



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

**OS AFRO-BRASILEIROS NAS NARRATIVAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA ANTES E DEPOIS DA LEI Nº 10.639/03**

JOSÉ FERNANDES DA SILVA

Campina Grande - PB

2011.1

JOSÉ FERNANDES DA SILVA

**OS AFRO-BRASILEIROS NAS NARRATIVAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA ANTES E DEPOIS DA LEI Nº 10.639/03**

Monografia apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em História, oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande, tendo como exigência para conclusão do Curso de Licenciatura Plena em História.

Orientador: Prof. Msc. José Pereira de Souza Júnior

Campina Grande - PB

2011.1



Biblioteca Setorial do CDSA. Dezembro de 2023.

Sumé - PB

JOSÉ FERNANDES DA SILVA

**OS AFRO-BRASILEIROS NAS NARRATIVAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA ANTES E DEPOIS DA LEI N 10.639/03**

Aprovado em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA:

**Prof. Msc.: José Pereira de Souza Júnior
(Orientador)**

**Prof.ª. Dra. Regina Coeli Gomes do Nascimento
(2ª Examinadora)**

ERONIDES de Jesus
**Prof.ª. Dra. Ironildes Câmara Donato
(3ª Examinadora)**

Dedico:

A minha mãe, Dica.

A minha irmã, Cláudia.

Ao meu pai (*in memoriam*).

A minhas sobrinhas Lili e Géssica.

Aos meus alunos.

Aos meus colegas de trabalho.

Aos meus colegas de curso que socializaram seus conhecimentos, suas dificuldades, suas angústias, suas alegrias.

Aos nobres professores e coordenadores, em especial a Secretária Ana.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por me conduzir à realização de mais uma etapa de meus sonhos no decorrer de toda uma caminhada acadêmica.

A minha querida mãe, por ter contribuído para o meu crescimento, ajudando-me, dando-me o apoio e a compreensão necessária e mostrando-se sempre presente nos momentos difíceis.

Ao meu Orientador Professor José Pereira de Souza Júnior, por ter sido para mim, um mestre exemplar, dando todo seu apoio, ajudando-me com a sua sabedoria, para que dessa forma eu pudesse conquistar mais uma vitória em minha vida.

Ao corpo docente - nossos mestres iluminados por Deus - que como mediadores do saber empírico e do saber científico, através de suas ricas aulas, me conduziram a conquistar os conhecimentos que ora sou detentor, e que certamente me ajudarão em minha futura vida profissional.

“Quanto mais desconhecemos a verdade sobre nós mesmos, tanto mais devemos renunciar a nós mesmos; e, quanto mais queremos renunciar a nós mesmos, tanto mais devemos trazer à luz a verdade sobre nós mesmos”.

(Michel Foucault)

RESUMO

Durante séculos os afro-brasileiros foram e continuam sendo tratados nas narrativas dos livros didáticos de História como "coisas", e conseqüentemente, a vida dos afros não foi fácil. As piadas, as músicas, os textos didáticos, para-didáticos, sobretudo os livros de literatura, tratam-nos como indivíduos pertencentes a uma cultura inferior. Mas, graças às lutas da população afro-brasileira em nosso país, foi criada a Lei nº 10.639/03, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, a ser ministrado pelos educadores no Ensino Fundamental e Médio. A implantação desta lei foi importante, porque aos poucos ela vem quebrando o preconceito, mas os discursos narrados e até mesmo falados têm mostrado que os afros são pessoas pensantes, críticas e que podem e devem participar como um membro da sociedade, como cidadãos que trabalham, sentem, amam e acima de tudo como pessoas capazes de exercer sua cidadania, que durante muito tempo, lhe negaram. Então, a partir desta problemática, a presente pesquisa usou em sua metodologia, uma busca, no sentido de compreender no processo ensino aprendizagem, como funcionam os discursos dos livros didáticos de história com relação à população afro-descendente. Tal levantamento foi importante porque demonstrou que esta problemática precisa ser repensada, numa perspectiva em que os autores didáticos procurem elaborar em seus livros, textos que levem o aluno ao não preconceito, a não discriminação, e sim, a compreensão da tolerância quanto ao multiculturalismo étnico. Desse modo, justifica-se a escolha dessa temática que trata da busca de soluções a respeito da abordagem dos afro-brasileiros nas narrativas dos livros didáticos de história, antes e depois da Lei nº 10.630/03, tendo como objetivo geral, analisar as narrativas e as imagens do livro didático de história produzido pelos autores Nelson Piletti e Claudino Piletti em 2002 (*História & Vida Integrada*) e como objetivo específico: comparar as anteriores, com a mesma obra reeditada no ano de 2009.

Palavras-chave: Educadores; Multiculturalismo étnico; Livros didáticos de história.

ABSTRACT

For centuries, african-Brazilians have been and are being treated in the narratives of history books, as "things", and consequently, the lives of Afro was not easy. The jokes, the music, the textbooks used for teaching, especially the literature books, treat them as individuals belonging to an inferior culture. But thanks to the struggles of african-Brazilian population in our country, was established to Law No. 10639/03, which requires the teaching of history and culture african-Brazilian and indigenous, to be taught by educators in elementary and high school. The implementation of this law was important because it is gradually breaking down prejudice, but the speeches and even spoken narrated have shown that afros are thinking people, and that criticism can and should participate as a member of society, as citizens working , feel, love and above all as people able to exercise their citizenship, which for a long time, was denied. So from this problem, this research used in their methodology, a search in order to understand the learning process, how the discourse of history textbooks in relation to population african descent. This survey was important because it demonstrated that this issue needs to be rethought, with a perspective in which the authors seek to draw up teaching in his books, texts that allow students to not prejudice, not discrimination, but rather the understanding of multiculturalism and ethnic tolerance. Thus justifies the choice of this theme that deals with the search for solutions regarding the approach of african-Brazilians in the narratives of history textbooks before and after the Law No. 10.630/03, aiming generally analyze narratives and images of the history textbook produced by the authors and Claudino Piletti Piletti Nelson in 2002 (Integrated History and Life) and specific objective: to compare the past with the same work was reprinted in 2009.

Keywords: Teachers; ethnic Multiculturalism; history textbooks.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Gravura mostrando os escravos fazendo a moenda da cana-de-açúcar.....	44
FIGURA 02: Figura apresentando vários aspectos do trabalho escravo nos engenhos.....	45
FIGURA 03: Gravura mostrando negros no porão do navio.....	48
FIGURA 04: Gravura de Debret, mostrando negros com os pés presos em troncos de madeira sobrepostos.....	49
FIGURA 05: Gravura de Jean-Baptiste Debret, mostrando o dono de uma sapataria implantando castigo a um negro.....	50
FIGURA 06: Gravura de Rugendas, mostrando o desembarque de escravos em dos portos brasileiros.....	53
FIGURA 07: Gravura de Rugendas, mostrando a celebração da Festa de Nossa Senhora.	54
FIGURA 08: Gravura de Debret, mostrando uma típica cena do interior de uma casa no Brasil Colônia.....	57
FIGURA 09: Capa de abertura do volume produzido por Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte no ano de 2009	60
FIGURA 10: Gravura de Rugendas retratando o cotidiano do trabalho nos engenhos de açúcar.....	62
FIGURA 11: Gravura de Rugendas, que anteriormente foi usada na figura 03, e mais uma vez colocada aqui, representando o porão de um navio negreiro	64
FIGURA 12: Gravura de Rugendas mostrando negros jogando Capoeira.....	65
FIGURA 13: Reutilização da gravura de Rugendas, mostrando o desembarque de navios negreiros.....	66
FIGURA 14: Gravura de Debret, mostrando uma imagem que faz referência ao cotidiano de escravizados em uma cidade.....	67

FIGURA 15: Gravura de autoria de Augustus Earle (1821/1824), mostrando um Mercado de Escravos.....	65
FIGURA 16: Gravura de Debret, mostrando damas do período colonial brasileiro, visitando uma fazenda	69
FIGURA 17: Gravura de Debret, mostrando uma senhora brasileira em seu lar.....	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I.....	15
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1 Conceito de Educação e Cultura.....	15
1.2 Então, o que é isso senão Cultura? Ou é Educação?.....	17
1.3 A sociedade influencia a cultura ou os indivíduos que dela fazem parte na relação de alteridade?.....	18
1.4 Globalização como construtora ou destruidora de cultura?.....	23
1.5 Na preservação da cultura cabe à sociedade ou à escola? Qual o papel da educação?.....	26
CAPÍTULO II.....	28
2 CONTEXTO HISTÓRICO: COMO SURTIU O TRABALHO ESCRAVO?	28
2.1A construção da Identidade: o negro e suas representações.....	31
2.2 As leis garantem, mas existe controvérsia no cumprimento.....	34
2.3 A criação e aprovação da lei nº 10.639/2003 e sua finalidade.....	35
CAPÍTULO III.....	40
3 UMA ANÁLISE CRÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.....	40
3.1 Os afro-descendentes no livro didático de história em 2002.....	43
3.2 As relações sociais existentes no livro didático de história e os africanos.....	47
3.3 A visão simplória de resistência dos autores sobre as diversas formas de resistência contra a escravidão.....	54
CAPÍTULO IV.....	59
4 OS AFRO-DESCENDENTES NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM 2009.....	59
4.1 As mulheres escravizadas no livro didático de História.....	63
4.2 As relações entre os africanos e os colonizadores no livro didático de História de 2009.....	68

4.3 Os livros didáticos de História da atualidade se diferenciam dos anteriores.....	71
CAPÍTULO V.....	73
5 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	77

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa faz uma abordagem a respeito de como as narrativas dos textos dos livros didáticos de História tratam os afro-brasileiros. A mesma também fará um foco sobre alguns livros didáticos cujo conteúdo sobre os povos negros procura desnaturalizar a cultura dos afros, como se a mesma fosse inferior, aquela que não tem valor. E isto é tão provável que quando eles narram a história do homem branco, parecem esquecer que quando os navegantes europeus chegaram à América, entre o século XV e XVI, vieram munidos de armamentos pesados (canhões, espadas de ferro e armas de fogo), eliminando com facilidade os povos que se defendiam apenas com simples armamentos de madeira (arco e flecha), a exemplo do que ocorreu com a população indígena brasileira e de boa parte do mundo, que sofreram um verdadeiro genocídio, e isso, muitas vezes, era feito pelo homem branco, em nome da religião.

Esta pesquisa busca ainda desfazer e/ou desconstruir discursos históricos feitos no Brasil desde o período de sua colonização, que se restringia a exaltar os feitos dos capitalistas durante séculos, fato este que durante muito tempo foi comprovado na forma como são tratados os povos afro-brasileiros nas narrativas dos livros didáticos e oficiais de história.

A sociedade brasileira é basicamente formada por quatro grandes grupos da população mundial. O primeiro, que deu origem ao Brasil, foram os indígenas que durante muito tempo foram explorados, e que, mesmo depois de 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil, ainda precisam provar que são índios (e isto é inaceitável e injusto, pois os indígenas são os nativos legítimos da terra); o segundo grupo foram os colonizadores que vieram da Europa explorar a terra brasileira, seu povo, e as suas riquezas.

O terceiro foram os imigrantes que vieram para o Brasil trabalhar, mas, de forma livre, claro, desde que fossem brancos; enquanto o quarto grupo, os afros, esses sim, tiveram a pior exploração nas terras brasileiras, trabalhando como escravos na produção da cana-de-açúcar, no café, na mineração, dentre outros. Os mesmos eram tratados como propriedade do seu senhor (que tinham até mesmo direito sobre suas vidas) e eram obrigados a trabalhar sem receber nada pela sua força de trabalho.

A este respeito, autores a exemplo de Lima (2005), os escravos trabalhavam exaustivamente nas grandes lavouras de cana-de-açúcar e café, nas atividades de mineração e até mesmo nos serviços domésticos. Esses eram os trabalhos mais executados pelos negros trazidos da África, ou seja, aprisionados na África, retirados do seio de suas famílias e

acorrentados em navios negreiros e trazidos para os portos brasileiros, onde eram negociados como se fossem animais e/ou mercadorias.

Para tanto, os livros didáticos de histórias são recheados de textos que levam o estudante a ver o afro de forma preconceituosa, como um membro de um grupo sem valor e sem classe, pois as narrativas descritas pelos colonos dão conta de que os afros eram inferiores, em virtude de não terem uma pele clara/branca, como também, por não possuírem a mesma cultura do homem branco.

As imagens alimentadas pelos colonizadores eram que os afros não tinham alma, eram verdadeiros animais, sem cultura e eram considerados a-históricos. E foi dessa forma que os mesmos foram tratados durante séculos; claro que não só aqui no Brasil, mas em outros países em que os africanos também foram explorados. Desta forma, com o discurso de que os afro-descendentes eram a-históricos, a nobreza eurocêntrica os privavam de sua cidadania, a exemplos dos jogadores afros que até os anos 50 não poderiam se tornar jogadores profissionais (SILVA, BAZILLI E ROSEMBERG, 2003).

Graças às lutas dos pós-coloniais, os discursos narrados nos livros didáticos da atualidade têm uma nova roupagem, uma nova visão com relação aos negros. Não que os pós-coloniais desfazem discursos narrados, mas proporcionar uma nova visão, a visão da alteridade, e da diferença. Como afirma:

A literatura pós-colonial não é, portanto, simplesmente aquela que veio depois do império, mas aquela que veio com o império, para dissecar a relação colonial e, de alguma maneira, resistir às perspectivas colonialistas. As mudanças de poder nas ex-colônias demandavam uma descolonização simbólica dos sentidos dominantes, na qual a literatura toma parte relevante. Ao dar expressão à experiência do colonizado, os escritores pós-coloniais procuram subverter, tanto temáticas, quanto formalmente, os discursos que sustentaram a expansão colonial: os mitos de poder, raça e subordinação, entre outros. A literatura pós-colonial mostra as marcas profundas da exclusão e da dicotomia cultural durante o domínio imperial, as transformações operadas pelo domínio cultural europeu e os delas decorrentes (SANTOS, 2005; p. 343).

Os pós-coloniais procuram desfazer de uma forma ampla, as diferenças narradas nas literaturas de que os negros não tinham cultura, religião e que não tinham direito à vida, em virtude dos mesmos não terem pele branca, em que a cultura e a religião eram aquelas vindas dos colonizadores, ou seja, dos povos oriundos de continentes desenvolvidos como a Europa.

No ano de 2003, foi então criada e aprovada a Lei n.º 10.639, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica (BRASIL, 2005, p. 17). Sendo assim, as escolas têm que ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, social, racial e econômica

brasileira, devendo destacar as contribuições histórico-culturais em seu contexto dos estudos de atividades, pois é preciso que sejam repensadas as relações étnico-raciais, a serem trabalhadas em sala de aula de forma coerente, colocando os afros como pessoas que são produtoras de culturas, pensantes, enquanto cidadãos atuantes no seio da sociedade multicultural, como é o caso da sociedade brasileira.

Assim, buscando compreender tal discussão, o referido trabalho monográfico apresenta a seguinte estrutura capitular: o primeiro e segundo capítulo destaca a Fundamentação Teórica, conceituando Educação e Cultura; o que é isso senão Cultura? Ou é Educação? A sociedade influencia a cultura ou os indivíduos que dela fazem parte na relação de alteridade? A globalização como construtora ou destruidora de cultura? E na preservação da cultura cabe a sociedade ou a escola? Qual o papel da educação? Como surgiu o trabalho escravo? A construção da Identidade: o negro e suas representações e as leis garantem, mas existe controvérsia no cumprimento. E no terceiro capítulo 3 foi feita uma análise crítica do livro didático de História, uma abordagem a respeito de como são tratados os afro-descendentes no livro didático de história em 2002, também foram apresentadas como ocorriam as relações sociais existentes no livro didático de história e os africanos e a visão simplória de resistência dos autores sobre as diversas formas de resistência contra a escravidão. No capítulo IV, foi mostrado os afro-descendentes no livro didático de História em 2009, como eram as mulheres escravizadas no livro didático de História; as relações entre os africanos e os colonizadores no livro didático de História de 2009 e se os livros didáticos de História da atualidade se diferenciam dos anteriores. No Capítulo V foram colocados os passos metodológicos seguidos pelo autor para elaborar a pesquisa, seguindo-se das Considerações Finais e das Referências. grd

CAPITULO I

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Conceito de Educação e Cultura

A cultura e a educação se fazem presentes na vida do homem desde o momento que ele nasce, pois é no convívio com a família, o primeiro grupo social, em que se aprendem regras de conduta que vão permear as ações e identificar o homem como sendo membro de um grupo, pelo resto de sua existência. ! 9 9

Portanto, todos os povos e grupos sociais produzem cultura e, conseqüentemente, todos os indivíduos que os integram possuem cultura. E como em geral os indivíduos interagem com diversos e distintos grupos sociais, carregam elementos de todos eles, num processo que contribui para tornar cada indivíduo em indivíduo (TOMAZI, 1997, p. 139).

Nesta perspectiva, todos os seres humanos têm cultura, até onde não há escola, e mesmo entre os povos que muitos chamam de primitivos, a interação entre eles é usada como uma forma de aprendizagem. Claro que, muitas vezes é bastante comum ouvir-se nas ruas, em casa ou mesmo na escola a expressão: “Aquele indivíduo não tem cultura”.

A frase revela um engano como o que, durante o período colonial até o Império Brasileiro, os dominadores fizeram com os diversos grupos étnicos, por meio de várias formas de exploração e aculturação, a exemplo do que aconteceu com os nativos brasileiros e os afros retirados da sua terra para serem explorados, como já se disse anteriormente, na produção da cana-de-açúcar ou em outras atividades, numa sociedade escravista, como por exemplo, a da América Portuguesa, a partir do século XVI.

Desta forma:

Antes de tudo, é importante esclarecer que todos os povos, grupos e pessoas têm e geram uma cultura, que envolve sua produção material e espiritual, localizada no tempo e no espaço. Mas ainda, todos os indivíduos possuem uma forma de agir, sentir e pensar, que se origina de uma prática coletiva (TOMAZI, 1997, p. 139).

Percebe-se que, independente do ambiente, do tempo em que um determinado grupo social esteja inserido, esse grupo é produtor de cultura, pois tem-se, neste caso uma cultura diversificada, toda região tem suas características próprias. Portanto, pode-se entender a

cultura como o modo de pensar, sentir e agir das pessoas, dos grupos, das classes e dos povos em uma época e em algum lugar, constituído historicamente, e que faz com que se identifique e se diferenciem no seu modo de viver.

Diante dessa discussão, percebe-se que qualquer grupo social independentemente de cor, sexo, tamanho da cabeça e local de origem possui sua cultura, a partir do momento em que os indivíduos adquirem conhecimentos, uns com os outros. Assim, a educação ocupa um papel fundamental na representação e na preservação da cultura, tornando-se através do processo ensino-aprendizagem, um veículo transmissor de experiências culturais.

Para tanto, a educação não se aprende exclusivamente na escola, aprende-se na rua, em casa, na igreja e no cotidiano coletivo. Os povos primitivos, por exemplo, usavam a imitação como uma das formas pelas quais, as crianças adquiriam os conhecimentos necessários para o ajustamento de seu ambiente físico e social, por meio das experiências passadas de geração a geração.

Diante dessa perspectiva, ninguém escapa da educação, pois ela existe em diversos mundos, só que, se manifestando de formas diferentes no tempo e no espaço. Como afirma Kruppa (1994, p. 33) “as pessoas sabem fazer bem o que é importante para elas”. Assim, as formas como os indivíduos aprendem, não é educação? Ou é cultura? No entanto, é na escola que a educação se formaliza com o intuito de atender as diversas necessidades daqueles que a procuram.

Para compreender a escola e seu papel social transmissora de conhecimentos, é preciso recorrer ao sentido amplo da palavra “cultura”, como já fora conceituado de forma sucinta, isto é, entender cultura como um conjunto de costumes, de modos de viver, de vestir, de morar, das maneiras de pensar, das expressões de linguagem, dos valores de um povo ou de diferentes grupos sociais.

Estes esclarecimentos teóricos iniciais sobre cultura, tratam-se de uma contextualização no sentido de tentar entender que a educação está intrinsecamente a ela ligada, como bem afirma Tomazi (1997, p. 139):

[...] Naturalmente esse processo não se dá de maneira exclusiva na escola, mas ela é um espaço privilegiado para isso, já que é uma instituição culturalmente construída para que certos repertórios culturais sejam transmitidos. Portanto, entre cultura e educação há uma relação muito íntima. Afinal, transmitimos conhecimentos, crenças, hábitos, valores, enfim, modos de vida. Em um patrimônio intelectual e espiritual, uma herança coletiva, fruto da ação coletiva que se preservou de alguma forma.

Então, sente-se que a escola é portanto, uma instituição privilegiada, um espaço em que apreende-se crenças, hábitos e valores, e na aquisição desses conhecimentos, o indivíduo

inconscientemente, vai transmitindo-os para outros indivíduos sem mesmo perceber que através das práticas do dia-a-dia, vai passando cultura para as futuras gerações. Assim, a escola é um importante veículo transmissor pelo qual a cultura é passada por meio da educação já que um dos principais objetivos da mesma, consiste em preparar o indivíduo para o pleno exercício da cidadania.

1.2 Então, o que é isso senão cultura? Ou é educação?

A escola não é o único veículo a transmitir educação. O termo educação vai muito além daquilo que se adquire nos bancos escolares, uma vez que a mesma também é adquirida no meio em que o homem se acha inserido. Mas isso não é cultura? Se for observado de forma analítica o conceito de *cultura*⁹ e *educação*¹⁰ no mini dicionário Aurélio, perceber-se-á que ambos os termos estão interligados.

Desta forma, “Educação é um sentido de valorização individual e organizado, viável em uma extensão e profundidade para cada indivíduo e processado pelas riquezas culturais” (KERSCHENSTEINER, apud RAMALHO, 2002, p. 17).

Em outras palavras, a cultura para ser transmitida depende como a sociedade a absorve, ou seja, aprende, através da educação adquirida no contexto social.

Mais uma vez, fica comprovado que a cultura e educação podem ser diferentes de um determinado lugar para outro, pois cada povo tem suas crenças, religiões, seus valores, seus costumes, em suma, características diferentes, e já que se trata de uma manifestação multipluralizada, faz-se, necessário, portanto, respeitá-las e aceitá-las, tais quais as mesmas são. Porém aceitá-las não quer dizer aderir aos valores do outro.

Diante disto, têm-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, v. 10, p. 20), apresentando o seguinte comentário:

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo de suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimento, etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social.

⁹ Cultura: a) Ato, efeito ou modo de cultivar; b) O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc; transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade; c) O conjunto dos conhecimentos adquiridos em determinado campo.

¹⁰ Educação: a) Ato ou efeito de educar-se); b) Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social; c) Os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo, preparo.

Forêt 12 ✓

Como foi possível perceber o que pode existir são as diferenças culturais dando a entender a singularidade de cada grupo.

Conhecendo estes conceitos de Educação e Cultura elencados acima, fica difícil formular um que resuma ou que explique, abrangendo todos os aspectos e concepções de cada autor. Concorde-se com os autores quando afirmam que a educação e cultura não se aprende só na escola, mas com a comunidade, a família e sobretudo, a priori, o indivíduo já nasce com educação, apenas as experiências vividas naquilo que os cerca os transforma e sofrendo, por vezes, modificações no passar de geração para geração.

Como afirma Durkheim (apud RAMALHO, 2002, p. 19):

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver certo número de estado físico, intelectual e moral reclamado pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que o indivíduo, particularmente se destina.

Em contrapartida, o conceito de educação, de conformidade com Freire¹¹ (1988; p.p. 16-17) “é um conceito histórico, sua definição se ajusta a uma determinação da situação, representativa de interesse, de épocas, de universos culturais”.

1.3 A sociedade influencia a cultura ou os indivíduos que dela fazem parte na relação de alteridade?

A cultura no decorrer dos anos 90 e início da primeira década do século XXI passa ou até mesmo sofre transformações/mudanças significativas. Claro que desde chegada dos espanhóis nas Américas (Novo Mundo) percebe-se essas mudanças que ocorrem constantemente, muitas vezes de forma natural, embora na atualidade tenham sido geradas pelo modelo dominante/econômico.

Um bom exemplo disso é o “farró”, música nordestina, ritmo musical bastante característico desta região, que vem passando por um processo de aculturação. Assim, o “farró” tradicional, denominado de “pé de serra”, perdeu suas características originais, surgindo a partir das raízes do mesmo, o moderno “farró estilizado” em que os indivíduos

¹¹ Um dos maiores educadores e escritores brasileiros do século XX. Seu pensamento de educação e método de alfabetização de Jovens e Adultos revolucionou o país no período da Ditadura Militar, escrevendo obras que desnaturalizavam paradigmas de preconceitos, favorecendo às camadas populares. Um de seus livros “Pedagogia do Oprimido”, o qual aborda a necessidade do indivíduo, a pensar, a participar, ou seja, mostrar que por estar de “fora” (não ter as mesmas regalias/privilégios da classe dominante), consequentemente tal indivíduo seria considerado inferior. Para Freire, educação crítica dos conteúdos tem o poder de tornar indivíduos cidadãos críticos para exercerem sua cidadania com o olhar ativo, atuante e não baixar a cabeça como se fosse um ser inferior ou alienado.

valorizam uma performance com passos exagerados, esquecendo a origem *sui generis* deste ritmo.

Desta forma, percebe-se que é possível que o processo de globalização tenha uma enorme parcela de contribuição quanto a essas eventuais mudanças¹², e tudo que é diferente, algumas pessoas veem como sendo algo inferior, principalmente quando se trata da cultura das camadas populares menos favorecidas economicamente. Quando aqui são citadas as camadas menos favorecidas da sociedade, trata-se de uma alusão aos Países do 3º mundo, também chamados de países periféricos e/ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. E tal diferença costuma ser feita pelos países representados pelas potências mundiais, como os Estados Unidos e os países da Europa, que devido à dominação histórica que tiveram durante séculos sobre outros povos (que consideravam inferiores), até hoje continuam cultuando entre eles este imaginário, ou seja, que são indivíduos possuidores da “cultura superior”.

Neste contexto tão plural, procura-se questionar como a cultura dos afro-descendentes foram transmitidas de geração a geração como uma cultura sem valor, criando estereótipos preconceituosos que busca desnaturalizar a rica cultura dos afro-descendentes, procurando apresentá-los como seres humanos pertencentes a uma raça inferior, a-Histórica e desprovida de qualquer tipo de cultura. Mesmo em pleno século XXI, ainda está impregnado nos seres humanos, de forma ainda indefinida, o conceito de raça. Mas o que é raça?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais tenta mostrar de forma mais clara esse conceito em questão, explicando que raça fora uma forma pejorativa de colocar o outro como diferente, e para tanto, encontra-se no mesmo, o seguinte conceito deste vocábulo:

Nas ciências biológicas, raça é a subdivisão de uma espécie, cujos membros mostram com frequência certo número de atributos hereditários. Refere-se ao conjunto de indivíduos cujos caracteres somáticos, tais como a cor da pele, o formato do crânio e do rosto, tipo de cabelo, etc., são semelhantes e se transmitem por hereditariedade. O conceito de raça, portanto, assenta-se em um conteúdo biológico, e foi utilizado na tentativa de demonstrar uma pretensa relação de superioridade/inferioridade entre grupos humanos (PCNs, v. 10, p. 44).

Como foi possível perceber na citação acima, esse conceito de raça foi criado pela classe dominante para que dessa forma, se diferenciasse dos padrões dos povos considerados inferiores; colocando em regra que aqueles que não estivessem de acordo com os privilégios existentes entre a classe dominante, fossem vistos como seres inferiores.

¹² Mudanças na crença, na religião, nos costumes, nos hábitos, na dança, já que cada região tem um padrão (cultura) diferenciado, assim, o outro tem que aceitar, a aprender a conviver com o diferente e não criticar de forma negativa.

Mas, depois de muitos estudos e resistências formulou-se um novo conceito, “abolindo” o conceito de raça, originando assim a etnia, substituindo com vantagens a base social e cultural de uma nação, de um povo.

[...] ‘Etnia’ ou ‘grupo étnico’ designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. Atualmente o conceito de etnia se estende a todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante. Assim, os pertencentes a uma etnia partilham de uma mesma visão de mundo, de uma organização social própria, apresentam manifestações culturais que lhes são características. ‘Etnicidade’ é a condição de pertencer a um grupo étnico (PCNs, v. 10, p. 45).

Cada comunidade pode e deve ter traços diferentes porque como fora citado anteriormente a cultura é plural, embora que alguns grupos étnicos tenham suas peculiaridades. Então se percebe que isso é possível, conforme foi visto no conceito de “Etnia” apresentado pelos PCNs, o qual evidencia que é preciso valorizar as diversas culturas étnicas que formam a população brasileira como um todo.

Segundo Tomazi (1997, p. 139) “a sociedade em geral tem classificado os que têm cultura dos sem cultura”. Assim, Tomazi (1997, p.p. 139-140) apresenta três significados para a cultura: *cultura-valor* (idéia de que só tem cultura aquele que a adquiriu nos bancos escolares, ou seja, conhecimento científico) que consiste na idéia de “cultivar o espírito”, permitindo estabelecer a diferença entre quem tem cultura e quem não tem, ou estabelecer se o indivíduo pertence a um meio culto ou inculto. De acordo com a cultura-valor, só tem cultura quem tem o conhecimento científico ou artístico.

O outro significado dado pelo autor supracitado é a *cultura-alma coletiva* (idéia que toda sociedade pertence a uma civilização, com traços marcantes que identificam os grupos de cada sociedade, já que se vive numa sociedade determinista de valores e normas), que é sinônimo de “civilização”, ou seja, a idéia de que todas as pessoas, grupos e povos têm cultura e uma identidade cultural, e um bom exemplo para isto é a identificação dada aos negros, com a intenção de caracterizá-los ou identificá-los.

Colocava-se no imaginário dos negros que para os mesmos serem inseridos na civilização ocidentalizada, tinham que ser explorados, pois desta maneira seriam considerados civilizados e detentores de cultura. Desta forma, é a sociedade de um determinado lugar que caracteriza o outro, sendo assim, um grupo é identificado ou caracterizado com relação ao outro, pois foi o outro que o denominou pertencente a tal grupo, de acordo com seus traços, crenças, costumes, valores, dentre outros (TOMAZI, 1997, p.p. 139-140).

As classes dominantes determinam os diferentes grupos e o que esses grupos podem ou que características são próprias deles. Isto demonstra que hoje se vive numa sociedade medíocre, capaz de julgar grupos sociais pela cor da pele, pelo formato de crânio, rosto e, ainda assim a ideologia brasileira insiste em afirmar que todos vivem harmoniosamente em uma “democracia racial”.

Fato é que o mito ou o discurso de que todos são iguais, parece se tratar de uma expressão muito bela, mas apenas na teoria, pois na hora de “repartir o bolo” (no aspecto econômico), quem fica com a melhor “fatia” do mesmo é uma pequena minoria que de acordo com a estratificação social corresponde à elite dominante - formuladora de regras, de normas, de leis, dentre outros aspectos afins - enquanto a maioria e/ou os desfavorecidos na escala social, em virtude da baixa posição social que ocupam, acham-se à mercê de uma discriminação desenfreada, ficando ainda, em consequência disto, com a pior parte do “bolo”. E mesmo com este quadro onde os excluídos correspondem a maior parte da população, ainda existem “pensadores” que pregam a “democracia racial”, querendo, com isto, passar a idéia de que no Brasil não ha discriminação. Então, detecta-se com esta contextualização de que tais pensadores se utilizam dessa estratégia, para que diversos grupos culturais (brancos, pardos, negros, dentre outros) a aceitem silenciosamente e, por conseguinte, não questionem seus direitos. E por outro lado, procurando dar a entender que aqui no Brasil só não vence quem não quer, uma vez que, segundo o fundo moral da expressão “democracia racial”, pretende inculcar na mente das pessoas que todos os brasileiros são iguais, especialmente na cor, e por esta razão só não tem ascensão social quem não quer.

Essa é a idéia oficial, passada para o exterior, que foi tão propalada por reconhecidos sociólogos como Gilberto Freyre, mas que se trata de uma velada mentira. Afinal, os gestos, as atitudes e o tratamento diferenciado em relação aos afro-brasileiros, deixam bem claro que não existe a igualdade entre brancos e negros no país. Veja-se que, geralmente nas grandes novelas televisivas, são as mulheres negras que desempenham o papel de empregadas domesticas, são os homens de pele negra que, do mesmo modo, aparecem nessas novelas como “motoristas de madames”, numa evidente demonstração explícita de que o mito da “democracia racial” trata-se apenas de uma “fala” e/ou de um simulado discurso que busca aliviar uma tensão entre o imaginário e o real (VALENTE, 1994).

Que democracia é essa onde uns, em nome da cor da pele, têm mais direito do que outros? Os artigos constitucionais brasileiros não declaram que todos são iguais perante a lei? Mas, por que num mesmo bairro um branco mora em uma mansão, e a pouco menos de 100 metros de distância existem pessoas, que em sua maioria pertencem a etnia negra, morando

vergonhosamente em barracos, cortiços e em favelas? Então, por que o conhecimento científico não consegue explicar a razão disto?

Um outro aspecto relativo à expressão “democracia racial” que contesta seu falso discurso, consiste no fato de que o próprio imaginário coletivo influenciado por essa ideia errônea, tenta justificar que apenas determinado grupo étnico (brancos) pode consumir dando à cultura o sentido de cultura-mercadoria, trazendo inclusive a ideia de que se o indivíduo pode comprar determinados produtos sofisticados como: mansões, chácaras, iates, carros do ano, livros e que, costumeiramente, frequenta teatros, acompanha as tendências da moda, dentre outros, ele é o estereótipo do homem ideal, mas é necessário que se entenda que, nessa concepção, cultura não é privilégio apenas de uns, pois todos os bens ou equipamentos estão a serviço de todos, e não apenas de uma classe que se considera privilegiada e/ou dominante (VALENTE, 1994).

Nessa perspectiva, a cultura já não é mais passada de geração para geração, e sim, torna-se uma mercadoria para quem pode comprar e consumir essa “cultura” e, quem não tem condições financeiras fica subalterno a uma cultura capitalista, porque segundo o pensar da classe dominante, se o outro não está consumindo os produtos lançados no mercado, esse outro não tem cultura. Portanto, é essa ideia errônea que cega os olhos dos poderosos que ao olhar a diferença do outro, tanto o diferenciam como também classificam erroneamente os grupos sociais existentes como: superiores e inferiores.

“Eu posso e tu não podes”. “Eu tenho e você não tem”. “Eu quero, eu tenho e tu que não tem uma civilização ocidental européia branca capitalista estás fora, pois teus traços, tuas maneiras de agir, de pensar, de falar são diferentes dos nossos”. Tudo isso são discursos das camadas dominantes colocando-se sempre como a melhor, por poder adquirir produtos de representativos de “cultura”. Nessas condições, “as camadas ‘ditas superiores’, os brancos são os que detêm, na maioria das vezes, o poder econômico, o controle político, o domínio das forças policiais, das armas” (VALENTE, 1994, p. 41), colocando, conseqüentemente, os outros (negros, nordestinos, índios, prostitutas, homossexuais, dentre outros), na categoria de seres inferiores.

É preciso ter tolerância e reconhecer a cultura do outro¹³. Chega de injustiça em nome do preconceito, pois é errado sustentar argumentos de ordem racial/étnica para justificar certas

¹³ Para Mélich na relação entre o eu e o outro, o outro é aquele que não posso alcançar; o separado, o altíssimo, o que escapa de meu poder, é o sem poder; o alheio e o desguarnecido. Assim, segundo o referido autor, o eu racionalista está só, porque tudo engole e possui, porque não admite a diferença e a alteridade. Outro autor que também explica a questão da relação do eu com o outro é TODOROV, Tzvetan, na obra *A Conquista da América: A Questão do Outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1983, o qual aborda o relacionamento que Cristovão Colombo tinha com os índios quando chegou no continente americano ou no Novo Mundo, que como um representante do continente europeu, colocou-se como um ser superior, pois tinha uma cultura denominada de civilização, organizada socialmente dentro de uma hierarquia

desigualdades econômicas, dominação, abuso, exploração de certos grupos humanos, pois a cultura do outro não importa quem seja esse outro tem que ser valorizada.

Todavia, os PCNs (v. 10, p. 20) em relação a este aspecto apresenta o seguinte comentário:

A cultura do outro pode assumir um sentido de sobrevivência, estímulo e resistência. Quando valorizada, reconhecida como parte indispensável das identidades individuais e sociais, apresenta-se como componente do pluralismo próprio da vida democrática. Por isso, fortalecer a cultura própria de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia.

Quando a cultura do outro é valorizada, o outro sabe e tem condições argumentativas e psicológicas de buscar seus direitos de exercer sua cidadania sem precisar baixar a cabeça. A cultura do outro vista com bons olhos passará a ser compreendida pelo próprio grupo cultural de forma prazerosa. Caso contrário, passará a ser vista de forma estranha, vergonhosa, procurando esconder seus traços, seus costumes, seus hábitos, suas maneiras, dentre outros.

Desse modo, os afro-descendentes cansados de uma perseguição que vêm de vários séculos de desnaturalização, como se o fato de ter a pele negra, fosse algo feio, um estigma e/ou pecado. E de certa forma razão em pensarem assim, pois muitos são os preconceitos pejorativos que gravitam em torno dos povos negros. Assim, analisando-se este aspecto nos dias atuais, ver-se-á que, ainda prevalece esse discurso na sociedade brasileira e até mesmo mundial, sempre colocando o afro como inferior e o homem branco como superior.

1.4 Globalização como construtora ou destruidora de cultura?

A Globalização gerou uma população e um mundo cada vez mais exigente, em que os acontecimentos de hoje não podem ser comparados com fatos ocorridos no passado, pelo fato de que tudo acontece tão rápido que se torna quase impossível não acompanhar as transformações advindas das profusas tecnologias que caracterizam o mundo moderno ou contemporâneo.

Da mesma forma que ocorrem mudanças nos fatos do cotidiano da humanidade, esta também sofre alterações, uma vez que hoje, evidentemente que tudo acontece com mais rapidez, graças a uma aceleração na forma de como as coisas vêm se processando. Na

dominante, uma religião movida pelo cristianismo, ou seja, costumes diferentes e valores completamente dicotômicos daqueles ora invadidos pelos europeus. Assim, os invasores tentaram e conseguiram mudar os hábitos e até tomar as terras dos índios segundo suas conveniências, com atitudes em relação a outra cultura (a outra cultura aqui pensada é a cultura dos nativos vista como inferior) e, na melhor das hipóteses, o outro era apenas um colecionador de curiosidade e não na qualidade de perceber as diferenças, mas procurando representar o povo das Américas com estranheza, com desprezo, com ar de superioridade, pois é assim que fizeram e fazem com outros povos, outras culturas, outras civilizações, fora desta forma que fizeram com os negros, tema a ser abordado no segundo capítulo desta monografia.

verdade, quando se pensa nas comunicações feitas *online* que simultaneamente encurta distâncias e tempo, através de uma conexão universal que fez do mundo uma “aldeia global”, não se pode negar a existência de uma globalização desenfreada capaz de influenciar a sociedade mais do que nunca - mesmo que isto seja apenas para poucos – pois há de se convir que nem todos têm acesso a esse processo marcante de Tecnologias de Informação e Comunicações (TICs), que a cada dia ganha mais força, até mesmo entre os países periféricos, com uma cultura pré-estabelecida.

Enquanto isso, “os defensores da globalização abordam que no plano econômico é um processo de desfazer fronteiras, de pensar o mundo como um todo comunicável por regras comuns, que devem ser adotadas por todos indistintamente” (CANDAU, 2002, p. 13).

Tal contexto dá a entender que a globalização é um direito de todos. Nesta perspectiva, fica claro que o processo de globalização ~~tem contribuído~~ muito para transformar essa sociedade, com a qual o homem moderno/pós-moderno a cada dia se depara. Falar desse processo, não constitui uma tarefa fácil, pois a complexidade do tema exige uma reflexão crítica e ampla, a respeito do “fenômeno assustador”¹⁴ que tem como características principais a idéia de um mundo unificado e sem fronteiras, no que diz respeito, em especial, aos fatores econômicos.

Vive-se sem saber o que fazer diante de tantas transformações que acontecem de forma tão abrupta, uma vez que, o que hoje é uma novidade lançada no mercado consumidor, amanhã já se acha superada por outros lançamentos. Isto ocorre porque na medida em que o tempo passa vão surgindo novas técnicas, novas tecnologias, e, conseqüentemente, dando origem a novas invenções. Por exemplo, imagine um disco fabricado em vinil, que em seguida passou a funcionar numa fita cassete, transformando-se atualmente em CD/DVD que são assistidos virtualmente. O mesmo pode-se dizer da telefonia, em que há cerca de 20 anos atrás, não existiam celulares e que hoje, a maior parte da população mundial possui este tipo de aparelho.

Os estudos empíricos mostram que o consumismo desenfreado tem provocado uma grande crise no mercado internacional, gerando, em virtude disto, um crescente número de pobres e miseráveis bem como a exclusão social e a perda de identidade de muitos grupos sociais:

¹⁴ Quando se fala do fenômeno assustador, quer dizer-se que tudo é universal e sem limites. Isso sem se falar nos conflitos de ordem cultural que estão se gerando e aumentando cada dia no seio da sociedade como um todo. Uma sociedade com uma visão ilusória, alienada que pensa que pode e deve fazer parte desse processo de globalização que tão somente a incentiva ao consumismo. Assim, a cultura perde seus valores reais, deixando de ser elemento unificador das nações, e passando a ser um elemento desencadeador da diferença e da fragmentação cultural.

[...] As várias linguagens, os diversos espaços de formação, as diferentes influências culturais, vão constituindo sujeitos diferenciados, mestiços de inúmeras narrativas, rompendo com visões ingênuas, essencialistas e românticas: a pureza, que do branco dominador, que do folclorizado e povo dominado, dão lugar a expressões híbridas, marcadas pelo sincretismo de um mundo sem fronteiras (dos meios de comunicação, do capital especulativo, da produção de bens e serviços) e fortemente segregado entre os que usufruem dos direitos básicos da cidadania e os muitos excluídos, considerando as inúmeras possibilidades de exclusão (CANDAU, 2002, p. 21).

Como o processo de globalização passa para a sociedade em geral, a idéia de que todos têm a possibilidade de estarem envolvidos no idealismo global, faz com que a sociedade assuma uma cultura global, pois a mensagem passada pela mídia é que a cultura de valor deverá ser assumida. Assim, a cultura local perde suas características, a exemplo do que está acontecendo com a desnaturalização do forró nordestino e, conforme já foi amplamente comentado, com os afro-descendentes.

Com relação aos afro-descendentes, desde o início do Brasil Colônia os mesmos vêm perdendo seus ideais, tendo que assumir posturas da idéia proveniente de uma aldeia global, ou seja, de uma idéia que se tem, ainda envolvida nas reminiscências da cultura vinda dos países europeus dominadores, ou seja, vinda de cima para baixo, que também pode ser entendida como, vinda das camadas superiores, vinda dos países do primeiro mundo.

Como até aqui já se determinou quais são valores culturais para a sociedade: a tudo isso soma-se o valor dado individual, a exaltação do personalismo, aos bens materiais e a convicção de que é preciso ser o melhor, vencer a competição, estar à frente dos outros, ser bem-sucedido na vida a qualquer preço (ALONSO, 2004, p. 10).

1.5 Na preservação da cultura cabe à sociedade ou à escola? qual o papel da educação?

Vive-se atualmente numa sociedade a que tudo conceitua ou denomina como uma representação. As culturas do Brasil têm suas particularidades de região para região e cabe a todos os componentes da sociedade brasileira, preservar ou pelo menos cultivar traços marcantes que possam representar determinados grupos sociais e não apenas a ter-se à realidade, como se a mesma fosse apenas uma simbologia e/ou uma representação.

Na preservação dessas culturas, a sociedade tem sua parcela de responsabilidade no processo de educação. Nesse caso a escola, é a maior instituição transmissora de cultura, cabendo a ela:

[...] a possibilidade de trabalhar com esse panorama rico e complexo, referindo-se à existência, estrutura e uso dessas centenas de línguas. Pode, com isso, promover não só a reflexão metalingüística, como também a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias (PCNs, v. 10, p. 46).

Nesse caso, o papel da educação, mais precisamente, o da escola e do professor, é o de repensar a escola como um elemento formador de identidades. Sendo assim, é primordial que a mesma esteja preparada em seus currículos para trabalhar com as diferenças culturais e sociais.

Nesta perspectiva, como bem afirma Demo (2004) o professor antes de ministrar sua aula propriamente dita, tem que ser um investigador de sua prática, pois ele é um reconstrutor do conhecimento. Cabe a escola proporcionar elementos ao aluno para que o mesmo repudie toda forma de exclusão social, por meio, sobretudo, da prática cotidiana de procedimentos voltados para o princípio da equidade.

Para os PCNs a forma como o professor passa os conteúdos referentes à cultura, tal abordagem temática é de suma importância:

Para os alunos, o tema da Pluralidade Cultural oferece oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participantes de grupos específicos. Ao valorizar a diversidade cultural existente no Brasil, propiciar ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas (PCNs, v. 10, 1997, p. 51).

Com base nos PCNs, o papel do professor com à educação, exige atitudes compatíveis com uma postura ética que valorize a dignidade, justiça, igualdade e liberdade. Exige, também, a compreensão que o professor deve ter no sentido de conduzir seus alunos ao pleno exercício da cidadania, de direitos e deveres, mostrando ainda que isto deve ser da responsabilidade de cada um para consigo mesmo e para com os demais.

O professor é visto como o privilegiado que tem nas mãos o poder de cultivar e manter certos traços culturais, levando para a sala de aula um diálogo voltado para a troca de informações sobre vivências culturais e esclarecimentos acerca de eventuais preconceitos estereótipos criados para os excluídos, como é o caso dos afro-descendentes, dentre outros.

Nessas circunstâncias, cabe ao professor favorecer situações que possam criar no seu corpo discente a possibilidade de seus alunos enxergarem o outro com respeito. A escola deve-se colocar-se como o espaço de resistência contra o preconceito, sobretudo da

educação

discriminação ao diferente (negro, sexo feminino, índio, homossexuais, dentre outros), fazendo disto um desafio que a escola, a comunidade, a família, os educadores, os educandos, e todos aqueles que representam esta instituição, trabalhar no sentido de procurar fazer a desconstrução de preconceitos e paradigmas.

Portanto, cabe à escola oportunizar aos seus alunos situações de reflexão, pois é ela que deve resolver situações-problema a exemplo de qualquer tipo de preconceito existente quanto aos diversos grupos étnicos do país. A escola não deve silenciar práticas de preconceito, ela tem que abordar essas práticas preconceituosas por mais doloroso que seja o preconceito; a mesma deve também discutir atos preconceituosos ocorridos nos programas televisivos, tendo em vista, que as crianças passam muito tempo em frente dos aparelhos de televisão.

Sabe-se que a televisão hoje é um veículo de comunicação responsável por práticas preconceituosas em que as crianças ouvem, e se interligam a diversos espaços, e ao se depararem com o preconceito gritante, pode levar esse assunto a ser discutido na escola, onde diretor, professor, supervisor, orientador, dentre outros, devem aproveitar tal assunto para conjuntamente discutirem tais situações discriminatórias.

CAPÍTULO II

2 UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO: SURGE O TRABALHO ESCRAVO

A pesquisa em si não pretende abordar o processo de trabalho forçado, ou seja, a escravidão propriamente dita, mas para melhor contextualização do tema em questão, torna necessário fazer um recorte historiográfico do mesmo para facilitar uma melhor compreensão da mão-de-obra utilizada desde o período correspondente à Baixa Idade Média.

Então, de acordo com esta perspectiva, nos “finais da Idade Média, a Europa no século XV era uma sociedade que ainda sofria perturbações econômicas e sociais causadas pelas devastações provocadas pela epidemia da Peste Negra”¹⁵ (ELLIOTT, 1998).

Quando surgiu o pagamento pela oferta da mão-de-obra, as rendas da aristocracia haviam decaído, os monarcas, o clérigo e os nobres competiam por poder e recursos para sobreviverem com os mesmos padrões sociais e econômicos em que outrora viviam.

Ante tal situação, o Estado absolutista¹⁶ entra em crise, pois a mão-de-obra executada pelos servos já não estava atendendo as necessidades da realeza e da nobreza. Mediante tal situação, a sociedade europeia vivia de ostentação, ou seja, uma busca constante em manter padrões de riqueza.

Essas problemáticas do Estado absolutista fizeram surgir uma nova base econômica (surgimento do capitalismo), uma vez que, anteriormente tudo o que se produzia vinha da terra, pois o período medieval tinha como principal base econômica, a produção agrícola (ANDERSON, 1984).

Diante da mudança de ordem econômica, em que as sociedades rurais passaram a ocupar o espaço urbano numa nova atividade, fizeram surgir as pequenas fábricas, tendo em vista que, a agricultura não estava produzindo em grande escala.

Percebe-se, então, que nas cidades - também chamada de burgos - passam a ser o centro atrativo onde começam a surgir as primeiras formas de indústria, e que a partir daí já não havia mais a necessidade de se trabalhar no campo, de onde eram retirados os alimentos para

¹⁵ Ver a obra de WOLFF, Philippe. As fomes, as epidemias e a guerra. In: *Outono da Idade Média ou Primavera dos Tempos Modernos*. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p.p. 7-37. O referido autor narra que as fomes, as epidemias e a guerra dizimaram mais de 1/3 da população medieval, especialmente quando ocorreu a Peste Negra como: a peste bubônica, uma infecção intestinal e uma pulmonar, fazendo com que as pessoas adocessem. E logo após um dia de acometido por esta epidemia, dois dias depois, estavam mortos.

¹⁶ Ver temática na obra de ANDERSON, Perry. O Estado absolutista no ocidente. In *Linhagens do Estado absolutista*. Trad. Telma Costa. Porto, edições Afrontamento, 1984, p.p. 13-45. Este autor descreve que no Estado absolutista do Ocidente, o poder central encontrava-se nas mãos do rei, e a coroa real era passada a outro herdeiro do trono, numa forma hierárquica. Desse modo, o rei só devia obediência ao divino.

a sobrevivência do camponês, e por que não dizer: para a subsistência dos senhores aristocráticos.

Desta forma, se pensa numa nova mão-de-obra que pudesse atender as necessidades do Estado Absolutista, bem como da aristocracia decadente, já que os artesões mais tarde, em virtude do próspero trabalho desenvolvido na cidade pelos mesmos, aos poucos foram se tornando burgueses, e desse modo passaram a desfrutar de todos os privilégios comuns aos ricos, em virtude do domínio exercido por eles quanto às técnicas de produção manufatureira, em outras palavras, a ideia predominante no capitalismo é a de acumular riquezas.

Surgem daí a ideia de escravizar os africanos, conforme afirma Elliott (1998, p. 141):

[...] os portugueses haviam penetrado cerca de 2.500 quilômetros na costa desde a África e avançado pelo Atlântico, estabelecendo sua presença nas ilhas de Madeira e Açores e de Cabo Verde. A África era uma fonte potencial de mão-de-obra escrava para as plantações de cana-de-açúcar que surgiram nas ilhas espalhadas pela colônia. A sociedade medieval do Mediterrâneo havia idealizado formas e técnicas institucionais para o comércio, a escravização, a colonização e a conquista, e a participação dos genoveses na expansão ibérica do século XV fazendo com que reaparecessem essas mesmas formas e técnicas no avanço para a costa da África e no movimento de penetração das ilhas no Atlântico.

Tudo isso mostra o poder do Estado Absolutista, visto que Portugal, no final do século XIV e início do século XV era uma potência em termos de tecnologia ultramarina, e tal contextualização facilitava a exploração de outros territórios conquistados, o que também aconteceu como Brasil, que teve seu amplo território ocupado, fazendo parte da América Portuguesa.

Com a chegada dos portugueses em terras brasileiras a procura desenfreada pelos metais a exemplo do ouro, já que para o europeu se tratava de uma fonte de riqueza valiosíssima e lucrativa. Segundo Elliott (1998) os autóctones e aborígenes nativos, índios, como foram chamados pelos europeus conquistadores, uma vez que ao aportar no Brasil, eles imaginavam que tinham chegado às Índias. Então, pela vida livre que levavam, os aborígenes resistiram em realizar todo e qualquer tipo de trabalho forçado, embora que de início tenham contribuído para a realização do trabalho escravo para os portugueses, em solo brasileiro.

Diante da resistência dos nativos e, um solo fértil ora “conquistado” os colonizadores para os explorar, se valeram das experiências praticadas na Ilha da Madeira e dos Açores, localizadas na costa africana. Então, inicialmente foram usados os índios para a produção de cana-de-açúcar, devido ser um produto bastante lucrativo que ora prosperava rapidamente e, foi assim que ocorreu a implantação da cana-de-açúcar. Para tanto, foi preciso colonizar, ou melhor, explorar e escravizar pessoas.

Desta forma “o método mais barato do ponto de vista da coroa portuguesa era delegar responsabilidade de povoamento e desenvolvimento de territórios” (ELLIOTT, 1998, p. 41). Nessa perspectiva, cabia ao colonizador, explorar os territórios e os afros, fazendo com que as colônias produzissem riquezas para a realeza portuguesa.

A “favor” da coroa, estava a Igreja para legitimar seus desejos, estimulando, desse modo, os países colonizadores com a declaração de que o infiel (negro) não tinha alma e por isso tinha que purgar seus pecados, conforme afirma Souza (1986, p. 79):

Na justificativa teológica do Sistema Colonial, mais uma vez o Brasil é colônia purgatória. Na colônia, os portugueses cristãos se viram às voltas com a escravização do seu semelhante, e nesta contradição máxima, teve grande peso o papel da Igreja como formuladora e veículo de uma teologia justificativa: o jesuíta comparava a África ao inferno, onde o negro era escravo de corpo e de alma, o Brasil ao purgatório, entre a terra da escravidão e do pecado (a África) é o céu, lugar da libertação definitiva: para o escravo, a saída para o céu era a solução, a escravidão.

Evidentemente, que a Igreja legitimava o discurso da “moral” de que os negros não se tratavam de seres humanos e como foi percebido acima, a religião católica condenava o negro a viver no Brasil Colônia na condição de liberdade do inferno, pois o inferno seria o continente africano e a colônia seria o purgatório. Assim, a Igreja colocava-se como a toda poderosa que dava condições para que os negros tivessem a liberdade e a possibilidade de ser salvo, purgando seus pecados, e a condição imposta para aos negros, era o trabalho forçado, ou seja, na condição de escravo.

Desta forma, “a colônia era mesmo o inferno dos negros” (SOUZA, 1986, p. 80), pois era em terras brasileiras que os negros purgavam seus “pecados”¹⁷ derramando suor, lágrimas e sangue na produção da cana-de-açúcar.

Desta forma, sabe-se que os afro-descendentes foram escravizados em territórios brasileiros por pouco mais de três séculos de exploração, dor e sofrimento, o que nos dias atuais, isto não é diferente, pois os afro-descendentes ainda continuam escravos de uma sociedade preconceituosa e discriminatória.

Faz-se necessário o reconhecimento e respeito da cultura afro, pois a sociedade em que se vive são justamente eles (afros) que fazem parte das nossas raízes históricas, e, sobretudo, reconhecer sua participação na formação do povo brasileiro, ou seja, essa mistura (miscigenação) da qual, apresenta uma diversidade cultural em todo o país que se estende por todo o território nacional.

¹⁷ Que pecados? Por que nasceu no continente africano?, Por causa da cor da pele? Por ser considerado diferente? Qual motivo de tanta estranheza? (autoria própria).

2.1 A construção da identidade: o negro e suas representações

Vive-se numa sociedade ocidentalizada que a tudo procura representar, seja através do discurso ou da persuasão para justifica-se ou identificar-se aqueles¹⁸ que se quer representar, dando significados, classificando como bom e mal tudo que existe. Assim, a literatura (textos) tem o poder de passar mensagens e/ou significados que se denominam como real.

[...] Todo texto passa para nós mensagens, idéias, preocupações e, portanto muitos significados. Essas mensagens, ou essas idéias têm endereçamentos. Pode ser para você, para mim, para o outro, ou para todos nós. Pode sensibilizar mais você ou a mim, ou vice-versa, ou simplesmente a nenhum de nós. Essas mensagens ou essas ideias, para ter vida e chegar até nós ou até o outro, são construídas pela linguagem. Esta pode aparecer em forma de narrativas, de imagens, de símbolos, ou em estilos diferentes: como o verso, a prosa, as metáforas etc. De modo que a linguagem é que dá vida às mensagens, às ideias, as quais produzem as subjetividades, ou seja, produzem as intenções (DONATO, 2002, p. 76)¹⁹.

Numa visão finalista todo texto tem algo a passar e com endereço certo, e isso acontece com o livro didático, não apenas com livros de História, mas também com diversos livros didáticos e para-didáticos. As narrativas são decisivas na construção das identidades e das representações.

Sabe-se, que os textos narrados têm uma ideologia a ser delimitada, ou seja, alcançada, que divide e organiza o mundo socialmente, culturalmente, politicamente e economicamente. Pensar nessa divisão e organização é pensar na construção das classes superiores e inferiores existentes e tão bem definidas em nossa sociedade, que demarca os que podem, e os que não podem.

Para atingir interesses da classe superior são formulados textos, imagens, músicas, poemas, dentre outros, para representar e fazer com que essas representações entrem na mentalidade e no imaginário das pessoas tudo aquilo que falam e informam como uma verdade.

Embora, historicamente não existe uma verdade absoluta, e sim um sentido, um significado para aquilo que queremos estabelecer ou representar, é bom observar as palavras de Machado (1999, p. 101) a seguir:

¹⁸ Quando referimos aqueles, estamos falando do outro, como foi abordado no capítulo anterior desta pesquisa.

¹⁹ Câmara Donato é Professora do Departamento de História e Geografia da Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba. Ela faz uma discussão das narrativas dos livros didáticos de história e a construção de identidades: papel (in)formativo de leitura.

[...] o que se chama verdade é uma obrigação que a sociedade impõe como condição de sua própria existência: uma obrigação moral de manter segundo uma conversão estabelecida. É porque o homem esquece essa obrigação que foi instituída socialmente, é porque mente inconscientemente que imagina a existência de um instinto de verdade. Verdades não ilusões que foram esquecidas como tais. Atrás da suposição de possuir um conhecimento social que oculta as diferenças ao identificar o não-idêntico através do conceito.

Entende-se que as “verdades” são construídas para identificar o não-idêntico, o diferente. Dando a ideia de verdades, de obrigação do que se informa ou se fala. Tratam-se de realidades que devemos reproduzir, passando de geração para geração discursos de bem e mal, mentindo e estigmatizando discursos formulados por aqueles detentores do poder.

A noção de representação é a ideia de presença no plano da consciência, no plano do discurso e a procura de uma ausência. Portanto:

[...] a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como a representação pública de algo ou alguém. No primeiro sentido, a representação é instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através de uma substituição por uma imagem capaz de o reconstruir em memória e de o figurar tal como ele é (CHARTIEN, 1988, p. 20).

Compreende-se, que a representação pode ser pensada em dois sentidos. O primeiro é a ausência como exemplo: falar de algo para representar algo, do qual não temos o conhecimento, mas usamos a imagem para representar, dando a existência nas mentalidades e no imaginário das pessoas, como as imagens que temos de Cristo, pois é um ser ausente, mas sua imagem está presente, dando o segundo sentido da representação de presença.

De acordo com as intenções das camadas detentoras do poder são criadas várias representações daquilo que querem representar, bem como também através dos discursos simbólicos narrados e apreendidos pelas pessoas, as quais compreendem de forma positivamente ou negativamente.

Diante do que foi exposto acima, foram constituídos discursos para legitimar o africano como um ser inferior ao europeu, colocando o europeu como ser superior, pois a cor da pele, os traços, os costumes e a religião são considerados na visão eurocêntrica como demarcadora de bem e mal e, de símbolos, dando a identidade daqueles que são “diferentes” como inferiores, pois suas práticas, seu modo de pensar e de falar para os ocidentais são determinantes. Assim:

[...] o negro, o índio, a mulher, o idoso, o homossexual, o deficiente, o inexperiente. Estas e outras identidades circulam nos textos, em menor ou maior grau, como sendo diferentes culturalmente, mas são diferentes, circulam também como sendo desiguais socialmente inferiores e, muitas vezes, como anormais (DONATO, 2002, p.p. 76-77).

Nesta perspectiva, o discurso escrito ou falado tem um enorme poder em fazer as sociedades compreender e perceber o outro com estranheza, classificando como o não-idêntico, formulando com isso identidades que na visão das pessoas são preconceituosas e discriminadas, como se o certo teria que ser a forma como fora estabelecida pelas camadas superiores.

Desta maneira, faz-se com que a sociedade crie símbolos para representar determinados grupos não reconhecendo a diversidade cultural existente de cada povo.

Para tanto, a identidade do afro-descendente foi e continua sendo vista de forma preconceituosa, que “o negro nunca foi tão negro quando a partir do momento em que foi dominado pelos brancos” (OLIVA, 2005, p.p. 433).

Não foi qualquer branco que dominou o negro, foram os europeus, e estes inventaram os negros segundo seus interesses, e esse mal impregnado no afro não está apenas na cor da pele, mas no psicológico, fazendo com que o afro hoje, seja o maior preconceituoso, principalmente, quando se fala de sua origem, da sua condição que foi imposta.

Evidentemente, que tudo que foi representado de mal ao afro fora representações do passado que no presente a sociedade mantém práticas, estereótipos preconceituosos e discriminatórios que desvalorizam sua cultura, seus costumes, fazendo com que o próprio afro não se aceite como tal.

No contexto social “para além de uma educação falha”, é certo afirmar que interpretações racistas e discriminatórias, são criadas em elaborações referentes à África e incorporadas pelos brasileiros, que tem como resultado o casamento de ações e pensamentos do passado e presente (OLIVA, 2005, p. 431).

Percebe-se, que para mudar práticas de preconceitos são necessárias elaborações textuais e imagens que possam reproduzir leituras e falas mudando o imaginário de nossas futuras gerações e, para que essa mudança ocorra é preciso começar pelas nossas crianças, que se constituem no futuro de qualquer país, mas para isso é preciso uma maior conscientização e sensibilização de todos que fazem a sociedade.

2.2 As leis garantem, mas existe controvérsia no cumprimento.

Vive-se numa sociedade que a tudo classifica e determina, porque democracia é só uma ideia ilusória, regime no qual só vive melhor aqueles que ascendem no cenário brasileiro. Mas para amenizar as diferenças existentes no aspecto econômico, social, político e cultural é

necessário criar leis que possam estabelecer normas, regras e padrões de comportamentos para que indivíduos sejam aceitos e respeitados como tal.

Para tanto, vive-se diante de uma sociedade preconceituosa, discriminatória e violenta, capaz de olhar o seu próximo com ar de superioridade. Para evitar ações de preconceitos étnicos/raciais foram criadas leis que visam garantir proteção aos interesses individuais e coletivos de alguns grupos sociais que ficam à margem, a exemplo dos afro-descendentes.

O art. 5º diz que, “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988, p. 15). Na prática, percebe-se que não se desenvolve esses conceitos de sermos iguais, pois as relações de desigualdades estão presentes na sociedade brasileira que ocupam todos os espaços.

A escola, por sua vez, não fica de fora dessa prática, “o preconceito e a discriminação raciais podem ser notados nas relações pessoais e até nos livros didáticos” (VALENTE, 1994, p. 51)

O que fazer com essas ações? Processar o autor do racismo? A Constituição Federal de 1988, através de seu art. 5º, parágrafo XLII, declara que: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988, p. 17).

Como se percebe, a lei existe, mas quantas pessoas foram presas e condenadas por tais práticas de discriminação? Particularmente, sabe-se de casos isolados, pois na maioria das vezes quando isso acontece o autor do preconceito bate no ombro do afro-descendente e diz que é brincadeira, que o mesmo não tem preconceito e que respeita as diferenças.

Desta forma, Valente (1994, p. 49) argumenta que as pessoas falam frases como: “Você é um negro de alma branca”, “Apesar de negro, você é legal”, “Você é negro, mas é inteligente!”. Desde quando cor da pele é sinônimo de inteligência? Essa foi a ideologia passada para os afro-descendentes que para ascender na vida teriam que ser inteligentes, e uma frase reveladora desse conflito, é apresentada por Valente (1994, p. 50) quando declara que a “todo instante os negros se vêem obrigados a provar que são os melhores”.

Mas para serem de fato melhores e inteligentes, os negros, precisam no mínimo, viver dignamente em boas condições, como alimentação, moradia, assistência médica, emprego com salário digno e educação, que no geral, são esses grupos étnicos que têm os piores padrões de vida.

Com relação à educação brasileira, as políticas públicas têm se destacado nessa perspectiva, visando reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura, e da história dos negros brasileiros, pois, depende, necessariamente, de condições físicas,

materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens. Em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados.

2.3 A criação e aprovação da lei nº 10.639/2003 e sua finalidade

Em 2003, fora criada e aprovada a Lei nº 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras nos estabelecimentos de Educação básica, oficiais e particulares (CARVALEIRO, 2005, p. 14).

Na prática, as instituições ainda não estão realizando o que sanciona a Lei nº 10.639, pois falta uma maior participação tanto do poder público, quanto das editoras.

Percebe-se, que a maioria dos livros didáticos que não seguem, como determina a lei, pois nota-se que os textos descritos ou narrados abordam uma história de escravidão, de dor e de sofrimento, como se a história do afro fosse essa e que mesmo tendo sido libertos há mais de 200 anos, praticamente não houve mudanças nem melhorias para eles, dando a ideia de que ser negro é ruim, é um mal.

Para evitar que estes tipos de discursos narrados nos livros didáticos aconteçam é preciso que o próprio professor(a) esteja preparado(a) para a luta de anti-racismo como bem estabelece a Lei nº 10.639:

[...], a lei que estabelece obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, também determina, entre outros: a) a revisão dos currículos a fim de adequá-los à lei; b) qualificação dos professores e seu constante aperfeiçoamento pedagógico; c) que a implantação da lei fica a cargo do Poder Executivo. Ou seja, ao que tudo indica, a lei considerou que era necessário não somente introduzir o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio, como também qualificar os professores para ministrarem esse ensino (SANTOS, 2005, p. 33).

Compreende-se que a lei nº 10.639 de 2003, além de estabelecer o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e particulares no ensino fundamental e médio, determina uma ação pedagógica para os professores a fim, de prepará-los na temática.

Sabe-se que, isso ainda não se consolidou, mas o livro didático já aparece com algumas modificações da cultura afro - precárias é verdade - pois trabalha a cultura afro-descendente em poucas páginas e mostrando nas entrelinhas, principalmente, a imposição da ideologia européia.

Para o poder público, falta a conscientização de que a qualidade do ensino precisa melhorar e para ocorrer essa melhoria é fundamental uma maior participação de investimento na qualificação do profissional na área da educação. Desta forma, faz-se necessário o(a) professor(a) fazer uma busca constante e contínua do conhecimento, só assim sua prática pedagógica vai causar mudanças nos seus alunos e conseqüentemente na sociedade.

Porque no geral, a criança aprende aquilo que vivencia e para aprender ela precisa vivenciar, conviver com práticas das quais respeite a cultura do outro, pois o outro é sempre aquele que julgamos diferente. No entanto, se os que fazem a escola não estiverem preparados para mudar a situação, os discursos de preconceitos e discriminação continuarão excluindo os povos afro-brasileiros.

Hoje em pleno início do século XXI, faz-se necessário repensar as práticas cotidianas para perceber o mal que é causado aos diferentes grupos étnicos-raciais, como no caso dos afro-descendentes, que ao longo da história lhes foram negados seus verdadeiros valores como pessoas pensantes que são.

São essas pessoas pertencentes às camadas populares que vivem as precariedades, de conformidade com o que afirma Valente (1994, p. 50):

As dificuldades enfrentadas pelo negro brasileiro no processo de seleção do mercado de trabalho são geralmente explicadas por empregadores raciais como sendo conseqüência de sua “falta de aptidões”, “falta de conhecimentos técnicos ou específicos”, falta de um bom currículo”, etc. Como decorrência disso, grande parte dos negros no país está desempregada ou subempregada. São os pequenos bicos que permitem a sobrevivência de muitas famílias de negros.

Nessas concepções, como é que os afros podem ter oportunidades se o mercado de trabalho não lhes dá condições de uma experiência, da qual possam sentir-se valorizados, capazes de ascender profissionalmente?

Assim, desempregados ou subempregados, como podem fazer cursos técnicos ou até mesmo se manter na escola, pois muitas crianças carentes são obrigadas a deixar a escola mais cedo para ajudar no orçamento familiar e também em virtude das práticas de preconceitos que sofrem na escola. Claro que a evasão escolar da clientela afro não é só preconceito, mas existem outros fatores causadores da evasão como: aspecto econômico, familiar, motivação, etc.

Diante desta problemática, Valente (1994, p. 53) afirma que:

Em certo sentido, a trajetória dos negros no Brasil é aquela mostrada em alguns livros didáticos, ou a imagem do escravo passivo e submisso ou do negro trabalhador braçal que ocupa os mais baixos postos da sociedade. Em outras

palavras, os livros didáticos mostram que ‘negro só serve para isso!’ Grande estímulo para o negro estudar, não?!

Claro, exceções existem, pois no mercado temos a presença de afro-descendentes que se destacam no cenário brasileiro, a exemplo de Glória Maria (apresentadora do Fantástico), Pelé (ex-jogador, Rei do Futebol), dentre outros. Mas isso são casos isolados e quando vem a acontecer, o afro tem que provar que realmente é bom, que estar preparado e que é inteligente. No geral, não basta ser apenas inteligente, tem que ser também economicamente afortunado para a sociedade “olhá-lo com boas intenções”.

Dos muitos afros que terminam o ensino médio, poucos ingressam na universidade, pois vários fatores contribuem para o fracasso escolar, como: falta de recurso para se manter na escola (universidade), a má qualidade do ensino obtido nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Médio, e também pelo deplorável fato de que grande parte das escolas públicas estão sucateadas, dificultando seus discentes de competir com alunos das escolas particulares; e também pelo fato de que os afros têm que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, para com isto, ajudar na renda familiar.

No começo do século XXI, depois de diversas lutas e resistências²⁰ na esfera do poder público foram criadas as cotas (percentual mínimo de vagas nas Universidades Públicas do Brasil) que possibilitam a entrada do afro-brasileiro nos bancos escolares. Segundo destaca Oliveira (2004, p. 8)²¹, “estimulando assim maior preocupação com o respeito aos direitos de cidadania dos negros, e ampliando, indiretamente - mas de maneira mais afetiva - as oportunidades de participação do grupo na renda e na vida pública do país”.

Pensar que o percentual mínimo de vagas para afro-brasileiros nas Universidades Públicas do País vai resolver o problema da discriminação enfrentada pelos afros desde o fim da escravidão não resolverá tamanha disparidade existente.

Embora que irá facilitar a entrada dos negros nas universidades públicas, mas, ainda assim, o sistema de cotas pode contribuir para aumentar ainda mais o preconceito. Como os afros irão manter-se em curso? Percebe-se que abrir as portas das universidades talvez seja uma boa ideia, mas tem-se que pensar tal prática, pois da mesma forma que existem afros pobres, têm brancos que vivem em situações iguais aos dos afros.

Sem dúvida, qualquer estudante dos mais diversos cursos de nível fundamental, médio, técnico ou universitário requer tempo para pesquisa, e mais ainda, diante de uma academia,

²⁰ Falar de resistência é lembrar de Zumbi dos Palmares, destacado como herói nacional e a data de sua imortalidade, 20 de Novembro, tornou-se um momento especial de reflexão e comemoração, salientando a importância do negro na formação da sociedade brasileira, além de ser um instrumento de afirmação da identidade cultural e da cidadania de nosso povo (SANTOS, 2003, p. 01).

²¹ www.klepsidra.net

onde o conhecimento científico exige do aluno maior disponibilização de tempo para pesquisar.

Como o afro-brasileiro fará para manter-se na universidade? Se no mercado de trabalho ele não consegue uma estabilização profissional, por sua vez, o mercado de trabalho cobra de seu trabalhador uma experiência, a qual, o aluno não adquire nos bancos escolares.

Outro fator que dificulta a permanência do estudante negro na universidade é a discriminação étnico-racial, devido a forma como ele entrou, pois seus companheiros irão sempre repudiá-lo alegando que o afro-descendente só conseguiu entrar na universidade pelo privilégio que lhe foi concedido pelas políticas públicas.

Uma solução para o sistema de cotas seria fazer um levantamento sócio-econômico de negros e brancos e estabelecer um parâmetro entre estas classes e estabelecer o número de vagas, de acordo com o desempenho de cada um.

Isto, de acordo com Oliveira (2004, p. 7), “pode provocar a racionalização indesejada das relações entre negros e brancos no país”. Assim, o afro será desestimulado e conseqüentemente deixará o curso. O preconceito sofrido dentro da própria universidade; as condições precárias vividas no cotidiano; a necessidade de trabalhar para sobreviver, na concepção de qualquer ser humano, demonstra que a única forma do homem estar bem consigo mesmo é quando ele está empregado, ganhando seu salário para pagar suas contas e com isto, vivendo dignamente.

Por outro lado, pode-se avaliar o percentual mínimo de cotas como uma conquista positiva, pois possibilita ingressar nas Universidades Públicas do País, uma população pertencente às camadas menos favorecidas da sociedade, já que no geral, são os afro-descendentes, promovendo assim, uma maior participação dos mesmos no cenário intelectual e no mercado profissional.

As ações afirmativas têm como objetivo, não apenas coibir a discriminação do presente, mas, sobretudo eliminar os efeitos persistentes da discriminação do passado que tendem a se perpetuar, caso a sociedade não busque entender e compreender o mundo dos excluídos, principalmente dos afros em relação à educação especificamente.

Sabe-se, que a educação é a mais importante dentre as diversas prestações que o indivíduo recebe ou tem legítima expectativa de receber do Estado, como garante a Constituição Federal de 1988, sobre o art. 3º, incisos: I, II, III, IV.

Os discursos contrários à política de cotas se pautam basicamente em dois elementos que não se sustentam: o primeiro seria que ao invés do ingresso de negros através da política de cotas, fundamental seria a melhoria substancial do ensino fundamental e médio do Brasil

que garantiria uma equipação de saberes para alunos que pretendem ingressar em uma Universidade através de vestibular e, o segundo, como desdobramento do primeiro, seria que no Brasil a diferenciação entre ingressantes em uma universidade e aqueles que não estariam pautados na diferença econômica, ou seja, a entrada em uma universidade pública dependeria exclusivamente do poder aquisitivo do aluno e a economia desprendida em sua formação escolar.

Concorda-se que na tentativa política para melhorar o ensino, o Estado e todos os estudantes negros, brancos, pobres, deficientes, homossexuais, etc teria o reconhecimento de seus méritos na trajetória, por suas ações e qualificações, assim é importante buscar superar as discriminações, das dificuldades sociais, econômicas e barreiras existentes na escola e até mesmo na universidade.

CAPÍTULO III

3 UMA ANÁLISE CRÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Neste terceiro e quarto capítulo serão analisados dois livros didáticos da disciplina de história, usados por profissionais da educação nas escolas públicas e privadas brasileiras. Em contrapartida far-se-á uma comparação da obra produzida em 2002²² por Nelson Piletti e Claudino Piletti para serem trabalhadas entre a 5ª e a 8ª série e outra obra produzida em 2009, também pelos mesmos autores juntamente com Thiago Tremonte, destinados às turmas do 6º ano ao 9º ano.

Para que a presente pesquisa não fique muito extensa, este texto corrido deter-se-á apenas, na crítica dos três capítulos do segundo volume produzido em 2002²³, destinados aos alunos do 7º ano, assim como também serão analisados quatro capítulos produzidos em 2009²⁴. Nos capítulos citados serão analisadas as discussões narradas acerca do Continente Africano, observando-se, para isso, o uso da linguagem escrita e as iconografias.

Antes de fazer uma discussão densa dos capítulos escolhidos dos livros didáticos de história já qualificados nas linhas anteriores, é relevante situar que esses livros são aprovados pelo Ministério da Educação e cultura (MEC) e distribuídos pelo PNLD²⁵, para as escolas públicas de todo o país, como diz Silva (2008, p. 2), que “trata-se do maior programa de aquisição de livros do mundo”.

Cabe então, fazer agora, os seguintes questionamentos: Com qual olhar os profissionais do MEC avaliam os livros? Quais os critérios utilizados para que esses livros didáticos independentemente da disciplina sejam aprovados e distribuídos para todo o Brasil, em especial para as escolas públicas, já que o governo Federal é o maior comprador? Na verdade todos os estados brasileiros recebem diversos livros didáticos que muitas vezes não se acham inseridos na realidade que cerca o aluno, e cabe a quem inseri-las? A maioria das escolas públicas recebem apenas o livro didático, constituindo assim o único recurso para trabalhar as temáticas propostas pelos PCNs como se citou no primeiro e segundo capítulo dessa pesquisa e ainda, de conformidade com a Lei nº 10.639/03.

²² O primeiro volume analisado é destinado à turma da antiga 6ª série (obra de 2002) e o segundo volume é destinados aos alunos do 7º ano (obra de 2009).

²³ Aqui os capítulos analisados do 1º volume são: 13 – Portugal explora a colônia americana, 15 – Relações sociais na colônia: escravidão e 16 – Relações sociais na colônia: os engenhos de açúcar.

²⁴ Aqui dos capítulos analisados serão: 12 – Sociedades da África, 18 – A riqueza e a miséria do açúcar, 19 – A escravidão e 20 – A sociedade açucareira.

²⁵ - Programa Nacional do Livro Didático. O Governo Federal mantém o maior Programa de distribuição de livros do mundo, e devido a essa política pública, são consumidos milhões de exemplares de livros por ano.

Sabe-se que os livros didáticos são usados e seguidos como um guia a ser estudado e reproduzido entre profissionais da educação e os alunos. Por isso quando se pega em um exemplar do livro didático da disciplina de História e observa-se textos ou até mesmo imagens, a interpretação do mesmo é feita, logicamente analisando-o como um professor e/ou aluno de História.

Agora imagine-se os estudantes no processo de sua formação intelectual, analisando o que diria um adolescente afro-descendente ao deparar-se com textos preconceituosos e com imagens colocando o africano em situação inferior ao homem branco?

Na realidade é o que se percebe constantemente nos livros didáticos de História, como bem explica Oliva (2003, p. 428):

[...] foi sancionada uma lei tomando obrigatório o ensino de História dos afro-brasileiros e da África em escolas do Ensino Fundamental e Médio. Medida justa e tardia, e ao mesmo tempo difícil de ser implementada. Isso por um motivo prático: muitos professores formados ou em formação, com algumas exceções, nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a História da África. Soma-se a esse relevante fator a constatação de que a grande maioria dos livros didáticos de história utilizados nesses níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, pouco atentando para a produção historiográfica sobre o continente. Os alunos passam assim, a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações.

Percebe-se que a lei sancionada estabelece o ensino da cultura do continente africano nas escolas, porém os livros didáticos estão recheados da cultura europeia, enquanto isso muitos autores não contemplam discussões da África, porque não tiveram formação nos bancos escolares, nem mesmo na universidade. Infelizmente as maiorias das universidades também contribuíram em manter certos estereótipos preconceituosos quando na criação de alguns cursos, como o de História, especialmente o de bacharel ou licenciatura plena nos seus currículos: a História da África, mas favorecem diversas civilizações, principalmente a europeia.

Assim, muitos autores elaboram os livros didáticos de história apresentando civilizações vistas como superiores e não reservam um espaço para discorrer sobre a África. Será que os autores não reservam espaço para falar da cultura africana por desconhecimento? Quando contemplam descrevem apenas o continente africano no período do Brasil colônia, mostrando que os povos africanos foram retirados do leito de suas famílias e aprisionados em navios negreiros, sendo forçados a executar atividades danosas para enriquecer o colonizador.

Crianças, jovens ou mesmo os adultos que não têm um senso crítico percebem narrativas e imagens como verdadeiras, passando a negar sua própria descendência. Claro que numa sala de aula não se encontram indivíduos pertencentes todos, a uma mesma etnia,

possivelmente nas salas de aula de uma escola brasileira, onde predomina a presença de diversos grupos étnicos.

Os textos e as imagens podem contribuir de forma negativa ou positiva. Quando a história de uma nação, de uma comunidade e até mesmo de um determinado grupo é narrada usando termos preconceituosos, iconografias que danificam o outro como um ser incapaz, inferior, esse outro se deixa influenciar por este discurso, a ponto de querer renegar sua própria origem.

Ainda se tratando de Oliva (2003, p. 442):

Os próprios manuais guardam uma larga possibilidade de entendimento a partir do contexto no qual foram fabricados, do momento historiográfico vivenciado, das diversas demandas e influências que se apresentaram na elaboração desse tipo de material e de ideologias ou mentalidades circulantes. Ao descrever um texto sobre a formação dos Estados nacionais europeus e ignorar a multiplicidade étnica da África pré-colonial, ou utilizar imagens de africanos escravizados e brutalizados e não aquelas que aparecem resistindo ou interagindo ao tráfico, o autor está fazendo uso de uma série de critérios: sua formação acadêmica, suas convicções ideológicas, seu contexto histórico, o público para quem está elaborando o material, a intenção das editoras, as limitações da sua formação para tratar dos assuntos e as pressões do mercado editorial.

Pode-se então dizer que os autores que elaboram os livros didáticos atendem certos critérios que se entende que os mesmos visam apenas o lucro, satisfazendo as classes dominantes, em outras palavras, os dirigentes desse país não querem pessoas pensantes e sim um público que apenas reproduzam os discursos dominantes.

Percebe-se na transcrição supracitada, múltiplas possibilidades de que cada indivíduo pode apreender de certa narrativa que trata de um determinado tema e visualizando imagens como ocorrem nos livros didáticos de história. Se for um indivíduo crítico e letrado fará toda uma análise do tipo: Quem escreveu o texto? Qual o público alvo? O que está por trás das narrativas? O que as imagens realmente representam? Entre outros questionamentos.

Como numa frase “Eva viu a uva”. O que podemos entender da simples frase? A pessoa que ler a frase deveria compreender: Quem plantou a uva. A quem pertence a plantação. Quem está lucrando com ela, etc.

Desta forma, se a escola não está preparada para abordar certas discussões, os alunos ficarão presos apenas aos manuais didáticos. As narrativas elaboradas e as imagens inseridas no decorrer do capítulo serão como verdades para os discentes. E por sua vez os alunos constroem suas identidades e representações a partir do que se lê e do que se vê.

Para Oliva (2003, p. 440) os livros didáticos teriam que contemplar “as investigações, focar a África em sua própria trajetória, pois, há muito tempo sabe-se por meio da história não oficial que as histórias dos reinos e civilizações africanas foram utilizadas como exemplo da

capacidade de organização, transformação e produção africanas, e que, em anda, ficava a devendo em relação aos padrões europeus”.

Como se percebe, de acordo com esta contextualização, contemplar o ensino de história dos afro-brasileiros e da África no Ensino Fundamental e Médio nas escolas de todo país, é, antes de tudo e por respeito àqueles que foram os alicerces para a construção do Brasil atual, deve-se prioritariamente focalizar a África de forma não preconceituosa, e lutando para quebrar a ideia das notícias que circulam na mídia, de um continente miserável, de guerras étnicas, de instabilidade política, de fome, de Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e de falência econômica.

3.1 Os afro-descendentes nos livros didáticos de história em 2002.

O próximo passo desta pesquisa consiste em, a partir de agora, discutir-se como os autores Nelson Piletti e Claudino Pietti abordam a questão do afro-brasileiro no livro didático de história produzido no ano de 2002 para ser trabalhado nas turmas da antiga 6ª série.

O primeiro livro escolhido contém 17 (dezesete) capítulos, sendo 03 (três) deles dedicados à história dos afro-descendentes.

O primeiro capítulo denominado “Portugal explora a colônia americana”, deixa claro que a temática trata da exploração do Brasil no período colonial, discorrendo nas primeiras linhas as necessidades de novos investimentos, além da atividade lucrativa da retirada da madeira pau-brasil que era exportada para o continente europeu.

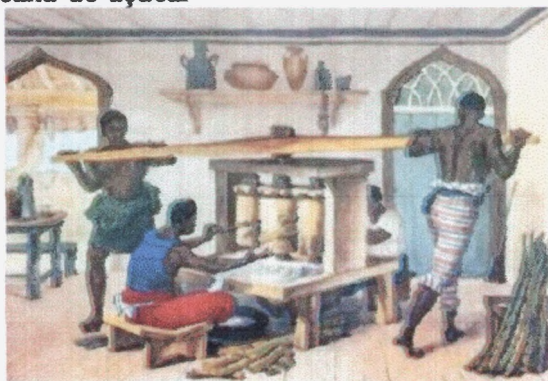
Nas páginas subseqüentes do referido capítulo da obra, os autores abordam que uma das diversas atividades lucrativas encontradas pelos colonizadores, foi a introdução da cana-de-açúcar, produção que vinha dando certo em outras regiões das colônias americanas. Assim, de acordo com Piletti (2002, p. 115) para “o cultivo da cana e a produção de açúcar era também necessário conseguir trabalhadores em grande quantidade, então, foi a partir daí que os portugueses adotaram o trabalho do escravo africano”.

Os autores colocam que os colonizadores sentiam dificuldades na sua nova forma de acumular riqueza, para isso era preciso de um grande contingente de trabalhadores e a solução encontrada foi escravizar o africano, prática desenvolvida na Europa, onde os traficantes enriqueciam com o comércio de escravos. O emprego dessa mão-de-obra, ainda, ampliava os lucros dos colonizadores. Além disso, a utilização da mão-de-obra escrava dificultava o acesso de pequenos proprietários à terra, garantindo a presença da mão-de-obra gratuita na mesma, buscando com isto fazer uma produção agrícola em grande escala.

O que se percebe é a preocupação dos autores em justificar o papel dos colonizadores na exploração do homem africano, colocando-o como uma necessidade na produção da cana-de-açúcar. Desta forma seria tolerável usar os povos africanos no trabalho escravo, já que era uma prática banal na Europa, então, por que não utilizá-los também aqui na colônia portuguesa. E assim foi feito por mais de três séculos.

O que mais aterroriza as narrativas dos autores é uma imagem de Jean-Baptiste Debret do século XIX, em que este pintor mostra, claramente, os africanos trabalhando no processo da moagem da cana-de-açúcar (ver figura 01).

Figura 01: Gravura mostrando os escravos fazendo a moenda da cana-de-açúcar²⁶



Fonte: Piletti; Piletti (2002, p. 115)

discriminatória

A referida imagem dá ênfase às discussões, porém podem ser percebidas pelos alunos de forma pejorativa, discriminativa, dando a idéia de que os afros aceitavam as condições de passividade, de submissão, de sofrimento, pois no processo da produção do açúcar quem executava todo o trabalho era o afro, enquanto isso para o colonizador cabia apenas receber os lucros da produção açucareira e a satisfação de dominar.

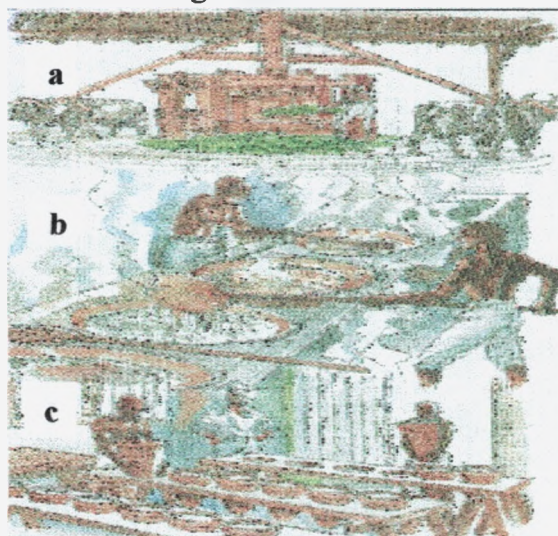
Muitas vezes os textos iconográficos são vistos pelos estudantes e têm mais importância do que propriamente a linguagem escrita, pois cabe ao leitor entender nas entrelinhas, diferente das imagens que ao serem vistas e analisadas reflete muito mais do que qualquer texto, conforme o adágio popular: “uma imagem vale mais que mil palavras”.

Outra imagem também de autoria de Debret, mostra a fabricação do açúcar realizada por africanos, enfatizando a presença do colonizador bem vestido e assistindo cheio de

²⁶ De autoria do artista francês Jean-Baptiste Debret, que viveu no Brasil na época da colônia.

satisfação todo o trabalho executado pelos negros na produção da cana-de-açúcar no engenho (ver figura 02).

Figura 02: Figura apresentando vários aspectos do trabalho escravo nos engenhos²⁷



Fonte: Piletti, Piletti (2002, p. 116)

Essa outra imagem deixa perplexa a criança principalmente quando ela percebe as diferenças existentes no mesmo fundo, que mostra a diferença que existia entre os que mandavam e os que obedeciam. Fica evidente que a vida desses personagens que enriqueceram os colonizadores não foi fácil, uma vez que os negros eram retirados à força do continente africano e aprisionados em navios negreiros. Muitos morriam na viagem densa, cansativa, sem comida, amarrado nos porões e ao chegar num território brasileiro eram coisificados e vendidos como meras mercadorias, aspecto este que é enfatizado pelos autores Nelson Piletti e Claudino Piletti como um negócio vantajoso e lucrativo para o traficante, como também para o Senhor de Engenho, o poderoso proprietário das imensas plantações de açúcar e de terras.

Ainda no primeiro capítulo foi posto um texto complementar intitulado de “O trabalho no engenho”, que descreve como se realizava a produção da cana de açúcar. Mais uma vez o afro é colocado em situação de inferioridade. Assim, no decorrer do texto é possível perceber como os afros são denominados como sendo: “Negros vigorosos cortam as canas que raparigas enfeixam”.

²⁷ Nesta figura percebe-se uma visão mais geral do manuseio da cana-de-açúcar pelos escravos nos engenhos: a) moenda, onde se moia a cana para tirar o caldo; b) caldeira onde era fervido para livra-lo das impurezas e engrossar, c) casa de purgar, onde o açúcar purificado tomava o formato de pães

Os autores não explicam quem são essas raparigas, mas para entender-se isto, supõe-se que se tratam das mulheres africanas que, enquanto os homens escravos cortam a cana, elas as ajuntam em feixes, sentindo-se ainda a insinuação de que o cortador de cana é colocado um homem vigoroso. Sabe-se que as más condições de vida a que esses afros eram submetidos, como a alimentação precária, o descanso que não existia, os constantes maus tratos pela resistência que apresentavam por não aceitarem as formas de trabalho e castigos enfrentados no seu dia-a-dia nos engenhos, outro aspecto que envergonha este momento da história do país. Portanto o termo vigoroso representa uma contradição, principalmente quando se analisa as condições de vida imposta pelos colonizadores.

Mais adiante no texto, nota-se outra demonstração de discriminação feita pelos autores, quando os menos afirmam que “O engenho está sobre um terraço: cavalos, estimulados pelos gritos de moleques, fazem-no girar. Raparigas negras empurram a cana para os cilindros da moenda”. Compreende-se pela narrativa que crianças africanas também eram submetidas ao trabalho escravo e quando os autores referem-se às negras, usam termos pejorativos para direcionar quem executava o empurra da cana, quando na verdade o texto poderia ser elaborado sem que fosse preciso usar termos desse nível, colocando o outro²⁸ como um ser inferior.

Já mais adiante do texto, os autores repetem mais um gesto de prática preconceituosa, quando citam que “alguns negros escorregam as canas e as colocam ao alcance das mulheres; outros as transportam em grandes cestos e espalham no terreiro o bagaço inútil da cana”. As condições que os autores colocam a forma como os africanos executavam o trabalho da produção da cana-de-açúcar, dá a entender que essa mão-de-obra era considerada própria para um animal.

Os jovens ao se confrontarem com um texto desses, entendem que os africanos foram passivos em aceitar tais práticas de dominação, aspecto este que os autores deixam bem claro, quando comentam que os colonizadores foram habilidosos e capazes de gerar as riquezas desejadas, mas esquecem de colocar que quem produzia essas riquezas eram os povos africanos.

Os exercícios propostos pelos autores também não ajudam aos discentes no desenvolvimento do senso crítico, a única questão colocada no final do texto complementar, quanto ao trabalho desenvolvido pelos escravos, apresenta a seguinte frase: “Vejo ao longe negros e negras curvados para a terra, e excitados a trabalhar por um feitor armado dum

²⁸ Lembrando que o termo outro está sendo usado para designar aos povos africanos, que foram usados em algumas colônias do continente americano como mão-de-obra escrava para o desenvolvimento de diversas atividades econômicas, entre elas a cana-de-açúcar.

chicote que pune o menor repouso”. Que explicação os alunos afro-brasileiros terão do professor na sala de aula e diante dos alunos de pele branca ante tal contextualização? Certamente que diante dos seus colegas brancos, imagina-se que eles irão permanecer calados e envergonhados.

Na realidade todo o livro didático de história ou mesmo de outra disciplina traz muitas dessas formas de detração da imagem do afro, quer seja através de textos verbais ou não-verbais, gerando um desconforto e mantendo uma linha divisória entre os afro-descendentes e os brancos.

Analisando-se o manual do professor que discute o capítulo “Portugal explora a colônia americana”, os objetivos propostos não desrespeitam pensar os africanos como integrantes sociais nas relações de interação com o colonizador, deixando claro que os objetivos dos autores é levar o aluno a pensar que a maior parte do trabalho envolvido na produção da cana-de-açúcar era realizada por escravo, mas não aborda em nenhum momento a troca de cultura, de costumes e de assimilações. Pelo contrário, em todo o decorrer do capítulo, as narrativas feitas em torno dos negros, apenas comprovam, através de imagens, serem eles entes inferiores.

3.2 As relações sociais existentes no livro didático de história e os africanos.

Inicialmente as narrativas e as iconografias deveriam partir discorrendo as diversas culturas, costumes, economias, grupos sociais, políticas existentes entre os povos do continente africano, entretanto, o discurso usado nos livros didáticos, quando se refere à história da África, costuma mostrar sua civilização, como se a mesma fosse formada por povos “selvagens” e “violentos”.

No geral os livros didáticos de história partem de uma visão eurocêntrica, capitalista, configurando o continente africano como incapaz de qualquer desenvolvimento técnico, condenando a viver num eterno presente, numa existência “a-histórica, se beneficiando do contato com o homem branco. Assim, os autores iniciam seu capítulo estabelecendo que os afros foram usados pelos colonizados como responsáveis pela produção de boa parte das riquezas do Brasil por mais de três séculos, visão pré-estabelecida que a História da África começa no momento da expansão ultramarina européia e não coloca este continente como o que na verdade cientificamente foi comprovado que ele é: O berço da civilização.

Como diz Ribard, p. 17, 2009 “a possibilidade de manter viva a consciência da origem, a memória, mesmo que residual, do grupo, das suas vivências e de sua conexão com a

raiz, a Mãe África”. Os livros didáticos deveriam trabalhar os aspectos da cultura, da vivência do povo africano, possibilitando a continuidade da cultura, os costumes do afro e não colocando valores negativos e informações associadas a inferiorização.

O segundo capítulo do livro analisado e já mencionado, intitula-se “relações sociais na colônia: escravidão”²⁹ no qual se depara logo na primeira página com uma imagem que achasse conveniente citar nesta pesquisa; isso porque, percebe-se uma detratção gigantesca quanto aos povos afro-brasileiros. A ilustração demonstra negros no porão do navio (ver figura 03), gravura do Rugendas do século XIX, que mostra as condições em que os africanos eram trazidos à América para serem vendidos como escravos.

Figura 03: Gravura mostrando negros no porão do navio³⁰



Fonte: Piletti; Piletti (2002, p. 129)

Os autores abrem seu texto com uma narrativa não muito agradável, principalmente quanto ao uso de imagem, pois para aqueles que os interpretam, levando em consideração que nem todos têm o poder de persuasão e de discussão na tentativa de desconstruir e mesmo desnaturalizar narrativas produzidas pelas classes dominantes da época; tanto é que as mesmas continuam sendo reproduzidas até os dias de hoje. Os autores deveriam fazer uma crítica, mesmo que amena, das formas como os traficantes de escravos submetiam os africanos em navios, amontoando-os em porões, pela falta de alimentação e pelas precárias condições que, durante as longas viagens, levavam muitos africanos à morte. Mas colocam que:

Milhões de africanos foram tirados de suas terras para uma viagem na qual aproximadamente a metade morria de fome, doenças e maus-tratos, ou, já em terras americanas, de banzo, uma espécie de tristeza e melancolia provocada pelo afastamento da terra natal. Os que chegavam eram vendidos como mercadoria e submetidos a um duro regime de trabalho, à separação dos familiares e à destruição dos seus costumes, etc. (PILETTI; PILETTI, 2022, p. 129).

²⁹ O segundo capítulo da primeira Obra analisada inicia-se na página 129 até a página 137.

³⁰ Gravura de Rugendas que também viveu na colônia brasileira no século XIX.

Aos olhos dos alunos brancos e afro-descendentes estes tipos de narrativas geram receios para uns, e ares superiores para outros, para aqueles que imaginam ou se colocam num lugar de um simples objeto mercadológico³¹ rejeitarão a sua descendência, esticando o cabelo, negando, sobretudo a sua etnia, e isto devido ao fato como os escravos são colocados pelos autores que não valorizam os povos que contribuíram para gerar e que continuam sendo geradores de riquezas, como pessoas pensantes, produtoras de culturas e de política.

As imagens iniciais poderiam ser atuais colocando os afro-brasileiros bem sucedidos, a exemplo do rei do futebol, Pelé e tanto outros existentes no meio artístico, econômico, político e cultural.

Mais adiante, os autores apresentam um debate aparentemente racista, fazendo com que os alunos pesquisem os seus antepassados, perguntando aos pais a origem, de onde vieram e porque os afros tiveram que lutar para conseguir sua liberdade.

Se o texto não trás nada de agradável para o descendente do continente africano, qual vai ser a criança que faça esse tipo de pesquisa? Imagina-se que isso vai gerar ainda mais desconforto e acirramento entre os brancos e não brancos, fazendo aquele real afro dizer que é pardo, moreno, mestiço e nunca aceitar sua origem africana.

Percebe-se que em todos os textos e imagens os autores colocam a idéia de que para os escravos africanos a vida não foi fácil, houve muito sofrimento, dor, tristeza e submissão (ver figuras 04 e 05); não que se negue esse passado, mas que se coloque as diversas formas de resistências promovidas pelos negros, a exemplo de muitos Quilombos espalhados por várias regiões do Brasil, e não de passividade.

Figura 04: Gravura de Debret, mostrando negros com os pés presos em troncos de madeira sobrepostos



Fonte: Piletti; Piletti (2002, p. 132)

³¹ Esta referência serve para designar a forma como o africano era considerado aqui e em outras áreas do Novo Mundo (América) como uma mercadoria, um produto que ao chegarem do seu continente de origem estavam prontos para serem comercializados e submetidos ao trabalho escravo.

Figura 05: Gravura de Jean-Baptiste Debret, mostrando o dono de uma sapataria implantando castigo a um negro



Fonte: Piletti, Piletti (2002, p. 132)

Em todas as imagens podemos identificar as más condições de vida que eram colocados os africanos. Os autores mais uma vez tentam justificar por que os colonizadores tiveram que escravizar os africanos e não os nativos indígenas. Nas palavras de Piletti, Piletti (2002, p. 130):

Os povos nativos da América eram vistos pela Igreja Católica como pessoas ‘puras’, por não terem nenhuma outra crença religiosa contrária à fé cristã. Assim, eles deveriam ser catequizados e não escravizados. Ao contrário dos africanos, que muitas vezes eram associados aos muçulmanos: deveriam ser trazidos à América para purgarem seus pecados.

Os autores, acima referendados, explicam que, para os colonizadores a América era o paraíso, enquanto para os africanos, o inferno em que deveriam purgar seus pecados derramando lágrimas, suor e sangue, pois, desta forma, poderiam ter a possibilidade de alcançarem o reino dos justos, o céu.

Percebe-se, então, que, de acordo com as narrativas dos autores analisados, os nativos³² não podiam ser escravizados, embora se saiba que os mesmos foram escravizados por diversas décadas e outros, dizimados no início da colonização portuguesa. Só mais tarde, depois de várias formas de resistência e luta, é que este grupo étnico conquistou seu “espaço”, e isso se deve à ação empreendedora e preservacionista de homens como Marechal Rondon que, em sua época, sensibilizado com a causa indígena, criou regulamentos que os protegia, e, caso contrário, se não fora a atitude deste homem visionário, certamente, no Brasil de hoje, não mais existiriam grupos indígenas para apresentar a sua rica cultura autóctone, bem, como também, narrar a história de seus ancestrais.

³² - A preocupação aqui apresentada não é com os indígenas, os mesmos foram citados apenas para contextualizar e dar ênfase à discussão.

Os próprios autores abordados, neste tópico, comentam que apesar da proibição do governo, sempre houve lacunas na lei que permitiram aos colonos aprisionarem os nativos. Por exemplo, a lei permitia tornar escravo um índio hostil aos colonizadores. Assim, a escravidão indígena nunca deixou de existir na colônia, principalmente, nos períodos em que o abastecimento de escravos africanos era precário.

Assim, os africanos poderiam ser escravizados pelos colonizadores, porque eram associados aos muçulmanos, se sabe que os muçulmanos eram povos inimigos do cristianismo, pregado na Europa, a própria Igreja financiou diversas cruzadas para tomar os territórios de religião Islã e cristianizar os povos dominados.

Desta forma, os colonizadores, apoiados pela Igreja Católica, escravizaram os povos africanos para gerar suas riquezas. Os autores ainda narram, nos parágrafos subsequentes, que os colonizadores preferiam o trabalho do afro ao indígena, isto porque a escolha da escravidão africana era lucro, considerando-se que o índio vivia, no território brasileiro, em plena liberdade e, por essa razão, quando aprisionados, dificilmente, adaptavam-se a este tipo de controle, acrescentando também que a preferência pelo homem de pele negra (escravo) era bastante vantajosa, porque, ao contrário do índio, o negro sabia fazer a ordenha de bois, tinham conhecimento sobre como tratar metais e alguns deles, principalmente, pertencentes à cultura Malê que se instalaram em localidades espalhadas no estado da Bahia, que tinham conhecimento, tanto das letras do alfabeto, como também, dos números matemáticos e isto, com certeza, configurava-se num indicativo de grandes lucros para os povos dominadores.

Em outro texto “O tráfico negreiro”, os autores supracitados descrevem que:

Para conseguir os escravos, os portugueses utilizavam diversos métodos. Eles organizavam verdadeiras caçadas: entravam nas aldeias, perseguiram e prendiam seus habitantes. Às vezes, os próprios chefes das tribos vendiam membros de seu grupo em troca de tecidos, armas, jóias, tabaco, a aguardente e outras mercadorias; outras vezes, vendiam prisioneiros de guerra. Nesse caso, os próprios traficantes se encarregavam de provocar guerras entre as tribos para depois comprar os prisioneiros (p. 130).

De acordo com o contexto, apresentado, na transcrição acima, percebe-se que os colonizadores/traficantes, para conseguir um bom número de africanos, eram capazes de provocar guerras entre as aldeias, e aqueles grupos que saíssem perdedores se tornariam prisioneiros, podendo então, com mais facilidade, serem vendidos ou trocados. E nota-se, também, na justificativa dos autores, a participação dos chefes das tribos na venda de seus companheiros em troca de mercadorias, como se os mesmos também fossem coisas.

Compreende-se que os portugueses/traficantes de escravos faziam qualquer negócio para obter uma boa quantidade de africano por baixo preço e vender em território brasileiro

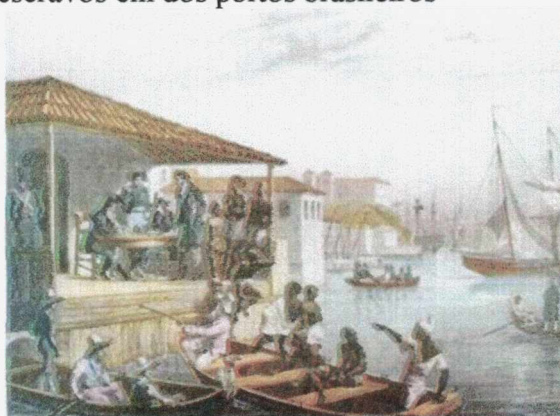
por alto preço, quando, na verdade, quem ganhava com esse tipo de comércio era exclusivamente o colonizador e os únicos perdedores eram os africanos, pois esses deixavam de ter o direito de liberdade, de conviver com sua cultura, seus costumes, suas crenças, uma vez que chegando ao Novo Mundo, eram tratados como se fossem animais e, como narram os autores e os cronistas que descrevem sobre este assunto, os negros, pertencentes a etnias diferentes que falavam o mesmo dialeto eram misturados com outros negros que usavam dialetos diferentes e isso fazia com que os mesmos perdessem a comunicação entre si e, dependendo da colônia para onde fossem enviados, por exemplo, Brasil, eles perdiam seu nome de origem e recebiam o nome de José, Maria, Severino, dentre outros. E, assim, acontecia a mesma coisa dependendo do país, onde o negro, a partir de agora, fosse se radicar. Então, entende-se com isto a forma como o negro era coisificado.

Além do mais, o estudante ao ler um texto com a linguagem supramencionada, ficará confuso quanto à participação do próprio africano na comercialização de seus descendentes. Claro que os fatos não devem deixar de contemplar as verdadeiras relações sociais existentes entre os africanos, mas que essas relações de poder e dominação existem em qualquer lugar e, desse modo, não era diferente entre os povos africanos.

No último parágrafo do texto os autores citam e colocam uma imagem ainda mais perversa para reafirmarem suas narrativas que diz respeito aos constrangimentos a que os africanos eram obrigados a passar quando chegavam aos portos brasileiros (ver figura 06), ou à América, onde os mesmos, à semelhança de animais e seminus, eram colocados à venda em mercados, ficavam à mostra, em exposição, e eram examinados minuciosamente pelos interessados.

É necessário que o estudante ao ler um texto com estes tipos de discussão, possa fazer uma análise crítica do tipo: Quem era esse interessado? Por que os africanos eram examinados minuciosamente? Quem estava lucrando com a venda dos africanos? Qual a finalidade dessa venda escrava? Quais as razões desses africanos estarem nessa situação?

Figura 06: Gravura de Rugendas, mostrando o desembarque de escravos em dos portos brasileiros



Fonte: Piletti; Piletti (2002, p. 130)

A gravura de Rugendas, datada do século XIX, também demonstra as condições de objetos a que os africanos eram submetidos nos portos do continente americano, depois de uma longa e dura viagem. Os autores não colocam as diversas tentativas de resistência do negro ao ser capturado, mas as duras formas de tratamentos pelas quais passavam os africanos por estarem conscientes das condições que, doravante, iriam vivenciar, desde o momento de sua captura, até serem expostos em mercados públicos para fins comerciais.

Os autores não citam que os africanos resistiam à nova forma de vida (escrava), apenas dizem em outro texto, intitulado: “O cotidiano do trabalho escravo³³” que “os escravos viviam e trabalhavam vigiados por capatazes e feitores. Quando fugiam, eram perseguidos pelos capitães-do-mato, que recebiam certa quantia por escravo capturado e devolvido ao senhor”.

Os autores deixam claro que os escravos viviam numa vigilância constante e que existiam profissionais pagos para capturar e devolver os escravos fugitivos, mas não descrevem quem eram esses homens que faziam a vigilância, se eram africanos ou colonos. Enfim, sente-se falta dessa discussão, talvez porque os autores deixem para discutir este ponto mais adiante: Encontram-se, nas últimas páginas do capítulo analisado, discussões e iconografias que são simplórias para os alunos do ensino fundamental da segunda fase.

³³ Página 131 da obra analisada

3.3 A visão simplória de resistência dos autores sobre as diversas formas de resistência contra a escravidão.

O texto que os autores colocam para dissertar sobre as diversas formas e luta de resistência contra a escravidão fica nas últimas páginas do capítulo em estudo. O texto “Os escravos resistem: formas de lutas contra a escravidão³⁴”, ao lado das discussões, acompanha uma imagem mostrando os afros numa festa de Nossa Senhora (ver figura 07), o que é possível compreender que os escravos participavam de eventos religiosos da Igreja católica, mas, uma de suas formas de resistência que até hoje permanece implantada na cultura brasileira, são seus cultos aos seus deuses e suas crenças.

Figura 07: Gravura de Rugendas, mostrando a celebração da Festa de Nossa Senhora



Fonte: Piletti; Piletti (2002, p. 133)

No geral, os autores descrevem apenas algumas das formas que os africanos usavam para resistirem à escravidão. Uma delas eram as fugas, que, com isso, geravam a formação dos quilombos. Os quilombos encontrados eram destruídos e os africanos que não morressem lutando, a exemplo de Zumbi, eram levados de volta aos donos e severamente castigados.

Os autores Nelson Piletti e Claudino Piletti não abordam outras formas de resistência. Os adolescentes lendo esses tipos de textos ou essas imagens não compreenderão que existiram outras formas de resistir contra os domínios do colonizador. Claro que a ideia aqui não é silenciar os fatos, conforme os mesmos ocorreram, mas sintetizar, de maneira sucinta, mostrando que os africanos não foram passivos à condição de escravo, nem tampouco se submeteram à mão-de-obra escrava.

Por essa razão sabe-se que muitos descendentes dos povos africanos comemoram o dia 20 de Novembro como uma data relevante e não o dia 13 de Maio, isto porque, a consciência

³⁴ As discussões aqui apresentadas encontram-se nas páginas 133-135 dos autores em análise.

negra sabe que, por volta do ano de 1888, a escravidão negra já estava abolida em todo o mundo, inclusive em cidades brasileiras como Crato, no Ceará e Brejo de Areia, na Paraíba, então, por se tratar de uma princesa inoperante, para se promover, na história, a princesa Isabel, aproveitou-se de uma viagem de seu pai ao exterior e promulgou uma falsa libertação dos negros. Portanto, em virtude desta contextualização, é que os afro-brasileiros têm esta data, 20 de Novembro, como o verdadeiro Dia de sua Libertação, pois é o dia em que se comemora a morte de Zumbi dos Palmares, um líder do quilombo que morreu lutando para proteger seu povo.

De acordo com Ribard (2009, p. 17), os negros usaram diversas maneiras de resistências, como: revoltando-se, fugindo, celebrando, criando organizações e solidariedades “subterrâneas”, autônomas, eclesiásticas (Irmandades dos Homens Pretos), ou como, na maioria, das vezes, negociando, a alto preço, a sua liberdade com a ordem dominante, e muitos, por não conseguí-la, chegavam ao fatídico suicídio.

Os autores trabalham, nas suas discussões, Zumbi dos Palmares, mesmo assim, percebe-se que tratam este tema de forma pejorativa, dando a ideia de teatro e carnaval, como só fosse lembrado pelos compositores de Escola de Samba, quando, na verdade, deveriam transcrever a luta de Zumbi pela liberdade, bem como a sua valiosa contribuição para os demais líderes dos quilombos.

Nas páginas subseqüentes, os autores trabalham um texto intitulado “a discriminação e o preconceito: uma herança colonial”. A problemática do texto leva o alunado a manter certas práticas discriminatórias, conforme é possível perceber no mesmo:

Muitos dizem que no Brasil de hoje não existe racismo, nem discriminação, nem preconceito contra o negro. É verdade que a lei afirma que todos são iguais, que todos têm os mesmos direitos. Mas será que é isso mesmo que acontece? Observe, no seu bairro, na sua cidade e procure verificar se os negros têm as mesmas oportunidades que os brancos: no governo, no trabalho, na escola, na igreja” (PILLETI; PILLETI, 2002, p. 136).

Aparentemente, os autores colocam essa narrativa para instigar os estudantes a uma reflexão. Mas será que este tipo de reflexão não faz com que os alunos usem discussões como essas para discriminarem seus vizinhos, seus colegas? Sabemos que, no Brasil, foi preciso criar leis, como foi abordado no final do segundo capítulo desta discussão, para que o afro-brasileiro fosse respeitado e aceito como cidadão.

Na verdade, os afros existentes, na sala de aula, podem até realizar uma atividade dessas, não comentando perante seus colegas brancos, pode até ser que eles escrevam usando seus reais argumentos, mas, oralmente, eles silenciam para não entrarem em conflito com os

brancos, pois isso pode se traduzir como insulto ao branco pela forma coercitiva que agiu com o negro durante a escravidão.

Mais adiante do texto os autores ainda colocam “o que observamos é que são os negros as maiorias vítimas do desemprego, são eles que recebem os menores salários, que apresentam os maiores índices de analfabetismo”. Claro que a realidade não deve ser escondida do aluno, mas o desemprego que, em geral, incide mais sobre o negro, faz com que o mesmo sofra ainda mais diante da competitividade no mercado de trabalho, sem falar nos empresários preconceituosos que existem, desde a chegada, do europeu em território brasileiro, até os dias atuais.

Práticas preconceituosas que perpetuam nos discursos da sociedade capitalista continuam sendo reproduzidas nas músicas, nas iconografias, nos discursos, nos poemas literários e, infelizmente, nos próprios meios de comunicação, que continuam apresentando um discurso ambíguo a respeito das raças que servem apenas para continuar a reprodução de preconceitos contra o afro.

Assim,

[...] a necessidade e a importância de desnaturalizarmos, pela dúvida radical, a produção ideológica que imprimiu e ainda imprime, mediante narrações parciais, “verdades” cristalizadas sob a óptica do colonizador, cuja versão histórica tanto esconde, quanto revela representações dominantes sobre o negro e os esquemas classificatórios produtores do racismo e das relações sociais dele decorrentes (FREITAS, 2009, p. 10).

Percebe-se, na referida citação, que as narrativas imprimem uma verdade sobre o outro, sendo, então, necessário desconstruir tais fatos nas produções literárias que agradam apenas as classes dominantes, alimentando as antigas categorias discriminatórias (negro e raça). Tanto os materiais impressos, como também a mídia deveriam narrar e colocar iconografias representando novos valores, novos significados e atributos, permitindo construir uma nova consciência identitária negra no Brasil, favorecendo, na sociedade global, novos olhares sobre as comunidades e os universos afro-brasileiros.

Entende-se que os autores apresentam uma narrativa na página 138, da primeira obra analisada, sintetizando o trabalho escravo e pedindo ao alunado que pense no assunto e escreva um manifesto. Segue a síntese:

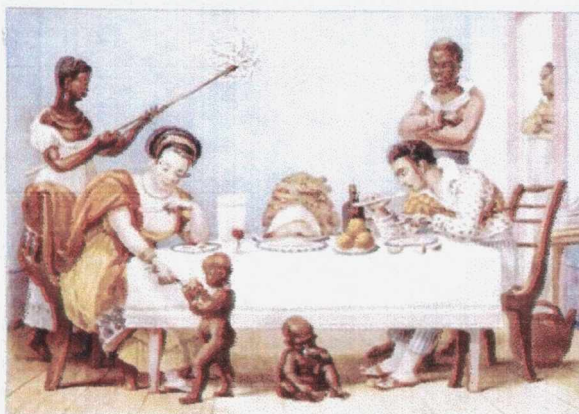
Trezentos anos de escravidão marcaram profundamente a história do Brasil: nossa gente, nossos hábitos, nossos costumes, o modo como a gente fala. Hoje, não resta a menor dúvida que a escravidão é um dos maiores crimes contra a humanidade. Apesar disso, existem em diversas regiões do Brasil denúncias da ocorrência de trabalho escravo (PILLETI; PILLETI, 2002, p. 138).

Inicialmente os autores começam sua síntese fazendo uma contextualização da atualidade e da grande contribuição dos povos africanos para o desenvolvimento do Brasil, demonstrando inclusive que eles mudaram profundamente nossa cultura, o povo brasileiro e sua língua. Mas, nas linhas seguintes, ao usar o tempo “hoje” “a escravidão é um dos maiores crimes contra a humanidade.” O que deixa qualquer leitor perplexo é a ausência de justiça nas discussões dos autores, pois os mesmos não citam nenhuma punição para os colonizadores que escravizaram os povos africanos.

No último capítulo, “Relações sociais na colônia: os engenhos de açúcar”, da primeira obra analisada, os autores trabalham apenas as relações sociais e, principalmente, aquelas de caráter familiar na colônia portuguesa.

Aspecto este comprovado pela gravura de autoria de Debret, do século XIX (ver figura 08), aqui apresentada para comprovar as discussões dos autores Piletti e Piletti (2002):

Figura 08: Gravura de Debret, mostrando uma típica cena do interior de uma casa no Brasil Colônia



Fonte: Piletti; Piletti (2002, p. 141)

Na ilustração, apresentada anteriormente, como se pode observar, os senhores de escravos numa das refeições, acham-se bem portados à mesa, enquanto os afros estão posicionados de pé e executando algum tipo de trabalho e as crianças escravas encontram-se sentadas no chão, sendo alimentadas com restos de comida dos senhores. Então, a figura demonstra como é possível identificar os modos como os escravos eram tratados, seus senhores altamente bem vestidos com roupas e calçados, já os escravos com roupas precárias e as crianças escravas sem nenhuma vestimenta.

Claro que as desigualdades sociais existem em qualquer sociedade contemporâneas, passando-se para uma análise mais detalhada, verificar-se-á que as imagens existentes, nas obras dos autores, em análise, identificar-se-á que a maioria das iconografias representa os

povos africanos em situação de inferioridade, como diz Silva (2009, p. 29) “Estas desigualdades sociais gritantes, construídas historicamente com fundamentação racista, permanecem hoje e se expressam nas várias áreas sociais”.

Aqui, a análise deter-se-á no livro didático de história usado por diversas escolas de todo país em que se percebe as diversas dicotomias entre o uso de narrativas e de iconografias que tratam os afro-brasileiros de forma negativa.

O livro didático traz muitas formas de detração da imagem do negro. Essas formas são apresentadas tanto através dos textos não-verbais, quanto da linguagem verbal escrita, ou pela associação de uma e de outra, mantendo uma ‘linha’ divisória entre negros e brancos, com benefícios convertidos para estes. O grupo negro é apresentado, nesses livros, na maioria das situações, como um problema social (COSTA, 2003, p. 3).

Os governos, para minimizar esta situação, realizam diversas pesquisas³⁵, para verificar o cumprimento dos vários dispositivos, para punir práticas de racismo, obrigatoriedade do ensino da cultura africana nos currículos escolares da educação básica, criados para reduzir certas práticas discriminatórias contra os povos negros que tanto contribuíram para a formação do povo brasileiro.

Os debates e as poucas atividades propostos encontrados no manual do professor, segundo os autores da obra, objetivam despertar o interesse e a curiosidade dos alunos a respeito da história de seus antepassados, como também estimular a reflexão sobre as condições socioeconômicas dos negros na sociedade brasileira atual, como consequência de valores culturais estabelecidos ao longo do tempo.

Os objetivos dos autores favorecem aos professores subsídios na elaboração de suas aulas. Mas será que os educadores conhecem e leem o manual didático para elaborar seu plano de aula? Sabe-se que a maioria das escolas públicas utiliza, como recurso didático, apenas o livro.

Muitas vezes, os profissionais não têm nenhuma preocupação em ampliar seu conhecimento ou até mesmo não conhecem nada sobre o Continente Africano. Nesta perspectiva, dar-se-á continuidade a este debate, analisado-se a segunda obra dos autores supracitados, em que os mesmos falam de algumas sociedades africanas.

³⁵ Ver todo o artigo de Cícera Maria Silva - Mostra dados de pesquisa em relação ao índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em que o Brasil se situa na 76ª posição. Entretanto, ao desagregar este índice por raça, quando se trata da população branca, essa posição sobe para o 46º lugar, mas cai para a 107ª posição, ao se referir à população negra.

CAPITULO IV

4 OS AFRO-DESCENDENTES NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM 2009

Como já foi abordada anteriormente, a lei nº 10.639/03 estabelece o ensino da História da África e do afrodescendente nos currículos educacionais do ensino fundamental e médio, em todo país. Nesta perspectiva, pretende-se continuar as múltiplas discussões do livro didático de história, produzido pelos autores: Nelson Piletti, Claudino Piletti e a participação de Thiago Tremonte.

Os anos passaram e as discussões feitas, nos livros didáticos de história, quanto ao afro-brasileiro, demonstram que as mudanças ocorridas ainda não são substanciais, pois o conteúdo de tais livros apenas, em poucas páginas, falam da cultura, do continente e do povo africano. De acordo com Oliva (2003, p. 443), “a África aparece em óbvias passagens da História do Brasil ou Geral, ligada à escravidão, ao domínio colonial no século XIX, ao processo de independência e às crises sociais étnicas, econômicas e políticas em que mergulhou grande parte dos países africanos formados no século XX”.

Conforme a análise do primeiro volume, é possível compreender a que Oliva se refere, ou seja, os manuais dedicam pouco espaço para discorrer sobre a África, apenas trabalham as questões: um continente de miséria, um povo que foi subjugado e dominado pelo branco, em que o outro passava a ser visto como aquele que nunca alcançará o homem europeu, continente colocado nos exemplares e também pelos autores da obra analisada como o centro das transformações sociais, políticas, culturais e econômicas.

Já no segundo volume, produzido em 2009, não é necessário precisarmos folheá-lo, para se descobrir, nas imagens ou palavras que chamam a atenção, pois basta, para isso, olhar-se a capa de abertura da obra, uma vez que a iconografia apresentada faz entender que os autores não tiveram nenhuma preocupação em mostrar, supostamente, uma mulher afro-brasileira, executando tarefas artesanais. Aparentemente, isto não seria o ideal para a abertura do exemplar, porque a ilustração mostra uma mulher negra, com mãos calejadas e unhas sujas (ver figura 09). Mais uma vez, sente-se na obrigação de levantar-se as seguintes indagações: como o aluno afro se sentirá ao analisar tal imagem? Ou até mesmo, qual a visão do estudante não afro diante da ilustração?

Intencionalmente ou não, os autores estão instigando os alunos a pensarem que o homem afro não cuida da higiene pessoal ou, melhor dizendo, eles não parecem estar de acordo com as novas diretrizes determinadas para trabalhar a história e a cultura do continente

africano e do afro descendente. O que se pode concluir é o verdadeiro desrespeito dos autores pela etnia negra.

Figura 09: Capa de abertura do volume produzido por Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte no ano de 2009



Fonte: Piletti, Piletti, Tremonte (2009).

Mais adiante, no exemplar analisado, produzido depois da lei, os autores abordam algumas sociedades africanas, como o Império de Gana, Mali, Songhay e Kongo. O capítulo intitulado “sociedades da África³⁶” discute alguns impérios africanos e sua formação, sua cultura, sua política e a religiosidade adotada pelos africanos.

Os autores colocam imagens e mapas do Continente Africano, desta vez, de forma que os alunos, ao analisarem, perceberão um continente rico e não apenas de misérias como estão acostumados a ouvir e ver na mídia. A proposta do capítulo é iniciar um estudo sobre as sociedades africanas a partir da leitura de imagens e mapas.

No entanto as discussões apresentadas pelos autores, em suma, são resumidíssimas, constando apenas de 05 (cinco) páginas para tratar de sociedades de grandes impérios e que realizaram grandes negócios transarianos, que conquistou e dominou outros povos. Mas, como diz Lima (2008, p. 06) “a África é uma ilustre desconhecida. A grosso modo,

³⁶ Aqui o capítulo analisado inicia-se na página 116-124.

prevalecem os estereótipos de que se trata de um lugar assolado pelas guerras tribais, devastado pela fome e miséria”.

Desse modo, pode-se entender que a falta de “conhecimento” dos autores para discutir as sociedades africanas, deve ser pelo fato de sua formação³⁷, pois, em seus comentários, verificam-se diversos tropeços, quando os mesmos falam sobre a cultura afro-descendente. As discussões dos impérios das sociedades africanas não ajudam o alunado a compreender o que determina a lei.

As próximas discussões que os autores contemplam, no segundo volume analisado, são a questão dos engenhos, como, por exemplo, no capítulo 18 (dezoito) da obra analisada com o título: “A riqueza e a miséria do açúcar”, tendo como objetivo proposto introduzir o conteúdo conceitual das relações de poder no engenho e na organização macrossocial da colônia.

O que se pode compreender nas narrativas colocadas para discutir a produção do açúcar são as mesmas discussões utilizadas no exemplar produzido no ano de 2002, diferenciando apenas algumas imagens que mostram as diversas etnias que vinham de várias regiões da África.

Logo adiante, os autores citam um texto complementar, objetivando a reflexão sobre a história do trabalho no engenho de açúcar, a partir da perspectiva de gênero e de etnia. Seguem trechos do texto de Luciano Figueiredo. “Mulher e família na América portuguesa”.

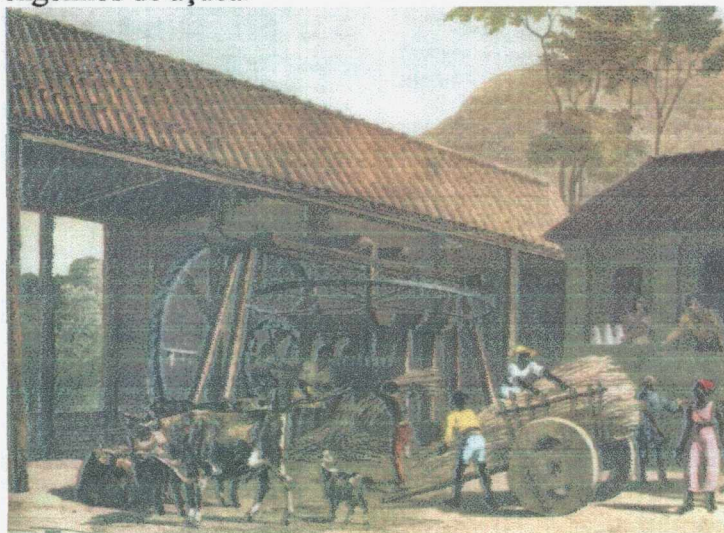
Poucas descrições do martírio dos escravos nos engenhos são tão contundentes quanto esta célebre passagem do padre Antônio Vieira, escrita do século XVII: “Quem vir na escuridão da noite aquelas fomalhas tremendas perpetuamente ardentes [...] o ruído das rodas, das cadeias, da gente toda de cor da mesma noite, trabalhando vivamente [...] sem momentos de trégua, nem de descanso; quem vir enfim toda a máquina e aparato confuso e estrondoso daquela Babilônia, não poderá duvidar [...] que é uma semelhança do inferno”. E grande parte dessa “gente toda de cor da mesma noite” era formada por mulheres, que, vigiadas por feitores e capatazes, dominavam o cenário do trabalho cruel e extenuante de beneficiamento do açúcar no Nordeste brasileiro (PILLETI; PILLETI, TREMONTE, 2009, p. 174, Apund FIGUEIREDO, 2004, p.p. 81-2).

O trecho apresentado, mais uma vez, representa os africanos executando o trabalho escravo e a simbologia do engenho semelhante ao inferno, local quente em que os escravos eram vigiados, não tinha descanso, e era cruel (ver figura 10). Desta forma, os autores, diferentemente do volume anterior, produzido em 2002, colocam o escravo, comparando-o a uma máquina, enquanto que, no primeiro volume, como animais.

³⁷ Nelson Piletti – graduado em Filosofia, pedagogia e Jornalismo; Claudino Piletti – Graduado em Filosofia e Pedagogia; Thiago Tremonte – Graduado em História).

Para comprovar a vida terrível dos escravos nos engenhos, os autores antes de discutir o texto de Luciano Figueiredo, 2004, apresentam uma imagem que denunciam as práticas que denominou de escravismo para produzir as riquezas dos colonizadores na colônia portuguesa.

Figura 10: Gravura de Rugendas retratando o cotidiano do trabalho nos engenhos de açúcar



Fonte: Piletti, Pille, Tremonte (2009, p. 173).

É possível perceber, na iconografia, a participação das mulheres africanas na produção da cana-de-açúcar e a este respeito encontra-se Figueiredo mostrando que as mulheres escravizadas desempenhavam um papel decisivo nos engenhos de beneficiamento da cana.

[...] Havia as moendeiras, duas ou quatro mulheres que cuidavam de passar a cana de volta para o tambor. Eram auxiliadas por duas cativas que levavam o bagaço da cana moída para fora. Uma outra mulher, designada calumbá, lubrificava permanentemente com água as engrenagens e lavava os recipientes onde desaguava o caldo de cana, enquanto uma outra ainda mantinha acesas as candeias. Mais uma escrava, a guindadeira, cuidava de remover o caldo e levá-lo para as caldeiras. A dureza do regime de trabalho era grande, entre dezoito ou vinte horas por dia, por cerca de 203 dias no ano (PILLETI; PILLETI, TREMONTE, 2009, p. 174, apud FIGUEIREDO, 2004, p. 81-2).

Assim, as mulheres africanas escravizadas executavam, nos engenhos de açúcar, diversas atividades, diferenciadas do trabalho desenvolvido pelas mulheres nativas. Isso leva a entender, claramente, as dicotomias existentes entre o trabalho das africanas e o das mulheres indígenas. Faltou os autores discorrerem, nos exercícios, que as mulheres africanas passaram a ter funções especializadas na produção do açúcar.

4.1 As mulheres africanas escravizadas no livro didático de história de 2009

É preciso que os alunos compreendam, nas entrelinhas, o papel das mulheres africanas desenvolvendo uma atividade insalubre nos engenhos. A carga horária de trabalho dificultava as mulheres africanas de ser mãe ou até mesmo de amamentarem seus filhos. O que pensarão as meninas afro-brasileiras, deparando-se com as narrativas sobre as mulheres africanas escravizadas? Mesmo assim, os autores pedem numa das questões, que os alunos façam uma pesquisa sobre a condição de trabalho feminino na atualidade, comparando com o do período da escravidão.

As alunas afro-brasileiras não terão nenhum prazer de executar esse tipo de pesquisa, levando em consideração que os tempos passaram, mas, conforme diz Silva (2009, p. 30), “as mulheres negras constituem 56% das trabalhadoras domésticas”. Assim, no geral, este tipo de comentário faz com que os estudantes afro-descendentes recusem-se a se identificarem como pertencentes a esse grupo étnico-racial, porque autores colocam, nos livros didáticos, discursos e iconografias do afro, associado-o ao feio, ao fétido, ao inferior, ao preguiçoso e com tendência à marginalidade.

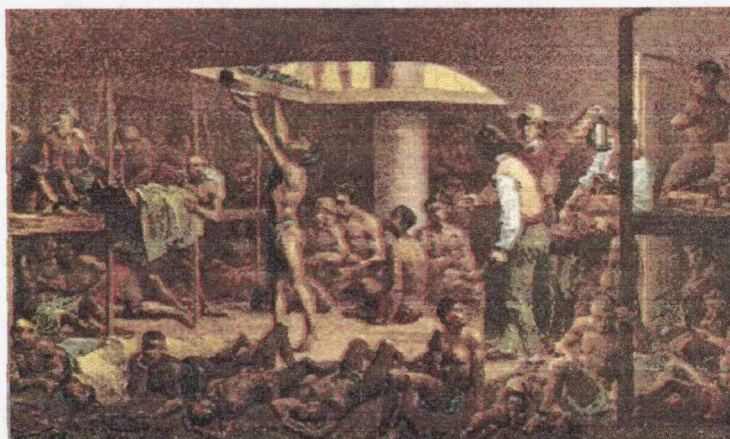
Ainda de acordo Silva (2009, p. 32) “as situações vivenciadas repetidamente pelas crianças negras, no interior das escolas, podem levá-las a cristalizar um sentimento de vergonha, medo e raiva de ser negro”. O preconceito racial e discriminatório continua presente e perverso no processo educacional que os estudantes, muitas vezes, preferem silenciar, porque, nos livros didáticos de história ou de qualquer componente curricular, colocam o outro, como o diferente, o estranho, o fraco.

Outro capítulo analisado da obra produzida pelos autores Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte intitulado “a escravidão³⁸”, os autores abrem a discussão com um poema de Castro Alves “O navio negreiro” acompanhado com ilustração do pintor Johann Montiz Rugendas, datado de 1835, representando o porão de um navio negreiro, que também já foi apresentada no terceiro capítulo desta discussão (ver figura 11).

Percebe-se que os autores têm a pretensão de associar o poema bastante sofisticado à imagem, mostrando as más condições vivenciadas pelos africanos, retirados do seu continente, para atravessar o oceano atlântico e ser escravizado em território brasileiro. E, mais adiante, os autores propõem uma atividade, no qual os alunos farão uma leitura e a interpretação de um documento imagético.

³⁸ Aqui o capítulo analisado nas páginas 181-199 da obra citada.

Figura 11: Gravura de Rugendas, que anteriormente foi usada na figura 03, e mais uma vez colocada aqui, representando o porão de um navio negreiro



Fonte: Piletti, Pille, Tremonte (2009, p. 181).

A imagem só comprova o que diz o poema, embora escrito numa linguagem rebuscada, os alunos perceberão, na interpretação do mesmo, o panorama “infernai” e o sofrimento das pessoas que ficavam sem nenhum conforto, nos porões dos navios negreiros.

Veja-se, a seguir, um fragmento do poema citado pelos autores:

[...]
 Era um sonho dantesco... o tombadilho
 Que das luzernas avermelha o brilho,
 Em sangue a se banhar,
 Tinir de ferros... estalar de açoite...
 Legiões de homens negros como a noite,
 Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo as tetas
 Magras crianças, cujas bocas pretas
 Rega o sangue das mães:
 Outras moças, mas nuas, espantadas,
 No turbilhão de espectros arrastadas,
 Em ânsia e mágoa vãs!

[...]
 Presa nos elos de uma só cadeia,
 A multidão faminta cambaleia
 E chora e dança ali!
 Um de raiva delira, outros enlouquecem,
 Outros, que de martírios embrutecem,
 Cantando, geme e ri!
 Fonte: PILLETTI; PILLETTI, TREMONTE,
 2009, p. 181, apud ALVES, Castro,
 Disponível em: WWW.
 Dominiopublico.gov.br, acesso em maio
 de 2008.

O poema belíssimo do poeta abolicionista Castro Alves que fora declamado pela primeira vez em 1868, denuncia que a escravidão africana foi um dos aspectos mais cruéis do empreendimento colonial na América portuguesa. Que mulheres, homens e crianças foram sequestradas das diversas regiões da África, vendo sua identidade ser destruída e sua família fragmentada. É preciso que as crianças entendam também que para chegar às terras da América enfrentavam uma viagem que, antes do seu fim, poderia representar o martírio, muitas vezes, culminando com a morte.

As discussões que os autores tecem sobre o poema e a iconografia proporcionam uma maior reflexão ao alunado e ao educador, diferentemente, do primeiro volume produzido em 2002 pelos mesmos autores. A última questão das atividades propostas pelos autores, na abertura do capítulo aqui analisado, contemplam as formas de resistência encontradas pelos africanos escravizados.

Isto constitui um momento significativo na obra, que por muito tempo, a historiografia brasileira ignorava ou não considerava outras formas de resistência à escravidão que não fossem a rebelião ou a revolução. Os autores proporcionam que os alunos percebam que aspectos culturais também são formas de resistência: a manutenção de elementos religiosos africanos, a dança e música, além dos confrontos diretos, a negociação, as fugas e a formação de quilombos. Imagem de Rugendas, apresentada a seguir e elaborada no século XIX, mostra o jogo de capoeira, que tanto era usado como dança e ao mesmo tempo como luta pelos africanos escravizados (ver figura 12).

Figura 12: Gravura de Rugendas mostrando negros jogando Capoeira



Fonte: Piletti, Pille, Tremonte (2009, p. 188).

Um ponto negativo que os autores colocam, na discussão do capítulo, é a referência que fazem às formas de resistências individuais, como envenenamentos, suicídios e abortos.

Os autores poderiam trabalhar a contextualização, fazendo uma ponte com a atualidade, pois hoje quantas pessoas hoje, não morrem por envenenamentos, quer sejam brancas ou negras? O suicídio só era provocado por africanos escravizados ou essa prática entre os mesmos que agora são livres ainda continua? Se atualmente se um negro se suicida, deve ser por outras circunstâncias. Quantos abortos não são realizados no país num ano? Quem são as pessoas que provocam abortos em nossa sociedade? Os abortos só ocorrem entre as pessoas das camadas populares como insinuam os autores?

Partindo destes questionamentos, os autores bem que poderiam apresentar outras formas de resistência dolorosa praticadas pelos africanos, que, ao invés de conviver com a situação a que eram submetidos, preferiam morrer, abortar para não ver o filho escravizado ou ser vendido como meras mercadorias.

Os autores ainda tratam dos mesmos aspectos discutidos na obra (História & Vida Integrada) anterior, produzida em 2002, ou seja, sobre a venda de africanos no mercado, que era uma atividade lucrativa realizada na colônia portuguesa, como também em virtude da justificativa da Igreja Católica, oficializando o uso da mão de obra escrava, que, se bem observado, continua a tratar das mesmas discussões anteriores.

O que leva a entender que, depois do ano de 2002 até os dias atuais, não houve mudanças significativas quanto ao tratamento das culturas africanas nos livros didáticos de história. Na maioria das vezes, salvo raras exceções, as discussões e as iconografias que tratam do escravo no Brasil Colônia até o Período Imperial (ver figuras 13, 14 e 15), permanecem as mesmas, como as que se seguem:

Figura 13: Reutilização da gravura de Rugendas, mostrando o desembarque de navios negreiros



Fonte: Piletti, Piletti Tremonte (2009, p.182).

Figura 14: Gravura de Debret, mostrando uma imagem que faz referência ao cotidiano de escravizados em uma cidade



Fonte: Piletti, Piletti Tremonte (2009, p.187).

Figura 15: Gravura de autoria de Augustus Earle (1821/1824), mostrando um Mercado de Escravos



Fonte: Piletti, Piletti Tremonte (2009, p.183).

Em todas as imagens apresentadas, constata-se que os africanos estão em situação de inferioridade. Na gravura de Rugendas (1835) vê-se o desembarque; noutra, de autoria de Augustus Earle, acha retratado um mercado de africanos escravizados na cidade do Rio de Janeiro e, por fim, tem-se a gravura de Debret, produzida ano de 1826, na qual se percebem alguns castigos impostos aos indivíduos escravizados.

Não se deseja que os autores ignorem o que realmente acontecia na colônia portuguesa, mas que os mesmos abordassem essas iconografias com o objetivo de denunciar as atrocidades que os proprietários de terras praticavam, matando, torturando, castigando, bem como agindo contra o negro escravizado através de tantas outras práticas criminosas com

o intuito exclusivo de acumular riquezas. Seria fundamental que Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte abordassem, em suas discussões, que a questão do trabalho escravo, nos dias atuais, não é tão diferente do passado.

Os autores concluem o capítulo, intitulado “a escravidão”, discutindo a ideia da formação dos quilombos, a destruição dos palmares, a revolta dos malês e textos complementares, tratando as diversidades culturais herdadas do Continente Africano. Assim, os alunos têm possibilidades de conhecer um pouco sobre as experiências de vida de seus ascendentes³¹.

4.2 As relações entre os africanos e os colonizadores no livro didático de história de 2009

O último capítulo, intitulado “A sociedade açucareira³²”, da obra produzida em 2009 pelos autores supracitados tem por objetivo estimular os alunos a refletirem sobre as relações sociais na atualidade e a compará-las com às da época colonial. Assim, os africanos que aparecem nas discussões apresentadas e o cotidiano da colônia estão, intrinsecamente, ligados ao colonizador.

Os autores abrem as narrativas da seguinte forma:

Na Colônia, especialmente na região açucareira, a casa-grande e a senzala representavam os dois extremos da organização da vida e do trabalho. Em um extremo estavam os senhores de terra e de escravos: no outro, os próprios indivíduos na condição de escravos. Um pequeno grupo de trabalhadores livres e funcionários públicos constituía uma camada intermediária (PILLETI; PILLETI, TREMONTE, 2009, p. 200)

Como se pode entender as relações sociais estavam estabelecidas da seguinte forma, de um lado os proprietários de terra, aqui os dominantes; e do outro lado, africanos, denominados escravos e uma parcela de trabalhadores livres, que os autores não mencionam quem eram os mesmos. O texto não deixa claro se os trabalhadores eram alforriados, indígenas ou colonizadores.

Nas discussões dos autores, os africanos aparecem apenas na condição de escravo, pois a sociedade, nos primeiros séculos da colonização portuguesa, como diz Piletti, Piletti e Tremonte (2009, p. 203), quando comentam que “nessa sociedade escravista havia dois grupos principais: o dos senhores de escravos e dos escravizados”. Na prática, eram os escravizados que realizavam todos os trabalhos existentes na produção açucareira.

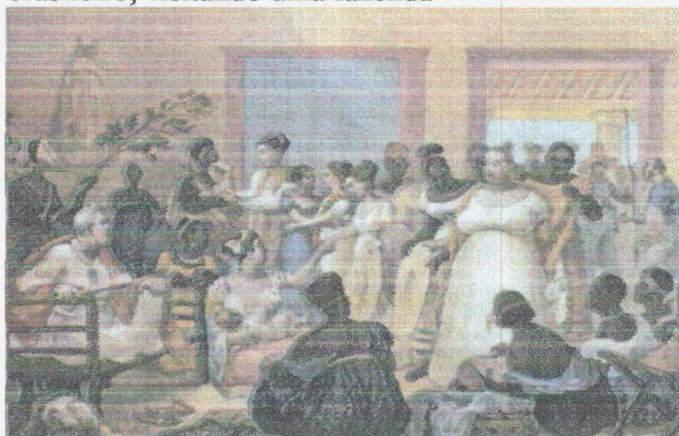
³¹ Ver o artigo de Sandra Haydée Petit – Ela discorre que Zoé, quando completa 15 anos de idade, os pais dão de presente um passeio para que Zoé, uma afro-descendente e bastante inteligente conheça seu povo negro, sua história, sua cultura, seus costumes.

³² Aqui o capítulo denominado inicia-se na página 200/214.

Assim, os produtores que geravam as riquezas para os proprietários de terra (colonizadores) restavam para eles, a senzala, vivendo com ou sem nenhuma privacidade, no geral, como diz os autores da obra analisada, “os escravizados viviam juntos, se a condição de trabalho eram cruéis, o espaço do descanso também não favorecia em nada a preservação física e psicológica do escravizado”.

Nesta perspectiva os africanos viviam amontoados num espaço que os colonizadores denominaram senzalas, e outros escravos, inclusive crianças eram utilizadas nas tarefas domésticas da casa grande do senhor, como é possível notar nas iconografias de Jean-Baptiste Debret produzidas entre 1834/1839 (ver figura 16):

Figura 16: Gravura de Debret, mostrando damas do período colonial brasileiro, visitando uma fazenda



Fonte: Piletti, Piletti Tremonte (2009, p.203).

Figura 17: Gravura de Debret, mostrando uma senhora brasileira em seu lar



Fonte: Piletti, Piletti Tremonte (2009, p.202).

O que se pode perceber nas ilustrações de Debret são as inúmeras diferenças de trabalhos, de comportamentos, de tratamentos, em que os africanos estão sendo tratados em relação ao branco, pois sempre ocupa espaço de inferioridade. Desta forma, não é de estranhar a presença do racismo na história e no cotidiano da população brasileira. Os brancos ocupam um lugar de destaque, na qualidade de senhor, altamente bem vestidos e bem portados nas cadeiras, mesa, enquanto isso os escravos são representados sentados no chão, com vestimentas diferenciadas.

Os autores continuam discutidos o quanto era utilizado o trabalho escravo realizados por crianças afro-descendentes. O texto “as crianças escravizadas” em que os autores abordam este fato é de autoria de José Roberto de Góes e de Manolo Florentino, retirado da obra de Mary del Priore. As narrativas comprovam que eram frequentes crianças cativas além de serem vítimas de exploração, também eram criadas e preparadas para o trabalho.

Seguindo esse pensamento colocado pelos autores, pode-se afirmar que esse tipo de comportamento permanece até os dias atuais. Quantas crianças não continuam sendo exploradas sexualmente e utilizadas para o trabalho? Será que os familiares ou até mesmo os pais não contribuem para isso acontecer?

Assim, os livros didáticos, utilizados nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, não têm nenhuma preocupação na escolha do material didático e nem realizam uma seleção de conteúdos para trabalhar com seus alunos, possibilitando uma maior interação, pois o que se percebe nos mesmos é a exclusão, como afirma Carvalho (2010, p. 12).

“[...] o livro didático é responsável por transmitir os conhecimentos ditos necessários. Neles estão selecionados os conteúdos considerados relevantes para os educandos. Contudo, também são veículos para propagação de ideologias presentes no currículo. O modelo eurocêntrico de educação adotado no Brasil acaba por privilegiar, nos livros didáticos de história, uma narrativa que não conduz os alunos/os negros a se enxergarem positivamente nas páginas dos livros”.

Concorda-se com a referida citação de Carvalho, uma vez que os livros didáticos de história, mesmo, na contemporaneidade, ainda mantêm conteúdos que demonstram o uso de práticas preconceituosas e discriminatórias, sejam em narrativas ou em iconografias. É preciso que, neste século XXI, os exemplares didáticos sejam diferenciados dos anteriores, possibilitando uma reconstrução das relações sociais estabelecidas entre negros e brancos, deixando de lado o discurso imaginário e inculcando, nos governantes, a realidade de uma prática social, cultural, político e econômica que dê dignidade a qualquer que seja o tipo de raça.

4.3 Os livros didáticos de história da atualidade se diferenciam dos anteriores?

No decorrer das discussões narrativas e analisando as inúmeras iconografias, percebe-se que, nas páginas dos livros, são destacadas as diversas formas de dominação, a ideia de que existiam dominadores e dominados, em que os últimos viviam passivamente a situação de subjugação. Quando, na verdade, na historiografia brasileira, o processo de escravidão ocorreu em diversos movimentos de resistência pela busca da liberdade.

Encontram-se, nas narrativas dos autores aqui analisados, várias abordagens para justificar o injustificável: o trabalho escravo, como diz Oliva (2003, p. 448) que o trabalho escravo era “apoiado pela Igreja, governos, comerciantes, políticos, fazendeiros e pela mentalidade da época”. Quando, na verdade, a escravidão foi injusta em sua própria essência e nunca poderia ter sido justificada, mas para defender a nobreza usaram diversos instrumentos argumentativos para que o homem europeu escravizasse outro homem.

O livro didático de história elaborado pelos autores Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte, produzido depois da criação da lei nº 10639/03, não contempla totalmente às exigências determinadas, a exemplo da obrigatoriedade do ensino da História da África e dos afrodescendentes.

Na tentativa de desconstruir práticas preconceituosas e discriminatórias como, por exemplo, que o continente africano é bárbaro, inferior; que o negro é fétido e rouba, então, no Brasil, foram criadas e aprovadas leis para garantir que os afros sejam tratados com dignidade e respeito. Mas o que se veem, nos livros didáticos de História, são as mesmas discussões encontradas sobre o africano muito antes das leis brasileiras de proteção aos negros. As mudanças não são significativas, pelo contrário continuam gerando, no psicológico da criança, uma recusa aos seus ascendentes.

Assim, a educação que hoje se encontra, nos bancos escolares das escolas de todo país, não promovem a igualdade, quanto à história, à cultura, aos costumes e à religião dos povos africanos, como diz Cavalleiro, 2006, p. 229):

pode-se afirmar, então, que a educação formal tem contribuído, desde a educação infantil, para o desenvolvimento de crianças negras com identidade fragilizada, levando-as a cristalizar um autoconceito negativo e auto-estima rebaixada, o que resulta quase sempre em um sentimento de ausência de capacidade pessoal, apatia, medo, inibição intelectual.

As péssimas condições de vida que foram vivenciadas pelos africanos, no período colonial e no Brasil Império, ainda então marcantes, nos livros didáticos de história, que, pela

perspectiva dos autores contribuem para que os alunos afro-brasileiros, ao invés de valorizar, desvalorizam a cultura e a história da população afro-descendente.

Os autores deveriam retratar a questão da escravidão e suas relações sociais, dando mais ênfase como seres participativos na vida dos colonizadores e transformadores de cultura e de costumes introduzidos no cotidiano dos proprietários de terras. É preciso romper com a ideia de que a escravidão, no Brasil, foi branda e que o africano era passivo.

De acordo com Carvalho (2010, p. 3), “a historiografia brasileira passa a contestar as visões sobre o fato do cativo no Brasil ter sido definido como “brando”. As novas interpretações destacam o protesto e passam a desmistificar as idéias de passividade e submissão por parte dos escravizados”. Hoje existem diversos autores que trabalham essa questão de resistência, no sentido de que os africanos nunca demonstraram estar satisfeitos com a imposição imposta pelos membros da nobreza.

Em linhas gerais, como já diz Lima (2008), é preciso que se façam grandes empreendimentos para que se possa proporcionar aos alunos de todas as escolas brasileiras o melhor, principalmente, em se tratando de livros e materiais didáticos. A aprovação da lei nº 10.639/03 representou um importante avanço para uma maior e melhor diversificação das ciências humanas brasileiras, indicando caminhos para os pesquisadores das diversas áreas do conhecimento.

Por fim, o que se deve fazer agora é cumprir o papel de pesquisador, condição indispensável para o bom desempenho em sala de aula. Ainda se tratando de Lima (2008) é preciso ir em busca de bons livros didáticos que deem suporte para o exercício do magistério de forma coerente em relação aos grupos étnicos, ou quem sabe, até mesmo escrevê-los e não deixando de adaptá-los à diversidade de experiências da cultura dos afro-descendentes no Brasil.

CAPÍTULO V

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Buscando mostrar como os autores dos livros didáticos de história, em suas abordagens, ao invés de apresentar o negro como um ser que apesar de tantos sofrimentos pelos quais passaram durante o período do Brasil Colônia, mas que não foram passivos nem submissos como escravos, uma vez que os mesmos sempre apresentaram diversas formas de resistência. Os autores abordados (Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte), mesmo depois da promulgação da Lei 10.639/03, que tanto beneficia os descendentes dos afro-brasileiros, ainda assim, em suas mais recentes publicações, continuam apresentando o negro, como se a etnia negra fosse desnaturalizada.

Então, buscando contestar este aspecto, o autor da pesquisa em apreço, inicialmente, valeu-se de uma pesquisa bibliográfica de onde retirou várias ideias de autores que abordam esta temática, o autor do presente trabalho monográfico, também valeu-se de uma pesquisa do tipo documental, uma vez que utilizou como fonte documental os livros dos autores supracitados, de onde o mesmo extraiu para demonstrar a sua contestação contra essa incoerência, 17 figuras, as quais foram analisadas pelo mesmo, razão pela qual esta pesquisa constitui-se ainda como sendo uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva.

Pesquisa bibliográfica, segundo Vergara (2006, p. 48), “é o estudo sistematizado, desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”.

A pesquisa documental segundo May (2004) trata-se daquela que recorre a diversos tipos de fontes como documentos de cartórios, de antigas igrejas, de museus, dentre outros, tendo o objetivo de criar parâmetros na criação de trabalhos acadêmicos, quando então, de posse dos dados coletados nestas fontes, os pesquisadores realizam sua pesquisa, a partir de uma análise documental.

Este trabalho caracteriza-se também como uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva que de acordo com Vergara (2006), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial realizar a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relação entre variáveis, e é ainda exploratória, porque segundo o

referendado autor, quando se trabalha com estudo descritivo exploratório, em ambos, os pesquisadores se preocupam com a atuação prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modernização nos leva em busca de novos paradigmas que reconstruam toda prática social, política e moral, começando pelo conhecimento, pois engendrar novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, ou seja, fazer nascer novas formas de pensar o outro de igual para igual, sem preconceitos. É preciso trabalhar na estruturação de práticas discursivas feitas para condicionar os sujeitos a glorificarem sua origem, reconhecer como tal, a partir do momento que afro-descendentes, nativos, mulheres, prostitutas, homossexuais, pessoas com necessidades especiais, dentre outros, reconheçam suas diferenças e aceite-as, para que, desse modo, o outro (branco) deixe de pautar-se, na errônea ideologia de que, somente, ele é o ente superior.

A literatura tem um papel decisivo na desmistificação da prática de preconceitos e discriminação. Ao analisar os livros didáticos de história “Projeto Pitangua” percebe-se como a escola enfatiza os feitos da civilização ocidental, destacando os valores dos povos europeus, pois mesmo com a criação e aprovação de leis protetoras dos povos pertencentes à etnia negra, ainda assim, percebe-se que, nos ensinamentos didáticos, ainda prevalece a cultura europeia e cultura Norte Americana (E.U.A), tendo essa ideia ainda prioridade na política educacional brasileira.

Faz-se necessário, então, uma política pública que, de fato e de verdade, possibilite o reconhecimento de todos os povos com a mesma ênfase que dão a cultura européia, pois, se por um lado, há uma familiaridade quanto aos estudos sobre os povos europeus, por outro, ocorre justamente o contrário: existe um estranhamento, quando de nossas leituras, referentes a bibliografias que se pautam no assunto da história de outras sociedades, como, por exemplo, as sociedades africanas. Isto ocorre, simplesmente, pelo fato de não se ter tido, ao longo da história, projetos educacionais que se dedicassem à causa negra, assim como se empenhou quanto ao conhecimento da história do homem europeu.

Compreende-se, que muitos dos preconceitos existentes em nosso país, referentes às pessoas afro-descendentes ou afro-brasileiros, dão-se pelo fato que só se conhece a versão da História Oficial (narrada pelos brancos dominadores) acerca do povo africano e dos seus respectivos descendentes. Timidamente, estão narradas nos livros didáticos de história que se limitam a contemplar, de forma modesta, algumas considerações sobre uma história da África, porém esses livros são ignorados pelos sistemas educacionais públicos e privados de ensino.

Portanto fica difícil para os educadores (principalmente àqueles que se limitam aos livros didáticos) passar para seus discentes novos olhares sobre a cultura africana, pois já se acostumou a aprender a história do afro apenas como sendo o negro-escravo, subordinado e sem mobilidade de ação na sociedade. Sabe-se que é incorreto afirmar que o “negro-escravo” assistiam sua condição de forma passiva, a literatura bibliográfica, se for analisada profundamente, poderá levar o leitor a perceber, em suas entrelinhas, a luta, a conquista e a vitória obtidas pelos negros, numa demonstração de que os mesmos nunca foram passivos.

Desconstruir atos e discursos preconceituosos/discriminatórios não são tarefas fáceis, pois, para isso, é preciso alavancar uma grande mobilização em todos os segmentos da sociedade brasileira, principalmente, na escola, espaço privilegiado na transmissão do conhecimento, de valores, de normas, de regras, de condutas, de cultura entre outros.

Assim, a comunidade escolar detentora do conhecimento tem que repensar suas práticas, criar condições de aprendizagem sem que a criança deixe de aprender a história da cultura africana desde sua origem até suas contribuições culturais das quais herdamos.

Também se pode afirmar que a globalização hoje é responsável por manter práticas discriminatórias que se veem em: programas televisivos, mostrando padrões, modos, regras, dentre outros. Então, para que isto seja combatido, autores de livros didáticos e educadores têm que caminhar juntos nas elaborações de narrativas e gravuras, nas obras formuladas direcionadas à educação do Brasil, com um conteúdo mais coerente com as etnias brasileiras e, reivindicando, em um grito uníssono que o poder público invista em políticas que valorizem o reconhecimento da cultura regional, sobretudo a cultura específica de cada grupo étnico.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. O estado absolutista no ocidente. In: **Linhagens do Estado Absolutista**. Trad. Telma Costa. Porto, Edições Afrontamento, 1984, p. 13-45.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Câmara dos Senadores, 1988.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 10.
- CARVALHO, André Luís Souza de. A resistência negra nos livros didáticos de história. In: IV Colóquio Internacional: **Educação e Contemporaneidade**, 22 a 24 de setembro de 2010, Laranjeiras - SE/Brasil, p. 1-15.
- CAVALLEIRRO, Eliane dos Santos. “Introdução”. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 11-18.
- _____. Educação Pré-escolar: o início do fim da intolerância. In: **Programa de Educação Continuada em Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas: Lei 10.639/2003 (educação – Africanidades – Brasil)**. CEAD, UNB, 2006. p. 01-10.
- CHARTIER, Roger. “Introdução”. In: **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.
- COSTA, Cândida Soares da. **Percepções de alunos e professores sobre a discriminação racial no livro didático**. GT: Afro-Brasileiro/21, 2003.
- DEMO, Pedro. “Perfil do Professor do Futuro”. In: **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2004. p. 77-90.
- DONATO, Eronides Câmara. **As narrativas dos livros didáticos de história e a construção de identidades: o papel (in) formativo da leitura**. Educação em Debate, Fortaleza, ano 24. v. 2. nº 44, 2002, p. 75-82.
- FIGUEIREDO, Luciano. **Mulher e família na América portuguesa**. São Paulo: Atual, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. O partido como educador. In: DAMASCENO (et. al.). **A educação como ato político partidário**. São Paulo: Cortez, 1988.
- FREITAS, Geovani Jacó de. Apresentação. In: **África mãe preta: respeitar as diversidades e combater as desigualdades**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2009, p. 5-10.
- KRUPPA, Sônia Maria Portella. “Cultura/educação/conhecimento”. In: **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 32-37

LIMA, Ivaldo Marciano de França. **Ensino de História da África no Brasil**: caminhos e descaminhos de uma luta contra o racismo velado. *Revista Novas Idéias*, Recife, v.1 , nº 1, 2008, p. 53-74.

MACHADO, Roberto. As estratégias da crítica da verdade. In: **Nietzsche e verdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999; p. 99-109.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MÉLICH, Joan-Carles. A resposta ao outro: a carícia. In LORROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez de (Orgs.) **Imagens do outro**. Trad. Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 170-176.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na Literatura didática. **Revista Afro-Asia**, ano 25 nº 03, 2003, pp. 421-461.

PETIT, Sandra Haydeé. Zoe visita seus parentes. In: **África mãe preta: respeitar as diversidades e combater as desigualdades**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2009, p.37-51.

PILETTI, Nelson, PILETTI, Claudino. *História & Vida Integrada*. São Paulo, Ática, 2002.

PILETTI, Nelson, PILETTI, Claudino, TREMONTE, Thiago. *História & Vida Integrada*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2009.

QUELUZ, Gracilda (Orientação) e ALONSO, Myrtes (Organização). **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, p. 9-18.

RAMALHO, Ângela Maria Cavalcanti. Pessoas “Versus” sociedade: Um dilema que oculta outros. In: **Coletânea de Textos Didáticos/UEPB - Campina Grande/PB, 2002. v. I**, p. 17-19.

Revista: Dia Nacional da Consciência Negra. Uma publicação da Secretária de Políticas Sociais e do coletivo estadual ant-racismo “Milton Santos”. Novembro/2003, p.p. 1-8.
www.klepsidra.net

RIBARD, Franck Pierre Gilbert. África, mãe negra do Brasil ou apontamentos para uma nova consciência multicultural. In: **África mãe preta: respeitar as diversidades e combater as desigualdades**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2009, p. 11-23.

SANTOS, Eloína Prati dos. Pós-colonialidade. In: **Conceitos de literatura e cultura**. Org. Eurídice Figueiredo. Juiz de Fora/Niterói. Rd. UFJF/Eduff, 2005, 341-363.

SANTOS, Sales Augusto dos. “A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro”. In: **Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 21-37.

SILVA, Cícera Maria. Diversidade e educação: a população negra no cotidiano escolar. In: **África mãe preta: respeitar as diversidades e combater as desigualdades**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2009, p. 25-36.

SILVA, José Alexandre da. Imagens da Escravidão negra em livros didáticos de história. In: **Anais do XI Encontro Regional da Associação nacional de História – ANPUH/PB Patrimônio Histórico no Século XXI**. Jacarezinho, 21 a 24 de Maio, 2008.

SOUZA, Laura de Melo e, O novo mundo entre Deus e o Diabo. In: **O diabo e a Terra de Santa Cruz: Feitiçaria e religiosidade popular no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p. 21-85.

TOMAZI, Nelson Dácio. Cultura e Educação. In: **Sociologia da educação**. São Paulo: Atual, 1997. p. 139-145.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. ed. 11.. São Paulo: Moderna. 1994.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

WOLFF, Philippe. “As fomes, as epidemias e a guerra”. In: **Outono da idade Média ou primavera dos tempos modernos**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 7-37.