



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CEDUC - CENTRO DE EDUCAÇÃO – CAMPOS CAMPINA GRANDE**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA**

**TÂNIA REGINA MIRANDA LEITE**

**ÁFRICA, AFRICANOS E ESCRAVIDÃO: TEXTOS E IMAGENS NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

**CAMPINA GRANDE – PB**  
**JUNHO 2011**

**TÂNIA REGINA MIRANDA LEITE**

**ÁFRICA, AFRICANOS E ESCRAVIDÃO: TEXTOS E IMAGENS NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Especialista.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

**CAMPINA GRANDE – PB  
JUNHO 2011**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

L533a Leite, Tânia Regina Miranda.  
África, africanos e escravidão [manuscrito]: textos e  
imagens nos livros didáticos de História / Tânia Regina  
Miranda Leite. – 2011.  
87 f.: il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em História e Cultura  
Afro-brasileira). Universidade Estadual da Paraíba,  
Centro de Educação, 2011.

“Orientação: Prof. Dra. Patrícia Cristina de Aragão  
Araújo”, Departamento de História”.

1. Ensino de História 2. História da África 3.  
Diversidade étnica 4. Diversidade Cultural I. Título.

21. ed. CDD 372.89

**TÂNIA REGINA MIRANDA LEITE**

**ÁFRICA, AFRICANOS E ESCRAVIDÃO: TEXTOS E IMAGENS NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Especialista.

*Patrícia Cristina de A. Araújo*

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão Araújo**  
**CEDUC/UEPB**  
**Orientadora**

*Maria Lindaci Gomes de Souza*

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lindaci Gomes de Souza**  
**CEDUC/UEPB**  
**Examinadora**

*Margarith Mc de Melo*

---

**Prof.<sup>a</sup> Doutoranda. Margarete Maria de Melo**  
**CEDUC/UEPB**  
**Examinadora**

## **DEDICATORIA**

Dedico esse trabalho aos meus filhos amados Lucas e Matheus. Vocês que representam a maior alegria da minha vida o objetivo do meu caminhar, a alegria de todos os meus dias. Ao meu esposo por respeitar e contribuir para realização dos meus estudos. A todos da minha família pelo apoio que sempre dedicaram nessa longa jornada da minha formação profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço sempre a Deus por cada dia com saúde e paz no coração, por lançar no meu espírito sua força e energia para enfrentar com dignidade os desafios que a vida nos oferece.

Agradeço aos meus filhos e esposo pela compreensão por minha ausência nos momentos que tive de dedicar aos meus estudos. A minha família que mesmo estando distante acompanhava os meus passos sempre dando força.

A senhora, minha querida mãe por está sempre ao meu lado, por escutar e entender as minhas queixas nos momentos de cansaço.

A todos os professores do curso de Especialização que contribuíram no transcorrer dos nossos estudos por meio de suas disciplinas para que essa pesquisa tivesse bom êxito.

A coordenação e funcionários pelo apoio prestado no sentido de apoiar e dá suporte para alcançarmos a nossa meta.

Aos companheiros, amigos e colegas pela contribuição na troca de conhecimentos e pelos momentos de integração e solidariedade.

**“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, ou pela suas origens, ou de sua religião. As pessoas são ensinadas a odiar, e se são ensinadas assim, elas podem aprender a amar, porque o amor chega mais “naturalmente ao coração do homem que o oposto”.**

***Nelson Mandela***

## RESUMO

Nossa pesquisa propõe elencar a questão do respeito às diferenças étnica cultural, trazendo uma leitura sobre a inclusão – ou não – da história da África e dos africanos nos livros didáticos de história. Acreditamos que essas discussões ao longo de décadas propõem que homens e mulheres se aceitam como humanos; independente da sua origem, sexo ou crença. O Brasil, país de grande diversidade étnica e cultural a questão étnicas também possui uma grande diversidade de “enganos”, principalmente no que se refere ao afro-brasileiro e a construção de sua história antes e depois da colonização e da abolição da escravatura. Percebemos esses “enganos” quando nos debruçamos sobre a leitura dos nossos livros didáticos e visualizamos a permanência da história dos africanos e afrodescendentes sobre o viés da escravidão. Essa constante leitura em sala de aula é perniciososa, ela permite a deformação do sujeito que não se vê de outra forma que não seja sobre o molde da inferioridade. A lei nº 10.639/2003, aprovada em 9 de janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira, bem como a História da África e dos africanos nas séries do ensino fundamental nos estabelecimentos de ensino públicos e privados do Brasil. Essa lei remete, em princípio, a um questionamento: por que a necessidade de uma lei para fazer valer um conteúdo fundamental na História do Brasil e em especial a História de grupos étnicos que participaram diretamente da formação do nosso país? Desde o início da construção do conhecimento sobre as sociedades humanas sabe-se que elaborar e dar sentido à história de um povo é dar a esse povo instrumentos para formação de sua própria identidade, com a “matéria-prima” desta, que é a sua história social. Como educadores devemos contribuir para que na forma da lei essa questão tenha resultado positivo. O nosso trabalho, por tanto, contempla uma pesquisa qualitativa que nos remete a uma justificativa no sentido de identificar os fatores que contribuíram para a ocorrência de determinado “fenômeno”. (VERGARA, 2004). Entendendo aqui, como “fenômeno” a exclusão dos africanos e afrodescendentes nos nossos livros didáticos de História, como agentes ativos da nossa História sociocultural.

Palavras-chave: África, afro-descendentes, livros didáticos.

## ABSTRACT

Our research proposes to highlight the issue of respect for ethnic cultural differences, bringing a reading on the inclusion - or not - of the history of Africa and Africans in history textbooks. We believe that these discussions over the decades have proposed that men and women accept themselves as human; regardless of their origin, sex or belief. Brazil, a country of great ethnic and cultural diversity, also has a great diversity of "misunderstandings", especially with regard to the Afro-Brazilian and the construction of its history before and after colonization and the abolition of slavery. We perceive these "mistakes" when we look at the reading of our textbooks and visualize the permanence of the history of Africans and Afrodescendants on the bias of slavery. This constant reading in the classroom is pernicious, it allows the deformation of the subject that is not seen otherwise than on the mold of inferiority. Law No. 10,639 / 2003, approved on January 9, 2003, made it compulsory to teach Afro-Brazilian history and culture, as well as the History of Africa and Africans in the primary education series in public and private schools in Brazil . This law refers, in principle, to a question: why the need for a law to assert a fundamental content in the history of Brazil and especially the history of ethnic groups that participated directly in the formation of our country? From the beginning of the construction of knowledge about human societies it is known that to elaborate and give meaning to the history of a people is to give these people instruments for the formation of their own identity, with the "raw material" of this, which is their social history. As educators we must contribute to the positive form of the law. Our work, therefore, contemplates a qualitative research that refers us to a justification in the sense of identifying the factors that contributed to the occurrence of a certain "phenomenon". (VERGARA, 2004). Understanding here, as a "phenomenon", the exclusion of Africans and Afro-descendants in our History textbooks, as active agents of our socio-cultural history.

Keywords: Africa, afro-descendants, textbooks.

## LISTA DE IMAGENS

<b>IMAGEM 1</b>	Primeira Missa no Brasil	24
<b>IMAGEM 2</b>	Cultos Africanos	24
<b>IMAGEM 3</b>	Casa Grande e Senzala (em quadrinhos)	44
<b>IMAGEM 4</b>	Casal Etíope, no século IV	59
<b>IMAGEM 5</b>	Cidade de Tumbucutu, século XIV	59
<b>IMAGEM 6</b>	Camafeu Europeu do Século XVI	61
<b>IMAGEM 7</b>	Estátua de Exu, deus Iorubá	62
<b>IMAGEM 8</b>	O Escravismo Colonial	64
<b>IMAGEM 9</b>	Mapa – Rota dos Escravos	65
<b>IMAGEM 10</b>	Escravo Castigado	66
<b>IMAGEM 11</b>	Retrato de Zumbi	67
<b>IMAGEM 12</b>	Navio Negreiro século XIX	67
<b>IMAGEM 13</b>	Violência Contra os Escravos	68
<b>IMAGEM 14</b>	Feitor acoitando negro	68
<b>IMAGEM 15</b>	Moradia de Escravos	69
<b>IMAGEM 16</b>	Passeata Pacífica – África do Sul, 1959	70
<b>IMAGEM 17</b>	O Neoliberalismo e seus efeitos	71
<b>IMAGEM 18</b>	Mapa da Antiga África	72
<b>IMAGEM 19</b>	Menino vestindo peça do Kente	73
<b>IMAGEM 20</b>	Mapa – Rotas comerciais Transmarinas do século X ao XIX	74
<b>IMAGEM 21</b>	Atlas Catalão de 1375	75
<b>IMAGEM 22</b>	Frasco do Benin em Marfim	76
<b>IMAGEM 23</b>	Escultura de Zinco - Cabeça de Oni da Cultura Iorubá	76
<b>IMAGEM 24</b>	Estela Funerária de Aksum	76
<b>IMAGEM 25</b>	Africanos do grupo étnico Mandingo, região do Senegal, 1780	77
<b>IMAGEM 26</b>	Instrumentos de Castigos dos Escravos	78
<b>IMAGEM 27</b>	Capitão do Mato	78
<b>IMAGEM 28</b>	Jantar no Brasil	79
<b>IMAGEM 29</b>	Feitor acoitando negro	80
<b>IMAGEM 30</b>	Mercado de Escravos no século XIX	80

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAP.1 DIVERSAS ETNIAS AFRICANAS “MIGRADAS” PARA SEREM ESCRAVO NO BRASIL.....	17
1.1. O escravo no Brasil; na perspectiva de Kátia Mattoso.....	18
1.2. Os quatro grandes ciclos exportadores de escravos africanos.....	20
1.3. A religião como jugo, sobrevivência e cultura.....	22
CAP. 2- O PENSAMENTO RACIONAL MODERNO E OS ESTEREÓTIPOS PARA OS AFRICANOS.....	26
2.1. A África inventada na teoria racial.....	28
2.2. A África tem História.....	30
2.3. Os novos paradigmas para os africanos e afro-descendentes.....	34
CAP. 3- RACISMO E OS ESTEREÓTIPOS CONSTRUÍDOS NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA.....	36
3.1. Teoria das raças e racismo discutidos por M’Bokolo.....	36
3.2. A ideologia racial no Brasil.....	39
3.3. Trajetória da escravidão no olhar de Casa Grande e Senzala.....	41
CAP. 4- A ÁFRICA, AFRICANOS E ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: IMAGENS E TEXTOS APÓS A LEI 10.639/2003.....	46
4.1. Programas para os livros didáticos no Brasil.....	47
4.2. Análise dos discursos nos livros didáticos de história.....	49
4.3. África, africanos e escravidão: Nova história crítica. 7º e 9º ano, 2002/2005.....	57
CAP. 5- O ESCRAVISMO COLONIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....	64
5.1. A Nova história crítica, 2002 ,8ª série Descolonização e Neocolonialismo.....	70
5.2. África, africanos e escravidão: imagens e textos. Projeto Araribá 7º e 8º ano.....	72
5.3. A escravidão na América portuguesa. Projeto Araribá 7º ano/2007.....	77
5.4. A questão escravista: Projeto Araribá 8º ano.....	81
CAP. 6- OS PROFESSORES E OS NOVOS PARADIGMAS: A LEI E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	83
7- Considerações finais.....	84
8- Referencias Bibliográficas.....	86

## INTRODUÇÃO

A produção de livros didáticos em nosso país tem uma longa história de antagonismos no que se refere aos conteúdos de História do Brasil, especificamente, aos conteúdos relacionados às questões étnicas e raciais. Ao fazermos uso desse mecanismo didático percebemos o quanto caminhamos a passos lentos para o reconhecimento e aceitação de que vivemos em um país multirracial formado por povos distintos de elementos culturais diversos. Habitantes nativos, colonizadores europeus e escravos africanos não são “elementos heterogêneos” da História do Brasil. Índios, brancos e negros são os personagens que formaram ao longo dos séculos a homogeneidade na construção da identidade brasileira.

Durante os quinze anos no exercício do magistério tive o privilégio de atuar nas três esferas da educação: o ensino fundamental da I fase, da II fase e o ensino médio. Essa trajetória contribuiu para despertar uma preocupação com os conteúdos dos livros didáticos de história, em especial a do Brasil, que mantém ainda em sínteses o tema África e afro-descendentes, como também permanece apresentando imagens e discursos que alimentam o racismo e o preconceito sobre os africanos e a cultura afro-brasileira.

No decorrer dos anos no exercício do magistério fizemos várias leituras de diversos autores para escolha do livro didático que deveria ser trabalhado por quatro anos no ensino fundamental. O que percebemos é que, a preocupação existente no início do século XX, em criar uma imagem do Brasil como uma nação “limpa” promoveu o que somos hoje, um país multirracial que insiste no não reconhecimento de ser também herdeiro da cultura africana. A leitura que se tem feito nos conteúdos dos nossos livros didáticos de História, acentua ainda mais essa negação; pelo fato dos textos e imagens dos nossos livros didáticos de História do Brasil, os africanos e afrodescendentes foram – e são – “reimpressos” sobre o viés da escravidão.

Neste sentido, o interesse centrado em nossa pesquisa consiste em analisar os conteúdos (imagens e textos) pertinentes aos temas sobre a África e a escravidão nos livros didáticos de História, utilizados em nossas escolas, em evidência a escola pública. O espaço educacional onde iniciamos a nossa pesquisa é a Escola Municipal do Ensino Fundamental Médio Josefa Lidia da Silva, localizada no Município de Riacho de Santo Antonio, no Cariri paraibano a 72 Km de Campina Grande. Nossa escola está organizada no espaço físico de oito salas de aula, um refeitório, oito banheiros, uma secretaria, sala do professor, dois almoxarifados e uma cozinha.

Nosso apoio pedagógico contempla: Coeducação, supervisão escolar e direção. Contamos hoje com um quadro de 31 professores, sendo 20 na educação infantil e fundamental I fase, 11 no fundamental II fase. Em nossa lida diária contamos com recursos de uma TV, 29” um aparelho de som, um DVD, um Datashow e uma câmera digital. A escola funciona em dois horários: manhã com a educação infantil e fundamental I e a tarde com o fundamental II. Nossa escola conta hoje com uma equipe que trabalha na elaboração e organização do nosso Projeto Político Pedagógico, com proposta para ser concluído em julho de 2011.

A nossa pesquisa está pautada nos livros didáticos do ensino fundamental da II fase (7º, 8º e 9º ano). Tendo como base a leitura dos livros didáticos de História utilizado em nossa escola, antes e após a Lei 10.639/2003. Consideramos que seja de real importância identificarmos a forma como a escravidão persiste nos conteúdos dos livros didáticos de História promovendo – mesmo após a Lei – para o educando uma ideia preconceituosa sobre os africanos e os afro-brasileiros. É também de nosso interesse conhecer outro aspecto do problema com relação aos temas em foco: A questão referente ao professor; de que forma ele lida com as ações propostas na Lei, e de que forma está sendo abordado e discutido tais temas em sala de aula no sentido de levar o educando a perceber, entender e respeitar a nossa pluralidade cultural.

Nesse contexto nossa pesquisa situa-se nos limites da ambivalência entre: a análise dos conteúdos dos livros didáticos de História, tendo como base os textos e imagens, referentes aos temas, África e a escravidão no Brasil, no sentido de identificar o que eles representam para o afro-brasileiro inserido no interior da escola pública. Em outro momento nos dispomos a identificar como esses conteúdos são percebidos e trabalhados pelos educadores no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido buscamos fundamentar nossa pesquisa sobre a ótica de Chartier (1989) no que se refere as reflexões sobre o trabalho do historiador, suas publicações, e a representação apontada por Chartier (1989) como um instrumento de fabricar o respeito e a submissão. Essas questões apontam também para uma discussão acerca das práticas do cotidiano, onde tomamos como empréstimo a contribuição de Certeau (1995) para evidenciar os significados que as pessoas vão construir nos hábitos contínuos na sala de aula. As discussões propostas por ambos são pertinentes para a nossa análise, pois concede ao nosso trabalho uma perspectiva centrada na História cultural, que permite identificar como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler.(AMARA e FARIA, 2007, p.184).

Em nossa pesquisa buscamos apresentar a trajetória das diversas etnias “imigradas” para o Brasil na condição de escravo, discorrendo sobre essa questão na narrativa de Mattoso (2003), onde a autora revela em dados o que poderíamos chamar de relato sobre os africanos “imigrados” como escravos para o Brasil no decorrer dos séculos XVI a XIX.

Em nossa leitura com Hernandez (2002) discutimos sobre o racismo como fruto das relações de dominação. E a diretriz do racionalismo como “fio condutor” para a criação de uma África e africanos estereotipados sobre o apoio do pensamento racional moderno do século XVII/XIX.

Na questão “raça” e “cor” vamos nos apoiar na discussão produzida por M’BOKOLO (2009) acerca das ideologias raciais que irá passar sem modificação pela Europa e com isso irá se beneficiar de um aprimoramento discriminatório em relação ao negro(a) com pretensões científicas. No Brasil, as teorias raciais discutidas sobre a população negra serão apontadas pelos discursos de autores como: Nina Rodrigues (1902,1935), como partidário do determinismo biológico que aponta a população negra como elemento que vai produzir uma raça inferior da população brasileira. VIANNA (1932), que propõe para a sociedade brasileira um processo de branqueamento no sentido de livrar o Brasil das mazelas atribuída a condição da população negra.

Gilberto Freyre (1935), e sua construção de reciprocidade nas relações dos senhores com os escravos que caracteriza o Brasil como uma Democracia racial. Holanda (1995), vem contribuir para uma boa leitura no modo de pensar a sociedade brasileira, tendo como base a nossa incapacidade de separar o público do privado que resulta em uma deformidade na forma de perceber as mazelas contidas no âmbito comunitário da nossa sociedade.( CANDIDO, 1967, p,18 apud, HOLANDA, 1995)

No seguimento que discute sobre o Brasil, pontuamos com Reis (2006), referente a uma questão que se tornou uma discussão crucial em nosso país até os dias de hoje: A construção de uma identidade brasileira. No que se refere ao sistema de avaliação dos livros didáticos de História produzidos no Brasil e a representatividade do Estado nas políticas públicas educacionais, vamos pontuar tais questões nas abordagens de: Sposito (2005), Bezerra E Luca (2005). Gonsalves ( 2006) e Munakata (1998). Este por apresentar uma discussão referente as ideologias perpassadas nos livros didáticos de História após a extinção do regime Militar no Brasil.

Para uma reflexão sobre os conteúdos que abordam os temas África e a escravidão no Brasil nos livros didáticos de História, tomamos como aporte de nossa pesquisa os livros didáticos: *Nova História Crítica*, SCHMIDT, 2002/2005, 2ª ed. 6ª e 8ª série (atual 7º e 9º

ano) com mo objetivos de perceber as discussões sobre os temas em lócus, anterior a Lei 10.639/2003. E o *Projeto Araribá*, MODERNA, 2006/2007, 2ª ed. 7º.8º e ° ano, após a lai ser sancionada. Os conteúdos dessas publicações serão também analisados levando em conta os objetivos proposto pelos Parâmentos Curriculares Nacionais (PCN, 2001) no que se refere a partica da valorização da pluralidade sociocultural brasileira.

O caminho a ser percorrido em nossa pesquisa foi escolhido com base na argumentação de Goldenberg (1998), segundo ele anteriormente as ciências se pautavam em um modelo quantitativo de pesquisa, em que a veracidade de um estudo era verificada pela quantidade de entrevistados. Muitos pesquisadores, no entanto questionam a representatividade e o caráter de objetividade de que a pesquisa quantitativa se reveste. É preciso encarar que mesmo a pesquisa quantitativa a subjetividade do pesquisador está presente. Na escolha do tema, dos entrevistados, no roteiro de perguntas, na bibliografia consultada e na análise do material coletado, existe um autor, um sujeito que decide os passos a serem dados. Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição de uma trajetória, de um fenômeno social...(GOLDENBERG, 1998, p.14)

O nosso trabalho por tanto, contempla uma pesquisa qualitativa que nos remete a uma justificativa no sentido de identificar os fatores que contribuíram para a ocorrência de determinado “fenômeno”. (VERGARA, 2004). Entendendo aqui, como “fenômeno” a exclusão da população negra e descendente nos nossos livros didáticos de História, como agentes ativos da nossa História sociocultural.

Como professora da disciplina de História o primeiro aspecto que produziu o nosso interesse em identificar nos livros didáticos de História os temas sobre a África e a escravidão no Brasil foi: as propostas estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implantados em 2001, que indica como um dos seus objetivos levar o aluno a conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos culturais de outros povos e nações, posicionado-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN, 2001 p.7).

O segundo aspecto nos remete a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica e no ensino médio em todo território nacional. Essa lei reafirma o fato de que a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial, qualquer que seja este

cujos direitos devem ser garantidos e cujas identidades devem ser valorizadas.(DIRETRIZES CURRICULARES, 2004, p.10)

Por tanto o nosso primeiro passo no caminhar da nossa pesquisa foi a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, indicado para disciplina de História. E os artigos da Lei 10.639/2003 que tratam da inclusão dos conteúdos para educação das relações etnicorraciais.

Em outro momento realizamos leituras de livros e textos produzidos por teóricos que discutem a pesquisa histórica, as representações e as práticas do cotidiano no âmbito cultural e na educação, para fundamentar o nosso objeto de pesquisa. Verificamos nos trabalhos desses autores que a nossa pesquisa permite comungar com as abordagens de Roger Chartier (1988), historiador francês que faz parte da terceira geração de pesquisadores da Escola dos Anales, defensor de se fazer na pesquisa histórica uma nova abordagem e abraçar novos objetivos. Em sua trajetória Chartier realizou diversos trabalhos vinculados a uma nova linha de pesquisa; a primeira seria das instituições de ensino e das sociabilidades intelectuais, a segunda linha é constituída pela história do livro e das praticas da leitura e escrita, sua terceira linha seria um debate e análise entre a política, a cultura e a cultura popular. Outra linha ainda pode ser derivada de suas reflexões sobre o ofício do historiador, expressas em suas publicações e em suas atividades como divulgador de uma nova história. (AMARA e FARIA, 2007,P.183).

Como a nossa pesquisa requer uma abordagem que envolve, as praticas do dia-a-dia, estudo, análise e reflexões acerca de grupos étnicos “sem” representatividade histórica e sociocultural na nossa História, conduzimos a nossa leitura na perspectiva de Michel De Certeau, (1996), historiador e filósofo francês pertencente a terceira geração de pesquisadores da Escola dos Annales e da História francesa. Foi inovador em suas abordagens e métodos que combinou suas obras com a psicanálise, filosofia e as ciências sociais. Entre o estudo do passado e do presente, Certeau constituiu uma importante parte de sua obra analisando as maneiras de se fazer o cotidiano das massas anônimas. Deu ao “sem nome”, “ao rumor sem qualidade”, ao “minúsculo”, ao “vivido” o estatuto científico e tornou compreensão epistemológica observações generosas sobre essas realidades.(FILHO, 2002, p.130)

O segundo momento da nossa leitura pontuou no universo de autores brasileiros considerados clássicos da nossa historiografia, onde a construção de suas obras encontra-se apoiadas na História cultural, contribuindo em suas abordagens para uma leitura sobre a África, africanos e afro-descendentes. Entre eles destacamos: Mattoso, Hernandez, Reis, Freyre, Nina Rodrigues, Viana, Holanda, Ki-Zerbo, M’Bokolo, Berbenborock, Queiróz, entre outros. No que se refere aos conteúdos dos livros didáticos realizamos estudos através da abordagens de autores com: Munakata, Sposito, Bezerra e Luca, Gonçalves e outros. Nesse

processo de desenvolvimento da nossa pesquisa podemos perceber através da leitura desses autores como a sociedade escravista conduziu o pensamento sobre a população negra em nosso país. A leitura historiográfica apresenta dados explicativos referente a condição do africano e afro-descendente na sociedade brasileira tornando possível identificar o porquê da exclusão dos africanos e afro-descendentes no contexto histórico do Brasil ao longo de décadas.

O terceiro momento da nossa leitura percorreu o caminho da análise dos livros didáticos de História utilizados nos últimos três anos no ensino fundamental II fase em escola publica da rede municipal. Tendo como fonte principal o livro *Projeto Araribá, 2007* do 7º, 8º e 9º ano, utilizado na escola lócus de nossa pesquisa. Porém, foram realizadas outras leituras de exemplares que se mantiveram no cenário escolar anterior a 2007. *Nova História Crítica, 2002/2005. 6ª e 8ª série (7º e 9º ano)* com a finalidade de estabelecer elementos comparativos sobre os discursos e imagens que abordam os tema África e a escravidão no Brasil, editados e trabalhados em anos anteriores a 2007.

No decorrer da produção do nosso trabalho, em todos os textos lidos foram realizadas as coletas de dados, selecionados itens pertinentes a nossa pesquisa para serem devidamente registrados como forma de fechamento para serem discutidos analisados e aplicados no transcorrer de nossa pesquisa. Tal procedimento vinculado as questões da nossa pesquisa é, como afirma Goldenberg (1998), uma forma prática de juntar a teoria e o material empírico.

Em se tratando de uma pesquisa que tem como objetivo, analisar discutir e refletir sobre os temas: África, africanos e a escravidão no Brasil nos Livro Didáticos de História do ensino fundamental, realizamos uma análise sobre a aplicação desse tema com os professores que trabalham com a disciplina de História. Para alcançar nosso objetivo nessa questão utilizamos o dispositivo do questionário aplicados com os professores que serão identificados em nossa pesquisa como: P1, P2, P3, P4. Realizada a aplicação do questionário analisamos os resultados com o objetivo de elaborar um parecer destacando de que forma os professores estão vivenciado as questões sobre a Lei 10.639/2003, o conhecimento sobre as questões étnicas e a sua aplicabilidade, e a vivencia com o preconceito no decorrer do seu trabalho em sala de aula.

No que se refere ao por que da utilização do questionário como recurso em nossa pesquisa; voltamos a identificar em Goldenberg (1998), a importância da utilização desse recurso para o pesquisador. Segundo um dos itens do seu parecer, o questionário permite que os pesquisados se sintam mais livres para exprimir opiniões que temem ser desaprovadas ou que poderiam colocá-los em dificuldades. (GOLDENBERG, 1998, p.87). Baseando nessa

observação é que produzimos nosso questionário onde o professor será identificado através de siglas. O que nos propiciam uma maior credibilidade em suas explicações.

Indicadas as questões que norteiam a nossa pesquisa apresentamos o nosso trabalho na seguinte ordem: A introdução e mais quatro capítulos assim elaborados:

Primeiro capítulo: intitulado; *As Diversas Etnias Africanas Imigradas Para Serem Escravos no Brasil*. Discutimos acerca dos escravizados no Brasil, a partir de autores considerados clássicos neste estudo, entre os quais citamos Mattoso (2003), onde a autora apresenta o que poderemos chamar de um relato sobre os africanos imigrados para o Brasil como mão-de-obra escrava.

Segundo capítulo: cujo título é: *O Pensamento Racional Moderno e os Estereótipos para os Africanos*, onde abordamos sobre os conceitos e interpretações estabelecidas pela diretriz do racionalismo em nossa sociedade e no mundo europeu sobre a história da África, onde Hernandez, (2000), aborda uma discussão que permite compreender as diversas formas “equivocadas” construídas sobre a África e seus habitantes.

Terceiro capítulo; Denominado: *O Racismo e os Estereótipos Construídos na Historiografia Brasileira*. Onde apresentamos uma discussão sobre a construção cor e raça apresentado por M'Bokolo (2009), em: *A África Negra – história e Civilização*, onde o autor discute sobre a teoria racial e o racismo como matrizes na construção das “raças” humanas. E no Brasil os dois pólos de abordagem sobre a condição de negros e negras; a de Nina Rodrigues (1933). *Africanos no Brasil*, tendo o negro como espólio da sociedade brasileira. E a brandura da escravidão e a Democracia racial defendida por Gilberto Freire (2000) em *Casa Grande e Senzala*.

Quarto capítulo: Cujos títulos são: *África, africanos e escravidão nos livros didáticos de História: Imagens e Textos*. Nesse capítulo discutimos sobre o livro didático de História, locus da nossa pesquisa; analisando seu conteúdo (imagens e textos), selecionando suas especificidades (retrocessos e avanços) dentro do tema proposto em nossa pesquisa, questionando sobre ele, identificando sua construção baseada na Lei 10.639/2003. Nesse momento buscamos identificar na fala do professor o seu conhecimento sobre a Lei e aplicabilidade na sala de aula dos conteúdos referentes a cultura afro-brasileira.

## **1- AS DIVERSAS ETNIAS AFRICANAS “IMIGRADAS” PARA SEREM ESCRAVOS NO BRASIL**

Vivemos em um país de maior população negra fora da África, os valores ancestrais africanos estão presentes e muito atenuantes no processo de desenvolvimento da identidade e da cidadania brasileira. Porém, ainda existe um processo de desvalorização dos elementos de matrizes culturais africanas. Os povos de origens africanas seus valores foram sistematicamente associados a qualidades negativas. Trazidos de diversas regiões da África, os africanos escravizados no Brasil foram no passado a solução que moveu a economia da colônia as custas do trabalho desumano e da fragmentação das suas origens. No presente o afro-descendente busca juntar os pedaços da sua história deixados pelo sistema escravista que o relegou a ignorância sobre seu passado e ao silêncio histórico.

Segundo o historiador Marc Bloch, “a incompreensão do presente nasce da ignorância do passado”. O movimento pela destruição do passado coloca para toda a sociedade, e em particular para os historiadores, a difícil tarefa de combater o esquecimento e preservar a memória coletiva, base para a afirmação da identidade cultural de todos os povos, grupos e indivíduos. (BLOCH, 1979, apud, REIS, p.174)

Apesar dos mais de trezentos anos de escravidão negra nas Américas, durante muitos anos pouca coisa ainda se sabe das origens dos povos africanos “imigrados” para a colônia. Tratados como mercadorias foram “invalidados” como grupos humanos e conseqüentemente inexistentes como grupos originários de territórios organizados socialmente.

Dos 10 milhões de africanos capturados em diversas regiões da África para serem vendidos como escravos nas Américas, cerca de 4 a 6 milhões desembarcaram em terras brasileiras: Jejes, angolas, benguelas, nagôs, sudaneses, foram algumas das principais etnias que “imigram” para o Brasil (MATTOSO, 2003,p.18). Uma “importação” de “peças” humanas que passaram a habitar o novo mundo. Contribuindo para o que somos hoje; uma nação construída por mais de três séculos de escravidão dos africanos e apenas 123 anos de trabalho livre.

O Brasil, em relação às outras nações americanas, foi o país a escravizar o maior numero de africanos e foi o ultimo país do mundo cristão a abolir a escravidão, em 1888. (FERREIRA, 2004, p.40). O Regime escravocrata já estava enfraquecido desde o principio do século XIX, a Lei Áurea significou na pratica o fim do sistema mercantil que vigorou no Brasil desde a chegada do primeiro navio negreiro, em 1531.

O tráfico negreiro constituiu o braço forte do mercantilismo, uma doutrina voltada apenas para a cumulação de riquezas. Uma doutrina, sem escrúpulos de homens dominando homens, homens escrevendo sua história e apagando a história de outros homens para legitimar seu poder econômico através da aquisição de *ouro, grandeza e gloria*. Frese de autoria do Arcebispo de Canterbury , datada de 1690. (SERRANO e WALDEMAN, 2007, s/p.)

### 1.1. O escravo no Brasil: na perspectiva de Kátia Mattoso

Mattoso (2003), em sua obra *Ser Escravo no Brasil*, revela em dados uma parte do que poderíamos chamar de um relato sobre as origens dos escravos africanos “importados” para o Brasil colonial sobre o comando da metrópole portuguesa entre o século XVI a XIX, considerando que o tráfico de escravos atingiu como valor de mercado o ápice do mercantilismo por cerca de trezentos anos, retalhando a África e condenando seus “pátrios imigrados” a invalidez histórica.

Durante tudo o século XVI o tráfico é monopólio português. O porto de Arguin da África Ocidental exportou anualmente para Portugal um milhar de escravos, durante a segunda metade do século XV, As ilhas de Cabo Verde, nas quais se desenvolveu, após 1460, o cultivo da cana-de-açúcar, tornou-se centro de um tráfico negreiro que envolve todo setor costeiro entre o Senegal e as ilhas Sherbo (atual Serra Leoa). As ilhas de Cabo Verde somente perderão sua importância em meados do século XVI, quando os traficantes franceses e ingleses começaram a trabalhar na região da Gâmbia. (MATOSSO, 2003 p.20).

O tráfico negreiro tornar-se um negócio rentável, uma fonte de renda cobiçada, tanto para o uso dos escravos nas metrópoles, como a venda dos escravos em suas colônias favorece um comércio extremamente lucrativo. O comércio de escravos africanos passa a ser o “ouro negro” para os colonizadores, e a África, o território fornecedor dessa “matéria-prima”. O “seqüestro” de homens e mulheres em terras africanas compunha uma diversificada forma de efetivá-la, variando de período, do entreposto e do “endereço” do comprador nada preocupado com ruptura dos filhos, das famílias, dos reinados, da destruição de organizações sociais implantadas pelos habitantes da África há vários séculos.

O escravo negro tronado mercadoria do século XVI ao XIX, mercadoria absolutamente indispensável ao Brasil, não vem de um continente desorganizado, sem cultura, sem tradição, sem passado. Apesar do que tinham dito ou pensado certos contemporâneos europeus ignorantes, no que tem de diferente e necessariamente inferior, o cativo africano destinado a servir ao desenvolvimento das Américas tem personalidade e história.

Animistas, mulçumanos, cristãos do continente negro, bateram-se com freqüência por sua fé e as conversões representaram seu papel no todo de uma estratégia política complicada. Viram-se na África, verdadeiros impérios centralizados com brilho e autoridade incontestáveis, confederações tribais, reinos mais ou menos reconhecidos por seus vizinhos, cidades pousadas com seus ricos mercados nos caminhos do ouro, das especiarias, do marfim, do sal, dos escravos e por toda parte, um povo de guerreiros, pescadores, pastores, comerciantes e agricultores. (MATTOSO, 2003, p.24)

A expansão marítima significou desde modo, não só a busca por metais preciosos e a conquista do além mar, significou também a escravização dos africanos. Desde a primeira metade do Século XVI os negros eram capturados e obrigados a trabalhar nas plantações do Sul de Portugal (Algarve), nas minas da Espanha e nos serviços domésticos em geral, inclusive na França e Inglaterra. A própria organização social de algumas tribos africanas conduziu a ação facilitadora do domínio europeu na comercialização dos seus nativos. Os rebeldes eram sempre um elemento descartável, as crianças que significavam boca para alimentar em época de crise, e os vencidos de guerra.

Nos períodos de escassez, tão freqüentes no Sahel saariano e na Costa do Ouro, facilmente sujeitos a secas prolongadas ou chuvas excessivas, famílias inteiras vendiam-se de motu próprio como escrava para não morrer de fome. Nos séculos XVII e XVIII, porém são as guerras, as campanhas militares, empreendidas precisamente para conquistar não terras mas homens, as fontes essenciais do tráfico negreiro. (MATTOSO, 2003, p.30)

Revela a autora que no decorrer dos séculos e com a valorização do comércio de venda de escravos em larga escala firma-se posições de intercambio comerciais através de acordos entre os reinos dominadores Europa.

A organização do comércio de escravos do império português passa a assumir três formas: o tráfico realizados por particulares em maior ou menor escala, o praticado em comum com outras atividades comerciais e o controlado pelo assiento ibérico praticado alternativamente por portugueses, holandeses, franceses e ingleses; esse, determinando o monopólio do comercio escravista ao contratador em diversificadas regiões da África. (MATTOSO, 2003, p.31).

O que determinava aqui; não era premiar os habitantes do continente africano com um mundo melhor livrando-os da escassez advinda da natureza e dos resultados das guerras entre tribos rivais. O comercio organizado de escravos foi um “tensor” que durante séculos fixou a prevalência ambiciosa dos homens ditos civilizados. O lucro era a sua maior legação.

## 1.2. Os quatro grandes ciclos exportadores de escravos africanos

Para Mattoso (2003), na infinita variedade do tempo necessário ao embarque dos cativos, um único elemento jamais era levado em conta: a demanda de escravos do outro lado do Atlântico, que aumenta continuamente durante todo o período do tráfico. Embarcar essas “mercadorias” era prioridade para o comerciante, e nem mesmo as epidemias e as revoltas persuadia os mercadores de gente.

Da África importaram: Bantos, Sudaneses, angolanos, Jejes, moçambiqueio, entre outros, para abastecerem as colônias nas Américas e fortaleceram a economia de seus senhores e da nação. “Mercadorias” que mesmo antes de serem embarcados já possuíam um dono, um endereço certo. A procedência exata dos africanos trazidos para o Brasil não se deixam mais averiguar. Denominações como “Mina”, “Angola”, “Nagô”, “Guiné” que se usava para os africanos no Brasil não determinavam necessariamente a procedência, mas a região ou muitas vezes o porto no qual estes escravos haviam sido embarcados na África (MATTOSO, 2003, p.21).

A denominação muito usada na Bahia “Mina” para os escravos negros era utilizada para africanos de diferentes regiões e origina-se da fortificação “São Jorge de Mina”, um dos mais importantes mercados de escravos na África. Por origem geográfica e por época de chegada ao Brasil, se divide o período do tráfico de escravos em quatro fases distintas. Os escravos chegados ao Brasil antes da institucionalização do tráfico devem ter vindo de Angola e Zaire – Atual República Democrática do Congo (MATTOSO, 2003, p.22).

O Primeiro período é chamado ciclo da Guiné e inicia na segunda metade do século XVI. Nesse período, foram trazidos para ao Brasil escravos sobretudo da costa africana, que fica relativamente mais próxima do nordeste brasileiro, costa hoje localizada na Nigéria, Togo, Gana, Benin, Libéria, Costa do Marfim, Ilhas do Cabo Verde, São Tomé e Príncipe. O segundo período é chamado de ciclo de Angola e Congo e abrange o século XVII. Nessa época, foram trazidos ao Brasil escravos procedentes sobretudo das regiões onde hoje se situa: Camarões, Zaire (República Democrática do Congo), Gabão e República Central Africana (MATTOSO, 2003, p.23) .

O terceiro período é o chamado ciclo da Costa da Mina, e compreende cerca de 75 anos do século XVIII. Aqui o tráfico concentrou-se nas mesmas regiões do primeiro período, especialmente onde hoje situa-se a Nigéria e o Benin. O quarto e último período inclui o último quarto do século XVIII e o século XIX, inclusive a época do tráfico ilegal. Neste período os escravos foram trazidos, em sua grande maioria do Golfo de Benin. Por volta de 1810,

cerca de 50% da população escrava de Salvador era oriunda do Golfo de Benin e, por volta de 1835, os oriundos dessa região formavam até 60% da população soteropolitana (MATTOSO, 2003, p.23).

Estes quatro períodos dão a impressão que apenas a costa Ocidental da África foi atingida pela escravidão. Esta costa é sem dúvida o ponto principal donde foram trazidos escravos ao Brasil. O tráfico de escravos penetrou, porém profundamente no interior do continente, buscando pessoas do interior e até da chamada Contracosta (Moçambique). O tráfico de escravos deixou suas marcas praticamente em toda a extensão da África Negra (MATTOSO, 2003, p.25).

Ao Brasil foram trazidas pessoas das mais diversas culturas e etnias africanas. R. Bastide, falando das diversas culturas, das quais foram trazidos escravos para o Brasil as divide em quatro grupos principais: os grupos sudaneses (especialmente dos Yorubás e dahomeanos), grupos islâmicos (especialmente Peuhls, Mandingas e Haussa), grupos bantos de Angolas e Congo e o grupo bantos da Contracosta (Moçambique) (BERKENBROCK, 2007, p.220)

Nos navios negreiros, iniciava a triste aventura comum dessas pessoas. Advindos de diversas culturas e línguas, eles eram empurrados juntos. A miséria comum levava a uma certa solidariedade entre os sobreviventes. Ninguém mais pode saber quantos dos presos na África chegaram de fato às Américas. Sabe-se apenas que o número de presos para escravização na África é muito maior que o número dos que chegaram vivos aos mercados escravistas no continente americano.

A única proteção de cada escravo era ser ele próprio um valor econômico. A mortalidade nos navios era muito grande. Para evitar revoltas ou suicídios, os escravos viajavam amarrados. A situação miserável de higiene provocava doenças. Os doentes eram jogados no mar para não contaminar os outros. O apelido popular da época aos navios negreiros diz muito da realidade: “tumbeiros”. Para compensar as perdas pelas mortes, os navios eram sobrecarregados. (MATTOSO, 2003, p.32)

A chegada de escravos aos portos do Brasil não significava de forma alguma o fim da triste viagem. Rio de Janeiro e especialmente Salvador eram os grandes centros de compras de escravos. Os recém-chegados ficavam a espera de seus compradores. Estes faziam suas compras conforme as necessidades: início de nova atividade, expansão das atividades ou – o que era comum – reposição de escravos falecidos. O interesse do comprador era a lei maior. Assim famílias foram separadas, crianças arrancadas de suas mães.

Essa é uma questão bem traduzida por Mattoso (2003), a condição que se detém os africanos ao serem despojados de sua terra e remetidos ao estado de escravidão no Novo Mundo:

Esses negros arrebanhados, arrancados às famílias, as comunidades dos clãs e das tribos, aos seus hábitos espirituais, culturais, materiais tornar-se para os europeus um rebanho humano em consignaço, cujo estatuto jurídico não é de fato definido, pois os cativos somente serão escravos após serem revendidos. Será um rebanho amorfo? Certamente o estupor e o medo, o abatimento e o pavor o horror diante do desconhecido do estranho e da coaçõ, são suas primeiras reações. Mas os cativos vão pouco a pouco, penosamente, às próprias custas aprenderem a existênciã do outro mundo, estranho e diferente. (MATTOSO, 2003,p.43).

O relato de Mattoso, deixa claro que o destino de cada ser humano nascidos nos decorrentes séculos XVI a XIX, no vasto mundo da velha África, era ser: caçados, vendidos e escravizados durante mais de três séculos. Ser escravo no Brasil ou nas Américas era purgar a própria sorte. Pagãos, primitivos, bárbaros, selvagens, indolentes, era o modelo exibido pelo poder europeu aos africanos para justificar o injustificável: A escravidão.

### **1.3. A religião como jugo, sobrevivência e cultura**

Mesmo a religião representante do salvador da humanidade combinou o logro imutável ditas nas regras da “civilidade” da “raça límpida”. Mattoso, relata também, que no batismo – No embarque para o Brasil - o interprete do padre traduz tal discurso datado do século XVII. “Considerem-se desde já filhos de Deus, vocês vão para o país dos portugueses onde vão aprender as coisas da fé. Esqueça seus países de origem, deixem de comer cães, ratos e cavalos. Sejam contentes”. (MATTOSO, 2003, p..44)

É bem paradoxal o papel da religião nesse celerado mercado humano, que nos deixam até os dias de hoje a questionar: Ser filho de Deus já não o eximia de ser escravo? Esquecer o seu país de origem não é tornar-se órfão de sua crença, cultura e tradições? Ser contente preso aos grilhões por certo, não é sorrir da sua própria sentença de morte? Cabe aqui uma análise mais objetiva.

Nesse contexto, é fundamental relatar que a religião dos africanos imigrados para o Brasil, foi um elemento essencial para sobrevivência e preservação da cultura africana no mundo desconhecido relegado aos órfãos da África. Como exemplo, destacamos o culto aos Orixás do Candomblé de tradiçã Yorubá. Esse, atravessou o Atlântico resistindo às intempéries da escravidão e mesmo com a grande mistura das diversas etnias, ele sobreviveu e é uma presença viva hoje, na cultura afro-brasileira (BERKENBROCK, 2007, p.78)

No decorrer da história protagonizada pelos africanos como escravos no Brasil suas crenças foram duramente combatidas. E as entidades vinculadas á elas (Os Orixás) eram vistas por muitos como espíritos do mal. Para os filhos da velha África, os deuses que perpetuaram em sua memória e na sua sobrevivência no chamado sincretismo. Segundo Berkenbrock (2007), Na concepção teológica do Candomblé, os Orixás são forças ou entidades físicas, que controlam e regulam tantos os acontecimentos cósmicos como os fenômenos naturais, que determinam tanto a vida social como a vida individual das pessoas. E nada tem de maléfico. Existe sim, uma dubiedade de seres espirituais como descreve o autor:

Por um lado os Orixás são forças anônimas - por exemplo, forças da natureza -, que não conhecem limites, que são distantes dos seres humanos. Por outro lado, os Orixás são por vezes apresentados quase que com personalidades individuais, com desejos e caráter definidos; são destre seres que conhecem as pessoas e lhes dão atenção, seres que tem uma relação afetiva para com os seus filhos. Nem tanto pela racionalidade se pode explicar e conciliar estas contradições; elas são percebidas, experienciadas, vividas através da experiência religiosa”. (BERKENBROCK, 2007. p.224)

È importante saber que o culto aos Orixás, segundo Artur Ramos (2007), provem da cultura Yorubá uma das culturas negras mais importantes trasladadas ao Brasil. Com os escravos Yorubá a religião dos Orixás ganha uma forte influencia para a formação das religiões afro-brasileira. Hoje conhecida em Pernambuco como Xangô, e na Bahia, como o Candomblé.(RAMOS, 2007, p.16)

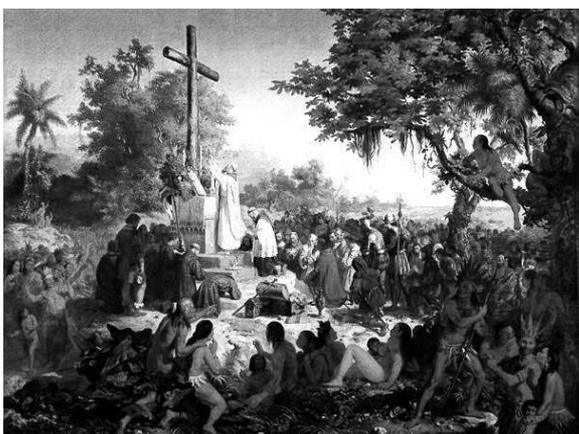
È na força de sua religião que o africano e o afro-brasileiro coabitam suas origens, é nela que se vigoriza sua cultura, é nela que mora seus segredos, seus costumes, sua musica, sua dança, e por fim, é ela uma grande soma na construção de sua história. No Brasil, crença “branca” e “negra” (O sincretismo) se entrelaça para resgatar e preservar o que foi obstruído pelo sistema escravista colonial e monárquico e pela negação da sociedade pós-abolição em reconhecer os direitos dos afro-brasileiros ao um lugar digno no seio da nossa sociedade. (BERKENBROK, 2007 p.226)

No contexto da trajetória de suas crenças ainda existem as deformações gerenciadas pelo negativismo da expressão social “branca”, que não permite afirmar de forma positiva, que as religiões de origens africanas são uma legitima herança cultural dos afro-brasileiros e conseqüentemente da sociedade brasileira, perpassando uma idéia de que nesses cultos habitam o primitivismo a malandragem e entidades nefastas. Uma idéia que exime as religiões de matrizes africanas dos anais da nossa história deixando uma lacuna até mesmo para reconstruir o que se foi deixado em pedaços.

Reconstruir o processo histórico de formação das religiões afro-brasileira não é contudo uma tarefa fácil. Primeiro, porque sendo religiões originárias de segmentos marginalizados em nossa sociedade (como negros, índios e pobres em geral) e perseguido durante muito tempo, há poucos registros ou documentos históricos sobre elas. E entre esses, os mais frequentes são os produzidos pelos órgãos ou instituições que combateram essas religiões e as apresentaram de forma preconceituosa ou pouco esclarecedora, (GONÇALVES, 2002, p. 6)

Esse fator constitui uma ausência histórica que propicia, sem dúvida, o que somos hoje uma sociedade ainda arraigada nas regas do preconceito, onde o afro-descendente não é percebido como sujeito histórico. Segundo Gonçalves (2002), tanto no senso comum como em muitos circuitos intelectuais, essas religiões não desfrutam o mesmo Status de outras; por exemplo, o catolicismo, cuja história tem sido fartamente registrada e, em muitos casos, divulgadas nas escolas como parte do currículo de algumas disciplinas oficiais ou como matéria principal do ensino religioso facultativo (GONÇALVES, 2002, p.8)

Nesse sentido, reconhecemos no discurso de Gonçalves (2002) o lento caminhar sobre a obrigatoriedade de conduzir uma educação despida de preconceito para com os africanos e afro-brasileiros, propostas pela Lei 10639/2003. Fato este, que constatamos pela permanência nos textos e imagens dos nossos livros didáticos de história a presença predominante do catolicismo no decorrer da nossa história. Nada significativo foi sendo acrescentado quanto as religiões oriundas do mundo africano. Tomamos como exemplo:



**IMAGEM 1: Primeira Missa no Brasil**  
**Fonte:** História - Projeto Araribá, 2007,



**IMAGEM 2: Cultos africanos**  
**Fonte:** Google, 2011

A imagem 1 apresentada é sumariamente a mais encontrada nos livros didáticos de história. Trata-se da pintura de Victor Meirelles (1860), baseada na carta de Pero Vaz de Caminha ressaltando o momento da fundação do país. Essa fundação tem como base o catolicismo. A imagem também ressalta a integração dos colonizadores portugueses com os índios. Instaura

um momento harmônico e espiritual que conciliava mundos opostos. (PROJETO ARARIBÁ, 8º ano, 2007, p.30).

Essa questão apresentada na imagem 1 nos remete a Chartier, no sentido de perceber na fala do historiador o reforço para conduzir uma leitura que demonstra a realidade vivida na sociedade do antigo regime onde o catolicismo exercia um poder documental nas ações do Estado. O discurso e a imagem permitem firmar a representação entre dois mundos como uma realidade de múltiplo sentido: O poder exercido pela religião e a integração entre povos distintos.

A imagem 2 representa as entidades cultuadas na Umbanda (Os Orixás). Onde cada uma delas representa uma força. São espíritos de alta evolução que se encaixam em vibrações positivas. Essas imagens não aparecem (mais deveria) em nenhum dos livros didáticos pesquisados. Em se tratando das religiões de matrizes africanas os autores dos livros didáticos de história, “permitem” o seu anonimato, não abordam significadamente esses cultos. Na sua maioria as explicações sobre esse tema não aparecem até o momento nos livros didáticos de História, tornando a cultura africana e afro-brasileira um “ausente” um “morto” como afirma Certeau (2007) este fato pode ser revertido no discurso do historiador, ele pode torná-lo representativo ao revivê-lo.

No modo das conjugações com o ausente, a história se torna o mito da linguagem. Ela torna manifesta a condição do discurso: uma morte. Nasce, com efeito, da ruptura que constitui um passado distinto do seu empreendimento presente. Seu trabalho consiste em criar ausente, em fazer de signos dispersos na superfície de uma atualidade, vestígios das realidades “históricas” ausentes porque outras. (CERTEAU, 2007, p.57)

Vale aqui ressaltar, que no decorrer dos nossos estudos podemos compreender que as dores se repetem no campo da religião. No transcorrer do tempo elas apenas mudam de cenário e os seus protagonistas no contexto histórico. É importante dar-se conta das mudanças ocorridas do catolicismo no período que vai da Idade Média e início da Era Moderna. De fato, de religião marginal, torna-se ideologia dominante. Em vez de pregadores magos e humildes, geralmente hostilizados pelo poder, agora ostenta prelados arrogantes e obesos, aliados dos poderosos, quando não participe do próprio poder. Seus seguidores já não são mais torturados, mas alguns torturam em nome de Deus. Já não se pratica muito os “todos os homens são iguais perante Deus” e sim “a Cesar o que é de Cesar, a Deus o que é de Deus”.

A religião no período da escravidão africana deveria ser o freio para os dominadores, um consolo para os desprotegidos, uma esperança para os revoltosos, a paz na vida do homem independente da “raça”, cor e crença. Mas não foi essa exatamente a postura da religião cristã diante da escravidão no Brasil. Para os africanos o Novo Mundo representou a orfandade da

pátria, a extinção da sua cultura original. Contudo, não se tira do homem o que nasceu com ele. Por mais que os dissabores apagassem a imagem nítida do seu mundo, havia neles uma intensa busca dos elementos que um dia foram suas origens.(RAMOS, 2007,p.23)

A leitura sobre os cultos africanos deixa a perceber, que as religiões africanas “reativaram” – mesmo que desfigurada – a cultura desse povo. Um povo que submetido a condição de “coisa ou animal” resistiu e sobreviveu. Foi nas religiões que negros e negras reviveu seus deuses e reelaborou sua cultura dentro de uma sociedade avessa aos costumes e cultura de uma “raça” vista como inferior.

Apesar dos efeitos destrutivos que o tráfico e o sistema escravista imprimiu nos costumes africanos, a memória coletiva negra conseguiu encarnar-se no solo brasileiro. Preserva-se desta forma o culto de grande parte dos deuses africanos, ao mesmo tempo em que se reinterpretaram determinadas praticas e costumes através do sincretismo. Pouco a pouco a herança africana se transforma em elementos culturais afro-brasileiros. (RAMOS, 2007, p.23) Por outro lado, é bom lembrar, deve-se levar em conta que a memória coletiva da população negra se distribuiu de forma desigual segundo as regiões; ela se confina às divisões étnicas das tribos africanas. Os cultos religiosos vão então se limitar às nações agrupadas entre as culturas dos sudaneses, nagôs, bantos e islâmicos entre outros.

É preciso por tanto, tornar a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros o seu material histórico no sentido de permitir a construção de uma história do afro-brasileiro despida de preconceito. A escola, nesse momento deve contribuir de forma ativa para que isso se concretize.

## **2- O PENSAMENTO RACIONAL MODERNO E OS ESTEREÓTIPOS PARA OS AFRICANOS**

Neste capítulo iremos apresentar uma análise sobre os conceitos e interpretações estabelecidas pela diretriz do racionalismo em nossa sociedade, e no mundo Ocidental sobre a história da África antes do celerado tráfico negreiro e após a consolidação do europeu como mercadores de homens e mulheres no continente africano.

Para tanto iremos fazer uma abordagem baseada no trabalho da historiadora Hernandez, (2002). A escolha do referido trabalho foi concebida por se tratar de uma discussão que compreende uma singular produção que enfoca a construção de uma leitura

equivocada sobre a História da África e seus habitantes. Fazendo do velho continente um mundo adverso do “civilizado” sem uma integração histórica das diversas sociedades ali existentes.

Nesse sentido buscamos perceber nesses autores, o seu olhar na direção de como se construiu e se constrói a história da África, e seus habitantes. Perceber em seus interesses uma proposta que conduz uma aproximação com o real de um território e seus integrantes. Relegados durante séculos a uma ausência histórica. Reconhecer nas suas especificidades narrativas, as diversas ideologias que propagaram o discurso racional do mundo “civilizado” que tornaram a África, um não-lugar.

A dominação e exploração dos europeus no continente africano e nas colônias para onde foram enviados os africanos na condição de escravos deixaram marcas profundas na trajetória de vidas desses povos. No Brasil, após a abolição os ex-escravos passaram a ser vistos como seres nocivos para sociedade brasileira. O racismo e o preconceito deixam a mostra o lugar que deveria ser ocupado pelos afro-descendentes: as margens da nossa sociedade, a plena ausência de direitos, e a qualificação de “raça” inferior. É tanto, que hoje, leis e estatutos tentam promover um lugar digno para o afro-brasileiro.

O racismo é fruto de relações de dominação historicamente determinadas, tem a ver com o colonialismo, o tráfico negreiro, a escravidão de milhares de africanos que foram trazidos, forçosamente, para o Brasil. As violências do passado marcaram o presente das novas gerações de crianças, jovens e adultos que estão nas nossas escolas. Há que se superar as mortes silenciosas de auto-estimas que acontecem a cada dia na sala de aula, provocadas pela discriminação racial. (Diretrizes curriculares para inclusão da História e Cultura Afro-brasileira – SSA, S/A./2005, p.8)

A citação acima refere-se a conduta que devemos adotar em relação a inclusão da História da África e da cultura afro-brasileira no sistema educacional, em todo território nacional. Sem dúvida, isso significa um avanço na nossa história. Porém, o que questiono é como esses sujeitos (afro-descendentes) inseridos no interior do espaço educacional do Brasil, si vê quando manuseia os livros didáticos de História onde ele continua sendo apenas o descendente de escravo. Onde está o conteúdo da sua história?

A diversidade populacional e cultural brasileira é uma característica conhecida e referenciada em todas as análises das Ciências humanas do nosso país. Entretanto, quando se trata de uma abordagem étnica e racial a questão do afro-brasileiro ainda é um tema recoberto de polemicas e construções emaranhadas de preconceito. A história do afro-brasileiro está

sempre associada ao escravismo e – infelizmente – não podemos negar essa herança do afro-brasileiro, pois essa condição não se pode apagar da sua história.

A presença do africano no Brasil decorrente do sistema escravocrata se estende em todas as esferas regionais do país. Porém, negros e negras não coabitam como elemento preponderante na formação da sociedade brasileira. Do período colonial ao alvorecer da República, o negro foi ignorado dentro desta vertente. Ausente de uma historiografia que lhe permitisse entremear no contexto sócio-cultural da sociedade que lhe impôs o cativeiro, o afro-brasileiro manteve-se a margem do processo histórico do país.

### **2.1. A África inventada na teoria racial**

A escravidão foi o traço mais marcante da vida colonial portuguesa no Novo Mundo. E o Brasil, foi a porção desse Novo mundo a contabilizar o maior tempo de exploração da mão-de-obra escrava dos africanos “contemplada” pelo pensamento racionalista do século XVIII/XIX, que imperava na Europa Ocidental . A história da África e dos seus habitantes passa a ser convenientemente redigida sobre um modelo de inferioridade de seus povos para justificar a crueldade do produtivo comércio de homens. Promovendo o mito racial que divide a espécie humana em seis raças: americanas, européia, africana, asiática, selvagem e monstruosa. (KI-ZERBO,1982, p.282)

Segundo, Hernandez (2002), a exploração estabelecida pelos europeus no velho continente africano permite compreender que a África é um vasto território marcado pela visão de uma terra dividida e classificada pela inferioridade, tanto na sua geografia como no “conteúdo” humano. Esse, condicionado aos limites de territórios que fizeram da África ao Sul do Saara ou, a conhecida África Negra um “não lugar”, sem história. Conceituada pela ausência de civilidade. Concebida pela doutrina racionalista como a representação do mundo selvagem, bárbaro, incapaz, negro na sua conjuntura biológica responsável pela sua indolência. Fatores que vão firmar ao longo dos séculos o preconceito e a crueldade do racismo sobre os africanos e os afro-descendentes.(HERNANDEZ, 2002, p.18)

A velha África retalhada pelo poderio mercantilista do início do século XV conferi a negação de uma África única, onde o intercambio comercial anterior a esse período foi de grande relevância principalmente por estabelecer relações entre as diversas sociedades que compunha as “duas Áfricas”. A “invenção de uma África” é filha do pensamento racional, para Hernandez, presta-se a classificar as sociedades não ocidentais a partir dos parâmetros culturais, econômicos e sociais dos europeus. (HERNANDEZ, 2002, p.19)

O eurocentrismo apaga as tradições, a cultura, a economia, as regras sociais a religião que protege o rei que comanda o comércio entre os povos existentes ao Sul do Saara. Anula-se a velha África Subsaariana.

Os estudos realizados na África no final do século XIX, pela história e pela antropologia, vêm revelar através de novas leituras e abordagens uma África que se pode conhecer a sua história na sua totalidade. Embora, esses estudos findam por trazer na sua composição resíduos classificatórios do racionalismo, quando observa e nomeia grupos africanos tribais.(HERNANDEZ,2002, p.20)

É sobre as rédeas do racionalismo do século XVI, que o mundo do ocidente europeu e conseqüentemente as terras por eles colonizadas passam a definir a África convenientemente, determinando o dualismo do seu território e estabelecendo graus de inferioridade do homem/mulheres negros e da superioridade do homem/mulheres brancos. Cria então, o diferente modelo não europeu denominado de selvagem, incapaz de construir sua própria história. É o saber moderno que reforça as regras para a consolidação do colonialismo estendido até o final dos oitocentos, como define Hernandez:

A África e os africanos se apresentam ligados a construção de um conhecimento, cujo gênese remota do século XVI, quando surge o racionalismo como método que se desenvolve e se consolida mais tarde, entre a segunda metade do século XVIII e a primeira metade do século XIX, passando a dominar o pensamento ocidental. Integram a constituição de um saber moderno que permeia a formulação de princípios políticos, éticos e morais fundamentando os colonialismos do final dos oitocentos. (HERNANDEZ, 2002, p.17)

A Hernandez (2002) confere que o pensamento racional do referido período além de manter-se em evidencia ao longo dos séculos, seus efeitos resistiram até os nossos dias nas pautas das ciências humanas, em particular na antropologia na historiografia da África. Essa nova produção dos ditos tempos modernos finda por privilegiar os “considerados mais capazes e com isso formular uma nova visão do mundo, capaz de compreender, explicar o processo histórico. É o poder do discurso gerando uma consciência global que produz os estereótipos e a auto-imagens refletidas sobre o olhar imperial do ocidente.

O pensamento racional segundo Hernandez (2002), é predominantemente ideológico, e por isso os africanos passam a serem “classificados, descritos, nomeados e recriados” conforme as regras ditas por essa ideologia. Reforça assim a autora:

Os africanos são identificados com designações apresentadas como inerentes às características fisiológicas baseadas em certa noção de raça negra. Assim sendo, o termo africano ganha um significado preciso: negro, ao qual se atribui um amplo espectro de significações negativas tais como: frouxo, fleumático, indolente e incapaz, todas elas convergindo para uma imagem de

inferioridade e primitivismo. As diferenças são tratadas segundo um modelo de organização social e política, bem como de padrões culturais próprios da civilização européia. (HERNANDEZ, 2002 p. 18)

Definido o “modelo” da África e dos africanos na escala evolutiva ambos passam a ocupar a “cadeira” da inferioridade, primitivismo e sem história. Conceitos esses que levam Hernandez (2002), a um questionamento: “Mas qual África?”

## 2.2. A África tem história

É relevante que nessa questão façamos um importante parecer a respeito de alguns estudos sobre a África. Em 1982, a UNESCO divulgou um trabalho realizado na África que teve como principal objetivo resgatar a história desse velho continente. No primeiro capítulo desse trabalho, elaborado pelo professor especialista em História da África Ocidental J.D. Fage (Reino Unido), intitulado *A Evolução da Historiografia da África*, onde o professor inicia sua pauta com uma importante alusão sobre a história do grande continente africano:

Os primeiros trabalhos sobre a história da África são tão antigos quanto o início da escrita. Os historiadores do velho mundo mediterrâneo e os das civilizações islâmicas medieval tomaram como quadro de referencia o conjunto de mundo conhecido, que compreendia uma considerável porção da África. A África ao Norte do Saara era parte integrante dessas duas civilizações e o seu passado constituía um dos centros de interesses dos historiadores do mesmo modo que o passado da Europa Meridional ou do Oriente próximo. A história da África continuou a ser parte essencial dos estudos históricos até a expansão do Império Otomano, no século XVI. (FAGE, 1982.p.43)

O que nos leva a concluir que não se pode combinar uma África recheada de história e uma África sem história; por certo, uma anula a outra. Nesse caso, é fato que para o pensamento racional conduzido pelo interesse da doutrina mercantilista a África negra do século XVI, é a anulação da história dos africanos. Aqui ela passa a ser “nomeada” com o objetivo de consolidar os interesses dos reinos dominantes da Europa. Primitiva, selvagem, herege, sem alma, faminta e incapaz passam a transcrever o discurso que vai garantir durante mais de três séculos o comércio de escravos. A África “indolente” perpetua a ideologia do “civilizado/selvagem” e concretiza uma pratica única e exclusivamente vantajosa para o racional-mercantil até os oitocentos.

O continente que traduz uma natureza exótica conferida a um povo sem cultura, adotado pela barbárie, de pele negra, em estado bruto esse é o homem que habita a África. Voltamos a questão de Hernandez, qual África?

Torna-se, portanto, evidente a existência de duas Áfricas com aspectos geográficos diferentes, classificadas em estágios de desenvolvimentos diversos, povoados por raças distintas, branca e negra, e, por fim, uma com e

outra sem história. Nessa perspectiva a África ao Sul do Saara, até hoje conhecida como África Negra, é identificada por um conjunto de imagens que resulta em um todo indiferenciado, exótico primitivo, dominado, regido pelo caos e geograficamente impenetrável. (HERNANDEZ, 2002. p.21)

Constatamos então, que separamos a África tanto pela sua geografia – o Saara é a linha de demarcação – e a história das antigas civilizações como o Egito e a Núbia estão separadas de qualquer parte da África onde seus homens são negros ou não brancos.

A partir do momento em que foram utilizadas as noções de “brancos e negros” para nomear, de forma genérica, os europeus colonizadores e os africanos colonizados, os segundos têm de enfrentar uma “dupla servidão” como ser humano e no mundo do trabalho. O negro marcado pela pigmentação da pele, transformado em mercadoria e destinados a diversas formas compulsória de trabalho, também é símbolo de uma essência racial imaginária, ilusoriamente inferior. (HERNANDEZ, 2002, p. 23)

Percebemos nessa questão que o pensamento racional veio a contribuir para a afirmação conveniente de que nesse território encontra-se a disposição elementos humanos não brancos com carência de civilidade e convêm, inserir uma ordem civilizadora que o retire da barbaria, da ignorância, e da “inexistência histórica” determinada pela ideologia racional do saber moderno.

A História desse velho continente ganha interesse a partir da segunda metade do século XX com os movimentos pro independência. Surge então a necessidade de se buscar por outros meios a reconstrução da história africana e conferir a ela a negação de uma África condicionada a homogeneidade das tribos africanas. Permitido assim, encontrar - como propõe Chartier (1989), - por meio de uma nova abordagem as especificidades de povos com diversas formas de cultura.

A História passa a efetuar uma nova leitura dos livros de autores do velho mundo mediterrâneo como: “Zurara, Cadamosto, Diogo Gomes, André Álvares D’Almeida e Leão, o africano que descreve suas viagens pelo Saara e suas incursões marítimas ao longo da costa do Atlântico” (HERNANDEZ, 2002, p,25).

A arqueologia também exerce papel fundamental nessa nova empreitada com o estudo e análise de artefatos, buscando identificar suas origens e as técnicas de fabricação. Uma atividade que, segundo Hernandez, (2002), geralmente exercida em regiões onde não havia crônica oral ou escrita.

Já o Estudo produzido pela tradição oral oferece uma abordagem através do método de coleta, transmissão e interpretações das informações obtidas em comunidades predominantemente orais, tanto em áreas rurais como urbanas. Nesses estudos as narrativas

passam a revelar uma composição de elementos da vida social da população africana que não dominam a escrita. “Suas narrativas passam a fornecer um novo “conteúdo” para o resgate de uma história oculta pela leitura tradicionalista dos detentores do saber “universal””.(HERNANDEZ, 2002,p.26)

A pesar do reconhecimento de historiadores e antropólogos em buscar a história “original” da África a própria ciências humanas esbarram em proselitismos raciais. A Antropologia contemporânea praticada na metade do século XX intervém seus estudos postulados em ideologias-políticas direcionada pelo colonialismo do século XIX. Como confere Hernandez:

O resultado desses estudos, na sua maioria, foi determinante para que se consolidasse a imagem de um continente pulverizado em inúmeras unidades de “tribos” e grupos etnoculturais. Também reforçou o colonialismo e o racismo reiterando o mito da missão civilizadora dos países europeus em relação às regiões do globo caracterizadas pela “Barbárie” e “selvageria” de povos identificados como “primitivos”. (HERNANDEZ, 2002 p.32)

Essa questão é também discorrida por Hernandez com base na crítica de Georges Balandier (1950), que aponta três pontos básicos para uma “leitura” das sociedades africanas:

A primeira compete em “apreender” a situação colonial, reconstituído o conjunto de características de acordo com o lugar investigado, tornando possível sua interpretação e poder classificar os fenômenos investigados. A segunda refere-se a insuficiência do reducionismo econômico da situação colonial considerando os estudos não apenas da África – em particular a África do Sul como também a Ásia em evidência a Indochina. O terceiro consiste em relacionar o estudo da colonização africana nas metrópoles européias, considerando a situação concreta, particular de cada sociedade. (BALANDIER, 1950, apud, HERNANDEZ, 2002, p.32)

Por tanto, para Balandier,apud Hernandez (2002), a historicidade africana tem aspectos próprios que devem ser estudados a partir de análise de sua heterogeneidade, a complexidade e o dinamismo sociocultural e com isso negar que essas sociedades sejam classificadas como estáticas e passivas, destacando as mudanças e o seu potencial revolucionário. Nesse parâmetro a postura de Balandier, apud, Hernandez (2002), diz em relação aos estudos sobre África confere uma nova tendência caracterizada por uma ruptura com o eurocentrismo de cunho universalizado que encobria as diferenças locais típicas do continente “negro”.(HERNANDEZ, 2002, p.33)

Na abordagem de Hernandez (2002), ela enfatiza que, devemos levar em conta os vários aspectos que devem ser analisadas quando se propõe um o estudo sobre a África. O sistema escravocrata que perpetuou durante séculos atestado e “abençoado” pela ideologia

racional do mundo moderno que conduziu a idéia de uma África sedimentada pela escravidão que remete ao contexto da escravidão efetivada na rota do Atlântico e o colonialismo do século do antigo regime, onde a África e os africanos entram como objetos para a história da civilização Ocidental. Reforçando a idéia da existência de duas Áfricas: uma ao Norte e outra ao Sul do Saara.(HERNANDEZ, (2002, p.35).

Outro aspecto remete a questão da prática da escravidão que era utilizada nas sociedades africanas muito antes do domínio colonial e do fortalecimento do tráfico negreiro. É um ponto que se deve reconhecer as suas particularidades. A dinâmica da escravidão no interior da África era condicionada a fatores específicos e diferenciada no âmbito de suas causas. Uma questão que segundo Hernandez, remete ao esclarecimento:

Na velha África a escravidão decorria de três mecanismos: O primeiro em sua maioria era gerado pelo fornecimento de cativos oriundos de guerras entre nações por consequência da própria estrutura econômica da região. O segundo decorria da fome que obrigava muitas vezes os próprios africanos a vender-se ou vender seus filhos como escravos. O terceiro era o resultado de punição judicial por algum crime ou como uma espécie de garantia para pagamento de dívida (uma penhora humana). (HERNANDEZ, 2002, p.37)

Nesse contexto, Hernandez (2002), propõe que devemos observar nessas práticas as suas especificidades históricas, analisando as relações sociais, políticas e de poder dessas sociedades africanas. Para não condicionar essas práticas ao discurso “Justificável” do tráfico de africanos para as colônias americanas decorridas no início do século XVI.

Outro aspecto relevante a ser observado é a prática do intercâmbio comercial que reunia na sua dinâmica povos africanos originários de diversas partes do continente ratificando na sua conjuntura a existência de uma África histórica em toda a sua extensão. Dessa imensa África, foram criadas diversas rotas comerciais de produtos como: Sal, Sal-gema, ouro, pedras preciosas, noz-de-cola, cobre, marfim e escravos. Comercializados nas regiões de Zambeze, Níger, Mombaça, Malindi, Congo, Angola, Etiópia, Madagascar entre outras. Esse comércio produziu por certo também um intercâmbio cultural dinamizando significativas relações entre a “África branca” e a “África negra”. Era um expressivo movimento entre sociedades que deixa claro a existência de uma África não dividida mais interligadas, como cita Hernandez:

Na cidade de Manda, pesquisas arqueológicas registram a presença de cerâmicas, esgrafitos e louças de esteatita, de Madagascar, além de objetos de vidro, contas de cornalina, vidro e quartzo. Por sua vez. Em Malindi e Mombaça eram exportados pele de Leopardos e peixes. Tais mercadorias eram vendidas em troca do Ca uris, que só a partir do século XII foram substituídas por moedas metálicas de bronze e prata. Por fim cabe registrar a importância de Kilwa, que na segunda metade do século XIV tornou-se o

principal centro comercial importador de porcelana Song e vários tipos de céladons, sobretudo os azulados, da China, assim como cerâmicas islâmicas pretas e amarelas. (HERNANDEZ, 2002, p.42)

Essa vasta relação comercial existente na velha África afirma que é real as intenções postergadas pelos “civilizados ocidentais” que criaram um modelo para uma África fornecedora de produtos materiais e humanos que serviram de sustentáculos econômico para o advento do colonialismo e do imperialismo. Reduzir a História da África, condenar sociedades a uma anulação histórica, “cunhar” seus habitantes com o rotulo de *selvageria* e do *primitivismo* é negar a eles a própria condição de seres humanos. Como confere Hernandez:

Esses estereótipos deixam a mostra, as raízes das justificativas para a arbitrariedade e a opressão presente nas relações entre ocidentais e africanos desde o século XV, com o processo de “roedura” do continente, e reforçada com o imperialismo colonial de fins do século XIX. (HERNANDEZ, 2002 p.44)

Entendemos através do estudo de Hernandez (2002), que, ao direcionarmos nosso olhar para a África, veremos que o velho continente ainda está retalhado pelo poder do mundo Ocidental e pela visão preconceituosa elaborada a partir da idéia de uma África negra: pobre, faminta, analfabeta, incapaz, condenada pela herança do mercantilismo/capitalismo infligido á ele pelo discurso racionalista. É fato também, que não é fácil reconstruir uma história que o mundo ocidental do antigo regime fez questão de negar. A “invenção de uma África” construída por um modelo estabelecido pela “formula” européia é inverossímil, nefasto, que deixou cicatrizes profundas na sua história.

Hoje, o que nos parece tão distante e ilegítimo, como a ideologia racional surgida no principio do mundo moderno, percebemos que seus efeitos ainda carecem de batalhas para derrotar o preconceito por ela imposta aos povos da velha África, e por herança aos afro-descendentes.

### 2.3. Novos paradigmas africanos e afro-descendentes

Torna-se preciso na contemporaneidade mais que um discurso, é preciso uma pratica cotidiana para eliminar os estereótipos construídos ao longo dos séculos sobre os pilares do racionalismo referente à África, seus habitantes e os afro-descendentes. Perceber neles antes de tudo: O ser humano, que como tal, é histórico. Como enfatiza Hama e Ki-Zerbo:

O humano é um animal histórico. O humano africano não escapa a essa definição. como em toda parte, ele faz sua história e tem uma concepção dessa história . No plano dos fatos, as obras e as provas de sua capacidade criativa estão ai sobre nossos olhos, forma de práticas agra rias, receitas de

cozinha, medicamentos de farmacopéia, direitos consuetudinários, organizações políticas, produções artísticas, celebrações religiosas e refinados códigos de etiqueta. Desde o aparecimento dos primeiros humanos, os africanos criaram ao longo de milênios uma sociedade autônoma que unicamente pela sua vitalidade e testemunha do gênero histórico de seus autores. Essa história engendrada na prática foi enquanto projeto humano, concebida a priori. Ela também é refletida e interiorizada a posteriori pelos indivíduos e pelas coletividades. Tornou-se portanto, um padrão de pensamento e de vida: um “modelo” (HAMA e KI-ZERBO, 1982, p.61)

Por tanto, não se pode negar que exista nesses humanos o saber consciente da sua própria história. Hoje, apesar dos esforços de vários seguimentos da sociedade organizada, podemos dizer que ainda são preliminares as incursões para promoção da inclusão da História da África e dos temas que envolvem a pluralidade e diversidades culturais oriundas das matrizes africanas. Seja na disciplina de História, seja nas demais disciplinas do ensino fundamental. Verifica-se ainda, ações estigmatizadas e/ou estereotipadas desses seguimentos da sociedade brasileira no sistema de educação formal, levando-se em consideração que cabe à educação, seja ela formal ou não, promover e integrar as diversidades, e socializá-las, sem diluir as identidades e diferenças. Então, como podemos conferir essas questões se os nossos livros didáticos ainda apresentam em sua epígrafe a imagem e o texto sobre os africanos escravos e apenas escravos?

A Lei 10.639/2003, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas pedagógicas de organizações de movimentos sociais, e movimento negro em particular, servem como paradigma para uma educação formal inclusiva, que almeja inserir as diversidades culturais, as diferenças, sejam elas de raça, de gênero, identidade e orientações sexuais, possibilitando a criação de lastros para construção e exercício da cidadania, não só para os descendentes de africanos, mas para todos e todas que compõem os seguimentos das diversas matrizes culturais que alicerçam a sociedade brasileira e que foram negadas, excluídas, invisibilizada e/ou estereotipadas no sistema da educação formal no Brasil, desde os tempos da colônia.

Nesse sentido é pertinente identificarmos os “inocentes estigmas” contidos nos livros didáticos de História utilizados no ensino fundamental das nossas escolas. Em evidência, a escola pública. Por ser esta, o abrigo educacional da maior parte da população carente de nosso país e onde vamos encontrar o maior número de afro-brasileiros devido ao processo de exclusão da população negra durante séculos do sistema educacional brasileiro.

### **3. RACISMO E OS ESTEREÓTIPOS CONSTRUÍDOS NA HISTÓRIOGRAFIA BRASILEIRA**

O tráfico e, sobretudo a escravatura dos negros teve por efeito reforçar, primeiro nas colônias, e depois na própria Europa, todos os preconceitos ligados a cor, dos quais conhecemos os alicerces antigos. As questões referenciadas a “cor” e “raça” apresentam uma “deformidade” sobre a condição do negro tanto na sua conjuntura natural em seu território de origem como na fusão de “cores” e “raças” praticadas nas colônias.

Esse problema tornou-se tão alarmante que por toda a parte do mundo ocidental se elaborou um sistema completo de classificação dos indivíduos e ideologias raciais, em função da proporção de “sangue negro” que era estimado correr nas suas veias. A totalidade dessa ideologia irá passar sem mudanças pela Europa, onde ela irá se beneficiar de um aprimoramento discriminatório em relação ao negro com pretensões científica. E no Brasil, essas ideologias afirmadas dentro das academias reforçam o preconceito e a discriminação contra os africanos e os afro-descendentes.

#### **3.1. Teorias das raças e racismo discutidos por M’Bokolo**

O termo “raça” ganha corpo quando as ciências passam a definir grupos humanos pela sua cor. No século XVIII, as diferenças advindas da natureza humana tornam-se objetos de estudos para fundamentar as teorias raciais.

Foi no século XVII, que ganhou consistência com pretensões pseudocientífica, o racismo anti-negro propriamente dito. À medida que se conhece melhor, o numero de escritos – alguns obscuros outros desfrutando de alguma celebridade – que podemos associar a esta corrente não deixa de impressionar. A difusão destas teses racistas inscreve-se num debate muito mais vasto consagrado às “raças” humanas. Este termo “raça” tinha sido usado pela primeira vez no sentido moderno em 1684 por François Bernier, mas foi na segunda metade do século XVIII que entrou com força e se instalou tanto nos meios acadêmicos como no seio da opinião letrada e esclarecida. (M’BOKOLO, 2009, p.382)

A “História Natural”, disciplina fundada no século XVIII, traz em seu organograma de pesquisa e estudo uma linha classificatório dos diversos grupos humanos do nosso planeta. A principio, era só identificar os grupos sem a devida preocupação de problematizar as desigualdades e as hierarquias entre os grupos humanos. Segundo M’Bokolo, a partir da obra de Georges Buffon (profundo conhecedor das narrativas de viagens do século XVII e XVIII), é que surge a idéia da existência de diferenças ou variedades entre homens vivendo sobre a influencia do clima conjugada com alimentação e costumes. Buffon vai reduzir essas

diferenças em três fatores: primeira é a cor, segunda a forma e altura, terceira a natural (que são as inclinações, os costumes as estruturas e as praticas sociais). Dessa forma, Buffon estabelece a hierarquia da espécie humana. Onde os europeus são os mais belos, mais brancos e os mais bem feitos da terra inteira (M'BOKOLO, 2009, p.383).

Quanto aos negros, entre os quais Buffon distingue algumas “variedades”, possuem em comum é o fato de serem “grosseiros”, “preguiçosos”, “supersticiosos”, “estúpidos” ou ainda “dissolutos” a tal ponto que se os casais de brancos e de negros não procriassem em conjunto, haveria duas espécies distintas: “Os negros seriam para os brancos o que o burro seria para o cavalo; ou antes, se o branco era o homem o negro deixaria de ser um homem, seria um animal separado como o macaco” (M'BOKOLO, 2009, p.383)

Significa dizer que o negro em sua constituição natural está condenado a ser uma espécie animalasca, uma “raça” em estado bruto, primitivo, incapaz. Outra obra que pontua a questão “raça”, revela M'Bokolo (2009), é a do naturalista sueco Charles Lineu, *Sistema da Natureza* (1735) onde ele distingue e classifica entre os antropomorfos, efetivamente quatro grupos:

Europaeus *albus* (Branco): engenhoso, inventivo, branco, sanguíneo. É governado pela lei. American *rubescens* (avermelhado); contente com sua sorte, amano a liberdade, irascível. Governado pelos costumes Asiaticus *luridus* (amarelo pálido): orgulhoso, avaro, amarelado, melancólico. É governado pela opinião. Afer *Niger* (negro): astucioso, preguiçoso, negligente, negro, flemático. É governado pela vontade arbitrária dos seus senhores. (M'BOKOLO, 2009 p. 383).

Quer dizer que o mundo dos sábios estava largamente penetrado e contaminado pelo racialismo vulgar do qual o negro era o objeto privilegiado e cujo êxito era muito anterior ao século XIX, durante o qual os escritores desta tendência se multiplicaram numa escala muito ampla. Não foi por acaso que a França e a Inglaterra, as principais potências negreiras, se distinguiram tanto pelo numero como pela autoridade e a influencia das obras destinadas a rebaixar a “raça” negra. (M'BOKOLO, 2009, p.384)

Como em toda ciências as tese se confrontam coma as potencialidades de seus estudos: seja ela científica ou filosófica. E não foi diferente com os teóricos raciais. A reação anti-racista manifestou-se cedo, tanto em termo da especulação científica e filosófica como através de um impulso de simpatia, misturada com antiescravagismo. Antes dos anti-racistas vinculados a História e as Ciências Sociais, os naturalistas mostraram suas inclinações a favor dos negros na primeira metade do século XVIII. Como expõe o pastor John Ray, um dos fundadores da botânica e da zoologia moderna.

A diferença de cor das flores, ou do gosto dos frutos, não são de maneira alguma uma marca de diferença especificas entre as plantas, tal como não o

são variações de cabelos, de pele ou gosto de carne de animais; da mesma maneira que se poderia admitir com tão boas razões que o negro e o europeu, ou que uma vaca preta e ma vaca branca pertencem a espécies diferentes, como se poderia fazê-lo para duas plantas diferentes entre elas apenas a cor da flor. (RAY,1674 apud, M'BOKOLO 2002 p. 385)

As experiências e relatos advindos do trafico negreiro promoveu questionamentos sobre a humanidade da “raça” negra. Porém as praticas da escravidão dos negros não diminuíram ou sucumbiram diante desses testemunhos. Thomas Fihillips, um negreiro na África, salientou no seu diário:

Os escravos que comprei são tanto como nós a obra da mão de Deus e sem duvida tão caros a seus olhos como nós próprios; e não posso imaginar por que é que os devíamos desprezar em conseqüência da sua cor, pois é uma coisa contra a qual eles não podem fazer nada. (FIHILLIPS, apud, M'BOKOLO,2002, p.386)

Contudo o ataque generalizado das idéias racistas foi de tanto vigor analógico, que no decorrer da segunda metade do século XVIII, os próprios anti-racistas recorreram a uma ambigüidade em seus discursos. Na suas idéias sobre a filosofia da história da humanidade o filosofo alemão Johon Gottfried Herder (1784-1791), repudiou a noção de “raça” em provento da de nação, levando em conta que seja qual for a variedades das formas humanas, só há em toda superfície da terra a mesma espécie de homens. Herder, preocupado em ver suas idéias inscrever-se na prática também previne os europeus dos riscos desse resvalar; Herder, apud, M'Bokolo mostra assim o eu parecer:

Homem, respeita-te a si mesmo! Teu irmão é o americano [índio], é o negro, é aquele que estás proibido de oprimir, , de matar, de roubar, é um ser humano como tu – mas não podes ter nenhuma espécie de laços com o macaco. (...) observa; o negro não inventou nada para o europeu; nunca lhe ocorreu a idéia de se aperfeiçoar ou de conquistar a Europa. (HERDER,1791 apud, M'BOKOLO, 2002, p.386)

Por tanto as contradições contidas sobre esse tema percorrem as linhas de vários escritos aos logo dos séculos, reafirmando ainda mais o racismo e o preconceito contra a “raça” negra. Na obra do anatomista holandês Pierre Camper (1722-1789), pioneiro na investigação a respeito do “ângulo facial”, teoria que irá levar nos séculos XIX e XX, as terríveis especulações racistas sobre os pretensos “dolicocélos” e “branquicelos”. Camper, estava convicto das igualdades entres as raças, por isso lança em sua abordagem a verdade apresentada pela religião. De que Deus no começo do mundo só criou um único homem, por isso quais quer que seja a sua origem, ou traços do rosto, a cor da pele fomos gerados e multiplicados pela mesma “semente” a de Adão. (CAMPER, 1722-1789, apud M'BOKOLO (2002.p.387)

Assim como Herder, Comper convoca os europeus a estender uma mão fraterna aos negros reconhecendo-os como descendentes do primeiro homem que nos consideramos como nosso pai comum. Segundo M'Bokolo (2002), nessa Grande batalha a história só foi convocada realmente tarde, a partir dos anos finais do século XVIII, para estabelecer a igualdade entre os africanos e os europeus, alguns escolheram observar os domínios da excelência e ver se era possível enterrar definitivamente o racismo vulgar. No interior da unidade indiscutível sobre a humanidade surge a afirmação da existência de cinco grandes “raças”, nem boas nem más nelas mesmas, onde os dois séculos seguintes iram fazer uma utilização discriminatória e racista dessas categorias. (M'BOKOLO, 2002, p.388)

Assim, a história continuava muito largamente a ser eurocêntrica. Outros homens de ciências esforçaram-se por olhar a própria história da África, em vez de consagrar-se à história dos africanos fora do seu continente para estabelecer excelência por parte dos africanos. Longe dos reduzidos círculos eruditos, a simpatia pelos negros manifestou-se de maneira mais espontânea nas classes endinheiradas, garças as iniciativas, pesadas de uma posterioridade duradora, de escritores que não pretendiam “abalar a ciência”, mais procuravam apenas sensibilizar a opinião pública face o destino da humanidade. Vê-se bem que foi nessa época que se formaram alguns pares antagonistas – racismo e anti-racismo, colonialismo e anticolonialismo, internacionalismo e nacionalismo, humanitarismo e egoísmo – que iram marcar pesadamente o devir da África nos séculos seguintes. (M'BOKOLO 2009, p.389).

Neste caminho percorrido por M'Bokolo (2009) entendemos que as teorias consagradas nos séculos XVIII e XIX, sobre as variedades da humanidade não fincaram raízes apenas na Europa. O próprio “empreendimento” dos europeus no Novo Mundo potencializou as discussões sobre as etnias originárias das colônias e as imigradas para provir a economia de sustentação dos colonizadores. No Brasil, vamos encontrar do ponto de vista ideológico escritos que reafirmaram o preconceito e o racismo propagado nos meios acadêmicos da Europa que contribuíram fundamentalmente para a criação de estereótipos dos africanos e afro-brasileiros.

### **3.2 A ideologia racial no Brasil**

Para compreendermos as diversas formas de se falar da sociedade brasileira devemos buscar na matriz do dissenso historiográfico a caracterização do sistema escravista, tido por

alguns como violenta, cruel e preconceituosa, por outros como branda, benevolente e antagônica. Vale salientar que esse dissenso historiográfico não se manteve em movimento apenas nas academias, eles circularam na atmosfera da sociedade durante muitos anos.

Tomamos como base inicial a obra do celebre medico Nina Rodrigues, *Africanos no Brasil*, onde o referido autor demonstra em seus estudos a herança do pensamento racista europeu. Convencido da inferioridade do negro baseado no determinismo biológico Nina Rodrigues, aponta para o perigo da contribuição do negro na formação da sociedade brasileira.

O negro inferior ao branco, a começar da massa encefálica, que pesa menos, e do aparelho mastigador que possui caracteres animalescos, até as faculdades de abstração, que nele é tão pobre e tão fraca. Qual quer seja as condições sócias em que se coloca o negro está ele condenados pela sua própria morfologia e fisiologia a jamais poder igualar o branco. (RODRIGUES, 1935, p.268).

Com esta “consideração” o celebre médico não só abstêm o negro da sua própria construção humana, como também elimina qualquer possibilidade do negro se ver como sujeito histórico. Em outra obra intitulada *o Animismo Fetichista dos Negros Baianos* Nina Rodrigues revela a condição do negro como elementos carregados de ignorância superstições, impureza intelectual capaz dos mais degradantes costumes e crenças impuras típicas das raças inferiores. É portanto cautelosa a regra de não permitir que esses negros indolentes sejam participantes em celebrações e festejos. Como mostra em seu artigo:

Começaram infelizmente, desde ontem, a se exhibir em algazarra infernal, sem espírito nem gosto, os celebres grupos africanizados de canzás e búzios, que longe de contribuírem para o brilhantismo das festas carnavalescas, deprimem o nome da Bahia, com esses espetáculos incômodos e sensaborões. Não será má a proibição desses candomblés nas festas carnavalescas esses grupos de africanos despertam certa repugnância... (RODRIGUES, 1902, s/p)

Nina Rodrigues como partidário do determinismo biológico alimenta a idéia do risco de se produzir uma “raça” brasileira inferior devido a contaminação do negro na formação da sociedade brasileira. A adesão das suas idéias científica na época era quase completa. Quase, já que, famoso pelo seu racismo, ele foi menos lido na clave do pesquisador cuidadoso e responsável pelo registro de boa parte da história oral dos descendentes de africanos na Bahia, aos quais dedicou vários textos, tendo também ele enfrentado o preconceito local ao fazê-lo: consta da tradição baiano que recebeu o apelido de “negreiro” por essas pesquisas. Também não devem ter sido muito bem recebidas suas análises sobre o fetichismo dos terreiros nas quais ele descrevia como análogo as praticas católicas. (CORREA, 2003 p.34)

Contemporâneo de Nina Rodrigues (1935), Oliveira Vianna (1932), firma a idéia de uma sociedade composta por uma população homogênea na cor defende a idéia do

branqueamento da raça brasileira, para que se possa livrar a sociedade das mazelas atribuída a condição do negro de indolente, servil, bárbaro. Vale aqui ressaltar que tanto, Nina Rodrigues como Oliveira Vianna foram partidários do pensamento racista europeu. Na concepção de Viana, o processo histórico brasileiro seria uma regressão lastimável se não fosse a presença da nossa alta classe rural representante do arianismo. O famoso jurista coloca assim a elite como ícone da mentalidade coletiva. A solução seria a ação arianizante das relações étnicas através do processo de “clarificação” dos brasileiros como saída para o desenvolvimento do Brasil. Como mostra Vianna, 1932, apud Queiróz:

O processo histórico brasileiro seria uma regressão lastimável senão fosse a presença da nossa alta classe rural. A solução seria a ação arianizante das seleções étnicas através do processo de clarificação dos brasileiros como uma saída para o desenvolvimento do Brasil. Há nessa nação o empenho de se fazer limpa sua raça e o progresso será inevitável.(VIANNA, 1932, apud QUEIRÓZ, 1998,p.112)

Assim, o africano e o afro-descendente deixam de ser apenas o ex-escravo produto de luxo para a elite rural do antigo sistema escravista e passa a ser um elemento de alta “periculosidade” para o desenvolvimento da nação.

### **3.3. Trajetória da escravidão no olhar de casa grande e senzala**

Seguindo a matriz da benevolência, vamos encontrar em Gilberto Freyre (1933), a brandura recíproca entre escravos e senhores. Uma de suas obras *Casa Grande e Senzala* foi para muitos estudiosos a eclosão de uma polemica historiográfica sobre a caracterização do escravismo no Brasil. No decorrer de sua obra vamos encontrar características descritas sobre a escravidão que vai tornar o sociólogo pernambucano o pioneiro em descrever as relações amenas entre senhores e escravos.

Desde logo salientamos a doçura nas relações de senhores com escravo doméstico, talvez maior no Brasil do que em qualquer outra parte da América. Na ternura na mímica excessiva, no catolicismo em que se delicias nossos sentidos, na musica no andar no falar, no canto de ninar, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos as marcas do negro (FREYRE, 2000, p. 335)

Vale salientar que na obra de Freyre, a mestiçagem mostrou-se benéfica no Brasil, e em *Casa Grande e Senzala*, viu-se pela primeira vez, abordada como fato social, como dado sociológico, em que a transmissão cultural – o momento da cultura – conta mais que a transmissão genética.

A citação transcrita desta página mostra com evidência a visão que se apresenta em geral a obra de Freyre. Uma visão de amenidade quando comparada com outros países escravocratas. O desafio de Freyre de buscar também nas raízes negras a formação da sociedade brasileira “bateu de frente” com o pensamento racista europeu absorvido por estudiosos como: Nina Rodrigues e Oliveira Vianna; esses convencidos da inferioridade da raça negra e da sua negativa contribuição para a formação do povo brasileiro.

Freyre manteve-se atento para um Brasil de intensa miscigenação decorrente pelo próprio elemento genético do português, quando afirma: “A singular predisposição do português para a colonização híbrida e escravocrata dos trópicos, explica-a em grande parte o seu passado étnico, ou antes, cultural, de um povo indefinido entre a Europa e a África” FREYRE apud, QUEIRÓZ(1998)

A voz freyriana para tal enfoque revela que o autor explica a miscigenação do povo brasileiro a fatores herdados do português “impuro na raça”, daí, sua formidável assimilação e amabilidade em relação ao escravo. Assim, essas características explicariam a miscigenação e seriam peculiares no quadro geral do escravismo no Brasil.

Para Freyre, essa empatia entre as raças decorriam da plasticidade racial do colonizador português, cujos traços psicológicos diferenciavam-se dos anglo-americanos em valores e personalidade. Uma linha de raciocínio que o levariam a considerar o Brasil uma “democracia racial”, pois a miscigenação largamente praticada corrigia a enorme distância social existente.

Em defesa de suas idéias Freyre (2000), não hesitou em idealizar as práticas escravista e mesmo exagerar-lhes os resultados, ao dizer que o cativo tenha sido “o elemento melhor nutrido de nossa sociedade patriarcal”, que os castigos a eles infligidos tinham por finalidade “educar e disciplinar” que as “numerosas” alforrias, em conjunto teriam constituído antecipadamente nada insignificante ao treze de maio.

Freyre (2002), sem dúvida poderia ser “titulado” um revolucionário conservador. Revolucionário no seu método antropológico cultural e quanto a originalidade da pesquisa dos fatos e a força de interpretação dos mesmos. Ele mudou o curso das idéias pseudocientífico sobre a inferioridade da raça negra ao destacar de modo incisivo as raízes africanas e a importância destas na cultura brasileira.(SOUZA, 1998, p.21)

Foi conservador nos argumentos para ressaltar a benignidade da escravidão, revelando sua influência pelo pensamento conservador do século XIX. Segundo Queiróz (1998), Freyre, ao escrever uma obra polémica como Casa Grande & Senzala ressuscita as idéias nas fontes de uma remota época onde os viajantes, literários e os parlamentares que representavam os

interesses dos proprietários de terras ou os historiadores saudosos do império, difundiram a idéia de brandura na escravidão, devido a “índole” do povo brasileiro, “bondoso, moderado por natureza”. (QUEIRÓZ, 1998, P.110)

Embora, essa também seja uma época traçada pela rejeição a esse tipo de discurso. Alguns parlamentares como José de Alencar, por exemplo, não concordava com “a moderação e doçura que se revestia a escravidão no Brasil”. Está convicto na idéia de Freyre, o reforço ao mito da brandura do Senhor, da submissão do escravo e da híbrida relação amenos entre senhores e escravos”. (QUEIRÓZ, 1998, p.111)

Esse contexto revela quando se lê Freyre, que a escravidão brasileira foi moderada e que os cativos seriam “*talvez mais felizes no Brasil patriarcal do que, quando na África negra, oprimidos por sobas e, sobretudo maltratados nas próprias tribos: vítimas por vezes, de tiranos opressões tribais sob o aspectos de ritos compressores*”. (destaque nosso) (FREYRE,1933 apud SOUZA, 1998, p.23) leitura que pode representar uma “inocente” justificativa para a escravidão no Brasil

Não se pode negar a grande contribuição da obra de Freyre sobre a participação do africano na composição da cultura brasileira. Mas, ela é epigrafe e insólita quanto a escravidão. *Casa Grande e Senzala* construiu um tema, uma nova inscrição, um novo paradigma para discutir sobre a escravidão no Brasil. Mas também é, em parte contrária ao vivido, ao real, a escravidão “de Freyre” é incomum.

Devo esclarecer que não pretendo ser uma opositora ferrenha da obra de Freyre, mesmo por que não tenho a devida competência para duelar com suas idéias. Mais gostaria de perceber no contexto de sua obra a mais simples idéia do significado de **liberdade**. (destaque nosso) A citação descrita no quinto parágrafo da pagina anterior, revela que o cativo seria a “redenção” de uma raça infeliz no seu próprio mundo. O que ele não “vê” é que para os africanos “imigrados” para o Brasil, esse novo mundo representou a orfandade da pátria, a extinção dos seus saberes e tradições a dilapidação da maternidade da paternidade do amor fraternal, do êxtase das vitórias de seus guerreiros. Não se pode tirar do homem o que já nasce com ele. Sua liberdade é nata. Não existe domínio de humanos sobre os humanos concebidos pela amabilidade e doçura.

A obra de Freyre atravessou décadas como modelo para afirmar que o Brasil é uma nação “exemplo” de uma democracia racial. *Casa Grande e Senzala*, aparece sempre em nossos Livros Didáticos de História, como um novo paradigma da escravidão no Brasil. Como mostra o exemplo a seguir:

**O pioneirismo de Gilberto Freyre**

Em 1933, Gilberto Freyre lançou o livro *Casa-grande & senzala*. A marca principal da sociedade descrita por Gilberto Freyre nesse livro foi a tolerância. Segundo ele, foi com base na tolerância que os portugueses se misturaram a muitos outros povos, sobretudo aos indígenas e aos africanos.

O livro de Gilberto Freyre ajudou a consolidar a idéia de que no Brasil se formou uma verdadeira democracia étnica, idéia duramente combatida pelos que denunciam a presença do racismo na sociedade brasileira.

Os quadrinhos que você encontra a seguir foram extraídos de uma adaptação para jovens do livro de Gilberto Freyre, adaptada e condensada por Estêvão Pinto e quadrinizada por Ivan Wash Rodrigues.



Reprodução da capa do livro *Casa-grande & senzala*.

**Um retrato do Brasil: Casa-grande & senzala**

O escravo negro era relativamente bem alimentado, concorrendo para melhorar a dieta do colono branco com a introdução, entre nós, de preciosos frutos ou vegetais, vindos, por seu intermédio, da África. E do Oriente, o português trouxe alguns outros alimentos.



Fonte: FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala em quadrinhos*. Adaptação de Estêvão Pinto, ilustrações de Ivan Wash Rodrigues; colorização de Noguchi. 2. ed. São Paulo: Global, 2005. p. 16 e 45.

**IMAGEM 3** Casa Grande e Senzala em quadrinhos  
**Fonte:** Projeto Araribá, 7º ano, 2007, p.212

A imagem e o texto transmitem a idéia da convivência harmônica entre escravos e senhores e a integração entre as culturas. O texto destaca, por exemplo, a introdução de vegetais na alimentação, trazidos pelos portugueses que melhoraram a dieta dos colonos. Texto e imagem reafirmam a principal tese defendida por Freyre. Que a escravidão no Brasil se caracterizou mais pela integração do que pela violência.

*Casa Grande e Senzala*, é sem dúvida um marco na historiografia brasileira. Sem ou problematizar o conceito, Freyre lançou por tanto a base da mestiçagem cultural no Brasil, vista numa perspectiva predominantemente harmônica, posto que capaz de equilibrar os antagonismos entre culturas: a européia e a indígena; a européia e a africana; africana indígena. Tal mestiçagem pode ocorrer devido ao estabelecimento de certa reciprocidade cultural que, não raro teve valor estratégico. Hábitos alimentares e culturais depois muito arraigado ao cotidiano luso-brasileiro foram gerados nesse ambiente propício a reciprocidade. (SOUZA, 1998, p.21) A partir de então se abre um leque de produções de autores que se debruçam sobre a leitura da nossa sociedade buscando compreender e identificar fatores que contribuíram para a formação do povo brasileiro.

Na abordagem sobre a historiografia brasileira, Souza (1998), atesta que Sergio Buarque de Holanda, em sua obra, *Raízes do Brasil* (1936), vem contribuir para uma boa

leitura no modo de pensar a sociedade brasileira, tendo como base a nossa incapacidade de separar o público do privado, que resulta em uma “deformada” forma de perceber as mazelas contidas no âmbito comunitário da nossa sociedade.(SOUZA, 1998, p..23).

No escrito de Florestan Fernandes, vamos perceber em sua obra *A Integração do Negro à Sociedade de Classes*, que o capitalismo pode prescindir do preconceito de cor, instrumento fundamental para manter a hierarquia no sistema colonial (QUEIRÓZ,1998, p.108) . No Brasil iremos nos deparar com teóricos raciais, que vão ser classificados de acordo com o seu contexto e sua ideologia: os evolucionistas portadores dos discursos onde a genética determina a condição do sujeito, os defensores do determinismo social que defende nas “entrelinhas” a idéia que o homem e o produto do meio, o determinismo geográfico, onde comporta o Brasil a exuberância da natureza sem lugar para o homem; e o determinismo racial, onde o individuo é a soma do seu grupo “rácio-cultural”. A eugenia se torna chave da política social.(QUEIRÓZ,1998, p. 116)

A historiografia brasileira é consideravelmente extensa. Autores consagrados como; Arthur Ramos, Tales de Azevedo, Silvio Romero, Laura de Mello e Souza, Donald Pierson, Kátia Mattoso, Emilia Viotti, Roberto da Mata, entre outros, preocupados em discutir sobre a história da sociedade brasileira, abordam temas relacionados a “participação” dos africanos no cenário da sociedade brasileira, conduzindo o leitor a perceber certas especificidades na escravidão de importante relevância para a construção de sociedade brasileira.

#### **4. ÁFRICA, AFRICANOS E ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: IMAGENS E TEXTOS ANTES E APÓS A LEI 10.639/2003**

Neste capítulo discutimos sobre o nosso objeto de pesquisa, nele analisamos as diversas formas de apresentação dos textos e imagens referente aos temas: África, africanos e a escravidão no Brasil, nos livros didáticos de História. Em princípio, abrimos aqui, uma lacuna para discutir um fator importante ligado diretamente com o foco da nossa pesquisa: O livro didático.

O livro, indiscutivelmente é um objeto de leitura. A leitura é uma atividade pedagógica diária aplicada em todas as disciplinas do currículo escolar. Sendo assim, torna-se pratica constantes no cotidiano escolar. A leitura é um uso criativo que permite ao aluno apropriar-se dos referenciais básicos que o capacita a se relacionar ativa e criticamente com a cultura e a sociedade em que está inserido. A leitura não é apenas um exercício escolar.

Na concepção de Chartier (1989), aprender a decodificar um texto é adquirir as competências lingüísticas que permitem perceber as intenções do interlocutor (historiador) e, portanto dialogar com ele. Assim aprender a ler um texto é aprender a ler o mundo, um processo hermenêutico no decorrer do qual o educando se apropria de significados e cria um repertório que lhe permitirá interagir critica e autonomamente com o mundo que o cerca. Em uma disciplina como História, onde a leitura requer todos os atributos aqui mencionados. Questionamos: como estão atuando os nossos alunos no uso da leitura?

Para essa questão revelamos um parecer importante analisado pelo Programa Internacional de Avaliação do Estudante (Pisa). No ano de 2000, o Pisa, avaliou 4.893 jovens com idade entre 15 e 16 anos, que representavam 32 países. Em linhas gerais o objetivo do programa é aferir até que ponto os alunos, na fase final da educação obrigatória, adquiriram habilidades necessária á participação efetiva na vida moderna

A ênfase dessa primeira avaliação foi o domínio da leitura. As questões propostas avaliavam a habilidade do aluno em compreender os textos escritos, em refletir sobre o seu conteúdo e aplicá-los em situações da vida pessoal e social. O exame continha textos contínuos e descontínuos de diferentes gêneros, organizados em questões de múltipla escolha e dissertativas.

O Brasil participou da avaliação e ficou em ultimo lugar. Os estudantes brasileiros atingiram níveis de leitura bastante baixos. Demonstrando muita dificuldade com a diversidade textual, em particular com a leitura de gráficos e diagramas, e em identificar

informações básicas no texto. Na segunda avaliação do Pisa em 2003, onde participaram 41 países representados por 250 mil alunos, os estudantes brasileiros ficaram em antepenúltimo lugar.

Diante desse fato, percebemos que os resultados do Pisa 2000 e 2003, demonstram que os estudantes brasileiros têm muitas dificuldades de compreender os textos que lêem, sejam eles contínuos ou descontínuos. E o desafio de transformar essa triste realidade, também passa pela elaboração do livro didático.

#### **4.1 Programas para os livros didáticos no Brasil**

No Brasil, desde a Independência (1822), tem-se debatido a respeito dos programas e currículos de História: afinal a definição da galeria dos nossos heróis e grandes feitos, assim como os sentidos atribuídos à pátria, nação, povo e cidadão estiveram presentes nas origens desta disciplina escolar. Por intermédio da análise dos materiais utilizados, de suas ênfases e silêncios, é possível discernir a ação dos poderes instituídos e os embates travados entre grupos e correntes políticas que se degladiavam na cena política do nosso país sobre o discorrer da construção da História do Brasil. (SPOSITO, 2006 p.23). Assim, o Estado passa a ser legitimamente o interventor do que se deve, e como se deve produzir os conteúdos dos livros didáticos.

Até as décadas iniciais do século XX, era comum que alunos da escola secundária utilizassem manuais franceses para o estudo da História Geral que, como assinalou Nadi, apud Bezerra e Luca, 2006, p.28 ocupavam lugar mais destacado do que o reservado à história nacional. Escritores e intelectuais de prestígio escreveram manuais, como foi o caso de Silvio Romero, João Ribeiro, Olavo Bilac, Coelho Neto, Manoel Bonfim e Barão do Rio Branco, para citar alguns dos que produziram obras de cunho histórico. (SOARES, apud SPOSITO, 2006 p.29)

A partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES) a situação toma um novo curso que pode ser considerada como um marco inicial para a fase das ações concretas em relação à produção, compra e distribuição dos livros didáticos. Em 1936, foi criada a Comissão Nacional de Literatura com o objetivo de realizar levantamentos sobre a produção dos livros (Obras de autores romancistas voltadas para crianças e jovens) para selecionar os temas com critério de idade e censurar os que fossem perniciosos. (GOMES, apud, BEZERRA e LUCA, 2006, p.29)

Os conteúdos dos materiais escolares propriamente ditos também foram objeto da ação do Ministério, órgão que ocupou lugar privilegiado no projeto cultural da Era Vargas. Em 1938, já sobre a égide da ditadura do Estado Novo, foi criada a Comissão nacional do Livro Didático (CNLD), a qual caberia zelar pelo conteúdo dos materiais utilizados pelos alunos. Como bem salienta Reznik, apud Luca, o ensino de História do Brasil tornou-se objeto de particular preocupação dos intelectuais vinculados ao poder, na medida em que a disciplina cumpria o papel estratégico no processo de construção da identidade nacional e da memória histórica. (LUCA, 2006 p.30), é bom lembrar que ambas foram forjadas de acordo com os princípios abraçados pelo regime e que deveria estar presente nos livros utilizados em todas as escolas do país.

Devemos lembrar, que na década de 1930, o Brasil ainda vivia sobre a atmosfera do desejo de branqueamento da “raça” brasileira, e com isso o afro-brasileiro seria um elemento nocivo na formação da identidade nacional. Por tanto, não lhe cabia um lugar digno de nota na construção da História brasileira, que não fosse a de ser escravo, para dinamizar a produção da Colônia e do Império.

A intervenção mais direta do Estado na questão do Livro Didático voltou a ocorrer em 1966, sob a égide da ditadura militar, quando foi criada a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. O aporte de recursos públicos garantiu a continuidade do programa do livro didático que, a partir de então, ocupou lugar relevante nas preocupações do Estado brasileiro que, mais uma vez, pretendia ter controle sobre o quê e como se ensinava. (BEZERRA e LUCA, 2006 p.30) . Nesse contexto, a censura combatia tudo que pudesse ser produzido para formar cidadãos críticos e contestadores.

A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, abrem-se as discussões acerca dos problemas existentes na qualidade dos livros didáticos utilizados em âmbito nacional. Em 1985 com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é que se estende um novo debate a respeito dos programas oficiais de História. Nesse contexto o professor tornar-se atuante na avaliação e escolha dos livros didáticos. (LUCA, 2006 p.32).

Data de 1996 efetivamente o inicia da avaliação pedagogia dos livros didáticos. Uma década já caracterizada pela extinção de um regime autoritário. Porém, no âmbito da produção e circulação dos livros didáticos havia um clima de tensão, crítica e confrontos de interesses. (MIRANDA, 2006)

A partir de 2003, o conteúdo exigido para o currículo escolar vem privilegiar a história da África e da cultura afro-brasileira a partir da lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira, bem como a História da África e dos africanos nas séries do ensino fundamental e médio nos estabelecimentos de ensino públicos e privados do Brasil. Esta lei:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História da Cultura Afro-Brasileira”, e de outras providências. § 1º o conteúdo programático a que se refere o caput desse artigo incluirá o estudo de história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, economia e política pertinente à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referente à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

Essa lei remete, em princípio, a dois questionamentos: por que a necessidade de uma lei para fazer valer um conteúdo fundamental na História do Brasil, e em especial na História de grupos étnicos que participaram diretamente da formação do nosso país? E os educadores estão devidamente preparados para ministrar um conteúdo até então ausente ou “distorcido” nas entrelinhas dos nossos Livros Didáticos?

Questionando com os professores da escola lócus da nossa pesquisa, em relação ao seu conhecimento do que trata lei 10.639/2003, obtivemos os seguintes resultados:

De P1 a P6, todos responderam: “nunca ouvir falar nessa lei”. P7, “já ouviu falar que é para os direitos dos negros mais não sei pra quê”. P8, “Sei que existe mais não conheço direito sua proposta”. P9, “já ouvir fala mais não sei do que se trata”. e P10 “sei que a lei obriga as escolas a ensinar sobre a África e a cultura afro-brasileira, mais não gosto de trabalhar esse tema”. (QUESTIONÁRIO APLICADO EM MAIO DE 2011)

Percebemos em cada resposta a “vulnerabilidade” em que se encontra a aplicação da lei em nossas escolas. A história da África, africanos e afro-brasileiros como um exercício diário é notadamente percebido nas falas dos professores a quanto andamos a passos lentos para um resultado mais efetivo.

#### **4.2. Análise dos discursos nos livros didáticos de história**

Desde o início da construção do conhecimento sobre as sociedades humanas sabe-se que elaborar e dar sentido à história de um povo é dar a esse povo instrumentos para formação da sua própria identidade, com a “matéria-prima” desta, que é a sua história social. Cabe assim ao historiador perceber que o discurso histórico expressa uma identidade social.

O discurso histórico explicita uma *identidade social*, não como “dada” ou estável, mas enquanto se diferencia de uma época anterior ou de uma outra sociedade. Ele supõe a ruptura que transforma uma tradição em um objeto passado, da mesma forma que a História do “Antigo Regime” supõe a Revolução. (CERTEAU, 2007, p.56)

Se os discursos explícitos em nossos livros didáticos ainda compõem uma estrutura apoiada apenas sobre o pilar da escravidão, então ele é estável. Portanto, não condiz com os ditos da Lei 10.639/2003 que define a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na perspectiva de construir uma positiva educação para relações etnicorraciais (DIRETRIZES CURRICULARES, 2004 p.10), o que implica na permanência da exclusão ou uma falsa inclusão dos afro-descendentes no contexto da história do país.

A inclusão “deturpada” ou “exclusão” deliberada de alguns aspectos dessa história pode implicar a criação de uma identidade ou uma auto-imagem diferente da realidade daquele grupo humano, distorcida ou definida segundo elementos ideológicos distantes do real. (GONÇALVES, 2006). A história da sociedade brasileira é um bom exemplo: durante muito tempo a historiografia ocultou e ignorou a contribuição das sociedades africanas para a nossa formação social.

A verdadeira causa desse ocultamento estava na ignorância e no preconceito sobre a vida social e a história desses grupos étnicos e, sobretudo da necessidade de domínio sobre eles, com o objetivo de escravizá-los ou colonizá-los. Essa raiz, portanto se situava na própria história das relações estabelecidas com os povos africanos por parte dos grupos dominantes das sociedades, nas quais nossos primeiros historiadores se espelharam para construir os saberes oficiais sobre o Brasil (QUEIRÓZ, 1998). Saberes que conduziram ao longo do tempo uma apresentação deliberadamente distorcida nos conteúdos dos nossos livros de história.

Dentro desta problemática destacamos a análise da pesquisadora Gonçalves, (2006), sobre a importância dos livros didáticos. Para ela os livros didáticos devem funcionar como um instrumento adequado ao aprendizado do educando e na construção do sujeito consciente de sua realidade.

Construir a História em sala de aula junto com o aluno não é uma tarefa fácil, temos total consciência disso, o Brasil é um país de multiplicidades econômicas, culturais, regionais. E os livros didáticos devem ser múltiplos, para responder a essa característica do nosso país. Entretanto, o que se espera é que o professor ao usar um livro didático tenha a certeza de ter em mãos um material minimamente adequado a sua tarefa de ensinar, contribuindo, assim, para a real aprendizagem de seus alunos. (GONÇALVES, 2006, p.147).

A história da África e do afro-brasileiro esteve sempre nitidamente associadas as formas de controle social e dominação ideológica, além do interesse na construção de uma

identidade brasileira despida de seu conteúdo racial dentro do chamado “desejo de branqueamento” de nossa sociedade. Discurso característico da segunda metade do século XIX, embora a luta por mudanças no campo do ensino da história tenha criado embates ao longo do século XX. (QUEIRÓZ, 1998 p.104)

A resistência em lidar com esse tema foi tão precisa que mesmo setores progressistas se recusaram durante certo tempo a fazer desta pergunta – por que a ausência da história da África e dos africanos no Brasil nos conteúdos escolares? Fica então mais conveniente para os historiadores focar o tema África e os africanos no Brasil dentro da categoria “luta dos dominados, dos oprimidos” ou qualquer outro título que queira dar a “história dos oprimidos”. Portanto, não merecem uma atenção especial em si – afinal esse coletivo tão longamente ignorado pelos livros didáticos não se definiria por outra coisa senão pelo lugar social que ocupavam, ou seja, como trabalhador explorado.

Desse ponto de vista, mais importante seria destacar a condição de classe e se lutar por uma leitura da história que permitisse a sua mudança necessária e correta. Contudo, poderíamos nos perguntar se os descendentes dos africanos, agora afro-brasileiros, estariam em seu devido lugar?

Portanto, nosso objetivo é propor uma análise reflexiva sobre a representação dos africanos e afro-descendentes, na condição de escravos nos livros didáticos de História. Levando em conta que o livro didático funciona como uma das ferramentas pedagógicas mais importantes na formação do docente, por ser este o meio de transmissão e recepção de discurso e imagens que se conectam com os interesses dos educando como também dos educadores. Por essa razão, a reflexão sobre este é fundamental para compreender o modo pelo qual a sociedade está se pensando e instaurando uma visão correta ou incorreta sobre si mesma.

Devemos lembrar que no interior do espaço educacional encontramos indivíduos que se situam em diferentes posições sociais produzidos a partir das desigualdades e do preconceito. É, portanto necessário para a formação dos indivíduos em uma sociedade a veracidade da sua história para que se possa conter a desigualdade e o preconceito. Vale ressaltar, que a desigualdade não se reflete apenas nos indicadores sociais ou nos níveis de renda. Ela pode se apresentar na invisibilidade do indivíduo no contexto da sua história, se ele não existe como sujeito histórico, quem é ele afinal?

As leituras contidas nos conteúdos dos livros didáticos de história evidenciam uma estrutura cultural e social do africano e afro-brasileiro de forma a mascarar uma discriminação mais profunda: a desvalorização a desumanização e desqualificação, ou o não reconhecimento

simbólico das tradições, saberes e fazeres do povo afro-descendente. No interior do espaço educacional encontramos grupos que articulam a leitura de forma diferenciada, que não dispõem do mesmo amadurecimento intelectual e contrastam com as expectativas e interesses de cada grupo. Portanto, os que podem ler os textos não os lê de formas semelhantes como cita Chartier:

Contrastes igualmente entre normas de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos de livros, modos de ler, procedimentos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diversos grupos de leitores investem na prática de ler. De tais determinações, que regulam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos diferentemente pelos leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação com o escrito. (CHARTIER, 1989, P,179)

Portanto, sendo o livro didático o “dispositivo” mais utilizado na escola, em evidência a escola pública, merece uma discussão que destaque a disposição dos conteúdos que são normatizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Um dos elementos que norteiam a nossa reflexão é a forma pela qual o livro didático é percebido no interior da escola, enquanto fonte portadora da verdade “Absoluta” para o educando em fase de formação.

O livro didático tem como finalidade auxiliar eficazmente professores e alunos. Daí a necessidade que se tem de analisar se uma obra foi concebida dentro dos parâmetros que propõe a extinção de estereótipos e de simplificações explicativas que banalizam o conhecimento que o aluno possa ter da sua história.

Munakata (1998), afirma que entre os anos de 1970 a 1980, um gênero literário fez relativo sucesso, denominados pelos historiadores de: “As belas mentiras”<sup>1</sup>. Tal expressão aponta uma estratégia construída pelos professores de história para se contrapor aos discursos oficiais. Ao panteão heróico proposto pelos detentores do poder, marcado por personagens como, Duque de Caxias, “O patrono do Exército”, ou um Marechal Deodoro da Fonseca, “O Pai da Pátria” e, é claro a Princesa Isabel “A Redentora”, foram sendo trazidos personagens como Zumbi. A partir do processo de distensão política e com a chamada redemocratização, que se fez de forma lenta e conciliatória, passamos a ter um espaço no qual se começou a exercitar uma perspectiva mais crítica quanto ao exercício pedagógico incluindo aí os conteúdos oficiais. (MUNAKATA, 1998, p.271)

Destaca dentro desse período como matriz a obra “*Mentiras que parecem verdades*”, de Eco e Bonozzi (1980), ou também “*A manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação*”, de Ferro (1983), A partir de então uma série de pesquisas acadêmicas

dedicaram-se a flagrar nos livros didáticos brasileiros a presença insidiosa da mentira, da manipulação, do preconceito, da mistificação, da legitimação, da dominação e da exploração burguesa (MUNAKATA, 1998 p.273) . Em suma das ideologias. Os títulos e os subtítulos de algumas dessas pesquisas já lhes indicavam a intenção: “*Versão fabricada*”, “*História Mal Contada*” ou “*Belas Mentiras*”. Contudo, parece que o fôlego se encerrou em si mesmo, sem o necessário desdobramento que aponta para a possibilidade de uma construção de um conhecimento mais articulado e reflexivo.(MUNAKATA, 1998, p. 274)

Neste sentido percebemos que as formas contidas ainda hoje nos livros didáticos de história mantêm nas entrelinhas a mesma forma superficial (as belas mentiras identificada por Munakata) na abordagem de temas relevantes como, a História da África e dos afro-brasileiros.

No decorrer de nossa pesquisa verificamos em nossa leitura do livro didático de História a existência de uma preocupação dos autores em promover para o estudante uma visão global das diversas transformações ocorridas no mundo durante as duas últimas décadas do século XX. Mas, mantendo ainda na estrutura de seu conteúdo a predominância da história eurocêntrica. Deixando que se construa a idéia de que essa é uma história “universal” do mundo ocidental.

A ausência predominante da história da África e da cultura Afro-brasileira nos livros didáticos de História (Geral e Brasil) não é “privilegio” dessas duas linhas de estudo da história, ela é também ausente na própria história regional onde a presença do trabalho do africano foi indiscutivelmente exercida por mais de três séculos (QUEIRÓZ, 1998, p.109)

Deste modo que leitura que devemos fazer da nossa sociedade diante dessa história “universal”, já que os conteúdos sobre a África e os afro-descendentes, pouca coisa foi acrescentada ou corrigida ao longo do tempo da nossa formação como nação. Essa questão pode ser percebida no livro didático destinado a 6ª série hoje 7º ano, *A Nova História Crítica*, onde o autor inicia o tema a ser estudado com a seguinte apresentação: “Muitos brasileiros de hoje descendem de povos africanos. Por isso conhecer a história da África nos faz conhecer melhor a nossa história” (SCHMIDT 2002/2005,p.176), mas, não acrescenta os fatores culturais que herdamos dos africanos.

Dando continuidade ao tema no capítulo 13 denominado *O escravismo no Brasil*, Schmidt (2002/2005) apresenta em dez páginas doze subtítulos que correspondem a uma diversidade de temas sobre a vida dos africanos no contexto histórico da sociedade brasileira, procurando chamar a atenção do aluno com os seguintes subtítulos:

Horror sem limites; os motivos econômicos; Escravos índios e negros; os índios não eram preguiçosos; A rebeldia dos escravos; Palmares; A igreja e a escravidão;

Lucros do tráfico de negros; a violência para controlar os escravos; escravidão e humanismo; outras formas de controlar os escravos; A complexidade da escravidão; As marcas da escravidão. (SCHMIDT, 2002/2005, p. 204 a 216)

Resumidamente, o autor transcreve para todos os subtítulos a escravidão como pedra basilar no processo de acumulação de capital instituído para sustentar dois grandes ícones do capitalismo comercial; o mercado e o lucro. Aponta também a violência como forma de controle para a transgressão advinda do inconformismo ante o cativo. Está incorreto o dizer do autor? Não, apenas é incompleto, tornando a África um não-lugar, sem marcas distintivas e sem uma história anterior e posterior.

O aluno é levado a pensar no africano como um negro que aqui chega e se defronta com o mundo colonial sem contar com nenhuma marca social e cultural. A cultura é chamada somente para descrever o que nos foi sendo deixado.

Ainda sobre o trabalho de Schmidt (2002/2005), o tema África também é discutido nos anos mais avançados (8º e 9º ano), porém resumido em conjunto com a Ásia. Apresentando o referido tema em: *A Nova História Crítica* (9º ano) no capítulo 32, África e Ásia após 2ª Guerra Mundial, Schmidt aborda o tema com um discurso assim mencionado:

A descolonização africana (subtítulo). Em 1956 só existiam três países independentes na África negra: Etiópia, Libéria, e África do Sul. Nos cinco anos seguintes, 29 países conseguiram sua liberdade nacional. É claro que não dá para ficar falando de todas elas, só serviria para cansar o leitor. O importante é ter uma visão geral do processo e conhecer alguns pontos cruciais. (SCHMIDT, 2002/2005, p. 301)

Desta forma analisamos que de uma série para outra a história da África vem sendo retalhada por autores preocupados em “contar” a mesma história, sem um maior aprofundamento que reflita uma leitura crítica sobre a África. É tanto que o autor no referido enunciado procura informar ao leitor que não é necessário falar das diversas colônias africanas que conseguiram sua liberdade nacional, e ressalva afirmando que se assim o fizesse “só iria cansar o leitor”.(SCHMIDT, 2002/2005)

Essa leitura nos leva a perceber que se tem adotado uma postura pouco cuidadosa em relação ao tema África e conseqüentemente os afro-descendentes. A África desta forma torna-se indispensável na sua singularidade, no aprimoramento da leitura de sua história. É preciso considerar que devemos adotar a mesma postura pedagógica aplicada no ensino da história européia, - onde entre outros tópicos dedica-se a atenção ao processo de independência da maior parte das nações – a história da África e os afro-descendentes. Será que a África nunca teve uma história? Não seria cabível ao historiador revelar que a História da África é, acima de tudo, uma História de idéias e civilizações, sociedades e instituições. Como revela Ki-Zerbo:

A África tem uma história. Já foi o tempo em que nos mapas-múndi e portulanos, sobre grandes espaços, representando esse continente então marginal e servil, havia uma frase lapidar que resumia o conhecimento dos sábios a respeito dele e que no fundo, soava também como álibi: “Ibi sunt leones”. Aí existem leões. Depois foram descobertas as minas, grandes fontes de lucro, e as “tribos indígenas” que eram suas proprietárias, mais que foram incorporadas às minas como propriedades das nações colonizadoras. Mais tarde, depois das tribos indígenas, chegou a vez dos povos impacientes com opressão, cujos pulsos já batiam no ritmo febril das lutas pela liberdade. Com efeito a história da África, como a de toda e humanidade, é uma história de tomada de consciência. Nesse sentido a história da África de ser “reescrita”. E isso porque até o presente momento ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. (KI-ZERBO, 1982, p.21)

É certo o parecer transcrito por Ki-Zerbo (1982), no sentido principal de se elaborar um novo olhar histórico sobre a África e seus patricios. É mais do que uma questão de reescrita e sim de identificar os atrasos fabricados para justificar a opressão presente nesse continente conduzida por séculos através de gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de pro cônsules, de sábios de todo tipo que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie da irresponsabilidade e do caos. (KI-ZERBO, 1982, p.22)

Quando lemos alguns enunciados elaborados para efetivar o aprendizado em nossas escolas nos perguntamos: os humanos “sábios” foram capazes de reconstruir a história dos Dinossauros que viveram em nosso planeta há milhões de anos muito antes dos humanos. No entanto, estes mesmos humanos “sábios” conseguiram encobrir a história de outros humanos, ou recortá-la e transformá-la ao ponto de continuarmos a encontrar em nossos livros didáticos uma visão monocródica e limitadora da África e seus habitantes. A exemplo:

Arrancados de sua terra de origem, uma vida amarga e penosa esperava esses homens nas colônias: trabalhando de sol a sol nas grandes fazendas de açúcar. Tanto esforço que um africano aqui chegando durava, em média, de sete a dez anos. E desembarcar no Brasil já era prova de muita resistência: 40% dos negros malungos, (aprimados, transportados e vendidos) pereciam durante as viagens nos tumbeiros (navios negreiros). Assustados e indefesos nada podiam fazer para mudar o seu destino. (ALENCAR, 1985, p.26).

A primeira edição desse livro – *Historia da Sociedade Brasileira* – data de 1979, reimpresso nos anos de 1985, 1992 e mantido no cenário escolar até 2005, com as devidas alterações da história contemporânea. A referida citação constata que a abordagem do tema África e afro-brasileiro induz o aluno a construir e manter a imagem do escravo enquanto coitado, fraco, oprimido, indolente. Nem mesmo o fato de ser um “sobrevivente” serve como motivo para orgulho, pois sua imagem “coisificada” reforça a sua condição de máquina de trabalho propício para esse fim.

Hoje, por certo, para os afro-descendentes que integram o interior dos estabelecimentos de ensino do nosso país e que durante a sua vida escolar não aprendeu a reconhecer: o orgulho do rei africano, as sociedades organizada, a religião protetora, a família, a sua geografia. Existe aqui um sério problema, já que, não se reconhece no passado, não se reconhece também no presente.

Concordamos com Certeau (2007), quando mostra que o discurso sobre o passado tem como estatuto o discurso do morto. É preciso portanto, reviver o que foi sepultado na história das diversas etnias africanas que imigram para o Brasil como escravos para se construir no presente uma história despida de preconceitos.

Esses são fatores de nossa história que devem ser cuidadosamente tratados nos conteúdos dos livros didáticos, procurando sempre tornar a história uma fonte que permita a articulação dos conhecimentos refletidos numa chave mais histórica/sociológica. Lembrando Bourdieu (1999), estamos num campo em que as posições são construídas e mantidas a partir de diversos instrumentos que se articulam. Porque se assim não for, ela pode construir elementos que façam surgir na essência dos indivíduos, tanto a desvalorização de si mesmo como a criação de mitos – os quais, ao se desfazerem, redobrarão o peso da desilusão e do desgaste da auto-estima.

É também nesse sentido que buscamos em nossa pesquisa contribuir para “diagnosticar” as incorreções existentes nos nossos livros didáticos de história. E conduzir uma discussão que possa contribuir para que esse educando reconheça a pluralidade sócio-cultural brasileiro e assim tornarem-se aptos a valorizá-la. Falar em educação e educação pública é problematizar e investigar os atrasos e as conquistas, as verdades e as mentiras que são contadas nas escolas.

A escrita da história e a reflexão sobre essa escrita, a historiografia, não são estáticas nem isoladas do tempo em que são feitas. Respondem às demandas as angustias, aos desejos do seu tempo. A historiografia não passa ileso pelas grandes crises de paradigma das ciências. Pelo contrário participa de todos os movimentos importantes no campo da cultura, e esses afetam sua forma de ver, produzir e validar os saberes que são produzidos sobre a égide da História como disciplina. Em outras palavras, a reflexão sobre os seres humanos no tempo se modifica porque mudam os homens e mulheres, e mudam os tempos. O que permite ao historiador reelaborar os seus escritos, acrescentar novas fontes, criar subsídios para uma leitura crítica do passado e do presente de diferentes grupos sociais. Excluir do anonimato grupos humanos relegados a um “não lugar” na história da sociedade a qual está inserido.

Foi preciso tornar lei no Brasil, o ensino da História da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira. A partir das normativas exigidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a implantação da lei 10.639/2003 torna-se obrigatório a inclusão da diversidade étnica no currículo escolar do ensino fundamental e médio em todo território nacional. Contando com o período da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei 10.639/2003, percebemos que essa discussão não é nova. Ela já caminha a mais de uma década. O que significa, uma nova proposta de trabalho na educação do país, e conseqüentemente novas abordagens para novos conteúdos, e uma nova postura para corrigir antigos e persistentes conteúdos sobre a diversidade étnica tão representativa em nosso país.

Tomando como base essa questão analisamos duas produções dos livros didáticos de história (7º e 9º ano), a primeira *Nova História Crítica*, (SCHMIDT,2002/2005) editada após as normativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), e anterior a Lei. A segunda, *Projeto Araribá – História*, (MODERNA, 2007), editada após a implementação da lei 10.639/2003. A nossa análise aponta para uma leitura de textos e imagens sobre os temas: África, africanos e a escravidão, com o objetivo de perceber o que foi modificado, ou não, na abordagem referente aos temas em questão.

#### 4.3. África, africanos e escravidão: Nova História Crítica 7º e 9º ano (2002/2005)

O livro didático, Nova História Crítica produzido para a 6ª série (atual 7º ano) e para a 8ª série (atual 9º ano) do ensino fundamental teve sua primeira edição lançada em 1999, reeditada em 2002 e reimpressa até 2005. O volume destinado a 6ª série (7º ano) contem 17 capítulos elaborados em 272 paginas. O Capítulo 11 é destinado a *História da África*, (176-185). E o capítulo 13 *O escravismo colonial*, (204-217). No volume destinado a 8ª série (9º ano) contem 19 capítulos elaborados em 343 paginas, à África vem em conjunto com os países da Ásia. No capítulo 12 intitulado: *A consciência do Terceiro Mundo* (184-197), onde a África é abordada para fazer referencia a descolonização e suas conseqüências. No capítulo 19 intitulado o *mundo contemporâneo*, a África é citada na discussão sobre o neoliberalismo.

O volume destinado a 6ª série (7º ano), abre o capítulo 11 *África*, dando destaque a vários reinos importantes da história africana, considerando o Egito como o mais desenvolvido e por isso o mais fascinante aos olhos do mundo. Assim descreve Schmidt:

O Egito Antigo: Quem não admira o povo do rio Nilo, das múmias dos faraós, que escreveram livros de matemática e construíram pirâmides. A maioria dos *egípcios antigos eram africanos*. e tinham a pele *negra ou mulata*. O que é mais uma prova contra as pessoas **racistas** que temam em dizer que os “negros **não** foram capazes de formar uma grande civilização. (SCHMIDT, 2002, p.177)

Observe em destaque que o autor leva o aluno a entender que os antigos egípcios **eram** africanos, mais essa condição do egípcio não mudou. Eles continuam sendo africanos. Os egípcios **tinham** a pele **negra** ou **mulata**. **Tinham**, não tem mais? O elemento cor da pele ainda usada para definir uma característica de “raça”. O reforço na negativa (**não**) da incapacidade do negro encobre um racismo “sutil”.

Outro reino considerado importante para o estudo dos antigos reinos africanos se referente ao reino núbio. Em poucas palavras o autor descreve as características de organização social e econômica do reino. Mais fortalece o determinismo racial.

O reino núbio: Ao Sul do Egito, no começo do rio Nilo numa região chamada Núbia desenvolveu-se uma civilização chamada Kush. Seu apogeu se deu por volta de 1700 a.C. Sua capital era a cidade de Kerma. **O povo núbio tinha a pele negra bem escura** e recebeu influência da cultura egípcia. (SCHMIDT, 2002, p.177)

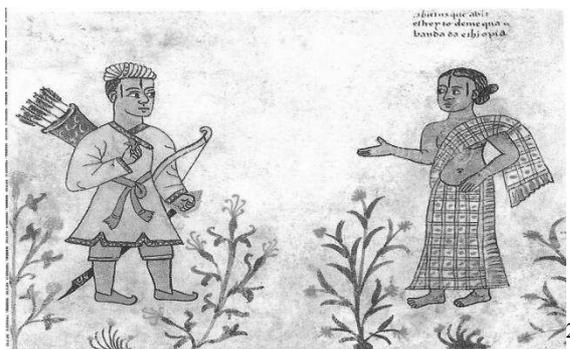
A pele negra é novamente a característica natural do africano. Com um agravante, é **bem escura**. Por certo, para o aluno esse adjetivo diferencia o povo núbio dos demais povos da África. Levando em consideração a forma como o aluno venha dá sentido ao ler: bem escuro, o africano pode aparecer no seu imaginário de forma negativa. Lembrando Chartier (1989), no campo da leitura o que determina a forma como os indivíduos dão sentido ao que lêem e vêem dependem do grau de competência do leitor. Já sabemos pelo resultado do Pisa mencionado no início deste capítulo, que na habilidade de leitura interpretativa os estudantes brasileiros não apresentaram dados positivos.

Certos aspectos apresentados na narrativa de Schmidt (2002), conduz o aluno a uma falsa idéia da organização social dos grupos étnicos que habitam a história desse continente. Não fazendo alusão aos aspectos que diferenciam essas sociedades de outras. Tomamos como exemplo sua apresentação sobre o reino de Gana:

O reino de Gana; por volta do século VIII de nossa era, floresceu o importante reino de Gana (não confundir com o atual país chamado Gana). Os árabes contam que, até os **cachorros** do palácio tinham coleiras de ouro, na capital havia casas de pedras de dois andares, onde moravam os nobres e altos funcionários. Os comerciantes negociavam com os árabes, comprando tecido, sal e cobre.(SCHMIDT, 2002, p.178)

Os cachorros com coleiras de ouro. Qual o sentido para aprendizagem do aluno o fato dos cachorros do reino de Gana usarem coleiras de ouro: Por certo, deixar subtendido para o aluno a ostentação e riqueza em abundância como características predominante desse reino.

Outro aspecto importante é a abordagem sobre o islamismo na África. Para introduzir a narrativa sobre a chegada do islamismo no continente africano, Schmidt (2002), enfatiza com imagens e textos para chamar a atenção do aluno.



**IMAGEM 4:** Casal de etíope, no século XVI

**Fonte:** Nova História Crítica, 6ª série (7º ano) 2002

A imagem representa um casal etíope. A finalidade é apresentar a influência do mundo islâmico nessa região, como transcreve o autor:

O Islamismo se espalha: “Só existe um Deus, que é Allah e Mohammad é o seu profeta”. Diz o livro sagrado *Alcorão*. No século XI, os muçulmanos conquistaram a capital de Gana. Dessa maneira o islamismo se espalhou entre os *povos negros* da África (no Sudão) e até hoje marca a sua presença no continente. (SCHMIDT, 2002,p.179)

O islamismo se espalhou entre os povos negros da África. Aqui o aluno é condicionado a pensar que a religião do muçulmano foi absorvida apenas pelos povos negros. Outra vez a cor da pele é o referencial de identificação do africano. A imagem é descrita pelo autor como: uma pintura portuguesa do século XVI, para mostrar um casal etíope convertido ao islamismo.

A imagem a seguir dá suporte ao texto que aborda sobre o Grande Império de Mali. Schmidt, (2002) faz alusão a importância cultural e ao desenvolvimento de Mali. E relata ser o ouro a maior riqueza dessa região, o que gerou a cobiça de outros povos que invadiram Mali por diversas vezes ocasionando sua decadência.



**IMAGEM 5:** Cidade de Tombucutu, século XIV

**Fonte:** Nova História Crítica, 6ª série (7ºano) 2002

A imagem destacada aparece como introdução do tema (O Grande Império Mali), onde o autor sintetiza o desenvolvimento da cidade de Tombuctu, que pertencia ao Reino de Mali. E relata sua importância cultural e econômica para o reino.

**O grande Império de Mali** “No século XIII, na região do alto Níger desenvolveu-se o reino de Mali. A riqueza do reino de Mali vinha de suas minas de ouro e dos impostos cobrados dos mercadores. O mais importante mansa (rei) foi Kango Mussa. Ele mandou trazer grandes sábios árabes para Tombuctu. Essa famosa cidade tinha dezenas de milhares de habitantes e uma das maiores universidades do mundo. (SCHMIDT, 2002, p.179)

Em outro seguimento, a escravidão aparece como um elemento ativo para a guerra entre os povos africanos, ela vai gerar o “produto” que fará algumas nações africanas enriquecerem com a venda dos próprios africanos. Em nenhum momento as questões das necessidades de provir às famílias castigadas pelas condições de pobreza são reveladas pelo autor nesse contexto. A escravidão que sustentou a economia das Américas aparenta uma justificativa gerada da própria exploração dos povos das nações africanas.

A escravidão negra: os povos africanos faziam guerras uns com os outros e vendia os prisioneiros para os comerciantes europeus. Algumas nações africanas chegaram a enriquecer atacando outras nações e vendendo os habitantes aos traficantes de escravos árabes e europeus. (SCHMIDT, 2002, p.180)

Expressões que podem significar contradições na interpretação dos alunos surgem constantemente nos textos. Ao transcrever sobre o Guiné, Schmidt (2002), relata mais uma vez sobre a escravidão como prática para o enriquecimento das nações africanas. e sua prática através da captura de pessoas.

**A Guiné:** Os europeus chamavam de Guiné a região relacionada com o Golfo de Guiné. Lá se desenvolveu importantes civilizações como as dos iorubas, ibos, askans e adjas. Muitos habitantes do povo ioruba vieram escravizados para o Brasil. Era comum chamá-los de nagôs. (habitantes do Benin). No final do século XVII, várias aldeias se reuniram para formar o reino Ashanti, que enriqueceu *capturando* pessoas dos povos vizinhos para vendê-los como escravos a traficantes europeus. (SCHMIDT, 2002, p.181)

A palavra *capturada* tem como significado: preso, detido, aprisionado por práticas ilegais. Portanto, essa leitura pode levar o aluno a acreditar que os escravos eram pessoas que estavam aqui como castigo para pagar suas penas. Dando prosseguimento ao estudo sobre a África, Schmidt, (2002), transcreve para o aluno as características e importância dos reinos do Kongo e Ndongo, localizados na região do golfo da Guiné.



**Imagem 6:** Camafeu europeu do século XVI

**Fonte:** Nova Histórica Crítica, 6ª série (7ºano), 2002

O autor busca na imagem do Camafeu, o reforço a idéia de dominação européia que passa a imperar o continente africano a partir do século XVI. Em seguida, transcreve sem maiores explicações a vida dos reinos:

**Kongo e Ndongo:** “O reino de Kongo ocupava uma grande área onde hoje estão o Congo (ex-Zaire) e Angola [...]. Ao sul existia o reino de Ndongo. A organização social de Kongo e Ndongo era semelhante. Produziam ferro e sal, criavam galinhas, *cachorros* e cabritos. [...]. O vinho feito de palmeira era muito apreciado, embora fizesse muito mal a saúde quando bebido exageradamente. *O guerreiro bêbado era fácil de ser derrotado, o sábio bêbado não passava de um tolo.* Desde o século XVI, pessoas desses reinos seriam levadas como escravos para trabalhar nas plantações do Brasil colonial”. (SCHMIDT, 2002, p.181)

O texto pouco cuidadoso na forma de escrever e sem nenhuma preocupação de que forma será interpretado pelo aluno. “*Os povos dos reinos de kongo e Ndongo, criavam galinhas, cachorros e cabritos,*”. Criação que tem por finalidade servir de abate para alimentação. O cachorro também. Em varias sociedades não é comum comer cachorros, pelo contrario, são animais tratados com afeto e carinho por seus donos. Essa questão poderia ser melhor trabalhada pelo autor. Para não incorrer em uma imagem depreciativa do povo africano.

Outro aspecto importante da história das nações africanas estão relacionados a suas religiões. Onde Schmidt (2002), transcreve através de imagem e texto, de forma bem sucinta e inadequada.



**Imagem 7:** Estátua de Exu, espécie de Deus africano  
**Fonte:** Nova História Crítica, 6ª série (7º ano) 2002

A imagem da estátua do Deus africano é um (e único) destaque do subtítulo que faz referência as religiões africanas, apenas o Candomblé é resumidamente citado.

As religiões da África: Hoje em dia, muitas pessoas desenformadas ainda acham que todos os africanos seguem a mesma crença religiosa, *vagamente chamada de “macumba”*. *Bobagem: havia inúmeras religiões diferentes na África*. A religião do povo ioruba (também chamada de Candomblé) foi a que mais marcou presença no Brasil, trazida pelos escravos a partir do século XVIII [...]. O cristianismo também alcançou a África por volta do século V. (SCHMIDT, 2002, p.183)

Nesse ponto do estudo sobre a história da África, Schmidt (2002), deixou de enriquecer o conteúdo e tornar a leitura da história dessas nações mais completa, mais expressiva para o conhecimento do aluno. O diálogo com as religiões africanas podem dar bons frutos. O conhecimento mais articulado dessas religiões serve tanto para desfazer mal-entendidos entre cristãos (ou outros não cristãos) e membros dessas religiões, como deve fazer também com que esses conhecimentos sobre a riqueza cultural dessas religiões promovam um respeito mútuo, uma cooperação e possa levar inclusive a uma “oração” conjunta.

Para finalizar o capítulo Schmidt (2002), transporta a África para o presente de forma bem monocórdia. E mais uma vez fazendo uso de expressão que pode construir no imaginário do aluno, dúvidas ou indiferença para certos aspectos importantes da história dos povos africanos.

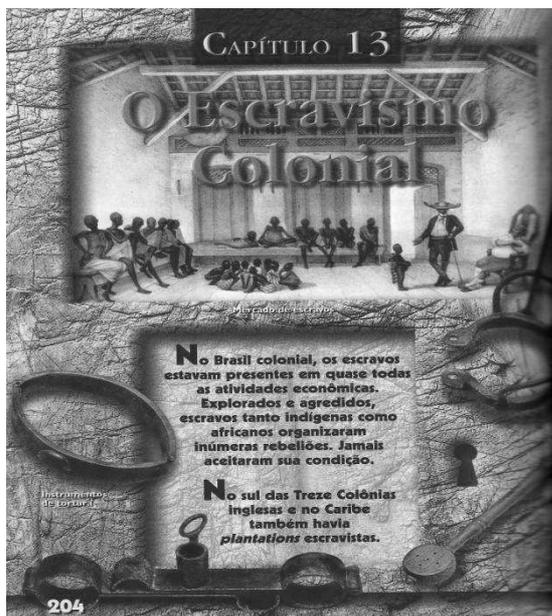
A África e o mundo: Hoje em dia, os países da África são pobres e a população passa por grandes necessidades. Parece uma tristíssima ironia da História, porque no passado a África **colaborou** com o desenvolvimento das civilizações na Europa, na América e na Ásia. Para começar, a brilhante civilização do Egito. (SCHMIDT, 2002, p.183)

O autor se refere à África como **colaboradora** do desenvolvimento da Europa, América e Ásia. Mais um colaborador exerce uma prática de ajuda espontânea sem uso da violência para os devidos fins. Os povos da África subsaariana escravizados por mais de três séculos não foram colaboradores, e sim trabalhadores forçados proscritos da sua terra natal.

Neste capítulo, transcritos por treze tópicos, o Schmidt (2002), termina a História da África, em uma síntese com apenas oito páginas produzidas com imagens e pequenos textos. Resumidamente, o autor transcreve a história de um continente possuidor de uma longa história e um dos mais significativo e expressivo agente da história da humanidade.

No capítulo 13 que aborda o tema sobre o escravismo colonial, a página de abertura do conteúdo a ser estudado, já indica de que forma a escravidão dos africanos será discutida. A imagem apresenta o mercado de escravos, alguns instrumentos de tortura, e um texto para se contrapor a idéia de conformismo com a injustiça e a violência inserida aos africanos (e indígenas) para fortalecer a escravidão no sistema colonial brasileiro.

## 5. O ESCRAVISMO COLONIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS



**Imagem 8:** O escravismo Colonial

**Fonte:** Nova História Crítica, 6ª série (7ºano) 2002

Nesse capítulo do livro destinado a 6ª série (7º ano), traz a abertura chamando a atenção do leitor sobre a escravidão colonial. Destacando na imagem, o mercado de escravos e os instrumentos de tortura utilizados para as práticas de repressão contra os escravos. Destaca também no texto a presença dos escravos nas diversas atividades praticadas no Brasil colonial.

No Brasil colonial, os escravos estavam presentes em quase todas as atividades econômicas. Explorados e agredidos, escravos tanto indígenas como africanos organizavam inúmeras rebeliões. Jamais aceitaram sua condição. No sul das treze colônias inglesas e no Caribe também havia plantations escravistas. (SCHMIDT, 2002, p.204)

Para introduzir o tema sobre a escravidão Schmidt, inicia sua fala levando o aluno a perceber a partir de si mesmo os dissabores da escravidão. Questiona: o porquê da escravidão e os problemas sociais do país recorrentes do sistema escravista.

Horror sem limites: Imagine que um dia você seja arrancado de sua casa e levado a força para uma terra distante, com outro idioma, outros costumes. **Nunca mais verá seus pais, seus amigos, sua casa, e trabalhará forçado a vida inteira, comendo mal, apanhando. Até morrer.** O Brasil colonial foi o Brasil da escravidão. Por que existiu escravidão no Brasil? Por que as colônias européias nas Américas tiveram escravos? Será que os problemas atuais do Brasil têm alguma coisa a ver com o nosso passado escravista? Todos os africanos foram escravizados?(SCHMIDT, 2002, p.205)

Para que o leitor entenda como os africanos foram trazidos para o Brasil, o autor utiliza um mapa que indica o trânsito realizado nas diversas regiões da África, de onde eram

embarcados os africanos, e as regiões destinadas ao comércio escravista no Brasil. A idéia principal é fazer com que o aluno identifique as etnias que foram trazidas para o Brasil na condição de escravizados. Mas, não discute sobre elas.



**Imagem 9:** Mapa, Rota dos Escravos

**Fonte:** Nova História Crítica, 6ª série (7ºano) 2002

O mapa apresenta a rota utilizada pelo comércio de escravos entre o Brasil e a África. A escravidão dos africanos aparece como a saída para alavancar a economia da colônia portuguesa. O índio com seu modo de vida próprio, não respondiam de forma favorável as regras do sistema. Como mostra Schmidt.

Os motivos econômicos: A escravidão foi a saída que os colonos portugueses encontraram para resolver um grave problema: como arrumar mão-de-obra para colonizar o Brasil?. O jeito era utilizar a mão-de-obra dos índios. **Acontece que os índios tinham o seu próprio modo de vida e estavam muito bem sem os europeus.** Não iriam trabalhar pesado só apenas para os colonos enriquecerem. Então como forçar os índios a trabalhar? Escravizando-os. Os índios se tornaram os primeiros escravos do Brasil”. A Igreja contribuiu muito para acabar com a escravidão dos índios. E os negros passaram a ser a principal mão-de-obra da colônia a partir do século XVII.(SCHMIDT, 2002, p. 206)

Outro aspecto que chama a atenção, é o antagonismo entre fala e do texto, e da imagem que ele utiliza ao lado do texto para se referir a rebeldia dos escravos. Qual leitura ele quer realmente, que o aluno faça sobre essa questão.



**Imagem 10:** Escravo castigado

**Fonte:** Nova História Crítica, 6ª série (7º ano) 2002

A imagem do africano na condição de escravo rebelde, recebendo o seu castigo. Observe no texto inserido na imagem que a preocupação do autor é chamar atenção para o calor e da dificuldade de respirar que o escravo sentia com esse tipo de castigo. No texto, o autor transcreve assim, a rebeldia dos escravos índios e negros:

A rebeldia dos escravos: os índios nunca admitiram o cativoiro. Foram bravos guerreiros e lutaram até o fim para não serem capturados. E os negros africanos, será que eram mais dóceis, mais acomodados? É evidente que não! Os escravos africanos foram tão rebeldes quanto os índios. Planejavam fugas, assassinavam os capatazes, incendiavam a casa do senhor. Nunca se radiam. Uma das formas de resistência foram **os quilombos**. Tudo isso nos revela que idéias como “os negros se submeteram com mais facilidades que os índios” e “que os negros sempre foram mais passivos, aceitando humildemente sua situação” não passam de preconceito idiota (será que existe algum preconceito que não seja idiota? (SCHMIDT, 2002, p.207)

Os quilombos espalhados pelo Brasil, como demonstração de que os escravos lutaram pela sua liberdade. E Zumbi dos Palmares, como exemplo dessa forma de resistência assim, transcorridos por Schmidt.

Palmares: No Brasil existiram dezenas de quilombos. Os maiores e mais famosos fomos do Ambrósio e do Buraco do Tatu (Bahia século XVIII), do Urubu e da cabula (Bahia começo do século XIX), do Bacaxá e do Curuncango (Rio de Janeiro, século XVIII), do Codó (Maranhão, século XIX) é claro, Palmares, em Alagoas (não precisa decorar nada disso). O último rei de Palmares foi o magnífico guerreiro Zumbi. Ele foi vencido por Domingos Jorge Velho da Guarda imperial. Palmares foi destruída em 1695. Até as crianças foram trucidadas. (SCHMIDT, 2002, p. 208)

Não existe nenhum retrato de Zumbi, **só este imaginado** pelo pintor Parreiras no final do século XIX.

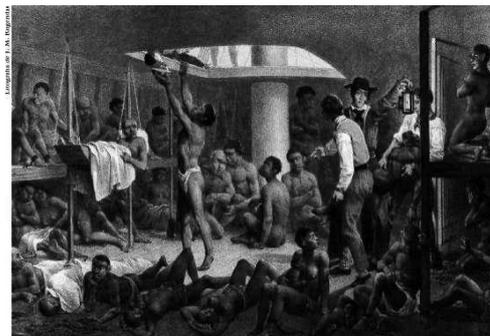


**Imagem 11:** retrato de Zumbi

**Fonte:** Nova História Crítica, 6ª série (7ºano) 2002

O texto que aborda o tema sobre os quilombos, este relacionado com imagem de Zumbi, onde o autor afirma que: Não existe nenhum retrato de Zumbi, *só este imaginado pelo pintor Parreiras no final do século XIX.*

O Lucro do tráfico negreiro: imagem e texto para descrever o sofrimento dos africanos no celerado tráfico negreiro.



*Negros no fundo do porão de navio (1835)*

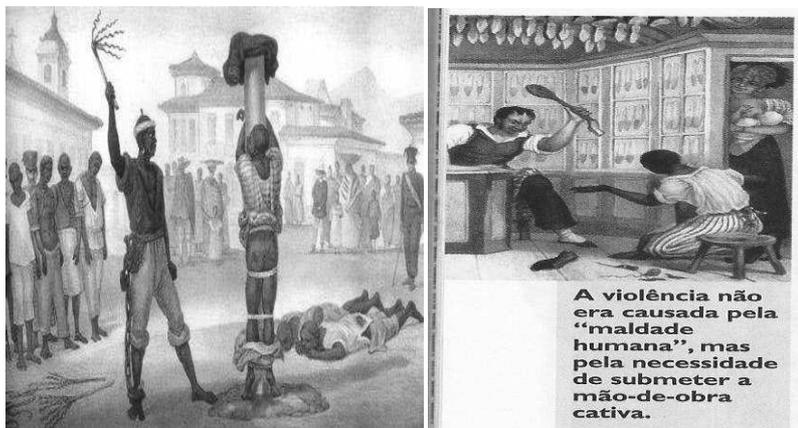
**Imagem 12:** Navio Negreiro século XIX

**Fonte:** Nova História Crítica, 6ª série (7ºano) 2002

A imagem do navio negreiro retratando as condições precárias as quais os africanos eram transportados como escravos, aparece sempre na maioria dos livros didáticos de história. Ela já se tornou comum na abordagem desse tema. Aqui, ela vem dando suporte ao tema apoiada no seguinte texto:

Os navios negreiros transportavam os escravos da África para as Américas. Os cativos ficavam amotoados uns sobre os outros num porão quente como um inferno, umido e sem sol. A comida era uma mistura gosmenta de farinha, água e pedaços de carne- seca, fome, calor, aperto, doenças...muitos não suportavam e moriam durante a viagem... Agora preste atenção numa coisa muito importante: mais da metade de todo trafico de escravos da África para o Brasil, era realizado por traficantes do Brasil. Alguns acumularam tanta fortuna que possuíam mais riqueza que os latifundiários. (SCHMIDT, 2002, p.211)

A violência para controlar os escravos; uma necessidade e não uma maldade. Mais uma vez o antagonismo entre textos e imagens:



**Imagem 13:** feitor açoitando negro

**Fonte:** Nova História Crítica, 6ª série (7º ano)2002

**Imagem 14:** Violência contar escravos

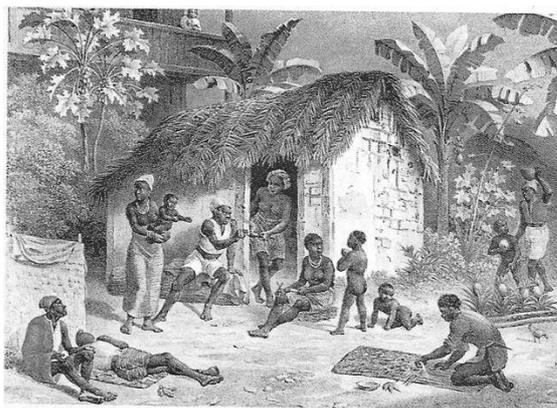
**Fonte:** Nova História Crítica, 6ª série (7ºano) 2002

As imagens apresentadas (13 e 14) também são freqüentes em outros livros didáticos. Porém, no livro de Schmidt, é descrita em detalhes que causa náusea a quem lê. O autor não leva em consideração que o leitor desse livro é uma criança. Descrever assim, essa triste condição do africano escravizado no Brasil, não contribui em nada para o aprendizado do aluno.

Bem, voce sabe se o escravo fizesse corpo mole o capataz dava logo uns tapas no coitado. Esse era o primeiro recurso para dominar os escravos: a violencia fisica. A escravidão foi uma história de brutalidade. Um dos castigos mais comum era o tronco. O escravo ficava amarrado nele, de costas, totalmente nu, com um chicote de cinco pontas de couro molhado, o bacalhau, o feitor surrava as costas e as nadeegas até a carne rasgar e sangar. Sobre a carne viva passava uma coquitel de pimenta, sal e urina. Doia horrores e inflamava. Agora imagine os outros escravos vendo o infeliz, gemendo pindurado no tronco, o pus escorrendo das chagas. Cada um deles pensava duas vezes antes de desobedecer. A escravidão é um dos mais sangrentos capitulos da nossa história..(SCHMIDT, 2002, p.212)

O texto descreve em detalhes os castigos impostos aos escravos. Define a escravidão como brutal e sangrenta. Mas, no texto abaixo da imagem de uma escravo apamhando nas mãos, a violência contra o escravo é descrita como uma necessidade para submeter a mão-de-obra cativa. O aluno ao lê essa descrição caminha na incerteza.

*“As marcas da escravidão retratam uma triste realidade brasileira”.* (SCHMIDT, 2002 p.213). A imagem de uma família de escravos que Schmidt, relaciona com a condição atual dos afro-descendentes.



**Imagem 15:** Moradia de escravos

**Fonte:** Nova História Crítica, 6ª série (7º ano) 2002

A escravidão marcou a sociedade brasileira. Os negros e os mulatos de hoje, que descendem dos antigos escravos, são a maioria dos pobres. São também a maioria dos que moram nas favelas, dos que não puderam ir a escola, dos que ocupam pavilhões carcerários. Os descendentes de índios também não estão em situações melhores. O sentimento racista e a discriminação contra a população negra continuam existindo no Brasil. Sem dúvida, são uma cruel herança do tempo da escravatura e mostra que o passado morto ainda pode ser um pesadelo para os vivos no presente. (SCHMIDT, 2002, p.216)

As imagens e os textos apresentados para discutir a escravidão, devem ser excluídos? Não, a escravidão é um fato. Mais deve ser percebido levando em conta o processo histórico: de que forma os “dominadores” conseguiram dominar, e quem são eles, e de que forma os “dominados” reagiram, e quem são eles. Ambos têm uma história, um passado, que não deve ser interpretado de forma unilateral para não coibir o presente de uma dessas partes, de acordo com Cotrim:

A História serve para interpretar o passado, tendo em vista a compreensão do presente. O objetivo é adquirir consciência do que fomos para transformar o que somos. Transformar para melhor. Assim, num país como o Brasil, marcado por tantas injustiças sociais, o estudo da história pode servir para ampliar nossa consciência sobre a imensa e urgente tarefa de construir uma sociedade mais justa, mais digna e mais fraterna. (COTRIM, apud MUNAKATA, 1998, p.291)

Os textos selecionados do capítulo 11 - África - demonstram a fragilidade de se trabalhar o tema sobre a África. Mas, para entender em parte a escrita do autor devemos lembrar que se trata de uma produção reeditada em 2002. Ou seja, anterior a Lei 10.639/2003. Um período em que havia uma discussão a respeito das mudanças que deveria ser efetuada nos currículos do ensino fundamental e médio. Onde a História da África e da cultura Afro-brasileira seria o foco principal. Alguns autores, como Schmidt, já se arriscavam em contemplar esse tema no livro didático. Embora, percebemos que poucas coisas renderam “frutos positivos”.

### 5.1. Nova História Crítica, 2002, 8ª série (9º ano); África: Descolonização e Neocolonialismo.

A independência dos países africanos é um dos temas apresentados por Schmidt, (2002), no volume destinado a 8ª série (atual 9º ano). A imagem abaixo demonstra com clareza que a luta pela independência foi à custa de graves conflitos. Em duas páginas o livro transcreve o processo de descolonização da África.



**Imagem 16:** Passeata pacífica – África do Sul  
**Fonte:** Nova História Crítica, 8ª série (9º ano) 2002

[...] Muitas vezes, o rompimento com a metrópole exigiu a luta armada de libertação. A imagem revela o resultado de uma manifestação pacífica ocorrida em Dezembro de 1959, onde o movimento foi dissolvido a bala pelo governo racista da África do Sul. Território dominado pelo regime apartheid. Regime que oficializou o racismo na África. Mesmo depois da independência os países africanos continuaram dependendo da antiga metrópole: para exportar seus produtos, para importar tudo aquilo de que precisavam. No fundo os laços, os laços econômicos ainda não estavam totalmente rompidos. Essa situação de subordinação em relação a ex-metrópole passou a ser chamada de Neocolonialismo. (SCHMIDT, 2002, p.185-186)

Para finalizar o tema Schmidt, (2002) discute o racismo na África do Sul. A opressão exercida pelo apartheid, e a luta do CNA (Congresso Nacional Africano) liderado por Nelson Mandela para derrubar o regime do apartheid.

No capítulo 19 intitulado o Mundo Contemporâneo a discussão gira em torno dos impactos políticos e sociais decorrentes das políticas neoliberais adotadas pelos países capitalistas. A África, entre como exemplo dos efeitos negativos deixados no mundo por essas políticas.

A ética neoliberal: o neoliberalismo reativou as idéias do darwinismo social. A idéia básica é esta; “quer gostamos ou não, o mundo é uma selva capitalista. Na sociedade do século XXI, só vencerá quem souber ser competitivo. Os melhores sobreviverão, os fracassados ficarão para trás. Por isso os governos não devem gastar dinheiro com assistência social nem deve melhorar a distribuição de renda. Afinal tirar dos ricos para dar aos pobres não é premiar os fracassados e punir os competentes?” E você amigo

leitor. Olhe bem. Concorda com essa idéia? Será que a eficiência deve ser o principal valor? A vida é mesmo uma selva? (SCHMIDT, 2002, p.311)



**Imagem 17:** Efeitos do Neoliberalismo  
**Fonte:** Nova História Crítica, 8ª série (9º ano) 2002

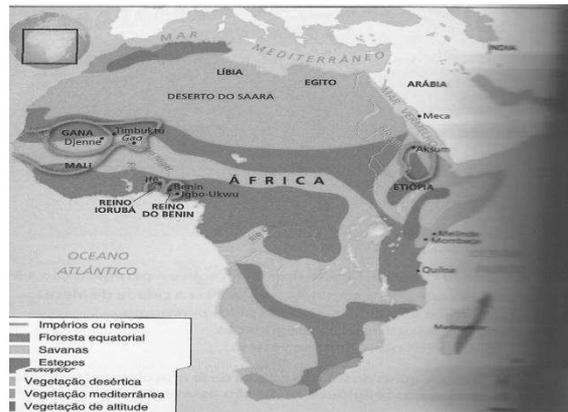
A imagem e o texto, por si já deixam a perceber a estratégia de abordagem do autor pouco cuidadosa em não reproduzir os estereótipos construídos para inferiorizar a África e o povo africano.

## **5.2. África, africanos e escravidão; imagens e textos: Projeto Araribá - História, 7º e 8º ano (2007)**

O volume desta coleção destinado ao 7º ano, está organizado em oito unidades e 41 subdivisões elaboradas por temas, que somam um total de 235 páginas de conteúdos a serem estudados. A História da África e africanos são trabalhados na unidade 2, tema 4 - *A África dos reinos ocidentais* página, 52-58. E o tema 5 – *Um reino cristão na África Ocidental* página, 59-61. O estudo sobre a escravidão, é trabalhado na unidade 8, tema 3 – *A vida nos engenhos*, páginas 220-222. Tema 4 – *Escravidão e resistência*, página, 223-224. Tema 5 – *Troca de conflitos*, páginas 225-226.

O volume destinado ao 8º ano, está organizado em 8 unidades e 40 subdivisões elaboradas por temas, que somam um total de 242 páginas de conteúdos a serem estudados. Os africanos e escravos são trabalhados na unidade 2 - *A época do ouro no Brasil*, páginas 38-58, tema 2, no texto para atividade: *O escravo na mineração*, página, 45 e o *Mito Chica da Silva*, página 53. Tema 5 *A abolição do tráfico negreiro*, páginas 234-235.

O tema a ser estudado no 7º ano vem representado pelo mapa da África antiga e um texto introdutório sobre as diversas sociedades existente na África antes dos colonizadores.



**IMAGEM 18:** Mapa da África antiga

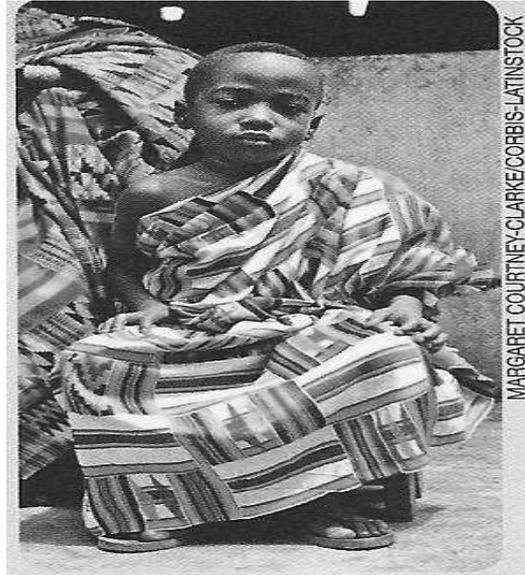
**Fonte:** História – Projeto Araribá, 7º ano, 2010

Antes dos europeus colonizarem a África, no século XIX diversas sociedades autônoma já existiam nesse continente (ver mapa). Cada uma contava com sua própria organização econômica, política e cultural. Portanto, a história da África, não pode ser pensada apenas a partir do contato com o mundo ocidental. (Apolinário, 2007, p.52)

A partir da indicação que o autor faz para que o leitor faça a leitura do mapa inicia o estudo sobre os reinos africanos descritos por sua importância, econômica, social e política. O primeiro a ser destacado é o reino de Gana:

Algumas sociedades pré-coloniais, sob o comando de chefes poderosos, ampliaram suas áreas de influência e dominaram outros povos, transformando-se assim, em impérios. Entre eles destacou-se Gana, reino que existiu entre os séculos IV e XI. Gana foi o primeiro reino africano que se desenvolveu na conhecida África Subsaariana – Região ao sul do Deserto do Saara. Sua população dedicava-se à agricultura e a criação de gado, mais o comércio era a principal atividade econômica do reino, o rei recebia o nome título de *gana* e era visto como o elo entre os deuses e os homens. (APOLINÁRIO, 2007, p.53)

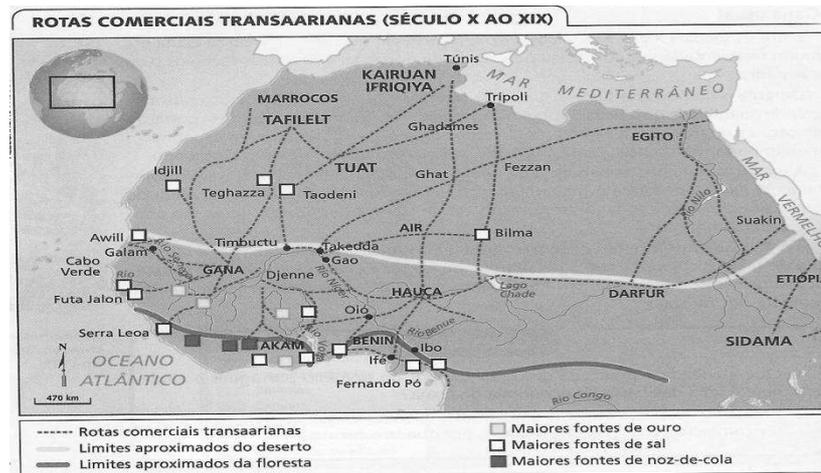
No texto complementar o autor faz um pequeno relato sobre Gana atual, reforçando com uma imagem em destaque para a habilidade dos tecelões dos ganenses.



**Imagem 19:** Menino vestindo peça de Kente  
**Fonte:** História – Projeto Araribá, 7º ano, 2010

Atualmente, ao lado das importações de cacau e madeira, a exploração do ouro ainda é uma das atividades econômicas mais importante do país. Gana é um dos maiores produtores de ouro do mundo. A habilidade dos tecelões ganenses pode ser observada ainda hoje com a fabricação de tecidos coloridos feitos de algodão ou seda chamados Kente. No passado, só os reis poderiam usá-los. Atualmente, peças de Kente, podem ser adquiridas também por turistas (APOLINÁRIO, 2007, p. 53)

Prosseguido com o estudo sobre o Império de Gana o autor descreve as atividades praticadas pelo comércio transaariano, onde Gana exercia o maior controle sobre as rotas comerciais. O mapa vem dá o suporte necessário para um melhor entendimento da dinâmica desse comércio. Essa pratica segundo Apolinário (2007), contribuiu significadamente para o relato da história de Gana.



**Imagem 20:** Rota Transaariana século X ao XIX

**Fonte:** História projeto Araribá 7º ano, 2010

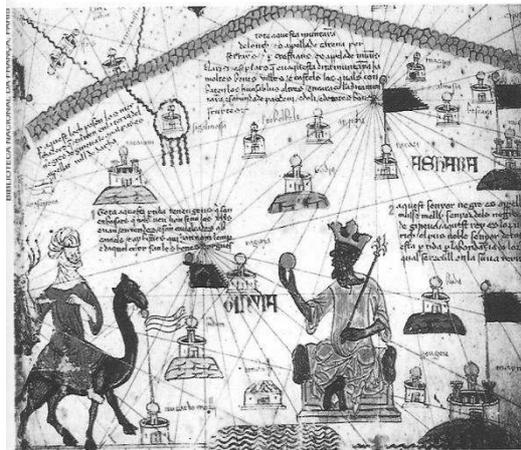
Grande parte da história de Gana foi contada por viajantes árabes que percorriam os mesmos caminhos que os comerciantes. Os árabes chamavam o reino de Gana “a terra do ouro”. Com o comercio aumentava ainda mais a influencia da religião islâmica e da cultura árabe a região do Sael, difundidas por mercadores muçulmanos. A partir do século XI, o islã tornou-se a religião oficial de Gana e dos demais reinos que se formaram nessa região. (APOLINÁRIO, 2007, p.54)

Finalizando o estudo sobre Gana, outro Império em destaque no estudo sobre África é império de Mali. Assim descreve o autor:

Na mesma região em que se desenvolveu o reino de Gana, floresceu, entre os séculos XIII e XVI, um império mais rico e mais poderoso: O Império de Mali. Esse reino era habitado por vários povos, sendo os malinqûes ou (mandinga) o principal grupo. Os governantes de Mali recebiam o nome de Mansa. Mali também adotou a cultura e a religião do islã. (APOLINÁRIO, 2007, p.55)

Mali é descrita como um Império poderoso onde a sua principal atividade econômica girava em torno do controle do comércio transaariano e suas transações comerciais de produtos como : ouro, sal, escravos, marfim e noz-de-cola entre outros produtos fundamentais para manutenção do Estado e da corte do Mansa. Destaca também, a cidade de Timbuctu. Cidade localizada as margens do rio Níger (terceiro maior rio da África, navegável em grande parte do seu curso) como grande centro cultural onde abrigava o maior centro de estudos da região. Destaca também o reconhecimento internacional que tornou na atualidade Timbuctou patrimônio mundial da humanidade.

O mapa a seguir representa a viagem do rei Mansa Musa a Meca.



**Imagem 21:** Atlas Catalão de 1375

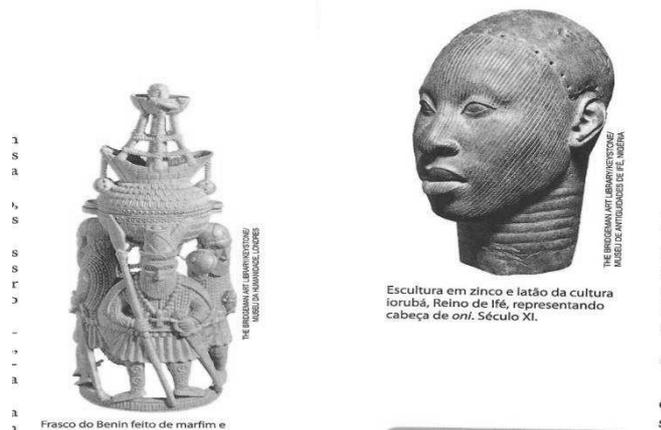
**Fonte:** História – Projeto Araribá, 7º ano, 2010

Em um breve relato o autor descreve os principais aspectos do reino de Mali. A peregrinação do rei Mansa a Meca é abordado com destaque, revelando a importância do Islã na cultura de Mali.

Vigentes árabes relataram a história de alguns governantes de Mali que se destacaram, como Sundiata, herói fundador que governou de 1230 a 1255 e Mansa Musa que governou entre 1312 e 1337. Mansa Musa é lembrado pela peregrinação que fez a Meca. Sua comitiva reuniu cerca de 8 mil a 15 mil pessoas e percorreu o deserto carregada de ouro. (APOLINÁRIO, 2007/2010, p.55)

Os reinos iorubas do Ifé e Benin, entram em destaque como os reinos mais antigos compostos de grupos lingüísticos iorubas. Sendo Ifé considerado como o principal centro religioso da região. E o Benin, como um grande centro de comércio. Atividade também praticada pelo Ifé .Destaca também a arte do Ifé, reveladas pelas descobertas de esculturas em escavações no início do século passado.

O reino do Ifé ficou famoso pelas esculturas descobertas em escavações feitas em áreas urbanas, inicialmente pelo alemão Léo Frobénius, em 1910 e mais tarde por outros arqueólogos. Entre as esculturas, foram descobertas cabeças de reis e rainhas feitas de terracota e de bronze, algumas delas em tamanho natural. Provavelmente eram utilizadas em cerimônia de cultos aos ancestrais da cidade. Na região do Benin o frasco feito de marfim para armazenar sal trás detalhes representando reis europeus do século XVI, revelando a influencia de outros povos na região. (APOLINÁRIO, 2007/2010, p.57/58).



**Imagem 22:** Frasco de Benin e Cabeça de Oni  
**Fonte:** História – Projeto Araribá, 7º ano, 2010

O reino de Aksum (atual Etiópia) é o último reino a ser estudado no tema sobre África. Descrito como um reino cristão na África e como um imponente reino que controlava a rota comercial que o ligava ao Egito, Síria e as regiões do interior da África. A imagem procura chamar atenção para o esplendor do antigo Reino de Aksum.



**Imagem 23:** Estela Funerária de Aksum  
**Fonte:** História – Projeto Araribá, 7º ano, 2010

A imagem em destaque revela a imponência do reino de Aksum por volta do século IV. O autor descreve esse reino considerando o aspecto religioso como um fator para a decadência do reino de Aksum.

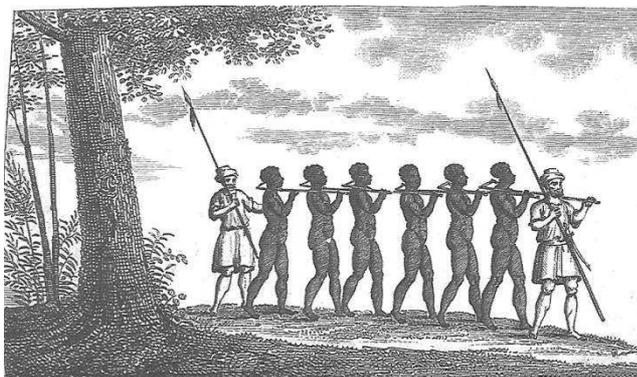
O cristianismo foi introduzido em Aksum por volta do século IV. Nessa época, as províncias romanas do Norte da África haviam atingido elevado grau de cristianização e contava com grandes pensadores cristãos, como Santo Agostinho, o bispo de Hipona cidade onde hoje está a Argélia. Os contatos comerciais dessas províncias com o reino de Aksum explicam a conversão dos aksumitas ao cristianismo. Após a conversão de reinos vizinhos ao Islã, no século VII, Aksum, um reino Cristão, isolou-se do restante do mundo. (APOLINÁRIO, 2007, p.59)

### 5.3 A escravidão na América portuguesa: Projeto Araribá, 7º ano (2007)

Nessa unidade o tema a ser estudado compreende a história dos africanos escravizados na América portuguesa. Os texto e imagens que compõe esse tema retratam a vida penosa reservada a negros e negras no sistema colonial brasileiro. O texto de abertura deste capítulo indica essa realidade:

A vida do escravo foi pautada pela violência. A retirada forçada da terra natal, os trabalhos pesados, a alimentação precária, os castigos freqüentes, a designação das famílias e das nações africanas marcaram a existência dos negros escravizados na América portuguesa. Os africanos escravizados eram tratados como peças. ( APOLINÁRIO, 2007, p.221)

A imagem a seguir introduz o tema que aborda as condições dos africanos aprisionados para serem levados aos entrepostos na África com destino as colônias. A partir desse contexto é retratada a forma desumana a qual eram submetidos os africanos na viagem.



**Imagem 24:** Africanos de Grupo étnico mandingo  
**Fonte:** História – Projeto Araribá, 7º ano, 2007/2010

Imagem e texto retratam a forma como era capturados os africanos. Um ponto que chama atenção é o fato do autor explicar por que os navios que transportavam os africanos foram chamados de tumbeiros.

A duração da travessia variava de acordo com o porto de chegada: cerca de 35 dias para o Recife e de 60 para o Rio de Janeiro. Em razão das péssimas condições da viagem, o índice de mortalidade era elevado. Isso explica por que, no século XIX, os navios negreiros foram chamados de tumbeiros, uma alusão às tumbas, sepulturas.(APOLINÁRIO, 2007, p.223)

Para falar de escravidão, torturas e castigos são sempre descritos pelos livros didáticos de História. Os instrumentos sempre são revelados para chamar atenção sobre a violência imposta aos escravos.



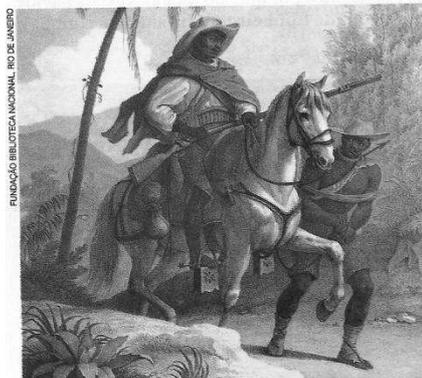
**Imagem 25:** Instrumento de castigo de escravos

**Fonte:** História – Projeto Araribá, 2007/2010

A explanação sobre a violência aplicada aos escravos, é reforçada com as imagens dos instrumentos de tortura, destacando a “função” de cada um desses instrumentos:

A violência da captura na África e da viagem nos tumbeiros também fazia parte do cotidiano dos escravos no Brasil. Além dos trabalhos forçados, castigos eram aplicados para controlar e reprimir os escravos nas fazendas. Para isso, empregavam-se diversos instrumentos de tortura: chicotes, troncos, gargalheiras, mascaradas de flandres, algemas, correntes e palmatórias. (APOLINÁRIO, 2007, p.224)

A resistência combatida pelo capitão-do-mato com os escravos fugitivos uma abordagem constantes nos livros didáticos de História



**Imagem 26:** Capitão do Mato

**Fonte:** História – Projeto Araribá, 2007/2010

A imagem descreve a postura austera do capitão-do-mato, que também é negro. Falta na narrativa uma explicação sobre o fato do capitão-do-mato ser um negro.

Nenhuma forma de resistência foi mais significativa que a fuga. Afinal, ela representava o fim das agressões físicas, do trabalho forçado, da submissão a vontade dos outros. Nem todo o escravo era bem sucedido na fuga. Um capitão- do -mato podia capturá-lo, ou uma autoridade podia desconfiar de sua condição de livre

e devolvê-lo ao dono. Boa parte dos escravos que conseguia fugir embrenhava-se na mata e formavam quilombos, ou seja aldeias de escravos fugitivos. (APOLINÁRIO, 2007, p.224)

A convivência entre senhores e escravos interpretados por teóricos. A imagem pretende afirmar uma convivência pacífica entre senhores e escravos. Uma idéia que o autor aponta para a teoria de Freyre.



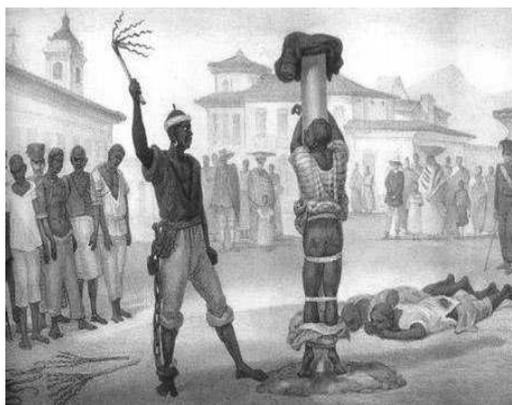
**Imagem 27:** Jantar no Brasil

**Fonte:** História – Projeto Araribá, 2007/2010

No início da década de 1930, o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre estudou a sociedade colonial. O resultado de seu trabalho foi publicado em 1933, no livro *Casa-grande e Senzala*. Freyre concluiu que, apesar da violência que a escravidão representou, teria havido entre senhores e escravos mais integração que conflito. Freyre, defende que no Brasil houve uma integração racial que não se verificou em outros lugares da América. Essa integração explicaria a inexistência ou a pequena ocorrência de conflitos puramente raciais em nosso país (APOLINÁRIO, 2007,p.225).

Outra interpretação é citada pelo autor, com o reforço da imagem para se contrapor a teoria freyana:

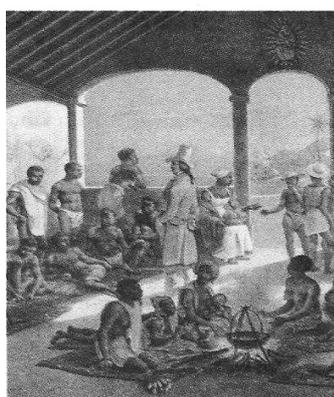
Historiadores como Jacob Goernder discordam do sociólogo pernambucano. Eles não negam as trocas culturais entre negros e brancos,mas afirmam que essa visão esconde o traço mais importante do escravismo no Brasil: a exploração e a dominação. Embora a legislação proibisse que um senhor matasse mutilasse ou castigasse demasiadamente um escravo, essas praticas eram comuns. Sabe-se que os raros casos denunciados quase sempre acabavam em absolvição do fazendeiro. (APOLINÁRIO, 205, p.225)



**Imagem 28:** Feitor açoitando negro  
**Fonte:** História – Projeto Araribá, 2007/2010

#### 5.4. A questão escravista: Projeto Araribá 8º ano

A imagem da introdução do tema retrata um mercado de escravos. As questões discutidas nesse tema giram em torno dos fatores como: a permanência da mão-de-obra escrava no Brasil. As pressões inglesas pelo fim do tráfico. A Lei Eusebio de Queiroz e o fim do tráfico e seus efeitos.



*Mercado de escravos, gravura de Johann Moritz Rugendas, século XIX.*

**Imagem 29:** Mercado de escravos  
**Fonte:** História – Projeto Araribá, 8º ano, 2007/2010

Cerca de 5 milhões de africanos foram trazidos para o Brasil para trabalhar como escravos. A situação mudou em 1807, quando o parlamento inglês proibiu o comércio internacional de escravos. A pressão inglesa com o Brasil se agravou em 1810. Por ironia foi nesse período que mais aumentou no Brasil a demanda de escravos. Em 1831 aprovou-se uma medida para validar um tratado entre Brasil e Inglaterra para abolir o tráfico negreiro, mais os traficantes ignoraram a Lei. Lei que não foi respeitada e foi considerada ‘para inglês ver’. Sobre forte pressão o Brasil instituiu em 1850 a Lei Eusébio de Queiroz, proibindo definitivamente o tráfico de escravos. Dessa vez a Lei saiu do papel. O tráfico realizado dentro do país continuou até 1870. Proibido o tráfico os capitais antes aplicados na compra de escravos foram deslocadas para outras atividades. O fim do tráfico proporcionou o início da era moderna no Brasil.

Essa questão que trata a abolição do comércio dos escravos africanos para o Brasil, estudados no volume destinados aos descendentes do 8º ano, introduz o próximo capítulo que

contempla o tema sobre os imigrantes no Brasil. Aqui se fecha parte da trajetória histórica dos africanos e afro-descendentes que percorreram durante décadas o cenário dos nossos livros didáticos de história na condição de coadjuvantes da nossa história.

## 6. OS PROFESSORES E OS NOVOS PARADIGMAS: A LEI E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Em se tratando de mudanças na educação o professor (a) é o primeiro a ser convidado para assumir a discussão. Mas, isso requer que ele esteja devidamente preparado para dirigir tais discussões com prazer e segurança. É necessário antes de tudo, buscar o conhecimento da causa para realizar de forma proveitosa sua prática e levar o educando ao caminho de uma consciência crítica do mundo em que vive.

Pensando nessa questão achamos que seria pertinente saber mais sobre o trabalho do professor em sala de aula com relação as propostas curriculares da Lei 10.639/2003 que inclui a História da África, africanos e a Cultura afro-brasileira. Por isso realizamos a aplicação de um questionário onde obtemos os seguintes resultados:

Questão 2 (a primeira questão já foi apresentada no capítulo 4 p.52): Em suas aulas você discute sobre a História e cultura afro-brasileira. Porque?

**P1.** Ainda não tive oportunidade, **P2.** Não, **P3** Primeiramente, é um tema novo e o professor ainda não tem segurança para discutir em sala de aula. **P4.** Não, **P5** Não, **P8** Sim, procuro sempre discutir sobre o tema, **P9** Sim, mais falta material, **P10.** Não

Questão 3: Você considera que o livro didático que você utiliza privilegia o negro sua cultura e sua religiosidade?

P1. Não, P2. Não, P3.muito pouco, P4 Só quando fala da escravidão, P5. No sentido positivo não. P6. Não, P7. O negro é sempre visto como escravo, P8. Não, no Brasil de forma alguma. Pouco fala ou privilegia o negro, P9 Não, P10 muito pouco.

Questão 4:

Diante desses resultados, constatamos que não é só inserir os conteúdos curriculares que privilegiam a História da África e da Cultura Afro-brasileira para fazer valer a Lei. É também necessário nesse momento, um trabalho consistente com o professor (a), no sentido de prepará-lo para responder de forma positiva aos novos paradigmas. Para que o professor (a) não venha a reproduzir o preconceito e os estereótipos que possa reforçar a idéia de inferioridade do negro e a superioridade do branco.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei 10.639/2003, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas pedagógicas de organizações de movimentos sociais e movimento negro em particular, servem como paradigma para uma educação formal inclusiva, que almeje inserir as diversidades culturais, as diferenças, seja elas de etnias, de gênero, identidade e orientações sexuais, possibilitado a criação de lastros para a construção e exercício da cidadania, não só para os descendentes de africanos, mais para todos e todas que compõem os segmentos das varias matrizes culturais que alicerçam a sociedade brasileira e que foram negadas, excluídas, invisibilizadas e/ou estereotipadas no sistema da educação formal no Brasil, desde os tempos da colônia.

A lei 10.639/2003, não deve entrar para nossa história pelo mesmo caminho e resultado de outras como: Eusébio de Queiroz, *Ventre Livre*, *Sexagenário* e a própria *Abolição*. Ou seja, foram criadas mais não mudaram para melhor as condições de vida dos africanos e afro-brasileiros. A lei determina a obrigatoriedade da inclusão dos estudos da História da África, africanos e da Cultura afro-brasileira no currículo nacional do ensino fundamental e médio. Mas, os conteúdos dos nossos livros didáticos de história, não modificaram ou acrescentaram significativamente o que propõe a lei.

No que se refere a produção dos livros didático de história, o historiador têm papel preponderante para perceber que no interior das nossas escolas existem sujeitos que articulam várias identidades que respondem a aspectos diferentes de vida. E não é aceitável, no processo de autoconstrução que cada criança ou adolescente executa, o constrangimento ao assumir papéis que decorram de estruturas opressivas como o racismo, o machismo, a homofobia, os preconceitos de classes o regionalismo excludente, entre outros. Sua forma de abordagem para os temas proposto na lei, pode garantir que o leitor (a) perceba os africanos os negros e negras como protagonistas da nossa história, e não como um simples personagem coadjuvante.

Por essa razão é tão importante o trabalho do professor e da professora de História, – em especial nesse momento – no que se refere ao seu domínio e conhecimento desses novos paradigmas proposto na lei para garantir a atenção, o interesse e o respeito á diversidade; e isso certamente o aluno vai precisar usar em sua vida. Daí a importância de enfatizar nos conteúdos do livro didático de história o caráter multicultural da sociedade brasileira.

Da *Nova história Critica* (2002) ao *Projeto Araribá* (2007), percebemos que nada de significativo foram abordados ou alterados para transformar o que até então havia sido negado pela história aos africanos e afro-brasileiros nos nossos livros didáticos de história. Pelo contrário, a ausência dos conteúdos curriculares normatizados pelos PCN e os exigidos pela

Lei 10.639/2003, que contemplam a história da África, africanos e a Cultura afro-brasileira, demonstram a incapacidade que ainda temos de pensar a África como um continente em movimento no passado e no presente e a sociedade brasileira de nos libertarmos do preconceito “sutil” que impedem o crescimento da auto-estima da população negra do nosso país.

O livro *a Nova História Crítica* (2002/2005), conduz a uma leitura característica das produções publicadas no início da década de 1990, e que foram adotadas pela maioria das nossas escolas até o início do ano 2000. Preocupados em fazer a criança e o adolescente sentir prazer com o estudo da história, autores como Schmidt, (2002/2005), fizeram uso da linguagem coloquial para dar as abordagens uma idéia de informalidade no sentido de tornar a leitura mais próxima da vida cotidiana dos alunos. O uso de gírias e expressões populares tornou-se constante em algumas publicações dos livros didáticos de história para o ensino fundamental e médio. *A Nova História Crítica* (2002) exemplifica bem esse estilo. O que não foi levado em conta por esses autores é que essa forma de abordagem para se discutir temas ainda tão complexos aos olhos da sociedade, podem refletir de forma negativa sobre a imagem que os alunos (as) tem de si mesmo e a que tem do outro. Descrever as diversas formas de tortura aplicadas aos escravos, utilizar imagens e textos que choquem o leitor, dá ao livro didático a “patente” de produção sensacionalista onde a forma agressiva de apresentar os fatos contribui para aumentar as vendas do que para favorecer a formação de sujeitos críticos e conscientes do seu pertencimento na sociedade a qual está inserido.

O livro *Projeto Araribá – História* (2007), editado após a implantação da lei 10.639/2003, conduz a leitura com uma linguagem bem mais técnica e mais cuidadosa em suas abordagens sobre os africanos e a escravidão. As imagens estão bem colocadas em relação as descrições narradas nos textos. Mas, não acrescenta nada nos estudos sobre a África e sobre a cultura afro-brasileira, já obrigatória desde a implantação da Lei 10.639/2003.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacional**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, temas transversais. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Oldimar Fontes. **Historia Moderna e da América Colonial** (6ª série) História Contemporânea e do Brasil no século XIX, (7ª série) São Paulo: Ática, 2007.

FAGE, J. D. História Geral da África: **metodologia e pré-história da África**. São Paulo; Ática / UNESCO, 1982.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro à Sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, 1978 (1964).

FREYRE, Gilberto – **Casa Grande & Senzala. Introdução à Sociedade Patriarcal no Brasil** – 1. Rio de Janeiro; Editora Record. 2000 (1933).

GONÇALVES, Ana Teresa Marques – **Aprendendo com os Livros Didáticos: Livros Didáticos de História e Geografia Um Breve Depoimento Avaliação e Pesquisa** – SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (organizadora) - São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2006.

HOLANDA, Sergio Buarque de, **Raízes do Brasil** – 26. Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995

MATTA, Roberto – **Caravanas Malandros e Heróis** - Para uma Sociologia do Dilema Brasileiro- 6ª Edição, Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. **História que os Livros Didáticos Contam Depois que Acabou a Ditadura no Brasil**, in: Marcos Cesar de Freitas. (org.) **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

MUNANGA, Kabengel – **Nosso Racismo é um Crime Perfeito** – Revista Forum, p.17, Agosto, 2009.

NINA RODIGUES, Raymundo – **Africanos no Brasil** (1932), São Paulo: Editora Nacional, 1988.

VERGARA, Sylvia Const. **Projetos e Relatórios de pesquisa em Administração**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

### **Livros didático**

PROJETO ARARIBÀ - HISTÓRIA, Organização: APOLINÁRIO, Raquel Maria

7º e 8º ano, Moderna. São Paulo, 2007

SCHMIDT, Mario Furley – **Nova História Crítica , Moderna e Contemporânea** (6ª e 8ª série), (7º e 8º ano) São Paulo: Nova Geração, 2002.