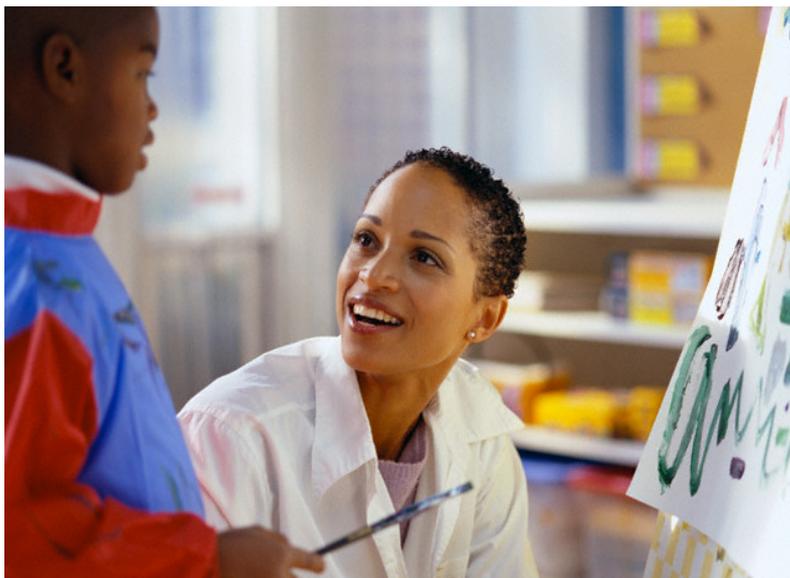


Por dentro da História

Formação docente e cultura afro-brasileira

Waldeci Ferreira Chagas



*O(a) professor(a)
ao trabalhar com
a temática cultura
afro-brasileira
deve atentar para
não reproduzir a
idéia de
inferioridade da*

África, dos africanos e dos negros brasileiros.



educação é por excelência uma oportunidade dos sujeitos aprenderem sobre o valor da cultura, e manterem contatos com as diferentes práticas culturais. Desta feita a escola é um dos espaços relevantes nesse processo, mas nem sempre isso ocorre na perspectiva da valorização e respeito dos valores e expressões culturais dos sujeitos nela envolvidos. Embora o Brasil seja mundialmente conhecido por seu caráter pluri e multi cultural, nem sempre a diversidade é contemplada em sala de aula, apesar de a escola ser composta por negros, brancos e índios. Sobre essa questão apresentamos neste artigo uma análise do que observamos nas práticas de alguns docentes que atuam em escolas públicas nas cidades de João Pessoa e Guarabira. No transcorrer dessa trajetória discutimos como os (as) professores (as) do ensino fundamental e médio lidam com a temática cultura afro-brasileira? Como eles (as) têm trabalhado? Que abordagem vem sendo atribuída a essa temática? Quais os problemas enfrentados? Em seguida fazemos algumas incursões acerca de duas experiências metodológicas no trabalho com tal temática.

Formulamos esses questionamentos, porque embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, seja de 2004, os Parâmetros Curriculares Nacionais, desde 1997 e a LDB, desde 1996 recomendam a inserção da diversidade étnica e racial no currículo e na sala de aula, o que incide na inclusão da história da África, história do negro (a) e cultura afro-brasileira como conteúdos indispensáveis à compreensão da formação da sociedade brasileira.

Portanto, a recomendação não é recente, pois há pelo menos três décadas a discussão está em pauta na educação pública, forjada, ora no debate sobre currículo e cultura, e mais recentemente no da educação inclusiva.

No entanto, os conteúdos pertinentes à cultura afro-brasileira, ainda não se constituem uma realidade a toda rede pública de ensino na Paraíba. Por sua vez, os cursos de Licenciatura existentes no estado, com exceção do curso de História da UEPB, onde a disciplina História da África é obrigatória desde 1999, e o da UFPB, e UFCG onde recentemente essa disciplina passou a ser obrigatória, não se tem notícia dessa matéria em outras licenciaturas em funcionamento no estado.

Essa realidade é problemática, sobretudo, porque desde 2004 as escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio em todo país estão obrigadas a inserir no currículo, os conteúdos referentes à cultura afro-brasileira. No entanto, a maioria dos professores (as) ainda não trabalha esse conteúdo por desconhecer essa exigência, ou porque poucos deles tiveram acesso a algum tipo de formação específica.

Por outro lado o Estado e os municípios, através da secretaria de educação ainda não se pronunciaram no sentido de fazer valer o que preconiza as diretrizes. Não se têm informação na Paraíba de nenhum município que tenha aplicado as recomendações desse documento como parte das políticas de ações afirmativas destinadas à população negra, apenas algumas ações pontuais e descontínuas. Todavia, na cidade de João Pessoa, as diretrizes municipais foram formuladas e aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação, mas ainda não sancionada pelo prefeito.

Não obstante a isso, na Paraíba, há equipes de formação em secretarias de educação, que desconhecem o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme identificamos em algumas reuniões e eventos na área de educação.

Frente à omissão do Estado e municípios, quanto à aplicação das políticas de ações afirmativas em educação, identificamos entre os professores (as) quatro modalidades de experiências quanto ao trabalho com a temática cultura afro-brasileira. Na primeira, essa temática é tratada na escola, mas de modo pontual e aleatório ao currículo obrigatório, limitando-se as ações individuais de grupos de professores (as) que elaboram projetos e nos dias 13 de maio e 20 de novembro organizam eventos pedagógicos e culturais e discute na escola os aspectos históricos, sociais e culturais da África e da população negra no Brasil, em especial a escravidão.

A partir das atividades desenvolvidas por ocasião dessas datas, aprende-se e ensina-se a relação Brasil, África, nesse processo, o (a) negro (a) ora é ressaltado (a) como escravo (a), e contribuiu com a formação cultural do Brasil, ora é apontado como “forte”, haja vista ter suportado a escravidão e resistido às condições

desumanas a que foram submetidos. A perspectiva é heroificá-lo, sem mencionar suas ações como atitudes de resistência cultural e política. Esse modelo de compreensão ainda desconsidera a presença de negros (as) na sociedade contemporânea, pois se refere a ele num único dia, como se não existisse negro (a) no Brasil.

A idéia recorrente é a de que nesse país encontramos elementos da cultura africana, os quais foram deixados pelos antepassados negros (as), mas eles não foram incorporados à cultura brasileira, uma vez que alguns professores (as) na escola ainda tratam essa cultura como se lhe fosse estranha. A princípio eles não se identificam e não vêm na realidade dos meninos (as) negros e não negros com que trabalham elementos da cultura afro-brasileira, uma vez que a trata como algo morto, distante e indiferente aos brasileiros, por isso, precisa ser recuperada.

A segunda experiência tem se pautado pela crítica ao modelo de compreensão da primeira, e enfatizado a condição do negro (a) na sociedade de classe, desmistificando a idéia de democracia racial ainda marcante, e tem ressaltado a luta do negro (a) pela inserção social e afirmação da cidadania, o que fora manifestado nas diversas instâncias da sociedade, a exemplo do aspecto político, com a fundação dos quilombos, a Frente Negra Brasileira, e o Movimento Negro Unificado. Também enfatizam o aspecto cultural, e apontam os grupos de afoxé, maracatu, maculelê, coco, samba de roda e congada, como manifestações onde é possível identificar-se elementos da cultura negra. Nesse patamar também se inclui o aspecto religioso, com os terreiros de umbanda e candomblé espalhados pelo Brasil a fora, e que tem sido o principal símbolo da resistência negra.

A terceira experiência identificada tem se interessado pelo continente africano, porém no contexto da relação com o currículo escolar se apresenta como a mais problemática. Mesmo os professores (as) se propondo a formulação da crítica a idéia de inferioridade do negro no Brasil e dos africanos, têm recorrido ao continente africano na tentativa de rever essa condição, mas tem se limitado ao aspecto físico e geográfico da África, em especial as florestas, desertos, rios e animais, vistos como exóticos. Afora isso, os africanos são apontados como os únicos povos do mundo que ainda vivem em tribos, o que não é verdade. Assim reproduz-se a imagem de que a África é a - histórica e incivilizada. Do contrário é um

continente pobre, uma vez que a maioria dos seus países é subdesenvolvido, apresentam alto índice de analfabetismo, mortalidade infantil, e desemprego; uma condição que é decorrente da exploração do capitalismo internacional. Não negamos que seja, mas nesse tipo de abordagem, a exploração do capital em África assume mais visibilidade em detrimento a diversidade cultural dos africanos e sua relação com a formação da cultura brasileira.

Essa realidade é denotativa de que não basta fazer referência à África e a cultura afro-brasileira na sala de aula, é preciso atentar para a abordagem dos conteúdos que venham a ser trabalhados, ela também aponta para a necessidade da formação docente, uma vez que os problemas identificados decorrem da estratificação de um imaginário sobre a África, que a concebe como continente pobre, subalterno e incivilizado.

Afora isso, a falta de material didático crítico que subsidie os professores (as) nas suas ações pedagógicas cotidianas, contribui com a manutenção desse imaginário. Geralmente as escolas não dispõem de nenhum recurso didático acerca da África, se quer um mapa. Eis a razão dos problemas nas abordagens identificadas.

Tais experiências mesmo problemáticas são importantes, visto serem frutos do fazer dos professores (as), o que quebra com o imobilismo frente à omissão do Estado em aplicar as políticas de ações afirmativas em educação.

Nesse percurso de fazer valer as diretrizes nacionais, professores (as) demonstram-se inseguros, alguns afirmam não terem capacidade para trabalhar a temática cultura afro-brasileira. Mesmo assim começaram, e usando sua capacidade inventiva, estão descobrindo materiais didáticos ou os construindo, a partir das suas realidades e têm recolocado no cenário da história, a África, os africanos e os negros brasileiros, ultrapassando o caráter comemorativo e folclórico.

Na quarta experiência, os professores (as) têm discutido com afinco, o racismo, a condição da população negra no Brasil, desconstruindo o mito da democracia racial e possibilitado aos estudantes negros (as) e não negros (as) elementos indispensáveis à convivência social fundamentada no respeito ao culturalmente diferente.

Frente à omissão do Estado na aplicação da lei 10.639/003, o que incidiria na efetivação de uma política de formação docente acerca das relações étnico-raciais no estado da Paraíba, os professores (as) em parte vem cumprindo seu papel. Para tanto, tem recorrido ao Movimento Negro, cujos militantes ou coordenadores (as) de entidades negras, não tem se furtado a colaborar, possibilitando-lhes materiais ou indo as escolas fazer palestras sobre o racismo, cultura afro-brasileira e a história da África, independente dos dias 13 de maio e 20 de novembro.

Desde a década de 1990, essa prática tem se repetido entre o Movimento Negro da Paraíba e as escolas públicas, apesar de não ter sido assinado acordo ou convenio com a Secretaria de Educação do Estado ou qualquer município.

As ações têm sido realizadas fora do plano institucional, e se afirmado em função do compromisso político e das relações entre alguns professores (as) e militantes negros. Outro aspecto que explica essa relação é o fato de muitos militantes também serem professores (as), e disseminarem a discussão entre os colegas, o que tem motivado-os a trabalharem a temática África/negro (a) e não se limitado às datas comemorativas.

De certo modo esse tipo de comportamento é a concretização do propósito do Movimento Negro, ou seja, o de que os professores (as) assumissem a discussão e incluíssem a temática da cultura afro-brasileira em sala de aula, uma vez que o Movimento Negro não possui quadro suficiente para atender todas as escolas, tão pouco é seu papel monopolizar tal discussão, quando a escola, independente desse movimento, também deve fazer isso, haja vista a maioria da clientela que a freqüenta ser negra. A constatação de escolas que trabalham tal temática, mesmo em pequena escala, é uma demonstração de que o Movimento Negro da Paraíba, historicamente tem cumprido o seu papel político-educativo. Desse modo, a discussão está em algumas salas de aula, o que é resultado da iniciativa do (a) professor (a) comprometido (a) e simpatizante com a causa do negro (a) no Brasil.

Todavia as experiências identificadas ainda são isoladas, como se a inserção de tal temática no currículo escolar não fosse responsabilidade pública. Por outro lado, elas não são valorizadas, pois não recebem o devido apoio, na

perspectiva de que tenham continuidade, e sejam massificadas na rede pública de ensino, uma vez que cumprir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, também é responsabilidade do poder público e das instituições responsáveis pela formação docente, a exemplo da universidade.

Em função disso, oferecemos sugestões metodológicas, de como trabalhar a temática cultura afro-brasileira em sala de aula. Tais contribuições resultaram das experiências vivenciadas por dois grupos de professores (as) do ensino fundamental e médio que trabalharam nas aulas de História, com os anúncios de jornais do século XIX e a iconografia; cada qual abordou a resistência negra a escravidão.

Deste modo, os anúncios de jornais e as iconografias foram tomados como documentos e utilizados como subsídios metodológicos a inclusão da temática cultura afro-brasileira, uma vez que trazem marcas das relações sociais que outrora os sujeitos negros estiveram envolvidos.

Embora tais documentos não tenham sido produzidos pelos escravizados, a proposta metodológica fora a de que os professores (as) trouxessem-nos aos palcos da história, e desmistificassem a compreensão de passividade e acomodação dos negros (as) a escravidão, o que ainda é recorrente nos livros didáticos de História.

A princípio a proposta parecia contraditória, pois como se referir aos escravizados, quando o documento que se tem em mãos não fora produzido por eles. Essa questão exigiu dos (as) professores (as) um olhar crítico sobre o documento, mas, sobretudo, atenção aos vestígios e sinais identificados, ou seja, ao que aparentemente não está dito.

Um aspecto comum e que foi abordado pelos dois grupos de professores (as) foi à vida do negro na África, sobretudo, porque a escravidão negra no Brasil nos remete a esse continente. Geralmente, os livros didáticos de História apontam a África como o local de onde os escravos vieram, e por extensão a naturaliza como terra de escravo, o que faz com que no imaginário dos estudantes essa imagem seja recorrente, conforme indica o trecho a seguir: “o continente africano é formado por

países pobres, miseráveis, onde se encontra a fome, o racismo, o analfabetismo e a escravidão”.

Na perspectiva de romper com essa compreensão ambos os grupos ao tratar da resistência dos escravizados no Brasil se reportaram a África Ocidental antes do contato com os europeus, discutiram a sua estrutura organizacional, e trouxeram a tona diferentes modalidades de organização, entre as quais, as famílias, as comunidades, os impérios e estados, nas quais era comum a presença do escravo. Essa região era ocupada por vários povos africanos, entre eles os sudaneses, berberes, mouros e tuaregues.

Diversas organizações compunham o universo político-social dos africanos, no entanto, os reinos se destacaram entre eles os de Gana, Mali, Songai, Tecur, Canem e Bornu. Nesses reinos os africanos praticavam a agricultura, criavam animais, a exemplo do gado, mas o comércio fora a principal atividade e o responsável pelo contato entre eles e os povos externos, a exemplo dos árabes. Neles o escravo podia ser encontrado e resultava de várias condições, tais como: o endividamento, falta de condição para se manter e os conflitos interétnicos ou entre os reinos. (MATTOS, 2007, p.14)

A princípio o escravo compunha a sociedade e ocupava o último escalão, não era uma mercadoria, pois não podia ser negociado e nem desumanizado, uma vez que o senhor a quem estivesse submetido era responsável por sua manutenção. Tratava-se de uma escravidão temporária e durava o tempo necessário para o escravizado colocar seus conhecimentos a serviço de quem o conquistou ou saldar a dívida com quem o mantinha.

No entanto, com a ampliação das atividades comerciais com os árabes a partir do século VII, depois com os europeus no século XIV, a condição do escravizado mudou, pois ele passou a ser negociado, sobretudo trocado por produtos trazidos pelos europeus.

Dentre as condições acima apontadas, o conflito fora utilizado para capturar os africanos e transplantá-los para o Brasil, o que se fez mediante aliança com os diferentes grupos étnicos, impérios e reinos rivais. Assim quando um reino declarava guerra ao outro tornava o vencido escravo de guerra e futuramente uma

peça a ser negociada. Isso possibilitou que homens e mulheres com diferentes saberes e condições sociais passassem a condição de escravizados.

A partir de então, os escravizados resultados dos conflitos interétnicos deixaram de ser incluídos nas sociedades africanas, conforme era feito anteriormente e passaram a ser transportados para as cidades costeiras e negociados com os europeus, o que tornou o comércio deles um negócio rentável as duas partes envolvidas.

Logo, os portugueses não precisaram invadir a África para capturar os africanos, e transplantá-los para o Brasil, apenas se utilizaram de uma condição já existente e deram-lhe outro caráter, ou seja, o comercial. Deste modo, para o novo mundo vieram guerreiros, chefes, homens e mulheres com diferentes saberes e funções os quais foram indispensáveis aos interesses econômicos dos portugueses na nova terra. Se não fora isso, por que então os portugueses estabeleceram algum tipo de relação comercial com os africanos?

Isso só foi feito porque se interessaram pelos conhecimentos dos africanos, tais como a técnica da metalurgia, a agricultura, a navegação, os conhecimentos cartográficos, uma vez que eram hábeis navegadores e comerciantes, visto que desde o século I negociavam com os árabes. (OLIVEIRA, 2006, pp. 23-38)

Transplantados para o Brasil os africanos se depararam com um modelo de escravidão diferente do que vivera em África. Enquanto lá era temporária, no Brasil se constituía na sua única condição, além de desumanizá-lo e torná-lo uma peça presa ao processo produtivo tirou-lhe o direito de ir e vir. Por isso, não hesitaram e resistiram. Em contrapartida os senhores estabeleceram o castigo como mecanismo pedagógico a enquadrá-lo a ordem. O propósito era disciplinar o negro (a) rebelde, inculcando na sua mentalidade o medo, de modo a que se adequasse à ordem instituída, o que nem sempre fora possível.

Deste modo o acesso à história da África possibilitou aos professores (as) desnaturalizar a imagem da África como terra de escravo, e os africanos como inferior. Além de possibilitar elementos para superar a compreensão de que os africanos vieram para o Brasil, quando na realidade eles foram seqüestrados, uma

vez que não fizeram opção, mas foram trazidos à força mediante a relação que estabeleceram com os europeus, em especial os portugueses.

Em seguida os (as) professores (as) discutiram a presença dos africanos no Brasil, haja vista o fato de que no primeiro contato com a história desse país, aprende-se e ensina-se que ele é constituído por índio, negro e branco. Embora culturalmente diverso, cotidianamente, os valores dos brancos predominam, o que resulta no processo de valorização cultural deles, em detrimento a desqualificação da cultura afro-brasileira.

A partir da constatação dessa realidade, as atividades pedagógicas foram desenvolvidas, com os professores (as) vivenciando e experimentando a inclusão de tal temática no currículo escolar, conforme passamos a discorrer.

O (A) NEGRO (A) NOS ANÚNCIOS DE JORNAIS

O uso de qualquer fonte, seja ela primária ou secundária na sala de aula, exige do professor (a) postura diferente em relação ao processo ensino-aprendizagem, principalmente porque ele deixará a condição de transmissor de conteúdo e assumirá a de orientador, ou seja, passa a ser aquele que auxiliará o estudante na construção dos saberes. Logo, os conceitos, imagens e compreensões antes estabelecidas são questionados, o conhecimento deixa de ser dado como pronto e acabado e passa a ser construído a partir das experiências dos estudantes, uma vez que eles são convidados a ler criticamente a fonte e analisa-la.

Esse exercício oportuniza-o a perceber que o conhecimento é historicamente construído. Logo, a partir das mesmas fontes podem ser construídas diferentes versões acerca de um fato, uma vez que elas dependem do olhar que o estudante/pesquisador empreende e da abordagem a ser perseguida.

A partir de alguns anúncios de jornais do século XIX os (as) professores (as) elaboraram uma aula de história sobre os escravizados no Brasil, e deveriam ultrapassar a compreensão de submissão e acomodação do negro (a) à escravidão.

A temática proposta não é nova, haja vista, ser comum aos professores (as) de História tratá-la em sala de aula. No entanto, o novo está na abordagem concedida ao tema. Depois da leitura, análise e discussão das fontes, os professores (as) definiram que abordariam a resistência negra a escravidão.

De início o grupo de professores (as) comentou sobre as estratégias de resistência utilizadas pelos escravizados para contrapor-se ao cativo, e pontuou a fuga, haja, vista os documentos lhe possibilitarem fazer essa delimitação. No transcorrer da aula o grupo mostrou que essa estratégia fora utilizada pelos escravizados em várias províncias, a exemplo de São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Parahyba.

Em seguida o debate e a discussão fora iniciados, e as questões pertinentes expostas a partir das evidências identificadas nos documentos, tais como: o fato das fugas promoverem a formação dos quilombos, outro modelo de resistência relevante à compreensão da história dos escravizados, sobretudo, porque também o recupera como sujeito histórico, haja vista ser apontada pela historiografia como uma tentativa dos negros (as) de reinventar no Brasil a vida que tinham na África.

Na condição de fugidos e não fugitivos, os (as) escravizados (as) se embrenharam mata adentro, e formaram comunidades negras. Geralmente as terras ocupadas eram férteis e localizavam-se nas regiões altas e de difícil acesso; uma estratégia que garantia a sobrevivência do grupo, pois dificultava o acesso de estranhos, ou seja, dos caçadores de escravos. Por outro lado, a localização dos quilombos no topo das montanhas e serras possibilitava aos aquilombados enxergar os movimentos de ataques e organizar a defesa ou fuga para outras localidades.

Outra questão identificada e discutida na aula fora a movimentação e o contato dos aquilombados com as localidades do entorno dos quilombos, visto que comumente os anúncios também eram publicados em jornais das vilas e cidades próximas aquelas de onde os escravizados fugiram. A partir dessa constatação os professores (as) apontaram no documento as evidências de que a fuga causava temor entre os proprietários, e quebrava a ordem instituída na vila ou cidade, haja vista, o fato de os aquilombados atacarem engenhos e fazendas, libertarem outros, e os levarem para as matas onde se escondiam e formavam novos quilombos.

Partindo das questões anteriormente expostas, os professores (as) pensaram os escravizados enquanto ser humano, homens e mulheres, uma vez que os anúncios trazem algumas descrições, como estatura física: “magro”, “alto”, “estatura média”, se tem alguma marca no corpo ou sinal nas costas ou no peito. Também é comum traços da personalidade, pois comumente os anúncios ao se referirem aos escravizados fugidos, diziam ser: “um negro sorridente”, “conversador”, “triste”, ou de “de pouca conversa”. Além dos traços da personalidade, também informavam as habilidades, do tipo “trabalhador”, “habilidoso” e se “sabe ou não, cozinhar”. Essa última adjetivação dedicada às mulheres. Esse tipo de vestígio possibilitou aos professores (as) pensar o escravizado para além de uma peça presa diretamente ao processo produtivo do açúcar, uma vez que o negro fujão é ousado, desobediente, arteiro, pois criara diversas peripécias pela cidade ou vila para não ser capturado.

A intenção dos anúncios de jornais ao apontar algumas características físicas ou da personalidade do fugido era chamar a atenção dos leitores (as), para caso chegasse a sua casa um negro (a) oferecendo seus préstimos ou se eles identificassem na rua algum negro (a) com as características indicadas, deveriam comunicar aos proprietários. Geralmente a indicação era a de que os informantes procurassem o endereço residencial do proprietário do escravizado fugido ou a gráfica que publicara, pois seria bem recompensado.

A metodologia utilizada pelos professores (as) possibilitou-lhes perceber os escravizados como sujeitos da história, ultrapassando assim a idéia de passividade e acomodação ao sistema escravista, o que desde os anos 1980 vem sendo criticado pela historiografia da escravidão. Além dessas, outras questões foram suscitadas, a exemplo do racismo no Brasil, evidenciado nos estereótipos sobre os negros (as) e debatida a partir da leitura que uma professora fez de um trecho do anúncio de jornal, onde se lia a seguinte descrição física: (...) “Marcos, 27 anos, estatura regular, corpo reforçado, côr parda bem clara, cabellos pretos, finos e anellados”. (...).

A princípio nada mais do que a descrição das características físicas de um escravizado que fugira e seu proprietário desejava reavê-lo, para tanto, recorreu ao jornal onde publicara um anuncio e para facilitar a identificação descreveu algumas

características físicas do sujeito que ansiava reaver. Esse tipo de anúncio é uma evidência de que no Brasil os escravizados não se submeteram ao sistema escravista e de várias formas se contrapuseram à ordem. Nesse caso a fuga, fora abordada pelos professores (as) como um dos mecanismos de resistência, uma vez que o grupo analisara vários anúncios de jornais do século XIX, os quais se referiam a esse episódio, mostrando assim que a fuga fizera parte do cotidiano dos escravizados.

No transcorrer da aula, a discussão tomou outro rumo, quando uma das professoras após ler o trecho do anúncio jornalístico, disse-nos: “professor, nem todos os negros tem cabelo ruim, veja a descrição física do escravo fugido, o cabelo dele era liso, bom”.

A princípio o objetivo da aula era desmistificar a passividade do negro a escravidão, o que fora feito, mas essa questão não fora suficiente para possibilitar ao conjunto de professor (a) construir outra imagem do negro na sociedade, visto que alguns afirmaram que pela primeira vez estavam fazendo uma releitura dos escravizados no Brasil, e que nunca trabalharam com documentos nas aulas de história, tão pouco com a escravidão, abordando a resistência.

Talvez essa realidade, explique o fato de uma professora reproduzir o estereótipo negativo com relação aos negros (as), quando afirmara: “nem todos os negros possuem cabelo ruim”. A professora em apreço demonstrou que concebia o cabelo do negro (a) como um tipo “ruim”, no entanto, havia alguns com cabelo considerado “bom”.

A partir de então a discussão na aula deixou de ser a resistência negra a escravidão e passou a ser a naturalização da imagem negativa do negro, ou seja, o preconceito racial culturalmente inculcado e sutilmente revelado. Mesmo após ser questionada pelos colegas, a professora demorou a perceber e se convencer de que havia sido preconceituosa, pois reproduzira um estereótipo negativo do negro.

Na sua compreensão, o cabelo do negro era ruim, e isso era fato notório, não havia o que se discutir. Ainda tentou convencer a turma de que estava correta e de posse do livro didático, mostrou a imagem de duas crianças, uma branca e outra negra, e disse: “vejam o cabelo do menino negro e o do menino branco, eles não são os mesmos”.

A professora insistia em não perceber a diferença como aspecto positivo, e demonstrou que não sabia que o cabelo do negro não fosse ruim, e depois de muita discussão com a turma acerca das diferenças biológicas e que elas não são suficientes para definirmos o que é bom ou ruim numa pessoa, demonstrou que sempre vira o cabelo do negro como diferente, mas ruim.

Em meio à questão discutimos a importância da diversidade em sala de aula, e de se trabalhar o diferente, uma vez que ser diferente não quer dizer ser ruim. Nesse caso, concluímos a discussão mostrando que o cabelo do negro é grosso, encaracolado, pixaim, mas tais características não são sinônimas de ruim. Quem está dizendo que é ruim? A partir de que parâmetros tais conceitos são definidos?

A questão, apesar de polêmica foi importante e a discussão necessária, pois levou os professores (as) a perceberem como os estereótipos negativos sobre o negro foram historicamente construídos, incorporados nas relações sociais e naturalizados nos diversos discursos. Em função disso, poucas pessoas não se percebem preconceituosas, pois historicamente aprenderam a naturalizar o lugar de inferioridade do negro na sociedade, e perceberem seu biótipo diferente como feio e indesejado, ou seja, os sujeitos seguem o modelo padrão de beleza humana imposto pela sociedade, que define o cabelo liso, loiro, a pele e olhos claros como bons e denotativos da beleza humana.

Logo, o tipo de cabelo, o tom de pele e a cor dos olhos dos negros (as) são concebidos como feios e ruins. Nessa empreitada emblemática só uns poucos negros (as) se aproximam do conceito previamente definido, ou seja, da possibilidade de aceitação e inclusão, conforme demonstrou a professora em apreço, quando afirmou, “nem todos os negros têm cabelo ruim”. Naturalmente ela quis dizer, nem todos são feios. Há uns que se aproximam ou a sociedade os aproxima do padrão estético estabelecido, quando os denominam de marrons, mulatos e crioulos.

O (A) NEGRO (A) NAS ICONOGRAFIAS E SUAS HISTÓRIAS NÃO REVELADAS

Outro documento trabalhado pelos professores (as) foram às iconografias dos negros (as). A Opção por esse tipo de documento se fez por ser de fácil acesso, geralmente os livros didáticos são ricos em imagens e nem sempre elas recebem em sala de aula a atenção devida. No geral são vistas como detentoras da verdade ou ilustram um texto, poucas vezes são tomadas como texto, e como tal passíveis de se ler.

A abordagem ao tema cultura afro-brasileira permaneceu a mesma, qual seja, a resistência negra a escravidão. Para tanto, os (as) professores (as) selecionaram algumas gravuras de Rugendas, facilmente encontradas nos livros didáticos de História com que eles trabalham em sala de aula. Várias gravuras foram trabalhadas, mas neste texto nos referimos apenas a uma, ou seja, a que retrata uma cena de castigo doméstico.

Assim como os anúncios de jornais, as iconografias embora dissessem sobre os negros (as) não foram produzidas por eles. E novamente caímos na discussão: como trabalhar a resistência do escravizado a partir de um documento, que não fora produzido por ele, principalmente abordar a resistência à escravidão?

O primeiro passo fora o de ler criticamente as gravuras, formulando-lhes questionamentos, estabelecendo com elas um diálogo. A partir de então o não dito passou a interessar, e ao invés de submissão, os professores (as) enxergaram resistência.

Para tanto, formularam a seguinte questão: por que os negros (as) eram castigados (as)? A partir desse questionamento o debate e a discussão se iniciaram com os demais professores (as) colocando suas interpretações da leitura que fizeram das imagens, mas também dos anúncios de jornais.

Nesse instante passaram a relacionar os dois tipos de fontes, ou seja, os anúncios de jornais e as iconografias, percebendo nelas que a fuga dos escravizados não se restringira ao século XIX. A resistência, fizera parte do cotidiano dos escravizados desde o momento que eles foram submetidos a essa condição. Chegou-se a essa conclusão por perceber que as imagens foram produzidas num tempo histórico, mas o conteúdo retratado remete o leitor num outro tempo. Ou seja, elas foram produzidas aproximadamente no século XVIII, mas o conteúdo retratado se refere ao século XVI, especificamente ao cotidiano dos

escravizados, onde o castigo fora recorrente, o que só se fizera porque a fuga também fora uma constante.

Logo, o que não estava dito nas imagens eram as fugas, ou seja, a resistência, implícita nos castigos domésticos e públicos. Após a análise e discussão os (as) professores (as) passaram a produzir um texto, visto que a proposta não seria apenas discutir, mas sistematizar a discussão, e análise em forma de texto trazendo a tona outra percepção do negro (a), conforme aponta o trecho abaixo:

{...} a imagem aparentemente retrata os castigos sofridos pelos negros, isso ocorria porque eles descumpriam as ordens dos seus senhores e se negavam a realizar os serviços determinados ou porque cometiam pequenos delitos, como por exemplo, o envenenamento dos senhores. A partir destes podemos dizer que os negros foram agentes da história, porque eles resistiram à escravidão e construíram sua história, quebrando assim a imagem de que foram escravos submissos. (Texto produzido pelo segundo grupo de professores (as)).

À primeira vista a imagem retrata o castigo doméstico praticado pelos senhores contra os escravizados. Apesar de esse aspecto ser o mais visível, os professores (as) ao abordarem a temática África/negro em sala de aula, romperam com a idéia de passividade, pois conforme relataram no trecho acima descrito, o castigo se fizera porque o negro era rebelde, ou seja, cotidianamente contrariava a ordem. Se ele fosse dócil e tivesse se adequadado à escravidão, conforme fomos levados a pensar. Por que castigá-lo? Esse tipo de procedimento à medida que fora utilizado para reprimir os escravizados, deixa implícito que eles nunca se submeteram ao sistema escravista.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O (a) professor (a) ao trabalhar com a temática cultura afro-brasileira deve atentar para não reproduzir a idéia de inferioridade da África, dos africanos e dos negros brasileiros. A perspectiva é a de que aguace nos estudantes o senso crítico na perspectiva de que outra imagem seja construída. Por outro lado, também é necessário que atentem para o fato de que a inclusão dessa temática na sala de aula não pode ser encarada como uma mera obrigação imposta pelo Estado, mas uma decisão política e pedagógica do professor (a), uma vez que ele não só estará

colaborando na desconstrução dos estereótipos negativos com relação aos negros (as), mas, sobretudo, possibilitando aos estudantes negros (as) e não negros (as) elementos indispensáveis à construção de outra imagem de si e do seu semelhante.

Logo, não basta inseri-la no currículo escolar, é necessário atentar para a abordagem que se vai trabalhar, uma vez, o (a) professor (a) poderá reproduzir o preconceito, os estereótipos e reforçar a idéia de superioridade do branco e inferioridade do negro.

Todavia inserir a temática cultura afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio, não significa substituir a história dos europeus pela dos africanos, mas representa legitimar na sala de aula mediante os conteúdos a diversidade cultural que caracteriza o Brasil. Logo, é trabalhar a cultura e atentar para sua diversidade étnica, perceber os africanos e os negros como protagonistas e não como coadjuvantes da história como sempre foram tratados, e por fim desconstruir a idéia de passividade histórica dos negros e de que a África é um continente sem história. Por fim quebrar com a hierarquização dos conteúdos.

PARA SABER MAIS:



FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula**: visita a História contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, Iolanda de. (Org.) **Relações Raciais em educação**: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Rachel de. **Tramas da cor**: enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Fapesp, Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SANTOS, Gevanilda & SILVA, Maria Palmira da. (Orgs.) **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SERRANO, Carlos & WALDMAN, Mauricio. **Memória d'África**: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.



Waldeci Ferreira Chagas é Professor de História da África da Universidade Estadual da Paraíba – Campus de Guarabira.
E-mail: luadeluanda@ig.com.br
