

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

CURSO DE HISTÓRIA

**DE PAIS DE SANTOS A CAPOEIRAS:
A EXCLUSÃO PELA VIA EDUCATIVA.**

Francisco Samuel Sales Cruz

Campina Grande, Março, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

CURSO DE HISTÓRIA

**DE PAIS DE SANTOS A CAPOEIRAS:
A EXCLUSÃO PELA VIA EDUCATIVA.**

Trabalho de conclusão de curso,
apresentado na Universidade Federal de
Campina Grande, como um dos pré-
requisitos para obtenção da Graduação de
História.

ORIENTADOR: Luciano Mendonça de Lima.

ORIENTANDO: Francisco Samuel Sales Cruz.

Campina Grande-PB.

- 2003 -



Biblioteca Setorial do CDSA. Março de 2024.

Sumé - PB

EXAMINADORES

Luciano Mendonça de Lima (Orientador)

José Benjamim Montenegro

Maria Liége Freitas

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e com maior intensidade, à “*seu Ornilo*” e à “*dona Dida*”, não apenas por ter dado início à História da minha vida, mas por ser o eixo em que ela se sustenta. Pai e Mãe, muito obrigado por tudo!!

Agradeço a meus irmãos e, principalmente, todas as minhas irmãs, que sempre foram mais umas *irmã(e)s*, me incentivando e apoiando, juntamente com meus cunhados e sobrinho(a)s.

Agradeço a todos os professores do DHG, em especial a Alarcon Agra e a Marcos André Cid, pela relação de afinidade e parceria; a Eronides Câmara Donato, que me possibilitou através da Disciplina Prática de Ensino em História, repensar as posturas e prioridades de um professor de História; a José Benjamim Montenegro e a Maria Liége Freitas, por participarem da banca avaliadora deste trabalho e, principalmente, pela relação de muita afinidade que tivemos durante todo o Curso; e, finalmente ao professor Luciano Mendonça de Lima, pela valorosa orientação desta Monografia, que é um resultado não apenas de um período, mas de todo o Curso e da afinidade que o tema, sempre abordado pelo professor, me causou.

Agradeço a todos os colegas do Curso, principalmente aos que estão concluindo comigo: Clênio, Harry, Genilda, Kyara, Romualda, Raimunda, Antônio (Tony), Maria José(Maysa) e, especialmente a Maria das Graças Elias (Graça), por ter comigo uma relação afetiva como de uma Mãe para um Filho.

Agradeço a todos os meus amigos de Boa Vista-PB, pela amizade de todos os dias e todas as horas, não vou citar todos os nomes porque são muitos e, certamente, esquecerei de colocar algum. Em nome de Ulisses Albino de Farias e Herbert Vagner Virgínio de Almeida, abraçarei a todos os outros.

Por fim, agradeço aos amigos George Gomes, Marcio Gororoba e a Hélder, pela relação de irmandade que aprofundamos nos últimos anos e, em especial, a Mara *Karinne* Lopes Veriato, por ser a mais importante e fantástica pessoa que já conheci; com você aprendi que é possível amar em sentido fraterno, mesmo sem laços sanguíneos. A você, minha irmã gerada pelo coração, obrigado por tudo!!

Esta Monografia é dedicada à memória de uma pessoa que foi muito importante e especial na minha vida, Maria Nunes de Sales (Tia Mariquinha), que devotou todo o seu amor materno a nós, apenas seus sobrinhos.

INDICE:

Apresentação -----	1
Capitulo I:	
Construindo Imagens, Reforçando Preconceitos -----	4
Capitulo II:	
Velhas Tradições, Novas (não)escritas da história:	
A Trajetória de uma Exclusão -----	17
Capitulo III:	
Proposta e Aplicabilidade -----	29
Considerações Finais -----	41
Referências Bibliográficas -----	43
Sites Pesquisados -----	45

APRESENTAÇÃO

A idéia de fazer esta monografia sobre culturas afro-brasileiras no livro didático de história me veio á cabeça a partir da observação de que, muitas pessoas próximas à min e que têm algumas dessas culturas como partes constituintes e fundamentais do seu cotidiano, não terem conhecimento sobre a história¹ de sua própria realidade. O conhecimento sobre a história dessas práticas culturais, de que fazem parte grande parcela da população brasileira, gente de todas as idades e cores, que têm nessas práticas culturais um lugar de criação de subjetividades próprias, foi e é ainda negado a essas pessoas e as demais, pela via educacional, auxiliado pelo seu instrumento de apoio e de propagação do “verdadeiro conhecimento”, que é o livro didático.

A partir desse aspecto me proponho a mostrar que o ensino de história nos níveis Fundamental e Médio, através do seu objeto propagador de “verdades científicas” que é o livro didático, contribuiu para a exclusão sócio-racial através do tradicionalismo e/ou omissão quanto a abordagens sobre práticas culturais, popularmente identificadas como “coisa de negro” e conseqüentemente inferiores, assim como eram consideradas e identificadas no século XIX e parte do século XX pelo código penal brasileiro como prova de vadiagem as pessoas identificadas como “capoeira”, ou fossem pegos praticando a capoeira em praça pública. Como a maioria dos seus praticantes era da etnia “negra”, foi fácil estabelecer tal associação e consagra-la em nossa sociedade de moral “branca”. No entanto, desfaze-la nunca foi a preocupação dos autores que escreveram a história nos livros didáticos, nem antes nem agora, mesmo com toda influência e ascensão de novas tendências teórico-metodológicas na historiografia, como as leituras da história das mentalidades, culturalistas, pós-estruturalistas, etc. A escrita de nossas culturas nas

¹ O termo história a que me refiro, é a produção escrita em base e métodos científicos e acadêmicos. A história a partir da transmissão oral, que muitas vezes se confunde com a trajetória das Divindades e Orixás, dos malandros e capoeiras, se fez e faz presente nas tradições de contos e cantos populares de gerações.

páginas dos livros didáticos de história ainda não contribui para nos incluirmos nessa construção de nossas realidades.

O ensino de história reforçou velhos laços de separação racial através dos seus modos de enfatizar a cultura, onde mitos e discriminações são reforçados ou então apenas deixados à segundo plano, pela ausência ou pela abordagem como apenas expressões artísticas.

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro faço uma discussão teórica respeito do conceito de cultura que irei abordar durante toda a construção desta monografia. Paralelamente a isto, vejo as conseqüências que algumas visões que predominaram na história sobre o que é cultura, qual a sua conceituação verdadeira, trouxeram para se construírem algumas imagens sobre as culturas afro-brasileiras que ainda existem na nossa sociedade e que foram transmitidas aos livros didáticos de forma implícita.

No segundo, faço uma trajetória histórica da educação desde um momento antes do golpe de 64 até o final do século XX, tendo sempre como foco o motivo da não ênfase das culturas afro-brasileiras nos livros didáticos. Para se fazer essa análise, tive que obrigatoriamente recorrer a uma análise de nossa conjuntura política e social como ponto de partida.

E no terceiro, analiso agora a escrita que as culturas afro-brasileiras começavam a se fazer observar nos livros didáticos desde o início do século XXI. Aqui não estabeleço uma análise aleatória, faço-a através de uma proposta governamental para a renovação da educação em todas as suas disciplinas. Logicamente me concentrei em buscar na parte destinada a história, as propostas para se trabalhar com a cultura. Essas recomendações do Ministério da Educação estão armazenadas nos PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste capítulo faço uma comparação entre os materiais didáticos que enfatizam as culturas afro-brasileiras, escritos já no século XXI, como também entre estes um livro da década de 90, que também trata do assunto. Aqui a comparação se dá em termos do questionamento de que se tenha ocorrido um avanço no trato de tais culturas, após as

recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de renovação e melhoria do ensino.

CAPITULO I:
CONSTRUÍDO IMAGENS, REFORÇANDO
PRECONCEITOS.

“Cultura sf. 1. Ato, efeito ou modo de cultivar. 2. fig. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade. 3. Fig. O conjunto dos conhecimentos adquiridos em determinado campo.”¹

Começar um trabalho tentando conceituar cultura, não é nada fácil, exatamente por ser um tema e também um conceito muito abrangente, onde muitas vezes seu nome é tomado como sendo sinônimo de uma palavra apenas, como por exemplo, erudição, folclore, informações, arte, intelectualidade, etc. Bem se sabe que cultura não pode ser enquadrada, meio que à força, nessa adjetivação simplista que todos nós somos tentados a fazer no dia-a-dia. “ O conceito de cultura é profundamente reacionário”², como afirma Guattari, pois não se enquadra em apenas uma definição, um conceito, ele é amplo e histórico, às vezes funcionando como objeto, outras como sujeito.

Pela introdução vê-se logo a dificuldade que o escritor Aurélio Buarque teve de enquadrar a cultura em uma conceituação de dicionário. Ainda assim vemos três possíveis áreas de demarcação para o tema. Primeiro aparece a cultura como sinônimo de cultivar. Desse modo está de acordo com o que popularmente chamamos na produção agrícola sobre culturas, como sinônimo produção de grãos :a cultura do milho, do feijão, arroz, etc. Porém qualquer coisa fora desse conjunto semântico pode também ser cultivada, como uma crença, um conhecimento, etc. O

¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Minidicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993. 3ª ed. p.156.

² GUATTARI, Félix e ROLNYK, Suely. Micropolítica: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1998. p.15.

segundo sinônimo diz respeito a uma uniformização coletiva da cultura, como uma espécie do meio norteador o homogeneizador de diferenças. Aqui nessa sinonímia, o conceito de individualidade ou mesmo singularidade desaparece de vez, para dar lugar a uma cultura coletiva, demarcada também por um enquadramento geográfico, que se pretende formadora de uma identidade. O terceiro e último sinônimo dado a cultura é o que é mais difundido popularmente, o da erudição, da intelectualidade, logicamente este é o seu conceito mais elitista, pois historicamente as camadas mais populares nunca tiveram acesso ao “cientificismo” próprio das elites, propagadoras de conceitos, inclusive este. Este inclusive é o motivo pelo qual a enfadonha associação entre cultura e conhecimento se tornou hegemônica na mente das pessoas durante quase todo o século XX.

Félix Guattari, assim como Aurélio Buarque, analisa três possíveis conceituações sobre o que é cultura.

A primeira conceituação focalizada por Guattari tem como associação o terceiro sinônimo dado por Aurélio Buarque no início do capítulo. Historicamente a palavra cultura era designada para “cultivar o espírito”, sendo apropriada a posterior como cultivar o saber. E é aí onde se começa a estabelecer uma abordagem comparativa sobre a quantidade e a qualidade da cultura, sendo inclusive capaz de apontar aonde a cultura está e onde ela não está. Aqui o conceito de cultura serve como criação de uma subjetividade de exclusão, não apenas quando designa que determinados indivíduos e/ou grupos não têm cultura, ou principalmente, ao se observar a “inferioridade” de uma cultura em relação à outra. Este conceito deixa claro que tem um poder discursivo, como forma de designar quem tem e quem não tem cultura, por isso ele a define como “cultura-valor”, ainda de caráter individual.

A Segunda conceituação feita por Guattari também se alia a sinonímia citada no dicionário, chamada por ele de “cultura-alma coletiva”, sinônimo de civilização”³. Tendo como pressuposto essencial a noção de coletividade, essa segunda via de definição de cultura designa o coletivo a partir de uma uniformização

³ GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. Op. cit. p.17.

dos padrões de comportamento, de crenças, etc. Esta segunda conceituação, abre o restrito repertório da “cultura-valor” que era de poucos, para uma cultura que é de todos, a cultura torna-se uma prática massificada, independente de classes sociais ou da erudição. No entanto, esta definição é excludente (assim como qualquer outra), pois, a uniformização das práticas culturais dentro de um grupo ou comunidade, não implica dizer que os sujeitos históricos de forma individualizada, não tenham, mesmo que de forma subjetiva, uma configuração particular desse todo coletivo. Sob esse ponto de vista, acharia mais adequado uma renomeação para cultura-valores, assim, essa pluralização do objetivo soaria como uma forma de reconhecimento de que mesmo dentro de um grupo de valores supostamente uniforme, as individualidades existem. As formas de ver e interagir com as expressões culturais de que fazem parte, não se processa da mesma maneira em todas as pessoas do grupo. Os sujeitos históricos mantêm relações com as expressões culturais tanto de forma coletiva como individualizada, onde seus valores podem transitar tanto pela influência do coletivo, como também a partir de sua visão dentro desse todo. Esse reconhecimento de que os sujeitos individuais tenham direito de poder-se pensar um pouco fora do grupo, nem que seja num mínimo ato, já nos leva a perceber que mesmo dentro de uma mesma realidade cultural, existe conflitos e divergências quanto à forma de perceber essa relação complicada que se realiza no nosso cotidiano, que é a uniformização dos pensamentos, dos gestos, das subjetividades, etc, que nosso mundo moderno nos impõe.

E por último tem-se uma conceituação inovadora para a nossa citação de abertura, uma nova cultura determinada pela sociedade capitalista, a “cultura-mercadoria”, onde tudo que estiver incluído nessa lógica do mercado de movimentação monetária se enquadrará nessa terceira e mais poderosa vertente pois, dentro da lógica capitalista, é essa cultura que pretende construir as imagens das outras duas, e inclusive da sua própria.

Para Guattari, a nossa realidade cultural dentro dessa poderosa rede que nos enquadra, mesmo que inconscientemente, que é o mundo capitalista contemporâneo,

se configura na materialização de nossas subjetividades, que, segundo ele, não são completamente nessas, mas de uma massificação da “cultura-mercado” no inconsciente popular. Como por exemplo a produção de um filme hollywoodiano sobre a capoeira, ele pode passar a imagem de um “Esporte Sangrento”, segundo seu título e enredo, e dessa forma massificar uma visão, tornando-a hegemônica e verdadeira para as pessoas que não conhecem bem o jogo. Porém, mesmo atribuído grande poder a uma cultura pautada nos princípios de capitalismo, considera ainda a coexistência com as outras duas “culturas”, como segue abaixo:

“A minha idéia é que esses três sentidos que aparecem sucessivamente no curso da História continuam a funcionar, e do mesmo tempo. Há uma complementaridade entre esses três tipos de núcleos semânticos”⁴

Partindo dessa citação, o conceito de cultura que irei utilizar nesse ensaio é uma espécie de interpenetração dessas três formas de se conceber o tema. Portanto a cultura que será trazida para o debate não será apenas a que se pretende erudita ou científica, nem tão pouco a cultura que se traduz apenas em expressões artísticas como pinturas, esculturas, etc. Ou ainda uma cultura coletivista que tem como fim último atrair uma identidade para seus supostos membros e maquia-la com ares de “naturalidade”, sem perceber que essa naturalidade foi historicamente construída a partir de determinados interesses, que não o dá época em questão. Porém, elas também farão parte do conceito abordado, senão estaria impondo um conceito excludente para a cultura, que não é o objetivo. Pretendo observar a concretização desses discursos culturais nos livros didáticos, para poder se fazer inclusive uma análise dos discursos.

Sem essa tradução concreta num plano material, ficaria, acredito eu, impossível de se fazer qualquer estudo sobre cultura. Quando Foucault analisa, por exemplo, a loucura, ele busca uma produção concreta do discurso sobre o tema, as

⁴ GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. Op. cit. p.19.

escritas da época sobre essas pessoas estudadas. Desse modo, quando analiso os discursos sobre a capoeira, tenho que ter em mente, que essa modalidade é uma prática de concreta realidade, e que esses discursos têm uma relação mais complexa com o objeto do que apenas “construí-lo”, acredito que o discurso e a vida real tem uma interação em que ambas se constroem numa relação de mão dupla. Dessa forma, a abordagem cultural que irei trabalhar é aquela que se materializou como prática concreta que ainda perdura em nossa sociedade, considerando-a inclusive como integrantes de contextos externos à sua ordem, como a vida na sociedade escravista, a pós-abolição, a sociedade atual, etc.

O conceito que irei trabalhar será a da cultura como tradutora das sensibilidades humanas vivenciadas no seu dia-a-dia, traduzidas como forma de amar, agir, pensar, cultivar, trabalhar, etc, ou seja, construir subjetividades, que foram materializadas em práticas concretas por serem históricos, sendo assim, a cultura abordada será também histórica, onde esses sujeitos e grupos modificam e são modificados com e por elas, ocorrendo uma interação entre o sujeito histórico e a cultura. Vale também lembrar que sujeito e cultura estão inseridos no seu tempo, assim não recaímos nas velhas análises antropológicas de ver a cultura como algo fora das transformações ao longo dos processos históricos.

Mais especificamente, a rigor do trabalho, que é sobre culturas afro-brasileiras, as chamarei dessa forma pela especificidade de suas trajetórias históricas, onde aqui realizo um exercício de fincar os pés no presente e tentar olhar para um passado, se bem que muito distante, que nos fornece os meios necessários para podermos caminhar ao longo de uma história cultural, que é a nossa própria história. Dessa forma, verificarei algumas expressões culturais que tiveram sua origem na África e que foram trazidas para o Brasil ao longo dos trezentos anos em que durou a famigerada instituição da escravidão humana. Na nova terra os negros tiveram que reavaliar suas práticas culturais e estabelecer prioridades com a nova condição de escravo, ocasionando com isso mudanças em suas expressões culturais de origem. Outras práticas culturais foram deixadas em terras africanas. Essas

transformações ocorridas na nova terra, quando às culturas que trouxeram, deram origem ao que se denomina de culturas afro-brasileiras.

Sob esse aspecto, a Capoeira, a Umbanda, o Candomblé, as festas de Reinados etc, podem ser enquadradas como culturais afro-brasileiras, pois tiveram aqui mudanças profundas e substâncias. Elas não se foram salvas pelos escravos, sempre tão saudosos de sua terra, ou dos pais e avós, como também as culturas de sua terra proporcionaram a sobrevivência deles. Pois a cultura para esses escravos era a própria vida, diferentemente da relação que muitas pessoas têm hoje com as práticas culturais, onde a vida existe em separado dessas atividades. Foi o que constatei quando observei os livros didáticos ao tratarem da escravidão, onde apenas são observados o árduo trabalho e as lutas de resistência, que são perceptíveis.

Geralmente os livros didáticos escritos até a década de 80, trazem a ênfase apenas sobre o árduo, mas necessário trabalho escravo para a construção da nação, suas práticas culturais não são abordadas por ser uma indesejada herança dessa época em que se pretendia uma nação eugênica. Ao final dessa época, os livros didáticos se concentrarão em mostrar exatamente essa “mancha” em nosso passado “branco”, não que enquadre as expressões culturais como mais uma forma de resistência, mas apenas pelos meios visíveis e que se fizeram, direta ou indiretamente (contra feitores e senhores, por exemplo), contra o macropoder. Por esse motivo também⁵, nessa época eclode a ascensão da importância de movimentos de resistência como os quilombos, onde o de Palmares começa a ser exaltado por se constituir em um símbolo do poder negro numa ordem escravocrata. Conseqüentemente ocorre a heroicização de seu último líder, Zumbi, como uma espécie de mártir da causa da liberdade⁶. Por esse motivo começa-se a dar importância a revolta dos Malês, na Bahia, como movimento de articulação dessa massa escrava, o que antes não era mostrado nos livros didáticos. Para essa vertente

⁵ Não podemos esquecer a grande influência que os Movimentos de Consciência Negra tiveram, desde a década de 70, na propagação da imagem contrária à que fora predominante, até o momento da abertura política do regime militar, de que o negro tenha aceito pacificamente sua condição de escravo.

⁶ Hoje os Movimentos de Consciência Negra substituíram a data da assinatura da Lei Áurea, 13 de maio, como data comemorativa, pelo dia 20 de novembro, suposto dia da morte de Zumbi dos Palmares.

da nossa historiografia produtora de materiais didáticos, as formas de resistência subreptícias, que aconteciam no dia-a-dia da escravidão, ainda não são percebidas como tal por não fazerem frente diretamente ao poder do Estado. Assim, passam despercebidas as pequenas fugas dos escravos, as rodas de capoeira contra a permissão de senhores e da polícia, os encontros entre escravos de várias fazendas (às escondidas) para fazerem batuques, cultuarem suas divindades ou para comemorarem uma data festiva própria. Formas de resistência e de sociabilidade mantidas dentro do sistema escravista, proporcionadas por manterem vivas suas práticas culturais.

A cultura, mais do que suporte material e/ou espiritual que os escravos utilizaram para fugir de uma horrenda realidade, era a forma deles próprios criarem uma nova realidade, de estabelecerem prioridades e valorações sobre as suas culturas. O enaltecimento de suas culturas, para os escravos, antes de ser uma fuga da realidade (o que também foi), era principalmente uma forma de encara-la de frente, criando o seu próprio mundo.

Foi com o objetivo de perpetuarem a sua própria existência como seres humanos, que os escravos transportaram também suas expressões culturais, que num primeiro contato pareceu exótico para os brancos europeus e americanos, depois foi se configurando em perigo, em ameaça, em heresia, em suma, em práticas culturais de um povo inferior e por isso mesmo inferiores culturas, logo seria uma associação com o proibido. O que a Igreja tenta fazer é livra-los de suas crenças “míticas” para enfim coloca-los no caminho do “verdadeiro” Deus.

As pressões que o Novo Mundo dos brancos exercia sobre os escravos, fazia-os cada vez mais se agarrarem às suas velhas práticas, que aos poucos ia deixando de ser tão velhas e se adaptando às exigências que a “viagem” dos tumbeiros trouxe para eles na América. E foi assim que ocorreu, por exemplo, com as suas religiões africanas. Algumas divindades(deuses) importantes antes da grande viagem para o Brasil, perderam suas funções que justificavam suas existências no novo continente, enquanto que outras ganharam importância, principalmente os Orixás que

simbolizavam força e resistência. As entidades guerreiras se tornam as de maior poder, como Xangô, Oxum e Oxalá. Portanto, não é à toa que esses três Orixás da religião africana tomassem corpo como sendo associados às principais divindades do panteão católico, quando ocorre o sincretismo religioso entre os cultos africanos e a religião cristã, o que propriamente dá origem às religiões afro-brasileiras, como o Candomblé. Seguindo esse exemplo, Ogum vira São Jorge, o “santo guerreiro”, Oxum vira Nossa Senhora da Conceição e Oxalá se torna Jesus Cristo. Esta definição que faço é a que os negros escravos passaram para a Igreja e para a sociedade da época, para poderem continuar cultuando os seus deuses. Para eles o inverso é que era a ordem verdadeira. Porém, esta ordem não foi imutável, depois houve(e há) realmente a aceitação da nova religião. Até porque para muitos escravos nascidos aqui no Brasil, esta era a única que eles conheciam. A matriz genuína ficara em um passado cada vez mais distante, na África.

Este relato que acabei de fazer trás consigo várias possibilidades de criações de identidades culturais, que preferi denominar por imagens, por se constituir de forma apenas aparente, a tais grupos participantes dessa realidade cultural e social.

Uma primeira imagem construída foi a da associação das culturas afro-brasileiras com o exótico. Criou-se daí, por parte dos colonizadores, um sentimento de estranhamento, que logo foi se transformando em afastamento e depois depreciação. Influenciado principalmente pelo dogma cristão imposto pela Igreja Católica, tendo como “ideologia” auxiliar o Tribunal do Santo Ofício. Não demorou muito para a Igreja começar a estabelecer fatídicas associações das Entidades do Candomblé com o Demônio, o que ocasionou num afastamento das pessoas ligadas a esse culto, não pela associação ser aceita como verdadeira, o que também ocorreu em menor número, mas principalmente pela perseguição e repressão dos seus praticantes. Porém esses afastamentos ocorreram mais no âmbito público, as principais saídas foram as associações com os santos católicos, no âmbito privado, nas senzalas.

Como é notada, essa imagem sobre as religiões afro-brasileiras, criada ainda no período colonial é ainda muito forte em nossa sociedade. Muitas pessoas têm medo de participar ou até mesmo de presenciar uma cerimônia dessa religião, desconhecendo que na atualidade e através do sincretismo, ocorrido há anos com o catolicismo, o soberano maior é Deus, o mesmo das matrizes judaicas, mulçumana e cristã, logicamente com algumas reelaborações conceituais, como ocorre com qualquer outra religião. Macumba virou sinônimo de Demônio e, infelizmente, é triste constatar que a nossa produção de livros didáticos de história não esteja fazendo nada para mudar essa “história”. Tomando emprestado a lógica da Igreja Católica, pecando, principalmente por omissão, a nossa produção de materiais didáticos sempre se escondeu atrás de uma lógica discriminatória, sempre pautada nos valores de nossos colonizadores “brancos”. Os livros didáticos de História nunca se prestaram ao papel social a que deviam sua existência, apresentarem, sobretudo para a parcela mais humilde da nossa sociedade, que sua(nossa) cultura teve um papel de destacada importância na construção da história da nossa Nação, Estado, Cidade, etc. Tanto que, apesar de todo o encobrimento ou esquecimento intencional por parte da academia, e da massificação histórica de valores negativos por parte de nossos colonizadores e sua visão europocêntrica, materializadas em suas instituições como o Estado e a Igreja, essas culturas resistem e sempre têm forças para se readaptarem às circunstâncias históricas, onde forjam suas identidades como grupo e como indivíduo. O que falta ainda aos nossos produtores de livros didáticos é trazer à luz da escrita de seus textos essa abordagem cultural atrelada aos acontecimentos políticos, econômicos e sociais que já são narrados por eles. Sendo dessa forma, um meio de esclarecimento sobre essas culturas, quando mostradas como participantes de uma realidade histórica, e não apenas como complemento, como fuga.

A multiculturalidade é celebrada na atualidade como um valor que caracteriza a nossa sociedade brasileira, só que na maioria das vezes esse multiculturalismo é abordado como uma espécie de constelação, onde as “estrelas” culturais de nossa realidade, apesar de se fazerem brilhar e de se notarem, nunca se interagem e nunca

são abordadas como uma realidade que muitas vezes se confundem e formam ao longo de nossa história, “estrelas” mutáveis que às vezes misturam o seu brilho. Dessa forma encarada, a nossa multiculturalidade reafirma as velhas separações entre culturas: a do branco, a do negro e a do índio. Trazidas assim de forma separada, o livro didático de história tende a reforçar uma histórica depreciação das culturas afro-brasileiras e indígenas pela conseqüente associação com seus grupos de origem, historicamente postos à margem de nossa história, produzida pela academia para os livros didáticos. Negros e índios no máximo “sofrem” a história, como suas vítimas, nunca são sujeitos construtores da história de que fazem parte. Nos livros didáticos sempre são enfatizados como pessoas que sofrem de forma quase pacífica (excluindo as já citadas revoltas contra o Estado), as agruras que o sistema escravocrata lhes impôs. Suas histórias estiveram, desse modo, sob as vontades dos brancos e, em casos especiais, do surgimento de um herói, como Zumbi.

Sobre essas construções de imagens, vale a pena recuperar uma análise já feita sobre cultura que se aproxima dessa vertente separacionista. Mais do que isso, acredito mesmo que essa lógica cultural tenha sido influenciada pela pioneira pesquisa do folclorista Câmara Cascudo, quando pesquisou e catalogou em livros, tradições de culturas populares. Ele basicamente constrói a visão da cultura popular como a forma de expressão de um povo, de uma comunidade. Cultura toma aqui a dimensão do que Guattari chama de “cultura-alma coletiva”. Para ele não é admitido o conceito de cultura como um valor individual, cultura é antes de mais nada um atributo de grupo, que permeia toda uma comunidade, a cultura é o seu valor de homogeneização, de norteamo. Seja em seus folguedos populares, suas comidas, suas expressões artísticas, etc. Porém, como folclorista de inícios do século XX, Câmara Cascudo observa a cultura como algo exterior do ser, de um grupo, ela é apenas a exteriorização dos atos práticos, ou materiais de sua história, ou seja, exterior no sentido de representação dos sentimentos, e não como produção deles.

Sua visão acerca da relação entre cultura e indivíduo tomou corpo e se materializou entre os historiadores brasileiros que trabalham com cultura, sendo

ainda a forma mais encontrada de definição da cultura. Sendo por Câmara encarada de forma a-histórica, onde indivíduo e cultura não experienciam transformações em suas relações. Câmara Cascudo inaugura um linhagem de analistas culturais que se prendem apenas à valoração das expressões culturais como representação do exótico. Sem contar com os antropólogos dessa mesma época, que muitos tinham como algo de fundamental importância para seus eixos de pesquisa, a busca do exótico. Para isso “invadiram” aldeias indígenas, ou africanas, vilas de pescadores, agrupamentos ciganos, enfim, onde parcelas da população, por opção ou impostas, ficam à margem dessa nossa civilização moderna. É aí que entra a ênfase de cultura como valor. A análise que muitos antropólogos fizeram acerca das culturas estudadas por eles, e verificarem qual o grau de cultura do grupo verificado. Situando-se em uma fase “primitiva”, “arcaica”, etc. A análise colocada dessa forma, tende a desvalorizar as formas de vida autônomas a essa sociedade que a quase totalidade das pessoas se insere, através de uma análise de suas culturas⁷.

Assim por essa vertente, evidencia-se uma relação estática entre eles e o mundo, com a vida fora da atividade cultural, e vice-versa. Assim, vida e cultura não se interagem, a segunda apenas complementa a primeira, mais de forma estética de que vital, ou existencial.

Assim como o Candomblé, outras culturas de origem africana foram ganhando uma triste associação com a negatividade, com o perigo. Eram vistos com desconfiança pelos portugueses na época da escravidão. Tudo o que era relacionado com os escravos era visto com receio, o perigo rondava as casas grandes, ele era originário das senzalas. Conseqüentemente, as expressões culturais trazidas pelos africanos transpiravam perigo. Sendo assim, a saída era coibi-las ou vigia-las.

Apenas para citar mais um exemplo, a capoeira durante todo o século XIX era proibida pelo estado de ser praticada, dentre outros motivos, por se constituir num elemento de articulação de grupos de negros, baseados no espírito de

⁷ Essa caracterização de pesquisa apontada à Antropologia, não se aplica em nossa época, onde os aspectos históricos não são mais colocados à margem, na observação de traços culturais de um determinado grupo ou comunidade.

solidariedade, que o sistema escravocrata possibilitava acontecer entre seus integrantes⁸. Isso constituía um perigo à ordem estabelecida, e por isso foi logo posta em associação com a criminalidade. Associação esta que percorreu quase todo o século XX, apesar de na década de 30 ser posta na legalidade pelo Estado Novo, ganhando novas nomeações. A nova associação que o século XX vem impor à prática da capoeira é a do malandro, àquela figura que não gosta de trabalhar e que usa de artifícios muito espertos para sobreviver.

Para essa sua nova condição de liberdade e excluído do novo mercado de trabalho livre, o negro ganha de “brinde” da abolição, o título de “malandragem”, associado à “vagabundagem” e à “criminalidade”. Ainda hoje, os setores mais conservadores de nossa sociedade, encaram tal associação da capoeira com a criminalidade e a ociosidade como verdadeiras.

Um exemplo de que essas imagens negativas permanecem muito fortes em nossa sociedade, foi o de um culto evangélico, que se pretendia inovador, que certa vez presenciei. A celebração era inovadora, as imagens sobre nossas culturas afro-brasileiras, nem tanto. Encenou-se algumas mini-peças, com o objetivo de divulgar sua fé, só que fizeram isso rebuscando e reafirmando às imagens formadas sobre as culturas afro-brasileiras da época da Colônia e Império, já citadas nesse trabalho, para se sobreporem a elas como a defensora da “verdade do bem”, enquanto a outra era a do “mal”. Na primeira delas um Pai de Santo aparece invocando o Demônio do cristianismo e, na segunda um jovem praticante da capoeira assalta um homem. Acredito que não seja coincidência, terem feito duas associações em apenas duas peças representadas desse dia, ou de ter saído de um grupo religioso. Ela representa a personificação de uma imagem que esta presente em nossa sociedade, não só na elite, mas em todas as camadas sociais, e o livro didático de história, que a meu ver, mais do que “empurrar” conteúdos na cabeça dos alunos, em o dever de trabalhar essas questões tão importantes na vida de milhões de pessoas de todo o Brasil, como

⁸ Claro que aconteciam desavenças e disputas entre maltas de capoeiras, mas as autoridades os preferia considerar como um grupo de mesma periculosidade e de articulação de grupo.

forma de eliminar preconceitos (que a meu ver provém em sua maioria da desinformação a respeito do tema) e, principalmente, como forma de inclusão social, pois, a negação do conhecimento da história da própria realidade, constitui para mim, também uma forma de exclusão social.

Dessa forma, estou de acordo com a proposição de H. D. Penteado, quando afirma que:

*“Pouco se leva da escola para a vida. E assim a vida vai se repetindo, se conservando. Perpetuando e multiplicando seus problemas”*⁹.

Onde a inaplicabilidade do que se vê na escola, ou pior ainda, a falta ou não adequamento de abordagens sobre questões tão importantes do nosso cotidiano, como a história das culturas afro-brasileiras, contribui para perpetuar imagens (negativas, discriminatórias) em nossa sociedade.

⁹ PENTEADO, H. D. Meio Ambiente e Formação de Professores. São Paulo: Cortez, 1994, p.55.

CAPITULOII:
VELHAS TRADIÇÕES, NOVAS (NÃO)ESCRITAS DA
HISTÓRIA:
A TRAJETÓRIA DE UMA EXCLUSÃO.

A minha pesquisa sobre a trajetória, ou melhor ainda, sobre a escrita(ou a falta dela) das culturas afro-brasileiras no livro didático de história tem como recorte temporal desde a década de 60 até os dias atuais. Neste capítulo faço uma análise de cada um dos momentos que proporcionaram ou impuseram para que os livros didáticos fossem escritos da forma que assim os encontrei. A razão pela qual começo a minha análise a partir da década de 60 se deve pelo fato de que é a partir desse momento que se cogita pela primeira vez um debate governamental em torno da monopolização e ampliação do ensino público, reivindicadas há muito tempo por setores de nossa sociedade, como por exemplo os educadores da chamada *escola nova* (os escolavovistas), como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, dentre outros. Esses educadores, juntamente com o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros, fundado em 1955) defendem uma escola para todos, como forma de reduzir as desigualdades sociais, através de um despertar para as condições em que viviam. Principalmente pela constatação de um fator alarmante, 50% da população em idade escolar se encontrava fora da escola (ARANHA, 1999). Estes setores mantiveram uma acirrada disputa com a Igreja Católica, sobretudo com sua ala mais conservadora, que detinha as instituições de ensino sob sua guarda. Estes venceram e continuaram a existir e se ampliar, abrindo espaço para a implantação de outras instituições de ensino privado, principalmente após o golpe de 64.

Sob essas condições, os raros livros didáticos produzidos no início da década de 60 eram destinados quase que exclusivamente ao público da rede privada de

ensino, que estavam sob a guarda de uma educação altamente conservadora sob a tutela da Igreja Católica, preocupada em conservar a moral burguesa do público a que serviam.

“O que estava sendo criticado pelos católicos era, aparentemente, o velho tema republicano da laicidade do ensino. Mas, de fato, eles representam as forças conservadoras que defendem o ensino elitista de que sempre foram representantes. Sob a desculpa da ‘liberdade de ensino’, posicionam-se contra a democratização da educação. Afinal, a educação popular possibilitaria às camadas populares maior participação política, o que certamente alteraria a estrutura do poder”.¹

Assim, o seu poder de ser a detentora da “verdade” doada pelo poder divino, inibia questionamentos e inovações. O que prevalecia era o tradicional positivista das epopéias, dos grandes homens e feitos, da história linearmente fadada ao sucesso, a da construção do Brasil como ele é – aos olhos da sociedade burguesa.

Em conseqüência, o livro didático de história era o “retrato fiel” desse seu público alvo. Embora ele atendesse também os estudantes da rede pública, o poder das instituições privadas que começava a crescer – principalmente depois do golpe militar de 64 – fazia-o tender a atender às suas exigências de uma educação burguesa. Escrito de maneira apenas a narrar os fatos em sua ordem cronológica, uma sucessão de acontecimentos políticos que enalteciam os nossos “heróis”, ao longo de toda a história do Brasil. Sobre isso, a historiadora Taís Nívea de Lima, ao explicar sua escolha na seleção das fontes de sua pesquisa para o livro *Inaugurando a História e Construindo a Nação*, nos dá uma importante informação de como os livros didáticos seguiram uma trajetória marcada por três momentos distintos:

“Na seleção das fontes, optei por alguns livros representativos de três períodos que considero importantes na história do ensino de História no Brasil: aqueles

¹ ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1999, 5ª ed. P.250.

produzidos no período republicano, do final do século XIX a 1930, marcados por uma visão épica da história, tendendo à depreciação da colonização portuguesa no Brasil; os livros produzidos por uma vertente nacionalista ou dela herdeiros, de 1930 até aproximadamente 1980; e, finalmente, os livros concebidos no bojo de propostas marcadas pela crítica à 'história oficial' elitizada, editados aproximadamente entre 1980 e 2000".²

A escrita sobre qualquer tipo de cultura não se fez presente nesse modelo de história nacionalista, demarcada entre as décadas de 30 e 80, destinada ao público escolar. Buscava-se valorizar a ação dos brasileiros em detrimento às ações portuguesas na construção de um nacionalismo, onde a escravidão era tida como um erro cometido pelos portugueses, que a Princesa Isabel, brasileira, desfez. Este fato foi reforçado também pela conjuntura historiográfica em que as produções acadêmicas, em sua maioria, que tinham como objeto de estudo a análise econômica como forma de compreender o processo histórico como um todo, influenciados pelas novas abordagens da Escola dos Annales, que tiravam do foco político a centralidade da história. Desse modo, alguns dos grandes produtores de obras que influenciaram a posteriori a produção de livros didáticos, principalmente na década de 80 com a abertura política, se concentraram em analisar historicamente como Brasil se situava numa conjuntura econômica internacional e, também como era a nossa própria realidade dentro desse contexto. Assim foi o que aconteceu com as obras de autores como Celso Furtado, Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré, entre outros.

Uma grande exceção dessa produção acadêmica economicista foi o sociólogo, historiador, literato, entre outras habilidades, Gilberto Freyre. Ele faz uma leitura social e antropológica de nossa história, englobando como partes essenciais da construção de nossa identidade nacional, as três etnias que se encontraram no que hoje é o Brasil, o branco português, o negro africano e o índio. Com a idéia de que o

² FONSECA, Thais Nívea de Lima e. Inaugurando a História e Construindo a Nação. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 92/93.

que constituía o Brasil ser diferente das outras, nações foi porque aqui houve uma miscigenação das três raças. No trabalho de Freyre, *Casa Grande & Senzala*, vê-se pela primeira vez uma obra acadêmica atribuir ao negro e sua cultura fundamental importância para a formação da identidade nacional, ele faz uma análise sobre a contribuição que essas três raças trazem para a nossa formação. Este trabalho de Gilberto Freyre tem, dentre outros méritos, o de ser o que traz à tona uma preocupação cultural como forma de compreensão de um povo, principalmente dos que são colocados à margem dos processos políticos – incluindo as propostas de escrita da história – como o índio e o negro. Principalmente em *Casa Grande e Senzala*, Freyre aborda de forma inovadora em uma produção acadêmica, como os negros escravos deixaram suas marcas culturais na nossa história. Embora estabeleça um grau de valoração ao avaliar o processo histórico, ele é pioneiro por admitir suas existências como traços culturais de todos os brasileiros, e não apenas de uma etnia, para ele, gente de sangue e/ou alma mista.

Apesar de repercutir nos meios acadêmicos, embora não tendo muita aceitação como teoria explicativa de nossa realidade nacional, os livros de Freyre não tiveram muita aceitação também daqueles que produziam o material didático de história, até pelo menos a década de 90. Isto principalmente por dois motivos. O primeiro é que os livros de Freyre – principalmente *Casa Grande & Senzala* e *Sobrados & Mucambos* – se chocavam com o tradicionalismo verificado até o final da Ditadura Militar e o enaltecimento que ele faz da colonização portuguesa, em contraposição a uma grande lusofobia que desde o século XIX dominavam as páginas de nossos livros didáticos. E o segundo é, ao mesmo tempo um motivo político e de reafirmação racial, onde depois da abertura política, Gilberto Freyre foi acusado de ter sido a favor do regime implantado no país em 64, disso resultou um quase esquecimento de sua produção bibliográfica. Aliado a isso, houveram os críticos que descobriram em suas obras a tese da ocorrência de uma democracia racial no Brasil, uma escravidão mais suave do que em outros países. Hoje há um debate em torno de tal “verdade” nas obras de Freyre, porém há os que preferam

concordar com o primeiro caso e menosprezar de vez o autor. Como é o caso, se não de todos (é bom não generalizar!), mas da grande maioria dos assim chamados movimentos da “consciência negra”, que, de certa forma se diz representante de uma suposta identidade negra, e tem influência sobre o permitido e o não permitido nessa construção. É onde recai a produção fryreana, o não permitido, o quase imoral e amoral.

Uma outra importante questão a se levantar quando se fala do esquecimento – diga-se de passagem, proposital – que as obras de Gilberto Freyre sofreram no pós-ditadura, é a falta de uma pedagogia política transformadora, como era a característica das obras dos livros didáticos de história. Nesse momento preferia-se resgatar os já mencionados Celso Furtado e Caio Prado Jr. e suas célebres obras *Formação Econômica do Brasil* e *História Econômica do Brasil* como pontos de referência na construção de uma História do Brasil, crítica.

Desse modo, a contribuição que os livros de Gilberto Freyre poderiam ter dado à construção dos livros didáticos de história, principalmente no aspecto cultural, acontece de forma bastante tímida. Os autores de livros didáticos da atualidade, ao que parece, não se livraram do rancor que muitos acadêmicos nutrem pelo autor, muitas vezes sem o devido estudo de suas obras. Desse modo, excluindo ou apenas repetindo, sem a devida revisão autores como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque (sobretudo pela tese do “homem cordial”), Câmara Cascudo pelo tradicionalismo, dentre outros importantes nomes, que se ativeram de uma preocupação cultural em nossa história, fica-se ainda em um tradicionalismo próprio das épocas em que essas pessoas escreveram.

Seguindo o mesmo caminho dos autores economicistas, os setores que se propuseram a trabalhar sobre cultura nos segmentos mais populares e, dessa forma começar a desmistificar a cultura como sendo uma área restrita da elite. Cultura como um meio de socialização e de tomada de consciência por parte da população, como era a proposta do ISEB e dos *escolanovistas*. Este foi o caso do CPC (Centros Populares de Cultura, ligado a UNE (União Nacional dos Estudantes), do MPC

(Movimentos de Cultura Popular, ligado à prefeitura do Recife) e do MEB (Movimentos de Educação de Base, criado pela CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – que começava a fazer frente à parte mais tradicional da Igreja Católica – a que monopolizava o ensino privado – se voltando para os setores mais humildes da sociedade brasileira). Se voltaram para uma tendência de enquadrar ou enfatizar a cultura numa maneira politicamente engajada nos problemas político-sociais. O que se pretendia quando esses movimentos culturais levavam suas apresentações ao público, em peças de teatro, exposições de cinema e de documentários, palestras, etc, era uma maior conscientização e participação política das pessoas na sociedade em que o cidadão se insere. Nesses movimentos se encontravam pessoas como os cineastas Glauber Rocha e Antônio Cándido, com o Cinema Novo; educadores como Paulo Freire e Hermes de Lima; religiosos como o Frei Leonardo Boff, da ala reformista-progressista; dentre outros importantes nomes, que exigiam a participação política de todos, através da educação e de atividades culturais.

A atuação desses movimentos foi duramente castrada com a tomada de poder pelos militares em 1964. Esses movimentos foram logo postos na ilegalidade, o resultado foi o fechamento e a perseguição de seus integrantes, resultando em prisões e mortes, no melhor dos casos foram exilados ou mantidos sob vigilância do Estado. Assim, a contribuição que tais tendências de pensar a sociedade e a cultura - como meio revolucionário a partir da conscientização das massas - que poderia ser levada para a escrita dos livros didáticos de história foi impedida pelo Estado de vigilância que se instalou no Brasil. Sob esse aspecto, o livro didático que já era escrito com tendências nacionalistas, passa apenas a ganhar um novo adjetivo, vigiado.

Os militares além de tornar a educação um setor em que a vigilância se fazia permanente, introduziram modificações estruturais e funcionais para a mesma. A educação agora é pensada apenas como um meio de capacitação de trabalhadores para o mercado de trabalho, cada vez mais especializado.

*“O treinamento de nossos técnicos tinha em vista a adaptação do ensino à concepção taylorista típica da mentalidade empresarial tecnocrática”.*³

Agora a educação tende a ganhar os moldes da educação bancária, onde apenas o acúmulo de informações são essenciais ao aluno (apenas informações que tivessem passado pelo crivo da censura). Em consequência disso, disciplinas que poderiam se tornar perigosas à ordem nacional tiveram seus movimentos mais controlados, ou foram definitivamente extintas, este foi o caso da Filosofia, que volta para o currículo só após os militares deixarem o poder. As disciplinas de História e Geografia se enquadram no primeiro caso, suas cargas horárias foram reduzidas e seu horário foi complementado por disciplinas que impusessem o civismo aos alunos, como OSPB e Educação Moral & Cívica.

Dessa forma, vemos que o ensino de história para os alunos dos níveis fundamental e médio era um setor que poderia trazer problemas maiores, se não devidamente vigiado. Seguindo essa mentalidade, foram eles que impuseram a troca de professores, tanto nessa fase da educação como no próprio setor universitário. Esses novos professores eram pessoas que se adequavam a essa realidade, militares ou seus colaboradores e ensinavam apenas o permitido pelo Estado. Em consequência, o ensino de história nos colégios, tanto públicos como privados, foi ganhando cada vez mais contornos de um exercício de memorização de datas, nomes e fatos.

Foi desse modo e sob essas circunstâncias, que tanto a produção de materiais didáticos como o próprio ensino de história terminam a década de 60 e iniciaram a de 70, excluindo não apenas a história das culturas afro-brasileiras, que não tinham sido escritas nesse material ainda, como qualquer outra forma de expressão, que também é cultura.

³ ARANHA, Maria Lúcia Arruda. Op. Cit. P.254.

Sob o regime militar, os livros didáticos de história tendiam a ser o menos polêmicos possíveis, sem levantamento de questões, sem problematizações. Era a época em que através da educação, a ditadura tinha o controle sobre os materiais distribuídos aos estudantes. Um livro didático sem teorias revolucionárias ou conscientizadoras, sem questionamento, apenas aceitação. Esse era o livro ideal para os ideais do Regime.

A ausência de referência a abordagens culturais é também explicada não só por esse contexto de um regime autoritário que controla todos os meios de comunicação, e não apenas os educacionais. É explicado também pelas circunstâncias de uma época, em que tanto as produções acadêmicas quanto as preocupações cotidianas de pessoas comuns do mundo todo estavam mais propensas às questões políticas – sendo a cultura pensada também dessa forma. Assim, em movimentos culturais do mundo todo puderam ser observadas manifestações de insatisfação das conjunturas políticas e sociais de seus países e do mundo, como foram os casos do movimento Hippie em Woodstock, os Panteras Negras e o movimento Black Power, a passeata dos estudantes em Paris. No Brasil tivemos movimentos culturais que se aliavam a essa tendência mundial, como por exemplo, a Tropicália e dos famosos Festivais da Canção, em que cantores e público externavam suas insatisfações com o “Estado” em que se encontravam.

O acirramento da Guerra Fria entre os EUA e a URSS e sua conseqüente corrida armamentista – a crise dos mísseis em Cuba é o ponto crucial – e uma maior separação entre os blocos comunistas e socialistas, onde o Brasil se situa do lado norte-americano, possibilitou um aumento da repressão com uma caça às bruxas (comunistas) jamais vista antes na nossa história. Sob essa alegação impediu que a produção de livros, filmes, peças de teatro, etc, fossem realizadas, inibindo ou obstruindo a nossa produção cultural. O que importava é que a produção cultural não abalasse o *status quo*. Desse modo é que intelectuais como Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso; cantores como Caetano Veloso, Gilberto Gil e Chico Buarque, entre tantos outros nomes de outros segmentos de nossa produção cultural

foram impedidos de se pronunciar ou terem suas obras traduzidas em outras produções, como o livro didático, por exemplo.

Nesse contexto, mesmo as produções acadêmicas que conseguiam escapar à censura (publicadas no exílio, por exemplo) eram voltadas aos paradigmas das conjunturas econômicas, políticas e sociais, com predominância de um marxismo engajado nas transformações sociais. Mesmo assim, essas produções eram impedidas de chegarem no Brasil, a não ser que de forma clandestina.

Para essa produção historiográfica, a cultura é vista como uma exteriorização artística próprias de um grupo ou comunidade, não se constituindo em prioridade por não fazer parte de um arcabouço capaz de transformar uma realidade social. Assim sendo, cultura popular não constitui prioridade das produções historiográficas desvinculadas do “poder oficial”. Por outro lado, o do Estado, não é abordado por não constituir em elemento necessário à formação do cidadão brasileiro. Estes necessitavam conhecer, e não questionar, a nossa epopéica trajetória à condição de nação soberana, seus heróis e mártires de tal acontecimento. Uma história quase que idealizada, sem percalços ou fatos que atestem contra a “inevitável” formação de nossa nação, onde chegou-se a afirmar que:

“A tortura era no Brasil uma exceção: era a regra ordinária nas colônias inglesas, holandesas e francesas, onde a abolição significou, nalguns casos, um divórcio trágico com que os mártires despedaçaram o laço. No Brasil foi uma separação amigável de que resultou a pacificação dos espíritos.”⁴

Ou seja, por mais que tivéssemos conflitos em nossa história, nosso espírito foi sempre pacificador e conciliador por natureza, essa era uma saída para amenizar a mancha negra deixada pela escravidão no Brasil. Essa citação vem colaborar com a tese de que houve uma democracia racial no Brasil, supostamente apontada por Gilberto Freyre em *Casa-Grande & Senzala*. Onde o objetivo dessa teoria é posto em

⁴ SILVA, Joaquim. História do Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969, 22ª ed. P.144.

prática, pela apropriação por parte dos militares, em que o intuito era mostrar que se existiram diferenças (desigualdades) entre no passado entre negros e brancos, elas ou foram ou estavam sendo devidamente desfeitas, mostrando as amigabilidades das raças na república construída por e para os brancos. Dentre outros motivos, acredito ter sido este o principal motivo do esquecimento em que as obras de Gilberto Freyre caíram no pós-ditadura. Em suma,

“O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.”⁵

A partir do final da década de 70, com a abertura política do regime militar, que já começava a se esmorecer, a produção historiográfica dos livros didáticos começa a tomar um rumo totalmente contrário daquele que foi predominante durante as décadas de 60 e 70, quando o Estado intervinha como fiscal do que ia ser publicado, onde a falta de problematização da ordem social não aparecia em momento nenhum nesses livros, caracterizando-se como a marca registrada da nossa fase ditatorial.

A década de 80 vai abrir espaço para uma produção historiográfica, tanto em livros didáticos como fora deles, de vertente predominantemente marxista (no caso dos materiais didáticos). Começando com a volta de inúmeros intelectuais que se encontravam no exílio e, com a consequente liberdade para voltarem a produzir, ocasionará que esta década significou a ressurreição e a ampliação das produções

⁵ GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1990 (Coleção Magistério – 2º grau. Série Formação do Professor). P.163.

acadêmicas. Contribuído muito também, pelo fato de que, agora as pessoas não eram proibidas de ler, ou ler apenas o que era permitido pela censura.

A partir de agora, o livro didático se prestará a ser o transmissor de uma história onde a “verdade” sobre a nossa trajetória política e social venha finalmente à tona, e deixar de ser apenas um livro que descreve grandes feitos de nossos “heróis”, para analisar de forma crítica a nossa história, com a finalidade da construção da consciência política no presente.

Nessa nova conjuntura da produção historiográfica de livros didáticos de história, a ênfase sobre cultura basicamente não aparece em nenhum livro. A visão que transparece que os escritores desses livros têm sobre cultura, é ainda da cultura como uma forma de representação artística, talvez por isso, não faça parte da escrita de seus enredos, por não se constituir como elemento, que através dele, pudesse se chegar a tomar consciência política de nossa realidade. As expressões culturais afro-brasileiras continuam sendo relegadas a segundo plano nas produções historiográficas de toda a década de 80 e , pela grande maioria dos que foram produzidos na década de 90. A novidade que estes livros vem trazer em relação aos da década de 80, é a incorporação de discussões mais pontuais a respeito de fatos mais próximos da vida dos alunos, influenciados pelas vertentes historiográficas das mentalidades e do cotidiano. Porém, essas vertentes historiográficas apenas dão mais suavidade ao direcionamento de uma historiografia, que ainda continua predominantemente marxista, seguindo basicamente a linhagem da década anterior, onde as culturas afro-brasileiras não tiveram, sequer, seus nomes citados em basicamente nenhum livro didático de história, até quase o século XXI. Até o final da década de 90, a área de atuação da grande maioria dos livros didáticos não se prolongou até os meios culturais (há exceções, que veremos no capítulo a seguir).

A grande novidade da década de 90, é que os livros didáticos de história ficaram mais atraentes, não apenas em seus *designs* de capa e interior, com muitos mapas ilustrativos e reproduções de textos e época, como também em discussões um pouco mais teóricas sobre alguns dos conceitos utilizados, puxando um pouco para

uma análise sobre as mentalidades. Porém o mote permaneceu o mesmo, predominância total dos historiadores marxistas onde, até mesmo as mentalidades de uma determinada época, são submetidas às vontades das “estruturas” em questão, e não de pessoas de carne e osso. As conjunturas políticas e econômicas ainda são privilegiadas sobre os sujeitos históricos e, conseqüentemente sobre suas formas de expressões culturais. Assim, a década de 90 termina com a quase exclusão da escrita sobre as culturas afro-brasileiras em seus livros didáticos de história, a única exceção sobre essa predominância dessa década, prefiro abordá-la no próximo capítulo, para poder compará-la com os tratamentos dados a essas culturas no início do século XXI.

CAPITULO III:

PROPOSTAS E APLICABILIDADE.

Ao analisar as propostas que os Parâmetros Curriculares Nacionais elaboraram para a educação os níveis fundamental e médio na área de história, pude perceber que se tratava de uma recomendação bastante interessante para uma possível mudança do direcionamento do ensino da disciplina, saindo um pouco das tradicionais e ainda hegemônicas abordagens marxistas dos livros didáticos. Os PCNs questionam essas abordagens que são feitas apenas sobre as superestruturas, à revelia dos sujeitos históricos, que tendem a afastar do processo histórico seus reais personagens, as pessoas concretas. Propõem um redirecionamento do estudo da história, como forma de submeter não a reflexão ao conteúdo, mas o inverso, o conteúdo à reflexão, privilegiando situações mais próximas dos alunos, de suas realidades sociais.

Aqui há uma observância da necessidade de se enquadrar o debate cultural como forma integrada de se pensar o processo histórico, de se compreender as ações humanas e suas intencionalidades ao longo da história. Admite-se a cultura como formadora de identidades e subjetividades de grupos, de comunidades. Para as pessoas que elaboraram a parte de história dos PCNs, cultura é concebido como um valor norteador de diferenças, de enquadramento social bem definido.

“A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distinga as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades”.¹

Desse modo, propõe-se uma repartição de culturas, onde a necessidade da distinção dos grupos e de suas culturas. Propõe mais do que um reconhecimento das

¹ PCN: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: História. Brasília: MEC/SEF, 1998. P.35.

identidades, mas construções de identidades feitas à margem das interações sociais, das etnias, das religiões, etc.

Seguindo essa linha de raciocínio, apenas um grupo historicamente identificado a uma prática cultural pode-se atribuir o privilégio de construir subjetividades e de estabelecer uma relação identitária em relação a uma expressão cultural. Assim, um habitante do sul do país nunca será reconhecido como um bom dançarino de forró, embora possa dançar melhor que a grande maioria de nós, nordestinos, nem sempre forrozeiros. Isto porque foi construído historicamente que o forró é uma prática cultural nordestina, hoje em dia cada vez mais paraibana e pernambucana.

Da mesma forma podemos compreender que capoeira e candomblé, por exemplo, sejam associadas a práticas apenas de negros, criando uma vertente racista ou dando margem a segregações não apenas raciais, mas também sociais e culturais. A cultura, identificada com apenas um dos seus grupos integrantes, corre o risco de virar sinônimo de “gueto” cultural, onde uma possível interculturalidade, como projeto de aproximação de realidades que muitas vezes já se situam próximas, de criação de laços de afinidade e de solidariedade, podem nunca chegar a acontecer. O isolamento cultural (se é que isso existe, acredito que não) como meio de construção e reconhecimento de identidades dos grupos é mais uma forma de norteamo de nossa complexa rede cultural, pois há muito tempo não existe cultura apenas negra, ou branca, ou indígena, de elite, ou das classes mais baixas.

As culturas afro-brasileiras, mais especificamente, apenas tiveram suas origens no continente africano, mais foram modificadas pelas relações sociais que se estabeleceram no Brasil. Portanto não são sinônimas de “culturas negras”, nem tão pouco de “cultura afro”, estabelecendo uma relação romancista entre os grupos de origem e sua realidade brasileira, totalmente diversa. Sendo assim, teríamos a capoeira e o candomblé na África e em todos os países em que o tráfico de escravos levava negros para trabalhar nas plantações do Novo Mundo. E isto não ocorreu, essas duas práticas culturais só existia no Brasil (hoje a globalização levou-as para

praticamente todo o mundo, principalmente a capoeira, que inclusive foi alvo de uma produção do cinema dos EUA), na África e nas outras ex-colônias européias na América, ainda encontram-se praticas culturais que se aproximam um pouco dessas duas vertentes, tomadas a título de exemplo.

Por essa forma de se atribuir a apenas um grupo ou etnia o direito sobre uma possível identidade cultural, deixa margem às conseqüentes nomeações e classificações que podem se tornar naturalizadas socialmente, inclusive por pessoas integrantes desse contexto. Como por exemplo, uma pessoa de origem negra negar-se como integrante de uma realidade histórica que o desqualifica como membro de uma comunidade. Esta é uma das reações a absorção histórica dos valores negativos atribuídos às culturas afro-brasileiras que relatei no capítulo I, inconscientemente livrar-se delas pode significar uma recolocação ou uma introdução nessa sociedade. O que não podemos é deixar, ou melhor ainda, temos o dever como professores de história, de que essas teorias discriminatórias sejam postas aos alunos como resultado de um processo histórico de exclusão, não apenas racial, mas também, e principalmente social. É também um dever dos livros didáticos de história trazerem como escrita do seu enredo histórico uma contribuição para a diminuição dessa discriminação cultural, que se traduz como racial e social, e não apenas mostrarem que ela existe.

Vejo a preocupação que os PCNs colocaram em se pensar numa abordagem cultural como forma de interação com os acontecimentos econômicos, políticos e sociais como algo positivo, pois amplia a percepção dos alunos quanto ao objetivo de se estudar a disciplina de história. Ela deixa de ser aquela disciplina que iria apenas rebuscar acontecimentos tão distantes dos alunos, seja de forma temporal, política ou filosófica, numa espécie de transmissão de conteúdos desconexos de sua aplicabilidade presente. Com essa proposta, vemos a possibilidade de se pensar numa história que se relacione mais com a vida das pessoas, suas preocupações e anseios, que rebusque os fatos que respondam às necessidades presentes também em seu cotidiano.

Porém, mesmo antes de serem elaborados os PCNs (o primeiro ocorreu no ano de 1998) havia alguns livros que já se ativeram das culturas em seus textos, embora sejam raríssimos. O já referido livro de Nelson Piletti, *História do Brasil*, para o Ensino Médio, escrito no ano de 1996, traz um capítulo destinado a abordagem cultural. O capítulo 34: *Cultura, Educação e Movimento Ideológico* será destinado apenas às nossas expressões culturais onde, logo no início o autor deixa claro qual é a sua concepção sobre cultura ao se apropriar da definição dada por Alfredo Bosi, que separa a cultura em quatro ramos distintos: cultura universitária, cultura criativa individualizada, cultura de massas e cultura popular, todas elas distintas uma das outras e com graus de valorização, o que implica numa análise qualitativa de cultura e a conseqüente desqualificação de algumas formas de expressões culturais. Piletti se atem mais as três primeiras formas do que ele definiu como cultura, exatamente pelo motivo de transparecerem como sinônimo de erudição. Isto é logo notado quando ele afirma que:

*“O acesso às varias faixas culturais, principalmente as duas primeiras, apresenta-se muito difícil em nosso país por causa das precárias condições de nosso sistema escolar, que está longe de atender à maioria da população, de modo especial em seus níveis mais elevados.”*²

A visão que Piletti passa para os livros didáticos que ele escreve, sobre cultura, é ainda uma visão muito próxima a das elites dos dois séculos passados, o da cultura como produção de conhecimentos, de acumulo de informações. Por isso ele alarga o conceito para suas expressões individuais, nesse livro o sujeito individual é visto como produtor de cultura, se afastando um pouco do tradicional enquadramento de cultura como apenas um atributo comunal. No entanto, o que não é inovador é o trato quanto ao foco do que é cultura, seguindo a linha de definição da citação colocada acima, não é qualquer pessoa que é capaz de produzir cultura de

² PILETTI, Nelson. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1996. p.373.

forma individualizada, tem que se ter acesso à erudição. As produções de cultura de forma individual são àquelas ligadas principalmente à literatura e à poesia.

A cultura de massas é a produção cultural passada pelos meios de comunicação como o rádio e a televisão, que abrangem grandes públicos.

E, finalmente temos a cultura popular, que se diferencia, dentre outras coisas, pela falta de habilidade ou conhecimento especializado para a sua produção cultural, é dessa forma uma cultura que não privilegia pelos requintes artísticos e estéticos, que não mantém uma relação com a produção de conhecimento, pois lhe falta o conhecimento especializado, a erudição. É por essa maneira que se evidencia o tratamento secundário que é dado à cultura afro-brasileira numa posterior produção de outro livro do mesmo autor, uma vez que nesse livro não aparece referência alguma sobre essas formas de expressões culturais.

O livro citado acima é História & Vida Integrada, para a 8ª série do ensino fundamental, escrito após as recomendações do MEC através dos PCNs. Este já veio com um estudo mais próximos às normas culturais dos Parâmetros Curriculares, de aproximar o conteúdo da realidade do aluno, de enfatizar aspectos de sua vida cotidiana integrados à história. Com o título de Pluralidade Cultural no Brasil, o capítulo 20 irá, além de se ater mais na abordagem do que ele chama de cultura popular, estabelecer uma inovação sobre a conceituação sobre cultura do livro História do Brasil de 1996.

“Em sentido mais restrito, o termo cultura liga-se de modo especial às atividades do intelecto e da sensibilidade humana, aqui incluídos principalmente o saber, as artes e as técnicas.”³

Vê-se que a cultura está mais ligada ao fator sensibilidades, nisso entendido não como produtor de conhecimentos, que o livro anterior deixava margem à interpretação, mas como produtor de identidades, onde há o reconhecimento da

³ PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. História e Vida Integrada. São Paulo: Ática, 2002. p.198.

importância que cada uma dessas culturas populares trazem para os seus integrantes. Porém, assim como recomenda os PCNs, houve uma separação das escritas dessas culturas mostrando-as quase que autônomas, apesar de reconhecer que foram frutos de associações de diferentes grupos sociais e étnicos. O que, de certa forma, vem a excluir do seio de uma determinada forma de expressão cultural outras, que apesar de se parecerem distantes, têm muito em comum. Como o Catolicismo e o Candomblé, por exemplo. Essa abordagem cultural separativista tem também o poder de criar subjetividades, a da exclusão e do preconceito quanto a outras formas de se relacionar com o mundo através da cultura.

Alem disso, as culturas de origem africana, que começam a finalmente a aparecer nos livros didáticos de história, são apenas expostas ao público (como se as pessoas tivessem que olhar um livro para saber que elas existem) e não trabalhadas em suas questões históricas, que mantêm ainda relações no presente, logicamente que com outras interações entre as culturas e a realidade.

Enfatizá-las apenas como “Folguedos Populares”, recai na mesma visão que o folclorista Câmara Cascudo tinha sobre a cultura, representação do fantástico mundo imaginativo que um povo torna concreto em suas manifestações no mundo real.

Fiz primeiramente esta análise sobre Nelson Piletti para poder avalia-lo em dois momentos distintos sobre as abordagens das culturas afro-brasileiras, e para observar se as recomendações dos PCNs tinham modificado sua escrita. A constatação é de que o capítulo 20 de História e Vida Integrada se aproxima mais de um folheto turístico do que um livro de história, onde o que predomina são as descrições de nossas festas, folguedos, feiras populares, etc. Outra coisa que aumenta nosso espanto, é quanto ao ano de sua publicação, 2002, ou seja, é a tiragem mais recente de uma editora de grande distribuição em todo o Brasil, o que proporciona uma negação de uma discussão histórica a respeito de nossas culturas afro-brasileiras.

Outro livro observado, *Terra e Propriedade*, da série História Temática para a 6ª série do ensino fundamental, escrito pelos historiadores Roberto Catelli, Conceição Cabrini e Andréa Montellato, trouxe algumas inovações e avanços, se comparado com o livro citado anteriormente, principalmente por ter sido escrito bem antes deste, em 2000. A começar pela divisão não tradicional de seus capítulos, como o próprio nome indica, este foi dividido em temas e não por uma demarcação rígida de conteúdos por épocas. Assim, no capítulo 8: Fragmentos da Vida Colonial no Brasil, vemos já um ensaio de discussão acerca das culturas afro-brasileiras inseridas em um contexto histórico, se bem que ainda muito tímidas e resumidas em poucas linhas. Apenas na página 144 desse livro vemos um pouco de problematização quanto a religiosidade afro-brasileira, que é colocada como resultado de um sincretismo forçado pelas circunstâncias da nova terra. No entanto, o título do texto dessa página nos remete a uma possível atribuição de valores por parte dos autores: Religiosidade e Feitiçaria no Brasil Colonial, onde as associações são inevitáveis. Religiosidade viria dos brancos, enquanto a feitiçaria... Acredito que colocado dessa forma, o título remete o aluno-leitor a uma associação com a negatividade, já trabalhada historicamente na mente das pessoas de nossa sociedade, e não ainda sobrepostas a contento pelo livro didático.

Os autores voltam ao tema no capítulo 10, na página 169, no qual ocupam apenas meia página com a descrição das diferenças dos cultos africanos trazidos para o Brasil e suas regionalizações. Em outras passagens do livro, apresentam outras manifestações culturais afro-brasileiras, como os batuques, as congadas, a herança da malandragem, etc. Porém, essas questões não são trabalhadas como integrantes de um processo histórico, são apenas descritas como associativas aos seus grupos de origem, os negros. Dando margem a fatídicas associações com a criminalidade, vagabundagem, e cultos demoníacos, como no passado.

Assim, o livro didático do início do século XXI, apesar de toda intenção de incorporar os sujeitos, antes tidos como à margem dessa construção histórica, como índios, negros, mulheres, etc, como fazedores da história, ainda propõe uma

mudança muito tímida com as velhas formas de organização dos textos explicativos da história. O livro *História Temática*, apesar de sair um pouco da demarcação tradicional aceita por todos os livros (apenas mudando os títulos e tendências), ainda se enquadra nessa vertente, quando deixa apenas pequenos quadros explicativos complementares para expor assuntos de grande importância. Esses foram apenas os espaços deixados para a escrita sobre as culturas afro-brasileiras, em apenas um dos quatro volumes existentes de *História Temática* para o ensino fundamental.

Embora, se comparado com o livro *História e Vida Integrada*, possa parecer um avanço quanto à abordagem das culturas afro-brasileiras (mesmo que escrito antes), já que este não tem uma linha sequer problematizando a questão cultural afro-brasileira como componente histórico, aliás, nem essa demarcação se faz presente nesse livro, onde cultura é tida como algo a-histórico, a série *História Temática*, ainda não deixa margem a uma inclusão das culturas afro-brasileiras, e conseqüentemente, seus integrantes, como sujeitos construtores de sua própria história e do país, que continua sendo da alçada de terceiros.

Uma outra grande dificuldade que tive ao analisar os livros didáticos, e que tomo como conclusão, é a total ausência de abordagens culturais, principalmente das culturas afro-descendentes dos livros didáticos de história para o ensino médio. Enquanto pude estabelecer comparações sobre o tema em livros para o nível fundamental, os do nível médio cada vez mais se parecem uns com os outros. Com as mesmas demarcações, as mesmas preocupações e abordagens, enfim, a mesma tendência historiográfica, diferindo-se basicamente apenas pelos designs, que são de responsabilidade mais da editora que dos escritores.

Nos livros que observei: *História para o Ensino Médio* da editora Scipione; *Das Cavernas ao Terceiro Milênio* da editora Moderna; *História Geral e do Brasil* da editora Ática. Todos publicados no ano de 2001, constatei a padronização e uniformização dos conteúdos e das problemáticas. Há a tendência predominante de um marxismo bem próximo do verificado no pós-ditadura militar, onde os sujeitos históricos estão subordinados às vontades das conjunturas político-econômicas,

numa total desobediência das propostas feitas pelo MEC através dos PCNs, trabalhar a história tendo em vista os anseios, preocupações e problemas do presente, como forma de responder aos problemas vivenciados por nossa sociedade atual.

Comparando os livros didáticos de história para os níveis fundamental com os do médio, vemos que houve um significativo avanço apenas no primeiro, um possível caminhar em outra direção, englobando temas novos, como cultura, por exemplo, como forma de explicações de momentos históricos diversos, embora que de forma ainda incipiente. Talvez isso se deva a situações distintas que vivenciam a produção dos materiais de ambos os níveis.

No nível fundamental ocorre uma pressão pelos setores pedagógicos para uma verdadeira educação, em todas as suas áreas, com objetivo da participação do aluno como produtor de conhecimentos, estimulando a capacidade do aluno e alargando sua visão acerca do mundo em que vive. Já para o nível médio, a pressão provém de outras fontes, que não esse da construção do conhecimento, mas sim o da assimilação deles. Aqui o aluno apenas incorpora as informações que lhe serão necessárias, impostas por uma mercadização do saber, através dos vestibulares e dos cursos preparatórios para eles, formando verdadeiros *lobos* na manutenção de um ensino tradicional, porém indispensável a seus propósitos, a armazenagem de informações. Isto é facilmente constatado pela observação da uniformização das questões de vestibulares de todo o Brasil, onde questões sobre culturas afro-brasileiras não são colocadas nesses exames, por já se saber que esse tema não é abordado em salas de aula no nível médio, seguindo os mandos da “cultura mercado” em nossa produção de materiais didáticos e dos testes vestibulares.

Esta preocupação é externada logo no na apresentação do livro História para o Ensino Médio, de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, quando afirmam:

“O livro deveria auxiliá-lo em seus estudos, não apenas na escola, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou nos vestibulares, mas também na eventual vivência universitária”⁴

Ou seja, há uma tendência de uniformização em testes avaliativos como os vestibulares e o ENEM, que tendem a imprimir à escrita e ao ensino de história uma abordagem tradicional, excluindo novas reelaborações desses materiais para o nível médio.

Por fim, enfatizo uma coleção de livros didáticas de história para o nível fundamental, Brasil: Uma História em Construção, que pela demarcação cronológica dos capítulos deste trabalho, deveriam ter sido abordados no capítulo anterior, mas por estes não se encaixarem na vertente que dominou a escrita dos livros didáticos da década de 90, e por conter uma importante abertura a discussão das culturas afro-brasileiras, preferi analisá-lo agora e estabelecer uma comparação com os livros escritos já sob as recomendações dos PCNs. Esses livros trazem em todos os seus capítulos, discussões sobre questões históricas que se desdobram até nossos dias atuais, como por exemplo, as questões do respeito aos povos indígenas, trabalhadas historicamente. Quanto ao trato que é dado as culturas afro-brasileiras, no volume 1, é o livro didático que mais se preocupou em mostrar que essas culturas foram resultado de um processo histórico, que ainda está em construção, talvez provenha daí toda a abordagem das culturas ligadas às questões sociais. Ainda assim, apenas a religiosidade afro-descendente é enfatizada em dois capítulos, o primeiro em uma chamada de jornal, na qual se alerta para a necessidade de discutir a diversidade cultural na escola, como forma do esclarecimento diminuir os preconceitos. E em outro capítulo, mostra a religiosidade afro-brasileira em seu processo histórico de sincretismo com o catolicismo e as religiões indígenas,

⁴ VICENTINO, Cláudio e DORIGO, Gianpaolo. História para o Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2001 – (Série Parâmetros). Apres.

atentando para a imposição que a religião dominante, o catolicismo, fez da associação destes com cultos domoníacos.

Estes livros didáticos escritos pelos historiadores José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira, escritos bem antes da criação dos PCNs, têm mais ligações com suas propostas do que os outros livros didáticos já mencionados aqui. Neste livro poderíamos indicar o atendimento a seguinte recomendação:

“A partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos para a atual geração”⁵.

Desse modo, através de uma chamada à necessidade do esclarecimento sobre as culturas afro-brasileiras, busca a constituição da cidadania, através do respeito a diversidade cultural, existente em nosso país. Ainda que de forma tímida e resumida, eu diria que este livro é um avanço positivo em relação aos demais (se não fosse o “detalhe” de ter sido escrito muito antes dos livros de Piletti e Montellato), pois valoriza os aspectos históricos da cultura, e não uma abordagem alegórica apenas para ressaltar nossa “riqueza cultural”.

O que se há de lamentar é a sua não reedição em anos posteriores, pois poderia trazer uma ampliação e melhora quanto às abordagens das culturas afro-brasileiras, principalmente após a publicação dos PCNs onde, suas propostas não apenas quanto à ênfase cultural, como também à constituição da cidadania, estão de acordo com a abordagem e organização dos conteúdos. A explicação mais lógica que se pode dar a tal desaparecimento, é o domínio do mercado de livros didáticos que está dividido, quase que em sua totalidade, entre as editoras Ática e Scipione. Para a distribuição dos livros didáticos de história, isto significa que tem-se que optar, na maioria dos casos, ou por *História Temática* de Montellato, Cabrini e Catelli ou por *História e Vida Integrada* de Nelson e Claudino Piletti, no nível fundamental.

⁵ PCN: Ensino Médio: História. Brasília: MEC/SEF, 1999.P.305.

Desse modo, o único dentre tantos livros pesquisados, que se aproxima um pouco do que eu acharia mais propício quanto ao trato das culturas afro-brasileiras, uma leitura histórica que visasse o esclarecimento como forma de redução de preconceitos raciais, sociais e culturais, não é mais utilizado há muito tempo. Acredito que mesmo no seu ano de publicação, 1996, tenha sido muito pouco empregado, pois era um livro que eu mesmo não conhecia sua existência. Na atualidade, o mote é de abordagens tímidas e pontuais, valorizando não o aspecto da problematização histórica, mas o da grandiosidade de uma diversidade cultural, a celebração da multiculturalidade como valor identitário de nossa sociedade, separando quase que completamente a expressão cultural da realidade em que está inserida.

Acredito que um caminho mais correto a seguir, seria o de não separar um capítulo para se tratar das questões culturais afro-brasileiras, associando-a dessa forma a um valor alegórico deixado pelos negros escravos, em união com as outras etnias, desvalorizando dessa maneira as participações de seus integrantes no processo de construção da nação. Estabelecendo, mesmo que de forma inconsciente, uma comparação com a participação dos brancos descendentes de europeus, que ficaram, por essa forma de análise, responsáveis pela real construção da nação, em seus aspectos políticos, econômicos e sociais. Seria mais propício encaixar as discussões sobre as culturas afro-brasileiras em paralelo com tais aspectos, ligando-as aos acontecimentos de época como integrantes de um mesmo processo, onde cultura e realidade se constroem ao se interagirem historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se fala hoje em dia de inclusão e justiça social. Mas será que inclusão social é apenas sinônimo da obtenção dos bens materiais necessários à sobrevivência? Acredito que a inclusão social também se faz pela valorização dos bens, que todos nós possuímos, que é a nossa identificação cultural. Por ela construímos nossa vida pautando-nos em valores que são próximos aos dos outros membros dessa realidade, nem sempre simples, acredito mesmo que seja muito complexa. Valorizar o “outro” nem sempre é fácil, requer nos descarregarmos um pouco da nossa própria carga cultural. Feito isso, estamos a um “passo” de podermos viver respeitando as diversidades culturais existentes em nosso país.

Porém, a inclusão social também necessita que seja feita uma reavaliação não só no presente, pois os problemas, preconceitos, discriminações, etc, não se criam como um “passe de mágica”, mas de um processo histórico no qual sempre ficaram à margem, não como personagens construtores da história, mas como personagens na escrita dessa história, através de um “esquecimento” aos seus modos de vida históricos. Assim, a história que o inglês Christopher Hill pretendia que fosse contada não pelos dominadores, mas pelos dominados (A História de Ponta Cabeça), não mudaria em nada o tema em questão. De acordo com Hill as classes mais humildes iriam ser observadas a partir de uma lógica de dominação e exploração. E daí? Mudaria algo com isso? Então esse não é o meio de se fazer que a história fique de “pernas pro ar”.

Então o meio não é mostrar, mas sim fazer. A história não precisará mais ser posta de ponta cabeça quando começarmos a incluir em sua escrita todos os seus grupos construtores, não com o objetivo de apresentar uma história que seja partilhada por todos igualmente, o que não se constituiria em verdade, mas que essa história trouxesse benefícios para o tempo presente. A final não é este o objetivo de se estudar e de se ensinar história?!

Por isso está mais do que na hora de se reavaliar o tratamento dado às culturas afro-brasileiras em nosso sistema educacional, mais especificamente no ramo de história, uma vez que os problemas de discriminações e associações com coisas negativas não é coisa apenas da atualidade, é histórica, e dessa forma é preciso ser tratada para se repensar no que acontece no presente.

Procedendo dessa forma, o historiador estará contribuindo para a inclusão social, cumprindo apenas com o seu dever, não de um cidadão “bonzinho”, mas de um profissional responsável que tem que ter os olhos bem abertos no presente, e não apenas ver o passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BASTIDE, Roger. As Religiões Africanas no Brasil. São Paulo: Livraria Pioneira, 1985, 2ª ed.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História do Brasil: Império e República, v.2. São Paulo: FTD, 1997.
- CHALHOUB, Sidney. Visões da Liberdade. São Paulo: Companhia das letras, 1998.
- DANTAS, José. História Geral, v.2. São Paulo: Moderna, 1985.
- FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala. Rio de Janeiro: Record, 1998, 34ª ed.
- _____. Sobrados e Mucambos. Rio de Janeiro: Record, 1998, 10ª ed.
- GENOVESE, Eugene D. A Terra Prometida: O Mundo Que os Escravos Criaram. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1990 (Coleção Magistério – 2º grau. Série Formação do Professor).
- GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. Micropolítica: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HARDMAN, Francisco Foot(org.). Morte e Progresso. São Paulo: UNESP, 1998.
- KAPLAN, David. Teoria da Cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- KOSHIBA, Luis e PEREIRA, Denize Manzi Frayze. História do Brasil. São Paulo: Atual, 1987, 5ª ed.
- MACEDO, José Rivair e OLIVEIRA, Mariley W. Brasil: Uma História em Construção. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.
- MOTELLATO, Andréa; CABRINI, Conceição e CATELLI JÚNIOR, Roberto. História Temática: Diversidade Cultural e Conflitos. São Paulo: Scipione, 2000 – (Coleção História Temática).
- OLIVEIRA, Maria Inês Cortes de. O Liberto: o seu Mundo e os Outros, Salvador(1790 – 1890). São Paulo: Currupio, 1988.
- PENTEADO, H. D. Meio Ambiente e Formação de Professores. São Paulo: Cortez, 1994.

PILETTI, Nelson. História do Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

PILLETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. História e Vida Integrada, 8ª série. São Paulo: Ática, 2002.

POMBO, Rocha. História do Brasil. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1922, 5ª ed.

RIBEIRO, Maria Lúcia Santos. Introdução à História da Educação Brasileira. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

SANTOS, Maria Januária Vilela. História Moderna e Contemporânea. São Paulo: Ática, 1984. 7ª ed.

SILVA, Joaquim. História do Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969, 22ª ed.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. A Capoeira Escrava e Outras Tradições Rebeldes no Rio de Janeiro (1800 – 1850).

TAVARES, Luis Henrique Dias. Comércio Proibido de Escravos. São Paulo: Ática, 1998.

VICENTINO, Cláudio e DORIGO, Gianpaolo. História para o Ensino Médio: História Geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2001 – (Série Parâmetros).

SITES PESQUISADOS:

www.estacaonegra.hpg.com.br/

www.faed.udesc.br/

www.frecab.hpg.ig.com.br

www.imagemcidadania.org.br/mandela

www.melanina.org/

www.oritel.hpg.com.br