientemente percebidas.

Essas estruturas simbólicas operam como dispositivos de distinção e normatização, influenciando práticas sociais, escolhas e oportunidades. Segundo Goffman (2001), os estigmas surgem da aplicação de normas sociais que definem o que é considerado desvio, criando abismos entre identidades atribuídas e reais.

No campo educacional, especialmente nas escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, MG (Santana; Souza; Gomes, 2018; Castanha, 2018), essas representações manifestam-se em práticas que favorecem certos grupos sociais e marginalizam outros. A estigmatização das culturas de matriz africana (Silva; Martins, 2022), por exemplo, evidencia esse processo histórico de exclusão simbólica, amplamente discutido por Gomes (2005) e Munanga (2003), que destacam a permanência do racismo institucional e a invisibilidade das matrizes africanas no currículo escolar.



Conforme Gomes (2005), a estigmatização das culturas de matriz africana evidencia um processo histórico de exclusão simbólica, no qual “a invisibilidade da população negra e de sua cultura nos currículos escolares revela-se como uma das expressões mais perversas do racismo institucional, pois naturaliza o silêncio e reforça a marginalização”. Como já apontava Munanga (1999, p. 78), a “ausência sistemática de conteúdos ligados à cultura africana nos currículos expressa um silenciamento histórico que sustenta práticas de marginalização simbólica”.

Como observado nesses ambientes — especialmente na disciplina de Ensino Religioso —, a matriz africana raramente é abordada ou sequer mencionada. Um caso emblemático ocorreu durante uma discussão em sala de aula, quando alguns alunos sugeriram a inclusão de conteúdos sobre a cultura africana, ressaltando sua importância para a compreensão da identidade brasileira e para a valorização da diversidade cultural. A proposta, contudo, foi recebida com risos e comentários estereotipados, como associações a práticas demonizadas, popularmente conhecidas como *macumba*.

Esse episódio evidencia a persistência de preconceitos enraizados e ilustra de forma concreta como as tradições afro-brasileiras continuam a ser marginalizadas e desvalorizadas no ambiente escolar, mesmo quando reconhecidas como relevantes para a formação cultural dos estudantes.

Desse modo, tais rituais são constantemente desprezados por pessoas de outras religiões, sendo bastante comum que se encontre uma série de despachos violados pelas cidades, seja por desconhecimento, seja pelo nítido repúdio que se tem a essas práticas, o que é reforçado com expressões como “chuta que é macumba!” (Silva; Martins, 2022, p. 12).

Essa frase “chuta que é macumba”, aparentemente banal, é carregada de preconceito, pois associa um ato de violência (chutar, destruir) à prática religiosa afro-brasileira, reduzindo-a a algo negativo e inferior. Trata-se de uma forma de racismo religioso, que reforça estigmas seculares contra religiões de matriz africana, desconsiderando seu valor cultural, espiritual e comunitário.

A reação da professora — ao rir diante da menção ao termo *macumba* — representou uma oportunidade perdida de enriquecer sua aula com informação histórica e cultural. Em vez de reforçar o estigma associado à palavra, poderia ter explicado que *macumba* designava originalmente um instrumento de percussão de origem africana,



semelhante ao reco-reco. No Brasil, porém, o termo passou a ser usado de forma genérica e pejorativa para designar rituais e religiões de matriz africana, desconsiderando sua complexidade e diversidade. Esse uso reducionista reforça estigmas e preconceitos, apagando o caráter plural dessas tradições, que incorporam elementos ameríndios, católicos, espíritas e ocultistas (Prandi, 2005; Gonçalves e Silva, 2007). Ao não problematizar o termo, a prática docente reproduz visões eurocêntricas e racistas, quando poderia promover uma reflexão crítica e respeitosa, em consonância com a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) e com a perspectiva de uma educação antirracista.

O episódio ilustra o que Lélia Gonzalez (1988) chama de racismo à brasileira, uma forma de discriminação sutil, porém perversa, que naturaliza o preconceito. A ausência de reação crítica do professor e a manutenção de um currículo centrado em tradições cristãs majoritárias reforçaram esse processo de exclusão. O episódio evidencia a tensão entre as identidades reais dos alunos e aquelas que lhes são socialmente atribuídas. A estigmatização não decorre dos atributos culturais em si, mas da relação distorcida entre esses elementos e os estereótipos socialmente construídos.

A escola, nesse cenário, atua como reprodutora das hierarquias culturais quando não rompe com o imaginário social dominante. Ao não intervir diante das manifestações preconceituosas, o professor perdeu a oportunidade de promover uma reflexão crítica. Posteriormente, justificou sua postura com base nos conteúdos programáticos e no material didático, o que evidencia as limitações impostas pelas diretrizes institucionais.

As representações coletivas, ainda que fundamentais para a integração social, tornam-se instrumentos de exclusão quando carregadas de estereótipos e preconceitos. A ausência de uma abordagem crítica e plural nesse currículo impede o reconhecimento da diversidade como constitutiva da identidade nacional.

Como aponta Paulo Freire (1987), a pedagogia bancária, ao tratar o aluno como recipiente passivo, silencia experiências e nega a problematização da realidade vivida. A disciplina de Ensino Religioso, conforme a LDB — Lei nº 9.394/1996, art. 33 (Brasil, 1996) —, deve promover o respeito à diversidade cultural e religiosa, vedando qualquer forma de proselitismo. Quando isso não ocorre, a escola compromete sua função social.

Bourdieu e Passeron (2014) argumentam que a escola tende a reforçar os valores da cultura dominante, deixando de valorizar a pluralidade cultural dos estudantes. Ao



marginalizar determinadas culturas, a instituição transmite uma visão distorcida da diversidade nacional, desconsiderando formas legítimas de vivência e expressão. A estigmatização das representações culturais afrodescendentes leva à homogeneização das experiências e impede a construção de um ambiente educativo inclusivo.

Nesse sentido, Quijano (2009) questiona a suposta neutralidade das relações sociais, apontando que elas são historicamente construídas e permeadas por contextos de dominação. Ignorar as culturas afro-brasileiras e sua contribuição para a sociedade implica negligenciar a historicidade desses grupos e seu papel na formação da identidade nacional. A manifestação estudantil poderia ter sido articulada a uma crítica ao colonialismo e ao eurocentrismo cristão, cujos legados ainda moldam práticas sociais contemporâneas.

As representações culturais são construídas a partir da disputa pelo controle dos meios sociais — como a mídia, a educação e as instituições culturais. Isso faz com que as visões e interesses dos grupos dominantes prevaleçam, marginalizando outras perspectivas. Para Quijano (2009), essas representações tornam-se produtos histórico-sociais vazios, moldados por forças dominantes que silenciam a diversidade. Esse silenciamento bloqueia o surgimento de novas identidades sociais e geoculturais, impedindo a pluralidade de vozes e de experiências.

Diante disso, a luta pelo reconhecimento da diversidade cultural não é apenas uma questão de inclusão, mas de justiça social. O controle da narrativa cultural é uma forma de manutenção das relações de dominação. Valorizar todas as culturas é essencial para construir uma sociedade mais justa e plural, na qual novas identidades possam emergir e contribuir para o diálogo intercultural. A escola como espaço privilegiado de formação, precisa romper com as estruturas excludentes e tornar-se promotora da equidade, do respeito e da valorização das diferentes experiências humanas.

A valorização da diversidade cultural, especialmente das tradições afro-brasileiras, é um passo essencial na construção de uma educação crítica, inclusiva e democrática. Ao romper com os modelos pedagógicos monoculturais e reconhecer a historicidade das representações culturais, a escola pode se tornar espaço de escuta, de resistência e de emancipação.



O que a reação dos alunos e a postura do professor frente à proposta de incluir a cultura africana na disciplina de Ensino Religioso revelam sobre o papel da escola na promoção da diversidade cultural?

A cultura de matriz africana: herdeiros de uma invisibilidade cultural que vai além da *macumba*

A cultura de matriz africana, em sua essência e diversidade, manifesta-se em distintas expressões, como a música, a dança, a culinária, a religiosidade e as formas de sociabilidade. Contribuindo tanto para uma herança cultural quanto para o processo histórico do país, essa cultura tem sido, ao longo do tempo, uma força de transformação social, mesmo diante da marginalização e invisibilização.

Compreender essa cultura requer uma análise que vá além das aparências, considerando não apenas a multiplicidade de símbolos, mas também os contextos específicos em que esses símbolos são criados, transformados e interpretados. Geertz (2008) argumenta que,

alimentar a ideia de que a diversidade de costumes no tempo e no espaço não é simplesmente uma questão de indumentária ou aparência de cenários e máscaras de comediantes, é também alimentar a ideia de que a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão (Geertz, 2008 p. 27).

O patrimônio da matriz africana, legado ao longo da história brasileira, desempenha um papel fundamental na construção das identidades e valores dos indivíduos e grupos sociais, reafirmando a importância de seu reconhecimento e valorização no cenário nacional.

Não obstante, esse reconhecimento tem sido historicamente negado, uma vez que o processo escravagista brasileiro impôs um paradigma negativo à cultura africana, naturalizando sua exclusão e subjugação e consolidando um sistema de opressão que atravessou gerações. Esse processo não apenas reduziu os africanos e seus descendentes à condição de mercadoria, mas também desqualificou seus saberes, crenças e manifestações culturais. Como resultado, essa matriz cultural foi sistematicamente apagada da história oficial, tendo suas contribuições minimizadas ou apropriadas sem o devido reconhecimento.



Além disso, a escravidão negra consolidou estereótipos racistas que associavam as expressões culturais africanas à marginalidade, ao primitivismo e à superstição. A demonização das religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, bem como a desvalorização da língua, das danças e dos modos de organização social dos africanos escravizados, reforçou a exclusão dessa cultura dos espaços de prestígio e poder.

Mesmo após a abolição, os impactos do processo escravista não foram revertidos, e o apagamento da cultura afro-brasileira se perpetuou por meio das políticas de branqueamento e da negação da presença africana na formação da identidade nacional. Durante grande parte do século XX, a historiografia oficial ignorou ou minimizou as contribuições das culturas africanas na construção do Brasil, reforçando um ideal eurocêntrico cristão que desconsiderava a influência afro-brasileira na sociedade.

Um exemplo simbólico desse apagamento pode ser encontrado na criação do personagem Zé Carioca pela Disney, em 1942, como parte da política da boa vizinhança entre os Estados Unidos e o Brasil. Getúlio Vargas, que naquele momento promovia uma identidade nacional baseada no ideal do brasileiro cordial e na valorização da cultura europeia, recebeu o personagem com certa reserva (Bodart, 2019; Geronimo, 2023). Isso porque Zé Carioca trazia elementos que remetiam à cultura afro-brasileira e popular, contrastando com a imagem de um Brasil moderno e industrializado que Vargas buscava projetar (Massagli, 2018).

Zé Carioca, representado como um papagaio esperto e boêmio, refletia estereótipos associados às classes populares do Rio de Janeiro, incorporando traços como a informalidade e a malandragem (Massagli, 2018), características historicamente vinculadas à população negra. Essa representação, apesar de simpática, reforçava uma visão exótica e folclórica do Brasil, que desagradava setores da elite nacional interessados em projetar uma identidade mais alinhada ao modelo europeu.

No Brasil dos anos 1940, predominava a ideologia do branqueamento, que sustentava a ideia de que o país deveria gradativamente se tornar mais branco por meio da miscigenação e da valorização da cultura europeia. Esse discurso se refletiu na construção de Zé Carioca, que, embora evocasse elementos afro-brasileiros, fazia isso sem uma referência explícita à população negra, promovendo um branqueamento simbólico da cultura nacional.



No artigo *A falsa representação da identidade brasileira na construção do personagem Zé Carioca da Disney*, Sérgio Roberto Massagli (2018) analisa como o personagem reforça uma visão distorcida da identidade brasileira. Segundo o autor, Zé Carioca omite a complexa heterogeneidade étnico-cultural do país, e representa um Brasil mestiço genérico, sem conflitos raciais aparentes. Argumenta, ainda, que essa escolha foi estratégica, uma vez que a década de 1940 ainda era marcada por um forte ideal de branqueamento, que buscava minimizar a influência africana na identidade nacional.

O autor também destaca que a cultura afro-brasileira era aceita desde que despida de sua conexão com os corpos negros. Assim, Zé Carioca contribui para um imaginário nacional que celebra a música, a gíngua e a alegria do povo brasileiro, mas sem reconhecer suas raízes africanas e sem abordar as injustiças históricas que marcaram essa população. Dessa forma, o personagem pode parecer, à primeira vista, uma representação positiva do Brasil para o público internacional, mas, em uma análise mais profunda, revela-se um instrumento de invisibilização da cultura negra.

A criação de Zé Carioca se encaixa em um processo mais amplo de apropriação cultural, no qual elementos afro-brasileiros são utilizados para construir um ideal exótico e festivo do Brasil, enquanto a população negra continua marginalizada e sem espaço para se representar de forma autêntica. A crítica ao personagem, portanto, vai além de sua origem na Disney e reflete um problema estrutural da sociedade brasileira, que historicamente busca celebrar a cultura negra sem reconhecer seu protagonismo e sem enfrentar os desafios da desigualdade racial.

Essa lógica de apagamento e exotização não se restringe apenas ao campo do entretenimento, mas se reflete em diversas esferas da sociedade, incluindo a educação, a historiografia e as políticas culturais. A persistência dessa invisibilização reforça a necessidade de um compromisso efetivo com a valorização e o reconhecimento da cultura de matriz africana como parte essencial do patrimônio cultural brasileiro.

Superar esse legado implica não apenas revisar criticamente a história, mas também ampliar os espaços de visibilidade para as manifestações culturais afro-brasileiras e desconstruir os estigmas que ainda persistem no imaginário social. Esse processo demanda iniciativas concretas que garantam o protagonismo da população negra



na construção da identidade nacional, promovendo uma narrativa mais plural e descolonizadora.

Entretanto, a efetivação desse reconhecimento ainda enfrenta barreiras impostas por uma invisibilidade histórica da cultura de matriz africana. Enraizada nos processos coloniais e raciais que subordinam as práticas culturais e religiosas negras, essa invisibilização impede o pleno reconhecimento de suas contribuições para a sociedade.

Como resultado, a cultura afro-brasileira muitas vezes é reduzida a um passado de escravidão ou associada exclusivamente a manifestações religiosas estigmatizadas, como o termo *macumba*, frequentemente usado de forma pejorativa. Como lembra Fanon (2008), a construção do sujeito colonizado é indissociável da negação e a marginalização de sua identidade, cultura e herança.

A associação distorcida entre a cultura afro-brasileira e a *macumba* não apenas reforça estereótipos negativos, mas também contribui para a marginalização dessas tradições em diversos espaços sociais, incluindo o ambiente escolar. No contexto educacional, a reprodução dessas desigualdades se manifesta de forma ainda mais evidente.

Como destacam Bourdieu e Passeron (2014), a origem social é um dos fatores mais decisivos na trajetória escolar dos estudantes, influenciando seu acesso a oportunidades e à valorização de suas referências culturais. Segundo os autores, “os sistemas de ensino reproduzem as desigualdades sociais por meio do estabelecimento de uma relação estreita entre intelectuais (professores), educação e classes privilegiadas” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 9).

A marginalização e invisibilização da cultura de matriz africana, reflete um ideal cultural imposto pelas elites dominantes no Brasil. Esse processo gerou o que Munanga (1999) descreve como os deserdados culturais: indivíduos privados do reconhecimento e da valorização de sua própria herança cultural.

Essa condição de deserdados culturais se constrói historicamente a partir de um processo sistemático de apagamento, negação e estigmatização da cultura negra, o que leva muitos a desconhecer ou rejeitar sua própria ancestralidade. A educação formal, nesse contexto, atua como instrumento de reprodução dessas exclusões, ao tratar



superficialmente ou silenciar completamente a presença africana na formação da identidade nacional brasileira.

Munanga (1999) destaca que a educação brasileira negligencia o papel central da matriz africana na formação da identidade nacional. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) reforça essa perspectiva, argumentando que é essencial adotar uma pedagogia que valorize e integre essas tradições, superando abordagens superficiais e promovendo um ambiente escolar inclusivo e representativo.

Embora as escolas, tanto públicas quanto privadas, abordem temas relacionados à cultura e à diversidade, a dimensão da cultura de matriz africana ainda é, com frequência, tratada de maneira superficial ou invisibilizada. De acordo com Gomes (2003), essa falta de aprofundamento contribui para a perpetuação de estigmas, e limita o reconhecimento da riqueza cultural afro-brasileira, produzindo gerações marcadas por uma herança cultural silenciada e marginalizada.

Essa desvalorização se manifesta também na folclorização das expressões afro-brasileiras, que passam a ser vistas como meros elementos decorativos ou exóticos. Danças, músicas, rituais e outras manifestações religiosas são frequentemente descontextualizadas de seus significados históricos e comunitários, sendo aceitas socialmente apenas quando esvaziadas de seus sentidos originais. Trata-se de uma escravização simbólica da cultura, autorizada a existir apenas na condição de entretenimento ou celebração estética, e não como conhecimento legítimo e estruturante da identidade nacional.

Do ponto de vista das ciências sociais, esse fenômeno pode ser compreendido à luz da teoria da dominação simbólica, que mostra como os sistemas de ensino operam na reprodução das desigualdades culturais e sociais. No livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Bourdieu e Passeron (2014), demonstram que a escola tende a valorizar os capitais culturais da elite dominante, enquanto desqualifica os saberes das classes populares e dos grupos racializados. Isso contribui para a perpetuação de uma lógica de exclusão e para o silenciamento da matriz africana na construção da identidade nacional.

Mesmo com avanços, como a promulgação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas,



ainda se observa, na prática, uma abordagem fragmentada dessas temáticas. Como afirma Gomes (2003), a diversidade cultural muitas vezes é incorporada apenas de maneira simbólica, sem transformações efetivas no currículo ou na prática pedagógica, o que acaba por reafirmar estigmas e reforçar a desigualdade epistêmica.

A crítica, portanto, não se limita à ausência de conteúdos, mas à necessidade de uma educação antirracista, fundamentada em uma pedagogia crítica que reconheça a importância das culturas de matriz africana para a formação do Brasil. Como aponta Petronilha Gonçalves e Silva (2003), é fundamental que o espaço escolar permita a construção de identidades plurais e o reconhecimento da diversidade como um valor constitutivo do tecido social.

Contudo, persiste no âmbito escolar uma hermenêutica marcada pela centralidade de uma visão europeia e cristã e homogênea de cultura. Essa tendência ao fechamento dificulta a construção de um ambiente de respeito e compreensão mútua, promovendo a fragmentação social e a invisibilização das tradições afro-brasileiras. Trata-se de uma dinâmica preocupante, pois impede que o espaço escolar contribua ativamente para a superação das desigualdades raciais e culturais históricas.

Por que a Lei 10.639/03, mesmo sendo um marco legal importante, ainda enfrenta dificuldades para ser efetivamente aplicada na prática escolar cotidiana?

Diversidade encenada: a implementação simbólica da Lei 10.639/2003 e a permanência de um currículo monocultural

A dinâmica *experimentada* pela sociedade contemporânea, principalmente na conjuntura brasileira, reflete um cenário cultural marcado pela alteridade, e a instituição escolar não se encontra à margem desse processo. A escola desempenha um papel crucial na promoção do respeito ao diferente e na revisão das representações e concepções sobre a cultura de matriz africana, construídas tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Nesse sentido, Thompson (2018) propõe o conceito de interação face-a-face como essencial para compreender as trocas simbólicas e comunicativas entre sujeitos. Segundo o autor, essa forma de comunicação, baseada na presença mútua, possibilita o compartilhamento de expressões, gestos, emoções e símbolos em tempo real, central nas práticas culturais e religiosas afro-brasileiras, nas quais o corpo, a oralidade e a ritualidade



assumem papéis fundamentais na transmissão do conhecimento e no fortalecimento identitário.

No contexto escolar, entretanto, essa forma de interação face-a-face e de engajamento cultural, raramente, concretiza-se. Observou-se que, mesmo quando conteúdos sobre história e cultura africana são abordados — seja no Ensino Religioso, na História ou nas Artes —, eles frequentemente aparecem de forma superficial, fragmentada ou descontextualizada. Essa abordagem reforça a invisibilidade dos saberes afro-brasileiros, evidencia a dificuldade de incorporá-los de maneira significativa no cotidiano escolar e revela como práticas pedagógicas, materiais didáticos e até interações cotidianas podem reproduzir concepções estereotipadas ou reduzir essas culturas a elementos simbólicos isolados.

Entre os obstáculos para a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 estão a falta de formação docente e o baixo engajamento em adotar uma abordagem que valorize a diversidade cultural de forma integrada, bem como a ausência de materiais didáticos adequados. Além disso, há resistência de setores, como gestores escolares, professores de outras disciplinas, editoras e autores de materiais didáticos, setores administrativos da educação e famílias ou comunidades escolares conservadoras, que podem contestar a inclusão de conteúdos sobre cultura afro-brasileira por motivos ideológicos ou religiosos.

Esses fatores contribuem para a perpetuação de uma perspectiva eurocêntrica da educação, centrada apenas na narrativa do sistema escravocrata, em que uma cultura domina a outra, sem promover reconhecimento ou valorização equitativa das diferentes tradições culturais. Essa visão tende a tratar o período da escravidão como um episódio a ser esquecido ou minimizado na história nacional. Além disso, a fiscalização insuficiente e o desinteresse institucional fazem com que a presença da cultura afro-brasileira nas escolas (pública e privada) seja superficial, reduzindo a lei a um marco normativo com pouco impacto na prática pedagógica.

O caso histórico da figura do Zé Carioca é um exemplo de como elementos da cultura afro-brasileira foram apropriados e estereotipados, refletindo a marginalização cultural em escala simbólica (Bodart, 2019). Embora o personagem Zé Carioca tenha incorporado traços da cultura afro-brasileira e popular, a representação foi moldada para atender a interesses políticos e ideológicos, contrastando com a imagem de um Brasil



moderno e industrializado promovida por Getúlio Vargas. Essa história evidencia como a subalternização da cultura afro-brasileira atravessa tempos e espaços, sendo reproduzida tanto em políticas culturais quanto em práticas escolares.

A permanência de um currículo monocultural reforça estruturas de poder e hierarquias culturais, como argumenta Bourdieu e Passeron (2014), evidenciando o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais ao valorizar capitais culturais dominantes. A Lei 10.639/2003 propõe romper com esse padrão, mas sem transformação efetiva do *habitus* escolar, sua aplicação corre o risco de ser simbólica: cumprida formalmente, mas sem repercussão real nas práticas pedagógicas cotidianas.

Lélia Gonzalez (1988) evidencia como o racismo institucional impede mudanças estruturais, mantendo a exclusão de sujeitos historicamente marginalizados. Stuart Hall (2003) reforça que o campo da representação é espaço de disputa: quando culturas negras são abordadas apenas em datas comemorativas ou como folclore, a subalternização não é rompida, apenas atualizada com nova roupagem.

Sob a perspectiva da pedagogia freireana, práticas culturais populares funcionam como ferramentas de conscientização e transformação social, indicando que o cumprimento formal da lei não garante a superação do racismo estrutural. Fanon (2008) alerta que negar o reconhecimento pleno da cultura do outro constitui violência simbólica, evidenciando a necessidade de uma pedagogia crítica, decolonial e antirracista.

Para que a Lei 10.639/2003 cumpra seu propósito, é imprescindível adotar medidas concretas: capacitação contínua dos professores, acompanhada de mecanismos que assegurem a aplicação efetiva desses conhecimentos em sala de aula — evitando que tais formações se restrinjam a instrumentos de progressão salarial sem impacto pedagógico —, revisão crítica de materiais didáticos, metodologias decoloniais e participativas, interdisciplinaridade entre História, Ensino Religioso, Literatura e Artes, e diálogo com comunidades afrodescendentes e de religiões de matriz africana. Essas ações garantem que as representações culturais se traduzam em práticas pedagógicas efetivas e respeitadas, evitando que a lei permaneça apenas simbólica.

A implementação deste dispositivo legal deve ser entendida também à luz da noção de *amefricanidade*, que, segundo Lélia Gonzalez (1988), refere-se à identidade cultural construída a partir da experiência histórica africana e afro-brasileira, que resiste



à invisibilização e à marginalização impostas pelo racismo estrutural, atravessando gerações e manifestando-se em práticas, saberes e valores simbólicos. Essa noção vai além da descendência biológica, envolvendo a resistência à marginalização cultural e a valorização de contribuições históricas e sociais frequentemente invisibilizadas.

Nas observações realizadas em aulas de Ensino Religioso, verificou-se que a africanidade raramente é reconhecida ou incorporada de maneira significativa. Quando conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira são introduzidos, muitas vezes aparecem de forma fragmentada ou superficial, evidenciando o distanciamento entre a legislação e a prática pedagógica. Incorporar a africanidade no cotidiano escolar implica não apenas apresentar informações históricas, mas *promover experiências que valorizem saberes, práticas e identidades afro-brasileiras*, contribuindo para a construção de uma educação antirracista, plural e inclusiva.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade, como aponta Fazenda (1979), constitui uma estratégia essencial para articular diferentes áreas do conhecimento e ampliar a compreensão dos fenômenos sociais, tornando o ensino mais significativo. Da mesma forma, o reconhecimento da alteridade, destacado por Buber (1979), e a compreensão da incompletude cultural de cada tradição, enfatizada por Teixeira (2010), fornecem fundamentos teóricos para que a diversidade cultural e religiosa seja efetivamente incorporada à prática pedagógica.

Esses elementos indicam que a valorização da diversidade cultural e religiosa fortalece a formação cidadã e promove a convivência solidária, permitindo que a *amefricanidade* (Gonzalez, 1988) deixe de ser apenas um conteúdo isolado e se torne uma dimensão concreta do ensino.

Portanto, o artigo defende que a efetivação da Lei 10.639/2003 deve ir além do cumprimento formal: requer compromisso político e pedagógico real, articulação entre legislação, práticas escolares e engajamento comunitário, garantindo que a diversidade cultural seja incorporada de forma consistente, contínua e transformadora. Apenas assim será possível consolidar uma educação plural, crítica e inclusiva, rompendo com a lógica monocultural e performativa que ainda predomina nas escolas brasileiras.



Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou como a escola, por meio de seus currículos, práticas pedagógicas e silêncios institucionalizados, tem contribuído para a invisibilização da cultura afro-brasileiras. Inicialmente, refletimos sobre como as representações sociais moldam percepções e reforçam desigualdades simbólicas, construindo imaginários que marginalizam experiências não alinhadas ao padrão hegemônico.

Em seguida, mostramos como o episódio ocorrido na disciplina de Ensino Religioso revelou uma tensão entre as identidades reais dos alunos e a forma como essas identidades são socialmente percebidas. A ausência de mediação crítica por parte do professor revelou a reprodução de um sistema pedagógico que, longe de fomentar a pluralidade, silencia manifestações culturais historicamente estigmatizadas.

A partir do diálogo com autores, como Bourdieu e Passeron (1982, 2014), Bourdieu (1989), Goffman (2001), Quijano (2009) e Freire (1987), argumentamos que as representações culturais não são neutras, mas estão imersas em disputas históricas e políticas que se refletem diretamente nas práticas escolares. A escola, nesse contexto, tem se mostrado hesitante em assumir um papel ativo na valorização da diversidade, conformando-se frequentemente com uma cultura escolar euro centrada-cristã e excludente.

A discussão revelou ainda que a disciplina de Ensino Religioso, apesar de previsto como espaço de reconhecimento da diversidade religiosa na LDB, ainda carece de uma abordagem crítica e plural que dialogue com a matriz africana de forma respeitosa e afirmativa. Nesse sentido, a própria Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, revela-se muitas vezes ineficaz diante da ausência de formação docente específica, da escassez de materiais didáticos adequados e do pouco compromisso institucional com sua efetiva implementação. Assim, mesmo amparadas legalmente, a cultura de matriz africana continua sendo tratada como periféricas ou silenciadas, o que demonstra a distância entre a legislação e as práticas escolares cotidianas.



A partir da experiência analisada e da articulação com a literatura especializada, este estudo evidencia que, embora a legislação proponha avanços, o racismo estrutural continua moldando o cotidiano escolar, sendo necessário um deslocamento epistemológico real nas práticas pedagógicas. O estudo contribui ao campo ao demonstrar como o silêncio e o riso — gestos cotidianos e aparentemente banais — operam como dispositivos de exclusão.

Diante dos achados, torna-se evidente repensar o papel da escola e dos educadores na valorização da cultura afro-brasileira, sendo necessário que os profissionais da educação recebam formação continuada com enfoque antirracista, que os currículos escolares sejam revisados à luz da Lei 10.639/2003, e que a disciplina de Ensino Religioso — como espaço possível de diálogo intercultural — seja ampliado para incluir, de maneira crítica e respeitosa, a matriz africana e suas expressões religiosas.

Bem como desenvolvimento de projetos pedagógicos interdisciplinares que promovam a escuta ativa dos estudantes, o reconhecimento da pluralidade cultural e a desconstrução de estigmas historicamente arraigados. Tais medidas são fundamentais para romper com o silêncio institucional e com as práticas escolares que, ainda hoje, reproduzem exclusões e reforçam o racismo estrutural no cotidiano educativo.

Portanto, conclui-se que o tema aqui tratado está longe de se esgotar. A construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo requer o enfrentamento contínuo das práticas discriminatórias, o questionamento das narrativas dominantes e o reconhecimento efetivo da riqueza cultural do povo afro-brasileiro. A urgência de uma pedagogia comprometida com a equidade racial permanece como desafio ético e político para a educação brasileira contemporânea.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia de conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

BODART, Olivier N. O caso Zé Carioca (1942-1945). *In*: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 13., 2019, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPUH, 2019. Disponível em: <https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/>



1562268075_ARQUIVO_9357c3238c77b82bdd14e872564dd836.pdf. Acesso em: 21 set. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 1º jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 nov. 2025.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CASTANHA, Taisa Domiciano. **Religiões afro-brasileiras em Belo Horizonte e região metropolitana**: conflitos, violências e legitimação. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Presença, 2004.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERONYMO, Matheus Perez. Os 80 anos de Zé Carioca: uma retrospectiva do icônico personagem brasileiro da Disney. In: CONGRESSO POÉTICAS DA PROXIMIDADE: EXPANSÕES CONTEMPORÂNEAS DO LITERÁRIO, 2., 2023. **Caderno de Resumos**. São Paulo: Doity, 2023. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/cadernode-resumospoeticas2/trabalho/274858>. Acesso em: 21 ago. 2025.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 143-174.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182,



jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1º jul. 2006.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, RS, n. 3, v. 63. p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 31 jul. 2024.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. **Educação das relações étnico-raciais**: subsídios para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SECAD, 2003.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura negra? *In*: HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. p. 335–349.

MASSAGLI, Sérgio. A falsa representação da identidade brasileira na construção do personagem Zé Carioca da Disney. **Literartes**, São Paulo, v. 1, n. 8, p. 238–258, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/139877>. Acesso em: 3 abr. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2003. p. 1-17. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/59354>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados**: orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73–117.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza; SOUZA, Patrícia Mendonça Alves Pereira de; GOMES, João Manoel Ferreira. Desafios na efetivação de uma educação para as relações raciais – a experiência da escola municipal Florestan Fernandes. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 10, edição especial, p. 184–205, jan. 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/536>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1971.

SILVA, C. Q. da; MARTINS, E. Sentidos e significados sobre religiões de matrizes africanas no contexto da escola. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 16, p. 1–21, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5514/1284>. Acesso em: 30 mar. 2023.



TEIXEIRA, Faustino. Raimon Panikkar: a arriscada aventura no solo sagrado do outro. **Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, v. 42, n. 118, p. 363–380, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/article/view/938>. Acesso em: 31 jan. 2024.

THOMPSON, John B. A interação mediada na era digital. **Matrizes**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17–44, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/15319>. Acesso em: 30 jan. 2025.

Recebido em: 05/04/2025.

Aceito em: 20/11/2025.



É permitido compartilhar (copiar e redistribuir em qualquer suporte ou formato) e adaptar (remixar, transformar e “criar a partir de”) este material, desde que observados os termos da licença CC-BY-NC 4.0.

DOI: <https://doi.org/10.46906/caos.n35.73493.p58-78>