

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL

GISELE CURI DE FARIA

INVISIBILIDADE DO RACISMO NO BRASIL:
NAS PRÁTICAS ESCOLARES, CULTURAIS E SOCIAIS DA
DISCRIMINAÇÃO RACIAL (PÓS LEI 10.639)

CATALÃO – GO

2017



PRPG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

UFG

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás

(UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Gisele Curi de Faria

Título do trabalho: Invisibilidade do Racismo no Brasil: Nas práticas escolares, culturais e sociais da discriminação racial (Pós Lei 10,639)

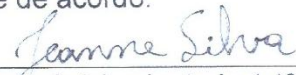

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


 Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


 Assinatura do(a) orientador(a)²


Data: 27 / 10 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

GISELE CURI DE FARIA

INVISIBILIDADE DO RACISMO NO BRASIL:
NAS PRÁTICAS ESCOLARES, CULTURAIS E SOCIAIS DA
DISCRIMINAÇÃO RACIAL (PÓS LEI 10.639)

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão – UFG, como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional, sob a orientação da Professora Doutora Jeanne Silva.

CATALÃO – GO

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Faria, Gisele Curi de
Invisibilidade do Racismo no Brasil: [manuscrito] : Nas práticas escolares, culturais e sociais da discriminação racial (Pós Lei 10.639) / Gisele Curi de Faria. - 2017.
112 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Jeanne Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História (profissional), Catalão, 2017.
Bibliografia. Anexos.
Inclui lista de figuras.

1. Negros. 2. Lei 10.639/2003. 3. Racismo. 4. Educação. I. Silva, Jeanne, orient. II. Título.

CDU 94



Ata de Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Mestrado

Defesa: nº 28

Aos quatro dias do mês de outubro de dois mil e dezessete realizou-se, na sala nº 08, Bloco C, da Regional Catalão/UFG, a Defesa Pública do Trabalho de Conclusão de Mestrado intitulado *Invisibilidade do racismo no Brasil: Nas práticas escolares, culturais e sociais da discriminação racial (Pós Lei 10.639)*, de autoria da mestrande Gisele Curi de Faria. Na ocasião, compareceu a Banca Examinadora, designada pela Coordenadoria do Mestrado em História – nível Mestrado Profissional, e composta pelas docentes Profa. Dra. Jeanne Silva, professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Luciana de Oliveira, professora da Universidade Federal de Goiás – UFG/Goiânia; Profa. Dra. Lilian Marta Grisolio, professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC. A sessão teve início às catorze horas, sendo presidida pela Professora Jeanne Silva (orientadora) que abriu os trabalhos junto à Banca Examinadora. Em seguida, a Presidente da sessão passou a palavra à discente que teve quinze minutos para apresentar o trabalho. Após a apresentação, passou-se a palavra às componentes da banca que tiveram cada uma, vinte e cinco minutos para expor suas questões e observações sobre o trabalho apresentado, tendo a mestrande quinze minutos para responder. Após o término da arguição, a Presidente da sessão solicitou que a candidata e o público presente se retirassem do recinto para que a Banca Examinadora pudesse proceder sua avaliação. Após a conclusão dos trabalhos de avaliação, as arguidoras atribuíram o seguinte resultado: Aprovada. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, aos quatro dias do mês de outubro de dois mil e dezessete.

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Jeanne Silva (Orientadora/ UFG/RC)

Profª. Dra. Luciana de Oliveira (UFG/Goiânia)

Profª. Dra. Lilian Marta Grisolio (UFG/RC)

GISELE CURI DE FARIA

**INVISIBILIDADE DO RACISMO NO BRASIL:
NAS PRÁTICAS ESCOLARES, CULTURAIS E SOCIAIS DA
DISCRIMINAÇÃO RACIAL (PÓS LEI 10.639)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás para qualificação e obtenção do título de mestre, sob a orientação da Prof.^a Dra. Jeanne Silva

Data da defesa do trabalho

Catalão, _____

Banca examinadora

Profa. Dra. Jeanne Silva – Orientadora – UFG/RC

Profa. Dra. Lilian Marta Crisolio – UFG/RC

Profa. Dra. Luciana de Oliveira – UFG/Goiânia

À minha mãe Maritam, irmãs e amigos,
sempre me apoiando nessa árdua jornada

AGRADECIMENTOS

Ao término desse trabalho agradeço primeiramente a Deus, por ter me proporcionado saúde, persistência e sabedoria para a realização do mesmo.

A minha mãe Maritam, que me incentiva em todos os meus projetos.

Ao meu pai Geraldo (*in memoriam*) que com alegria celebrou o início de minha vida acadêmica, mas hoje não se encontra mais entre nós para celebrar essa conquista.

As minhas irmãs Gisane e Gislene que acompanharam de perto essa luta e suportaram os momentos de nervosismo, angústia e sofrimento com resignação.

Aos professores doutores do Mestrado Profissional em História, UFG Catalão, muito obrigada por dividirem comigo o conhecimento acumulado.

Agradecer em especial ao Prof^o. Dr. Luiz Carlos do Carmo, que me acompanhou na orientação até a qualificação, mas precisou alçar novos voos.

Igualmente especial o meu agradecimento à Prof^a. Dra. Jeanne Silva, por aceitar me acompanhar desde então, compartilhando seu conhecimento e me ajudando a evoluir.

Aos colegas da turma Mestrado 2015, obrigada pelos momentos compartilhados, em especial às colegas Mara Rúbia Almeida e Maria Aparecida Gonçalves. Os momentos de desabafo, troca de conhecimentos, mão amiga, foram essenciais.

E por último, mas não menos importante, agradecer aos meus verdadeiros amigos, em nome de Manuela Santos Moreira e João Batista de Oliveira Neto, por compartilharem comigo as angústias da realização desse mestrado e por entenderem minha ausência em alguns momentos.

A verdadeira medida de um homem não se vê na forma como se comporta em momentos de conforto e conveniência, mas em como se mantém em tempos de controvérsia e desafio.

- Martin Luther King

RESUMO

Essa dissertação investiga situações de racismo e discriminação no Brasil, assim como o processo de invisibilidade desses casos no país. Na sociedade brasileira o racismo é ignorado e muitas vezes é tido como brincadeira, transformando o negro em algoz. Na escola essas práticas também ocorrem como um reflexo da sociedade. Com o intuito de reduzir essas situações surgiu a Lei 10.639/03 que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Quatorze anos após a criação da Lei 10.639/2003 serão analisadas duas coleções disponibilizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para o triênio 2017-2019, a fim de investigar como o negro está representado no livro didático após a lei e investigar se o livro contempla as Expectativas de Aprendizagem do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Serão investigadas também as políticas públicas criadas no Brasil, com o objetivo de sanar as desigualdades entre brancos e negros.

Palavras chaves: Negros, Lei 10.639/2003, Racismo, Educação

ABSTRACT

This dissertation investigates situations of racism and discrimination in Brazil, as well as the process of invisibility of these cases in the country. In the Brazilian society racism is ignored and is often taken as a joke, transforming the negro in Algoz. In school these practices also occur as a reflection of society. With the aim of reducing these situations arose the Law 10.639/03 which determines the compulsory teaching of history and culture african and afro-brazilian. Fourteen years after the creation of the Law 10.639/2003 will be analyzed two collections made available by the National Program of textbook for the triennium 2017-2019, in order to investigate how the negro is represented in the textbook after the law and investigate whether the book comprises the expectations of Learning Reference Curriculum of the State Network of Education of Goiás. Will be investigated also the public policies created in Brazil, with the aim of remedying the inequalities between whites and blacks.

Key words: Black, Law 10.639/2003, Racism, Education

Lista de Figuras

Figura 1 – Navio Negroiro, Jean Batiste Debret.....	p. 32
Figura 2 – Mercado de Escravos, Rugendas	p. 33
Figura 3 – Sapataria, Jean Batiste Debret	p. 33
Figura 4 – Currículo Referência da Educação em Goiás	p. 45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1	
A INVISIBILIDADE DO RACISMO NO BRASIL	18
1.1 – O RACISMO NO BRASIL ATUAL	27
1.2 - REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA .	32
CAPÍTULO 2	
DAS PRÁTICAS ESCOLARES	39
2.1 – SOBRE O LIVRO DIDÁTICO	58
CAPÍTULO 3	
SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
ANEXOS.....	86

INTRODUÇÃO

Inicialmente, esta pesquisa objetivava realizar um levantamento de como o racismo vem sendo discutido, dentro da sala de aula, depois da Lei 10.639/03. E, de igual forma, como o negro é retratado no livro didático. No decorrer do trabalho, novos dados chamaram-me a atenção, como por exemplo: as conversas nos meios escolares e acadêmicos, nas quais não é negado a existência do racismo no país. No entanto, ninguém se considera uma pessoa racista.

As leituras para a realização do trabalho permitiram-me perceber que os jovens negros são as maiores vítimas de assassinatos no país e, além disso, a juventude negra é o alvo principal das práticas discriminatórias, humilhações e subemprego. Desse modo, tudo isso mostrou-me que o Brasil é um país racista, entretanto esconde-se. Haja vista que práticas racistas acontecem em todos os setores da sociedade, inclusive na escola. No entanto, a negação parece criar uma capa de invisibilidade desse racismo, como se a negação do fato o fizesse desaparecer. Para que discutir um assunto que não existe?

Aproveitando-se da invisibilidade e da possível impunidade, a internet tornou-se um campo fértil para injúrias e práticas racistas. São criados perfis nas redes sociais com o único objetivo: espalhar ofensas aos negros e seus descendentes, desqualificando seus empregos e/ou posição social. Infelizmente, não é só no mundo virtual que esses ataques acontecem e registros policiais são efetivados quando ocorre esse tipo de crime. É verdade que poucos ainda têm a coragem de registrar casos de injúria racial no Brasil. Todavia, elas existem.

A partir dessas constatações, compreendi que dentro da escola essas práticas também acontecem e refletem a forma como o racismo é visto na sociedade. Os alunos negros sentem-se desconfortáveis com o tema escravidão em sala de aula, enquanto os alunos brancos buscam, nas imagens reproduzidas no livro didático, a identificação dos seus colegas. É possível inferir que, quase sempre, esses conflitos, em sala de aula, terminam com discussões e mais ofensas.

É importante registrar que essa tentativa de ignorar e abafar atitudes racistas incomoda-me muito, nos meus dezoito anos de prática escolar na sala

de aula. Registro que vários foram os pedidos para ignorar as brincadeiras e apelidos durante as aulas, e não as nomear com o que de fato são: práticas racistas. Posteriormente, percebi que amigos e conhecidos passavam por isso sempre, e, na grande maioria das vezes, preferiam ignorar as ofensas, por não acharem que discutir resolvesse a situação. Assim, deparei-me diante de dois mundos: de um lado as várias práticas discriminatórias que presenciei dentro e fora da sala de aula. Do outro lado, após a Lei 10.639/03, a legalidade do Ensino de História e Cultura da África nas escolas, com diversos documentos oficiais que obrigam o trabalho da Cultura Africana e Afro-brasileira em sala de aula, contudo não estabelecem como desenvolver esse trabalho.

Esse conflito inicial levou-me à algumas pesquisas individuais, uma vez que, durante a graduação, não tive acesso ao conhecimento sobre o tema. Essas pesquisas caminharam primeiro para discursos que visam apagar o racismo, ao invés de combatê-lo, como por exemplo: o mito da democracia racial brasileira e da miscigenação do sociólogo Gilberto Freyre. Todos esses fatos me induziram a tentar entender o porquê, em nosso meio, dos discursos que apagam o racismo são tão difundidos.

Assim sendo, a presente pesquisa investiga em que medida houve mudanças reais na abordagem da temática da África na sala de aula, no período pós Lei 10.639/2003, até 2017. Verificar até que ponto o racismo está sendo discutido em sala de aula, ou se, na verdade, está sendo ignorado.

Mediante o que foi proposto, busco entender como a temática da África vem sendo trabalhada em sala de aula, e para isso serão utilizadas como fontes para análise três documentos, em específico: a legislação, a Lei 10.639/2003, o currículo obrigatório das escolas públicas estaduais e o livro didático.

A Lei 10.639/2003 é um marco na luta do Movimento Negro contra o racismo. Tratar a História da África, em sala de aula, busca diminuir os casos de preconceito e discriminação na escola e ensina às crianças e jovens uma parte importante da formação da cultura brasileira.

O Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, utilizado desde 2013, contempla temas relacionados à Cultura e História da África, aplicando, assim, na teoria, as determinações da Lei 10.639/03, dez anos depois. Na teoria somente, uma vez que não determina como o professor deve trabalhar a temática em sala.

Quanto aos livros didáticos utilizados, registra-se que a escolha dessas duas coleções disponibilizadas pelo Plano Nacional do Livro Didático, para o Triênio 2017/2019, se deu apenas como exemplos de abordagem e de como essas temáticas da África estão inseridas, ou não, no livro didático. Durante a análise das coleções levantamos algumas falhas e lacunas na abordagem sobre o racismo, assim como na história da África.

A forma como a História e Cultura da África são tratadas nesses documentos leva-nos a outro questionamento: como o professor, especialmente o de História, trabalha, em sala de aula, com essa temática? Quais as abordagens utilizadas no cumprimento dessas normas legais: o currículo e a Lei 10.639/2003? E, além disso, como o professor trabalha com o livro didático escolhido para a sala? Levando-se em consideração que um único livro não contempla todas as normativas estabelecidas frente à questão do racismo.

A pesquisa sobre a invisibilidade do racismo brasileiro se desenvolveu a partir de análises de documentos, em especial a Lei 10.639/2003 e o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. No caso da Lei, destaca-se as suas consequências na educação a partir da sua publicação. Dentre essas consequências está a reformulação do currículo escolar em Goiás e a reformulação dos livros didáticos para cumprir as expectativas do novo currículo. A partir daí, escolhi duas coleções de livros didáticos da disciplina de História, do 6º ao 9º ano, disponibilizadas para o triênio 2017/2019. A escolha se deu pela minha experiência na utilização desses livros em sala de aula, atualmente, com os alunos na Rede Pública Estadual.

Como fundamentação teórica, escolhi alguns autores que tratam da temática do Racismo na sociedade brasileira como Gislene Aparecida dos Santos, no livro “A Invenção do Ser Negro. Um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros”; Kabengele Munanga, no livro *Negritude*, de 1986.

A autora mostra que o negro não era visto como ser humano muito antes do processo de escravização brasileiro. Para ela: “Antes da elaboração da noção de raça, a cor negra já possuía características negativas” (SANTOS, 2005, p.45). Essa visão da autora, de uma inferioridade característica dos negros, perpassa a mente dos brasileiros desde a época da escravidão, contribuindo e cimentando uma situação de racismo tido como normalidade.

Destaco as ideias de Munanga que acredita que a identidade negra brasileira foi descaracterizada ao longo da história, fazendo com que o povo negro, presentemente, não tenha o conhecimento da sua cultura. Não existe uma assimilação do ser negro, hoje, com os povos do passado. Essa falta de ligação com o passado faz com que o povo negro perca sua identidade.

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso, mais as necessidades econômicas de exploração, predisuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade a moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA, 1986, p.9).

No primeiro capítulo, discutirei sobre a invisibilidade do racismo no Brasil, nas suas práticas culturais, ou seja, na sociedade. Dentre essas práticas, cito, respectivamente: os ditados populares com conteúdo racista, já que são mencionados com normalidade em diversas rodas de conversa. O preconceito velado em relação à mulher negra, pois que, muitas vezes, é confundida com uma empregada doméstica, por exemplo. Essas práticas, comumente aceitas na sociedade, não são consideradas práticas racistas para os seus autores. No entanto, para o alvo dessas ofensas, a história é outra.

O segundo capítulo tratará da invisibilidade do racismo nas Práticas Escolares, em outras palavras, como são resolvidos os conflitos racistas dentro da sala de aula. Como o professor, principalmente, de História trabalha o tema em sala de aula seguindo as orientações da Lei 10.369/2003 e o Currículo Referência das escolas estaduais de Goiás. E a partir daí, analisar duas coleções de livros de História, de 6º ao 9º ano, escolhidas tendo como base minha experiência em sala na utilização dos mesmos.

No capítulo três mostraremos as principais Políticas Públicas e as Ações Afirmativas criadas no Brasil, desde a época da escravidão, para o combate ao racismo no país. Posteriormente, traça um modelo ideal de ensino de História em uma perspectiva de superação do racismo e das desigualdades sociais brasileiras.

CAPÍTULO 1 - A INVISIBILIDADE DO RACISMO NO BRASIL

Como professora e pesquisadora das questões ligadas ao ensino, dentro da sociedade brasileira, pergunto-me a razão de alguns acontecimentos, tais como: em Brasília, duas pessoas dentro de um carro importado são abordadas pela polícia. Somente o negro é revistado e é agredido, após ser confundido com um ladrão. Em Goiânia, uma mulher negra, em um prédio de luxo, ou cuidando de uma criança é, comumente, entendida como a empregada ou a babá, quase nunca como proprietária. Em uma escola pública no interior de Goiás, uma criança negra assiste à aula de história e não se sente confortável quando o tema tratado é a escravidão negra no Brasil, especialmente, quando as imagens do livro didático retratam condições degradantes desses escravos. Esses e outros acontecimentos poderiam ser confundidos, facilmente, como literatura ou ficção, mas, infelizmente, fazem parte do nosso cotidiano.

Essas e outras situações causam impacto e me fazem querer saber mais sobre a probabilidade de possuírem elementos comuns entre esses fatos. Da mesma forma, surgem questionamentos de como são as aulas de História na escola pública do Estado de Goiás? Quais as razões que nos levam a essas situações? Qual a base para interpretações e ações que desencadeiam estes acontecimentos? O que as aulas de História poderiam somar contra a presença dessas situações? Enfim, interessa-me problematizar o que a dinâmica de ensino de História pode contribuir para eliminar a repetição dessas situações.

Ora, como alguém se sentiria confortável com seu passado lendo nos poucos livros e textos da época seus antepassados, os negros. É sabido que em seus mais de trezentos anos de trabalho, não remunerado, na sociedade brasileira foram comparados aos animais, vistos como mão de obra para o serviço pesado. Pode se imaginar que, nos dias atuais, os jovens negros em sala de aula, com maioria de não negros que procuram valorizar o seu passado, parecem ficar extremamente desconfortáveis, no momento em que as poucas imagens da época retratam torturas, surras e outros castigos por não seguirem as ordens do branco.

Essa imagem de violência parece somar com a compreensão do passado, ao mesmo tempo, em que distorce uma parcela importante da realidade e

perpassa a mente de crianças e jovens que não desejam se associar com este cenário. Pode-se pontuar que a violência contra as populações negras existiram, mas não ocorreu apenas isso no seu passado, sua presença e atuação, na construção da sociedade brasileira, vai muito além desse quadro.

A forma como se apresenta o passado da população negra parece compor um panorama de inferioridade e submissão. O que não corresponde à verdade. Por sua vez, a teoria da inferioridade e incapacidade dos negros escravizados perdura e parece ser alimentada na mentalidade de boa parte da população brasileira, até os dias atuais, da seguinte forma: pelo uso recorrente dessas e outras imagens e aulas que insistem em compor um passado de violência, que exclui outras construções desses sujeitos e cria uma representação do negro como inferior, incapaz e, em alguns casos, merecedor do tratamento recebido. Santos, em suas considerações sobre a questão, pondera da seguinte forma:

A construção da ideia de raça no século XIX estruturou, por meio de rígidos princípios, uma acentuada diferença entre brancos e negros. [...] Tanto nas ciências quanto nas artes, a imagem do negro que é veiculada leva a crer em sua inferioridade inata e irremediável. (SANTOS, 2005, p. 59-60)

Note-se que a África, rica em recursos naturais, precisava ser conquistada, uma vez que seus habitantes não faziam uso e exploração dessas riquezas. Com as teorias de inferioridade dos negros implantadas e aceitas, caberia aos europeus civilizados explorar essa riqueza e fazer melhor uso dela. O negro, dono por direito desse território, foi classificado como ser humano incapaz e, assim, precisava da “mão” do colonizador para elevar sua condição de inferioridade.

A escravidão das sociedades por dívidas e guerras é algo que não é novo. Por sua vez, a escravidão não foi uma invenção do colonizador europeu, mas a comercialização humana feita por Portugal e outros países europeus, e, posteriormente, por brasileiros elevaram a venda de seres humanos a uma prática comercial sem precedentes que gerou lucros exorbitantes para grupos e instituições. Para os africanos, no entanto, o significado de escravidão é muito diferente daquele utilizado em diferentes épocas ou países, inclusive no Brasil.

Na África tradicional, o conceito de escravo designava todos aqueles que estão ou estiveram em uma relação de sujeição ou subalternidade leiga ou religiosa com um parente mais velho, ou soberano, um protetor, um líder, etc. (MUNANGA, 2006, P. 24)

Esses aspectos, no tocante da dinâmica de sala de aula e pesquisadora da sociedade brasileira, requerem a desmistificação dessa ideia implícita de escravização dos seres humanos no interior da própria África, como um atenuante da comercialização moderna de seres humanos e exige uma revisita ao passado e compreensão de outros aspectos da vida dessas pessoas. Nessa direção, exige-se um processo de formação do discente, que é uma preocupação dos professores em sala de aula, pois essas representações sociais têm um papel decisivo na formação e na vida das pessoas, principalmente dos adolescentes.

Em sala de aula, em uma cidade pequena no interior do Estado de Goiás, há pelo menos quinze anos, defendo que se torna importante discutir a questão social e cultural do negro, no Brasil. Sobre esse amplo assunto, ressalto a posição de Scaramal, o mesmo pontua que não existe o preconceito quanto à condição de escravos dos seus antepassados, mas sim pela cor de sua pele. “O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro.” (GOMES, 2005 apud SCARAMAL, 2008, p. 17).

Essa transitoriedade da condição do “ser negro”, de acordo com a classe social, cargo exercido ou interesse, acontece, no Brasil, desde o século XVII.

“[...] o pintor alemão Rugendas, que esteve no Brasil entre 1822 e 1825, constatou, igualmente com espanto, a maleabilidade, a ambiguidade na maneira com que as pessoas se referiam às “cores” e às raças”. Escreve Rugendas: Os que não são de um negro muito pronunciado, e não revelam de uma maneira incontestável os caracteres da raça africana, não são, necessariamente, homens de cor; podem, de acordo com as circunstâncias, ser considerados brancos” [...] Como precondição para que isso possa acontecer, Rugendas cita quatro fatores: origem, alianças, riquezas ou mérito pessoal.” (HOLBAUER, in BARBOSA, SILVA E SILVÉRIO, 2004, p. 62)

O tipo de racismo que encontramos no Brasil é velado, escondido debaixo de uma camada de hipocrisia. As reações negativas, com o intuito de inferiorizar,

não acontecem por uma herança da escravidão, mas sim pela cor da pele do indivíduo e têm relação com sua classe social.

[...] a intelectualidade brasileira não está mais conseguindo identificar quem são os negros no Brasil, embora a polícia, os patrões, os meios de comunicação (em especial a mídia televisiva), entre outros grupos sociais e instituições, saibam identifica-los no momento em que os agridem física e simbolicamente, em que lhes negam empregos para os quais estão capacitados. (OLIVEIRA, LIMA e SANTOS, 1998, p.47)

Essa relação com a escravidão leva à associações do tipo: negros exercem funções consideradas inferiores. O negro ainda é visto como o empregado, o subalterno, apenas por conta da cor da pele, isso nos ajudaria a compreender alguns elementos atuais da sociedade. Esse tipo de associação não acontece de forma individual, mas sim em todas as camadas da sociedade brasileira, seja ela explícita ou não.

Tomemos como exemplo os casos citados anteriormente, no qual um jovem negro é visto como ladrão por dirigir um carro importado. Ou uma mulher negra segurando uma criança branca é confundida com a empregada, mesmo existindo laços de parentesco entre elas. Será que essas reações ocorreram unicamente por conta da cor da pele de seus protagonistas. Como exercício de pensamento, será que as reações seriam as mesmas se as pessoas em questão fossem brancas?

O que ocorre na sociedade brasileira, independentemente da classe social, é que não se espera que um negro ocupe um lugar de destaque. A primeira reação é a de desmerecimento. Haverá outras?

Essas dúvidas e questionamentos fazem eco em vários espaços da sociedade, mas também no ambiente escolar, no qual as crianças e jovens reproduzem atitudes vivenciadas em seu núcleo familiar.

Assim, se no seio familiar o jovem vivencia atitudes racistas e preconceituosas, esse mesmo jovem poderá reproduzir esse comportamento na escola, ao se deparar com temas relacionados aos escravos.

A escola torna-se, assim, o lugar no qual essas visões serão modificadas ou tornar-se-ão mais internalizadas, dependendo do modo como o professor tratará o tema em sala de aula.

O sociólogo Edgar Morin, em sua obra “Os Sete Saberes necessários à educação do futuro”, aponta para uma falha na forma de educar. Para o autor: “Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão.” (Morin, 2000, p.19)

Acredito que a forma como a escravidão e a história dos negros brasileiros são tratados em sala de aula se enquadram no que Edgar Morin chama de problema do erro e da ilusão. Essa lacuna de informações afeta, de modos distintos, as crianças brancas e negras dentro da escola. As construções sobre o passado brasileiro, e, notadamente, a presença e atuação da população negra, parecem marcadas por informações tendenciosas e discriminatórias, e acabam direcionando as crianças brancas ao preconceito, porque é fruto do desconhecimento. Por outro lado, a exposição dos negros escravizados, sempre como inferiores, faz surgir nas crianças negras um sentimento de desconforto em relação ao tema na escola.

Por alguma razão, na sociedade brasileira, ao menos para um grupo expressivo, a cor negra, parece estar associada a algo ruim. Mas essa associação não ocorre somente após o período escravocrata brasileiro.

De acordo com a autora Santos (2005), no século XVIII, a teoria recorrente era que os africanos não possuíam humanidade, e não faziam uso das riquezas que possuíam, precisavam do branco colonizador, para aproveitar os recursos da África e transmitir alguma humanidade a esses povos negros.

“Se durante a escravidão os negros já eram desprezados por serem considerados inferiores, após a Abolição esse desprezo só aumentou. [...] Somando-se um mito após o outro, inferioridade, vagabundagem, incompetência, foi-se esboçando o perfil do homem negro como anticiência, como marginal. (SANTOS, 2005, p.119)

A autora Santos (2005), em suas considerações, induz ao pensamento de que essa justificativa para a escravidão, vinda desde a época do Iluminismo, permeou a mentalidade brasileira durante todo o período escravista e continuou após a abolição da escravatura. E, com este raciocínio, o negro era visto como um ser humano inferior, sem cultura e em alguns casos, desprovidos da própria humanidade. E o branco como superior, aquele que traria alguma humanidade ao negro.

Esse pensamento foi perpetuado na sociedade e ganhou credibilidade nos livros de História, nos quais imagens de negros submetidos aos brancos é uma constante. Acredito que, nesse momento, cabe ao professor, especialmente o de História, desmitificar essas teorias aceitas no passado e modificar a forma como os negros são vistos nos livros e na sociedade. Não que essa tarefa seja uma obrigação somente da escola ou do docente de História, uma vez que a família é a primeira célula social na qual o indivíduo se forma. Mas em uma sociedade racista, a família em muitos casos é o local onde esse pensamento de exclusão é alimentado.

Quando se pensa em formação histórica, em um primeiro momento nos vem a ideia de conhecimento acadêmico escolar. Porém, todo indivíduo tem sua formação histórica, antes mesmo de ter contato com esse conhecimento nas escolas. “História pode ser aprendida dos mais diversos modos e com os mais diversos conteúdos” (Rüssen, 2007, p.92). Em um ambiente familiar as crianças são ensinadas sobre tradições familiares ou sociais. Na igreja, no cinema, por meio de música, documentários, objetos, fotografias tem-se o acesso ao conhecimento histórico.

“O aprendizado histórico não ocorre no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida” (Rüssen, 2007, p.91). Para o autor, todos os seres humanos possuem formação histórica, mesmo que não frequentem o ambiente escolar. Como professora, tem-se aí um caminho de mão dupla. De um lado, a escola precisa respeitar esse conhecimento previamente adquirido e considerá-lo no processo de formação. Paralelamente a isso, ações e pensamentos que não condizem com a formação ideal devem ser trabalhados para que ocorra uma mudança do pensamento. Acredito que essa é a verdadeira função da escola, modificar o pensamento e, conseqüentemente, as ações do cidadão na sociedade. Ainda nesta direção, Rösen observa que:

“O ensino de história nas escolas exige dos professores uma competência que não coincide com sua especialização em história. A didática é a disciplina em que essa competência específica para a sala de aula, para ensinar, é formulada e refletida.” (RÜSEN, 2007, p.90).

Assim, cabe à didática da história promover meios e técnicas que possibilitem ao professor ensinar o que é exigido nos currículos, sem passar por cima do conhecimento já adquirido. Para Rüssen, as didáticas “seriam transportadores, tradutores, encarregados de fornecer ao cliente ou à cliente – comumente chamado de “aluno” ou “aluna” – os produtos científicos.” (p.89). De certa forma seria o transporte, o método para a transmissão do saber histórico. Por certo que o produto científico, em relação às crianças negras, nas escolas públicas do Estado de Goiás, estão marcados por elementos que parecem desconsiderar aspectos importantes do passado. Na mesma direção, parece ocorrer um distanciamento, da noção de justiça. Sim justiça, a desigualdade do passado, o fato de um ser escravo e outro não, as imagens apresentadas no livro didático parecem compor um cenário de desigualdade e desesperança.

Esse método de transmissão do saber, que para Rüssen é a didática, permite que o professor trabalhe com o aluno ensinando e aprendendo, simultaneamente. Isso porque aprende por meio das experiências dos alunos, positivas ou negativas; e permite ao professor repassar assuntos ligados ao passado, em uma espécie de diálogo que nos permite interligar com o presente.

O professor pesquisador da História não pode jamais aceitar os discursos feitos, anteriormente, como verdades absolutas. É dever do professor pesquisador questionar os assuntos do passado. O caso da escravidão brasileira não é diferente. Não se pode estudar a escravidão negra no Brasil, sem questionar os fatos e fotos que nos é apresentado, desde os documentos transcritos da época, até os livros didáticos atuais utilizados em nossas salas de aula.

Na sequência desse pensamento, temos Marc Bloch, precursor da “Escola dos Annales” caracteriza o trabalho do historiador como o caçador das ações humanas. Assim, também deve ser o professor pesquisador nos dias de hoje, não se conformar com o que vem pronto. Deve pesquisar, buscar novas informações e refletir o presente sob a luz do passado. Para Bloch “O bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está sua caça.” (Bloch, 2002, p.54). As ações humanas são nossas inspirações, para pensarmos as condições de estrutura de uma sociedade mais justa.

O professor pesquisador deve perseguir o ser humano e suas ações, questionar documentos e fatos, buscar as diversas visões sobre o mesmo assunto. Igualmente, o professor em sala de aula deverá discutir os documentos e textos dos livros, trazer as ações do passado para o presente, associar e fazer referências que permitam ao aluno se identificar com seu passado de forma positiva.

As diversas apresentações do conteúdo histórico escolar parecem compor um conjunto de caracterizações do negro escravizado que desagradam e não permitem que, na sociedade brasileira atual, a pessoa negra se identifique com seu passado. Para (Oliveira, 2004), o negro se assumir como tal, vai além de aceitar a cor da pele. É um posicionamento social, no qual se assume perante a sociedade a identidade racial negra, sua herança. E Oliveira vai além:

Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras não são muitos e poucos divulgados e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/étnicas inexistente.” (OLIVEIRA p.02, 2004)

Dizer que modelos bons, positivos e de sucesso de identidades negras são poucos, não acredito que seja o caso. Esses casos são divulgados pela mídia, mas não enfatizam o sucesso como normalidade. São consideradas exceções, como se fosse algo impossível para alguns, e os poucos que conseguem, merecessem aplausos. Ainda hoje uma pessoa negra atingir o sucesso causa estranhamento. Não há nada que impossibilite a pessoa negra conseguir sucesso profissional na área que escolher.

Talvez a questão seja outra. Falar sobre casos de sucesso dos negros, de superação traz a sensação de que tudo acontece tranquilamente em nossa sociedade. Que todos vivem em perfeita harmonia, em um país sem racismo. Por outro lado, divulgar casos como um negro submetido a violência, confundido com ladrão, ou a mulher negra tomada como a empregada, trazem à tona um problema que muitos preferem ignorar e que é uma constante em nosso meio social. Casos de racismo e discriminação se tornaram tão frequentes que foram colocados na categoria da normalidade. Aqueles que não se calam, discutem e lutam por igualdade são tidos como exigentes demais, intransigentes com as

brincadeiras, transformando a vítima de racismo em carrasco. Não se pode corroborar com essa situação.

Como exemplo, cito o caso da estudante de medicina Mirna Moreira, de 22 anos. Em uma entrevista no site da BBC Brasil, do dia 13 de julho de 2016, Mirna relata sua rotina como estudante de medicina e o preconceito que sofre por ser negra. Durante a entrevista, Mirna relata que já lhe disseram que não tem cara de médica, por ser negra, e diz:

Entendo em parte esse pensamento. A sociedade diz a nós, negros, que não vamos conseguir. Além disso, continuamos sofrendo com a falta de representatividade. Você entra em um hospital e vê poucos médicos negros. Atores negros ainda são uma minoria nas novelas. E tudo isso apesar de sermos a maioria da população.” (Entrevista à BBC, Brasil, 13/07/16)

Em outro momento, Mirna relata o estranhamento de sua turma da faculdade quando ela e outra colega branca tiraram nota máxima na prova de anatomia. Não questionaram a capacidade da aluna branca, mas sim a de Mirna, por ser uma aluna negra, moradora de uma favela. “Não vou generalizar, mas sempre tem alguém que me olha torto na faculdade. Porque sou negra, moradora de favela e cotista.” (Entrevista à BBC, Brasil, 13/0716).

Ao que parece, ainda hoje existem pessoas que se sentem mal quando um negro atinge uma posição social superior a sua. Infelizmente, para alguns, um negro em uma posição de destaque social é algo que destoa.

De acordo com Santos (2005), essa caracterização de negro inferior beneficiava unicamente o branco, explorador e detentor do poder. Das palavras do autor, tem-se que os filhos desses senhores de engenho cresceram internalizando essa realidade e repassaram para seus descendentes durante os mais de três séculos, até os dias atuais. De igual forma, o descendente do negro escravizado cresceu ouvindo histórias de obediência e castigo, de humilhação e falta de intelecto.

No livro “A Invenção do Ser Negro”, Santos (2005) faz uma análise de diversos teóricos que defendiam a escravidão e a forma como foram tratados os negros escravizados. Para justificar a escravidão, estudiosos das mais diversas áreas discorriam sobre a função do escravo negro na sociedade. Um desses

autores analisados foi Louis Couty, médico francês, estudioso da sociedade escravista brasileira.

Para Couty: o negro ou o mestiço são mais aptos a realizar certas funções sociais, por exemplo, as que Spencer tão bem reuniu sob o nome de funções distributivas ou funções de relação. Mas são inábeis para funções mais importantes, funções de produção que demandam um trabalho seguido e regular. (SANTOS, 2005, p.99)

1.1 – O RACISMO NO BRASIL ATUAL

De volta aos acontecimentos narrados no início deste capítulo, advirto que, infelizmente, esse pensamento não ficou no passado, e, em pleno século XXI, vemos todos os dias casos de racismo e discriminação por conta da cor da pele. No Brasil, esse fenômeno é ainda pior, pois os racistas não se consideram como tal. Observa-se, aqui, uma exclusão do negro, muitas vezes sutil, em tom de brincadeira, como se fosse obrigação do negro aceitar essas brincadeiras preconceituosas sem questionar. O que infelizmente muitas vezes acontece mesmo.

Pode-se pensar que os acontecimentos narrados acima não estão marcados pelo racismo presente na história, mas esses são sim uma herança dos mais de trezentos anos de escravidão negra no Brasil. Os tempos mudaram, os anos são outros, e ao que parece, assim como acontecia a anos atrás, os negros ainda são vítimas de situações em que enfrentam humilhações, e tentativas de inferiorizações. Já que, são vistos como empregados ou criminosos, como diferentes. Essa visão é um vestígio latente da escravidão, e ainda hoje, é esperado que o negro o aceite. “Portanto, é preciso destacar que o caráter da formação do Brasil, pautado na escravidão, teve como uma de suas resultantes o surgimento de concepções e práticas racistas que perduram até os dias atuais.” (Santos, 2008, p.03)

A discriminação racial no Brasil existe e é facilmente encontrada em postagens ofensivas nas redes sociais, ou no cochicho escondido sobre negro em uma situação social na qual se espera ser ocupada por um branco. Que o racismo no Brasil existe não há dúvida. O questionamento aqui é como funciona ou como poder ser definido o “racismo à brasileira”?

No que diz respeito a definição de um tipo de racismo praticado no Brasil, vale ressaltar primeiro, a definição de racismo. Em um vasto leque de pesquisas, teorias e definições vamos nos ater a definição de Kabengele Munanga, no texto “Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia” sobre o que é racismo.

“O racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo à qual ele pertence.” (MUNANGA, 2014, p. 08)

Em outras palavras, na mentalidade do racista o grupo à qual ele pertence é superior aos demais, levando-se em conta critérios físicos, intelectuais e sociais. Essas características são para o racista excludentes, e define de onde a pessoa vem e como deve ser tratada.

Atitudes racistas como as que foram citadas acontecem frequentemente, e embora não tenhamos acesso à todos, alguns casos são expostos nas mídias sociais. Digo alguns, porque ainda são poucos os casos relatados em um país de dimensões continentais como o Brasil.

Uma busca rápida em qualquer site de pesquisa pelas palavras “racismo no Brasil” pode-se encontrar centenas de milhares de links que relatam casos de racismo praticados diretamente ou com o auxílio das redes sociais, o chamado racismo virtual. Encontramos também estudos e pesquisas relacionados ao tema, assim como relatos em primeira pessoa desses casos. O fato é que, como pesquisadora, percebo a internet como um campo fértil para ofensas racistas.

E, do mesmo modo, como professora vejo a internet como um campo fértil para se trabalhar esse assunto em sala de aula. O professor precisa contextualizar e relacionar os casos expostos nas mídias sociais com os conteúdos predeterminados para cada turma, problematizá-los a partir da noção de justiça na História. E não é só na disciplina de História como muitos acreditam.

Ao discutir como eram tratados os negros durante a escravidão no Brasil por exemplo, é necessário fazer uma referência com a forma como são tratados os negros no país, atualmente. Essa ligação visível é ignorada em alguns casos,

talvez por desconhecimento, por receio de tratar de um tema tão polêmico em sala de aula. O fato é que só se consegue transformar o presente por meio da educação, se o professor encarar essa luta sem se esquivar. É necessário encarar os problemas e a forma como são tratados os negros no Brasil atual, buscando uma referência no período escravista brasileiro, e contextualizando a sociedade escravista do século XIX, por meio dessa volta ao passado. Essa capacidade de se ver em outro tempo, de se perguntar como era naquele tempo, é definida por Rüssen como:

“Trata-se da capacidade, de todos os que têm interesse na história, de transpor sua contemporaneidade para novos pontos de vista e novas perspectivas, nas quais e com as quais podem fazer e interpretar as experiências históricas. (RÜSSEN, 2007, p.116)

Espera-se do professor em sala de aula essa competência, de transportar os fatos do passado para a atualidade, estabelecendo relações e provocando discussões sobre os mais variados temas. No caso da disciplina de história, e, mais especificamente, sobre a escravidão brasileira e o racismo, deve-se comparar a forma como viviam os escravos e como são tratados os negros brasileiros na sociedade brasileira. A noção de justiça, pautando as apresentações das narrativas do passado, podem somar com o esforço de desmistificação, assim como o de naturalização dos inúmeros quadros de violência. E mais, desmistificar a ideia de democracia racial, de um país sem preconceito no qual todas as etnias vivem pacificamente, desde que cada qual obedeça as regras de convivência estabelecidas mais de cem anos atrás:

É exatamente este o caráter da democracia racial brasileira: raça e cor não são abertamente mencionados (é um assunto de alcova), desde que cada qual obedeça os limites estabelecidos pelo caráter de sua cultura, de sua origem étnica, sua cor. (SANTOS, 2005, p. 161)

Destruir mitos e mostrar como determinados fatos ocorrem em nossa sociedade, sem o véu da hipocrisia e de teorias de igualdade racial. Mostrar que a sociedade brasileira não se considera racista, porque é mais fácil não discutir o assunto. Contando que cada grupo obedeça e permaneça nos limites estabelecidos no período pós escravista, não existirá o conflito. São ações

delegadas à escola e ao professor, que por meio da educação têm a oportunidade de mudar esse pensamento.

Em nossa sociedade, a informação surge de diversos meios. O problema é saber qual informação é realmente confiável e merece credibilidade. Por outro lado, o fácil acesso à internet também facilita a propagação de notícias falsas e ofensas a determinados grupos, sob o véu do anonimato. Levando-se em consideração o tempo que o aluno passa na escola, o professor tem quase a obrigação de desmitificar determinados assuntos que surgem como verdades, lidas na internet.

Essa propagação de ofensas ao negros, que surgem como brincadeiras, devem ser encaradas como o que são: racismo. E o professor, principalmente o de História, deve trazer esses assuntos para dentro da sala, e discuti-lo com seus alunos. Para isso, é necessário que o discente se mantenha atualizado, tanto sobre as novas teorias e trabalhos acadêmicos, como também tendo acesso ao local onde os jovens buscam informações.

Mesmo em situações reais o brasileiro não se considera racista. E a internet, com a possibilidade da criação de perfis falsos e o anonimato, torna-se um campo fértil para aqueles que ainda não aceitaram a abolição. E mesmo com alguns casos registrados em delegacias, ou que foram punidos perante às leis brasileiras, os casos de discriminação e disseminação do ódio são maiores do que o registrado. Ninguém se considera racista, mas admitem que o racismo existe: “Os brasileiros praticam a discriminação racial, mas só reconhecem essa prática nos outros. Essa também foi uma característica dos governos brasileiros até recentemente.” (Oliveira, Lima e Santos, 1998, p.39)

Diante das afirmações anteriormente citadas são necessárias algumas indagações. Se é sabido que a prática da discriminação racial existe e no entanto, ninguém a pratica, o que torna o racismo do Brasil diferente de outros países? Quem pratica e contra quem são registrados os casos de discriminação racial no país?

“O racismo no Brasil possui certas características próprias. Ele causa discriminação, exclusão, humilhação, mas não se trata exatamente do mesmo fenômeno que tem causado discriminação, exclusão e humilhação nos EUA, na África do Sul.” (HOLBAUER, in BARBOSA, SILVA E SILVÉRIO, 2004, p.55-56)

Essas características do racismo brasileiro causam divergências nas interpretações, embora todos concordem com a invisibilidade dessa prática na maioria dos casos. O antropólogo Roberto DaMatta, por exemplo, ao comparar o caso brasileiro com o racismo praticado nos Estados Unidos, mostra que a questão é a forma como os dois países trataram o negro no âmbito social, assumindo ou não a presença da discriminação sem teorias para justificá-la.

[...] diferentemente do “sistema racial” bipolar dos EUA que define o mestiço como “negro”, no Brasil, as relações sociais são dominadas por “uma ideologia de mistura e ambiguidade”, que faz com que o mestiço simbolize “integração”. (DA MATTA, 1997: 71-72)

Esse sentimento de integração do negro na sociedade, aliado ao mito da democracia racial, mascara o racismo numa tentativa de negá-lo ou justificá-lo. Para Holbauer: É preciso “levar os mitos” a sério para entender porque as pessoas evitam explicitar o conflito e preferem – em vez de criar “identidades fechadas” - “negociar” constantemente suas identidades. (Holbauer, in Barbosa, Silva e Silvério, 2004, p.57)

Por negociar sua identidade entende-se o fato de criar nomes para definir a cor do indivíduo negro. Em 1976, quando pela primeira vez o IBGE não determinou o registro das cores dos entrevistados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, “os brasileiros se auto classificaram em cento e trinta e cinco cores”.

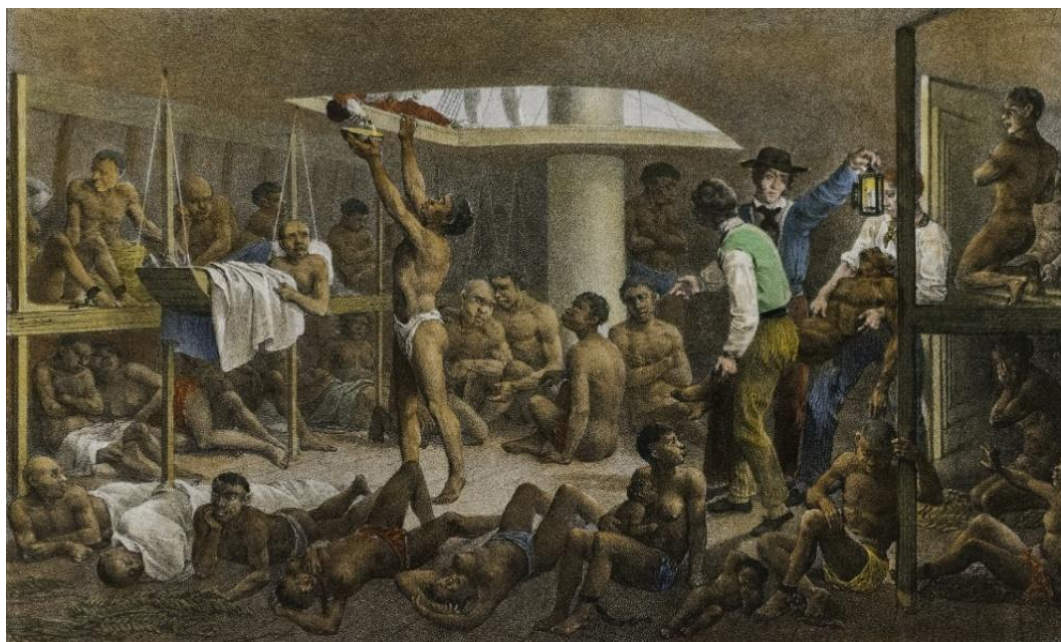
[...] A força social do ideário do “branqueamento” pode explicar não apenas a (ainda) pequena porcentagem de “negros” nas estatísticas oficiais até hoje, mas explica também a grande quantidade de termos de cor, que dominam o linguajar cotidiano. (...) e sinalizam que uma grande parte da população continua evitando identificar-se com a categoria “negro” (“preto”) e valoriza e privilegia cores claras. (HOLBAUER, in BARBOSA, SILVA E SILVÉRIO, 2004, p.64-65)

O mito da democracia racial criou uma variada nomenclatura para definir os negros e seus descendentes. Aliado a isso, o passado escravista ainda mostra imagens de negros açoitados, humilhados, trabalhando nos serviços mais pesados. Esses elementos dificultam a aceitação da cor negra (preto) em um país no qual ser negro ainda é sinal de violência e discriminação.

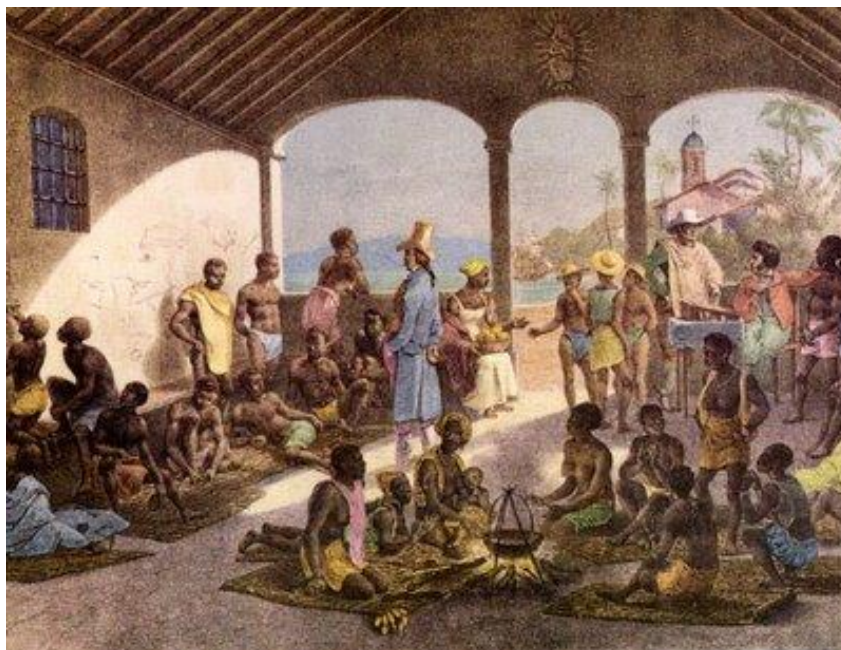
A fusão ideológica entre “escravidão”, “cor negra” e “imoralidade”, de um lado, e a fusão entre “cor branca”, “ideal moral-religioso” e “status de liberdade” do outro lado, fez parte de um discurso de dominação que foi “inventado” pelas classes dominantes (um discurso que justificava a exploração). (HOLBAUER, in BARBOSA, SILVA E SILVÉRIO, 2004, p.62)

1.2– REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Em grande parte dos livros de História publicados antes de 2010, os negros eram retratados como mão de obra para o trabalho nas lavouras de café ou na produção de açúcar nos engenhos da região nordeste. São utilizadas, principalmente, imagens de artistas como Debret e Rugendas, que mostravam a vida social brasileira da época por meio de imagens. Vejamos algumas mais utilizadas:



Fonte: Navio Negreiro, Jean-Baptiste Debret (1768-1848), presente no livro História em Documento, página 237, Editora FTD, ano de 2009. Material de Divulgação do Programa Nacional do Livro Didático.



Fonte: Mercado de Escravos, Johann Moritz Rugendas (1802-1858), presente no livro História em Documento, página 244, Editora FTD, ano de 2009. Material de Divulgação do Programa Nacional do Livro Didático



Fonte: Sapataria, Jean-Baptiste Debret (1768-1848), presente no livro História em Documento, página 245, Editora FTD, ano de 2009. Material de Divulgação do Programa Nacional do Livro Didático.

Estas e outras são imagens que procuram retratar o dia-a-dia de trabalho na zona rural e descreviam a rotina dos escravos de forma genérica. Ao fazer

uma análise rápida da última imagem apresentada, temos uma visão da sociedade da época. Enquanto o dono da sapataria açoita um de seus escravos, aparece à esquerda uma mulata amamentando um bebê. No exercício sobre a imagem, o autor esclarece que dono da sapataria era um português, e a mulata no canto esquerdo sua esposa.

O processo de miscigenação pelo qual o país passou durante e após o período escravista ainda encontra eco na sociedade atual. Devido ao seu passado de exclusão, muitos negros se autodenominam “morenos”, “mulatos” e outros tantos nomes numa tentativa de se encaixar na sociedade racista brasileira. O fato é que, independente de como se intitulam, não existem diferenças no que se refere às condições sociais dessas pessoas.

[...] o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre “pretos” e “pardos”, ambos são discriminados. O multirracismo brasileiro, com o seu *continuum* de cor, não é sinônimo de democracia racial, visto que os “pardos” (mestiços com negros) não estão em melhor situação política e socioeconômica que os “pretos”. (OLIVEIRA, LIMA E SANTOS, 1998, p.52)

A mestiçagem no campo biológico do povo brasileiro traz à tona outro problema: para se esquivar da discriminação sofrida por ser negro, as pessoas buscam a identificação com cores mais claras. Assim, negam a sua realidade o que dificulta responder a pergunta: Quem é negro no Brasil?

Ao mesmo tempo em que extingue a cor/raça no plano biológico, via mestiçagem, ele, conseqüentemente, dissimula a discriminação racial no plano sociológico. Como discriminar alguém que não existe? Se não é possível saber quem é negro no plano biológico, diante do alto grau de miscigenação no país, não é possível discriminá-lo no plano sociológico. Aqui se manifesta outra característica do mito da democracia racial brasileira: a invisibilidade da “massa dos negros-mestiços”. (OLIVEIRA, LIMA E SANTOS, 1998, p.56 e 57)

Voltando a análise para a questão do trabalho braçal associado às camadas mais pobres da sociedade, pode-se perceber que a condição de negro, trabalhador e pobre ainda continua, e é mais um resquício do período escravista brasileiro, conforme Trevisan: “Lentamente começou a se construir na mente dos brasileiros que quem trabalha com as próprias mãos é o escravo; ao homem

livre, branco, estão destinadas as tarefas maiores, as tarefas de organização da sociedade.” (Trevisan, 1994, p.13)

Os livros trazem, ainda, junto às imagens que os homens e mulheres, reduzidos à escravidão, trabalhavam em média dezoito horas por dia e tinham somente as folgas previstas pelo calendário religioso da Igreja Católica. A alimentação não era a adequada e sobreviviam com o que lhes era dado. Nos poucos momentos de folga, os escravos se recolhiam nas senzalas, grandes galpões onde viviam dezenas de negros, e nas quais poderiam dormir ou descansar nos dias de folga.

Nas cidades, existiam os escravos de ganho, que viviam do artesanato e pequenos trabalhos na área urbana, e eram obrigados a dar parte do seu lucro aos seus senhores. Uma terceira categoria de escravos descritas nos livros eram os escravos da casa grande, geralmente mulheres que trabalhavam na cozinha e na arrumação da casa, mas eram escolhidas pelo senhor do engenho, não por suas qualidades profissionais, mas por beleza. Muitas dessas escravas acabavam engravidando dos senhores, mas a criança fruto desse relacionamento era considerada escravo também, perpetuando assim uma situação de exclusão. “Há cargos, funções, empregos, profissões, conhecimentos, padrão de vida e status no Brasil que, historicamente tem sido próprios, ou apropriados, pela e para cor/raça “branca”.” (Oliveira, Lima e Santos, 1998, p.53)

A noção de conhecimento histórico, construído em sala de aula, a partir da disposição de justiça, seria uma oportunidade para se dialogar acerca de qual proposição orienta a construção, na mente das pessoas, de que este ou aquele sujeito está destinado a trabalhos, mais do que o outro. Quem ganha com isto?

Um jovem aluno negro, em uma sala de aula, com maioria de adolescentes brancos, se sentirá desconfortável ao se deparar com imagens e descrições de maus tratos sofridos pelos escravos brasileiros, tal como tem sido apresentado. Essa associação, em sala de aula, ainda ocorre, com brincadeiras do tipo “olha você no livro”, o que acaba silenciando o aluno negro, assim como acontecia a trezentos anos atrás.

Uma falha, uma elaboração que precisa ser refeita, e que ainda ocorre nos livros didáticos. Na mesma direção, esta formulação tende a mostrar a versão dos fatos com uma visão eurocêntrica. Nos últimos dez anos, algumas

editoras reformularam suas obras, em uma tentativa de adequação à Lei 10.639/2003 que obriga o ensino de História e Cultura da África nas escolas. Ainda assim, os livros modificados não tratam o tema com igualdade e não raro a noção de justiça está ausente. Pouco se pode analisar de uma história que possui registros de apenas um lado: o explorador. E é assim que se faz uma análise da situação do negro no Brasil, por meio de transcrições de documentos, de casos que chegaram até os dias de hoje por meio da história oral que alguém registrou apenas um lado: o explorador

“Por isso, falar sobre a África, cultura afro-brasileira e manifestações religiosas de matriz africana no universo escolar é, no mínimo, um grande desafio. Um desafio que a sociedade brasileira deve enfrentar para combater o preconceito e o racismo que atinge o imenso legado cultural africano e a comunidade afrodescendente.” (PETEAN, 2010)

Sob o mesmo ponto de vista, além de descaracterizar a cultura dos povos africanos e brasileiros e construir uma nova compreensão da participação dos homens e mulheres negros escravizados após o final do período da escravidão, os livros ainda mostram os negros como empregados, submissos aos senhores brancos, sempre como aqueles que executavam tarefas que a sociedade escravista julgava como inferior. Dentre outros, parece emanar que, por exemplo, o serviço doméstico era para os negros.

Com essa delimitação racializada de lugares apropriados ou próprios aos “brancos” e, por exclusão, para a “massa dos negros-mestiços”, onde o “mundo dos brancos é considerado “superior” e ideal a ser buscado pelos negros, esses últimos rendem-se à cor/raça branca, autonegando-se ante a imagem negativa (e excluída) de si mesmos, fragmentando sua identidade no intuito de serem aceitos por e naquele mundo, dilacerando-se psicológica e fisicamente. (OLIVEIRA, LIMA E SANTOS, 1998, p.54)

Por conseguinte, renegam a sua origem para tentar se encaixar em uma sociedade dominada pelo pensamento de que somente “brancos” ocupam determinados cargos na sociedade. Por mais instruído e capacitado que seja, o negro será visto em um primeiro momento como um subalterno. E não pense que comparar trabalhadores domésticos com escravos era algo comum apenas no passado. No Brasil de hoje, vários são os casos de desvalorização do trabalho doméstico, tido como algo inferior, que não merece o respeito devido. A

aprovação da Lei que institui direitos trabalhistas aos empregados domésticos ainda causa indignação em empregadores que tratavam seus funcionários de forma desigual, até mesmo desumana.

“A sociedade valoriza menos quem executa funções como as de empregada doméstica, faxineiro, lixeiro e tantas outras. Essas pessoas valem menos para um povo que tem em sua memória coletiva a escravidão. O problema não é só o salário; é a forma como a sociedade vê e costuma tratar quem executa essas tarefas.” (TREVISAN, 1994, p 52)

Então, falar sobre o empregado doméstico não é somente a “empregada lá de casa”, a que muitos se referem. Por empregado doméstico temos os cozinheiros, jardineiros, e outros tantos trabalhadores que executam tarefas dentro de uma casa. A questão maior, e não se pode deixar passar, é que se inferioriza qualquer trabalho feito para servir o outro. A empregada limpa, cozinha e serve o empregador. Da mesma forma outros trabalhos domésticos.

Certamente, servir o outro ainda causa incômodo, desde a época escravista, pois essa era a função do escravo. Executar um trabalho doméstico em um país de herança escravista mostra o quanto é difícil e pouco valorizado esse emprego. Por outro lado, um negro executando funções de chefia, ou que exijam um nível de escolaridade alto, ainda causa estranhamento.

“Observamos que a todos nós parece muito tranquilo que existam seres humanos para fazer o “serviço menor”, serviços que ninguém da família quer fazer, como tirar a mesa, varrer o chão, arrumar a cama, e os mais pesados e difíceis, como limpar o banheiro e lavar os vidros. Como temos uma herança colonial com escravos, em um passado não muito remoto, isso tudo fica muito natural... e dissimulamos muito bem, dizendo tratar-se de um trabalho assalariado como qualquer outro.” (TREVISAN, 1994, p.51)

Assim, pois, não é apenas no serviço doméstico que acontecem situações discriminatórias e humilhantes. Recentemente, foi publicado no site “Pragmatismo Político”, o caso de Rosilene Medeiros, trinta anos, negra, operadora de caixa da lanchonete Subway, no Rio de Janeiro. A Gerente do estabelecimento tirou uma foto da funcionária, de joelhos limpando o balcão e a publicou nas redes sociais debochando e a chamando de “Escrava Isaura”. Não se pode ser ingênuo e pensar que esse tipo de comentário aconteceria se a

operadora de caixa fosse branca. O comentário foi claramente racista, no entanto, tanto o gerente da lanchonete, quanto a supervisora que publicou a foto não foram punidos de acordo com as leis brasileiras.

Infelizmente, é mais fácil ignorar os casos de racismo, do que expor, nacionalmente, o verdadeiro comportamento discriminatório de grande parte da população. No caso de Rosilene, a supervisora que tirou e publicou a foto disse em depoimento que a estava elogiando, comparando com uma personagem de novela, em uma tentativa fracassada de negação de sua atitude racista.

Note-se que esse receio em denunciar casos de racismo e discriminação também vem de um passado não muito distante, época na qual tratar os negros de forma discriminatória era o normal e esperado. Acontece que, durante o período escravagista, a sociedade foi instruída para tratar os negros de forma inferior. E ainda hoje existe esse resquício em nosso meio social, principalmente nas escolas, aonde somos induzidos a repassar os conteúdos sem discutir ou pensar nos fatos. Possivelmente, é assim que alguns professores trabalham, ignorando os temas contraditórios, comodamente fingindo que eles não existem.

“As classes dominantes impõem uma concepção de mundo que é sua e utilizam-se para isso de vários meios, entre eles a escola. A escola reproduzirá a ideologia opressora, proporcionando a hegemonia desta sobre as demais classes, por via do consentimento.” (SANTOS, 2008)

Com efeito, a Didática da História, nesse momento, faz diálogo com o passado, uma vez que busca fatos que aconteceram, e transforma-os em conhecimento histórico. Esse conhecimento permitirá analisar os acontecimentos de uma forma mais crítica e consciente, em contraponto com a teoria de Rüssen de uma Didática da Cópia. Para ele: “Essa teoria estipula o que deve ser aprendido como história, e sua racionalidade metódica decide, como instância crítica, que modos do pensamento histórico devem ser aprendidos.” (Rüssen, 2007, p. 92)

Percebe-se que mais de cem anos depois do fim da escravidão no Brasil, ainda podemos encontrar o reflexo daquela sociedade, em nosso meio. Uma análise rápida em nossas casas nos revela resquícios desse período e mostra a influência da sociedade escravista na arquitetura das nossas casas, onde é comum as cozinhas das casas brasileiras ficarem longe das áreas de convívio

dos senhores. Isso para deixar visível a separação entre o lugar do branco e o lugar do negro, ou seja, longe.

Logo, é inegável a participação do negro na formação da cultura brasileira. No entanto, em alguns casos é uma influência distorcida que leva a mais exclusão, como por exemplo: temos o modo como é visto e tratado o trabalho doméstico no Brasil e a intervenção na arquitetura das casas no país. No entanto, podemos elencar influências positivas na formação das palavras, ditos populares, alimentação, dentre outros.

Na alimentação, as escravas negras responsáveis pela cozinha da casa grande introduziram alimentos e produtos como: o fubá, o quiabo e a cachaça e com isso foram incorporados à cultura brasileira. Palavras como moleque, caçula, dengoso foram incorporadas à língua portuguesa por influência dos negros escravizados. Essa herança também pode ser vista como forma de resistência, já que produtos e palavras de influência negra foram incorporados aos hábitos dos brancos.

Depois de quatro séculos de contato direto e permanente de falantes africanos com a língua portuguesa no Brasil, o português do Brasil é, em grande parte, o resultado de um movimento implícito de africanização do português e, em sentido inverso, de aportuguesamento do africano, sobre uma matriz indígena pré-existente, menos extensa e mais localizada. (BRÜGGER, 2007, p. 65)

Infelizmente, da mesma forma em que os produtos e alimentos ajudaram a formar nossa cultura brasileira e algumas palavras e expressões utilizadas, durante o período escravista, continuaram a ser usadas e incorporadas em nosso dia-a-dia. Todavia, apresentam um conteúdo claramente racista do período imperial brasileiro, conforme Ribeiro (2015): essas expressões utilizadas em nossas conversas diárias é o que muitos chamam de “racismo sem querer”.

Vire e mexe me perguntam como não ser racista. E, sinceramente, eu acho a resposta tão complicada, afinal somos educados para o inverso: o racismo é imposto e naturalizado, e, mesmo não querendo (existem casos que ele é sim intencional), muitos acabam reproduzindo o discurso opressivo para com negros.” (RIBEIRO, 2015)

É muito comum usar a expressão: “Amanhã é dia de branco” para desqualificar o trabalho do negro. A origem dessa expressão vem da ideia de

que trabalho era executado apenas pelo branco, uma vez que somente consideravam o trabalho remunerado. “O negro é sempre visto como a pessoa que faz “corpo mole”, aquele “malandro” que não faz nada.” (Ribeiro, 2015). O que o negro fazia na lavoura não contava e nem era considerado algo bem feito.

O que nos leva a outra expressão: “Serviço de preto”, pois se foi um negro quem fez, não poderia estar bem feito. “Comum no nosso dia-a-dia, essa expressão é usada para desqualificar determinado esforço e/ou trabalho, ou seja, fazer “serviço de preto” é igual a ser desleixado.” (Ribeiro, 2015). Ainda de acordo com o autor, seguindo esse pensamento, a frase “A coisa tá preta” não precisa de muita explicação, pois se alguma coisa é ruim está associada à cor da pele.

Outrossim, a forma como eram tratadas as mulheres negras na casa grande é um dos muitos aspectos que contribuíram para a desvalorização da mulher negra, pois somente eram escolhidas para trabalhar na casa-grande as mais bonitas, e cujo serviço complementar era satisfazer os senhores, sexualmente, de acordo com Ribeiro (2015).

“Facilmente explicável se lembrarmos de que quando se tratava do comportamento para com as mulheres negras escravizadas, assédios e estupros eram recorrentes. A frase deixa explícita que com as negras pode tudo, e com as demais não se pode fazer o mesmo, e no tudo está incluso desfazer, assediar, mal tratar, etc, etc.” (RIBEIRO, 2015)

Percebam que a expressão: “Não sou tuas negas” vem dessa época, uma vez que estupros e assédio à mulher negra eram frequentes, com as mulheres negras tudo podia. Para o autor, era uma ofensa para uma mulher branca ser comparada com uma negra, em qualquer situação.

Assim sendo, essa associação negativa de ditados populares com a cor da pele influenciam e disseminam a discriminação e o racismo em diversas situações. Crianças aprendem e replicam esses termos e se não houver intervenção por parte dos pais e da escola, cria-se, então, mais um intolerante, que na adolescência ou vida adulta acabará praticando o racismo, intencionalmente.

Seguidamente, muitas mulheres negras tiveram filhos dos senhores, entretanto essas crianças tinham rara ou nenhuma diferença em relação aos

demais escravos, uma vez que tinham na pele o motivo para as humilhações sofridas. Em alguns casos, as crianças nasciam mais claras e eram chamados de “Negros com traços finos”, em uma tentativa de mascarar a discriminação e justificar a aceitação desse filho dentro de casa, pois possuíam características europeias.

“Ser negro e poder ser considerado bonito está relacionado a não ter traços negros, mas sim aqueles próximos ao que a branquitude pauta como belo, que é o padrão de beleza europeu. Sim, isso é racismo, e dos mais comuns que a gente vê por ai.” (RIBEIRO, 2015)

Com efeito, a influência da cultura negra na formação da cultura brasileira é inegável, porém, ainda assim, foi ignorada durante anos, tanto pelo Estado quanto pela sociedade, uma vez que não seguiam as tradições europeias. O ideal para a época era a cultura do europeu, branco, católico e civilizado, ideais de um Brasil que sonhava com a República e um comércio atuante.

Por tudo isto, mais de cem anos depois, o Brasil ainda sonha com uma sociedade que não existe, a sociedade sem preconceito ou discriminação de raças, credos ou classes sociais. No entanto, na tentativa de alcançar esse ideal ignora os problemas existentes, como se o fato de não comentar ou divulgar os casos o fizessem desaparecer. Ao contrário, somente com visibilidade e debate sobre os casos de discriminação racial será possível vislumbrar uma sociedade mais justa.

Não se trata de discutir se existe ou não discriminação racial no Brasil, esse dado já foi amplamente constatado. Faz-se necessário, portanto, passarmos para uma outra esfera de preocupação: dar visibilidade ao fenômeno e buscar romper as barreiras que impedem os passos iniciais para a constituição de uma sociedade que não discrimine a pluralidade de credos, cores/raças, estratos sociais, entre outros (OLIVEIRA, LIMA E SANTOS, 1998, p.37)

Em outras palavras, no plano biológico, não há mais o que se discutir sobre diferentes raças humanas, somos, biologicamente, iguais com características diferentes. No campo social, porém, a situação é outra: a suposta democracia racial que paira sobre o país é circunstancial, atinge os negros de

forma geral e, mais ainda, os negros pobres. A discriminação sobre ele recai por duas condições: a cor negra e a classe social.

Fica evidente que os negros e seus descendentes no Brasil são três vezes mais assassinados pelo polícia que os brancos, ou seja, se no plano biológico, o da mistura racial, não é fácil saber quem é negro no Brasil, no plano das relações raciais, ou sociológico, a identificação para ser simples e, na maioria das vezes, fatal para os negros. Isso quer dizer que se cientificamente (ou biologicamente) a cor/raça negra não existe, socialmente ela é uma realidade. E, nesse caso específico, ela é categoria social de homicídio. (OLIVEIRA, LIMA E SANTOS, 1998, p.50)

Hoje, o país sofre as consequências da perseguição desse ideal europeu. A herança e cultura africana presente no país foi muitas vezes expropriada. O que ficou foi a visão de submissão, sofrimento e inferioridade. A escola torna-se, assim, o lugar de mudança, onde pensamentos racistas devem ser combatidos e atitudes punidas mediante a lei.

CAPÍTULO II – DAS PRÁTICAS ESCOLARES

Em primeiro lugar, minhas ações como professora pesquisadora em sala de aula, levam-me a pensar que ainda existe uma lacuna que precisa ser preenchida. Uma vez que, a prática em sala de aula nem sempre condiz com a forma como deveria ser desenvolvida. Essa afirmação, em primeira pessoa, não quer dizer que existe uma omissão deliberada, mas há uma série de fatores que não nos permite o trabalho de uma forma mais eficaz. Cito como exemplo: a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura da África e Afrodescendentes no Brasil que evidencia ainda mais a precariedade do ensino desse tema em sala de aula.

Assim sendo, inúmeros problemas são apontados como entraves nas escolas quando o assunto é ensinar com variedade. No caso da escola pública, na grande maioria vezes, o único recurso pedagógico disponível é o livro didático, disponibilizado pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

“Embora não seja a única fonte do ensino aprendizagem, desde o final da década de 1990, este recurso didático que antes seria o mediador do processo de conhecimento, vem se tornando um objeto fundamental dentro da sala de aula, ou seja, o único recurso para determinadas ou parte considerável de professores e alunos.” (ALVES E BARBOSA, 2012, p.3543)

Note-se que diversos são os fatores que levaram o professor a essa dependência do livro didático: ausência de tempo, condições de preparar as aulas, trabalho em diversas escolas discente sair despreparado da graduação. E, especificamente, em Goiás, as Universidades Estaduais não ofereciam qualquer formação sobre História da África em sua grade curricular até o ano de 2006, a partir dessa data o tema foi inserido, gradualmente, como componente de ensino.

Mas um único livro não é capaz de suprir todas as necessidades dos alunos durante o ano letivo, mesmo esse sendo o método mais utilizado pela escola, desde o século XIX:

O livro didático tem sido um dos principais instrumentos utilizados por professores e alunos desde o século XIX. Seja por se tratar de um instrumento pedagógico ou de um depositário de conteúdos, ele ocupa lugar de destaque na intermediação entre o saber científico, multifacetado, produzido nas universidades, e o saber escolar, didático, recortado, fruto de uma transposição, que é apresentado e desenvolvido em sala de aula. (TOURINHO, 2005, p. 07)

O fato é que mesmo não sendo o ideal, o livro didático é utilizado como único intermediador do processo de ensino aprendizagem em grande parte das escolas e nos diversos níveis de ensino. No entanto, nas escolas da rede pública estadual de Goiás, o livro não é a única referência para os conteúdos trabalhados durante o ano. O que determina o que deve ser trabalhado nas escolas é o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. E para viabilizar o trabalho, em sala de aula, o professor acaba escolhendo o livro que contempla a maior parte dos conteúdos estabelecidos no Currículo Referência.

Historicamente, o Currículo Referência surgiu de um documento base elaborado entre outubro e novembro de 2011, com a participação de cerca de quinhentos professores, partindo, posteriormente, para análise e contribuições de quase cinco mil professores da rede estadual de ensino, no ano de 2012. A versão preliminar do Currículo Referência foi implantada nas escolas públicas da rede estadual no ano de 2013.

O Currículo é dividido em áreas de ensino e dentro de cada área as disciplinas pertencentes a elas. Em cada disciplina estão estabelecidos os temas e conteúdo a serem trabalhados, do mesmo modo, em cada ano de ensino, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O Currículo Referência, também conhecido como bimestralização, divide os conteúdos a serem trabalhados por ano em cada bimestre.

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXO(S) TEMÁTICO(S)	CONTEÚDO(S)
1º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a noção de História. • Analisar o conceito de fonte histórica: suas diferenças e a natureza específica de cada uma delas. • Identificar diversas formas de medida do tempo. • Comparar distintas narrativas históricas. • Identificar as características sociais e culturais, atento às marcas de continuidade e mudança. • Distinguir a diversidade e as múltiplas identidades que ordenam a produção do conhecimento histórico. • Elaborar o conceito de memória, reconhecendo sua importância para a construção do conhecimento histórico. • Reconhecer a importância da escrita, identificando seus diferentes suportes ao longo da história. • Desenvolver o espírito investigativo e a autonomia ao buscar dados e informações. • Ler e interpretar diferentes imagens históricas relativas à produção da cultura material. • Reconhecer o homem como sujeito do desenvolvimento histórico. • Compreender a relação de gênero no tempo e no espaço: entendendo e distinguindo a ação dos sujeitos históricos, homens, mulheres e crianças, ao longo da história da humanidade. • Identificar a ausência da mulher nas narrativas históricas tradicionais. • Desenvolver atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e qualquer forma de discriminação. • Utilizar a leitura, a compreensão e a interpretação de textos diversos para tornar-se um leitor competente e possibilitar o letramento linguístico, literário, social, científico. • Comparar as diversas características das primeiras sociedades coletoras e produtoras. 	<p>O trabalho do Historiador.</p> <p>A origem da Humanidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Historiografia / Compreensão da História. • Origem e desenvolvimento da humanidade – "Pré-História": Períodos Paleolítico e Neolítico. • Antiguidade "Oriental": Mesopotâmia.

244

Nesse sentido, a expectativa de aprendizagem é o que se espera que o aluno aprenda com o conteúdo. Essas expectativas direcionam o trabalho do professor, uma vez que a aula será planejada com o intuito de atingir essas perspectivas.

Historicamente, o currículo escolar surge como uma necessidade de sintetizar o conhecimento científico existente em determinada época. Sendo assim, torna-se algo vivo e mutável, ou seja, pode-se alterá-lo de acordo com as transformações ocorridas nas sociedades. O currículo referência do estado de Goiás é parte dessa mudança na forma de transmitir o conhecimento científico.

O currículo escolar é tido como um ideal a ser alcançado nas escolas e parte do pressuposto de que atende às necessidades de todos. O que acontece, na verdade, é que o conhecimento é elaborado, controlado e utilizado como ferramenta da classe dominante, cujo autor, provavelmente, nunca esteve em uma sala de aula, como professor. Estabelecer normas no processo de escolarização, ou seja, estabelecer o que se deve ou não ensinar é uma forma de poder.

O que é ensinado passa pela aprovação das camadas detentoras do poder e reproduz essa situação no currículo escolar. Para Young, o poder define não só o que deve ser tomado como conhecimento, mas também quais grupos

terão acesso a esse conhecimento e isso se reflete na elaboração do Currículo Escolar.

O poder está atento para definir o que será tomado como conhecimento, quão acessível a diferentes grupos estará qualquer conhecimento, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas do conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam disponíveis (YOUNG, 1971, p.35, in HORN 2010, p.16)

Inegavelmente, o currículo aborda o que é considerado importante para determinados grupos sociais, em detrimento a outros. E isso não é uma característica contemporânea, um exemplo disso é a história dos negros escravizados no Brasil, que em determinado momento histórico eram vistos como coniventes com a própria escravidão, enquanto os brancos eram os civilizados. Para manter essa visão, o Estado passa a ignorar a situação do negro e repassa como verdade, tão somente, a versão do branco colonizador de descendência europeia.

A afirmação de que o conhecimento científico é naturalmente de ordem superior, pois mais complexo e organizado que aquele originado do senso comum, é parcial, na medida em que a ascensão de determinado conhecimento depende e está intrinsecamente ligada ao processo histórico-cultural de uma sociedade e reflete a hegemonia e as relações sociais de poder exercidas por determinados grupos dentro desta mesma sociedade. (HORN, 2010, p.16-17)

Essa visão de dependência e submissão perpetuou na mente da criança e adolescente no ensino escolar do período pós escravista e continuou sendo repassada nas escolas até duas décadas atrás. O poder concentrado nas mãos do branco não permitiria que o negro tivesse acesso a cargos de chefia por meio da educação. O surgimento da Lei 10.639/03 é uma tentativa de mudança dessa situação. Mostrar que a História de um país não é feita apenas de líderes, que todos fazem parte da história e precisam ser valorizados como indivíduos ou como grupos sociais. Uma mudança na forma de retratar os negros escravizados na escola, mudaria a forma como ele é tratado na sociedade.

Por consequência, essa via de mão dupla, entre transformação social por meio da educação e a mudança de pensamento do ser social que a escola forma, nos leva a discutir a importância que o currículo escolar tem na vida do aluno e

do professor. Do aluno: porque tudo o que ele aprender fará parte de sua formação para a vida. Para o professor: porque ele deverá interferir de maneira coerente nessa formação.

De acordo com essa ótica, o currículo deve voltar-se para uma perspectiva política de transformação social. Deve estar comprometido em auxiliar os alunos na reflexão crítica dos mecanismos que moldam suas vidas, como os mitos ou as verdades absolutas, objetivando, portanto, a desmitificação dos conteúdos curriculares em sua forma tradicional. (HORN, 2010, p. 22)

Desse modo, como pensar então que apenas um currículo escolar atende às necessidades de um país tão amplo territorialmente, já que uma grande parte dos alunos e até professores não têm o acesso ou o conhecimento dos temas cobrados no currículo escolar e tratados nos livros didáticos.

O que, teoricamente, deveria atingir a todos de forma igualitária não funciona e não passa de utopia. Como esperar que um aluno das comunidades ribeirinhas da Amazônia receba da mesma forma o conhecimento de uma escola particular da grande São Paulo. Ora, se a escola educa para a sociedade, o aluno de qualquer escola vai para a sala de aula com uma carga de conhecimento vinda da sociedade na qual está inserido. E esse fato precisa ser levado em consideração.

Assim, fica evidente esse abismo cultural e de aprendizagem que existe entre as escolas das diversas camadas sociais. O currículo escolar precisa deixar de ser objeto de competição e se tornar um instrumento de legitimação de conteúdo. Levar o que se pretende ensinar para o cotidiano prático do aluno.

Ao fazer uma análise do currículo de história, percebo que as lacunas existentes entre o que é ensinado e o que é exigido tornam-se ainda mais evidentes. Como ensinar o aluno a ser crítico, analisar os fatos obtidos e esperar respostas prontas que beneficiam apenas um lado da moeda?

Da mesma forma, como ensinar sobre a escravização dos negros e índios no Brasil e não mencionar a herança cultural deixada por esses povos. A História ensinada nos livros didáticos, utilizados em nossas escolas pelas crianças e adolescentes, tem como história o continente europeu e seus povos. O brasileiro, descendente de países africanos, teve ao longo da história do nosso país sua história esquecida ou deformada. E tem essa realidade cimentada em nossas

salas de aula, onde não há mudanças dessa situação. Com a aprovação da Lei 10.639/03 foi dado um passo importante para a atualização do ensino de história, uma vez que essa lei torna obrigatório o ensino de história e cultura da África em todos os estabelecimentos de ensino do Brasil.

“Com este objetivo o ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira e Africana está presente nos parâmetros curriculares nacionais a partir da lei 10.639/03. Esta lei permite abordar as comunidades quilombolas, as religiões de matriz africana, a Capoeira, o Samba, o tambor de crioula e outras manifestações culturais de raízes africanas de uma forma lúdica e livre de preconceitos. Sendo assim, abordar a delicada temática cultural de matriz africana favorece a reflexão e a formação da cidadania. Cidadania que ainda é uma utopia para boa parcela da população brasileira, principalmente para os afrodescendentes.” (PETEAN, 2012, p.04)

Note-se que somente criar as leis não resolve o problema. Os professores precisam de capacitação e o material didático precisa ser atualizado, mostrando as várias facetas da escravidão negra no Brasil e a herança deixada por esses negros.

Assim, pois, é importante salientar que somente após a mudança das concepções de História, e a consequente atualização do currículo escolar, é que se tornará possível trabalhar esses conteúdos em sala de aula.

De posse do Currículo Referência, cabe ao professor, de cada disciplina, escolher o livro didático que se adequa aos conteúdos propostos e melhor auxilia o processo de ensino aprendizagem, em sala de aula. Assim, de acordo com a Secretaria de Educação de Goiás responsável pela implementação da bimestralização nas escolas, o currículo foi elaborado procurando articular os conteúdos propostos com os livros didáticos adotados pela rede.

No entanto, é sabido que, mesmo o livro didático sendo o recurso mais utilizado em nossas salas de aula, não deverá ser o único, uma vez que algumas obras não contemplam todos os temas a serem tratados. Registro que a utilização do termo ‘alguns’ foi utilizada porque diversas coleções já estão se adequando aos assuntos propostos. Todavia, História e Cultura da África e africanos é um assunto muito extenso que não é contemplado apenas em um capítulo ou dois de um livro didático.

Tão importante quanto o livro didático adotado pela escola, é a forma como o professor, principalmente o de História, trabalhará o conteúdo do livro. O

ensino de História precisa ser repensado, constantemente, uma vez que é uma ciência viva, que altera e é alterada pelo homem em sociedade. Ser professor de História exige um posicionamento diante dos conteúdos e não apenas aceitação.

A lei 10.639/2003 completou quatorze anos no dia 09/01/2017, e, por conta da data, o blog Brasil de Fato entrevistou Petronilha Gonçalves e Silva, que foi a relatora da comissão que fez um parecer para a aplicação prática da Lei 10.639/03. Para a pesquisadora, depois de quatorze anos, em relação a lei, o que existem são ações isoladas de alguns professores de História, principalmente. Não existe por parte da escola uma preocupação em tratar o tema ou inclui-lo em seu Plano de Ação sem o pedido de um professor. Em suas palavras, ela afirma que a preocupação dos professores com a temática étnico-racial aumentou, mas que a abordagem deste assunto segue dependendo da iniciativa individual dos docentes.

Ora, para que a escola consiga ensinar o aluno a ler o mundo, a ler a sociedade e conseguir transformá-la a partir do seu conhecimento, é necessário que esse aluno tenha como referência o professor em sala de aula. Mas e quando é o professor quem volta à sala para aprender sobre História e Cultura da África? Como esses professores transformam a vida de seus alunos a partir daí?

Em sua pesquisa de mestrado, a professora Maria Fernanda Luiz da Unesp entrevistou professoras que fizeram cursos de formação para o cumprimento da Lei 10.639. Ela observou que professoras negras e não-negras que já trabalhavam ou se interessavam pela superação de desigualdades e combate ao racismo contribuíram nos cursos e aprenderam mais. Mas houve professoras que achavam que o modelo de sociedade que existe é o que tem que ser. E, para estas professoras, o curso foi apenas um certificado a mais que acrescentou uma pontuação em sua carreira. (Entrevista de Petronilha Gonçalves e Silva, in <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>)

Como em todos os lugares, nas cadeiras das universidades ainda encontramos acadêmicos, e muitos deles profissionais da educação na disciplina de História, que concordam com o ensino como está. Que tudo tem caminhado bem até agora, e não vê a necessidade de mudanças no currículo escolar ou na forma de ensinar. Para esses o curso representa apenas um diploma a mais, de

acordo com Petronilha, sua forma de ensinar continuará a mesma. A escravidão para esses professores e, conseqüentemente, para seus alunos, será vista como um mal necessário para o progresso de um país que tentava se destacar no cenário mundial. O jovem brasileiro não tem vergonha da escravidão.

[...] como ter vergonha de um fato sempre citado como fator de desenvolvimento? A escravatura é descrita nos livros como um mal necessário, que fazia o Brasil prosperar e que à época não era estranho e sim costume. O que os jovens precisam é conhecer a escravidão como um sinônimo de limitação e cerceamento do direitos e liberdade de seres humanos. É o que a lei propõe. (ROCHA, 2014, p.02)

Os professores são agentes de transformação e precisam ter como prioridade a formação do aluno para a sociedade. Uma formação não apenas que o ensine a ler, escrever e fazer cálculos básicos, mas que mostre a força e a importância de todas as camadas sociais. Que mostre ao jovem e a criança, muito além das imagens e textos impressos nos livros, as implicações escondidas nas entrelinhas. Quem são as pessoas que ajudaram a construir nosso país? Qual a real participação dos negros, imigrantes e indígenas na formação de nossa cultura? Responder essas questões abrirá caminhos para novos questionamentos e, assim, as classes tidas como inferiores redescobrem seu valor e mudará seu comportamento diante dos desafios. Esse é o verdadeiro papel da escola: educar um aluno consciente e ativo para responder aos desafios sociais.

Na medida, porém, em que as classes populares emergem, descobrem e sentem esta visualização que delas fazem as elites, inclinam-se, sempre que podem, a respostas autenticamente agressivas. Estas elites, assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas. Tendem a travar o processo, de que decorre a emergência popular, com todas as suas conseqüências. (FREIRE, 1967, p.86)

Essa domesticação e o silêncio das classes populares ocorrem todas as vezes que o professor em sala repassa para seus alunos o que está escrito no livro, sem questionar, sem buscar novas fontes e transformam o livro didático em uma única fonte de conhecimento.

A história brasileira ensinada nos livros de História, comercializados antes de 2003, tinha como referência para nossa cultura somente o passado europeu.

O brasileiro que tem sua descendência de povos africanos teve, ao longo da história do nosso país, sua história esquecida ou deformada. E tem essa realidade cimentada em nossas salas de aula, na qual não há mudanças dessa situação.

Um olhar ligeiro sobre os conteúdos hoje desenvolvidos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, ou sobre os conteúdos solicitados no ENEM, será suficiente para constatar que nosso ensino de História é marcado pela quase que completa ausência de tópicos sobre a história da África, de cultura afro-brasileira ou sobre as comunidades indígenas atuais. [...] “O que de fato encontramos em nossas propostas curriculares para o ensino de História é a linha de evolução das sociedades europeias”. (TEDESCO, p.01 2010)

Alternativas para tentar sanar esse esquecimento são aplicadas em todo o Brasil, a partir da criação da Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas.

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da 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 social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Após a sonhada liberdade, os negros escravizados e libertos se tornaram um problema na sociedade brasileira republicana. Desvalorizados como cidadãos e em seus costumes culturais, os negros tinham a chance de mudar sua situação social apenas na educação. No entanto, perceberam que os descendentes negros no Brasil não tinham representação na história do país. Nas escolas, com o ensino institucionalizado, o que se aprendia sobre a sociedade e cultura tinha uma matriz eurocêntrica. De acordo com Santos (2010): “segmentos organizados, passaram a reivindicar o estudo da história do continente africano e dos afrodescendentes desde 1950.”

[...] ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais

negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira (SANTOS, 2010, p.23)

Pouco mais de cinquenta anos depois, as primeiras reivindicações a respeito de temas como África e sua história e cultura surgiram com a Lei 10.639/2003 que implantava na educação brasileira o estudo da História da África e dos afrodescendentes nas escolas.

Hoje, apesar de ter se passado nove anos da implementação da Lei, percebemos que atualmente esta “imagem negativa” ainda precisa ser superada, daí a necessária observância do cumprimento da Lei e da busca pela desmistificação destes grupos étnicos, pois, apesar das transformações na política editorial do país e as novas exigências do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, ainda existe preocupação com relação a mitos, lacunas e/ou ausência de conteúdos, tais como a História da África. (ALVES E BARBOSA, 2012, p.3546)

Quatro anos após a referência supracitada, ainda vivemos a mesma preocupação em relação aos livros distribuídos pelo PNLD para o triênio 2017-2019. Identificar e analisar se, após quatorze anos, a História da África e seus povos, assim como os afrodescendentes brasileiros, estão inseridos em suas páginas. Mais importante aliás, é saber como estão representados.

A criação da Lei, sem dúvidas, é um avanço em busca de uma valorização da diversidade cultural existente no país. Mas somente criar uma lei não resolve. O segundo passo é sua aplicação de forma consistente e correta. Assim, esbarramos em outro entrave: como o professor pode ensinar de forma atrativa conteúdos até então negligenciados?

Em princípio, os profissionais em sala de aula que se formaram antes de 2006 não tiveram essa formação na graduação. Poucos cursos de capacitação foram oferecidos aos profissionais das redes estadual de ensino em Goiás. Ainda assim, cursos que não abrangem a amplitude dos assuntos a serem tratados. Além disso, tratar um tema tão importante para o crescimento do aluno que deveria ser tarefa de todas as disciplinas, mas não é o que acontece.

Desde 2003, a lei de Diretrizes e Bases estabelece que as escolas brasileiras devem abordar a cultura africana e afro-brasileira, com o

objetivo de debater o preconceito, o racismo e a visibilidade deste universo cultural que muito contribuiu para a formação da identidade nacional. A lei 10.639/03 cita explicitamente as disciplinas de História, Educação Artística e Literatura como responsáveis pelos conteúdos a serem trabalhados. (PETEAN, 2012, p.07)

Infelizmente, e por diversas razões, muitos desconhecem a existência dessa lei e o pouco que se ensina sobre História e Cultura Africana são fragmentos vindos dos livros didáticos, que são referências não só para os professores. Muitas vezes, é o único acesso à informação dos alunos.

Neste sentido, fica a cargo do professor o papel de manter-se atualizado no que se refere às pesquisas históricas para que independente da maneira como é exposto o conteúdo sobre a África, ele possa desenvolver um trabalho interessante em sala de aula com esse manual, instigando a reflexão dos alunos sobre aquela imagem e sobre o porquê do continente está sendo representado dessa maneira. (ALVES E BARBOSA, 2012, p.3552)

Em sala de aula, torna-se importante discutir a questão social e cultural do negro no Brasil. Não existe o preconceito que se refere à condição de descendentes de escravos, mas sim pela cor de sua pele. “O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro” (GOMES, 2005 apud SCARAMAL, 2008, p. 17)

Diante do quadro atual, a propósito do ensino da cultura africana nas escolas, percebemos o porquê de tantos casos de intolerância e preconceito racial, em um país onde grande parte da população possui raízes na África, direta ou indiretamente. Ora, não se tem respeito por aquilo que não se conhece ou entende.

[...] Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui. Por sua formação histórica, a sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades, religiões e línguas. [...] (MEC/SEC 1998).

Para que aconteçam mudanças no pensamento de inferioridade em relação ao negro, é preciso que haja mudança do pensamento da sociedade atual. “Discutir esse tema junto de nossos alunos é o primeiro passo na trilha da

reconstrução de uma face de nosso passado que ainda precisa ser entendida.” (LOUZADA e ULHOA, 2007, p.07).

Pode-se inferir, a partir das palavras do autor, que é na escola onde começa o trabalho para combater a intolerância religiosa e o racismo. O professor, em sala de aula, tem obrigação moral de debater história da África, em todos os aspectos, de acordo com a capacidade e a história de vida dos alunos. Mostrar que os negros não eram submissos e bonzinhos e que participaram da formação cultural do Brasil. Essa vitimização dos povos africanos precisa ser combatida, assim como a ideia do branco colonizador e salvador de um povo.

A escola é um espaço privilegiado de educação, onde é possível desconstruir ideias negativas disseminadas popularmente. Sabe-se que a educação não é capaz de resolver os problemas do povo, do país sozinha (e nem é este o seu papel), mas é fundamental para a transformação social. (ROCHA, 2014, p.01)

A implementação da Lei 10.639/2003 que determina a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana nos estabelecimentos de ensino brasileiros não se caracteriza como novidade, tendo em vista o tempo ocorrido desde a sua criação. O objetivo aqui, no entanto, é descobrirmos se, quatorze anos depois, os livros didáticos estão adequados à Lei? Se a História e Cultura da África são temas tratados em pé de igualdade com outras culturas nos livros didáticos? Se a escola está cumprindo seu papel na transformação da sociedade?

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC, 2006) o objetivo principal da criação dessa lei é trazer à tona e valorizar essa parte tão importante de nossa cultura que, por anos, foi ignorada.

Obviamente, o preconceito e a discriminação contra os negros não surgiu na escola, mas cabe ao ambiente escolar a eliminação dessa mentalidade racista.

“Afim, racismo e discriminação racial são problemas a serem combatidos por brancos e negros juntamente com as instituições de educação, as quais são previstas para funcionarem como espaços democráticos.” (LOUZADA e ULHOA, 2007, p.07)

Na tentativa de desconstruir o mito da democracia racial e a ideia de um país sem preconceito, o cumprimento da Lei 10.639/2003 exige que as escolas em todo o Brasil passem a: “assumir a responsabilidade de educar para novas relações raciais e sociais” (LOUZADA e ULHOA, 2007, p.05)

Nesse sentido, o papel do professor, em sala de aula, é de extrema importância, visto que cabe à escola desmistificar a temática racial de forma clara e sem privilegiar uma ou outra cultura.

Abordar conteúdos que trazem para a sala de aula a história da África e do Brasil Africano é fazer cumprir nossos grandes objetivos como educadores: levar à reflexão sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debate, estimular valores e comportamentos de respeito, solidariedade e tolerância. (SOUZA, 2008, p. 07)

A relação do preconceito existente no Brasil se deve em grande parte à negação da cultura dos diversos povos africanos e indígenas que formaram nossa identidade brasileira. Rituais, língua, religião, tudo foi ignorado e substituído por um comportamento tido como certo: o europeu.

Apesar do seu papel como agente cultural ter sido mais passivo que ativo, o negro teve uma importância crucial, tanto por sua presença como a massa trabalhadora que produziu quase tudo que aqui se fez, como por sua introdução sorrateira mas tenaz e continuada, que remarcou o amálgama racial e cultural brasileiro com suas cores mais fortes. (RIBEIRO, 1995, p. 113)

Historicamente, os negros brasileiros foram representados em uma situação de inferioridade. Desde antes da chegada dos africanos escravizados no Brasil, a questão da cor da pele já era determinante para classificar uma pessoa em grau de importância na sociedade, inteligência e capacidade. Imagens nos livros didáticos representavam o negro como selvagem, violento, lascivo, sem estrutura moral, incapaz de viver e se relacionar com os brancos. Essa representação influenciava, de alguma forma, a visão que o aluno branco terá sobre o colega negro. Enquanto o aluno branco poderá se sentir superior, o aluno negro recria em seu inconsciente a inferioridade repassada nos livros didáticos.

Essa visão foi perpetuada por várias décadas e como resultado tem-se hoje um Brasil racista. As políticas públicas aplicadas no país surgem como um modo de resgate da situação do negro escravizado brasileiro

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. (PESAVENTO, 2005, p. 41)

Analisar como são representados os negros brasileiros e a África no livro didático é um dos objetivos dessa pesquisa. Uma vez que o livro, às vezes, é a única fonte de pesquisa e informação dos alunos, torna-se necessário analisar como os alunos, os negros, principalmente, estão se reconhecendo. Em sala de aula, comentários racistas do tipo “olha você no livro” mostram como os dois grupos de alunos se veem na sociedade atual. Se no livro, tido como verdade, é mostrado escravos africanos sofrendo castigos físicos e vistos como inferiores é assim que se sentirão.

Seu alcance em todos os segmentos da sociedade que envolve educadores, alunos e suas famílias entre outros, levam-nos a refletir sobre o peso de seu conteúdo na formação do aluno na construção de sua cidadania. Portanto nem é preciso repetir o velho chavão de que o que está no livro didático do ensino fundamental e médio tem o caráter de verdade. (REIS, 2012, p. 02)

Devolver para os negros sua herança cultural e o orgulho de suas tradições é o que transforma a obrigatoriedade do Ensino de História da Cultura da África nas escolas, uma política eficiente. Assim, os conteúdos e expectativas de aprendizagem do Currículo Referência vêm de encontro a isso.

Uma análise rápida no Currículo Referência, especificamente, nas expectativas de aprendizagem: uma se destaca por estar presente em todos os bimestres de todas as séries finais do Ensino Fundamental: “Desenvolver atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e qualquer forma de discriminação.” Dentre outras tantas expectativas de aprendizagem, essa nos chama a atenção por conta dos inúmeros casos de racismo expostos pela mídia nos últimos anos. Ora, se existe esse trabalho nas escolas, porque não se percebe o resultado em nossa sociedade, ainda que fosse em um grau menor.

O currículo é pensando com o intuito de sanar problemas que surgem na sociedade. Pode-se dizer que o currículo é vivo e se alimenta das demandas sociais. Esse é o caso da implementação da Lei 10.639/2003 que veio de encontro às reivindicações propostas pelo movimentos negros desde 1950.

Portanto, a escola funciona como a instituição que normatiza esses conteúdos do currículo escolar.

O simples fato de existir não indica que os temas propostos no currículo serão aplicados, efetivamente, em sala de aula. De nada adianta um livro que contemple as propostas do currículo, se o professor não aproveitar o tempo em sala de aula para alimentar o temas propostos. alimentar, neste caso, é extrair do jovem em sala suas percepções e vivências e utilizar essa discussão nos conteúdos propostos, anteriormente.

Mas até aonde se pode dizer que o aprendizado histórico ocorreu? Ao contrário de outras ciências, a História não é exata. “A totalidade do saber histórico fragmenta-se na ciência da história.” Não há como medir ou estabelecer parâmetros que indiquem o nível de aprendizado do conhecimento histórico. Então, quando ocorre a formação histórica?

Em primeiro lugar, formação é o conjunto de habilidades necessárias que auxiliam no entendimento do mundo, ou de si próprio. “Ela pressupõe a capacidade de aprender os contextos abrangentes – e de refletir sobre eles - nos quais se formam e aplicam capacidades especiais.” (Rüssen, p.95). A formação, do mesmo modo, é compensatória quando ocorre fora do ambiente acadêmico.

Determinar o que é o aprendizado torna-se uma tarefa complexa, uma vez que não existe medida ou regra que o fundamente. “Aprender é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças. (...) O aprendizado histórico é um processo da consciência que se dá entre os dois pontos de referência seguinte” (Rüssen, 106). Algo objetivo torna-se subjetivo. A formação histórica individual acontece quando o sujeito aprende sobre si mesmo. Se vê como parte da história e entende seu papel atuante no aprendizado histórico. “A formação histórica significa, igualmente, uma consciência mais profunda do sentido próprio do eu” (Rüssen, p.110).

“Esse duplo processo de aprendizado e apropriação da experiência histórica, e de auto-afirmação histórica, dá-se em princípio por meio de três operações: experiência, interpretação e orientação.” Essas três operações do estão interligadas, pois: “Não há experiência histórica livre de interpretação, nem orientação histórica livre de experiência”. (Rüssen, p. 118)

Um currículo de História trabalhado corretamente pelo professor, leva o aluno ao estágio seguinte. O aluno adquire uma formação histórica, ação que o

tira do mundo subjetivo, levando-a para a objetividade. O conhecimento adquirido começa a fazer sentido e o aluno vivencia esse aprendizado nos núcleos sociais onde vive.

O Currículo Referência foi criado quase dez anos após a aprovação da Lei 10.639/03, o que já demonstra um atraso ou descaso da rede estadual em se adequar as propostas da mesma. Ainda assim, mesmo que tardiamente, foi colocada em prática. Do mesmo modo, dentro do Currículo Referência de História, existem expectativas a serem cumpridas e que de alguma forma levam o professor a discutir África e cultura afro-brasileira nas escolas.

De acordo com a Secretaria de Educação, os conteúdos são referências para o trabalho em sala de aula e caberá ao professor escolher o livro didático que abranger o maior número de temas.

2.1 – SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Neste momento, o presente texto visa analisar o papel da África, africanos, e negros escravizados nos livros didáticos da segunda fase do Ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano. Na tentativa de obter um resultado mais amplo, serão analisadas as coleções do material de divulgação de diversas editoras disponibilizados pela PNLD para o ano de 2017. Treze anos após a criação da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileiros, podemos observar até onde houve mudanças na forma como são retratados os negros nos livros didáticos.

De acordo com as discussões anteriores, serão examinadas duas coleções ofertadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para o triênio 2017-2019. O Projeto Teláris da Editora Ática, e a Coleção Historiar disponibilizado pelo Editora Saraiva.

O primeiro livro didático analisado foi o “Projeto Teláris – História da Pré-História à Antiguidade” da Editora Ática, do ano de 2016, escrito pelas autoras Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi. (Ver anexo 01)

Nos primeiros capítulos do índice (Ver anexo 02 e 03) dessa obra, não há menção à África ou ao continente africano, referenciando-o como berço da

Humanidade, conforme pode-se observar na imagem abaixo. Na unidade do livro chamada “Civilizações” existem capítulos sobre as civilizações antigas e o Egito se encontra nessa unidade, juntamente com a Mesopotâmia. Mas somente na página oitenta e um do livro, na abertura do capítulo, é que a África é mencionada.

Porém, no Capítulo nono, em uma Unidade do livro chamada “Diversidade”, é que encontramos as Civilizações da África Antiga” (Ver anexo 04). O Egito pertence ao continente Africano, portanto a história desse país deveria ser considerado como civilização, e não como Diversidade. Essa descaracterização das sociedades africanas como Civilizações não acabaria influenciando a mentalidade dos jovens, ainda que de forma indireta? Ou, essa é justamente a proposta: distanciar as sociedades africanas da antiguidade do que é considerado civilização.

Na contramão dos exemplares supracitados, temos outro livro que mesmo não sendo o ideal, trabalha, de forma ainda tímida, a história africana e sua relação com o Egito e, caracteriza-se por reforçar o tema por meio de imagens. O livro do 6º ano, da Coleção Historiar, dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, (Ver anexo 05) distribuído pela Editora Saraiva, 2ª edição, São Paulo, ano de 2015.

No sumário do 6º ano da Coleção Historiar temos três referências ao Continente Africano e a sua história (Ver anexo 06 e 07). No capítulo quarto, com o título “Primeiros Humanos” e os capítulos sétimo e oitavo que tratam do Egito Antigo e o Reino de Cuxe, respectivamente.

No interior do livro, dentro do capítulo 04, na página 50 (Ver anexo 08) observa-se o subtítulo: “Na África: os vestígios mais antigos”, neste momento os autores citam que os fósseis humanos mais antigos foram encontrados na África. Na sequência, na página cinquenta e um (Ver anexo 09) observei um texto complementar com o título “Na África, o sítio arqueológico de Maropeng”, localidade na qual se encontram territórios de escavações que são considerados berço da humanidade. Mesmo não se tratando do ideal, a obra contempla uma expectativa de aprendizagem para o primeiro bimestre do 6º ano, do Currículo Referência de Goiás, que objetiva: “Reconhecer a África como o lugar de surgimento da humanidade, a partir de dados e vestígios arqueológicos.”

O capítulo sétimo (Ver anexo 10), do livro em questão, trata do Egito Antigo e mostra uma civilização desenvolvida para os padrões da época, com informações importantes sobre a história da humanidade e dessa sociedade. Importante saber que esse livro faz referência à localização do Egito no continente africano, contempla, assim, uma expectativa de aprendizagem para o segundo bimestre, do Currículo Referência do Estado de Goiás: “Avaliar como o conhecimento sobre a África está estruturado no nosso imaginário”. Mostrar uma civilização desenvolvida como pertencente ao Continente Africano, ajuda a desmitificar a ideia de um continente atrasado e sem cultura, como citado por Hegel, anteriormente.

Na página cento e um (Ver anexo 11), uma pergunta, como atividade, reforça o Egito como parte do Continente Africano, o que colabora para cumprir outra expectativa de aprendizagem do segundo bimestre: “Desenvolver atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e qualquer forma de discriminação”. Ora, uma civilização tão importante sendo, devidamente, localizada no continente africano colabora para a desmitificação da ideia de uma sociedade atrasada e sem vida e auxilia no desenvolvimento de atitudes contrárias ao racismo, conforme a expectativa.

Do mesmo modo, nesse livro existe o capítulo sobre o Reino Cuxe (Ver anexo 12), civilização antiga do continente africano, entretanto dificilmente aparece com um capítulo exclusivo.

O primeiro livro do 7º ano a ser analisado é o Projeto Teláris, da Editora Ática. A presença do negro na obra se dá na Unidade 02, intitulada “Tolerância”. (Ver anexo 13). O capítulo 06 trata da África Subsaariana. Contudo, refere-se apenas aos povos do Norte do território africano como o Reino de Gana, Mali, Povo Banto, Povo Iorubá. (Ver anexo 14). A descaracterização dos diferentes povos e religiões ocorrem quando somente quando o povo Mali é citado, da seguinte forma: seguidores do islamismo. Esta, aliás, é a única referência religiosa do capítulo.

A Unidade três, intitulada “Trabalho”, traz no capítulo nono o tema “Africanos na Colônia Portuguesa” e retrata o tráfico negreiro e a escravidão (Ver anexo 15). O que chama atenção nessa unidade é o fato da escravização indígena e africana serem citadas como algo benéfico para os povos da colônia, uma vez que é enfatizado o subtítulo “Diferentes formas de trabalho”. No entanto,

é considerado trabalho apenas a escravidão, sem referência ao trabalho livre e remunerado.

Ainda no capítulo nono, na página cento e oitenta e seis da parte inferior, é apresentado um pequeno texto complementar fazendo referência à herança Africana no Brasil (Ver anexo 16). Esse trecho pode passar despercebido no meio das imagens. Todavia, representa o comércio de escravos, as senzalas e os escravos de ganho.

A oportunidade para os alunos de um trabalho interessante sobre os negros escravizados está na página cento e oitenta e cinco (Ver anexo 17), em uma atividade proposta sobre o tratamento recebido pelo negro na sociedade e questões que levam a discussões sobre racismo e discriminação.

O segundo livro do 7º ano analisado foi o Historiar, no qual é possível observar páginas coloridas e chamativas (Ver anexo 18). O capítulo quarto trabalha os Povos Africanos, na antiguidade. Esse tema vem em sequência do Mundo Islâmico, dentro da Unidade um que trata dos Europeus, Árabes e Africanos, nessa ordem (Ver anexo 19). Nas páginas de abertura do capítulo, as folhas são coloridas e retratam povos da Namíbia contemporânea. No entanto, mesmo com diversas imagens distribuídas pelo capítulo, os povos citados foram apenas Reino de Gana, Mali e Povo Iorubá, ignorando grande parte dos povos da África.

Dentro da Unidade três do livro encontra-se, no capítulo décimo segundo, discussões sobre Cotidiano e Economia Colonial, o mesmo destaca as formas de trabalho dos escravos negros e indígenas, como mola propulsora da economia, além do trabalho livre. No capítulo todo sobre o Cotidiano e economia (Ver anexo 20), faz-se referência ao trabalho escravo por meio da análise de documento de um padre jesuíta que trata como fato natural os castigos recebidos pelos escravos e detalha a normalidade dos castigos, além de fotografias dos instrumentos utilizados nesses castigos.

Dentro do capítulo décimo terceiro, na página duzentos e sete, uma imagem do mercado de escravos, do artista alemão Rugendas, acomoda-se na metade da página e o título do assunto é “Tornar-se Escravo” (Ver anexo 21), como se essa tivesse sido uma opção dada aos negros africanos vendidos no Brasil. Além da imagem de Rugendas, as demais existentes retratam os negros sofrendo castigos físicos.

No final do capítulo, os autores fazem referência aos afrodescendentes no Brasil atual e mostram o trabalho das baianas que vendem acarajé nas ruas de Salvador e uma imagem de escravos, no Brasil colonial, que carregam tabuleiros cheios de comida.

Ao contrário do livro do 7º ano, o Projeto Teláris do 8º ano, que será analisado a seguir, quase não trabalha a presença do negro na história do Brasil. Em alguns capítulos como complementação de um assunto, como por exemplo: na Unidade três - Nação e Nacionalismo.

O capítulo sexto, intitulado Neocolonialismo, explicita sobre a Segunda Revolução Industrial e a Conferência de Berlin, destaca-se que o mesmo enfatiza a exploração da África por meio da partilha entre os países imperialistas. Entretanto, na página cento e trinta e nove, um texto sobre Racismo e Pretexto Civilizatório (Ver anexo 22) mostra as teorias criadas no período para justificar a invasão do Continente Africano e alega a superioridade europeia como justificativa para a exploração.

Ainda no capítulo sexto, a violência europeia sobre o Congo é discutida no subtítulo. “Congo Belga: exemplo de barbárie europeia”. Comtempla a discussão: uma imagem de crianças com as mãos amputadas como forma de punição ilustra quase toda a página; sendo o foco principal da atenção do leitor. (Ver anexo 23)

O capítulo sétimo, dessa unidade, diz respeito ao Governo de D.Pedro II e a produção de café. Em um subtítulo: “Modernização e suas Contradições” na página cento e sessenta e sete, os autores tratam da “Vergonha da Escravidão” como a “maior fonte de mal-estar e indignação diante da realidade nacional” (Ver anexo 24). O professor de posse desse livro deverá realizar referência aos interesses econômicos da Inglaterra e à pressão para o fim da escravidão.

Na página cento e setenta e dois, ainda no Capítulo sétimo, um tópico intitulado: “Um Brasil Multicultural” faz menção aos povos que contribuíram para a formação da cultura brasileira, no entanto, o negro não foi citado. Existem referências aos países europeus apenas e a participação do negro na formação cultural brasileira foi deliberadamente omitida.

O próximo livro analisado, da coleção Historiar, do 8º ano (Ver anexo 25), contém as seguintes características: dos exemplares analisados é, aparentemente, o que mais está de acordo com as diretrizes e o Currículo

Referência. Trabalha sobre o negro e a escravidão, entretanto conta história de negros que fizeram parte da sociedade colonial. (Ver anexo 26)

No final do capítulo, a despeito da Crise do Império, o texto final trata das conquistas recentes no que diz respeito ao crime de racismo e a conquista da aprovação da Lei 10.639, aprovada em 2003. (Ver anexo 27)

Nos livros do 9º ano analisados, pouco se observa sobre História da África. Na coleção Teláris, por exemplo, a Unidade três, no capítulo sexto, intitulado: “África e Ásia lutam pela Independência”, o mesmo retrata as lutas armadas e o Apartheid. Em um tópico, que faz relação entre a matéria estudada e o que aconteceu no Brasil durante o período, apresentou-se um texto chamado “A luta contra o racismo no Brasil”. (Ver anexo 28)

A necessidade de uma análise verdadeira e eficaz nos livros oferecidos pelo PNLD é comprovada, na medida que se observa o conjunto de onze coleções distribuídas para a escola, nas quais dois exemplares, simplesmente, ignoram a História da África como tema de estudo para o 6º ano.

Na coleção “Estudar História: Das origens do homem à era digital”, da autora Patrícia Ramos Braick, Editora Moderna, 2ª edição, São Paulo, 2015, o livro para o 6º ano possui, no capítulo sete, discussões sobre o Egito e a Núbia. Todavia, somente na página noventa e sete, do livro do aluno, existe uma referência de duas linhas sobre o Egito e a Núbia, esta afirma que ambos estão localizados no Continente Africano.

A segunda coleção que não está de acordo com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura da África e com o Currículo Referência do Estado de Goiás, é “História – Sociedade e Cidadania”, do autor Alfredo Boulos Júnior, da Editora FTD. No interior da obra, na unidade três que trata o tema: Vida Urbana: Oriente e África e subtítulos sobre a Mesopotâmia e Egito, somente no Manual do Professor existe uma nota para o professor na página cento e vinte e nove, sobre a localização do Egito no Continente Africano.

Não tratar sobre o assunto é quase tão grave quanto disseminar teorias racistas de forma premeditada. O fato de não tratar o tema, subentende-se que não há nada de errado e que, desse modo, nada precisa ser mudado na forma como os negros são vistos no livro didático.

CAPÍTULO 03 – SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS

Os mais de trezentos anos de escravidão brasileira implantaram, na mentalidade de nossa sociedade, a ideia de inferioridade do negro. Vivenciamos situações preconceituosas todos os dias e, mesmo assim, quando se pergunta à alguém se é racista? A resposta é sempre não. Infelizmente, a realidade é outra: somos uma sociedade educada para o racismo e mesmo tentando negar esse fato, usamos normalmente expressões como: “A coisa está preta”, “Amanhã é dia de branco”, “Cabelo ruim”, sem nos darmos conta da carga racista presentes nessas expressões. Um negro que dirige um carro importado é visto primeiro como ladrão. A mulher negra que carrega uma criança branca é a empregada. O negro lutou, resistiu e nos deixou uma herança cultural ainda pouco aceita nos dias de hoje, justamente por ser “coisa de preto”.

O Continente Africano sempre foi um mistério a ser explorado pelos colonizadores europeus, uma vez que além do fascínio das riquezas naturais, também existia a curiosidade acerca dos habitantes daquele local: *“A África seria uma terra de pecado e imoralidade, gerando homens corrompidos”* (SANTOS, 2005 p.55). Como poderiam ser tão diferentes dos brancos? Sem conseguirmos distinguir a variedade cultural e linguística daquele continente, todos foram colocados no mesmo patamar: negros, diferentes e uma vez que não eram cristãos, também não poderiam ser considerados seres humanos.

Nas escolas brasileiras antes da publicação da Lei 10.639/03, o ensino sobre o período da escravidão é marcado por relatos de submissão e humilhação. Nos livros didáticos utilizados as imagens de negros chicoteados e amarrados em troncos era uma constante. A história da África e sua cultura, assim como a participação dessa herança na construção da cultura brasileira, foram devidamente ignoradas. No entanto, quatorze anos após a lei, a situação se repete com políticas públicas destinadas aos negros sendo descaracterizadas. Essa descaracterização ocorre quando, por exemplo, as cotas ainda são vistas como um benefício e não um ajuste de uma dívida histórica pela desigualdade sofrida pelo negro.

Surpreendentemente, a existência de políticas públicas para sanar essa desigualdade histórica entre negros e brancos causa discussões nos diversos setores da sociedade. E na escola não poderia ser diferente. No meio

acadêmico, ainda, existem pessoas que se posicionam contra as ações afirmativas destinadas aos grupos menos favorecidos. No decorrer deste trabalho, utilizarei a definição abaixo quando se tratar de ações afirmativas.

“As ações afirmativas são políticas públicas destinadas a atender grupos sociais que encontram-se em condições de desvantagem ou vulnerabilidade social em decorrência de fatores históricos, culturais e econômicos. Seu objetivo é “garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos.” (CASHMORE, 2000, p.31, in FONSECA, 2009, p.11)

Na história do Brasil, para justificar a escravidão, diversas teorias de influência Iluminista surgiram e foram propagadas por parte da elite intelectual da época. Desse período, podemos destacar as ideias de José Bonifácio de Andrada e Silva, que, em 1823, declarava que os escravos africanos não eram cidadãos e, por isso, não existia nenhuma lei que os protegesse. Além disso, descreviam a escravidão como um ato de humanidade para com os africanos, já que se tivessem continuado na África, não conheceriam o Evangelho. E somente seriam reconhecidos como seres humanos quando convertidos ao cristianismo.

Ao serem trazidos como escravos, os negros africanos rompiam todos os seus laços culturais e sociais. *“A cultura diferente desse povo era encarada como signo de barbárie. (...) A invisibilidade das diferenças entre os vários povos da África fazia com que todos fossem vistos de uma única e mesma forma: todos são negros”* (Santos, 2005 p.55). Não importava, naquele momento, de qual etnia ou região essas pessoas vieram. Eram todos negros escravizados, uma mercadoria valiosa. Depois da travessia no Atlântico e sua fixação em algum lugar no Brasil é que essas pessoas voltavam a buscar uma referência em comum que os ajudassem a compartilhar essa nova realidade. Porém, antes de mais nada, precisavam aprender o português para conseguirem entender as ordens que lhes eram dadas.

Não se sabe ao certo quantos milhões de negros foram vítimas do tráfico, sendo trazidos e mantidos como escravos no país.

As primeiras estimativas relativas à quantidade de negros introduzidos no Brasil durante os três séculos de tráfico variam muito. Vão desde números exageradamente altos, como 13, 5 milhões para Calógeras

(1927) ou 15 milhões para Rocha Pombo (1905), até cálculos muito exíguos, como 4, 6 milhões para Taunay (1941) e 3, 3 milhões para Simonsen (1937). (RIBEIRO, 1995, p.161)

A humilhação pela qual o negro era submetido começava no seu transporte para o Brasil, sendo tratado como “coisa”, uma mercadoria tão valiosa, embarcava em um navio no qual, provavelmente, caberiam duzentos negros, eram trazidos quinhentos para compensar as mortes ocorridas nos porões.

No momento em que pisavam no solo brasileiro, eram isolados em quarentena, com o intuito de recuperar a mercadoria e vendê-la posteriormente e evitar maiores prejuízos antes da comercialização. Feridas na pele e outras doenças eventuais eram tratadas antes de serem levados para o mercado de negros.

Os africanos que vieram para o Brasil no início do período colonial não participavam, efetivamente, da sociedade, eram apenas considerados mão-de-obra para o serviço pesado. De acordo com Ribeiro (1995): *“A contribuição cultural do negro foi pouco relevante na formação daquela protocélula original da cultura brasileira. Aliciado para incrementar a produção açucareira, comporia o contingente fundamental da mão-de-obra.”* (p.114)

O negro escravizado nos engenhos brasileiros iniciava seu dia de trabalho por volta da cinco da manhã, quase sempre até as nove da noite. Durante o dia, trabalhava na lavoura, no engenho, na produção e beneficiamento do produto. Ao fim do dia, seguia para a senzala, a moradia dos escravos que abrigava em média trinta negros em dez ou quinze metros quadrados. Nas cidades, o trabalho era igualmente cansativo e não menos humilhante. Escravos, mestiços e libertos ofereciam seu trabalho nas ruas das cidades e quando podiam, economizavam para comprar a tão sonhada liberdade. Dessa forma, os negros escravizados no Brasil seguiram suas vidas nos mais de trezentos anos de escravidão no país, misturaram-se e influenciaram a cultura brasileira.

Essa mistura entre negros e brancos ocorreu seguindo normas bem claras: o negro trabalharia e obedeceria às ordens dos brancos. Desde que respeitassem essa condição, o convívio era pacífico. Uma vez que a sociedade branca não aceitava perder seus privilégios e reforçava a cada gesto uma imposta inferioridade da camada negra da sociedade. O que não significa uma

submissão total, pois o negro na sociedade escravista se impôs como pessoa e conseguiu a incorporação da cultura africana na sociedade brasileira, mesmo sendo considerada sem importância.

Durante todo o período colonial e, posteriormente, na República, o Estado brasileiro foi coautor e responsável pela exclusão do negro brasileiro da sociedade. Códigos de conduta e leis criadas no período pré-republicano funcionavam como uma tentativa de degradação da situação do negro e pretendia-se por meio da legislação cimentar uma situação de inferioridade do negro escravizado no país. Apenas um mero formalismo, uma vez que a exploração humana era legalizada e essas leis serviam somente para reafirmar o poder dos dominantes diante dos dominados.

Mas essa situação não era exclusiva do período escravagista brasileiro. Edward Thompson, em seu estudo sobre a Lei Negra na Inglaterra do século XVIII, na obra *Senhores e Caçadores*, nos mostra como uma lei tem o poder de cimentar uma situação de dominação, tendo a Lei Negra como *“mediadora normativa das relações de classe vista de uma perspectiva de dominação”* (Mattos, p.35). Para Thompson:

“A lei é nitidamente um instrumento da classe dominante de facto: ela define e defende as pretensões desses dominantes aos recursos e à força de trabalho – ela diz o que será propriedade e o que será crime – e opera como mediação das relações de classe com um conjunto de regras e sanções adequadas, as quais, em última instância, confirmam e consolidam o poder da classe existente. Portanto, o domínio da lei é apenas uma outra máscara do domínio de uma classe. (THOMPSON, p.350)

Tanto a Lei Negra na Inglaterra, quanto as diversas leis brasileiras do período escravista serviram apenas para consolidar o poder das classes dominantes. Os caçadores ingleses eram proibidos de ter arcos, instrumentos, armadilhas, espingardas, redes, laços. Não tinham o direito de negociar o fruto de seu trabalho. Com os escravos brasileiros a situação era semelhante, pois eram impedidos de possuir suas próprias ferramentas e de negociar o fruto de seu trabalho. Em ambos os casos, a lei não garantia direitos aos subordinados, apenas reforçava o poder dos senhores, legalmente.

Entretanto trazia à tona um conflito: se os escravos não eram considerados cidadãos, porque criar uma lei que os resguarde? A criação de uma lei estabelece direitos aos negros e os iguala, em algum momento, ao branco, pois ambos os indivíduos passam a possuir normas e regras estabelecidas para sua proteção. Mesmo não sendo considerados cidadãos, as leis os transformam em indivíduos com direitos.

“Embora seja incorreto considerar os escravos como cidadãos, na acepção completa e moderna da palavra, a Lei de 1871, especialmente naqueles seus aspectos como a legalização do pecúlio; a permissão de compra de alforria; e a proibição de separação de famílias, transforma-os em sujeitos portadores de direitos, portanto, incluídos, ainda que parcialmente, no universo dos critérios jurídicos, senão de igualdade e universalidade, ao menos de legalidade.” (MATTOS, 2003, p. 36)

No entanto, somente a criação de uma lei não garante que ela será executada como se deve. Um exemplo disso é a efetiva aplicação da proibição do transporte de escravos pelo Oceano Atlântico com a Lei Euzébio de Queiroz, em 1850, no Brasil. A chamada “lei para inglês ver”, não surtiu os efeitos imediatos esperados. Primeiro o tráfico ilegal ganhou força, posteriormente, o tráfico interno surgiu como alternativa.

Aos poucos, a economia, essencialmente, agrária brasileira vai dando lugar à industrialização, fruto do pioneirismo inglês. Mas as humilhações e castigos sofridos pelos escravos brasileiros não combinavam com o ideal republicano de “igualdade, liberdade e fraternidade”. As poucas transformações ocorridas nesse período só aconteceram por influência inglesa, no entanto, não imediatamente. Somente vinte anos depois, com uma fiscalização mais eficaz e violenta contra os navios negreiros feita pela Inglaterra, é que se pode dizer que houve o fim do tráfico internacional de escravos para o país.

Inegavelmente, todos sabem que a história não é uma linha contínua. Fatos distantes podem alterar, de alguma forma, o lugar onde estamos. E foi justamente isso que aconteceu no Brasil pré-republicano. Uma enxurrada de fatores que convergiram para a “Abolição da Escravatura”.

Um desses fatores é a insistência inglesa para o fim do tráfico negreiro pelo Atlântico, e a conseqüente falta de mão de obra para o serviço pesado no país. O valor de cada negro aumentou, consideravelmente, nas regiões

produtoras de café. Uma alternativa foi a busca de escravos no mercado interno, nas regiões Norte e Nordeste onde a produção açucareira havia diminuído bastante. Nessa época, o preço de cada escravo subiu, vertiginosamente, e manter escravos no trabalho das lavouras não gerava mais o mesmo lucro.

Outra solução foi a vinda de imigrantes, em sua maioria, europeus, para o trabalho assalariado, nas lavouras. Note-se que eles eram brancos e vindos de locais mais desenvolvidos, logicamente seriam melhores que os negros e conseguiriam fazer a produção aumentar. *“A lavoura do Brasil, feita por escravos boçais e preguiçosos, não dá os lucros com que homens ignorantes e fanáticos se iludem.”* (SANTOS, 2005, p. 39). Antes, porém, alguns cafeicultores chegaram a trazer trabalhadores chineses, em situações de trabalho bem parecidas com a escravidão africana, mas a adaptação da língua foi um dos problemas encontrados.

A solução foi encontrada com imigrantes europeus para o trabalho assalariado, nas lavouras cafeeiras no Brasil. Estudiosos como o biólogo francês Louis Couty, no livro *“L’esclavage au Brésil (1881)*, defende que a escravidão é ruim não por ser limitada em direitos, mas por ter o trabalho feito por negros que ele considera uma raça inferior: *“A escravidão dever ser eliminada lentamente para dar tempo à chegada de uma mão-de-obra qualificada, ou seja, a dos homens europeus.”* (SANTOS, 2005, p.85), defendendo claramente a vinda de imigrantes para o país.

Quinze anos após a proibição do tráfico de escravos pelo Atlântico e o não cumprimento efetivo dessa lei somado com a chegada de grupos de imigrantes europeus para o trabalho nas fazendas cafeeiras, em 1865, desencadeou uma grande pressão internacional para que Brasil libertasse seus escravos, uma vez que era a única nação na América que ainda tinha escravidão. Neste momento, recai sobre o tema de ações distantes influenciarem o modo de vida em nossa sociedade. Para atender às pressões internacionais e tentar se valer como uma sociedade modernizada, algumas leis foram criadas no Brasil, com o intuito de mostrarem uma intenção de libertar os escravos.

Em 1871, foi criada a Lei Rio Branco, conhecida como a Lei do Ventre Livre, que libertava os filhos das escravas nascidos após essa data. Embora, no

que diz respeito à elaboração das leis, desde essa época, raramente, as leis beneficiavam as camadas menos favorecidas.

Criar uma lei que liberta o filho das escravas nascidos a partir dessa data, pressupõe-se que nasceriam livres e não que deveriam trabalhar para pagar sua liberdade. De acordo com o primeiro parágrafo da lei citada, os senhores deveriam criar e cuidar dessas crianças até a idade de oito anos. A partir daí, as opções eram dadas aos senhores de escravos e não para a mãe. Os senhores ou receberiam indenização do Estado, o que quase nunca acontecia, ou recém-liberto deveria trabalhar até os vinte e um anos completos para o senhor. No caso da indenização do Estado, este poderia dispor da forma que melhor lhe convier dessa criança, em outras palavras significava separá-lo da mãe.

E, em casos como esses de separação eminente das famílias, os escravos, principalmente, as mães lutavam dentro do que lhes era permitido. Havia uma resistência que vinha do apoio de uma lei, o que causava receio por parte dos senhores de escravos. E, aliado a isso, a esperança de liberdade de toda a senzala:

[...] apenas a Lei não era necessariamente suficiente para que elas alcançassem seus objetivos. No entanto, seria difícil negar que o abrigo da Lei complementou, ampliando consideravelmente, as perspectivas de liberdade, não só dessas escravas, mas de todos os escravos em condições semelhantes. (MATTOS, 2003. p. 36)

Sendo assim, no Brasil, durante o período Pré-abolicionista: *“A Lei do Ventre Livre foi a primeira tentativa mais sistemática de regulamentação, por parte do Estado, da relação entre senhores e escravos.”* (Mattos, 2003, p. 35). A construção de uma lei que legitimasse a condição de escravo trouxe para época um conflito entre Estado e Negros escravizados. Se não eram considerados cidadãos, porque teriam uma lei que legitimasse sua condição.

Aparentemente, a Lei do Ventre Livre beneficiou os senhores de escravos e mostrou a força da sociedade escravista, embora os negros e abolicionistas não tenham deixado de lutar e buscar o fim da escravidão.

A consciência de direitos previstos em Lei criou nos escravos da época uma reação que pouco se ouve falar. Não se sabe se instruídos legalmente, ou

por conhecimento próprio, os negros escravizados começaram a resistir e buscar amparo legal nas normas que garantiam seus destinos.

[...] os próprios escravos, na experiência cotidiana do cativo, construíram estratégias autônomas de luta, entre elas, as que se baseavam numa consciência própria de direitos, se empenhando de todas as formas, inclusive formas legais, para fazê-los valer (MATTOS, 2003, p. 35)

A lei do Ventre Livre, em si, não garantiu a liberdade imediata dos filhos de escravos nascidos a partir de 1871, mas, como instrumento de luta pela liberdade, cumpriu bem o seu papel. Os escravos puderam vislumbrar um futuro livre, com uma lei que regulamentava as ações dos senhores.

“Não foram poucos os negros que lançaram mão do apelo às instituições que tradicionalmente garantiam a sua manutenção na condição de cativos, como arma política na luta pela liberdade. Cremos que isso só foi possível quando critérios de legalidade passaram a incluí-los como sujeitos de direito, ainda que esses fossem parciais e restritos.” (MATTOS, 2003, p. 35)

Além disso, mesmo os negros sendo sistematicamente diminuídos como seres humanos pelos senhores do café, ainda assim, causavam receio à sociedade escravista da época. Tinham medo dos escravos se rebelarem, uma vez que mesmo não sendo considerados cidadãos, a Lei do Ventre Livre os transformavam em indivíduos com direitos. *“a referida Lei significou um duro golpe desferido contra os proprietários que viram reduzidas as suas principais prerrogativas de domínio senhorial, dentre elas, a de dispor de forma irrestrita da sua propriedade escrava.”* (MATTOS, 2003, p.36)

A segunda Lei criada para “benefício” dos escravos foi a Lei dos Sexagenários, ou Lei Saraiva Cotegipe, de 28 de setembro de 1885. Na prática essa lei não trouxe benefícios aos escravos, já que a mesma libertava os negros acima de sessenta e cinco anos. Além de poucos escravos chegarem a essa idade, essa lei beneficiava os senhores donos de escravos, já que os livravam da responsabilidade com o negros e libertava apenas aqueles poucos que já não geravam lucros para os fazendeiros.

Durante grande parte do período escravista no Brasil, a vida dos escravos era esperar migalhas de liberdade. E a jovem nação brasileira que se formava começou a pensar na República. *“Com o apogeu da sociedade industrial e do elogio ao trabalho, os povos que não acompanhassem o grau de desenvolvimento europeu eram condenados à inferioridade”* (Santos, 2005. p. 55)

Um ideal de igualdade entre os cidadãos foi se formando na mentalidade dos intelectuais da época e ganhando força. Mas como pensar em um país com direitos para todos, tendo como motor da produção nacional o trabalho escravo.

“Enquanto a escravidão era apenas moralmente errada, ela foi sustentada pelo poder, incentivada pelos donos de terra e suportada como um mal obrigatório por aqueles que tinham alguma consciência. Contudo, em um momento específico do nosso processo histórico tornou-se economicamente errada.” (TREVISAN, 1994, p. 09)

A tão esperada lei que libertava os escravos veio em 13 de maio de 1888, assinada pela Princesa Isabel acabava com a escravidão no país. A libertação dos escravos não foi uma novidade, pois o país sofria pressões econômicas e políticas de lideranças internacionais. O Brasil não conseguiria manter por muito tempo essa condição e não lhe era ofertada outra alternativa. A escravidão brasileira era vista como símbolo de atraso e impedimento para o crescimento econômico da jovem nação, portanto precisava ser extinta.

Vários estudiosos defendiam o fim da escravidão e a paulatina inserção do trabalho assalariado no Brasil, mas nem sempre essa defesa vinha acompanhada de apoio aos negros. A imigração europeia para o trabalho nas lavouras era mais aceitável aos olhos dos cafeicultores brasileiros. O negro, por sua vez, conseguiu a tão aclamada liberdade, mas em que condições? Foram jogados à própria sorte, sobreviveram de subempregos que lhes garantiam, em alguns casos, somente a alimentação.

A Escravidão como forma de trabalho deixou de dar o lucro necessário e foi substituída. “Aconteceu” a Abolição. E o ex-escravo, o negro, marcado pelo estigma da cor, que de repente virou homem livre? Livre? Não tinha trabalho digno, era analfabeto, não tinha nenhuma segurança social. Não era um cidadão com direitos e deveres: era um ex-escravo. Nesta situação, nos momentos seguintes à Abolição, a

grande maioria dos negros libertos escolheu o caminho da subsistência, ou seja, apenas sobreviver (TREVISAN, 1994, p. 9)

Durante e após o período escravista, as leis foram utilizadas para manutenção do poder dos brancos em detrimento à situação dos negros. Mesmo sendo lançadas como um meio de igualdade, as leis que, teoricamente, deveriam beneficiar os negros, só serviram para cimentar uma situação de poder por parte dos brancos. Inclusive a ideia de ressarcir os negros recém libertos pela lei, acabou levando, de algum modo, ao desconhecimento de seu passado. Donos de escravos queimaram documentos que provavam a posse dos escravos, e essa queima de documentos negou aos negros o seu passado, já que ficaram sem o conhecimento de sua história.

O Brasil era então uma jovem nação na tentativa de se firmar diante da Europa e da América do Norte. O ideal de perfeição brasileiro a ser alcançado era a eliminação da presença física do negro no país e o seu desenvolvimento se espelhava na civilização europeia. Em uma escala que ia da inferioridade à superioridade, o Brasil se encontrava na base da escala, sendo um país inferior, incapaz de prosperar. Enquanto isso, a perfeição, o ideal branco e a riqueza estavam nos países europeus.

Vendo as coisas dessa forma, que era a predominante no Brasil, como o país poderia se desenvolver se a maioria da sua população era composta de pessoas negras e mestiças, consideradas pertencentes a raças inferiores e, portanto, menos aptas a construir uma nação desenvolvida? (SOUZA, 2008, p.122)

Com a Proclamação da República em 1889, um ano após a abolição da escravatura, os ideais de superioridade da raça branca e de que os negros eram obstáculos para a prosperidade do país, ganharam mais força. Essas ideias alimentaram o estímulo à imigração de europeus e asiáticos para o Brasil, com o objetivo de branqueamento da sociedade brasileira. Mas, o que aconteceria com os negros ex-escravos? De acordo com Souza (2008): “Foram lançados da escravidão à liberdade para vender como quisessem sua força de trabalho, competindo pelas oportunidades de emprego ou de acesso à terra.”

No Brasil República que se implantava, os negros, ex-escravos, eram tratados como um entrave para o desenvolvimento da nação.

Se antes os negros eram marginalizados e perseguidos pelo estigma da escravidão e da suspeita que sobre eles pairava, agora alguns motivos da marginalização se ligavam aos obstáculos que suas tradições de origem africana significariam para a evolução da sociedade. Conforme essa maneira de ver as coisas, para o Brasil atingir o mesmo nível das nações mais desenvolvidas deveria eliminar seu lado africano e negro. (SOUZA, 2008, p.122)

As tradições culturais dos negros africanos eram vistas como sinal de atraso em relação ao pretense desenvolvimento industrial que o país almejava. Para evitar eventuais indenizações para os negros, ou, até mesmo, como tentativa de eliminação da presença negra no Brasil, diversos documentos do período escravista foram queimados pelos senhores de engenho e funcionários de órgãos públicos. A queima dos documentos negou aos negros e seus descendentes o seu passado e o conhecimento de sua história.

Esse desconhecimento de sua trajetória os fez aceitar o que lhe era ofertado naquele momento. Condição nenhuma, ou o mínimo para a sobrevivência para os ex-escravos e seus descendentes

E, assim, conseguiram a tão sonhada liberdade, saindo sem qualificação para um novo trabalho, sem dinheiro, sem comida e usando as roupas do corpo. Largados à própria sorte, sem o apoio do governo ou dos grandes proprietários rurais, os novos libertos não tinham para onde ir. Não pensavam em permanecer nas fazendas, principalmente, para se distanciarem das dificuldades ali enfrentadas. Deste modo, uma alternativa foi a formação de comunidades nas periferias das grandes cidades.

A própria população urbana, largada a seu destino, encontra soluções para seus maiores problemas. Soluções esdrúxulas é verdade, mas são as únicas que estão a seu alcance. Aprende a edificar favelas nas morrarias mais íngremes fora de todos os regulamentos urbanísticos, mas que lhe permitem viver junto aos seus locais de trabalho e conviver como comunidades humanas regulares, estruturando uma vida social intensa e orgulhosa de si. (RIBEIRO, 1995, p. 204)

Essas comunidades de ex-escravos é o embrião das favelas no Brasil atual. Uma situação que ainda reproduz, mesmo depois de mais de um século, as desigualdades da época escravista no Brasil.

Durante séculos, aqueles seres humanos de outra cor eram somente instrumentos de trabalho, que, caso se cansassem, deveriam ser estimulados com o “chicote” e no momento da exaustão, simplesmente, deveriam ser substituídos por outros mais capazes. *“No que diz respeito à vida de todo dia, a norma na sociedade brasileira era possuir escravo que fizessem os trabalhos pesados e desagradáveis e que trouxessem dinheiro para seu senhor, que tinha apenas que mandá-los fazer as tarefas.”* (Souza, 2008, p. 81).

Quando a escravidão passou a ser inaceitável por lei, os ex-escravos livres, separados socialmente pela cor, se viram tentando sobreviver por meio de subempregos bem próximos dos que possuíam quando ainda eram escravos. O trabalho na terra é o que sabiam fazer, portanto, sem a terra para produzir, os negros foram excluídos socialmente e impedidos de propiciarem aos seus filhos uma educação institucionalizada e o acesso à saúde. Assim, criou-se uma condição de marginalização que o negro pobre não conseguiu se livrar. Desde o início, as condições eram favoráveis apenas aos brancos. Aos negros restaram apenas as sobras.

[...] o passado e o presente das políticas públicas construídas no Brasil, particularmente as dedicadas aos negros - que, antes escravizados, hoje sobrevivem em condições de marginalidade e vulnerabilidade social, segundo todos os dados estatísticos e indicadores sociais. Trata-se da população com os mais altos índices de mortalidade, morbidade, analfabetismo, evasão escolar, desemprego e condenações penais. (FONSECA, 2009, p.97)

Essa marca histórica de exclusão da sociedade perpassou mais de um século e, ainda hoje, os negros continuam vivendo em situação de desigualdade. São os que ocupam empregos menores, possuem os salários mais baixos e com menores índices de escolaridade, isso quando conseguem estudar. Os poucos jovens negros que chegam à Universidade, em sua maioria, estudam no período noturno, pois precisam trabalhar durante o dia para o sustento. Conseqüentemente, demoram mais para se formar ou apresentam maiores dificuldades durante o curso. A desigualdade entre brancos e negros evidente, desde a época da escravidão, persiste até hoje.

Quando verificamos os dados do início do século XXI, constatamos que 2,2% dos negros (pardos e pretos) chegaram ao ensino universitário no país. Ou seja, apenas 16 milhões de jovens – em um universo de cerca de 80 milhões no Brasil, segundo dados do censo de 2000 – conseguiram chegar a esse nível de ensino. No caso da população branca, esse número é três vezes maior. (FONSECA, 2009, p.99)

Muitas são as políticas públicas criadas e destinadas aos negros no Brasil, desde o século XIX. O problema é que, em sua maioria, essas políticas ficam apenas no papel. Sabe-se que os projetos elaborados, com o intuito de diminuir as desigualdades sociais estabelecidas pela cor da pele, ficam apenas no papel. O parlamentar elabora a lei e a utiliza como propaganda nos palanques. No entanto, não destinam verbas em seus orçamentos para a concretização das mesmas. Apenas apontar que existe uma lei não funciona para promover a igualdade de oportunidades entre negros e brancos. É muito fácil um discurso contra as desigualdades, quando, na verdade, a falta de ação continua mantendo o negro no lugar determinado pelos racistas.

Não se promove a igualdade de oportunidades mantendo o protegendo o negro no lugar que os racistas determinaram segundo a história social do país. Ou seja, apenas o discurso político no palanque, no gabinete ou no parlamento não mudará a realidade social brasileira. (FONSECA, 2009, p.107)

O que funcionaria, realmente, é a aplicação efetiva das ações afirmativas e políticas públicas voltadas para o combate ao racismo e a discriminação. Não é aceitável, que em pleno século XXI, ainda exista classificação de pessoas quanto a cor da pele. Pior, ainda, é imaginar que a cor da pele determina o que a pessoa pode ou não executar na sociedade. As políticas públicas são ações temporárias, mas precisam ser aplicadas de forma eficaz para que aconteça a mudança.

As ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos. (PIOVESAN, 2005, p.39 in FONSECA, 2009, p.106)

Na busca por um modelo de sociedade, o ideal seria não precisar de políticas especiais para garantir o acesso à direitos a um ou outro grupo étnico. No entanto, essas políticas são necessárias no Brasil do século XXI, e devem ser vistas como uma ferramenta eficaz, e não uma ajuda que facilita o acesso dos negros a instituições de ensino, por exemplo. O governo tem papel fundamental no combate ao racismo, mas não somente ele. A escola, a família, os movimentos sociais também precisam exercer o seu papel no combate ao racismo e discriminação, e no reconhecimento do papel do negro na formação cultural do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inútil a tentativa de negação do racismo, quando centenas de casos de discriminação por conta da cor da pele acontecem todos os dias. O olhar torto para o negro tarde da noite, a ideia errônea que a mulher negra é empregada doméstica e não possui qualificação para empregos que, supostamente, não deveriam exercer, tudo isso nos leva a pensar como a sociedade consegue lidar com essas situações.

Procurei discutir, no decorrer da pesquisa, alguns casos de atitudes racistas e de discriminação sofridas por pessoas negras. Esses casos foram pesquisados na internet e estão disponíveis para o acesso de quem se interessar, no entanto, ainda assim são tratados como se não existissem.

O Brasil não se considera um país racista, mas nega sua história e a participação do negro na formação social que temos hoje. O racismo no Brasil existe sim, nos discursos moralistas, nos comentários maldosos nem sempre ditos em público, nas piadas e ditados populares repetidos por inúmeras pessoas como algo normal. Assim sendo, não seria diferente nessa microcélula social que é a escola.

Um grande avanço no combate ao racismo no Brasil é a implantação da Lei 10.639/2003 que determina a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura da África nas escolas. Essa lei abre um leque de opções para o conhecimento sobre o passado do negro no Brasil e na África. Ora, se grande parte da herança cultural brasileira vem dos negros escravizados, nada mais justo do que conhecer essa história. Nesta pesquisa, buscamos compreender como a lei está sendo executada nas escolas, quatorze anos após a sua implantação. As mudanças no currículo escolar para contemplarem os temas relacionados à África, assim como a adequação dos livros didáticos para 2017 para essas mudanças.

Os temas levantados durante a pesquisa pretendem apenas iniciar uma discussão a respeito do quanto ainda existem resquícios do racismo do Brasil colonial, nas escolas e na sociedade brasileira atual. No entanto, vale ressaltar que quatorze anos após a criação da Lei 10.639/2003 foi um grande

avanço na tentativa de retratação do tratamento dado aos negros brasileiros durante vários séculos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. SOIHET, Rachel. (org.). **Ensino de História – Conceitos, Temática e Metodologia**. 2ª edição. Rio de Janeiro: FAPERJ Casa da Palavra. 2009.

ALVES, Márcia de Albuquerque. BARBOSA, Vilma de Lurdes. **A África na Literatura Didática de História a partir da Lei 10.639/2003**. Anais Eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba, Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/5.09.pdf> Acesso em: 21/01/2017.

ANDRÉ, Maria da Consolação. **O Ser Negro: um estudo sobre a construção de subjetividades em afrodescendentes**. Brasília. Universidade de Brasília/Instituto de Psicologia. 2007. (Tese de Doutorado)

ARAÚJO, Ubiratan Castro. **Reparação Moral, responsabilidade pública e direito à igualdade do cidadão negro no Brasil**. Seminário “Racismo, Xenofobia e Intolerância. Disponível em: <<http://200.144.182.150/neinb/files/Repara%C3%A7%C3%A3o%20moral,%20e%20responsabilidade%20p%C3%BAblica%20e%20direito%20%C3%A0%20iguald.pdf>> Acesso em 10/04/2016.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. **Desafios e perspectivas de um currículo de história promotor das relações étnico-raciais no Brasil**. Caderno do CEOM – Ano. 23. Nº 32. Etnicidades. Disponível em: <<http://files.sedeh.webnode.com.br/20000008116e8f17678/Cadernos%20Ceom.pdf>> Acesso em: 15/05/2015.

AZEVEDO, Gislaine. SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris – História – Idade Média e Idade Moderna**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 2016.

BARBOSA, Lúcia Maria de A.(org.). *et al.* **Educação como Prática da diferença**. São Paulo. Armazém do Ipê. 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História – Fundamentos e Métodos**. 4ª edição. Editora Cortês. 2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro. Editora Zahar 2002.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRÜGGER, Sílvia Maria Jardim. **Minas Patriarcal – Família e Sociedade (São João del Rei XVIII E XIX)**. São Paulo: Annablume. 2007.

COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

DA MATTA, Roberto. "**Notas sobre o racismo à brasileira**". Anais do Seminário Internacional "Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/racismo-a-brasileira-roberto-da-matta/>>. Acesso em: 16/07/2016.

DE PAULA, Cláudia Regina. O Protagonismo Negro: o movimento negro na luta por uma educação antirracista. **Acervo – Revista do Arquivo Nacional**. Rio de Janeiro v.22 n.2 jul-dez Disponível em: <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/11>> Acesso em: 16 Abr. 2016.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Brasília, DF, 2004.

DOMINGUES, Joelza Ester. **História em Documento**. 7º ano. 1ª edição. São Paulo. Editora FTD. 2009.

ESCOLA ABERTA. **O Estudo da Cultura e da Presença Negra no Brasil. O Ensino da História e da cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Brasília, CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília. 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/psoc/v14n1/v14n1a05.pdf> Acesso em: 16/04/2016.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas**. São Paulo, Selo Negro. 2009.

FREIRE, Paulo. **A Educação como Prática da Liberdade**. 1ª Edição. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=WDTTAgAAQBAJ&pg=PT118&lpg=PT118&dq=%22Na+medida,+por%C3%A9m,+em+que+as+classes+populares+emergem,%22&source=bl&ots=ZTgw6rKPQk&sig=MXmaSkGBbiLKWpTGwkFsQoDa5Qw&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjBrOby3vDWAhXKHJAKHb_MBg8Q6AEIJjAA#v=onepage&q=%22Na%20medida%2C%20por%C3%A9m%2C%20em%20que%20as%20classes%20populares%20emergem%2C%22&f=false> Acesso em: 20/01/2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Problemas epistemológicos das ciências humanas:** In _____. O problema da consciência histórica. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: Desafios, Políticas e Práticas.** Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf> Acesso em: 14/07/2016.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial – Desafios para a prática pedagógica. p.21-40 In. ABRAMOWICZ, Anete (org.). et al. **Educação como Prática da Diferença.** 1ª Edição. São Carlos. Editora Armazém do Ipê. 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito de cor e racismo no Brasil.** Rev. Antropol. vol.47 no.1 São Paulo 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100001> Acesso em: 04/01/2017.

HOFBAUER, Andreas. **Raça, Cultura e Identidade e o “Racismo à Brasileira”.** In. Barbosa. L. M. A, (org.) et al. De Preto a Afrodescendente – Trajetos de Pesquisa sobre o Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-raciais no Brasil. 1ª Reimpressão. São Carlos, Edufscar. 2004.

HORN, Geraldo Balduino. **O Ensino de história e seu currículo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JESUS, Fernando Santos de. **O “Negro” no livro didático de história no ensino médio e a lei 10.639/03.** Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=456434>> Acesso em: 15/07/2016.

LOPES, Véra Neusa. **Racismo, Preconceito e Discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamento.** In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na Escola. 3ª Edição. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2001. pp. 183-201.

LOUZADA Natalia do Carmo; ULHOA, E Clarice Adjuto. **Apontamentos Preliminares sobre a Implementação da Lei 10.639/2003 em Escolas Públicas da Cidade de Goiânia.** Disponível em: <http://www.unucseh.ueg.br/revistaplurais/downloads/edicao_v1_n5/apontamentos_preliminares_sobre_a_implementacao_da_lei_10639/2003_em_escolas_publicas_da_cidade_de_goiania.pdf> Acesso em: 15/04/2015.

MARCHINI., Dirceu Neto. O Trabalho Compulsório no Brasil Colônia. In. **Revista Científica FacMais**. Volume III, Número 1. Ano 2013/1º Semestre. ISSN 2238-8427 Disponível em: <<http://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2013/05/1.-O-TRABALHO-COMPULS%C3%93RIO-NO-BRASIL-COL%C3%94NIA-Dirceu-Marchini-Neto.pdf>> Acesso em 10/04/2016.

MATTOS, Wilson Roberto de. Escravos astutos – **Liberdades Possíveis: Reivindicações de direitos, solidariedades e arranjos de resistência – Salvador (1871 – 1888)** In: SILVÉRIO, Valter Roberto et.al. (Org.). De Preto a Afrodescendente. Trajetos de Pesquisa sobre o Negro, Cultura Negra e Relações Étnico raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCAR, 2003, p. 25-50.

MATTOSO, Kátia Queiroz. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1982.

MOREIRA, Mirna. '**Quando visto meu jaleco, me torno um sonho possível para as crianças da favela**'. Entrevista concedida pela estudante ao entrevistador Luis Barrucho da BBC Brasil em Londres, em 13 de Julho de 2016. Disponível no endereço eletrônico: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36769961>>. Acesso em 27/02/2017.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MUNANGA, Kabengele(org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª Edição Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**. 2ª Edição. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. PENESB-RJ, 05/11/2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>> Acesso em: 16/04/2015.

OLIVEIRA. Fátima. **Ser Negro no Brasil: Alcances e Limites**. Estud. av. vol.18 nº.50 São Paulo Jan./Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100006> Acesso em: 10/04/2016.

OLIVEIRA, Dijaci David de (org.). **A cor do medo: homicídios e relações raciais no Brasil**. Brasília: UNB; Goiânia: Editora da UFG, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatagy. **História e História Cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2005.

PETEAN, Antônio Carlos Lopes. **O Racismo e a Lei 10.639/03**. Disponível em: <www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/201241791210.pdf> Acesso em: 10/04/2016.

PINSKY, Carla Bassanesi. **O Historiador e suas Fontes**. 1ª Ed. São Paulo. Editora Contexto. 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas na perspectiva dos direitos humanos**. Cad. Pesqui. vol.35 no.124 São Paulo. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100004> Acesso em: 18/01/2017

REIS, Maurício B. **Africanos e afro-descendentes nos Livros Didáticos: Políticas Públicas e Novos Sujeitos**. Anais eletrônicos da XXIV Semana de História: “Pensando o Brasil no Centenário de Caio Prado Júnior”. Disponível em: <www.assis.unesp.br/Home/Eventos/SemanadeHistoria/mauricioreis.PDF> Acesso em: 15/07/2015.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro – A formação e o sentido do Brasil**. Global Editora. 2ª Edição, 1995.

RIBEIRO, Stephanie. **13 Expressões racistas que precisam sair do seu vocabulário**. Disponível em: <<https://pragmatismo.jusbrasil.com.br/noticias/191503582/13-expressoes-racistas-que-precisam-sair-do-seu-vocabulario>> Acesso em: 18/11/2015.

ROCHA, Ana Emília Sousa. **A Lei 10.639: A África na Escola**. Disponível em: <xa.yimg.com/kq/groups/25209179/573404751/name/africa_na_escola.pdf> Acesso em: 23/01/2016.

RUSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História I – Razão Histórica**. p.27-51. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: Ed. da UnB, 2010.

RUSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III – Didática – Funções do saber histórico**. P.85-133. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: Ed. da UnB, 2010.

SANTOS, Gislene Aparecida. **A Invenção do Ser Negro. Um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. EDUC – FAPESP – São Paulo/ Rio de Janeiro. Editora Pallas, 2005.

SANTOS, Rosenverck Estrela. **Educação e relações étnico-raciais no Brasil: monoculturalismo e a construção da identidade negra**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/educacao-e-relacoes-etnico-raciais-no-brasil->

monoculturalismo-e-a-construcao-da-identidade-negra/> Acesso em: 16/07/2016.

SANTOS, Silvia Karla B. M. M. **O que é ser negro no Brasil? Uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro.** Cadernos Imbondeiros. João Pessoa, v.2, nº 1, 2012. Disponível em: <periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/download/14150/8769> Acesso em: 10/04/2016.

SCARAMAL, Eliesse (Org.). **Para estudar história da África. Projeto Abá: estudos africanos para qualificação de professores do Sistema Básico de Ensino.** Anápolis. Núcleo de Seleção – UEG, 2008.

SECAD/MEC. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03.** Brasília: SECAD/MEC, 2005.

SECAD/MEC. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais.** Brasília: SECAD/MEC, 2005.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano.** 2ª Edição. São Paulo. Editora Ática. 2008.

TEDESCO, Maria do Carmo Ferraz. **Educação e Relações Étnicorraciais. Módulo II, Educação para a Diversidade e Cidadania.** Goiânia; UFG (Universidade Federal de Goiás), 2010.

THOMÉ, Nilson. **A Valorização dos Caçadores diante dos Senhores. Tributo a teoria e método de Edward Palmer Thompson.** Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação de UCDB. Campo Grande – MS. n.18, p. 247-263, jul/dez 2004. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/485>> Acesso em: 10/07/2016.

THOMPSON, Edward Palmer. **Senhores e caçadores. A origem da Lei Negra.** Trad. Denise Bottmann. 2 ed. Col. Oficinas da História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

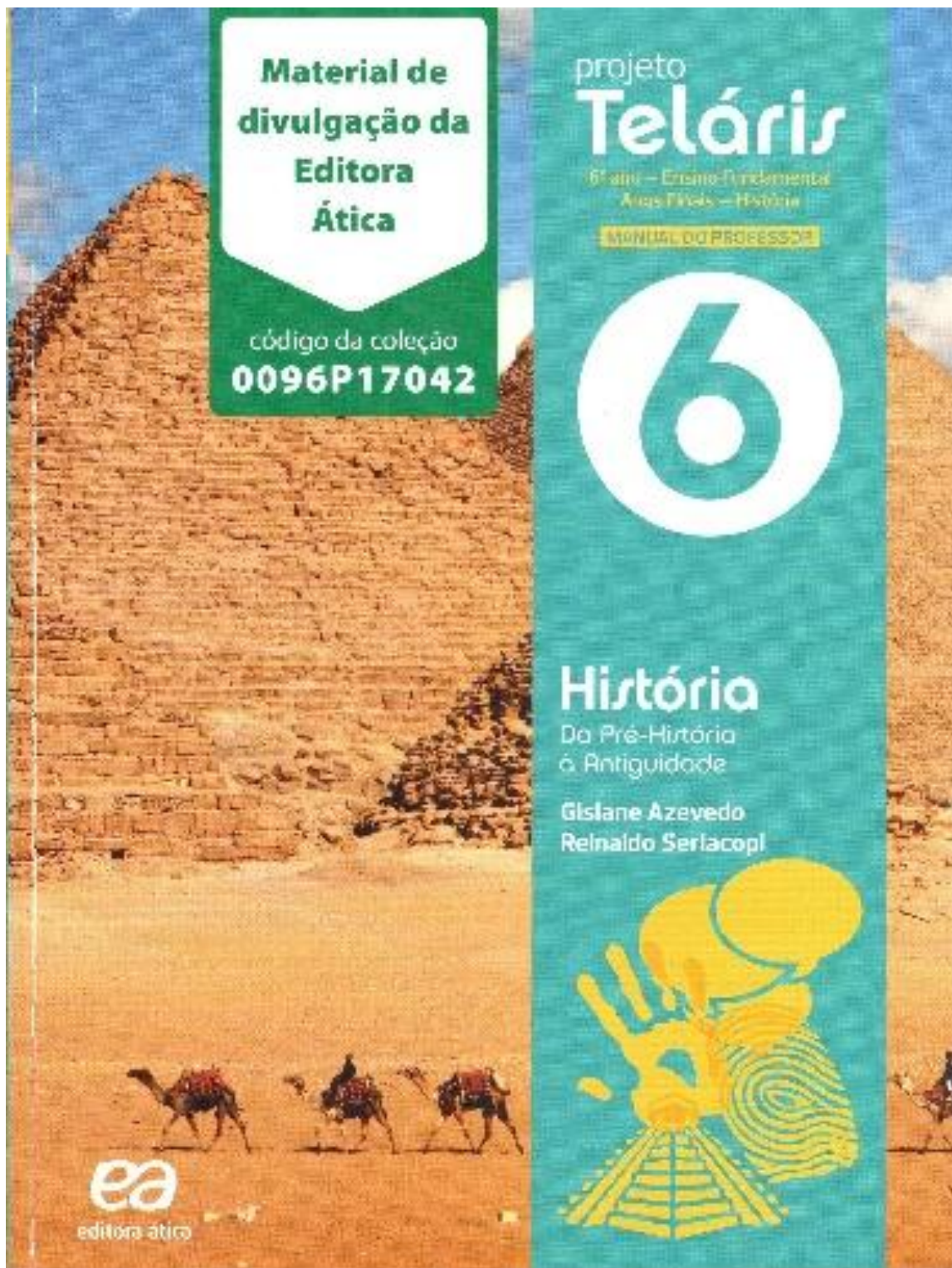
THOMPSON, Edward. **Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **O ensino de história: inventos e contratempos.** 2003. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10171>> Acesso em: 16/01/2016

TREVISAN, Leonardo. **Abolição: Um suave jogo político?** Coleção Polêmica. 7ª Edição. São Paulo. Editora Moderna. 1994.

ANEXOS

Anexo 01



Legenda: AZEVEDO, Gislaine. SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris – História – Idade Média e Idade Moderna. 6º ano. 2ª Edição.** São Paulo: Editora Ática, 2016. (Capa)

Anexo 02

sumário

Unidade
Tecnologia

Ponto de partida, 11

O que é tecnologia, 12

Capítulo 1 - Por que estudar História, 14

Análise do presente, 15
Experiências do passado, 16

1. A contagem do tempo, 16
2. O calendário e o tempo cronológico, 17
 - Como descobrir a que século pertence uma data?, 19
 - Uma breve história do relógio, 19
3. O tempo histórico, 20
 - É possível contar toda a História?, 21
4. Fontes históricas, 22
 - Diálogo com as fontes, 22
 - Bato X, 24
 - A interpretação dos fatos, 25
 - Imagens: verdade ou representação?, 25

Esquema-resumo, 26
Atividades, 27

Capítulo 2 - Nossa origem, 28

1. Como tudo começou, 29
 - A criação do mundo, 29
2. A explicação científica, 30
 - Nossos ancestrais, 31
 - » Conexões – A evolução das baleias, 32

O gênero Homo, 34
O domínio do fogo, 34
Diferentes, porém iguais, 35

3. O domínio da agricultura, 36
 - As primeiras cidades, 38
 - O poder da metalurgia, 38
 - As revoluções de Urz, 39
 - » Olho vivo – Os segredos da múmia, 40

Esquema-resumo, 42
Atividades, 43

Capítulo 3 - O povoamento da América, 47

1. Da Ásia para a América, 48
 - Novidades científicas, 50
2. Luzia e o povo de Lagoa Santa, 51
3. A serra da Capivara, 52
4. Os moradores dos sambaquis, 53
5. Sociedades amazônicas, 53
 - » Olho vivo – O povoamento da Amazônia, 54

Esquema-resumo, 56
Atividades, 57

Ponto de chegada, 60



Legenda: AZEVEDO, Gislaine. SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris – História – Idade Média e Idade Moderna. 6º ano. 2ª Edição.** São Paulo: Editora Ática, 2016. (Sumário p. 06)

Anexo 03



Legenda: AZEVEDO, Gislaine. SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris – História – Idade Média e Idade Moderna**. 6º ano. 2ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 2016. (Sumário p. 07)

Anexo 04

sumário

3 **Diversidade**

Ponto de partida, 119

A riqueza das diferenças, 120

Capítulo 7 - Formação e unificação da China, 122

1. A formação da China, 123
 Organização familiar, 123
 Organização social e política, 124
 A escrita chinesa, 125
 Do bricho-de-seda ao tecido, 126
 A Rota da Seda, 127
 A invenção do papel e da imprensa, 128
 Grandes inventores, 130

2. A China Imperial, 130
 Rota X, 132

Enquanto isso... - **As origens do Japão**, 133
Expansão romana, 134
Atividades, 135

Capítulo 8 - A Índia e sua cultura milenar, 138

1. Os dravidianos, 140
 2. A chegada dos arianos, 141
 Uma sociedade de castas, 141
 As castas segundo o Rig Veda, 142
 «Olho vivo» - **Shiva, Parvati e Ganesha**, 144
 Religião e cultura, 146
 Alimentação e clima, 146
 O budismo nasce na Índia, 147


Enquanto isso... - **A expansão das castas**, 148
Expansão romana, 149
Atividades, 150

Capítulo 9 - Civilizações da África antiga, 152

1. Um continente dividido pelo Saara, 153
 Povos do deserto, 153
 Etno-linguístico cultural, 154
 Cartago e o comércio no Mediterrâneo, 154
 Cultura nômade: agricultores e fabricantes de metal, 156
 O Reino de Kush, 157
 A produção do ferro e a escrita, 157
 O Reino de Axum, 158
 A expansão territorial, 158
 Rota X, 159
 A rota de Saba, 160

Enquanto isso... - **Os hebreus e a invenção da moeda**, 160
Expansão romana, 161
Atividades, 162

Ponto de chegada, 164



Legenda: AZEVEDO, Gislaire. SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris – História – Idade Média e Idade Moderna**. 6º ano. 2ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 2016. (Sumário p. 08)

Anexo 05



Legenda: COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 6º ano. 2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2015. (Capa)

Anexo 06

Sumário

UNIDADE 1
Tempos e culturas

Capítulo 1
Cultura e diversidade 10

- Os seres humanos e os outros animais 12
 - Cultura 13
- Painel: Bumba meu Boi 14
- Diversidade cultural 16
- Oficina de história 18

Capítulo 2
História: reflexão e ação 20

- Sentidos da "história" 22
 - História – conhecimento 22
 - História vivida 23
 - História – ficção 23
 - Relacionando os sentidos 24
- Fazer e estudar História 24
 - História e historiadores 25
- Painel: Fontes históricas 26
 - Interpretação das fontes históricas 28
- Oficina de história 32

Capítulo 3
Tempo e calendário 34

- Contagem de tempo 36
 - Tempo contado pelo relógio 36
 - Tempo histórico e geológico 37
 - Calendário 37
 - O século 38
- Periodizações históricas 40
 - O debate sobre a distinção entre Pré-História e História 40
 - Periodização tradicional e eurocentrismo 41
- Painel: O tempo 42
- Oficina de história 44

UNIDADE 2
As primeiras sociedades

Capítulo 4
Primeiros humanos 46

- Origens do ser humano 48
 - Vestígios de nossas origens 49
 - Na África: os vestígios mais antigos 50
 - Hominídeos e diversidade cultural 51
- Painel: Hominídeos 52
- As primeiras sociedades 54
 - Paleolítico: povos caçadores-coletores 54
 - Neolítico: as sociedades agrícolas e pastoris 56
- Oficina de história 62

Capítulo 5
Primeiros povos da América 64

- Origem dos povoadores 66
 - Hipótese asiática 66
 - Hipótese malaio-polinésia 67
 - Hipótese da dupla origem 67
- Periodização da história da América 68
- Descobertas arqueológicas no Brasil 70
 - São Raimundo Nonato 71
- Os primeiros povoadores do Brasil 72
 - Caçadores-coletores 73
 - Sambaquieiros 73
 - Agricultores e ceramistas 74
- Painel: Cerâmicas marajoara e santarena no Brasil 76
- A arte dos primeiros habitantes da América 78
 - As inscrições rupestres 78
- Oficina de história 80



Legenda: COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 6º ano. 2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2015. (Sumário – p. 01)

Anexo 07

UNIDADE 3	
Os centros urbanos antigos	
<p>Capítulo 6</p> <p>Sociedades da Mesopotâmia 82</p> <p>Terra entre rios 84</p> <p>Aldeias agrícolas 85</p> <p>Primeiras cidades 87</p> <p>Templos e sacerdotes 88</p> <p>Painel: A escrita suméria 90</p> <p>O rei e o palácio 92</p> <p>Direito 93</p> <p>Código de Hamurábi e o princípio do talão 94</p> <p>Oficina de história 96</p>	<p>Capítulo 9</p> <p>Hebreus e fenícios 124</p> <p>Hebreus 126</p> <p>Formação do povo hebreu 126</p> <p>Formação da monarquia 128</p> <p>Diáspora e fundação do Estado de Israel 129</p> <p>Vida cultural 129</p> <p>Painel: Judaísmo 130</p> <p>Fenícios 133</p> <p>Cidades fenícias 133</p> <p>Navegação e colonização 134</p> <p>Economia e trocas culturais 135</p> <p>Alfabeto fenício 135</p> <p>Oficina de história 138</p>
<p>Capítulo 7</p> <p>África: Egito Antigo 98</p> <p>Uma civilização às margens do Nilo 100</p> <p>Unificação política 100</p> <p>Desenvolvimento da agricultura 101</p> <p>Sociedade egípcia 102</p> <p>Camponeses 102</p> <p>Artesãos e escravos 103</p> <p>Faraó 104</p> <p>Sacerdotes e funcionários do governo 104</p> <p>Deuses e templos 106</p> <p>Mumificação 106</p> <p>Pirâmides 107</p> <p>Painel: Produções artísticas 108</p> <p>Oficina de história 112</p>	<p>Capítulo 10</p> <p>Povos da China e da Índia 140</p> <p>China Antiga 142</p> <p>Povoamento às margens do rio Amarelo 142</p> <p>Formação do Império chinês 143</p> <p>Cultura chinesa 144</p> <p>Painel: Arroz 150</p> <p>Índia Antiga 152</p> <p>Primeira civilização da Índia 152</p> <p>Árianos e período védico 153</p> <p>Hinduísmo 154</p> <p>Sistema de castas 155</p> <p>Budismo 156</p> <p>Cultura indiana 157</p> <p>Oficina de história 160</p>



Anexo 08

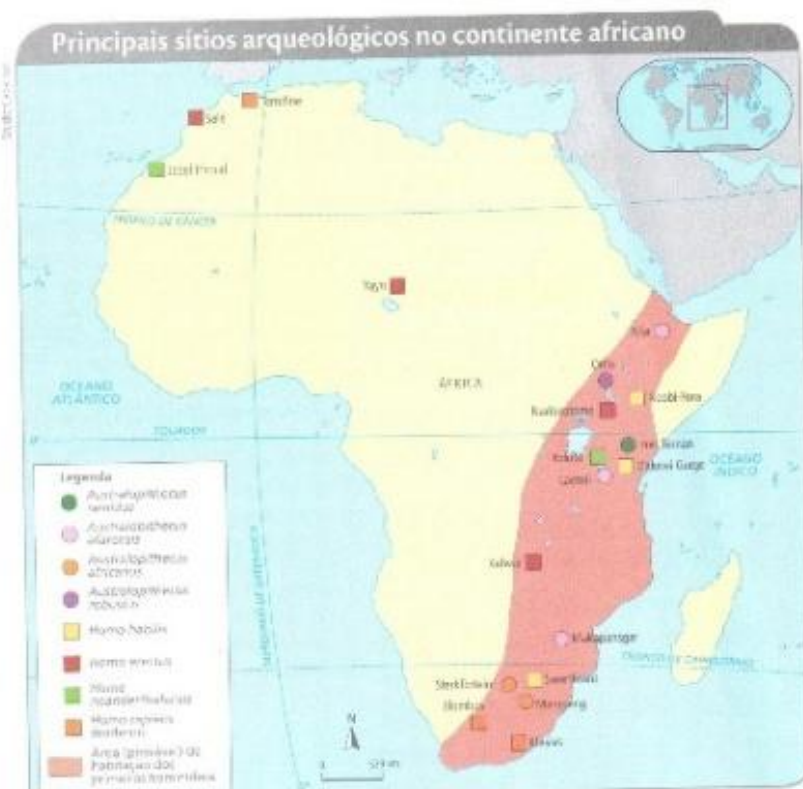
Na África: os vestígios mais antigos

Segundo alguns pesquisadores, os mais antigos fósseis de ancestrais dos seres humanos encontram-se no continente africano. Esses hominídeos teriam migrado da África para outras regiões do mundo, como Ásia, Europa, América e Oceania.

Hominídeo é o nome dado aos indivíduos da família biológica à qual pertencem o ser humano atual e seus ancestrais.

Há cerca de 2 milhões de anos, existiam dois ramos principais de hominídeos: os *Australopithecus* e os *Homo*. Esses dois ramos evoluíram por meio de várias espécies. Entretanto, no ramo dos *Australopithecus*, todas as espécies se extinguíram há cerca de 1 milhão de anos; no ramo dos *Homo*, apenas a nossa espécie, *Homo sapiens*, sobreviveu.

Observe no mapa abaixo os principais sítios arqueológicos do continente africano. Sítios arqueológicos são locais onde podem ser encontrados vestígios das atividades dos seres humanos que viveram antes do início de nossa civilização. Nesses locais, foram descobertos fósseis de hominídeos, conforme você pode perceber pelas informações apresentadas na legenda.



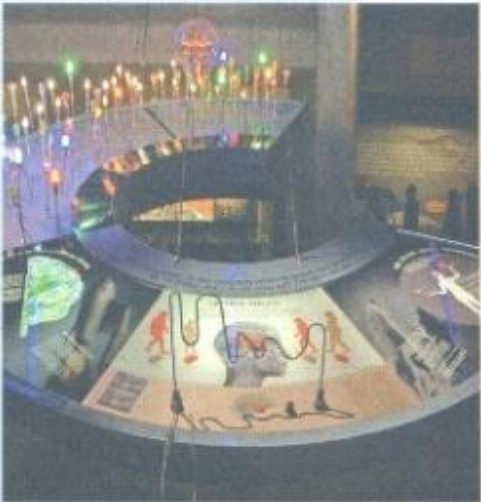
Anexo 09

Outras histórias

Na África, o sítio arqueológico Maropeng

O continente africano possui muitos sítios arqueológicos. Um dos mais conhecidos é Maropeng, localizado na África do Sul. Ali existem áreas de escavação que foram consideradas como o “berço da humanidade”. A palavra “Maropeng”, na língua setswana, significa “retorno ao local de origem”.

Na região de Maropeng foi construído um moderno museu que expõe inúmeros fósseis de homínidos. Entre eles, destaca-se um, conhecido como Senhora Ples, que consiste em um esqueleto de *Australopithecus africanus* de mais de 2 milhões de anos; outro, conhecido como “Pezinho”, consiste em um exemplar de um ancestral com idade entre 3,1 e 4,1 milhões de anos.



Sala de exibição interativa do museu, mostrando aspectos do desenvolvimento da humanidade. Fotografia de 2009.

Atividade

- Por que o sítio arqueológico de Maropeng é chamado de “berço da humanidade”?

Homo sapiens e diversidade cultural

Todos os seres humanos que vivem atualmente na Terra pertencem à mesma espécie *Homo sapiens*. A diversidade de cor da pele ou dos olhos, de tipo de cabelo ou de estatura são apenas aparências, e não sinais de diferenças biológicas profundas.

Homo sapiens significa “homem que sabe”. Isso porque a caracterização da espécie humana leva em conta, principalmente, nossa capacidade de saber sobre as coisas e sobre nós mesmos. Além disso, os seres humanos desenvolveram linguagem elaborada, inventaram técnicas e criaram instrumentos, o que melhorou suas condições de vida e de sobrevivência.

Aliando trabalho e criatividade, os seres humanos construíram um mundo próprio, que se manifesta por meio de **bens materiais** (como habitações, vestimentas, arte e meios de transporte) e **bens não materiais** (costumes, religião, ciência etc.). O conjunto de todos esses bens faz parte da cultura.

CAPÍTULO 4 PRIMEIROS HUMANOS 51

Legenda: COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. 6º ano **Historiar**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2015. (p. 51)

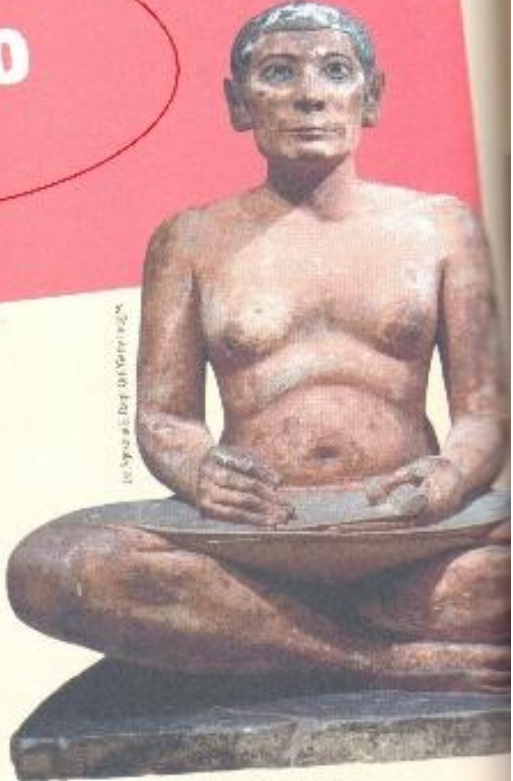
UNIDADE 3
Os centros urbanos antigos

Capítulo 7

**África:
Egito Antigo**

O Egito Antigo tem uma história de mais de 4 mil anos. Essa história ficou conhecida por aspectos como as pirâmides, faraós, múmias e papiros.

Papiro, aliás, é o nome de uma planta que era muito usada para fazer cestos, esteiras, sandálias e folhas de papel. A própria palavra "papel" tem sua origem no termo "papiro".



Representação egípcia de escriba, sem data.
Local de custódia: Museu do Louvre, Paris, França.

Conversando

- Você conhece produtos que são feitos atualmente a partir de plantas? Quais produtos e quais plantas?

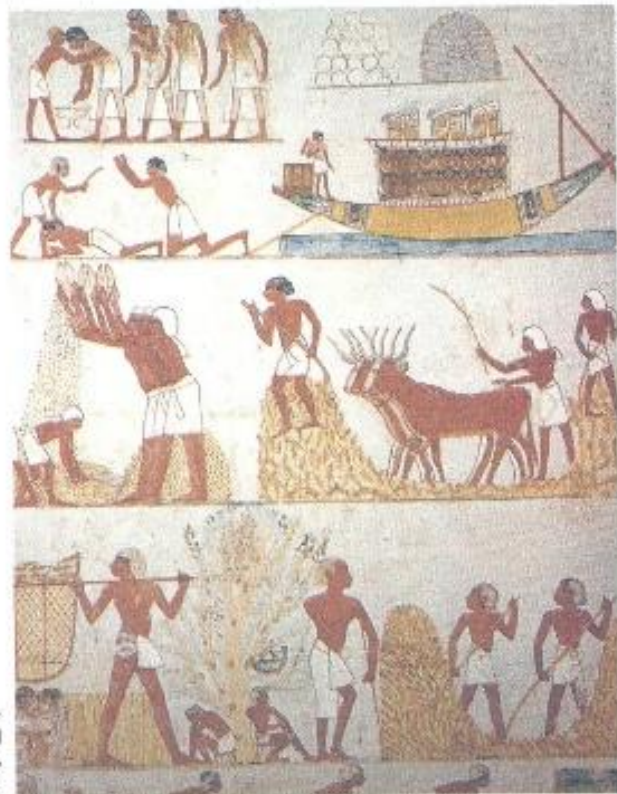
98

Anexo 11

Desenvolvimento da agricultura

A região do Egito Antigo era cercada por desertos. Ainda assim, os egípcios desenvolveram uma agricultura diversificada, produzindo trigo, linho, cevada, uva, algodão etc. Isso foi possível por causa do aproveitamento das águas do Nilo. No período das cheias, as águas do rio Nilo inundavam as margens e depositavam no solo uma rica camada de húmus (substância fertilizante produzida pela decomposição de restos vegetais e animais). Quando o rio retornava ao nível normal, o solo que tinha sido inundado estava fértil e adequado para o cultivo agrícola.

Além disso, os egípcios construíram **canais de irrigação** para levar as águas do Nilo até áreas afastadas de suas margens. Também construíram **diques** para armazenar água e **barragens** para se proteger das inundações fortes.



O trabalho agrícola marcou a vida do Egito Antigo. Pintura mural encontrada em Tebas, feita entre 1550 a.C. e 1295 a.C.

Investigando

1. Em que continente se localiza o Egito?
2. O Egito Antigo se desenvolveu próximo ao rio Nilo. Na cidade em que você mora, existe algum rio? Qual é o nome dele?

UNIDADE 3
Os centros urbanos antigos

Capítulo **8**

**África:
Reino de Cuxe**

Há cerca de 4000 anos, desenvolveu-se no continente africano uma civilização que foi chamada de **Reino de Cuxe**.

No começo do século XIX, foram encontrados vestígios da cultura cuxita na região do atual Sudão. No entanto, a história dos cuxitas não é muito conhecida até os dias de hoje.



Conversando

- Quais são as formas dessas construções arquitetônicas? Essas formas marcaram a cultura de que outro povo?

Pirâmides do Reino de Cuxe, no atual Sudão. Nessa região, foram encontrados diversos vestígios da sociedade cuxita que demonstram a influência cultural de outros povos. Fotografias de 2010.

114

Anexo 13

<p>Unidade 2</p>  <p>Tolerância</p> <p> Ponto de partida, 67</p> <p>O respeito às diferenças, 68</p> <p>Capítulo 4 • Renascimento e Reforma: a Europa em transformação, 70</p> <p>1. O Humanismo, 71 Educação laica, 72 Escola de Atenas, 73 Vinculo entre o passado e o presente, 74</p> <p>2. O Renascimento científico, 75 A teoria do heliocentrismo, 76 A imprensa na Europa, 77</p> <p>3. O Renascimento artístico, 78 Os mecenas, 79</p> <p>4. A Reforma Protestante, 82 Teses de Lutero, 82 » Olho vivo – As diferenças entre católicos e protestantes, 84</p> <p>5. A Contrarreforma, 86 As religiões protestantes, 86</p> <p>Enquanto isso... Solimão I: um sultão mecenas, 87</p> <p>Esquema-resumo, 88</p> <p>Atividades, 89</p> <p>Capítulo 5 • As Grandes Navegações, 92</p> <p>1. A caminho do desconhecido, 93 A expansão portuguesa, 93 » Conexões – Monstros do imaginário europeu, 94 Novas rotas marítimas, 97</p> <p>2. Escola de Sagres, 98 Caravelas e naus, 99 Novos instrumentos náuticos, 100 Quem viajava nas embarcações?, 100 Raio X, 101 A Igreja e a expansão ultramarina, 102 Os trabalhadores braçais, 103 Alimentação e doenças em alto-mar, 103 Motins e naufrágios, 104</p> <p>3. Significado da expansão ultramarina, 106 Impérios coloniais, 106 Mercantilismo: a doutrina que movia os governos, 107 Revolução comercial, 108 Enquanto isso... A invenção da escova de dentes, 108 Esquema-resumo, 109 Atividades, 110</p>	<p>Capítulo 6 • A África subsaariana, 112</p> <p>1. Cruzando o Saara, 113 Raio X, 114 Gana, reino do ouro, 115 Duas capitais, 116</p> <p>2. O Reino do Mali, 117 A cultura islâmica, 118</p> <p>3. Os iorubas, 120 Obás e babalorixás, 120 Os iorubas e o candomblé no Brasil, 121</p> <p>4. Os bantos, 122 Os bantos em terras brasileiras, 122 Enquanto isso... O Império Mongol, 123 Esquema-resumo, 124 Atividades, 125</p> <p>Capítulo 7 • América espanhola: conquista e colonização, 127</p> <p>1. A civilização maia, 128 A ciência e a escrita, 129 A religiosidade maia, 130 O comércio e a produção de cacau, 131 As cidades-Estados, 131 Problemas ambientais, 131</p> <p>2. Os astecas, 132 A arte e a religião, 132 Urbanização e administração, 133 » Olho vivo – O casamento asteca, 134</p> <p>3. Os incas, 136 Raio X, 136 Lhamas, agricultura e metais preciosos, 137 O sistema de comunicação no Império, 138 A arquitetura inca, 139</p> <p>4. A dominação espanhola, 140 A conquista do Império Asteca, 140 A destruição do Império Inca, 141</p> <p>5. A administração da América espanhola, 142 Os cabildos e os criollos, 142 A pirâmide social, 142 A encomienda, 143 A mita, 143</p> <p>Enquanto isso... De olho no continente americano, 143 Esquema-resumo, 144 Atividades, 145</p> <p> Ponto de chegada, 148</p>	<p>sumário</p>  <p style="font-size: small; transform: rotate(-90deg); position: absolute; left: -100px; top: 50%;">Reprodução/Museu Nacional da Nigéria, Lagos.</p>
--	---	---

Legenda: AZEVEDO, Gislaine. SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris – História – Idade Média e Idade Moderna. 7º ano. 2ª Edição.** São Paulo: Editora Ática, 2016. (Sumário p. 07)

Anexo 14

A cultura islâmica

Os soberanos do Mali eram seguidores do islamismo. Por isso deviam, segundo preceitos islâmicos, fazer a cada ano pelo menos uma peregrinação a Meca, cidade sagrada dos muçulmanos, na península Arábica.

No século XIII, o mansa Kankan Musa reuniu um grande número de pessoas – soldados, súditos e escravos – e empreendeu uma dessas viagens até a cidade sagrada. Essa jornada o tornou famoso na Europa e no Oriente Médio, onde passou a ser chamado de Senhor do Ouro. Isso porque, de passagem pelo Egito, Musa distribuiu presentes e gastou muito ouro na compra de artigos egípcios.

Encantado com o que vira nessa viagem, Musa procurou aproximar seu império da cultura muçulmana do Egito. Assim, levou para seu reino pensadores, juristas e arquitetos egípcios, mandou construir novas mesquitas e ampliar as antigas. Seu objetivo era fazer do Mali um centro de cultura islâmica, com escolas de religião e direito que atraíssem os estrangeiros.

Entretanto, a unidade do reino era relativamente frágil, pois dependia da aceitação do mansa pelos governos locais. Um século depois da morte de Musa, em 1337, alguns grupos que faziam parte do reino começaram a manifestar desobediência em relação à autoridade central do mansa. A isso se somaram disputas internas pelo poder. Esses dois fatores provocaram o enfraquecimento do Reino do Mali e acabaram por levá-lo à ruína entre os séculos XV e XVI.





Aldeia da etnia Dogon junto à falésia de Bandiagara, no Mali, uma fratura geológica de cerca de 200 quilômetros de extensão. As casas, feitas de argila, palha e esterco, ficam quase invisíveis camufladas nas escarpas da rocha. Em 2003, o local foi considerado Patrimônio Mundial pela Unesco. Foto de 2010.

Werner Forman Archive/The Bridgeman Art Library/Keystone



118

Legenda: AZEVEDO, Gislaine. SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris – História – Idade Média e Idade Moderna. 7º ano. 2ª Edição.** São Paulo: Editora Ática, 2016. (pág. 118)

	sumário	Unidade 3  Trabalho
	 Ponto de partida, 151	
	Diferentes formas de trabalho, 152	
	Capítulo 8 • Or indígena e o começo da colonização, 154	
	1. A chegada dos portugueses, 155 2. <i>Terra Brasilis</i> , 156 De olho no pau-brasil, 158 Medo e admiração, 159 3. A população nativa, 160 Os indígenas em 1500, 161 Crenças e costumes, 163 4. O choque entre dois mundos, 165 <i>A antropofagia na cultura indígena</i> , 166 5. A primeira vila, 167 Capitânicas hereditárias, 167 <i>A resistência indígena</i> , 169 Pernambuco e São Vicente, 169 6. O governo-geral, 170 7. Em nome de Deus, 171 » <i>Olho vivo – A primeira missa</i> , 172 Os jesuítas e seus aldeamentos, 174 <i>Enquanto isso... Tribunal da Inquisição em Portugal</i> , 175 <i>Esquema-resumo</i> , 176 <i>Atividades</i> , 177	
		Capítulo 9 • Africanos na colônia portuguesa, 180 1. A escravidão na África, 181 O tráfico negreiro, 181 <i>Quantos africanos vieram para o Brasil?</i> , 182 2. A travessia do Atlântico, 183 Dias e dias em alto-mar, 184 3. Desembarque na colônia, 186 <i>A herança africana no Brasil</i> , 186 Uma vida de privações, 187 » <i>Olho vivo – O ofício de cirurgião no Brasil do século XIX</i> , 188 As condições de trabalho, 190 4. Diferentes formas de resistência, 191 Quilombos e revoltas, 192 » <i>Conexões – Zumbi ontem e hoje</i> , 194 5. O Brasil africano, 196 <i>Enquanto isso... Ingleses na América do Norte</i> , 197 <i>Esquema-resumo</i> , 198 <i>Atividades</i> , 199
		Capítulo 10 • A produção de açúcar e os holandeses, 202 1. O valor comercial do açúcar, 203 Os primeiros engenhos, 203 2. A sociedade do açúcar, 204 O que era um engenho?, 205 O engenho movimenta a colônia, 206 O poder do senhor de engenho, 206 Quem trabalhava no engenho?, 207 Como o açúcar era fabricado?, 208 <i>O cavalo marinho comanda a festa do engenho</i> , 209 3. Os holandeses na colônia, 211 Ataques à Bahia, 211 Ocupação de Pernambuco, 212 O governo de Nassau, 212 A crise no nordeste holandês, 213 Portugal retoma o controle, 213 » <i>Olho vivo – Cidade Maurícia e Recife pelos olhos de Frans Post</i> , 214 4. A Guerra dos Mascates, 216 Olinenses endividados, 216 Recife elevada à vila, 217 <i>Enquanto isso... A calculadora de Blaise Pascal</i> , 217 <i>Esquema-resumo</i> , 218 <i>Atividades</i> , 219  Ponto de chegada, 222

Legenda: AZEVEDO, Gislaine. SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris – História – Idade Média e Idade Moderna**. 6º ano. 2ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 2016. (Sumário p. 08)

Anexo 16

A agricultura americana utilizou grande quantidade de pessoas como mão de obra escrava. Por isso o comércio de africanos tornou-se uma grande **fonte de lucros para os traficantes**, que os traziam da África para vendê-los na América. Esse comércio, que envolvia a captura, o transporte e a venda dos africanos escravizados no continente americano, é o que se costuma chamar de **tráfico negreiro**, ou tráfico de escravos.

O tráfico negreiro também provocou modificações nas relações entre os povos africanos. O lucro alcançado com a vinda de cativos para a América estimulou os conflitos entre povos da África. Muitos chefes de aldeia, ou mesmo governantes de reinos, usavam a guerra para obter prisioneiros e vendê-los aos traficantes europeus.

As pessoas capturadas e escravizadas, sobretudo no interior do continente africano, eram levadas aos portos e trocadas com os traficantes por dinheiro ou por mercadorias, como tecidos, açúcar, fumo, aguardente etc.

O tráfico de seres humanos interferiu diretamente nas condições de vida dos africanos, tanto dos que permaneceram na África quanto dos que foram enviados a força para a América, de onde a esmagadora maioria nunca voltaria.



Desenho de meados do século XVIII, de autoria desconhecida, representando um mercado público de escravos. No centro da imagem, o autor representa um europeu, possivelmente traficante de escravos, lambendo o queixo de um negro africano para verificar, pelo gosto do suor, se ele está doente.

Quantos africanos vieram para o Brasil?

O tráfico de africanos escravizados para a América e para o Brasil, em particular, foi uma das atividades econômicas mais lucrativas entre os séculos XVI e XIX. Foi praticado por diversos países, entre os quais Holanda, Inglaterra e Portugal.

É difícil dizer com precisão quantos africanos foram trazidos para a América na condição de escla-

vos. Segundo alguns historiadores, esse número chegou a cerca de **11 milhões** de pessoas. Sem contar o grande número de homens, mulheres e crianças que morreram durante as viagens.

Para a colônia portuguesa e mais tarde, para o Brasil independente, vieram cerca de 5 milhões desses africanos, segundo estudos.

Veja no Manual do Professor, nas orientações deste Capítulo, texto complementar sobre a preferência de Portugal pela escravização de africanos.

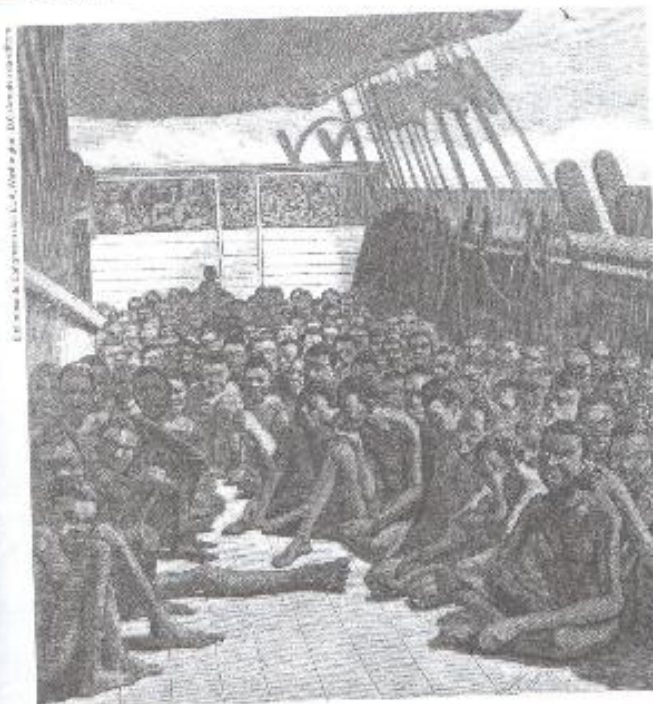
Anexo 17

Quando não havia vento, a viagem podia se prolongar por mais dias. Nesse caso, o abastecimento de água e comida ficava ainda mais precário e as condições de higiene pioravam. Esse ambiente favorecia a **propagação de doenças**, como a varíola. Com isso, muitos escravizados morriam durante o trajeto.

A média de mortalidade estava em torno de 10% a 20% por navio. Ou seja, caso viajassem trezentas pessoas, pelo menos trinta delas poderiam morrer. Mas há registros de casos em que a mortalidade ultrapassou os 50%, o que significa que a metade dos africanos transportados não resistiu às condições de viagem e morreu em pleno mar. Por isso, esses navios ficaram conhecidos como **tumbelos**: eram verdadeiras **tumbas** em alto-mar.

A Z

Tumba: sepulchro, túmulo, lugar no qual são enterrados os mortos.



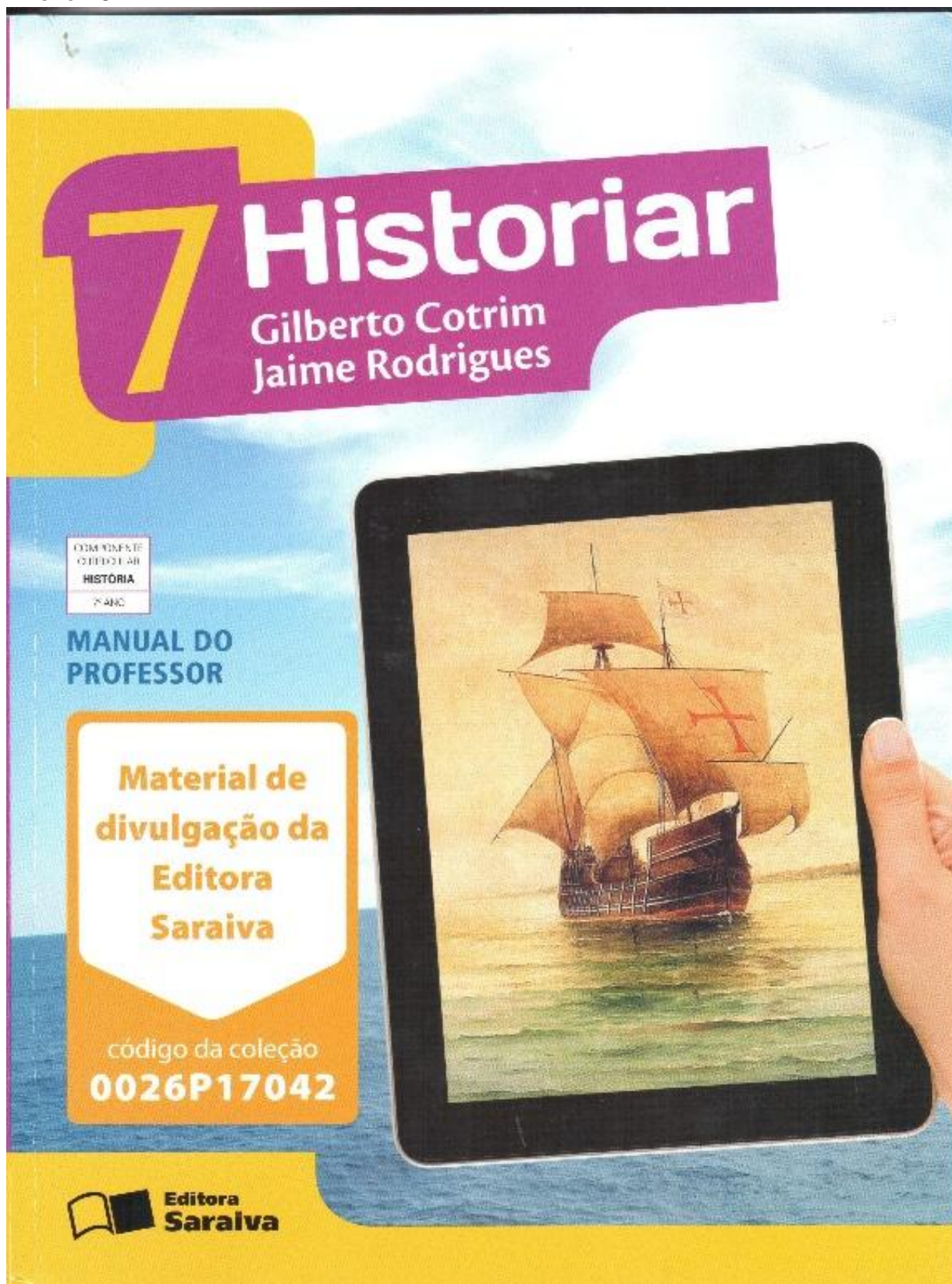
Essa gravura feita a partir de um daguer tipo (aparelho primitivo de fotografia) representa o convés do navio negro norte-americano *Widre*, capturado em 1860 pela Marinha dos Estados Unidos, nas proximidades da ilha de Cuba, por violar a lei contra o tráfico de escravos.

Atividade

Diálogo

Descendentes dos africanos escravizados e trazidos à força para o Brasil, os negros sofrem ainda hoje com o preconceito e a discriminação. Em geral, ganham salários inferiores aos dos brancos, estão mais sujeitos ao desemprego, têm menos acesso à educação e à saúde, são as principais vítimas da violência policial e muitas vezes alvo de piadas e brincadeiras discriminatórias e racistas.

1. Você já presenciou ou foi vítima de alguma situação de preconceito envolvendo questões étnicas? Em caso positivo, conte para seus colegas.
2. Em seu relato diga como você ou a vítima de discriminação se sentiu.
3. Por fim, em grupo, elaborem um pequeno texto no caderno com sugestões de como podemos combater o preconceito e a discriminação.



Legenda: COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 7º ano. 2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2015. (Capa)

Anexo 19

Sumário

UNIDADE 1 Europeus, árabes e africanos

Capítulo 1 Formação da Europa feudal 10

Povos germânicos 12
Migrações e invasões 13
Os reinos germânicos 15

O Reino Franco 16
O renascimento carolíngio 17
Fim do Império Carolíngio e novas invasões 17

Painel: Os castelos 18

O feudalismo 20
Suserania e vassalagem 20
As divisões sociais 20
Os servos e o trabalho nos feudos 22
Os servos 23

Oficina de história 24



Capítulo 2 Transformações na Europa feudal 26

Mudanças feudais 28
Trabalho e práticas agrícolas 28
Mais alimentos e mais gente 29
Comércio e artesanato 30
Cotidiano nas cidades 31
Trabalho e liberdade 32
Os burgueses 32
Igreja católica 33
Educação e primeiras universidades 35
Inquisição 36
Cruzadas 37
Produções culturais: pintura e religião 39

Painel: Construções arquitetônicas 40
Falta de alimentos e doenças 42
Crise do feudalismo 43

Oficina de história 44

Capítulo 3 Mundo islâmico 46

Arábia 48
Arábia pré-islâmica 49
Maomé e o islamismo 50
Formação da Arábia Islâmica 50
Fundamentos do islamismo 51
Sunitas e xiitas 52

Expansão islâmica 54
Territórios conquistados 54
Atividades econômicas 55

Painel: Ciências e artes árabes 56

Oficina de história 60



Capítulo 4 Povos africanos 62

Civilizações ao sul do Saara 64
Reino de Gana 65
Mali 66
Reinos iorubás e Daomé 68

Painel: Cabeça de Ifé 70

Bantos 71
As línguas e o conhecimento histórico 71

Painel: Tecidos africanos 72
Reino do Congo 74

Impactos do tráfico negreiro 76

Oficina de história 78



Anexo 20

Ler e compreender **documento****Escravidão e castigo**

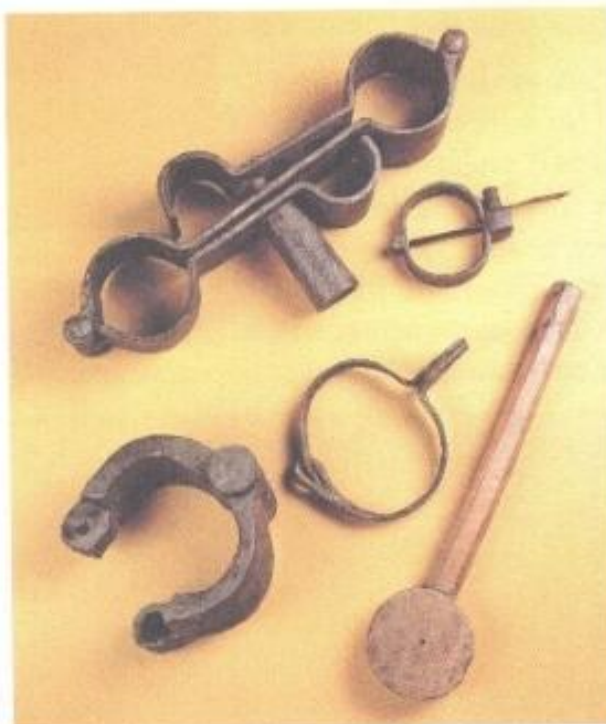
Nos dias atuais, chama a atenção que a crueldade dos castigos aplicados aos escravos era tratada como um "fato natural". Sobre esse assunto, veja o trecho de um conselho que um padre jesuíta deu aos senhores de escravos nos primeiros anos do século XVIII.

Para trazer bem domados e disciplinados os escravos é necessário que o senhor lhes não falte com o castigo, quando eles (...) fazem por onde o merecem. (...)

(...) Logo merecendo o escravo o castigo, não deve deixar de lho dar o senhor; porque não só não é crueldade castigar os servos, quando merecem por seus delitos ser castigados, mas antes é uma das sete obras de misericórdia, que manda castigar aos que erram.

(...) Todos os extremos são viciosos. (...) Perdoar tudo, é excesso contra a justiça; e não perdoar nada, é outro excesso contra a misericórdia [compaixão]. (...)

BENCK, Jorge. *Economia cruel dos senhores no governo dos escravos*. São Paulo: Graziôta, 1977. p. 125, 127, 141.



Instrumentos dos séculos XVIII e XIX utilizados para castigar e transportar escravos.

Atividade

- No documento, o castigo é mostrado como uma necessidade. Aponte os trechos em que isso fica evidente.

Anexo 21

Tornar-se escravo

Na África, milhões de pessoas foram escravizadas. Após serem capturadas, essas pessoas eram amarradas umas às outras e levadas para o litoral.

Quando chegavam à costa, elas eram colocadas em barracões, acorrentadas e marcadas com ferro em brasa. Diversas famílias capturadas não permaneciam unidas, pois os comerciantes podiam vender o pai separado da mãe e dos filhos.

Os comerciantes de escravos procuravam embarcar muitos cativos nos navios e conseguir o melhor preço por eles. Depois da venda, os africanos iam para os navios negreiros, onde ficavam presos nos porões. Durante a viagem, eram frequentes os castigos físicos, as doenças, as mortes, a falta de água e de comida. Diante disso, os cativos se revoltavam.

O tráfico de escravos movimentou portos da América, como o do Rio de Janeiro, o de Salvador e o de Recife, no Brasil; o de Cartagena, na Colômbia; o de Nova Orleans, nos Estados Unidos; e o de Havana, em Cuba. Nos portos, os africanos eram vendidos para novos senhores, que os levavam para o trabalho forçado em suas propriedades.



Mercado de escravos, obra do artista alemão Johann Moritz Rugendas (1802-1858), 1834. Segundo pesquisadores, essa representação retrata os negros do mercado com rostos tranquilos e corpos saudáveis, o que não condizia com realidade dura que eles enfrentavam ao chegar ao Brasil. Acervo da Biblioteca Municipal Mário de Andrade, na cidade de São Paulo.

Anexo 22

Neocolonialismo

A partir de 1885 praticamente toda a África foi dominada. Apenas dois países conservaram sua independência: a Libéria e a Abissínia (atual Etiópia). O restante do continente acabou dividido entre as potências europeias. Esse processo ficou conhecido como neocolonialismo (veja a seção *Você sabia?* a seguir).

Você sabia?

A expressão **neocolonialismo** significa 'novo colonialismo'. Ela foi criada para mostrar as diferenças entre esse fenômeno do século XIX e o **colonialismo** anterior (séculos XV a XVIII). Em ambos os casos, potências europeias conquistaram regiões de outros continentes, onde criaram colônias. Mas a base econômica do primeiro colonialismo era o comércio, enquanto a base econômica do neocolonialismo era a expansão da grande indústria e do capital financeiro (e também do comércio).

A expressão **imperialismo** muitas vezes é usada como sinônimo de neocolonialismo, mas elas não significam a mesma coisa. O imperialismo é um fenômeno mais amplo, que inclui o neocolonialismo. Entre os séculos XIX e XX, por exemplo, a América Latina esteve sob forte influência da Inglaterra, primeiro, e, logo depois, dos Estados Unidos. Nesse caso, houve imperialismo, mas não neocolonialismo, pois não foram criadas novas colônias na região.

Racismo e pretexto civilizatório

Em 1859, o naturalista inglês Charles Darwin publicou um livro que causaria grande polêmica durante várias décadas: *A origem das espécies*, resultado de anos de estudos e pesquisas.

Nesse livro Darwin explica que todas as formas de vida têm uma origem comum, e que as diferenças entre as espécies são fruto de uma seleção natural. Ou seja, as espécies que melhor se adaptam ao meio ambiente transmitem suas características às gerações seguintes e estas conseguem sobreviver. As que não se adaptam acabam por se extinguir.

A esse processo, que levou milhões de anos, Darwin deu o nome de evolução das espécies. Essa teoria contrariava a Bíblia e por isso causou muita polêmica.

Alguns pensadores do final do século XIX tentaram adaptar as ideias de Darwin ao estudo das sociedades humanas. Segundo eles, a humanidade seria formada por diferentes "raças" e a "raça branca" de origem europeia seria superior a todas as outras.

Essas afirmações eram alimentadas pelo grande entusiasmo provocado pelas inovações da era industrial. Para os pensadores racistas, esse "progresso" era a prova da "superioridade" dos europeus, que deveriam levar os benefícios da "civilização" aos "bárbaros" e "primitivos" povos africanos.

Essa suposta "**missão civilizadora**" na realidade era apenas uma forma de **justificar a dominação da África pelos europeus**. Como sabemos, não existem povos ou civilizações mais avançadas do que outras. O que existe são diferenças culturais. A "missão civilizadora" promovida pelos europeus incluiu a difusão dos valores da cultura ocidental e a conversão religiosa dos africanos ao cristianismo. Entretanto, os povos africanos tinham sua própria cultura e sua própria religiosidade.

A chegada dos europeus à África destruiu os sistemas de crenças e de identidade desses povos.



Caricatura de Charles Darwin, publicada na revista *The Hornet*, de 22 de março de 1871. Com o título "Um venerável orangotango", a caricatura satiriza o pesquisador, representando-o como meio homem, meio macaco, em alusão à sua teoria evolucionista. A teoria da seleção natural de Darwin chegou a ser utilizada como argumento racista, alegando a "superioridade" dos europeus sobre outros povos.

Anexo 23



A amputação de mãos ou pés era frequentemente usada como método de punição a trabalhadores do Congo que não atingissem as metas de produção estabelecidas pelo rei Leopoldo II, da Bélgica, que controlava a região à época. Na foto, de 1900, observam-se um jovem e uma criança mutilados.

O domínio do Congo pelos belgas foi marcado por extrema violência. Os belgas escravizaram milhares de homens, mulheres e crianças. Obrigadas a trabalhar de sol a sol, essas pessoas eram submetidas a toda espécie de castigos e a condições degradantes de moradia. Muitas morriam antes mesmo de completar a travessia, a pé e acorrentadas, entre o local onde haviam sido capturadas e os lugares de trabalho.

As principais tarefas destinadas aos escravizados, além da extração da borracha e do marfim, eram o transporte de pesados fardos e o serviço militar.

Uma prática comum entre os colonizadores era manter como reféns mulheres e crianças, para forçar os homens a irem em busca de borracha e marfim. Caso entregassem uma quantidade abaixo da cota estabelecida, podiam ser castigados com a morte ou terem decepados dedos, mãos, nariz ou pés.

Resistência africana

Observe de novo a imagem que estamos analisando. Os africanos, aparentemente, executam as tarefas sem protestar. O que isso faz pensar? Faz pensar que os africanos aceitaram a dominação europeia e acreditaram nos argumentos usados para justificar o neocolonialismo. Mas será que foi isso mesmo o que aconteceu?



Representação de africanos trabalhando na delimitação de fronteiras. Detalhe da ilustração do *Le Petit Journal*, de 1913.



<p>Unidade 3</p> <p>Ponto de partida, 133</p> <p>O que é nacionalismo, 134</p> <p>Capítulo 6 - Neocolonialismo, 136</p> <p>1. Segunda Revolução Industrial, 137 Mais matéria-prima e mais consumidores, 138</p> <p>2. Exploração da África, 138 Conferência de Berlim, 138 Neocolonialismo, 139 Racismo e pretexto civilizatório, 139 Divisão arbitrária das fronteiras, 141 Congo Belga: exemplo da barbárie europeia, 141 Resistência africana, 142 » Conexões - Arte africana, 144</p> <p>3. Domínio europeu na Ásia, 147 Ingleses conquistam a Índia, 147 Desemprego, resistência e derrota, 148 Investidas Inglesas na China, 148 Interesse pelo ópio, 148 China dividida, 149 Chineses lutam contra a dominação estrangeira, 150</p> <p>Enquanto isso... - Unificação da Itália e da Alemanha, 151</p> <p>Esquema-resumo, 152</p> <p>Atividades, 153</p>	<p>Nação e nacionalismo</p> <p>Capítulo 7 - O governo de Pedro II, 156</p> <p>1. Começo do Segundo Reinado, 157 Imperador lidera a política, 158 Poder Moderador, 159 Províncias em revolta, 160</p> <p>2. Agropecuária: base da economia, 161 Café, o ouro verde, 161 » Olho vivo - O café e o desmatamento no século XIX, 162 Mudanças provocadas pelo café, 164</p> <p>3. Modernização e suas contradições, 165 Estradas de ferro, 165 Modelo europeu de sociedade, 166 Vergonha da escravidão, 166 Reformas urbanísticas e exclusão social, 167 Raio X, 168 Lei do Ventre Livre, 169 Lei Eusébio de Queirós, 170</p> <p>4. Teorias racistas e a imigração europeia, 171 Dificuldades dos imigrantes, 171 Um Brasil multicultural, 172 Herança de muitos povos, 172</p> <p>Enquanto isso... - A Guerra de Secessão, 173</p> <p>Esquema-resumo, 174</p> <p>Atividades, 175</p> <p>Ponto de chegada, 180</p>
--	---



Legenda: AZEVEDO, Gislaire. SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris - História - Idade Média e Idade Moderna**. 7º ano 2ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 2016. (Sumário p. 03)



Legenda: COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 8º ano. 2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2015. (capa)

Anexo 26

O pintor Estevão Roberto era negro, livre e filho de pais africanos. Na década de 1880, Estevão passou a trabalhar como professor no Rio de Janeiro, atuando no Liceu de Artes e Ofícios da Academia Imperial. Sua obra ainda é pouco conhecida pela maioria dos brasileiros.



Retrato de Estevão Roberto da Silva feito por Pereira Neto em 1891.

Estevão Roberto da Silva é considerado um dos mais importantes pintores brasileiros de natureza-morta. Atente para a perfeição das frutas nesta obra de 1891. No ano 2000, algumas de suas pinturas foram exibidas no Rio de Janeiro, na exposição 'Brasil' + 500: Museu do Redescobrimento. Óleo sobre tela do acervo do Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro.



Escravos

Ao longo do século XIX, as relações entre senhores e escravos mudaram devido à expansão das lavouras para novas regiões e ao crescimento das cidades.

No campo, a vigilância sobre os escravos era grande. Havia feitores para controlá-los e capitães do mato para recapturar quem fugisse. Além disso, os próprios senhores e suas famílias quase sempre estavam por perto.

Já nas cidades, era mais difícil vigiar os cativos o tempo todo, porque nelas viviam africanos escravizados e livres. Assim, era difícil definir apenas pela cor da pele ou pelas roupas quem era escravo e quem não era.

Os escravos trabalhavam como carregadores, operários, artesãos, marinheiros, ferreiros, sapateiros, barbeiros e artistas. Trabalhavam também em pedreiras, no acendimento de lâmpões e varrendo ruas. Alguns ex-escravos conseguiam dinheiro para comprar escravos para auxiliá-los em suas tarefas.

Até a extinção do tráfico africano, os escravos eram cerca de 33% da população brasileira. No Rio de Janeiro, em 1850, eles compunham quase a metade dos habitantes. Vinte anos depois, a participação dos escravos na população dessa cidade diminuiu para menos de 20%.

Anexo 27

Os três séculos de escravidão ainda pesam sobre a sociedade brasileira. Estatísticas mostram que os negros sentem mais os efeitos da pobreza. Por exemplo, a taxa de desemprego entre os negros é maior do que entre os brancos, e o salário médio dos trabalhadores brancos é superior ao dos negros, mesmo que tenham o mesmo grau de escolaridade. Além disso, os negros enfrentam preconceito racial.

Conquistas recentes

Um trabalho divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) apontou que a população que se autodenomina negra é maioria no Brasil.

A pesquisa mostra que cresceu o número de mulheres negras chefiando e provendo domicílios. Isso revela o aumento de sua presença no mercado de trabalho.

Quanto ao acesso ao ensino, as estatísticas indicam que nas universidades a proporção de negros cresceu de 21% para 35% entre 2001 e 2009.

Outra conquista foi a lei 10.639, aprovada em 2003, que prevê a obrigatoriedade do ensino de história da África e de cultura afro-brasileira nas escolas. Essa lei é uma reivindicação do movimento negro brasileiro e é muito bem-vinda. Desse modo, a escola se fortalece como um espaço para a superação de preconceitos e formação de cidadãos democráticos.

Apesar da conquista de vários direitos, ainda é preciso fazer muito para que brancos e negros sejam tratados como cidadãos com direitos iguais. A atual Constituição Federal prevê que um dos objetivos fundamentais do Estado é promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação.

O artigo 5º da Constituição determina o seguinte:

A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; (...)

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 fev. 2015.

Em outras palavras, o racismo é um crime que não se extingue com o tempo e também não admite **fiança**, ou seja, quem for acusado ou pego cometendo o delito não pode se defender em liberdade, mediante o pagamento de uma quantia em dinheiro.



Investigando

1. O que ainda é preciso fazer para que as leis sejam cumpridas e deixem de ser apenas boas intenções?
2. O que compete às autoridades e o que cabe aos cidadãos na luta para acabar com os preconceitos?

Anexo 28

A divisão do subcontinente indiano

Área contestada pela Índia e pelo Paquistão

Independências
 1947 - Índia e Paquistão
 1948 - Búria
 1948 - Sri Lanka e Myanmar
 1971 - Bangladesh

Adaptado de: DUBY, Georges. *Grand Atlas Historique*. Paris: Larousse, 2006.

Enquanto isso...

A luta contra o racismo no Brasil

Enquanto povos da África e da Ásia se mobilizavam para pôr fim ao domínio colonial, no Brasil as lideranças negras promoviam uma intensa campanha para transformar o racismo em crime.

Assim, entre 1945 e 1946 foram realizados vários encontros com o objetivo específico de inserir na Constituição de 1946 um dispositivo que proibisse a prática de racismo, transformando-a em **crime de lesa-pátria**.

A proposta foi encaminhada ao Congresso, mas não foi aprovada. Entretanto, graças a essas e outras mobilizações dos movimentos negros, em 1951 foi aprovada uma lei que fazia do racismo uma **contravenção penal**. Mais tarde, a Constituição de 1988 estabeleceu que o racismo é um crime, estando o infrator sujeito à pena de prisão.

A Z

Crime de lesa-pátria: tipo de crime contra os interesses públicos de uma nação.

Contravenção penal: infração considerada de menor potencial ofensivo a que deve receber punição, entretanto, é muitas vezes tolerada pela sociedade e pelas autoridades.

Primeira página da primeira edição do jornal *Quilombo*, dirigido por Abdias Nascimento, militante da causa afro-brasileira. Rio de Janeiro (RJ), 1948.

Unidade 3 • Liberdade 177

Legenda: AZEVEDO, Gislaine. SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris – História – Idade Média e Idade Moderna**. 9º ano 2ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 2016. (p. 177)