



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB

CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

EDLAINE RODRIGUES PEREIRA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CINEMA NACIONAL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS  
SOBRE A ESCRAVIDÃO AFRICANA NO BRASIL COLONIAL ENTRE OS JOVENS DO  
OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Campina Grande

2017

EDLAINE RODRIGUES PEREIRA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CINEMA NACIONAL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS  
SOBRE A ESCRAVIDÃO AFRICANA NO BRASIL COLONIAL ENTRE OS JOVENS DO  
OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Graduada, pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Campus I – Campina Grande- PB.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ms. Senyra Martins Cavalcanti

Campina Grande

2017

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

P436e Pereira, Edlaine Rodrigues

Educação histórica e cinema nacional [manuscrito] : sentidos e significados sobre a escravidão africana no Brasil colonial entre os jovens do oitavo ano do ensino fundamental / Edlaine Rodrigues Pereira. - 2017.

60 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.

"Orientação: Profa. Ma. Senyra Martins Cavalcanti, Departamento de Educação".

1. Práticas pedagógicas. 2. Ensino fundamental. 3. Representações sociais. 4. Juventude. 5. Escravidão. I. Título.

21. ed. CDD 371.3

EDLAINE RODRIGUES PEREIRA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CINEMA NACIONAL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS  
SOBRE A ESCRAVIDÃO AFRICANA NO BRASIL COLONIAL ENTRE OS JOVENS DO  
OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para a  
obtenção do título de Graduada, pelo Curso  
de Licenciatura em Pedagogia da  
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB  
– Campus I – Campina Grande- PB.

Aprovado em: 04 / 08 / 2017

Nota: 9,5 (nove vírgula cinco)

BANCA EXAMINADORA

Senyra Martins Cavalcanti

Profª. Ms. Senyra Martins Cavalcanti

Orientadora

Maria Lindaci Gomes de Souza

Profª Dra. Maria Lindaci Gomes de Souza

Banca Examinadora

Patrícia Cristina de Aragão

Profª. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Banca Examinadora

Dedico este trabalho aos meus pais José de Assis Pereira e Maria Lúcia Rodrigues Pereira. Aos meus irmãos Elaine Rodrigues Pereira e Alécio Rodrigues Pereira. Ao meu cunhado Márcio Ranielyson Barbosa Andrade. Aos meus afilhados Emilly dos Santos Lima e Marcosuel dos Santos Silva. Ao meu inesquecível avô João Rodrigues dos Santos (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a **Deus**, autor da vida e de todo conhecimento, por sempre cuidar de mim e me guiar até aqui.

Aos meus pais **José de Assis Pereira** e **Maria Lúcia Rodrigues Pereira**, pelos sacrifícios que precisaram fazer para me dar a oportunidade de estudar. Aos meus irmãos **Elaine Rodrigues Pereira** e **Alécio Rodrigues Pereira**, pelo total e incondicional apoio nos momentos mais difíceis da caminhada, por sempre me incentivarem a nunca desistir.

Ao meu cunhado/ irmão **Márcio Ranielyson Barbosa Andrade** pelo companheirismo e amizade verdadeira dedicada a mim, és um grande irmão.

Ao meu afilhado **Marcosuel dos Santos Silva** pelas inúmeras demonstrações de carinho nos momentos que mais estive cansada.

A professora **Senyra Martins Cavalcanti** por ter sido durante todo o meu crescimento acadêmico muito mais que uma orientadora, mas uma verdadeira amiga. Por ver em mim um potencial que eu mesma muitas vezes não conseguia enxergar e por confiar-me um pouco de seus valiosos conhecimentos que me guiarão para o resto da vida.

Aos **professores** do curso de Pedagogia que tão bem me instruíram, e sem os quais essa caminhada não seria possível. De uma maneira especial aos professores **Jameson Ramos Campos, Glória Maria Leitão de Souza Melo** e **Livânia Beltrão**.

Aos meus **amigos de sala** pelo companheirismo nessa jornada acadêmica e em especial as amigas do coração que juntas formam o nosso quarteto, **Iara Maria da Silva, Elenir Araújo Silva** e **Wandela Jheny Diniz Sinézio**. Obrigada por sempre me acompanharem nesta caminhada e pelo incentivo, sobretudo, nos momentos que mais precisei. Vocês são extraordinariamente maravilhosas.

A **Universidade Estadual da Paraíba** por me dispor a oportunidade de estudar.

Ao **Curso de Pedagogia**, por dar um significado tão especial a minha vida.

A **banca examinadora**, pela atenção dada a este trabalho e pela sua valiosa contribuição para um maior aperfeiçoamento do mesmo.

E por fim, a todos os **funcionários do Centro de Educação**, que com seus trabalhos e esforços fazem o funcionamento de todo o centro.

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo. (Paulo Freire).

## RESUMO

Os filmes históricos sobre a escravidão africana no Brasil podem ser uma chave de análise da sociedade escravocrata na medida em que apontam para as condições sócio-política-econômica que oportunizaram as obras, proporcionando a mediação de representações e significados, permitindo discursos plurais sobre os temas abordados. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as representações e significados mediados por filmes históricos sobre a escravidão africana nos séculos XVI e XVII no Brasil, entre jovens do oitavo ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, com base nos filmes “Xica da Silva” (dir. Carlos Diegues, 1976) e “Ganga Zumba” (dir. Carlos Diegues, 1963). Os objetivos específicos são: identificar como os jovens identificam a verdade na história a partir da comparação que estabelecem entre as narrativas historiográficas e filmicas sobre a escravidão; discutir a (não) interferência do marcador identitário de gênero na forma como os jovens representam as experiências de escravidão feminina e masculina nos filmes históricos; e analisar como o conhecimento sobre a temática escravidão, oportunizado pelas narrativas dos professores de história e dos filmes históricos, organizam a consciência histórica do jovem em termos da relação que estabelecem entre passado, presente e futuro. A abordagem utilizada nesta pesquisa foi de caráter qualitativo. Tratou-se inicialmente da clipagem dos filmes e a partir daí um roteiro de entrevista foi elaborado para ser aplicado com o grupo focal da pesquisa, após a visualização desses clipes. Esse grupo focal foi formado por nove (9) alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olímpia Souto, na Cidade de Esperança-PB. Para analisar os dados da entrevista, buscamos fundamento em Rüsen (2010a, 2010b) no que se refere à história, consciência histórica, tradição, identidade histórica, tempo e narrativa histórica, bem como, em autores como Alencastro (2000) no que se refere à escravidão africana no Brasil Colonial, Fanon (1968, 2008), Schwarcz (1993) e Fry (2005) no que se refere à condição do negro desde a escravidão até a contemporaneidade, Ferro (1992) e Logny (2009) no uso do cinema como fonte histórica, Morettin (2011), fazendo uma análise do lugar que o cinema ocupa na obra de Ferro, Rosenstone (2010) tratando da veracidade do filme enquanto transmissor da história e Chartier (1991) no que se refere à representação. Os resultados da pesquisa demonstram que os jovens representam a escravidão africana nos séculos XVI e XVII no Brasil a partir dos filmes exibidos, como uma vida predominantemente regada a “sofrimentos”, “castigos” e “tristezas”. As conclusões alcançadas apontam que os jovens significam como “verdades” históricas os conteúdos abordados nos filmes e encontram nesta temática da escravidão abordada, a relação entre o passado, o presente e o futuro.

**Palavras- Chave:** Juventude. Escravidão. Representações sociais. Filmes históricos. Ensino Fundamental.



## ABSTRACT

The historical films on African slavery in Brazil can be an analytical key of the slave society insofar as they point to the socio-political-economic conditions that provided the works, providing the mediation of representations and meanings, allowing plural discourses on the themes addressed. The general objective of this research is analyze the representations and meanings mediated by historical films about African slavery in the XVI and XVII centuries in Brazil, on the eighth-grade students of Basic Education, based on the films "Xica da Silva" (Carlos Diegues, 1976) and "Ganga Zumba" (Carlos Diegues, 1963). The specific objectives are: To identify how youths identify the truth in history from the comparison they establish between the historiographic and filmic narratives on slavery; Discuss the (non) interference of the gender identity marker in the way young people represent the experiences of female and male slavery in historical films; And analyze how knowledge about thematic slavery, appropriated by the teachers narratives of history and from historical films, organizes the historical consciousness of the young person in terms of the relation that they establish between past, present and future. The approach used in this research was qualitative. Initially the students were shown a clip of the films and from there, an interview script was designed to be applied with the focus group of the research, after viewing these clips. This focus group was formed by nine (9) students of the Municipal Elementary School Olimpia Souto, in the City of Esperança-PB. In order to analyze the data of the interview, a base in Rüsen (2010a, 2010b) was used where history, historical awareness, tradition, historical identity, time and historical narrative are concerned, as well as in authors such as Alencastro (2000) which refers to african slavery in Colonial Brazil, Fanon (1968, 2008), Schwarcz (1993), and Fry (2005) regarding the condition of the Negro from slavery to contemporaneousness, Ferro (1992) and Logny (2009) in the use of Cinema as a historical source, Morettin (2011), making an analysis of the place that the cinema occupies in the work of Ferro, Rosenstone (2010) dealing with the veracity of the film as a transmitter of history and Chartier (1991) in regards to representation. The results of the research show that young people represent African slavery in the sixteenth and seventeenth centuries in Brazil from the films shown, as a life predominantly watered by "sufferings", "punishments" and "sorrows". The conclusions reached indicate that the young people see the contents covered in the films and find in this thematic of the slavery approached as historical "truths", the relation between the past, the present and the future.

**Keywords:** Youth. Slavery. Social representations. Historical movies. Elementary School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Foto 1 - Xica da Silva escrava.....</b>	<b>47</b>
<b>Foto 2 - Xica da Silva alforriada .....</b>	<b>47</b>
<b>Foto 3 - Grupo de jovens negros .....</b>	<b>49</b>
<b>Foto 4 - Grupo vocal Negros e Vozes .....</b>	<b>49</b>
<b>Foto 5 - Grupo de jovens negras .....</b>	<b>49</b>

## Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. CAPÍTULO I .....</b>	<b>14</b>
2.1 Consciência Histórica.....	14
2.2 História, Tradição e Identidade .....	17
2.3 Tempo.....	21
2.4 Narrativa Histórica .....	22
<b>3. CAPÍTULO II .....</b>	<b>25</b>
3.1 A escravidão africana no Brasil Colonial.....	25
3.1 A visão das mulheres negras .....	27
3.3 A visão do homem negro.....	30
3.4 A idealizada Democracia Racial .....	33
<b>4. CAPÍTULO III- METODOLOGIA E TÉCNICAS DA PESQUISA.....</b>	<b>37</b>
4.1 O filme como fonte histórica.....	37
4.2 Representação em Roger Chartier.....	38
4.3 Metodologia da pesquisa.....	41
<b>5. CAPÍTULO IV- ANÁLISE DA ENTREVISTA.....</b>	<b>44</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>54</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>59</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>60</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Na educação, quando o assunto é ensino e aprendizagem é bastante comum que o método usado seja a leitura de livros, artigos e materiais escritos em geral. Quando utilizados, os filmes com conteúdos históricos geralmente são apresentados como atividade de entretenimento ou como atividade complementar nas salas de aulas da Educação Básica, porém, esses filmes são capazes de vir a ser visualizados como matéria documental, uma vez que podem ser uma chave de análise de uma sociedade na medida em que apontam para as condições sócio-política-econômica que oportunizaram aquela obra.

Ferro (1992) comenta o descaso para com o filme, tratando dessa negligência não como incapacidade ou retardamento, mais como uma recusa em enxergar sua credulidade. Desta maneira, é preciso olhar para o filme não mais como entretenimento e sim, como um objeto de pesquisa, olhar com a mesma relevância dos artigos e materiais escritos em geral, apoiados na afirmação de Logny (2009) quando concorda com Ferro (1992), de que o cinema é fonte da história, fazendo emergir formas de ver, pensar, fazer e sentir. É imprescindível “considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las” (FERRO, 1992, p. 32).

Como disse Morettin (2011), concordando com Ferro (1992), para muitos, o filme é visto como um “complemento” e não como base histórica. É necessário analisar metodologicamente um filme para podermos ter a visão que defende Rosenstone (2010), de tentar em meio ao molde que o mundo nos coloca investigar como os filmes criam o mundo Histórico apresentado em sua narrativa.

A temática do uso do filme como fonte histórica é algo que me cativa há bastante tempo. Nesta perspectiva, fui monitora do “Projeto de Extensão: CINEDUC: Articulado Cinema, História e Educação” (2014) e participei de duas edições do Curso de Extensão: “Cinema e História da Educação” (2014) promovido pelo Projeto CINEDUC. Ainda nesta temática, produzi os seguintes artigos: “CINEDUC: Articulado Cinema, História e Educação” (2014), “Mulheres, Cotidiano e Preconceito: uma Análise da Adaptação Fílmica de ‘A resposta’” (2015), “A Extensão Universitária como Espaço de Formação Continuada e Complementar para o Trabalho com Filmes Históricos na Educação Básica” (2015), “Cultura Visual e Educação: uma Análise do Filme ‘Conrack: um Educador por Excelência’” (2015) e “Educação e Relações Étnico-Raciais: uma Análise dos Filmes ‘Histórias Cruzadas’, ‘Conrack: um Educador por Excelência’ e ‘O Lado Cego’” (2015), cada um desses artigos foi apresentado em Eventos Nacionais de Educação e um deles apresentado em um Congresso

Internacional. Participei como aluna bolsista do Programa de Iniciação Científica – PIBIC no Projeto, “Educação Histórica e Filmes Históricos entre Práticas e Representações”, na cota 2015/2016, o qual foi o projeto do presente trabalho.

Nesta perspectiva do filme como fonte histórica, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as representações e significados mediados por filmes históricos sobre a escravidão africana nos séculos XVI e XVII no Brasil, nos jovens do oitavo ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, com base nos filmes “Xica da Silva” (dir. Carlos Diegues, 1976) e “Ganga Zumba” (dir. Carlos Diegues, 1963). Os objetivos específicos foram: conhecer como os jovens identificam a verdade na história a partir da comparação que estabelecem entre as narrativas historiográficas e filmicas sobre a escravidão; discutir a (não) interferência do marcador identitário de gênero na forma como os jovens representam as experiências de escravidão feminina e masculina nos filmes históricos; e analisar como o conhecimento sobre a temática escravidão, oportunizado pelas narrativas dos professores de história e dos filmes históricos, organizam a consciência histórica do jovem em termos da relação que estabelecem entre passado, presente e futuro.

Para compreender as representações e os significados sobre a escravidão africana no Brasil Colonial, faz-se imperativo à revisão de temas como a consciência histórica (Rüsen, 2010a) que trata da intencionalidade da qual o homem precisa para poder viver, indo além de suas intenções e expectativas de futuro. A história deve ser analisada não meramente como fato passado e sim ponderada enquanto ciência, visto que, esta busca sempre a verdade em cada história narrada, pois, como afirma Rüsen (2010a), a história se faz a partir das ações humanas, através da rememoração consciente, assim, é preciso que o passado se faça presente através da recordação.

Rüsen (2010a) diz que a história torna consciente a identidade de seus destinatários. Quando os jovens interagem na história e se deparam com a escravidão africana no Brasil colonial, estes estão construindo também sua identidade histórica, que se constrói na relação com o outro. Quando nos aprofundamos no passado, faz-se necessário identificarmos as mudanças temporais de si e de seu mundo, o que caracteriza o *superávit de intencionalidade do agir humano* de que nos fala Rüsen (2010a). Ainda segundo Rüsen (2010a), o passado se faz presente através das narrativas históricas. Neste trabalho, apresentamos o filme como uma narrativa histórica capaz de trazer o passado para o presente. Na defesa do cinema utilizado como fonte da história, é essencial o filme ser analisado como que esteja “prestando testemunho sobre passado do qual elas conservam os vestígios, as imagens cinematográficas ascendem com pleno direito ao estatuto de documentos históricos” (LOGNY, 2009, p. 100).

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de caráter qualitativo. Tratou-se inicialmente da clipagem dos filmes “Xica da Silva” (1976, dir. Carlos Diegues) e “Ganga Zumba” (1963, dir. Carlos Diegues). A partir daí, elaborou-se um roteiro de entrevista para ser aplicado com o grupo focal da pesquisa, após a visualização desses cliques. Esse grupo focal foi formado por nove (9) alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olímpia Souto, na Cidade de Esperança-PB.

Na primeira parte deste trabalho revisamos a literatura necessária para o desenvolvimento do tema, buscando embasamento teórico em Rösen (2010a, 2010b) no que se refere à história, consciência histórica, tradição, identidade histórica, tempo e narrativa histórica, bem como, em autores como Figueira (2009) no que se refere à escravidão africana no Brasil Colonial, Fanon (1968, 2008), Schwarcz (1993) e Fry (2005) no que se refere à condição do negro desde a escravidão até a contemporaneidade, Ferro (1992) e Logny (2009) no uso do cinema como fonte histórica, Morettin (2011), que faz uma análise do lugar que o cinema ocupa na obra de Ferro, Rosenstone (2010) na veracidade do filme enquanto transmissor da História e Chartier (1991) no que se refere à representação.

Em seguida, explico a metodologia adotada para esse trabalho. Após esse item, apresento os resultados da pesquisa, que demonstram que os jovens representam a escravidão africana nos séculos XVI e XVII no Brasil a partir dos filmes exibidos, como uma vida predominantemente regada a “sofrimentos”, “castigos” e “tristezas”.

As conclusões alcançadas apontam ainda, que os jovens significam como “verdades” históricas os conteúdos abordados nos filmes e encontram nesta temática da escravidão abordada, a relação entre o passado, o presente e o futuro.

## 2. CAPÍTULO I

### 2.1 Consciência Histórica

Nossa vida atual na sociedade, seja de maneira individual ou coletiva, está sempre pautada em acontecimentos passados e nas projeções de futuro. Todas as ações presentes provêm das experiências que tivemos no passado e com base nelas projetamos as nossas ações para atingir o que almejamos no futuro. Essa reflexão a respeito da articulação entre passado, presente e futuro nos leva ao tema da consciência histórica.

Primeiramente, se faz necessário definir o que seria essa consciência histórica. Para tanto, apresentamos uma revisão deste conceito em autores como Aron (1984), Gadamer (1998), Ariés (1989) e Heller (1993). Segundo Aron (1984 apud CERRI, 2011, p. 23), a consciência histórica é uma espécie de consciência política, que traça um painel na busca da lógica da evolução da história, mostrando como diversos sentidos são atribuídos ao processo histórico. Gadamer (1998 apud CERRI, 2011, p. 24-15) afirma ser um privilégio do homem moderno, pois, este tem total consciência de sua história presente e da relatividade de toda opinião. Para Ariés (1989 apud CERRI, 2011, p. 27) dar-se-á quando um indivíduo percebe-se como um ser determinado pela história e não apenas como agente dela. Ainda segundo Ariés (1989), é um estágio no qual se chega por conta de um processo de modernização. Heller (1993 apud CERRI, 2011, p. 31-32) diz ser algo intrínseco ao estar no mundo, e é composta por distintos estágios que apontam a fixação da consciência em distintos contextos da trajetória humana. Embora esses conceitos sejam valiosos no desígnio da consciência histórica, destacaremos o conceito estruturante de Rüsen (2010a).

Rüsen (2010a, p. 56-59) aponta categorias para o tema da consciência histórica, que são: consciência histórica como realidade a partir da qual se entende o que é história como ciência e porque ela é necessária; consciência histórica como soma das operações mentais com as quais os homens interpretam suas experiências na evolução do tempo de tal maneira que, orientam sua prática no tempo; consciência histórica enquanto relação entre experiência do tempo e intenção do tempo se realizando no procedimento da vida humana e consciência histórica enquanto trabalho intelectual do homem para transformar suas intenções de agir de acordo com a experiência do tempo.

Segundo Rüsen (2010a), a consciência histórica é constituída pelas experiências e interpretações do tempo, ou seja, pelas situações *genéricas* e *elementares* da vida prática humana. Para interpretar o mundo e a si mesmo, os homens se baseiam na interpretação das

suas experiências no tempo. É preciso que o homem aja intencionalmente para poder viver e esteja sempre buscando ir além das suas intenções e expectativas de futuro, é nessa base que está fundamentada a consciência histórica. O homem só pode viver no mundo se conseguir se relacionar com a natureza, com ele mesmo e com os outros, e com base em suas interpretações projetar suas ações para além do que seu mundo é em determinado momento. Neste caso, o agir humano pauta-se no *superávit de intencionalidade*, onde o agir humano vai além de suas circunstâncias e condições.

Rüsen (2010a) trata ainda, do *ato constitutivo* da consciência histórica, que seria a intenção do tempo baseado na interpretação da experiência do tempo, visando evitar que o homem se perca nas transformações intelectuais do tempo natural em tempo humano. Assim sendo, “a consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo” (RÜSEN, 2010a, p. 60).

Para Rüsen (2010a), a consciência histórica não é algo que os homens tenham como opção, é universalmente humano, ligado diretamente com a intencionalidade da vida prática, “O superávit de intencionalidade do agir humano constitui, por conseguinte, não apenas a consciência histórica, mas constitui-se simultaneamente como alavanca da própria vida humana prática” (RÜSEN, 2010a, p. 79). A consciência histórica através da rememoração das experiências do passado oferece ao presente uma orientação no tempo que não é perceptível no movimento do agir, operando como direção do agir humano.

A história enquanto ciência quer obter um resultado objetivo de validade da narrativa, Rüsen (2010a) destaca que a consciência histórica enuncia *pretensões de validade*, essas pretensões conduzem o trabalho interpretativo da consciência histórica. Para servir de orientação da vida prática é preciso que as histórias tenham sua credibilidade fundamentada, “os destinatários das histórias estão dispostos a servir-se delas para orientar-se no tempo, pois estão convictos de que as histórias são capazes de tanto” (RÜSEN, 2010, p. 86).

Heller (1993, apud Cerri, 2011, p. 87-98) divide as características e condições da consciência histórica em estágios, não no sentido de etapas a serem vivenciadas. Esses estágios servem apenas como instrumento para analisar e refletir sobre as diferenças em foco. Fala-se em seis estágios.

O primeiro estágio da consciência histórica é a *generalidade não refletida*, onde ocorre à criação da ideia de humanidade, os instintos começam a ser substituídos pelas normas, normas essas que são passadas através dos mitos. O grupo de pessoas passa a ser representado por líderes que representam a coletividade. Nesse estágio, o tempo infinito é



confundido com o presente e ainda não existe a noção de futuro suficientemente limitada. As narrativas míticas expressam a consciência coletiva, e não podem ser corrigidas ou desmentidas.

O segundo estágio é a *generalidade refletida em particularidade*, na qual aparece a consciência de história. Heller (2011) usa a mitologia grega para exemplificar esse momento, a narrativa de mortais e imortais “organizou sua forma de ver e representar a coletividade da qual participavam dentro do fluxo do tempo” (HELLER, 2011, apud CERRI, 1993, p. 88). Reconhece-se a existência do outro (mortal), porém, se estes não partilham do mesmo grupo (de imortais) não tem condições de permanecer na mesma coletividade. A eternidade de um grupo não se refere mais à continuidade da vida de seus membros, mas nos registros de sua existência sem depender da mente ou da voz de seus sábios.

O terceiro estágio é da *universalidade não refletida*, além do grupo particular, existe um grupo universal do qual fazemos parte enquanto espécie, e é não refletida porque elimina a particularidade, a porta da universalidade estará sempre aberta para mim independente do grupo ao qual eu me integre. A universalidade é não refletida, porque se manifesta nas sociedades convertidas e nas outras sociedades se manifesta apenas em um determinado momento histórico. O futuro não é incerto, é um resultado inevitável.

O quarto estágio é a *particularidade refletida em generalidade*, ocorre à tentativa de integrar as diversas histórias dos povos em uma história comum, bem como a definição do que se pode ou não modificar ao longo da experiência humana. Heller (2011) apresenta ainda que, nesse estágio existem dois níveis: a consciência do recomeço da história e a consciência da generalidade refletida em particularidade propriamente dita, onde o particular projeta-se sobre a generalidade humana.

O quinto estágio é a *universalidade refletida* ou consciência do mundo histórico, existe apenas uma história universal. Coloca-se um fim às histórias no plural.

O sexto estágio é a *generalidade refletida enquanto tarefa*, que para Heller (2011) é o estágio da confusão da consciência histórica, pois, os sistemas de crenças característicos da consciência da *universalidade refletida* fora abalado no século XX perante os processos de horror coletivo. Fica evidente, que não caminhamos obrigatoriamente da barbárie para a civilização.

Rüsen (2007, apud Cerri, 2011, p. 99-104) destaca que a consciência histórica na atualidade se realiza baseada em diferentes formas de geração de sentido. Cerri (2011) apresenta os quatro tipos de geração de sentido histórico que são o tradicional, o exemplar, o crítico e o genético. No *modo de sentido tradicional*, a consciência histórica prioriza a

recordação das origens das presentes formas de organização de nossa vida. No *modo de sentido exemplar*, a consciência histórica traz o passado como um conjunto de exemplos, na qual sua função é avigorar as regras de conduta dominantes em uma dada sociedade. No *modo crítico de geração*, a consciência histórica busca constituir em parceria com os padrões históricos dominantes, espaços para novas perspectivas da prática atual. E, no *modo genético*, o passado é apresentado pelas operações da consciência histórica em forma de uma sequencia processual nas quais mudanças são determinantes para a compreensão da realidade.

## 2.2 História, Tradição e Identidade

A vida humana é sempre marcada por acontecimentos e fatos cotidianos que seguem presentes através dos conhecimentos adquiridos com as vivências passadas, esses conhecimentos levam em consideração o lugar e a época onde aconteceram, formando o que conhecemos por história. Quando buscamos a precisão da história, a exatidão a qual ela incide, estamos nos referindo à história enquanto ciência. Rüsen (2010a, p. 55) diz que “a história como ciência deve ser uma realização particular do pensamento histórico ou da consciência histórica- e esse procedimento particular deve ser visto como inserido em seus fundamentos genéricos na vida corrente.” Desta maneira, a história enquanto ciência deve fazer parte dos alicerces da vida cotidiana.

A história não pode ser vista como algo pronto, que está ali apenas para ser apreendido. Rüsen (2010a) aponta que a história se faz das relações humanas, uma vez que estas já foram realizadas, constituem-se a partir das ações humanas. Porém, para ser tido como história, não basta apenas que o feito tenha sido realizado, é preciso que este feito se faça presente em um processo de rememoração consciente, faz-se necessário que o passado se faça presente por meio da recordação. A história seria aquilo que se extrai do passado. Para ser considerada história é preciso que o passado seja interpretado, o processo reflexivo dos fatos é que vai validá-los enquanto história. Nesta concepção, a história surge “de uma importação, para o material da experiência do passado, de valores presentes nas intenções da vida prática atual; somente a luz dessas ideias de valor o passado aparece como História” (RÜSEN, 2010a, p. 69). Essa seria uma resposta subjetivista sobre o que é história.

Existe em oposição ao subjetivismo, a atribuição de uma qualidade objetiva da história. A “história é vista como dada nas circunstâncias respectivas em que se dão ou se deram as ações humanas” (RÜSEN, 2010a, p. 70). Considera-se o conteúdo experiencial das ações, para efetivar-se, a história não precisa necessariamente ser lembrada especificamente,

ela pode afixar-se na memória ao passo que os feitos passam a determinar objetivamente o agir humano atual. Desta maneira, “os dados reais do passado que ainda agem no presente têm de ser reconhecidos historicamente e mesmo sustentados contra qualquer intenção que os contradiga” (RÜSEN, 2010a, p. 70).

Segundo Rösen (2010a), o subjetivismo e o objetivismo são duas possíveis respostas para a pergunta “o que é a história”. A teoria subjetivista tende para o *decisionismo*, a história é estabelecida pelas decisões sobre as expectativas que vão orientar o agir voltado para o futuro, a história dependeria do sucesso dessas decisões no agir humano. Por conseguinte, “a história não passaria, aqui, de uma pirueta cultural por sobre interesses de dominação” (RÜSEN, 2010a, p. 71). Enquanto que a teoria objetivista em oposição a subjetivista tende para o *dogmatismo*, a história é estabelecida pelas experiências assertivas do passado que irão determinar o agir, sendo a história algo pronto, onde se conhece o passado em uma sequência de acontecimentos a qual deve-se adaptar. Também nesta teoria o que predomina são os interesses de dominação, porém, disfarçada pela pretensão da escrita objetiva.

Rösen (2010a) defende que radicalismos como o subjetivismo e o objetivismo precisam ser evitados e defende uma posição mediana entre os dois. Essa seria a teoria do *pluralismo*, esta estabeleceria uma relação tranquila entre memória e experiência, na qual o futuro seria ocasionado além do agir humano passado, e asseguraria por experiência, orientações para o agir visando o futuro. A história precisaria de uma posição intermediária entre a ausência de uma referência e uma objetividade rígida.

A história precisa ser pensada como algo que surge de determinados processos da vida humana prática, pois é:

exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a interação com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente (RÜSEN, 2010a, p. 74).

A história não é algo pronto, ela se da na interação entre passado, presente e futuro. Rösen (2010a) fala em “pré-história”, na qual o passado ainda não teria a consciência de passado e não estaria interligado com o presente e o futuro. A história não seria algo exclusivamente autônomo, seria previamente instituída nessa pré-história das ações da vida humana.

O agir humano nunca ocorre sem presunções, toda ação procede de outra ação, o agir atual está sempre fazendo referência a um feito anteriormente realizado, mesmo quando

ambicionamos uma mudança nos resultados, nos baseamos em ações passadas. E a maneira mais eficaz das ações passadas atingirem o presente é através da tradição. Rösen (2010a, p. 76) destaca que a tradição é “por conseguinte, um componente intencional prévio do agir, que vem do passado para o presente e influencia as perspectivas de futuro no âmbito da orientação da vida prática atual.” Desta maneira, a tradição é algo prévio ao agir, não tem uma ligação intencional com a orientação existencial, nela está à suma dos resultados de ações passadas. A tradição trás consigo uma orientação imediata para o agir no presente, uma orientação no qual seu caráter pré-histórico não tem o passado consciente de passado, mas é validado no âmbito das referências para a orientação da vida prática no presente.

Rösen (2010a) explicita que a orientação temporal passada pela tradição não basta, as experiências presentes não podem ser suficientemente orientadas pela interpretação de uma tradição que já não existe ou não é satisfatória para orientar uma ação presente com segurança. Rösen (2010a) defende que é preciso debruçar-se criticamente sobre a tradição, não no sentido de negá-la, mas no sentido de refleti-la. A crítica assumiria uma nova visão, “uma visão que se volta para as experiências do tempo passado que podem assumir a função interpretativa que o passado diretamente presente na tradição não tem como exercer” (RÜSEN, 2010a, p. 82). Tornando-se possível o passado como passado na possibilidade da tradição.

A história enquanto ciência está sempre na busca da verdade de cada história narrada. A ciência tem sempre a pretensão de que seus enunciados sejam tidos como verdades universais e considerados incontestavelmente no que diz respeito ao passado humano, conseqüentemente, a história enquanto ciência enuncia *pretensões de validade*, que é justamente a análise do discurso de verdade existente em cada narrativa. A validade das histórias não interessa exclusivamente à ciência, se assim fosse, interessaria somente para aqueles que fazem ciência e não existiria a validade universal. A história enquanto ciência produz, “resultados sob a forma de um conhecimento histórico cuja pretensão de validade tem de ser partilhada por todos que exigem, das histórias, que elas valham” (RÜSEN, 2010a, p. 86). Têm-se as histórias como verdadeiras, quando seus destinatários acreditam nelas, quando elas representam como que “fatores” para a orientação no tempo, para isso, é primordial que seus destinatários estejam convictos de sua validade e assim, de sua capacidade para guia-los.

Rösen (2010a) aponta ainda, o fato de, se não se quer partir de uma teoria explícita de verdade, é preciso deixar-se conduzir pela própria história, para assim, descobrir em que consiste sua verdade ou inverdade, defende que “as histórias vêm sempre falar de sua própria verdade, quando levantadas dúvidas sobre sua credibilidade” (RÜSEN 2010a, p. 86).

Explicita também, que esse fato não tem nada de incomum, pois, cada história é criada tendo um sentido, precisando ser narradas de modo que possíveis dúvidas sejam esclarecidas ao longo de sua narrativa.

Rüsen (2010a) apresenta que as histórias, tornam consciente a identidade de seus destinatários. Identidade é “uma relação dos homens e dos grupos humanos consigo mesmos, a qual se põe, por sua vez, em relação com os demais homens e grupos humanos” (RÜSEN, 2010a, p. 87). Para reconhecer-me é preciso conhecer o outro, ao lidarmos com as diferenças construímos nossa identidade. Nas relações de interação com os outros, relações estas constantes na vida humana, se apresentam as dificuldades encontradas pelos homens de lidar consigo mesmo e com os demais. A identidade não é algo fixo e definitivo, ela vai se construindo e se moldando na relação humana com o outro, vai depender do quanto o outro o deixa ser e também do que se quer ser na relação com os outros. Rüsen (2010a, p. 87) afirma que “a constituição da identidade efetiva-se, pois, numa luta contínua por reconhecimento entre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, que não podem dizer quem ou o que são, sem ter de dizer, ao mesmo tempo quem ou o que são os outros com os quais têm a ver.” Quando buscamos a *pretensão de validade* de uma história, estamos buscando a nossa identidade para a partir dela nos orientarmos na vida humana prática.

As histórias precisam ser narradas de forma a prever às dúvidas que possam vir a surgir, precisam fundamentar sua credibilidade. As histórias necessitam conter nelas razões para que os destinatários creiam e busque-as no sentido de orientação no tempo. Neste desígnio, Rüsen (2010a) apresenta três momentos dos quais podem surgir dúvidas a cerca da credibilidade das histórias, que são:

1. Quanto ao seu conteúdo experiencial: provenientes de suas experiências do passado;
2. Quanto a sua significação: uma história é significada quando relaciona as experiências do passado com as intenções do futuro através de normas e valores da vida prática, com as quais as intenções de futuro são articuladas com processos temporais do homem e de seu mundo para serem postos em ação;
3. Quanto a seu sentido: o sentido de uma história dar-se na síntese dos momentos anteriores, a experiência do passado com as normas constituem o sentido da história, cumprindo a função de orientação no tempo.

A capacidade de convencimento de uma história se da na síntese entre as experiências que o destinatário tem do passado e as normas, que vão depender do critério de sentido.

Segundo Rüsen (2010a), as histórias manifestam suas *pretensões de validade* de três maneiras distintas:

1. Pela fundamentação empírica: onde as histórias são baseadas empiricamente quando os fatos que elas relatam estão garantidos pela experiência do passado;
2. Pela fundamentação normativa: onde as histórias são baseadas normativamente quando fundamentadas em correlações temporais entre tais ações humanas passadas e não outras, quando expõem que os acontecimentos narrados possuem uma significação na vida prática humana;
3. Pela fundamentação narrativa: onde as histórias são baseadas narrativamente quando seu sentido se dá entre os fatos passados e as normas apresentadas no sentido de continuidade no fluxo do tempo garantido por critérios de sentido que se fazem eficazes na vida prática de seus destinatários.

Os três critérios apresentam uma relação complexa entre si, nenhum deles pode ser aplicado independentemente dos outros se buscamos a aceitação e veracidade das histórias. Os três critérios se baseiam em uma relação de mediação, contudo o critério da pertinência narrativa se sobressai sobre os outros dois, pois apresenta o auge da validade que as histórias têm ao dirigir-se aos seus destinatários na intenção de orientação no tempo.

### 2.3 Tempo

A vida é sempre repleta de acontecimentos e mudanças, aprendemos e crescemos com as mudanças que ocorrem ao longo da vida. Essas mudanças são sempre marcadas no tempo. Rösen (2010a) fala de um *superávit intencional do agir humano*, tratando do excesso de intenções que projetamos para o futuro, esse superávit intencional está diretamente relacionado com o Tempo, ou seja, ele tem uma relevância temporal. Os escravos traçaram um longo caminho até conseguirem o direito à liberdade, tiveram que assumir as mudanças temporais de si e de seu mundo sobre seu “agir” e seu “sofrer”, desta forma verificamos a manifestação do *superávit intencional do agir humano*.

Rösen (2010a) fala de tempo como intenção e de tempo como experiência. Quando os homens precisam encarregar-se de suas mudanças temporais mediante seu “agir e sofrer”, estão diante do tempo enquanto experiência. E quando se assenhoram dessas experiências para projetar o futuro, estão diante do tempo como intenção. O tempo como intenção e o tempo como experiência estão interligados, pois,

o homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorar-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir (RÜSEN, 2010a, p. 58).

Na relação entre o tempo como experiência e o tempo como intenção se faz necessário uma operação mental que pode ser descrita como *orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo*. Essa operação reside em articular as experiências e as intenções em relação ao tempo, nela “o homem organiza as intenções determinantes de seu agir de maneira que elas não sejam levadas ao absurdo no decurso do tempo” (RÜSEN, 2010a, p. 59). O homem projeta suas intenções com base em suas experiências, de maneira que estas se realizem dentro do esperado no decurso do tempo. Essa operação pode também ser descrita como *constituição do sentido da experiência do tempo*. Nesse processo, “as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer” (RÜSEN, 2010a, p. 59). O homem interpreta suas experiências com relação às intenções que tem para o agir, buscando alcançar os objetivos projetados para a vida prática.

Rüsen (2010a) fala também do tempo natural e do tempo humano. Os homens projetam seu futuro baseados em suas carências, estão sempre buscando soluções para as deficiências da vida prática. Inúmeras vezes acontecem contrapontos ao longo da caminhada, esses contrapontos precisam ser interpretados porque não são fatos almejados, são fatos “sofridos”. O tempo atua como um obstáculo ao agir, uma mudança que se opõe ao esperado pelo homem. No filme *Ganga Zumba* (1963, dir. Carlos Diegues), quando os escravos arquitetam sua fuga para o quilombo, e enviam um dos escravos para avisar a “Zumbi” de suas intenções, tendo como objetivo receber um sinal de apoio por meio do escravo enviado, e este é morto no meio da trajetória, temos um exemplo de tempo natural.

Em oposição ao tempo natural, o tempo humano é “aquele em que as intenções e as diretrizes do agir são representadas e formuladas como um processo temporal organizado da vida humana prática” (RÜSEN, 2010a, p. 60). Nesse tempo, o homem tem consciência de suas limitações naturais e tem a intenção de ultrapassar os limites de sua própria vida. No filme “*Ganga Zumba*”, quando os escravos percebem o risco de vida que correm ao tentar a fuga para o quilombo, e mesmo diante deste obstáculo optam por tentar ultrapassar seus limites com a intenção de ganhar a liberdade, temos um exemplo de tempo humano.

## **2.4 Narrativa Histórica**

Para não nos perdermos no tempo, estamos sempre apoiando-nos em acontecimentos passados que se fazem presentes através de narrativas históricas. Essas narrativas tendem a reconstruir o passado, tem relação com o real, buscando sempre a maior aproximação de

como o fato ocorreu. Rüsen (2010a, p. 61) diz que a narrativa histórica é o “resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico.” Desta maneira, a narrativa histórica pode ser considerada como constitutiva da consciência histórica.

Diante da especificação que se busca na narrativa como *constituente de sentido na experiência do tempo*, é preciso fazer a distinção entre a narrativa ficcional e a narrativa não ficcional, da qual nos fala Rüsen (2010a). A narrativa ficcional é baseada na imaginação, enquanto que a narrativa não ficcional é baseada na realidade. Essa distinção “origina-se de uma tríplice especificação da operação intelectual da narrativa no mundo e da vida concreta, determinante do que se pode chamar de narrativa histórica como constitutiva da consciência histórica” (RÜSEN, 2010a, p. 62).

Na primeira especificação, a narrativa da consciência histórica recorre à lembrança para interpretar as experiências do tempo, a lembrança é que faz a ligação entre a consciência histórica e a experiência no tempo. É impreterível acionar a lembrança sempre que a realidade precise ser controlada pela ação, e esse controle deve ser aplicado pela interpretação da lembrança de experiências de mudanças no tempo do homem e de seu mundo. Segundo Rüsen (2010a, p. 62) nesta especificação, o passado seria como uma floresta para onde os homens adentram através da narrativa histórica em busca de compreensão do presente. Não se trata apenas de recuperar o passado, mas de recuperá-lo buscando a compreensão do presente, fazendo a interação deste passado com as experiências do tempo presente.

Na segunda especificação, a narrativa da consciência histórica recorre à memória para interpretar as experiências do tempo presente e projetar uma perspectiva de futuro. Rüsen (2010a, p. 64) diz que:

as mudanças no presente, experimentadas como carentes de interpretação, são de imediato interpretadas em articulação com os processos temporais rememorados do passado; a narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro.

Nesta especificação existe uma interdependência entre passado, presente e futuro que Rüsen (2010a) chama de *representação de continuidade*, essa representação servirá de orientação para a vida prática atual. Se a persistência do racismo na contemporaneidade vem do tempo passado, da escravidão, e queremos projetar um futuro onde essa realidade não exista, é preciso através da narrativa histórica, mobilizar a memória da evolução temporal do



passado, que torna possível, mudanças temporais experimentadas no presente e que ganhem sentido, podendo transportar-se para as intenções e expectativas planejadas para o futuro.

Na terceira especificação, a narrativa da consciência histórica recorre à memória não apenas para interpretar as experiências do tempo presente e projetar uma perspectiva de futuro, mas, para através destes identificar-se, a fim de orientar-se no tempo. A narrativa é marcada pela intenção dos homens de não perderem-se no tempo, nas mudanças que ocorrem ao longo do tempo, de não perderem sua identidade. Como diz Rüsen (2010a, p. 66), “a narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana”.

Cerri (2011) citando Rüsen (1992) diz que a *competência narrativa* se subdivide em três categorias: a competência de experiência, a competência de interpretação e a competência de orientação.

A *competência de experiência* se refere a olhar para o passado diferenciando-o do presente e do futuro. Olhar para a escravidão africana no Brasil Colonial sentindo que é possível conhecê-la melhor, refletir esse passado e integrá-lo a própria vida. Essa reflexão permite que percebamos a nossa incapacidade de mudar esse passado, que compreendamos também a capacidade de o interpretar e narra-lo de formas distintas.

A *competência de interpretação* consiste em uma atribuição de sentido por parte do sujeito no que se refere à história, de maneira que a conhecendo possa julgar os eventos passados. Ao conhecer a história da escravidão africana no Brasil Colonial eu posso reavaliá-la e criticá-la e neste sentido julgar os fatos passados. Desta forma, a competência de interpretação é bastante relevante para o nosso desenvolvimento enquanto pessoa e enquanto sociedade.

E, por último, a *competência de orientação*, que consiste em utilizar a experiência e a interpretação do tempo para orientar-nos na vida prática atual. Conhecer a história da escravidão no Brasil Colonial não é suficiente, é necessário que saibamos interpretá-la e com base nos julgamentos de fatos passados desse período possamos orientarmo-nos no presente. Se observamos casos ainda recentes de preconceito racial e queremos mudar essa realidade presente para que no futuro esses fatos sejam erradicados, é preciso que busquemos no passado, na raiz desses acontecimentos, conhecimento e interpretação das situações para podermos orientarmo-nos na vida atual e nas projeções que temos para o futuro.

### 3. CAPÍTULO II

#### 3.1 A escravidão africana no Brasil Colonial

A escravidão foi uma estratégia de exploração de mão de obra adotada no Brasil desde o período colonial (1500-1530). Para chegarmos à escravidão africana no Brasil traçaremos o percurso da escravidão que se iniciou com os indígenas. Os índios foram os primeiros a serem explorados e escravizados, principalmente nas atividades agrícolas e de mineração, que eram a base da economia na época. Segundo Figueira (2009), antes mesmo da vinda dos portugueses ao Brasil, a escravidão já era praticada nas tribos indígenas. Entre essas tribos, a escravidão era infligida aos prisioneiros capturados nas guerras tribais ou fugitivos capturados de outras tribos. Figueira (2009) afirma que com a chegada dos portugueses os índios passaram a vender seus escravos em troca de mercadorias. Nesta relação:

Durante o período pré-colonial (1500-1530), a partir do momento em que os colonizadores começaram a conhecer mais de perto o modo de vida indígena, com elementos desconhecidos ou condenados pelos europeus, a exemplo da antropofagia, os portugueses passaram a alimentar uma certa desconfiança em relação aos índios (FIGUEIRA, 2009, p. 42).

Diante desta desconfiança apontada por Figueira (2009), os colonos tentaram submeter os índios a sua dominação, impondo-lhes sua cultura e sua religião através da “educação”, realizada pelos jesuítas,

Os jesuítas vieram em consequência de determinação do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia. Nessas circunstâncias puderam proceder de forma mais orgânica, vindo a exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização (SAVIANI, 2008, p. 41).

Através dessa “educação” os índios foram forçados ao trabalho compulsório nas lavouras. Figueira (2009) afirma que mediante a nova realidade escravocrata, os nativos se rebelaram contra o sistema opressor, lutando até a morte ou fugindo para outras regiões, e os que eram dominados acabavam morrendo devido aos maus tratos recebidos ou infeccionados por doenças trazidas pelos colonos, em sua maioria doenças venéreas ou varíola.

Figueira (2009) aponta que a partir das dificuldades encontradas na escravidão indígena, os colonizadores precisaram buscar mão-de-obra escravocrata em outro lugar, pois, esta era responsável por altos lucros nas atividades açucareiras, uma vez que o açúcar tinha grande aceitação no mercado europeu na época. A solução encontrada pelos colonizadores para a obtenção de numerosa mão-de-obra na colônia foi “o lucrativo negócio do tráfico de

escravos africanos [...], iniciando-se assim a inserção destes escravos em nosso país” (FIGUEIRA, 2009, p. 43).

Segundo Figueira (2009), os escravos traficados da África eram capturados em diversas situações, aprisionados em guerras tribais ou por dívidas não pagas. Trocados pelos traficantes por mercadorias como fumo, armas e aguardentes, tidos como mercadorias eram trocados por outras mercadorias. Transportados em navios negreiros, vindos de diferentes lugares da África e destinados predominantemente ao Rio de Janeiro, Salvador, Recife e São Luís.

Além dos maus tratos da captura, os navios negreiros vinham superlotados, o que ocasionava diversos problemas na saúde dos escravos transportados, fazendo com que muitos chegassem bastante fragilizados ao destino final. Os escravos eram vendidos e seus preços variavam dos mais fortes aos mais fracos fisicamente. Nesta concepção, Figueira (2009, p. 43-44) nos aponta que,

Navios chegavam a carregar mais de mil pessoas numa só viagem. Em alguns casos a mortandade atingia 50%, devido as péssimas condições à bordo. Mortes que sempre resultavam da má alimentação, da falta de água, do espaço insuficiente, falta de ventilação, etc...e também de doenças adquiridas antes mesmo da viagem. Doenças essas que se desenvolviam durante o percurso (cada viagem durava em média 45 dias), no qual já deixava alguns escravos com sequelas e/ou deficiência durante a viagem.

Figueira (2009) apresenta a exploração do trabalho escravo e os diversos castigos físicos aplicados pelos portugueses. Os escravos tratados como mercadorias, sendo subordinados ao seu dono, eram vigiados pelos chamados capitães-do-mato, também responsáveis pela captura dos fugitivos e aplicação dos mais diversos castigos “como o açoitamento, o tronco, peia, entre outras punições, contribuindo para diminuir o tempo de vida dessa mão-de-obra” (FIGUEIRA, 2009, p. 44).

Os escravos executavam os trabalhos mais pesados, nas condições mais desumanas, e ainda eram submetidos a castigos corporais, castigos esses que eram permitidos por lei e pela igreja. Figueira (2009, p. 45 apud DEBRET, 1975, p. 195-196) descreve um castigo aplicado pelos capitães-do-mato:

Eram duas tiras de couro da ponta do chicote arrancam, no primeiro golpe, a epiderme, tornando o castigo mais doloroso; este é, em geral, de 12 a 30 chicotadas, depois das quais se torna necessário lavar a chaga com pimenta do reino e vinagre, para cauterizar as carnes e evitar a putrefação, tão rápida num clima quente.

Figueira (2009, p. 45-46) apresenta ainda, um regimento de 1633, que estabelecia as etapas de tais castigos:

Depois de bem açoitado, o senhor mandava picar o escravo com navalha ou faca e aplicar sobre as feridas sal, sumo de limão e urina; depois o escravo punido ficava por alguns dias na corrente; se fosse do sexo feminino, deveria ser açoitada à guisa de baioneta dentro de casa com o mesmo açoite. Mutilações eram inevitáveis, uma vez que muitos eram retalhados dos fundilhos com faca e cauterização das fendas com cera quente, açoitados com chicote em tripas de couro duro, com palmatória, com uma argola de madeira parecida com uma mão para golpear as mãos dos escravos. Existiam os Pelourinhos, lugares oficiais para tais açoites, onde os escravos ficam com as mãos presas ao alto, recebendo lombadas de acordo com a infração cometida.

De acordo com Figueira (2009), devido aos diversos castigos físicos, corpos marcados pelos maus tratos, precárias acomodações e condições indignas de alimentação, bastante africanos no Brasil Colonial foram vítimas de graves doenças como o raquitismo e o escorbuto, dentre outras.

Como é possível verificar, não bastassem às condições de vida e trabalho desumano dos escravos, existia ainda uma variável e cruel maneira de castigá-los. Havia sim, protestos contra esses maus tratos, porém, segundo Figueira (2009) eram distantes, sem continuidade e sem medidas coercitivas.

No dia 13 de Maio de 1888, a Lei Áurea foi assinada pela Princesa Isabel colocando um fim oficial a escravidão no Brasil. Essa lei deu-lhes liberdade, mas não lhes deu condições de uma vida digna e igualitária na sociedade. Portanto, “embora extinta oficialmente, o negro, que tanto contribuiu para a construção deste país, ainda hoje é vítima de uma terrível escravidão cultural: o racismo” (FIGUEIRA, 2009, p. 53).

Sabe-se demais do passado escravista dos negros, do sofrimento, da segregação, mas a importância desses mesmos negros na formação da população e da cultura brasileira, não é enaltecida. O Brasil é constituído por uma vasta diversidade étnica decorrente da miscigenação entre colonos europeus, indígenas e africanos, mas essa diversidade étnica não significa igualdade entre essas etnias, observa-se que diversos negros ainda hoje são tratados de forma inferior, com menos acesso à educação, ao trabalho e à justiça.

### **3.2 A visão das mulheres negras**

Mesmo com a expressiva conquista das mulheres ao longo do tempo, no que se refere à aquisição de seus direitos, muito ainda precisa ser feito, principalmente se tratando da mulher negra. Fanon (2008) em seu livro “Pele Negra, Máscaras Brancas” dedica um capítulo à relação entre a “mulher de cor” e o branco, expondo o sentimento de inferioridade da

mulher negra e seu desejo de “embranquecer a raça”. Expõe que mulheres negras tomadas pelo sentimento de inferioridade que as acometem diante das dificuldades enfrentadas pelo preconceito com a cor de sua pele faz com que um número considerável de mulheres apresente o desejo de “embranquecer a raça”, relacionando-se predominantemente com homens brancos, conjecturando um futuro melhor para sua geração.

Fanon (2008) apresenta ainda o sentimento de inferioridade apresentado por mulheres negras, como resultado de uma inferioridade econômica. Apresenta no depoimento de uma mulher negra a seguinte afirmação, “somos brancos a partir de alguns milhões” (FANON, 2008, p. 55). Observa-se que a própria negra acredita que não é a tonalidade da pele que a faz um ser inferior, mas sua baixa condição econômica. Juntamente com esse sentimento de inferioridade que acompanha o negro, identificamos também um problema afetivo, como destaca Fanon (2008, p. 59) “no negro existe uma exacerbação afetiva, uma raiva em se sentir pequeno, uma incapacidade de qualquer comunhão que o confina em um isolamento intolerável.” Essa exacerbação afetiva juntamente com o sentimento de inferioridade ocasiona que o negro apresente o desejo de se igualar ao branco, na tentativa de fazer-se grande, pois ao olhar para um branco é assim que ele o vê, como um ser superior e sua meta é chegar a ser como tal.

Fanon (2008) nos retrata situações vivenciadas por diferentes negros, nas quais podemos identificar o sentimento de inferioridade apresentados por cada um deles: Aponta a preocupação da negra e da mulata como se resumindo de maneira que, “a primeira só tem uma perspectiva e uma preocupação: embranquecer. A segunda não somente quer embranquecer, mas evitar a regressão” (FANON, 2008, p. 6). A situação de um negro pedir uma mulata em casamento se tornar um caso de justiça, por tamanha “audácia”, ou um casamento entre um branco e uma negra ser um “assombro”. Um médico negro se sentir tão inferiorizado que “ele queria ter brancos sob suas ordens. Ele era um chefe e, como tal, devia ser temido ou respeitado” (FANON, 2008, p. 67). Bem como, o caso no qual um inspetor de alfândega precisava ser “extremamente duro”, para não ser considerado um “sacana”, pois, sendo “preto” um termo atraia o outro.

De onde vem este estigma de subordinação da mulher negra? Será que esse tempo já foi superado? A mulher negra na contemporaneidade esta liberta desses estereótipos?

Pedrosa (2013) apresenta o trabalho doméstico remunerado, referindo-se a ele como responsável por grande parte das mulheres empregadas, sobretudo mulheres negras. Pedrosa (2013) afirma que apesar de apresentar avanços relevantes na legislação, esse trabalho ainda é marcado pelo desrespeito e a humilhação. “As mulheres representam 95% das pessoas

envolvidas nesta ocupação, sendo que, destas, 61% são mulheres negras, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (PEDROSA, 2013, p. 60). Percebemos que as mulheres negras representam a maior parte da categoria do trabalho doméstico remunerado. Essas mulheres em sua maioria têm condições de empregos baseados no desrespeito, na humilhação e na violação de seus direitos trabalhistas, como demonstra a situação a seguir:

Minha babá veio com uma história sem pé nem cabeça, de que eu estou devendo todos os feriados em dinheiro, porque existe uma lei agora, onde ela tem esse direito. Estou meio tonta com a atitude, decepcionada com a falta de educação e gratidão por tudo que já fiz por ela, mas gostaria de saber se sou obrigada a pagar. Quando achamos que estamos com uma babá ótima, lá vêm as bombas! (*O Estado de S. Paulo*, em 23 de março de 2011 apud PEDROSA, 2013, p. 59).

A partir do depoimento acima, observa-se que essas patroas têm com suas empregadas domésticas uma relação semelhante à relação escravocrata, na qual as escravas cuidavam da casa e dos filhos de seus patrões, e não tinham direito a condições dignas de trabalho. Verificamos nos relatos de diversas patroas, como no apresentado por Pedrosa (2013), que estas acreditam serem as melhores empregadas, aquelas que fazem todo o trabalho resignado sem reclamações ou tentativas de melhorias trabalhistas. Desta maneira:

[...] uma parcela da sociedade brasileira – representada, neste caso, por mulheres de alto poder aquisitivo – ignora o significado e a prática de trabalho decente e coloca em ação o imaginário servil escravocrata ainda em relação às trabalhadoras domésticas. O trabalho doméstico é uma profissão exercida basicamente por mulheres, em sua maioria negra, e se caracteriza pela sua desvalorização e deficitária regulamentação, apresentando um conjunto de aspectos que o distanciam do conceito de trabalho decente (PEDROSA, 2013, p. 62).

Pedrosa (2008) nos alerta ainda, para o alto índice de situações de assédio e violência a qual as empregadas domésticas são subordinadas, o fato leva-nos novamente às relações entre os senhores brancos e suas escravas, nas quais estes achavam que as escravas tinham de lhes servir sexualmente. Igualmente às escravas, a maioria dessas mulheres, como nota-se nas ausências de informações de violências contra as trabalhadoras pelos empregadores, divulgados da central de Atendimento à Mulher - Ligue 190 (2012), silenciam diante desses abusos, sejam sexuais ou morais, pelo fato de se sentirem inferiorizadas e descrentes de um apoio diante da situação de abuso, como demonstra o seguinte depoimento:

Que xinga, xinga até nome feio, que a gente não sabe trabalhar direito, aí quando chega no final do mês quer receber, mesmo você fazendo o seu serviço certinho, é como eu falei o empregado doméstico ele nunca tem (...). O serviço dele nunca é visto, é um serviço que você nunca vê. Então é uma coisa que parece que não existe. Então tem certos patrões que a gente pega

que xinga mesmo, fala muita coisa, mesmo que o serviço esteja certo, mas ele tem sempre alguma coisa para reclamar. (...) A Sônia é diarista como eu, aí ela chegou e o patrão dela falou que ela não merecia nem aquele serviço. (...) Ela é negra, ele falou que ela deveria estar numa senzala. (E: E ela continuou no emprego?) Continuou. Que ela precisava, ela tinha cinco filhos também. E na época eu lembro que era tudo pequenininho, o mais velho, se não me engano, tinha dez anos. (...) Teve que continuar (Diarista, 60 anos, parda, DF apud PEDROSA, 2008 p. 71).

Analisando a situação citada acima, observamos na fala desse patrão, quando se refere a sua empregada como sendo merecedora de uma senzala, que a relação intercalada muitas vezes do trabalho doméstico, mesmo sendo remunerado, se baseia no trabalho escravo. E mesmo diante de consideráveis conquistas, é preciso uma demanda urgente de ações ao referir-se ao direito das mulheres, em especial nesse tópico, as trabalhadoras domésticas remuneradas. Diante das situações apresentadas, vivenciadas por empregadas domésticas negras, acreditamos que o tempo passou, melhorias aconteceram, mas na visão limitada e superior de inúmeros empregadores, a empregada doméstica ainda é considerada como uma escrava.

### **3.3 A visão dos homens negros**

Na época da escravidão, os africanos eram raptados e trazidos ao Brasil para trabalhar como escravos, submetidos a trabalhos desumanos sem condições mínimas de uma vida digna. Mediante este passado de segregação, nada mais natural do que o negro, mesmo após a abolição da escravidão, negar sua cor, pois, a cor branca representa para eles liberdade.

Para expressar sumariamente o que foi ser negro em uma sociedade “livre”, tendo arraigada em suas origens as marcas da escravidão, aponto Jean Veneuse, um jovem negro apresentado por Fanon (2008), no livro intitulado “Pele Negra, Máscaras Brancas”. Veneuse é um antilhano que vive na França desde seus três, quatro anos. Um jovem “estudado”, que vislumbrou nos livros grandes amigos a lhe fazer companhia no orfanato para onde foi mandado pelos pais, estes nutriam a esperança de estar dando ao filho a chance de um futuro diferente, a oportunidade desse filho tornar-se um Francês.

Fanon (2008) apresenta Veneuse como tendo um grande complexo de inferioridade. Veneuse não acredita ser capaz de se igualar aos seus amigos brancos, o que diversas vezes é reforçado pela maneira como seus amigos referem-se a ele. Eis um relato de Veneuse referente à fala de um de seus colegas: “E enquanto me afasto, ouço Divrande dizer: um bom menino, esse Veneuse, frequentemente melancólico e taciturno, mas muito prestativo. Pode

confiar nele. Você verá, é um preto como gostaríamos que muitos brancos fossem” (FANON, 2008, p. 71). Observamos nesta fala, o estereótipo negativo referente ao negro, mesmo o amigo fazendo referências positivas a Veneuse, o faz tendo como parâmetro as adjetivações sempre designadas aos brancos.

Ao apaixonar-se por uma jovem branca, Veneuse precisaria da permissão do irmão desta para namorá-la. Como vivia há muitos anos na França, Veneuse já não era mais considerado um antilhano e sim um Francês, e como sendo um Francês a mão da jovem lhe foi concedida, porém, com a seguinte afirmação:

[...] de fato, você é como nós. Você é “nós”. Suas reflexões são as nossas. Você age como agimos, como agiríamos. Você se julga- e todos crêm em você- preto? Está errado! De preto você só tem a aparência. No mais, você pensa como um europeu. E nada mais natural que você ame como o europeu. Como o europeu só ama a europeia, você só pode se casar com uma mulher do país em que você sempre viveu, uma filha da boa França, seu verdadeiro, seu único país. [...] (FANON, 2008, p. 73).

Veneuse não representa um negro que é aceito na França, ao contrário, a França o torna um “branco”, analisamos desta maneira que Veneuse é sim, um escravo das normas da sociedade, para ser “livre” ele precisa ser “branco”, faz-se necessário negar a sua cor e o seu povo. Para muitos “o preto é o selvagem enquanto que o estudante é um ‘evoluído”” (FANON, 2008, p. 73).

Veneuse ainda que se recuse a ser um negro, têm em si as marcas da escravidão, isso fica bastante claro quando este pensa em recusar a mão da jovem europeia, após refletir sobre algumas questões:

[...] e se, casando-me com você, que é uma europeia, não causarei a impressão de estar proclamando não apenas o meu desprezo pelas mulheres de minha raça, mas também se, atraído pelo desejo da carne branca, que nos é proibida desde que os homens brancos reinam no mundo, não estarei me esforçando confusamente em me vingar, sobre uma europeia, de tudo aquilo que seus ancestrais fizeram passar os meus, através dos séculos (FANON, 2008, p. 74).

Mesmo considerando-se como um francês, Veneuse nesta fala, deixa claro o seu passado escravocrata, as marcas que esse passado tem em sua vida e em sua negação em ser negro. Mesmo sendo um “francês” bem educado e estudado “é incapaz de realizar um ato concreto com seu semelhante. Se alguém é amistoso com ele, cordial, humano, é certamente porque está a fim de bisbilhotar” (FANON, 2008, p. 80). A falta de amistosidade, cordialidade e humanidade são marcas proeminentes da escravidão, e se Veneuse não as aceita, é porque não se acha digno delas, e não se achando digno não é possível realmente se sentir um europeu.



Da mesma maneira que Veneuse, muitos negros sentem-se inferiorizados ainda na contemporaneidade. Em uma sociedade que se diz multirracial e pluriétnica, como explicar o baixo número de negros em posições econômicas favoráveis? Para ajudar a refletir essa questão, nada melhor do que números:

A taxa de analfabetismo é 11,2% entre os pretos; 11,1% entre os pardos; e, 5% entre os brancos. Até os 14 anos, as taxas de frequência escolar têm pequenas variações entre as populações, o acesso é semelhante à escola. No entanto, a partir dos 15 anos, as diferenças ficam maiores. Enquanto, entre os brancos, 70,7% dos adolescentes de 15 a 17 anos estão no ensino médio, etapa adequada à idade, entre os pretos esse índice cai para 55,5% e entre os pardos, 55,3% (TOKARNIA, 2016, p. 1).

Na medida em que avançam os níveis educacionais, essas diferenças tendem a se acirrar na mesma proporção. O número de jovens negros na universidade é muito menor comparado com a presença destes no ensino fundamental, demonstrando segundo Bento e Beghim (2005) a incapacidade do sistema educacional em resolver o problema da desigualdade racial.

No que se refere a trabalho, a diferença racial acompanha os dados da educação. Segundo Tokarnia (2016) a taxa de desemprego é maior entre os pretos (7,5%) e pardos (6,8%) que entre os brancos (5,1%). Os negros apresentam maiores dificuldades em encontrar empregos regulares e recebem menores remunerações:

Os negros, soma daqueles que se declaram pretos e pardos, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são maioria da população brasileira, 52,9%. Essa população, no entanto, ganha menos da média do país, que é R\$ 1.012,25, segundo dados do IBGE de 2014. Entre os negros, a média de renda familiar per capita é 753,69 entre os pretos e R\$ 729,50, entre os pardos. Os brancos têm renda média de R\$ 1.334,30 (TOKARNIA, 2016 p. 1).

Além dos baixos índices nas taxas de Educação e Trabalho, a criminalidade é outro dado preocupante entre os negros, principalmente os homens, Waiselfisz (2015) diz que eles são os principais alvos da criminalidade. Waiselfisz (2015) apresenta que para o Brasil como um todo, houve uma queda nas taxas de homicídio por armas de fogo entre os brancos de 14,5 por 100 mil habitantes, em 2003, para 10,6, em 2014, uma diminuição de 27,1 %. Em contrapartida, a taxa de homicídios por armas de fogo entre os negros apresentou um crescimento de 24,9 por 100 mil habitantes, em 2003, para 27,4 em 2014, um aumento de 9,9%.

Como podemos observar nas estatísticas apresentadas sobre educação, emprego e violência, não bastasse o passado de escravidão vivenciado, os negros ainda são os que mais

sofrem com a falta de educação, trabalho decente, remuneração justa e são ainda, vítimas majoritárias da criminalidade. Bento e Beghim (2005, p. 195) dizem que:

As distâncias que separam negros de brancos, nos campos da educação, do mercado de trabalho ou da justiça, entre outros, são resultado não somente de discriminação ocorrida no passado, da herança do período escravista, mas também de um processo ativo de preconceitos e estereótipos raciais que legitimam, diuturnamente, procedimentos discriminatórios.

Concluimos desta maneira que a discriminação para com o negro desde os primórdios dos tempos, que perpassaram do período escravista até os dias atuais, relegam os negros a condições precárias de educação, trabalho e segurança, e sem esses três itens relevantes para uma ascensão social, o negro tem igualmente reduzidas suas chances de melhores condições de vida. Mediante essa realidade de condições mínimas de educação e segurança, nada mais “natural” do que constatar os negros como maioria em trabalhos braçais e minoria nos empregos mais privilegiados e bem remunerados.

### **3.4 A idealizada democracia racial**

Desde o período colonial, temos em nossa sociedade uma cultura pautada em valores brancos, essa cultura de branquidade da qual nos fala McLaren (1997) aponta que a branquidade “tornou-se a norma invisível, o padrão contra o qual a cultura dominante mede seu próprio valor” (MCLAREN, 1997, p. 136). Essa supremacia da cultura branca se firmou através de violência, agressividade e confrontos, como nos diz Fanon (1968, p. 32):

A violência com que se afirmou a supremacia dos valores brancos, a agressividade que impregnou o confronto vitorioso desses valores com os modos de vida ou de pensamento dos colonizados fazem com que, por uma justa reviravolta das coisas, o colonizado ria com escárnio ante a evocação de tais valores.

Quando tratamos da supremacia de uma cultura sobre outra, estamos falando também de racismo. Schwarcz (2001, p. 55) conceitua o racismo como sendo “proibir alguém de fazer alguma coisa por conta de sua cor de pele.” Podemos afirmar isso quando vemos no filme “Xica da Silva”, Xica não poder entrar na igreja mesmo sendo uma escrava alforriada, por ser negra. Ou no filme “Ganga Zumba”, o jovem escravo buscar o quilombo, que representava para ele uma terra de escravos livres, onde estariam libertos da suposta neutralidade branca que possibilitava “mercantilizar a negritude para suas vantagens e finalidades próprias” (MCLAREN, 1997, p. 136). Schwarcz (2001) chama atenção ainda para o fato dos

“profissionais de ciência” se utilizarem dos modelos evolucionistas e social-darwinistas, já ultrapassados em meados do século XIX na Europa, para definir os negros como inferiores diante dos brancos. Observamos que ao longo da história foi-se criando modos de firmar a supremacia dos brancos sobre os negros, supremacia essa que deve ser analisada como uma das causas do preconceito ainda recorrente na nossa sociedade atualmente.

Peter Fry (2005) analisa uma denúncia feita por grupos negros, intelectuais e acadêmicos de que no Brasil tem-se dissimulado o racismo com o mito da democracia racial. Diante desta denúncia, o autor se coloca na posição de pensar a democracia racial como um ideal que pode ser alcançado. O Brasil é um país racialmente diverso, Jones (2004) afirma que a estimativa é de quase metade da população brasileira ser formada por descendentes africanos. Em contrapartida, o que verificamos na realidade da nossa sociedade ainda é a naturalização da cor branca.

Se o Brasil é um país racialmente democrático, como se explica, por exemplo, que apesar da metade da população ser formada por negros ou mestiços, apenas uma pequena parcela de modelos representam essa população em propagandas? Jones (2004, p. 31-32) afirma que “a percentagem de mulatos ou negros usados como modelos em propagandas, seja em televisão, mídia impressa ou revistas, é baixa, provavelmente não alcançando 10% do total de propagandas veiculadas.” Esse é um percentual baixo para um país com considerável número de negros e mulatos em sua população, e esse índice torna-se mais contraditório se levarmos em consideração que diversas vezes o Brasil é defendido como um país democraticamente racial.

Jones (2004, p. 31) afirma que o Brasil é um país racialmente diverso,

Estima-se que quase metade da população seja formada por descendentes de africanos, o que levou antropólogos de renome, como Darcy Ribeiro, a afirmar que uma das marcas centrais da identidade brasileira é a mistura racial.

Somos marcados pela miscigenação. Fry (2005) diz que o Brasil se constrói de maneira distinta de outras colônias quando permite a assimilação dos miscigenados “quer pela assunção da paternidade, quer pela ideia católica da sagrada família cultivada pelos nossos primeiros colonizados” (CRISTAN, 2013). Schwarcz (1993) afirma que a vertente pessimista em torno da miscigenação no Brasil acontece em meados do século XIX quando alguns viajantes acreditavam estar diante de um país de raças mistas, representando desta maneira, o atraso em função de sua composição étnica. Analisamos a assimilação dos miscigenados da qual nos fala Fry (2005) como sendo justamente o fator apontado posteriormente como a

causa do atraso do Brasil, ou seja, os negros eram apontados como representantes do atraso da civilização brasileira.

Fry (2005) defende a indústria de cosméticos para afrodescendentes. Assinala que difundir esses produtos de beleza para os “negros” através de modelos “negros” permite a visualização de outras formas corporais distintas das predominantemente formas “brancas” apresentadas. O autor aponta que tais representações positivas sendo ampliadas podem promover a desvinculação de “aparência” e “competência” e ao longo do tempo diminuir o racismo no Brasil. Essa questão da indústria de cosméticos para negros seria uma vertente para a idealizada democracia racial.

Fry (2007), em entrevista para “O Globo”, afirma que:

A constatação da existência de preconceito e discriminação racial é correta. Aliás, tais preconceitos e discriminações são infelizmente universais. Mas esta constatação não deveria implicar a rejeição da utopia de uma sociedade a-racista. O Brasil é um dos poucos países que construíram uma ideologia nacional a-racista. Essa ideologia passou a ser chamada de democracia racial. Infelizmente a democracia racial virou vilã, em vez do racismo em si.

Para Fry (2007) o preconceito e a discriminação racial existem em nossa sociedade, mas essa mera constatação não significa nada sem ações para uma real concretização do que chamamos de democracia racial. Fala-se bastante da democracia racial ou até mesmo da deficiência desta, e acaba-se por tirar o foco do racismo em si.

Fry (2005) defende a raça como um mito social que já causou incalculáveis danos, de maneira especial quando se adquire a força da lei. Desta maneira:

Quando o Estado institui raça como critério para a distribuição de direitos, a tendência é de fortalecer a crença em raças e, em consequência, o racismo. O caminho de volta para uma ideologia a-racista se torna muito difícil de tomar (FRY, 2007, p. 2).

Quando a questão racial ganha forma de lei, está-se admitindo a existência do preconceito e do racismo na presente sociedade. Para Fry (2005) as políticas compensatórias, como por exemplo, as leis de cotas para negros pretendem combater os privilégios gerando privilégios.

Diante desse quadro de racismo e democracia racial, falamos da questão da negrofilia e da negrofobia. Diferente da negrofilia, representada pela simpatia para com a raça negra, Fanon (2008) nos apresenta a negrofobia como um ódio que pede para existir. Desta maneira “aquele que odeia deve manifestar esse ódio através de atos, de um comportamento adequado; em certo sentido, deve tornar-se ódio” (FANON, 2008, p. 61). Para a conquista da idealizada

democracia racial da qual nos fala Fry (2005) é preciso mais atitudes de negrofilia postas em ação, fazendo com que as atitudes de negrofobia sejam reduzidas o máximo possível.

## 4. CAPÍTULO III- METODOLOGIA E TÉCNICAS DA PESQUISA

### 4.1 O filme como fonte histórica

Na metodologia, utilizamos o filme como objeto de pesquisa, com o objetivo de identificar e analisar as representações que podem mediar sobre a escravidão africana no Brasil Colonial, utilizando-o dessa maneira, como agente da história (FERRO, 1992).

Na defesa do cinema utilizado como fonte histórica, é preciso que o filme seja visto como que esteja “prestando testemunho sobre o passado do qual elas conservam os vestígios, as imagens cinematográficas ascendem com pleno direito ao estatuto de documentos históricos” (LOGNY, 2009, p. 100). Ao apresentarmos os filmes históricos sobre a escravidão africana no Brasil Colonial aos jovens que formaram o grupo focal da pesquisa, tivemos o objetivo de que estes fossem vistos como que prestando testemunho daquele determinado período.

Ferro (1992) comenta o descaso para com o filme, tratando-o não como incapacidade ou retardamento, mais como uma recusa em enxergar seus pontos benéficos. Desta maneira, precisa-se olhar para o filme não mais como entretenimento e sim, como um objeto de pesquisa, olhar com a mesma relevância que se dá aos artigos e materiais escritos em geral, apoiados na afirmação de Ferro (1992) e Logny (2009) de que o cinema é fonte da história, fazendo emergir formas de ver, pensar, fazer e sentir. É indispensável “considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las” (FERRO, 1992, p. 32).

Morettin (2011) concorda com Ferro (1992), quando afirma que para muitos, o filme é visto como um “complemento” e não como base histórica. É imprescindível analisar metodologicamente um filme para podermos ter a visão que defende Rosenstone (2010), de tentar em meio ao molde que o mundo nos coloca investigar como os filmes criam o mundo histórico apresentado em sua narrativa.

Na perspectiva do filme como fonte da história “é preciso como diante de um objeto material saber passar do vestígio à fonte, transformar o filme em ‘documento’, e por isto como questionar essas imagens, ao mesmo tempo, verídicas enganadoras” (LOGNY, 2009, p. 116). Como em todo e qualquer documento histórico, é imperativo analisar os vestígios presentes em uma obra cinematográfica, para dela extrair toda veracidade existente. Mesmo no cinema real ou de ficção, para desempenhar o papel de fonte histórica, faz-se necessário buscar a pluralidade de compreensão que o cinema pode proporcionar, através da análise do

uso do filme como agente da história (FERRO, 1992). O filme através de suas imagens é capaz de proporcionar uma ampla compreensão de determinados momentos históricos, desta maneira, ele tem a capacidade de nos levar a ver o passado, prestando testemunho do mesmo (ROSENSTONE, 2010).

Nesta investigação do uso do filme como mediador de representações e significados, analisamos que é possível ver em um filme bem mais do que a realidade representada no mesmo (FERRO, 1992). Diversas vezes, em uma cena aparentemente comum, podemos extrair muito mais do que está posto diretamente em uma primeira análise. Além disso, ponderamos o quanto podemos vivenciar os momentos e os sentimentos causados em um determinado período através da leitura das imagens de um filme (ROSENSTONE, 2010), elas são capazes de nos levar a “adentrar” na história e poder vivenciar os sentimentos como se estivessem acontecendo naquele exato momento. Concordamos com Logny (2009) quando afirma que é possível aprender através de uma análise realizada pelo estudo de uma imagem, tanto quanto se aprende em um texto escrito, acreditamos que a câmera confere o peso de uma verdade (LOGNY, 2009). Através do estudo da imagem podemos voltar no tempo e “reviver” aquele momento passado.

#### **4.2 Representação em Roger Chartier**

Na metodologia deste trabalho, para alcançarmos o objetivo da pesquisa no que se refere à representação mediada pelos filmes históricos sobre a escravidão africana no Brasil Colonial, nos baseamos em Chartier (1991). Para entendermos o mundo no qual vivemos estamos sempre nos baseando em representações, Chartier (1991, p. 177) diz “não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles.”

Chartier (1991) citando Ricoeur (1985) fala do encontro entre “o mundo do texto” e o “mundo do leitor”. A primeira trata de uma construção de sentido baseado na leitura, de maneira que seus modos e modelos variam de acordo com os tempos, lugares ou comunidades. A segunda trata de significações de um texto a partir das formas como esse texto é recebido pelo leitor, ou seja, se trata de múltiplas significações, cada leitor vai significar de uma maneira diferente. O mesmo podemos aplicar no que se refere aos filmes históricos, ao assisti-los pode-se construir um sentido a partir da leitura feita das imagens apresentadas e para cada pessoa que visualizá-lo vai proporcionar significações distintas, dependendo da forma como cada uma vai recebê-la.

Chartier (1991) toma como exemplo a circulação de textos impressos nas sociedades de Antigo Regime, para explicitar um duplo deslocamento. O primeiro trata do reconhecimento dos desvios sociais enraizados nos usos de materiais partilhados. Explicitando que mesmo fazendo parte de classes sociais diferentes, as pessoas tinham acesso aos mesmos livros e materiais, materiais que na maioria das vezes eram destinados especificamente às pessoas letradas, mas que acabavam por chegar nos leitores mais humildes, “o essencial é, portanto, compreender como os mesmos textos – sob formas impressas possivelmente diferentes – podem ser diversamente aprendidos, manipulados, compreendidos” (CHARTIER, 1991, p. 181). O segundo deslocamento trata da atenção necessária às redes que organizam os modos, sejam históricos ou socialmente diversos de relação dos textos. Chamando a atenção para a leitura não apenas como operação abstrata de intelecção, e sim fazer relação da leitura consigo ou com o outro, devendo em cada comunidade de leitores ser reconstruídas suas formas de ler, “uma história da leitura não se pode limitar unicamente à genealogia de nossos modos de ler, em silêncio e com os olhos, mas tem a tarefa de redescobrir os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos” (CHARTIER, 1991, p. 181).

Chartier (1991, p. 182) afirma que:

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, segundo a qual o texto existe em si, separado de toda materialidade, é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor.

A forma de representação de cada pessoa depende de como o escrito o atinge, da significação que possa representar. Chartier (1991) ressalta que antes de se pensar a obra em si, é necessário levar em consideração as estratégias de escrita da intenção do escritor ao escrever e as estratégias de decisão de um editor ou ainda, de uma exigência de oficina de impressão, todas essas questões precisam ser levadas em consideração quando tratamos de representação.

Chartier (1991), fala de duas proposições que articulam os recortes sociais e as práticas culturais. A objetividade das estruturas “que seria o território da história mais segura, que, ao manipular documentos maciços, seriais, quantificáveis, reconstrói as sociedades tais como verdadeiramente eram” (CHARTIER, 1991, p. 182-183). E a subjetividade das representações “a que se ligaria uma outra história dedicada aos discursos e situada à distância do real” (CHARTIER, 1991, p. 183). O autor enfatiza ainda, a necessidade de superar essa clivagem levando em consideração os esquemas que geram sistemas de classificação e



percepção como instituições sociais, “incorporando sob forma de representações coletivas as divisões da organização social” (CHARTIER, 1991, p. 183). É preciso ter em mente que as representações coletivas são construtoras do próprio mundo social, ou seja, as representações só têm sentido quando comandam atos.

No que se refere à representação coletiva, Chartier (1991, p. 183) afirma que existem três modalidades de relação com o mundo:

De início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe.

Nesta concepção da representação coletiva, segundo Chartier (1991), existe uma via dupla. Uma que apresenta a construção da identidade social como resultante da relação de força entre quem tem o poder de impor representações capazes de classificar, nomear e definir a aceitação ou resistência, que cada comunidade produz de si. E outra que apresenta o recorte social objetivado, como capacidade de reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade. Ao que se diz sobre as lutas de representação, Chartier (1991) apresenta o desligamento de uma história social do estudo das lutas econômicas, porém, operando um retorno hábil sobre o social “pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 1991, p. 184).

Chartier (1991, p. 184) apresenta duas acepções que correspondem à palavra representação. Segundo o autor, “por um lado, a representação faz ver a ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa.” Vemos assim a representação como uma substituição do ausente. Quando em um filme sobre a escravidão africana vemos as cenas referentes ao tempo escravocrata, não é exatamente a vida escrava que estamos vendo, é uma representação desta, “uma relação decifrável é portanto postulada entre o signo visível e o referente significado – o que não quer dizer, é claro, que é necessariamente decifrado tal qual deveria ser” (CHARTIER, 1991, p. 184).

Chartier (1991) chama atenção para o fato de uma possível “perversão da relação de representação”, muitas vezes a teatralização da vida social da sociedade do Antigo Regime, fazia com que essa teatralização mascarasse os fatos ao invés de mostra-los como realmente

eram, adotando muitas vezes como verdade as imagens que exibiam, “a relação de representação é, desse modo, perturbada pela fraqueza da imaginação, que faz com que se torne o engodo pela verdade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é” (CHARTIER, 1991, p. 185). A representação transformava-se assim em uma fábrica de respeito e submissão.

### **4.3 Metodologia da pesquisa**

A presente pesquisa intitulada “Educação Histórica e Cinema Nacional: Sentidos e Significados Sobre a Escravidão Africana no Brasil Colonial entre os Jovens do oitavo ano do Ensino Fundamental” é uma pesquisa do tipo descritiva, de caráter qualitativo, que foi desenvolvida com um grupo focal formado por nove (9) alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 14 e 16 anos, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olímpia Souto, na cidade de Esperança- PB. As ações da pesquisa na Instituição de Ensino foram realizadas no período de 20 de novembro de 2015 a 10 de dezembro de 2015.

Primeiramente, conseguimos os dois filmes selecionados que foram “Xica da Silva” (1976, dir. Carlos Diegues) e “Ganga Zumba” (1963, dir. Carlos Diegues). Verificamos que ambos são de longa duração, e para facilitar seu uso em sala de aula levando em consideração a limitação de tempo de cada aula e os objetivos propostos pela pesquisa, “clipamos” as partes mais relevantes. Para tanto, assistimos aos filmes para identificar as partes que melhor responderiam aos objetivos propostos pela pesquisa. Essas cenas foram definidas e enviadas para um profissional gravar as sequências em um DVD, para serem exibidas para os jovens na entrevista com o grupo focal da pesquisa.

Em seguida, buscamos a Escola para desenvolver a pesquisa PIBIC que resultou neste texto monográfico. A escola foi selecionada levando em consideração minha familiaridade com a mesma, visto que, estudei nela quase todo o Ensino Fundamental. Com a Instituição de Ensino identificada, fomos visitá-la em Novembro de 2015 para conversar com a gestora da mesma e explicar as ações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Explicitamos que precisaríamos entre oito (8) e nove (9) alunos do Ensino Fundamental, para que assistissem aos clipes de dois filmes históricos sobre a escravidão africana no Brasil Colonial e, a partir daí entrevista-los com o objetivo de identificar e analisar as representações e significados mediados por esses filmes históricos. Nessa mesma visita, explicamos também que a pesquisa seria colocada em prática em um horário oposto ao das aulas dos alunos, em virtude de não interferir no cotidiano de suas práticas escolares. A gestora se mostrou interessada na pesquisa

e solícita a ajudar, porém, orientou-nos a procurar a Secretaria de Educação do Município de Esperança-PB, para buscar uma autorização para que pudéssemos ter acesso às instalações da escola.

Após visitas à Secretaria de Educação, entre reuniões internas e externas, conseguimos falar com a Secretária de Educação do Município de Esperança-PB em Dezembro de 2015, que de imediato me deu-nos a autorização para que nós pudéssemos desenvolver a pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olimpia Souto.

Na sequência, elaboramos um roteiro de entrevista para ser realizada em grupo focal. Pensamos no grupo focal visando uma melhor análise da interação dos jovens com o tema apresentado. Vale salientar que o grupo focal é “uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador” (MORGAN, 1997, apud GONDIM, 2003, p. 151). Esse grupo focal foi formado inicialmente por oito (8) alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Esses alunos foram selecionados em uma visita prévia feita na Escola, em Dezembro de 2015, no turno da manhã.

Com a autorização da Secretaria de Educação em mãos, a gestora da escola apresentou-nos aos professores presentes naquele momento e dirigiu-nos aos alunos que estavam em seu horário de intervalo. Com a ausência de um professor de História na ocasião, outro professor nos direcionou aos alunos do 8º ano, aos quais explicamos a proposta da pesquisa e pedimo-lhes sua contribuição. Foram selecionados oito (8) alunos de acordo com seus interesses pela temática da pesquisa e marcamos o nosso encontro para semana seguinte, que aconteceria ainda no mês de dezembro.

O roteiro da entrevista foi elaborado levando em consideração os objetivos propostos pela investigação da pesquisa PIBIC que como antes mencionado, resultou neste texto monográfico. Para a confecção do roteiro de entrevista fizemos uso de imagens tanto de personagens dos filmes “Xica da Silva” e “Ganga Zumba”, quanto de imagens da vida cotidiana de pessoas negras comuns e montamos cartazes. Utilizamos também duas músicas que tratam da questão da escravidão africana no Brasil Colonial, as músicas selecionadas foram: “Cem Anos de Liberdade, Realidade e Ilusão”, composta por Hélio Turco, Jurandir e Alvinho, enredo da escola de samba da Mangueira em 1988 e “Xica da Silva”, de Jorge Bem Jor, música tema do filme “Xica da Silva”.

Chegamos à Escola no dia e horário marcados para o desenvolvimento das ações da pesquisa um pouco antes no horário combinado, para que pudéssemos organizar a sala a ser utilizada. O corpo docente e os técnicos da Escola se mostraram bastante receptivos. A instituição não possuía uma sala de vídeo específica, contudo, faz uso de um equipamento

móvel que pode ser instalado em qualquer uma das salas de aula, porém, a acústica das salas é precária, o que dificultou o entendimento dos alunos no áudio dos clipes apresentados, bem como, o barulho externo das outras salas.

Para nossa satisfação, dos oito (8) alunos convidados a participar, todos compareceram e um aluno a mais, que ao ouvir os comentários dos colegas se interessou em participar também. De início, explicamos a proposta da pesquisa e apresentamos-lhes a programação das atividades da tarde, que de início seria a exibição dos clipes dos filmes “Xica da Silva” e “Ganga Zumba”, ambos tratando da escravidão africana no Brasil Colonial, depois uma pausa para o lanche e por fim, a realização da entrevista em grupo focal. A entrevista transcorreu tranquilamente, alguns alunos se expressaram mais que outros. Tentamos engajar todos na discussão, mas dois realmente não quiseram interagir. Ao final da entrevista, agradecemos a todos pela ajuda espontânea, por se disporem a ir à escola em um horário oposto ao de suas aulas, somente no objetivo de ajudar no desenvolvimento deste trabalho.

## 5. CAPÍTULO IV - ANÁLISE DA ENTREVISTA

Na entrevista realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olimpia Souto, na qual objetivamos identificar as representações e significados mediados por filmes históricos sobre a escravidão africana nos séculos XVI e XVII no Brasil, podemos identificar que os jovens veem os escravos predominantemente como um povo sofrido. Todos os jovens relataram que os escravos tinham uma vida “muito sofrida”, acometida por dores e aflições, sempre que se referem à vida dos escravos eles fazem referência à ausência de “alegria”, “felicidade” e “diversão”. Nesta concepção apresentada pelos jovens, observamos a forte presença da vida de segregação experienciada pelos escravos, vida esta que nos relata Figueira (2009, p. 44) quando aborda o trabalho excessivo e os castigos administrados, “[...] os africanos na extração, no transporte de madeira e nas atividades agrícolas, eram super explorados e muitos morriam em decorrência dos castigos físicos aplicados pelos portugueses.”

Chartier (1991, p. 184) diz que a representação “é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa.” Desta maneira, analisamos que para os jovens entrevistados, a escravidão é representada como sinônimo de “tristeza”, “infelicidade” e “trabalho pesado.”

Com base nos filmes exibidos, os entrevistados perceberam uma diferenciação de gênero. Para estes há uma distinção na representação que fazem no ser escravo ou ser escrava. O escravo é aquele que faz os trabalhos mais “pesados”, são mais “resistentes” e, por isso, trabalham nas plantações, pois na concepção dos alunos o trabalho na lavoura requer mais força para serem executados. Enquanto as escravas fazem trabalhos mais “leves”, são mais “frágeis” e por essa razão trabalham nos serviços domésticos. Contudo, acreditam que ambos são vítimas de “grandes sofrimentos”, pois, independente do sexo são tratados como “bicho”, servindo apenas para “trabalhar” e “apanhar”.

Cerri (2011, p. 126) citando Canivez (1991) afirma que “há uma cultura de conhecimento do outro que é fundamental para o conhecimento de si mesmo e o exercício da tolerância, que se adquire em grande parte com o saber histórico.” Nesta concepção, verificamos frequentemente nos alunos entrevistados os estereótipos de gênero, a mulher reconhecida como um ser frágil, que necessita de um trabalho que melhor se adequa a essa fragilidade. Os entrevistados apesar de enfatizarem que tanto o escravo quanto a escrava são submetidos a condições precárias de vida e sobrevivência, estes representam a escrava como um ser “mais sutil” e por isso, identificam-nas como responsáveis pelas tarefas domésticas,

pois jugam que essas tarefas são mais “leves”. Sendo, desta maneira, direcionado aos escravos os trabalhos no campo, que os jovens identificam como sendo trabalhos que requerem mais esforços físicos e, por isso, acreditam se adequarem melhor aos homens. Diante dessas afirmações dos jovens entrevistados ao discorrer sobre a distinção dos trabalhos entre os escravos e as escravas, observamos a concordância entre o que nos diz Pedrosa (2013), quando afirma que o trabalho doméstico remunerado é exercido em sua maioria por mulheres e com predominância em mulheres negras.

Pedrosa (2013) aponta que o trabalho doméstico remunerado ainda é marcado pelo desrespeito e a humilhação. Tokarnia (2016) apresenta dados do IBGE de 2014 relatando os baixos níveis de educação e emprego entre os negros, e alta taxa de criminalidade com predominância entre os homens negros. Podemos observar desta maneira, com baixas condições de educação, emprego e segurança, os negros ainda que “libertos” da escravidão, são maioria entre os trabalhos “mais pesados” e diversas vezes privados de condições dignas de vida.

Ferro (1992) defende que o filme testemunha fatos. Nesta compreensão, os jovens, quando questionados a respeito da veracidade do conteúdo do filme com relação ao que estudaram no livro didático, embora concordem que é mais “gratificante” e “real” ver as cenas que se passam no filme, do que estudar o conteúdo no livro didático, afirmaram que os cliques vistos dos filmes “Ganga Zumba” e “Xica da Silva” não representaram satisfatoriamente os escravos, justamente pela ausência de “maus tratos”, marca forte da escravidão para todos os entrevistados. Os jovens identificaram que as cenas apresentadas dos filmes, pouco mostraram de suas representações em relação à escravidão. Relataram nesta concepção de representação da vida escravocrata, que sentiram falta na apresentação nos filmes, de cenas que detalhassem as condições precárias de vida desses escravos e dos excessivos castigos físicos a que estes eram submetidos. Os referidos filmes mostram o cotidiano da vida dos escravos, sobretudo, o trabalho destes, e embora retrate também os castigos a que eram expostos, a apresentação desses castigos físicos não foi uma questão predominante nas cenas exibidas dos filmes. Acreditamos que essa foi a causa do estranhamento dos jovens com relação a ausência de apresentação de castigos físicos, visto que, para esses, não existe escravidão sem esse tipo de punição.

Xica da Silva foi um filme brasileiro de grande sucesso de bilheteria quando produzido em 1976, levando muitas pessoas a verem o testemunho da vida dos escravos naquela época. Levando em consideração que, “prestando testemunho sobre o passado do qual elas conservam os vestígios, as imagens cinematográficas ascendem com pleno direito ao

estatuto de documentos históricos” (LOGNY, 2009, p. 100). Observamos que apesar do testemunho das imagens cinematográficas e do sucesso do referido filme histórico, o filme é um recurso didático desconhecido entre os alunos, pois nenhum dos entrevistados assistiram o filme antes e relataram não ter essa cultura de assistir filmes históricos. Uma das jovens fez referência à telenovela igualmente intitulada “Xica da Silva” exibida entre os anos de 1996 à 1997, mais igualmente afirmou jamais ter assistido ao filme. Acreditamos que se o filme, em suas imagens cinematográficas prestam testemunho dos fatos exibidos, neste caso específico, a vida dos escravos no Brasil Colonial, e o filme Xica da Silva foi sucesso de bilheteria, relatando um tempo histórico passado, que é trabalhado no Ensino Fundamental, é reprovável que esse recurso didático não seja utilizado no dia-a-dia da sala de aula.

Rüsen (2010, p. 108) afirma que a “formação é a capacidade de se contrapor a alteridade do passado, de levantar o véu da familiaridade que se tem do passado camuflado na vida prática presente e de reconhecer o *estranho*, assim descoberto como próprio.” Com o objetivo de acentuar a formação dos jovens entrevistados levando-os a reflexão, questionamos sobre as relevantes conquistas da personagem Xica da Silva, no que se refere a sua ascensão social, que vai desde a aquisição da alforria até tornar-se uma mulher poderosa na época da exploração de diamantes no Arraial do Tejuco. Todos os jovens afirmaram que foi algo bastante incomum para a época, “porque eles sempre foram tratados para ser escravos, e sempre eram tratados assim, por causa da cor e do trabalho pesado e nunca conseguiram mais que isso” (SABRINA, 15 anos). Destacamos desta maneira, que a referida aluna tem uma visão mais ampla da representação de escravidão. Observando que, mesmo inconscientemente, Sabrina percebe que a escravidão está profundamente interligada com a sociedade da época, sociedade na qual, a cor da pele era suficiente para destiná-los ao “trabalho pesado” e ao conformismo de uma vida desprovida de condições de ascensão social e liberdade.

Apresentamos aos jovens duas fotos de Xica da Silva para que eles traçassem um comparativo entre ambas, no sentido de analisarmos a representação que estes tem de Xica enquanto escrava e enquanto alforriada.

Foto 1- Xica da Silva escrava



Fonte: Adoro Cinema (2015) [www.adorocinema.com/filmes/filme-6594/fotos/detalhe/?cmediafile=19922901](http://www.adorocinema.com/filmes/filme-6594/fotos/detalhe/?cmediafile=19922901)

Foto 2- Xica da Silva alforriada



Fonte: Universidade Federal da Bahia (2005) [proext.ufba.br/xica-da-silva-em-copia-restaurada-sera-exibido-nesta-terca-1811](http://proext.ufba.br/xica-da-silva-em-copia-restaurada-sera-exibido-nesta-terca-1811)

Diante das fotos 1 e 2 acima, traçando um quadro comparativo entre ambas, os jovens relataram tratar-se de uma “evolução”. Segundo os mesmos, a foto 1 retrata a “tristeza” de Xica da Silva quando era escrava. Enquanto que, a foto 2 retrata a “alegria” da mesma depois de conseguir sua alforria. Apresentamos aos jovens para enaltecer a análise das imagens acima, a letra da música tema do filme “Xica da Silva” de Jorge Bem Jor (verificar o Apêndice A), tratando da ascensão social da referente escrava. Os entrevistados relataram que, apesar da cor da sua pele, Xica mostrou que era capaz de “ir mais longe” do que sua condição de escrava lhe permitia. Para os jovens, a cor da pele não é relevante no que se trata da capacidade para que uma pessoa ascenda socialmente. Uma entrevistada revela que na foto 2, Xica não parece mais ser uma escrava, pois, a mesma transparece uma “felicidade” incomum aos escravos.



Os jovens entrevistados concordaram que as conquistas de Xica da Silva foram bastante proeminentes para a época, pois, com sua ascensão social, provou a capacidade das pessoas independe da cor da sua pele. Xica, mesmo sendo negra e escrava, ascendeu o suficiente para se tornar rica e influente em Arraial do Tejuco, na segunda metade do século XVIII. Analisamos neste contexto, que para os jovens entrevistados, independentemente da cor negra ser um marco da escravidão, estes acreditam ser realmente marcante, não a cor da pele, e sim, as condições precárias de vida e a privação de “felicidade”. Embora os entrevistados demonstrem que a cor da pele negra era um fator determinante para que no Brasil Colonial uma pessoa fosse escrava, os jovens chamam a atenção para o fato das precárias condições de vida destas, não fazem referência que pela cor da pele negra os escravos fossem inferiores. Não observamos nos jovens entrevistados desta maneira, a concordância com a branquitude da qual nos fala McLaren (1997) na qual a cor da pele branca seria a norma da cultura dominante.

Fanon (2008) afirma que a negrofobia é como um ódio que pede para existir, e existe através de manifestações de comportamentos agressivos direcionados aos negros. Não observamos nos jovens entrevistados colocações em suas falas que demonstrassem ódio ou comportamentos agressivos contra os negros, ao contrário, os jovens demonstraram objeção às ações de negrofobia apresentadas nos filmes, ou mencionados por eles mesmos, chegando em seu conhecimento através de exposições na mídia ou verificados na realidade de seu cotidiano.

Rüsen (2010a, p. 91) relata que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel.” Seguindo essa linha, apresentamos para os jovens entrevistados a letra do samba-enredo do ano 1988 da Escola de Samba Carioca Mangueira (verificar o Apêndice B), tendo como tema “Cem anos de liberdade, realidade e ilusão”, que tratou do tema escravidão. Os jovens rapidamente fizeram a correlação entre a letra do samba-enredo e a temática dos filmes exibidos, demonstrando que compreenderam a relação entre o testemunho que os filmes apresentam sobre a escravidão e contextos da vida cotidiana como a letra de uma música de uma escola de samba apresentada em um carnaval carioca. Uma das jovens inclusive se referiu ao fato de que, como apresenta o samba-enredo, os negros ajudaram a construir muitas riquezas do nosso Brasil e não podiam usufruir dessas riquezas. Neste aspecto, a entrevistada comparou a cena do filme “Xica da Silva”, em que esta, mesmo oferecendo dinheiro para a construção da igreja, não pôde entrar na mesma, ainda que sendo alforriada, pois a igreja ainda que construída por negros, era

destinada aos brancos, não se fazendo possível sobre nenhuma hipótese, um negro adentrar nela. Desta maneira, os entrevistados formalizaram a interação entre o que relatou o samba-enredo e a vida cotidiana dos escravos apresentadas nos filmes.

Ainda na concepção de analisarmos a relação entre fatos cotidianos e os filmes apresentados, expusemos para os jovens entrevistados fotos de diferentes grupos de negros em situações distintas para que estes dissessem se algo nas fotos os remetiam aos filmes.

Foto 3- Grupo de jovens negros



Fonte: RT (2015) [actualidad.rt.com/sociedad/view/107279-club-australia-impide-paso-negros](http://actualidad.rt.com/sociedad/view/107279-club-australia-impide-paso-negros)

Foto 4- Grupo vocal Negros e Vozes



Fonte: Letras (2015) [www.letras.mus.br/grupo-vocal-negros-e-vozes/fotos.html#envie\\_fotos](http://www.letras.mus.br/grupo-vocal-negros-e-vozes/fotos.html#envie_fotos)

Foto 5- Grupo de jovens negras



Fonte: Blog Robson Pires (2015) <http://www.robsonpiresxerife.com/notas/parelhas-comemora-dia-da-consciencia-negra/>

Mediante a exibição das fotos, uma das jovens relatou que as pessoas nas fotos 3 e 4 parecem escravos, porque estão todos “sérios” e parecendo “tristes”. Já na foto 5, todos estão “felizes” e “sorridentes” o que descaracterizaria a escravidão na percepção deles. Os jovens concordaram por unanimidade com esta reflexão das fotos, o que reforça a análise já realizada antes, de que para esses jovens o fator marcante da escravidão foi às péssimas condições de vida dos escravos e conseqüentemente a “tristeza”, diversas vezes mencionada.

Rüsen (2010a, p. 68) citando Weber destaca que,

O passado só se torna história quando expressamente interpretado como tal; abstraindo-se dessa interpretação, ele não passa de material bruto, um fragmento de fatos mortos, que só nasce como história mediante o trabalho interpretativo dos que se debruçam, reflexivamente, sobre ele.

Com o objetivo de analisar a interpretação dos jovens entrevistados em relação à história da escravidão e suas conseqüências na contemporaneidade, questionamos se, para eles, a escravidão realmente chegou ao fim. Todos os jovens concordaram que não, afirmaram que a escravidão perdura até os dias atuais, porém, de uma maneira mais subentendida do que na época da escravidão. Os entrevistados fizeram referência ao preconceito racial ainda presente na atualidade, relatando fatos vivenciados ou conhecidos pelas mídias que expõem casos de racismo e preconceito para com os negros. Analisamos, portanto, que os entrevistados estabelecem o preconceito como uma forma de escravidão, pois, fazem referência aos “maus tratos” como oriundos do preconceito, acarretando a “tristeza” em suas vítimas, e como antes mencionado, esses são os aspectos marcantes da escravidão para os jovens entrevistados. Fry (2007), afirma que o preconceito e a discriminação racial existem em nossa sociedade, porém, essa mera constatação nada significará sem ações para uma real concretização do que chamamos de democracia racial. Se os jovens já identificam o preconceito racial como uma maneira de escravidão e não concordam com a mesma, faz-se necessário leva-los a refletir sobre a idealização de ações que tornem o menos recorrente possível o racismo e o preconceito contra os negros em nossa sociedade.

Reis (2010) citando Ricoeur (2007) aponta que lembrar é adaptar a memória para fazer uso dela. Nesta concepção, uma das jovens lembrou-se da predominância do racismo através dos relatos ainda vistos na mídia, e aponta o fato dos negros ainda serem vítimas dos trabalhos mais “pesados”. Outro jovem destacou a persistência da escravidão, segundo ele, no Brasil e no mundo, os negros ainda são alvos de grandes discriminações, e isso é resqúcio do tempo da escravidão. Uma entrevistada afirmou a predominância da escravidão através do preconceito, relatou o acontecimento de sua mãe ter sido chamada de “escrava” porque é

“negra”. Os jovens entrevistados completaram que o preconceito com o negro na atualidade advém do tempo da escravidão.

Verificamos que apesar de em alguns momentos durante a apresentação dos clipes os jovens parecerem dispersos, acompanharam satisfatoriamente os conteúdos das cenas que os filmes apresentaram. As colocações feitas pelos jovens foram baseadas em cenas dos filmes, e mesmo que em suas falas, os entrevistados expressaram a ausência dos castigos físicos, percebemos que eles analisaram a escravidão de uma forma muito mais ampla do que muitas vezes fazem parecer. Apesar de fazer a ligação entre a cor da pele negra e a escravidão, os jovens demonstraram ser capazes de fazer análises que ultrapassam essa visão. Os mesmos percebem a escravidão não como uma naturalização por causa da cor da pele, mas enxergam a opressão da sociedade contra essas pessoas, isso se afirma no fato de para os jovens entrevistados a marca da escravidão não ser a cor da pele e sim, a “tristeza constante”.

Não identificamos nos jovens entrevistados a presença da negrofobia da qual nos fala Fanon (2008), na expressão de nenhum dos jovens detectamos manifestação de ódio ou qualquer sentimento negativo em relação ao escravo e conseqüentemente ao negro.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos a relevância do uso de filmes históricos no sentido de mediação das representações e significados acerca da escravidão africana no Brasil Colonial. Os jovens da Educação Básica que formaram o grupo focal da pesquisa demonstraram o quanto os filmes apresentados representam do que eles entendem por escravidão. Como evidência, os entrevistados relataram ser bastante interessante ver assuntos das aulas de história na tela. Observamos neste contexto, que os jovens concordaram com Logny (2009), quando afirma que a câmera confere o peso de uma verdade. Verificamos em nossa pesquisa, ser possível utilizar o filme como agente da história como defende Ferro (1992).

Identificamos de forma bastante forte nos jovens entrevistados o marcador identitário de gênero, na medida em que estes diferenciaram a vida dos escravos e das escravas. Representaram as escravas como sendo mais “frágeis” e por isso, destinadas aos trabalhos domésticos. Enquanto que, os escravos por serem mais “fortes” eram direcionados a lida na lavoura. Rösen (2010a), afirma que o passado é para onde os homens precisam olhar, com o objetivo de poderem ir a frente em seu agir e conquistarem então seu futuro. Notamos que ao referirem-se as diferenciações entre o trabalho de escravos e escravas, os jovens se deixam influenciar pela ideologia que inúmeras vezes a nossa sociedade apresenta: da mulher geralmente como um ser “frágil” e do homem como um ser predominantemente “forte”. Posto que, segundo os dados mais recentes do IBGE, a maior parte das mulheres negras encontra-se trabalhando como empregadas domésticas, e devido aos baixos níveis de educação, trabalho digno e segurança, os negros são maioria em trabalhos braçais. Segundo Bento e Beghim (2005), essas distâncias entre brancos e negros são resultados não apenas do período escravista, mas também de processos ativos de preconceitos e estereótipos raciais ocasionando a legitimação de procedimentos discriminatórios.

Observamos que para os jovens, os fatores marcantes da escravidão foram os “maus tratos”, apresentados por Figueira (2009), na perspectiva dos castigos físicos a que os escravos eram submetidos pelos portugueses. Outro fator marcante analisado foi a “tristeza”, fator sempre assinalado por unanimidade pelos entrevistados sempre que se referiram à vida dos escravos. De acordo com os jovens, a Xica da Silva escrava é um tanto diferente da Xica da Silva alforriada, a divergência entre elas é exatamente a “alegria”.

Levando em consideração, como afirma Chartier (1991), que a representação nos permite ver o ausente, observamos nos jovens entrevistados a busca da identificação da vida dos escravos nos filmes, a vida passada destes como realmente aconteceu. Os entrevistados

assistiram aos filmes históricos como sendo fonte da história como nos apresenta Ferro (1991). Os jovens afirmaram não perceber diferença entre a exposição do professor nas aulas de história e os conteúdos exibidos nos filmes em relação à escravidão no Brasil colonial, apontaram unicamente que as cenas deveriam ter exibido mais satisfatoriamente os inúmeros castigos físicos aos quais os escravos eram submetidos. Verificamos nesta concepção de verdade apresentada nos filmes, a história evidenciada como ciência da qual nos fala Rüsen (2010a), na qual estar-se sempre buscando a verdade de cada história narrada. Concluimos desta maneira, que é repreensível o fato dos filmes históricos não serem utilizados como recurso didático nas salas de aula da Educação Básica.

Outro aspecto bastante marcante na nossa análise foi o fato dos jovens fazerem a relação entre o passado, presente e futuro, referindo-se à escravidão como sendo a raiz do preconceito racial ainda existente em nossa sociedade. Constatamos que as narrativas dos professores juntamente com os filmes históricos, permite aos alunos uma satisfatória organização de sua consciência histórica (RÜSEN, 2010a). Em razão dos jovens conseguirem detectar as causas do preconceito atual contra o negro, como provenientes do tempo da escravidão, quando os escravos não eram considerados seres humanos. Os jovens conseguiram inclusive exemplificar situações de preconceito advindos do tempo da escravidão, referindo-se a fatos de suas vidas cotidianas enquanto membros da sociedade em que vivem. Para Fry (2007), a mera constatação do preconceito e da discriminação racial na nossa sociedade, de nada vale sem ações para uma real concretização do que conhecemos como democracia racial. O fato dos jovens reconhecerem a existência do preconceito e da discriminação na sociedade na qual interagem, é o primeiro passo. Faz-se necessário refletir sobre a necessidade de ações para delinear o futuro no qual esses preconceitos e discriminações não sejam recorrentes. Essa é uma das funções da consciência histórica que nos fala Rüsen (2010a), na qual as ações presentes provêm de experiências passadas e com base nelas projetamos as ações para atingir o que almejamos para o futuro.

Não encontramos nos jovens nenhum sentimento que evidencie a negrofobia da qual comenta Fanon (2008). Os jovens não apresentaram traços de rejeição em relação aos escravos e conseqüentemente aos negros, pelo contrário, manifestaram indignação com a forma como eram tratados, e como ainda hoje são tratados um número considerável de negros.

Por fim, concluimos que os filmes históricos com a temática da escravidão africana nos séculos XVI e XVII foram bastante relevantes na perspectiva de mediação entre as representações e significados desses filmes e seus conteúdos históricos.

## REFERÊNCIAS

Adoro Cinema. Disponível em: [www.adorocinema.com/filmes/filme-6594/fotos/detalhe/?cmediafile=199229](http://www.adorocinema.com/filmes/filme-6594/fotos/detalhe/?cmediafile=199229). Acesso em: 10 ago. 2015

BENTO, Maria aparecida Silva; BEGHIN, Nathalie. Juventude negra e exclusão radical. In: **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Ipea, 2005. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5773](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5773). Acesso em: 29 out. 2016.

Blog Robson Pires. Disponível em: <http://www.robsonpiresxerife.com/notas/parelhas-comemora-dia-da-consciencia-negra/>. Acesso em 10 ago. 2015.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CAVALCANTI, Senyra Martins et al. CINEDUC: articulando cinema, história e educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 1., 2014. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize eventos científicos e editora, 2014. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_09\\_08\\_2014\\_09\\_37\\_28\\_idinscrito\\_75\\_4eb08460b5711bc546ddd2197beb6890.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_09_08_2014_09_37_28_idinscrito_75_4eb08460b5711bc546ddd2197beb6890.pdf). Acesso: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. A extensão universitária como espaço de formação continuada e complementar para o trabalho com filmes históricos na educação básica. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – ENID, 4., 2014. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize eventos científicos e editora, 2014. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_04\\_11\\_2014\\_22\\_01\\_53\\_idinscrito\\_1184\\_86bc368d6f2e8abc607703a4c60e71a2.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_1datahora_04_11_2014_22_01_53_idinscrito_1184_86bc368d6f2e8abc607703a4c60e71a2.pdf). Acesso em: 15 out 2016.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Revista das revistas, São Paulo, v. 5, n. 11, jan/abr. 1991. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010)>.

Acesso em: 20 out. 2016.

CRISTAN, Mara Lucia. **O Brasil por Peter Fry em A persistência da raça**. Disponível em:

<<https://maracristan.wordpress.com/2013/07/09/o-brasil-por-peter-fry-em-a-persistencia-da-raca>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador : EDUFBA, 2008.

FIGUEIRA, Emilio. Violência gerando deficiência entre os escravos. In: \_\_\_\_\_.

**Caminhando em silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. 2. ed. GIZ Editorial, 2009. p. 41-53.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: \_\_\_\_\_. **Cinema e História**.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 25-47.

FRY, Peter. **A persistência da raça**: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral.

Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_. Peter Fry: “A democracia racial infelizmente virou vilã”. [2007]. Entrevistador:

Luciano Trigo. **Jornal da ciência**. Disponível em:

<<http://paginas.unisul.br/educs/noticias/junho/peterfry.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

GANGA Zumba Rei dos Palmares. Direção: Carlos Diegues. Vídeo 1963. Internet (100 min).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uOnK0r6ah4k>. Acesso em: 10 ago. 2015.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa:

desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível

em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

JONES, Victoria. Marketing: espetáculos das raças. **GV- executivo**, v. 3, n. 2, p. 31- 35,

2004. Disponível em: <<https://rae.fgv.br/en/gv-executivo/vol3-num2-2004/espetaculo-racas>>.

Acesso em: 20 dez. 2016.



Letras. Disponível em: [www.lettras.mus.br/grupo-vocal-negros-e-vozes/fotos.html#envie\\_fotos](http://www.lettras.mus.br/grupo-vocal-negros-e-vozes/fotos.html#envie_fotos). Acesso em: 10 ago. 2015.

LIMA, Junio Cesar Rodrigues. Roger Chartier, o universo simbólico e a escrita da história. **Nearco - Revista eletrônica de antiguidade**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 2, 2011. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/000868590fc9a8fbc822>. Acesso em: 10 set. 2016.

LOGNY, Michèle. O cinema como fonte da história. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. Salvador: Ed. UFBA: São Paulo: UNESP, 2009. p. 99-131.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: CAPELATO, Maria Helena et all. **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual**. 2ª. ed. São Paulo: Alameda, 2011. p. 39-64.

PEDROSA, Claudia Mara. O trabalho doméstico e espaço privado: iniquidades de direitos e seus impactos na vida das mulheres negras. In: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira. (org.). **Igualdade racial no Brasil: reflexões do ano internacional dos afrodescendentes**. Rio de Janeiro: ipea, 2013. p. 59-77.

PEREIRA, Edlaine Rodrigues. Mulheres, cotidiano e preconceito: uma análise da adaptação fílmica de “A resposta”. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO – CINTEDI, 1., 2014, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize eventos e editora, 2014. Disponível em: [http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_10\\_11\\_2014\\_16\\_54\\_44\\_idinscrito\\_660\\_168af5cbf7ef866967169c5416a49197.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_10_11_2014_16_54_44_idinscrito_660_168af5cbf7ef866967169c5416a49197.pdf). Acesso em: 28 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação e relações étnicos raciais: uma análise dos filmes “histórias cruzadas”, “Conrack: um educador por excelência” e “O lado cego”. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2., 2015, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina

Grande: Realize eventos e editora, 2015. Disponível em:

<[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA\\_9\\_ID962\\_06092015165848.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA_9_ID962_06092015165848.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Cultura visual e Educação: uma análise do filme “Conrack: um educador por excelência”. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PEDAGOGIA – SENPED, 1., 2015.

REIS, José Carlos. **O desafio historiográfico**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ROSENSTONE, Robert. A. Ver o passado. In: \_\_\_\_\_. **A história nos filmes- os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 27-54.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UnB, 2010.

\_\_\_\_\_. **História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UnB, 2010.

RT. Disponível em: [actualidad.rt.com/sociedad/view/107279-club-australia-impide-paso-negros](http://actualidad.rt.com/sociedad/view/107279-club-australia-impide-paso-negros). Acesso em: 10 ago. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Uma pedagogia brasileira (1549- 1599). In: \_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 33-48.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

\_\_\_\_\_. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira. **Igualdade racial no Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes**. Brasília: Ipea, 2013.

TOKARNIA, Mariana. **Educação reforça desigualdades entre brancos e negros, diz estudo**. EBC Agência Brasil. Brasília: Agência Brasil, 2016. Disponível em:<

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/educacao-reforca-desigualdades-entre-brancos-e-negros-diz-estudo>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

Universidade Federal da Bahia. Disponível em: [proext.ufba.br/xica-da-silva-em-copia-restaurada-sera-exibido-nesta-terca-1811](http://proext.ufba.br/xica-da-silva-em-copia-restaurada-sera-exibido-nesta-terca-1811). Acesso em: 10 ago. 2015

XICA da Silva. Direção: Carlos Diegues. Sagres Filmes. Vídeo 1976. Internet (117 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=326lhxmCmCk>. Acesso em: 15 ago. 2015.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2016**: Homicídios por armas de fogo no Brasil. Versão corrigida, 2015. Disponível em: < <http://www.mapadaviolencia.org.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

## APÊNDICE A – MÚSICA TEMA DO FILME XICA DA SILVA

### **Xica da Silva**

**Autor: Jorge Ben Jor**

Ai! Ai! Ai! Ai! Ai! Ai!  
 Ai! Ai! Ai! Ai! Ai! Ai!  
 Ai! Ai! Ai! Ai! Ai! Ai!  
 Ai! Ai! Ai! Ai! Ai! Ai!...

Xica da, Xica da, Xica da  
 Xica da Silva, a Negra!...(2x)

Xica da Silva  
 A Negra! A Negra!  
 De escrava a amante  
 Mulher!  
 Mulher do fidalgo tratador  
 João Fernandes  
 Ai! Ai! Ai!...

Xica da, Xica da, Xica da  
 Xica da Silva, a Negra!...(2x)

A imperatriz do Tijuco  
 A dona de Diamantina  
 Morava com a sua corte  
 Cercada de belas mucamas...

Num castelo  
 Na Chácara, da Palha  
 De arquitetura  
 Sólida e requintada  
 Onde tinha até  
 Um lago artificial  
 E uma luxuosa galera

Que seu amor  
 João Fernandes, o tratador  
 Mandou fazer, só para ela  
 Ai! Ai! Ai!...

Xica da, Xica da, Xica da  
 Xica da Silva, a Negra!...(2x)

Muito rica e invejada  
 Temida e odiada  
 Pois com as suas perucas  
 Cada uma de uma cor...

Jóias, roupas exóticas  
 Das Índias, Lisboa e Paris  
 A negra era obrigada  
 A ser recebida  
 Como uma grande senhora  
 Da corte  
 Do Reis Luís!  
 Da corte  
 Do Reis Luís!...

Ai! Ai! Ai! Ai! Ai! Ai!  
 Ai! Ai! Ai! Ai! Ai! Ai!...

Xica da, Xica da, Xica da  
 Xica da Silva, a Negra!...(2x)

Ai! Ai! Ai! Ai! Ai! Ai!  
 Ai! Ai! Ai! Ai! Ai! Ai!...

Xica da, Xica da, Xica da  
 Xica da Silva...(3x)

**APÊNDICE B – SAMBA-ENREDO DA ESCOLA DE SAMBA CARIOCA  
MANGUEIRA DO ANO 1988**

Compositor: Hélio Turco, Jurandir e Alvinho

Será que já raiou a liberdade  
Ou se foi tudo ilusão  
Será, que a lei Áurea tão sonhada  
Há tanto tempo assinada  
Não foi o fim da escravidão  
Hoje dentro da realidade, onde está a liberdade  
Onde está que ninguém viu

Moço não se esqueça que o negro  
Também construiu, as riquezas do nosso Brasil

Pergunte ao Criador, pergunte ao criador quem pintou  
esta aquarela  
Livre do açoite da senzala  
Preso na miséria da favela,

Sonhei....que Zumbi dos Palmares voltou  
A tristeza do negro acabou  
Foi uma nova redenção

SENHOR...(ah senhor!)  
Veja a luta do bem contra o Mal  
que tanto sangue derramou  
contra o preconceito racial (2x)

O Negro samba  
o negro joga capoeira  
ele é o Rei da Verde e Rosa da Mangueira