

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO” UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AMANDA CAROLINE DA SILVA

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA RETRATADA NA ESCOLA:
Uma análise do livro didático de História no 5º ano do Ensino Fundamental

Bauru
Nov/2018

AMANDA CAROLINE DA SILVA

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA RETRATADA NA ESCOLA:
Uma análise do livro didático de História no 5º ano do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para obtenção do título
de graduação no curso de Licenciatura em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Machado

Bauru
Nov/2018

S586C Silva, Amanda Caroline da
A Cultura Afro-Brasileira retratada na escola: : Uma
análise do livro didático de História no 5º ano do Ensino
Fundamental / Amanda Caroline da Silva. -- Bauru, 2018
106 p. : il., tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura -
Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Prof. Dr. Vitor Machado

1. Cultura Afro-Brasileira. 2. Livro didático. 3.
Educação Antirracista. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

AMANDA CAROLINE DA SILVA

A Cultura Afro-Brasileira retratada na escola:
Uma análise do Livro didático de História no 5º Ano do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Universidade Estadual Paulista, como parte
das exigências para a obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Local, ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vitor Machado
Faculdade de Ciências – Unesp Bauru

Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Correa
Departamento de Educação Física – Unesp Bauru

Prof.^a Ms. Nilva Aparecida Gonçalves Pereira
Rede Estadual de Ensino – Município de Bauru

Dedico este trabalho a todas as pretas e pretos que lutaram para que eu pudesse chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus e todas as forças superiores a mim.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, a todo corpo docente do curso de Pedagogia, assim como funcionários e servidores do departamento.

Ao meu orientador Prof. Dr. Vitor Machado, que com calma e paciência me guiou, aconselhou e dividiu parte de seus conhecimentos comigo.

Agradeço a toda minha família, em especial à minha mãe Adriana que nunca duvidou da minha capacidade e acreditou em mim quando eu mesma duvidei e minha Tia Maria que me apoiou em todas as decisões.

Aos meus amigos que entenderam quando abri mão de passeios e reuniões para que pudesse realizar meu sonho, principalmente minha amiga Stefany que me deu doses de ânimo a cada crise.

As amigas que fiz na faculdade, e quero levar para a vida toda, Maria Eduarda, Tayná, Letícia e Fabiana, que me inspiraram com suas histórias de superação, e me ensinaram sobre tolerância, sororidade, e resistência.

Meus colegas do Núcleo de Ensino, a escola Prof. “José Ranieri”, a coordenadora Juliana, as professoras, em especial a professora Karla, minha coordenadora Denise e meu amigo Renan, que mais do que parceiros, foram meus amigos e me inspiraram a escrever esse trabalho que considero um resgate da minha própria identidade.

Agradeço a minha banca Prof^a. Dr^a. Denise Aparecida Corrêa, e Prof^a. Ms. Nilva Aparecida Gonçalves Pereira, por dedicarem um pouco de seu tempo para lerem meu trabalho e contribuírem com ele.

E por fim minha gratidão a todos que estiveram presentes na minha jornada, mesmo que apenas de passagem.

A única arma para melhorar o planeta é a educação com ética. Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela, (2012)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo verificar se os livros de História escolhidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2016) do Estado de São Paulo, para o quinto ano do Ensino Fundamental, valorizam a cultura africana e afro-brasileira, no cumprimento da Lei 10.639/2003, auxiliando o aluno na construção de uma sociedade mais justa, cidadã e antirracista. A obrigatoriedade do ensino da cultura Afro-Brasileira e Africana precisou se tornar lei para ser inserida no atual sistema eurocêntrico e urbanocêntrico de ensino. Todavia a finalidade desse trabalho vai para além de identificar se o atual sistema de ensino e seus envolvidos se reduzem ao mero cumprimento da dessa lei, a qual procura garantir uma educação democrática, que não cala suas minorias, visa à diversidade cultural, valoriza suas origens, e prega a formação integral e cidadã para todos, no intuito de diminuir a desigualdade racial no Brasil. Para tanto o trabalho transcorreu sobre conceitos de Raça, Racismo, Cultura, Cultura Afro-Brasileira e Currículo, para depois, por meio de uma metodologia de análise de conteúdos, verificar a forma como o material didático disponível para professor e aluno da Educação Básica, de duas escolas públicas, uma municipal e uma estadual do Estado de São Paulo têm abordado os temas relativos às questões étnico-raciais. Como resultado das análises da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013) concluímos que o currículo assim como trouxemos nos conceitos anteriores, ainda se apresenta numa visão tecnicista, que prioriza os resultados acima do processo e molda o aluno para o mercado de trabalho. As estruturas dominantes desse processo não incluem a representação positiva da cultura africana, nem do aluno negro, pois quando se dá o direito a uma minoria se desestrutura o sistema capitalista atual. A análise dos livros didáticos concluiu que o material didático disponível nas duas escolas, apesar de cumprir com a legislação a respeito do Ensino de Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda é falho em seus conteúdos, possui uma visão predominantemente eurocêntrica, e não traz a visão de outros povos nos processos de colonização e avanço econômico do Brasil. Levando isso em consideração, esse trabalho explicou como as formas de dominação econômicas e escolares influenciam nas relações sociais, silenciando as minorias através do currículo, promovendo assim o racismo e as demais desigualdades sociais na sociedade brasileira.

Palavra-Chave: Educação Antirracista; Cultura Afro-Brasileira; livro didático;

ABSTRACT

THE AFRO-BRAZILIAN CULTURE PORTRAITED IN SCHOOL:

An analysis of the didactic book of History in the 5th anniversary of fundamental teaching

The research had as objective to verify if the books of History were chosen by the National Program of Didactic Book (PNLD, 2016) of the State of São Paulo, for the fifth year of Elementary School. Law 10.639 / 2003, helping the student to build a more just, citizen and antiracist society. The compulsory teaching of Afro-Brazilian and African culture needed to become law to be inserted in the current Eurocentric and urban-centric teaching system. However, the purpose of this work goes beyond identifying whether the current education system and its stakeholders are reduced to the mere fulfillment of this law, which seeks to guarantee a democratic education that does not silence its minorities, aims at cultural diversity, values its origins, and advocates integral and citizen education for all, in order to reduce racial inequality in Brazil. In order to do so, this research covered concepts of Race, Racism, Culture, Afro-Brazilian Culture and Curriculum, and later, through a methodology of content analysis, to verify how didactic material available to teachers and students of Basic Education, of two municipal public schools in the State of São Paulo, has addressed issues related to ethnic-racial issues. As a result of the analyzes of the National Curricular Common Base (BRAZIL 2017), National Curricular Parameters (BRAZIL, 1998) and Curricular Guidelines (SAO PAULO, 2013) analyzes, we conclude that the curriculum, as we have brought it up in previous concepts, still presents itself in a technicist view, which prioritizes the above results of the process and shapes the student for the job market. The dominant structures of this process do not include the positive representation of African culture, nor of the black student, because when the voice of a minority is disrupted the current capitalist system. The analysis of the textbooks concluded that the didactic material available in the two schools, despite complying with the legislation regarding the Teaching of Afro-Brazilian and African Culture, is still flawed in its contents, has a predominantly Eurocentric view, and does not view of other peoples in the processes of colonization and economic advancement in Brazil. Taking this into consideration, this work explained how forms of economic and school domination influence social relations, silencing minorities through the curriculum, thus promoting racism and other social inequalities in Brazilian society.

Keywords: Education Anti-Racist; Textbook; Afro-Brazilian culture;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O engenho de açúcar de Frans Post	78
Figura 2 - “Lavagem de diamantes”, de Carlos Julião.	78
Figura 3 - – “Litogravura de Rugendas”, do Século XIX.....	79
Figura 4 - – Relato de um africano escravizado XIX	80
Figura 5 - Africanos aprisionados na região da Tanzânia.	81
Figura 6 - Homens pisoteando o dendê	81
Figura 7 – Baiana fritando acarajé.....	82
Figura 8 - Festa do Boi de Paritins	82
Figura 9 - Coroação de uma rainha negra na Festa de Reis.....	82
Figura 10 – Aspectos da cultura africana presentes no Brasil.	83
Figura 11 – Família de Ex-escravos do morro da babilônia.....	83
Figura 12 – Uma tarde na praça do Palácio. 1826. Jean-Baptiste Debret.....	91
Figura 13 - Grupo de pessoas escravizadas trabalhando na colheita do café	92
Figura 14- Passeata contra o preconceito racial em São Paulo, 2007.	92
Figura 15 - Descendentes de africanos vivendo nos antigos quilombos	93
Figura 16 – Formatura em Universidade na cidade de São Paulo, 2013	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Orientações Curriculares	73
Tabela 2- Análise de conteúdo do livro didático – “Juntos Nessa”	87
Tabela 3 - Análise de conteúdo do livro didático – “Eu gosto”.	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 METODOLOGIA	17
3 AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: DISCUTINDO CONCEITOS IMPORTANTES	19
3.1 O Conceito de Cultura	19
3.2 O conceito de cultura Afro-Brasileira.	28
3.3 O conceito de Raça e Racismo	35
4 DISCUTINDO O RACISMO NA ESCOLA	42
4.1 Currículo, Dominação e Poder	42
4.2 As culturas negadas e silenciadas no currículo.	47
4.3 A Lei 10.639/03: instituindo o ensino da cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas brasileiras	57
5 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO ESTADO DE SÃO PAULO – 5º ANO	62
5.1 Base Nacional Comum Curricular de História – BNCC/História	62
5.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de História – PCN	67
5.3 Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental Anos Iniciais	71
5.4 Análise do Livro Didático – PNLD	76
5.4.1 Análise I – O livro didático de História na Escola Estadual de Bauru	77
5.4.1.1 A representação do negro nas ilustrações	77
5.4.1.2 A história é contada em uma visão eurocêntrica	84
5.4.1.3 Movimentos de resistência	85
5.4.1.4 Os elementos da cultura africana e afro-brasileira	86
5.4.1.5 Como é a situação da população negra atualmente	86
5.4.1.6 Análise de conteúdo do livro “Juntos Nessa”	88
5.5.2 Análise II – O livro didático de História da Escola Municipal de Macatuba	91
5.5.2.1 Representação do negro nas ilustrações	91
5.5.2.2 A história é contada em uma visão eurocêntrica	94
5.5.2.3 Movimentos de resistência	95
	12

5.5.2.4 Os elementos da cultura africana e afro-brasileira	95
5.5.2.4 Como é a situação da população negra atualmente	95
5.5.2.5 Análise de Conteúdo do Livro “Eu gosto”	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103

1 INTRODUÇÃO

A Educação no Brasil é uma pauta constante, e os movimentos sociais vêm ganhando espaço nesse debate levando para discussões questões como, o racismo, a diversidade cultural, o machismo, a ideologia de gêneros, a inclusão de pessoas com deficiência, etc. Essas mudanças evidenciam o caráter transformador da escola e a necessidade de revisar o currículo, quando forem necessárias mudanças que visem uma educação mais inclusiva, emancipatória e cada vez menos condicionada.

Levando-se em consideração essas modificações na Educação com a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) para inserção da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira, como conteúdo obrigatório da Educação Básica, e com novos currículos em construção como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), e com o atual material de História disponibilizado na educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013) e livros, para uma sala do 5º ano das escolas de educação básica do Estado de São Paulo, este trabalho tem por objetivo verificar se os livros de História escolhidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2016) do Estado de São Paulo, para o quinto ano do Ensino Fundamental, valorizam a cultura africana e afro-brasileira, no cumprimento da Lei 10.639/03, auxiliando o aluno na construção de uma sociedade mais justa, cidadã e antirracista.

E qual é a necessidade de analisar se a educação no Brasil perpetua o racismo e não considera as demais culturas, já que vivemos em uma dita democracia racial? Santos (1984) afirma que a Democracia Racial no Brasil é um mito capitalista vendido no exterior para valorização do país, com isso, alguns brasileiros não se vêem na história dos livros, na representação da mídia, ou em posições de poder, ainda que os movimentos sociais tenham se colocado a frente dessa luta, fica sob responsabilidade da escola a formação de cidadãos plenos e com direitos iguais, estaria ela falhando nessa função e ajudando a sociedade racista a esconder suas mãos sujas de sangue africano?

Esta pesquisa procurou explicar inicialmente conceitos que por terem tomado diferentes significados podem ficar confusos para o entendimento final, seriam eles, cultura, raça, racismo, cultura-afro brasileira e currículo.

Desta forma nas primeiras seções, foi explicada a metodologia e a introdução do tema. Na seção três deste trabalho foi transcrito sobre o conceito de cultura de Laraia (2001) em uma abordagem antropológica, explicando como esse é um processo de aprendizagem,

chamado de endoculturação. A cultura afro-brasileira sendo parte da história do Brasil com todas as suas manifestações e heranças trazidas dos africanos que formaram a cultura brasileira atual, e por fim essa seção traz o conceito de Raça e Racismo de Munanga (2004) e Santos (1984), e como estes se formaram e foram justificados com apoio da biologia e como continuam se perpetuando, sendo usados como instrumentos do sistema capitalista e racista.

A seção quatro inicia os estudos e conceitos a respeito de como o racismo esta presente na escola através do currículo, para tanto foram abordados os conceitos de currículo como dominação e poder de Apple (1989) e como isso afeta todas as esferas da sociedade, a econômica, social e política, em complemento ao trabalho de Apple, trago Santomé (1993) com as culturas que foram/são negadas e silenciadas no currículo e as formas de trabalhar na diferença como parte da função do professor e da escola. Por fim, a seção explica sobre a Lei 10.639/03, seus desafios e possibilidades no contexto escolar.

A seção cinco sobre o currículo no Estado de São Paulo e a análise do livro didático são as formas de comprovar ou negar os conceitos trazidos até o momento e identificação das formas de dominação que esses podem ou não conter, e se esses cumprem com o princípio da cidadania, diversidade e igualdade de direitos, para isso a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) como uma nova obrigatoriedade das escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que já norteavam os professores na elaboração dos currículos, e as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo (2013) também usadas como norteadoras, tanto na elaboração dos conteúdos como nas formas de ensina-los.

Para o desenvolvimento deste trabalho, de caráter qualitativo, adotamos como método de pesquisa, a análise de conteúdo de Bardin (2004). Para a análise do Currículo de História do 5º ano do Ensino Fundamental, utilizamos dois livros de História do Programa Nacional do Livro Didático, um de uma escola do município de Bauru, e outro de uma escola do município de Macatuba.

Como resultado da análise foi constatado que mesmo que os livros tenham passado por uma avaliação para assim fazerem parte do Guia de Escolha, e depois tenham sido escolhidos pelos professores, esses ainda são falhos no cumprimento efetivo de uma educação que valoriza as relações étnico-raciais e valorização das culturas brasileiras, ainda que a cultura afro-brasileira e africana faça parte do conteúdo do livro, ainda é superficial e reduzida a eventos particulares, como a escravidão e a abolição.

Trabalhar a cultura afro-brasileira e africana é um resgate de identidade e autoestima para alunos negros que não se enxergam na sociedade atual nem no sistema educacional vigente, além de um conhecimento do qual a criança não-negra também tem direito. Sendo eu, de família afrodescentes, primeira da família a cursar o ensino superior, filha de mãe negra, irmã de três que estudaram e estudam em escola pública e experimentam na pele as intenções do sistema educacional público. Procuo com esse trabalho dar voz a eles muitos que vieram antes de mim e precisam de um grito de socorro para serem ouvidos.

Paulo Freire (1994) disse que “Educação não transforma o mundo. Educação muda às pessoas. Pessoas transformam o mundo”, Mandela (2003) afirma “Que a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”; então se a educação é o caminho o que nós educadores precisamos é encontrar a direção.

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa tem como base uma metodologia qualitativa de análise de dados, tendo como alvo o livro didático de história e o currículo adotado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e distribuído aos professores e alunos da disciplina de história.

A pesquisa qualitativa segundo Godoy (1995) é aquela em que se faz uma coleta de dados do que se está pesquisando para assim fazer uma análise do objeto a ser estudado. A autora traz que “um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte”. (1995, p. 6). A pesquisa qualitativa é descritiva e pode ser uma transcrição de entrevistas, anotações de campo, vídeos, ou como no caso dessa pesquisa, uma análise de vários documentos. Na pesquisa qualitativa a preocupação não é só com o resultado, mas também com o processo que foi feito para que esse fosse alcançado.

Através das análises aqui desenvolvidas procurou-se demonstrar se o livro didático de História para o 5º ano, das séries iniciais do Ensino Fundamental, busca combater a discriminação étnico-racial, valorizando a cultura africana e afro-brasileira, ou se reforça determinados comportamentos atuais.

Desta forma a investigação desenvolvida utilizou como referência o método de análise de conteúdo, com foco na análise de categorias, que consta na obra de Bardin (2004), intitulada “Análise de Conteúdo”. Segundo a autora.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 2004, P. 117).

Categorizar conteúdos exige que seja feita uma comparação entre eles e investigar o que têm de semelhantes ou convergentes, e esse processo, segundo Bardin (2004) é estrutural em duas etapas, o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos). Nessa pesquisa o comparativo é entre um livro de história utilizado no 5º ano de uma escola estadual da cidade de Bauru, e outro livro de uma Escola Municipal de Macatuba, ambos constam no Programa Nacional do Livro Didático para a escolha de 2016, utilizados até 2018. Essas escolas foram escolhidas por serem escolas das quais tenho acesso devido a estágios e projetos, então tive fácil acesso aos livros que utilizam.

Para Bardin (2004) a categorização não é novidade nem mesmo para nós, em nosso cotidiano, utilizamos de formas variadas e sem perceber, aprendemos isso desde as séries

iniciais, mas ao tratar da análise de conteúdo, classificar significa representar de forma simplificada os dados brutos.

Análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos. Isto talvez seja abusar da confiança que se pode ter no bom funcionamento deste delicado instrumento. (BARDIN, 2004, p. 119).

No processo de classificação as categorias podem ser boas ou más, e isso influencia diretamente na compreensão do conteúdo a ser classificado. As boas categorias têm algumas qualidades, segundo Bardin (2004) elas seriam: a exclusão mútua, que é quando um elemento só esta presente em uma das divisões; a homogeneidade, que é quando um único princípio governa a organização; a pertinência, que adapta o material de análise ao quadro teórico; a objetividade e a fidelidade, ou seja, definir claramente as categorias considerando as variáveis; a produtividade, que seriam categorias que fornecem resultados férteis.

As categorias selecionadas para essa análise do livro didático foram: a representação do negro nas ilustrações para assim verificar se esses são representados apenas em posições subalternas; se o livro apresenta uma visão eurocêntrica da História do Brasil, menosprezando a história dos demais povos, principalmente os vindos da África, por eurocentrismo nessa análise, utilizo-me de observações do livro, se esse em seus textos usa de palavras que deem a entender que houve descobrimento, que os povos eram selvagens e foram catequizados, e se os povos ficaram gratos pela colonização europeia; os movimentos de resistência, para analisar as formas de resistência à dominação; se o livro traz a valorização da cultura africana e afro-brasileira, tudo para o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) que mais tarde foi alterada pela Lei 10.639/03, buscando uma abordagem das diversas culturas, e de como é a situação da população negra atualmente, depois de quatrocentos anos de escravidão e dominação.

O guia escolhido para esta pesquisa e o que contemplou a obra alvo desta análise, foi o de 2016, que auxiliou na escolha das obras de história para o quinto ano do ensino fundamental, essas obras foram usadas em 2016, 2017 e 2018, ao final desse ano um novo guia foi feito para uma nova seleção de obras para os anos seguintes. Para a disciplina de história o guia traz alguns princípios a serem levados em consideração para no momento da escolha: Se o material respeita a legislação, as diretrizes e normas do ensino fundamental, os princípios para a construção da cidadania; a coerência da obra; se as finalidades do manual do

professor condizem com as do livro do aluno; adequação da estrutura editorial aos objetivos didáticos pedagógicos; respeito à perspectiva interdisciplinar.

O livro escolhido para nossa análise foi um livro de história de uma escola pública estadual da cidade de Bauru, a obra pertence a coleção “Juntos Nessa” (CHIBA; MINORELLI,2014), sendo distribuídos 100.920 exemplares dela, nas escolas. Segundo o Guia o Livro (BRASIL, 2016) no volume do 5º ano,

[...] os conteúdos são estruturados conforme a tripartição clássica da História do Brasil: Colônia, Império e República. A abordagem da formação histórica tem em vista a compreensão das identidades, quer individual, quer coletiva, sobretudo em relação à sociedade brasileira.

É importante ressaltar aqui que a escolha dos livros analisados é feita pelas escolas junto com as professoras, as editoras enviam alguns exemplares e em reunião de ATPC (Aula de trabalho pedagógico coletivo) as professoras de cada ano se reúnem para fazer a escolha. Alguns livros de história são integrados com geografia e ciências, para essa análise foram escolhidos apenas os de História para o 5º ano. A escolha do livro não garante que esse seja mandado para a escola, nesse caso também implica em disponibilidade, sendo que em alguns municípios há uma padronização do livro para todas as escolas da cidade, ou seja o mais votado do próprio município é o escolhido para todos, fazendo com que mesmo que a escola faça uma escolha, o livro que vá chegar para o seu trabalho pode ser outro.

Os resultados apresentados por meio da análise e sistematização dos dados procurou verificar se os livros didáticos de História do 5º ano adotados pelas escolas públicas participantes da pesquisa levam em consideração as legislações vigentes para cultura afro-brasileira e africana.

3 AS RELAÇÕES ETNICO RACIAIS: DISCUTINDO CONCEITOS IMPORTANTES

3.1 O Conceito de Cultura

Ao discorrermos sobre o tema Cultura Afro-Brasileira é fundamental explicarmos antes de tudo o conceito de cultura.

Laraia (2001) desvenda o termo cultura em diferentes perspectivas de forma a desmistifica-la em cada uma das afirmações associadas ao termo. O autor inicia relatando que os comportamentos, a moral e o psicológico das pessoas eram (e em alguns momentos ainda

são) relacionados ao biológico e ao geográfico. O primeiro deles, o determinismo biológico foi embasado em teorias demasiadamente preconceituosas, que atribuía características gerais e comuns aos povos, a exemplo, os nórdicos são inteligentes, japoneses são traiçoeiros, portugueses são trabalhadores, e os brasileiros herdaram a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios e a luxúria dos portugueses.

Por um longo período, e até em algumas falas atuais, o determinismo biológico foi à explicação aceita pelo senso comum em geral. Munanga (2003) em uma de suas obras que abordam as origens do racismo, demonstra que essa relação do desenvolvimento humano com o determinismo biológico se perpetuou, sendo posteriormente, justificada pelo naturalista Lineu (1707-1778), que até criou uma escala de classificação racial, a qual era acompanhada de uma escala de valores. Felizmente esse pensamento foi contradito por diversos antropólogos e cientistas, como, Boas (1986) e Kessing (1961) atribuindo essas diferenças comportamentais a outro fator: a cultura. “Não existe correlação significativa entre a distribuição dos caracteres genéticos e a distribuição dos comportamentos culturais”. (KESSING, 1961, p.70 apud LARAIA 2001).

Conforme Laraia (2001) exemplifica, nem mesmo as diferenças sexuais poderiam ser usadas para justificar o determinismo biológico, (ainda que se considere apenas o aparelho reprodutor masculino e feminino). Elas também não são suficientes para explicar essa teoria, já que diferentes povos têm sua cultura e conseqüentemente suas manifestações diferentes, homens e mulheres são ensinados a cumprir funções e tarefas de acordo com a cultura em que estão inseridos, meninos e meninas agem de formas diferentes em decorrência de uma educação diferenciada, e a esse processo de aprendizado dá-se o nome de endoculturação.

A respeito do determinismo geográfico esse também não define o homem e seu comportamento cultural, pois Laraia (2001, p. 21) afirma que diferente do que alguns geólogos defendiam os antropólogos já haviam demonstrado que o geográfico não tem tanta influência no homem “[...] há um limite para a influência geográfica sobre os fatores culturais, e mais: que é possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico”, já que diferentes povos em uma mesma região arrumam maneiras diferentes de sobreviver.

Basicamente, como construído por Laraia (2001, p. 23) o determinismo biológico nada tem relacionado à cultura, pois ela depende de um aprendizado, e o determinismo geográfico não é plausível, pois implica em acreditar que existe uma força inata “[...] uma ação mecânica e natural que age e a humanidade toda apenas a reproduz sem evoluções ou contestações, e

isso vai contra a grande qualidade humana de romper suas próprias limitações [...]” deixando assim, o determinismo geográfico e biológico sem explicações cientificamente aceitas.

A primeira definição de cultura que se aproxima da definição usada atualmente foi sintetizada por de Tylor (1871 apud LARAIA, 2001). Para ele “Cultura é todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (2001, p.25) essa considera a cultura como um fenômeno natural do homem. Mas a obra de Tylor (1871) também justificava a diversidade cultural como o fruto da desigualdade do processo de evolução, e nessa definição cabe à antropologia estabelecer uma escala de evolução para que todos chegassem ao mesmo nível cultural em algum momento, mas essa definição apesar de próxima ao conceito atual, ainda vai contra romper as próprias limitações humanas. Além de evolucionista, essa definição, segundo Laraia (2001), ainda era carregada de discriminação, pois se pautava na ideia de que a cultura se desenvolve de maneira uniforme, e que todas as civilizações chegariam ao auge cultural evolutivo, que devido à época do acentuado etnocentrismo, e de quem fazia a pesquisa, era a civilização europeia. Por um tempo essa definição foi aceita e seguida, mas foi Boas (1896 apud LARAIA, 2001) que surgiu com uma crítica, e só chegou a ela quando ao entrar em contato com esquimós e observar todo seu modo de vida, notou que os nativos de diferentes áreas procuravam diferentes maneiras de sobreviver e que pelo evolucionismo de Tylor (1871, apud LARAIA, 2001), eles sobreviveriam da mesma forma, só estando em escalas diferentes do processo. Ao perceber que isso não acontecia, e que variados povos sobreviviam seguindo seus próprios caminhos, Mintz (2017, p. 226) escreveu que Boas passou a ver a cultura de outra perspectiva “[...] a cultura como um traço distintivo da humanidade, resistindo às ideias hierarquizadas de classificação”. Ele redefiniu que a antropologia, não mais tinha a tarefa de definir uma escala de civilização, mas sim de reconstruir a história dos povos ou regiões particulares, e cuidadosamente registrar e comparar a vida social dos mesmos, para que assim, pudesse contar uma história não linear da evolução, e começasse a considerar as particularidades e caminhos de cada um.

Se a antropologia deseja estabelecer as leis que governam o desenvolvimento da cultura ela não pode se limitar a comparar apenas os resultados desse desenvolvimento; sempre que possível deve comparar os processos de desenvolvimento, que podem ser descobertos por intermédio de estudos das culturas de pequenas áreas geográficas. (BOAS, 1896, p. 38 apud LARAIA 2001).

Santos (1987, p. 8) anos depois, em sua obra “O que é cultura?” concordou com essa teoria de Boas de que cultura e realidade se relacionam “A cultura diz respeito à realidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Quando se considera as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a grande variação delas.” Ele explica que cada realidade cultural tem suas próprias regras e lógicas e que só faz sentido para quem está de fora quando se busca conhecê-la. Esses dois autores com suas obras exemplificam que as teorias evolucionistas não representam a realidade do mundo.

No entanto, mesmo que a diversidade cultural não seja entendida de forma linear, ainda existia o orgânico, pois independente de sua cultura, o homem tem necessidades vitais comuns, como a alimentação, sono, respiração, atividade sexual, etc., ou seja, atividades movidas pelo biológico. No entanto, Kroeber (1917 apud LARAIA 2001, p. 42) pesquisou acerca do tema orgânico e cultural e definiu em sua obra, que, mesmo com as suas necessidades comuns, o homem a faz da forma que foi culturalmente aprendido, chegando à conclusão que não é tudo biologicamente determinado, mas sim predominantemente cultural. “Não há necessidade de discussão para provar que obtemos algumas coisas da natureza para nossas vidas e constituição, através da hereditariedade, e que outras nos chegam através de agentes com os quais a hereditariedade nada tem a ver”.

Kroeber (1917 apud LARAIA, 2001) em nenhum momento nega ou descarta que possuímos características transmitidas, no entanto ao tratar da evolução da civilização humana é um erro considerar essa hereditariedade como responsável. Temos exemplos da evolução e sobrevivência do homem através dos anos sem precisar de modificações anatômicas e biológicas como os animais, ou seja, o biológico não foi um empecilho, ele o fez por um processo acumulativo passado por gerações, através da comunicação oral. Ao superar o orgânico, o homem superou também a natureza, percebendo que tem toda a Terra como habitat, podendo se adaptar a qualquer ambiente sendo ele frio quente, seco ou úmido.

É inegável que a relação de hereditariedade é também um processo de transmissão indispensável, porém quando alguém faz uma grande descoberta, ou invenção, toda a humanidade se beneficia da mesma, sem o menor laço sanguíneo com o inventor, em suma, “A evolução orgânica está essencial e inevitavelmente ligada a processos hereditários; a evolução social que caracteriza o progresso da civilização, por outro lado, não esta

necessariamente associada a agentes hereditários” (KROEBER, 1917, apud LARAIA, 2001, p. 43).

Ainda nesse sentido Kroeber (1917 apud LARAIA, 2001) fala sobre como atribuir à genética e a natureza os sucessos e descobertas é uma equívoco, já que não se resume a nascerem pessoas notáveis. Todavia é preciso um meio que forneça material e condições para que esses feitos sejam possíveis, o autor traz como exemplo nomes como Einstein e Dumont que são historicamente importantes, contudo cresceram em lugares onde foi plausível desenvolver todo o seu trabalho com apoio, e não precisavam se preocupar com sua sobrevivência a primeira infância, nem foram tomados pelas guerras, pela fome, sede, ou falta de saneamento básico.

É importante desassociar tamanha importância das características humanas com a genética, já que isso gera uma discriminação racial, assim como tratado no início desse trabalho. O determinismo biológico associa as origens aos comportamentos psicológicos e morais, e conseqüentemente as suas capacidades, ao considerar que grandes cientistas só fizeram grandes descobertas porque seus genes são favoráveis, é fácil partir daí para dizer que todo europeu branco vindo de certas regiões é superior, pois seus genes são favoráveis, e não que seu país deu condições para pesquisa ou que são diferentes as oportunidades.

Mintz (2017, p. 228) quando fala sobre a obra de Kroeber ressalta que o comportamento humano não pode ser plenamente entendido ou reduzido aos indivíduos isoladamente. “Tudo o que eles são bem como, o que eles pensam e fazem, seus atos e conseqüências são sociais. E por ser este o caso, o comportamento social de um grupo não pode ser reduzido a uma análise do comportamento individual.”.

Sem levar essa interpretação em consideração, Laraia (2001) traz o exemplo de um criminalista italiano que depois de anos de atuação, relacionou aparência física dos criminosos que ele via a uma imagem geral e um comportamento criminoso, recebeu apoio popular, já que se apoiava em sua experiência de trabalho e um discurso biológico para justificar o discurso moral. Conseqüência disso, é que até mesmo nos dias de hoje associações desse mesmo sentido são feitas para justificar ações racistas e discriminatórias. O perfil do criminoso no Brasil é relacionado à sua aparência, sua família e seus genes e esse perfil é preto e de região periférica.

Voltando a obra de Laraia (2001), e agora que já foi definido que a cultura é a causa principal da evolução humana, é que só é possível o acúmulo da cultura através da

comunicação entre os seres humanos, é possível indagar que a comunicação não é exclusivamente humana, ou então que alguns animais também são sociais e fazem civilizações, então seriam esses também produtores de culturas? Eles aprenderam com seus ancestrais através da fala? Kroeber (1917 apud LARAIA, 2001) desfaz esses equívocos em seu livro, alguns pássaros que têm o canto como resposta, ou algumas espécies que emitem o som de alerta quando um predador está por perto, mas só o homem possui uma comunicação complexa que transmite conhecimentos através de gerações.

A sociabilidade das formigas e abelhas, que são consideradas animais sociais, na realidade são no sentido de associações e não no sentido social de possuir civilização. Elas são instintivas, pois se duas formigas são tiradas de seu formigueiro, elas irão construir um novo, mesmo sem aprender ou ver um. “A hereditariedade guarda para a formiga tudo que ela tem, de geração em geração. Mas a hereditariedade não mantém, nem tem mantido, porque não pode manter uma partícula da civilização, que é a coisa especificamente humana.” (KROEBER, 1917 apud LARAIA, 2001, p. 52).

Laraia (2001) resume o conceito de cultura de Kroeber (1917) em alguns pontos, seriam eles, que a cultura é mais que herança genética; que o homem age de acordo com seus padrões culturais; a cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos; que o homem é capaz de romper barreiras das diferenças ambientais e transformar a terra em seu habitat; com a cultura o homem depende mais do aprendizado e menos de seus instintos e atitudes genéticas; a endoculturação que determina o comportamento e a capacidade do homem; a cultura é um processo acumulativo resultante de toda a experiência e história; e os gênios são indivíduos inteligentes que tem a oportunidade de utilizar o conhecimento existente ao seu dispor.

Para Laraia (2001) falar sobre o processo de endoculturação, não significa negar os instintos humanos, que são os que mais afligem na negação do determinismo biológico, a sucção do bebê no seio, a marcha automática, são todos reflexos primitivos que desaparecem e dá lugar a imitação do adulto. O instinto materno, sexual, filial, etc., tudo se aprende com seus semelhantes, ou então não teríamos abandono infantil ou aborto, no instinto sexual não teríamos jovens que são criados em meios conservadores e não sabem como agir quando se deparam com o sexo oposto, as justificativas para o biológico podem se tornar injustificadas quando consideramos outras culturas, se os comportamentos não são comuns a todos eles não são biológicos e sim culturais.

Sobre a acumulação, o chimpanzé que se aproxima muito do ser humano, não se distancia de uma criança de 0 a 2 anos em termos de inteligência (VYGOTSKY, 1991), mas o fato da comunicação ser possível apenas para uma das espécies essa faz com que a mesma continue evoluindo e se apropriando do aprendizado culturalmente, pois a comunicação é um processo cultural que permite um processo interminável de acumulação, sem a comunicação oral não existiria cultura.

O que faz com que o homem seja o único capaz de produzir cultura? Como ele conseguiu se diferenciar dos demais animais? Laraia (2001) diz que a causa é que nosso desenvolvimento cerebral assim nos permitiu fazê-lo, é uma característica da espécie, mas não se sabe ao certo quando começou a se produzir cultura, alguns acreditam que foi na primeira regra definida e que foi passada por anos “a proibição do incesto”, outros já afirmam que foi no aparecimento dos símbolos, já que só é possível compreender o simbolismo de algo quando imerso naquela cultura, mas o mais importante aqui é estar ciente de que nada foi da noite para o dia, todo esse processo foi lento, as evoluções anteriores ao *Homo* segundo os antropólogos, já produziam pequenas ferramentas, a caça esporádica, uma fala menos evoluída, mas só depois de muito tempo é que realmente pudemos definir o homem como cultural.

Partindo agora para as teorias modernas sobre cultura, Keesing (1971 apud LARAIA, 2001) afirma que muitos tentam obter uma explicação mais próxima da precisão conceitual, o autor dividiu as teorias em dois grupos, os que se referem à cultura como um sistema adaptativo e as teorias idealistas de cultura.

A cultura como sistema adaptativo, mesmo com divergências entre os autores foi definida por Keesing (1971 apud LARAIA, 2001) como um sistema de padrões de comportamento transmitidos, que servem para adaptar as comunidades humanas, isso inclui agrupamento social, organização política, crenças, práticas religiosas, etc.; também que a mudança cultural é primeiramente um processo de adaptação equivalente à seleção natural, ou seja, o homem tem que se adaptar ao meio para sobreviver; o terceiro ponto de concordância é que a tecnologia, a economia de subsistência e os elementos de organização social diretamente ligado à produção constituem o domínio mais adaptativo da cultura; e o quarto ponto de concordância é que os componentes ideológicos dos sistemas culturais podem ter consequências adaptativas no controle da população, da subsistência, da manutenção do ecossistema, etc.

Já as teorias idealistas de cultura foram divididas em três abordagens, primeiramente, como *sistema cognitivo*, esse define cultura como um “[...] sistema de conhecimentos que consiste em tudo que alguém tem que conhecer ou acredita para operar de maneira aceitável dentro de sua sociedade” (W. GOODENOUGH, 1973 apud, LARAIA, 2001, p. 61). A segunda abordagem é de cultura como *sistema estrutural*, definida como um “sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana. O seu trabalho tem sido o de descobrir na estruturação dos domínios culturais – mito, arte, parentesco, e linguagem – os princípios da mente que geram essas elaborações culturais” (LEVI-STRAUSS, 1976 apud, LARAIA, 2001, p. 61), e a última abordagem cultura como *sistema simbólico*, bem resumida pela abordagem de Schneider

Cultura como sistema de símbolos e significados, compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento. O status epistemológico das unidades ou „coisas” culturais depende da sua observabilidade: mesmo fantasmas e pessoas mortas podem ser categorias culturais. (SCHNEIDER, 1968, p. 77 apud LARAIA, 2001, p. 62).

Depois de toda essa construção do conceito de cultura, foi possível entender que mesmo com definições que caíram em desuso ou sem base científica, o conceito ainda é muito amplo, como traz o autor “uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana” (LARAIA, 2001, p. 63). Contudo é possível entender como opera a cultura na vida do homem e como são vistas as diferenças de outras culturas na sociedade.

O homem, como já afirmado aqui, é um ser cultural, que depende do seu aprendizado e não de seus instintos, dessa forma, a cultura define como o homem vê o mundo, essa visão ao se deparar com outra cultura pode ser equivocada e deturpada.

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isso, discriminamos o comportamento desviante. (LARAIA, 2001, p. 67).

A forma de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, diferentes comportamentos sociais e posturas são resultado de uma herança cultural, incluímos nesse leque também as formas de se vestir, comer, as evidências linguísticas, mas também a homofobia, a discriminação, o preconceito e o racismo.

O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural, tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais. (LARAIA, 2001, p. 72).

Laraia (2001) afirma que por cada cultura possuir sua lógica própria alguns povos tentam impor sua lógica no sistema do outro, um ato etnocêntrico, o problema é que nesse processo desconsideram todo o sistema anterior, impondo o seu como lógico e o outro como irracional. Um exemplo desse processo são os portugueses que ao chegarem ao Brasil desconsideraram toda a cultura indígena e os africanos que vieram como escravos também sofreram esse mesmo processo, que ao serem trazidos para as terras brasileiras, além de tirados de sua terra natal contra sua vontade, sua cultura foi tratada como feitiçaria, um povo amaldiçoado e até hoje no Brasil buscamos resgatar a verdadeira cultura desses povos, a esse processo traumático se dá o nome de aculturação.

Como explicou Kroeber (1917 apud LARAIA, 2001) sobre a endoculturação ser um processo de aprendizagem que determina o comportamento e as capacidades, o processo de aculturação se dá porque a cultura é dinâmica, e está sempre se modificando interna e externamente, mas o processo pode se dar de duas maneiras de forma lenta ou então muito brusca e rápida. “[...] uma é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda é resultante do contato de sistema cultural com outro.” (LARAIA, 2001, p. 96).

O processo que se deu com os índios no Brasil, foi o segundo, com mudanças externa e o contato com outro sistema cultural, que se deu de forma brusca e rápida, e nesse caso, conseqüentemente desastrosa, contudo nem sempre é assim, a aculturação externa pode se dar de maneira menos radical e sem traumas.

Esse segundo tipo de mudança, além de se o mais estudado é o mais atuante na maior parte das sociedades humanas. É praticamente impossível imaginar a existência de um sistema cultural que seja afetado apenas pela mudança interna. Isto somente seria possível no caso, quase absurdo, de um povo totalmente isolado dos demais. (LARAIA, 2001, p. 96).

Laraia (2001) continua exemplificando em sua obra processos de mudanças culturais que se dão de maneira interna e externa, confirmando o caráter dinâmico da cultura. As roupas, os comportamentos, em anos as mudanças podem ser enormes. Os livros, as revistas e a mídia, podem ser maneiras de se perceber essa mudança. As pesquisas de comportamento, os livros clássicos descritivos, são formas de se notar esse processo de endoculturação.

Os sistemas culturais estão em constante mudança, e a compreensão dessa dinâmica diminui o impacto entre as gerações e conseqüentemente evita comportamentos preconceituosos. Entender as diferenças entre os povos de culturas diferentes envolve compreender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. “Esse é o único

procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir.” (LARAIA, 2001, p. 101).

O conceito de cultura não tem só um significado, ele pode envolver várias áreas de atuação e isso faz com que ele tenha ressignificações para auxiliar na compreensão do contexto. Até mesmo na atualidade nos deparamos com outras definições, mas segundo Canedo (2009), elas não fogem a três concepções fundamentais: primeiro, em um conceito mais amplo, onde todos os indivíduos são produtores de cultura, aqui se encaixa como um conjunto de significados e valores dos grupos humanos; o segundo, “[...] como as atividades artísticas e intelectuais com foco na produção, distribuição e consumo de bens e serviços que conformam o sistema da indústria cultural” (CANEDO, 2009, p.6); e o terceiro, como instrumento para o desenvolvimento político e social, onde o campo da cultura se confunde com o campo social.

Para essa pesquisa é fundamental compreender o conceito de cultura, principalmente, no primeiro conceito de Canedo (2009) e o de Kroeber (1917 apud LARAIA, 2001) de endoculturação, já que a base às relações de desigualdade, o racismo e o preconceito também são um processo cultural de aprendizado.

3.2 O conceito de cultura Afro-Brasileira.

Definido o conceito de cultura, agora começo a discutir a Cultura Afro-Brasileira, que é o foco deste trabalho, e para isso se faz necessário entendermos que não só este, mas tantos outros trabalhos que surgiram após a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), querem dizer ao falar sobre uma Cultura Africana e Afro-Brasileira, e qual o papel da escola nesse processo de aprendizagem.

Se todo nosso aprendizado advém de um processo cultural de aprendizado, como tratado no anteriormente, e historicamente nós brasileiros passamos por um processo de colonização portuguesa, que trouxe com ela africanos escravizados, escravizando também os povos nativos das terras hoje chamadas brasileiras, então é de suma importância aprender sobre o passado do Brasil e das origens da nossa miscigenação, levando-se em consideração uma abordagem vinda da diversidade cultural. Atualmente, temos além da Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), alterada pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2006) que é mais uma legislação que garante a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira no currículo das escolas, mas antes de explicar sobre a

legalidade, primeiro é preciso entender o que é a cultura afro-brasileira, para que assim possamos desmistificar preconceitos enraizados.

Como definir uma Cultura Afro-Brasileira, se a própria palavra já é a junção de uma Cultura que é Africana e Brasileira. Para iniciarmos essa discussão Munanga (2004) afirma que brancos, pretos e amarelos, não produzem uma cultura única, tal como árvores que só produzem determinadas frutas a vida toda. Isso seria, segundo o autor, continuar no vício de associar a cultura à biologia, onde povos de diferentes regiões geográficas, mas com a mesma cor de pele, são todos pertencentes à mesma cultura. Então, aqui já se esclarece um dos passos para compreensão do termo, de que não existe uma única cultura africana, seguida por todos, assim como não existe uma italiana, europeia, ou brasileira. Etnias surgem e desaparecem, e com isso diversas culturas surgem e desaparecem com elas.

Essa tomada de consciência das particularidades histórias, religiosas, sociais e regionais é o que constrói a identidade cultural. Sendo assim, quando falamos sobre Cultura Afro-Brasileira estamos nos referindo a todo um conjunto de culturas que envolvem o regionalismo brasileiro ¹. Por um momento pode parecer que estamos reproduzindo o que Munanga (2004) criticou que foi de que essa é uma identidade mestiça e única, usada para firmar o mito da democracia racial, mas pelo contrário, utilizo das mesmas palavras do autor, de que apesar de existir o multiculturalismo, existe uma identidade étnico-racial negra, que é uma identidade política e só é unificadora no sentido de buscar propostas transformadoras para a realidade da comunidade negra no Brasil.

Mesmo sabendo que não existe uma cultura única e sendo praticamente impossível definir o que é uma cultura brasileira, africana, indígena ou europeia, alguns poderiam usar das minhas próprias palavras para falar sobre a irrelevância de falar sobre a Cultura Afro-Brasileira, já que sofremos diversas intervenções de vários povos. No entanto, não falar sobre a história de um país e sua ancestralidade é apagar sua história e inevitavelmente, esquecê-la.

De acordo com o IBGE (BRASIL, 2015) a população que se autodeclarava branca no Brasil era de 45,2%, pardos 45,1% e pretos 8,9%. Desses números, sabemos que a descendência negra vem majoritariamente dos africanos escravizados que vieram com os

¹ “Olhando a distribuição geográfica do Brasil e sua realidade etnográfica, percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da música, da culinária, da dança, das artes plásticas, etc. uma cultura diferente dos afro-mineiros, do afro-maranhenses e dos negros cariocas”. (MUNANGA, 2004, p. 16)

portugueses e a miscigenação forçada² que causaram. Sendo assim, fica claro que mais da metade da população tem descendência africana ou indígena, e ao tratar de Cultura Afro-Brasileira, estamos nos referindo às origens e raízes de um povo com a maior população africana depois da própria África.

Para definirmos cultura afro-brasileira precisamos considerar toda manifestação cultural que o povo brasileiro absorveu ou alguma influência que ele tem da cultura africana, desde a época do Brasil colônia até agora

Essas trocas culturais ocorridas por vários séculos durante o período colonial brasileiro contribuíram para a formação de uma cultura híbrida e bastante rica. No que se refere à contribuição africana é evidente, principalmente, na culinária, dança, religião, música e língua. Percebe-se, que, essa matriz africana teve um papel importante na formação e delineamento da identidade cultural afro-brasileira. (FERREIRA, 2009, p. 3)

Ainda que o autor tenha trazido sobre as “trocas culturais” esse processo só envolveu a absorção das contribuições, mas não as incluiu no currículo escolar e nem nas camadas sociais, evidenciando que só fica clara essa troca quando se estuda afundo a questão, no imaginário popular ela não existe.

Ferreira (2009) explica que mesmo que o interesse português no tráfico negreiro era econômico, inevitavelmente os africanos escravizados traziam suas manifestações culturais, que por vezes eram proibidas, por serem consideradas não cristãs. Aqui ressalto o que disse Munanga (2004) sobre o fato de que assim como não existe uma única cultura negra, não existe uma única cultura africana, já que o continente africano é formado por diversos países, ou seja, devido as diferentes regiões que os africanos escravizados eram trazidos as suas manifestações culturais não eram únicas e, depois de um tempo, passaram a ser incorporados traços da cultura europeia e indígena. Nisso Ferreira (2009) traz a expressão cultura afro-brasileira híbrida³

Ainda segundo Ferreira (2009) mesmo com a diversidade regional dos africanos escravizados que vieram para o Brasil, dois grupos se destacaram, os Bantos (Angola, Congo e Moçambique) e os Sudaneses da África Ocidental (Sudão e Costa do Guiné). Esses dois

² A miscigenação do Brasil veio de grandes estupros cometidos pelos portugueses tanto em escravas quanto em indígenas, na relação de poder e dominação que o homem branco tinha na época, mas que temos de herança até hoje. O racismo, o machismo e as relações de poder são faces da mesma moeda.

³ O hibridismo é diferente da mestiçagem criticada por Munanga (2004), uma cultura híbrida diz respeito à globalização uma mescla de culturas em um processo de aculturação e não a critérios raciais biológicos como seria ao usar o termo mestiçagem.

grupos que predominaram em terras brasileiras influenciaram essa formação da Cultura Afro-Brasileira. Os Bantos tiveram grande influência na religião, com a macumba e o candomblé nagô que mais tarde deu origem ao candomblé caboclo⁴. Apesar disso, a vertente do candomblé mais atuante no Brasil, nos dias de hoje, teve influência dos povos Sudaneses. Foi do cruzamento biológico, cultural e religioso tantos dos povos africanos quanto indígenas, que nasceu a cultura afro-brasileira.

Paiva (2001) escreveu que novos códigos e comportamentos foram recriados nessa identidade nova, o que propiciou uma riqueza cultural ao Brasil, “Assim, a influência africana foi se tornando visível em vários seguimentos da sociedade colonial, tais como culinária, práticas religiosas, danças, dentre outros valores culturais que foram incorporados pela população brasileira”. (FERREIRA, 2009, p. 8).

Ainda sobre o cruzamento de culturas, é inegável a influência da cultura africana no Brasil até pelas escravas amas de leite que cuidavam dos filhos das esposas portuguesas, e passavam a maior parte do tempo com essas crianças ensinando sobre a vida e a história.

Ao falar sobre a influência da Cultura Africana na nossa língua Ferreira (2009) explica que os portugueses não eram tão amistosos em sua linguagem, a infantilização que tratamos os bebês atualmente aconteceu por causa das mães pretas, os nomes próprios amaciavam em apelidos, e segundo o autor, elas arrancaram os espinhos e amaciaram a língua, incorporando palavras como: cacá, bumbum, tentén, neném, tatá, papá, papapo, lili, mimi (etc...).

Esse intercâmbio cultural trazido por Ferreira influenciou os costumes, os modos, as comidas, as formas de pensar, religião e atividades cotidianas, já que a convivência entre portugueses, negros africanos e indígenas era intensa. “Deste intercâmbio cultural formou-se a cultura afro-brasileira, sendo visível à influência africana em todos os aspectos da sociedade brasileira, não sendo possível desvincular a cultura brasileira da africana, da indígena ou da europeia” (FERREIRA, 2009, p. 10). No entanto, é importante ressaltar que esse processo não foi harmônico nem pacífico, afinal tudo isso aconteceu por um processo colonizador que envolveu violência, escravidão e dominação, a aculturação brutal.

É evidente que não estou sugerindo uma formação linear desse universo cultural, nem estou emprestando-lhe uma harmonia, que, de fato, pouco existiu. Tanto seu processo de formação quanto a convivência no interior dele se deram (e se dão) de maneira conflituosa na maioria das vezes, embora haja, também, adaptações constantes, arranjos e acordos que visam a sua preservação. (PAIVA, 2001, p. 41).

A respeito do processo de colonização, aqui é o exemplo de uma aculturação que foi o que trouxemos com Laraia (2001) como um processo que é brusco e violento, o que era considerado não-europeu tinha a intenção de ser esquecido e exterminado, a catequização e colonização tem essa característica de imposição cultural, esse não foi um processo lento e calmo de trocas, mas sim de extermínio, assim como trouxe nesse mesmo sentido Brito (2017) e Machado (2017)

Podemos dizer que a faceta mais cruel da colonização foi a redefinição dos padrões culturais a um único paradigma. Ela teve como pano de fundo a dissolução dos conhecimentos produzidos por outros povos, além da descontextualização dos saberes da cultura popular e suas formas de transmissão. Essa hierarquização entre saberes e conhecimentos mantém-se intacta nesse processo, que resulta de uma história de dominação, exploração e colonialismo. (BRITO; MACHADO, 2017, p. 108).

Ainda sobre as influências da cultura africana na formação da cultura afro-brasileira temos a culinária, principalmente, a culinária baiana, o vatapá, acarajé, caruru, mungunzá, sarapatel, baba de moça, o fubá, cocada, bala de coco e a mais conhecida e nacional feijoada, essa que era produzida nas senzalas com as sobras de porco (orelha, pé, rabo, etc.) que os senhores de engenho não comiam, os africanos escravizados misturavam com feijão preto em um grande caldeirão.

A música brasileira também teve enorme influência africana, destaco o caráter de resistência que a música traz desde o Brasil colônia. Filho (2011) descreveu que o choque que o regime escravocrata causou aos africanos na época pôde ser amenizado com a música, os africanos escravizados mesmo sofrendo a influência europeia em sua cultura, lutavam para manter vivos seus ritos e tradições nas poucas oportunidades que tinham nas senzalas,

Na cultura africana, a música está vinculada ao cotidiano do trabalho, da religião e do entretenimento. Para o africano a música não é um luxo, mas um modo de vida, presente do nascimento à morte, do plantio à colheita. Atividade rotineira como caça, pesca, preparação de alimento são invariavelmente realizadas ao som de músicas. (FERREIRA, 2009, p. 5)

Mesmo sendo reprimidos e com sua cultura se incorporando a cultura indígena e portuguesa, os batuques africanos deram origem ao Lundu que com influências europeias serviu como vertente musical para a música popular brasileira, o Lundu também se desdobrou em ritmos como o samba e o maxixe. “A música de raiz negra retrata um momento em que a cultura de um povo foi submetida a inúmeras formas de violência, mas que na expressão de

sua identidade deu forma e voz aos africanos escravizados como mecanismos de resistência social.” (FILHO, 2011, p. 8).

A capoeira que em 2014 foi declarada patrimônio cultural brasileiro, é uma luta usada para defesa pessoal que foi adaptada às músicas africanas e ficou parecida com uma dança, assim os escravos treinavam sem que os capatazes percebessem. Ela foi proibida no Brasil durante muitas décadas, mas em 1930 sua prática foi liberada, e em 1953, Getúlio Vargas a considerou um esporte verdadeiramente nacional depois de uma apresentação do Mestre bimba. (BRASIL, 2009)

Sobre a religião, mesmo que os africanos escravizados e os negros livres tenham sido obrigados a se batizar e seguir o catolicismo, os negros africanos trouxeram as religiões de matrizes africanas, os orixás, voduns e inquices, e ainda que frequentassem os ritos católicos nos quilombos e em espaços afastados continuavam com os rituais de seus ancestrais. Isso resultou no que Prandi (2003) trouxe ao falar das religiões do Brasil, que as religiões afro-brasileiras, devido à colonização, têm um paralelismo entre as divindades africanas e os santos católicos, adotando alguns costumes, mas com o calendário católico. Isso aconteceu com o candomblé da Bahia, o xangô de Pernambuco, o tambor-de-mina do Maranhão, o batuque do Rio Grande do Sul e outras denominações do que foi popularmente chamado de candomblé.

Mas não são só essas influências culturais que encontramos da Cultura Africana e Afro-Brasileira, Brito e Machado (2017) explicam sobre como o legado científico e tecnológico herdado dos africanos foi apagado mundialmente, sendo que o continente africano foi “O lugar das primeiras descobertas, invenções e instituições humanas.” (2017, p. 112), segundo os autores, diversos pesquisadores se colocaram a frente de pesquisas para comprovar o legado africano nas grandes contribuições africanas para o mundo, a exemplo dessas, trazem Machado (2014, apud BRITO; MACHADO, 2017, p. 113) que afirma que as ferramentas de ossos e laminas foram criadas na África Austral e África Oriental, além de artefatos com milhares de anos que comprovam as primeiras manifestações matemáticas da humanidade..

Brito e Machado (2017) trazem ainda sobre a metalúrgica que já era utilizada por povos africanos a milhares de anos na produção de fornos que alcançavam altíssimas temperaturas, além disso, os Egípcios já mencionados como grandes responsáveis por avanços na matemática também foram grandes contribuintes na medicina, já que “os médicos egípcios

eram renomados na África por suas habilidades curativas e alto grau de especialização, conforme observado pelo historiador grego Heródoto: havia médicos especializados em cabeça, estômago, olhos e dentes” (2017, p. 115). Isso só falando do Egito, mas os avanços médicos se estendiam até outras regiões, como a Uganda que já realizava cesarianas, operava os olhos removendo cataratas e faziam cirurgias para remoção de tumores cerebrais, os autores ainda explicam que esse conhecimento ia além da mera observação, era científico já que esses povos tinham também o conhecimento a respeito da farmacologia e a vacinação e aqui estamos falando de cerca de 4.600 anos atrás.

Foram também os egípcios que desenvolveram dispositivos de astronomia:

O dispositivo astronômico conhecido mais antigo – um calendário que marca com precisão o solstício de verão – está localizado na bacia de Napta Playa, no Egito e data de 5.000 a.C., sendo mil anos mais velho que Stonehenge no Reino Unido. Os astrônomos do Egito antigo alinharam as pirâmides ao Polo Norte utilizando duas estrelas como referência: Mizar e Kochab na constelação de Ursa Maior. A descoberta foi feita por egiptólogos britânicos, que resolveram utilizá-las para confirmar com precisão quando as pirâmides foram construídas⁹. Concluíram que a construção das pirâmides de Gizé data de 2.480 a.C. (BRITO; MACHADO, 2017, p 116)

Os egípcios através da observação dos astros também foram os primeiros a utilizarem o calendário de 365 dias com 12 meses que utilizamos até hoje, além de que

Foi com base na tradução de 14 manuscritos de Timbuktu, na Universidade de Sankore, que se desenvolveram os seguintes conhecimentos astronômicos: 1. Uso do calendário Juliano; 2. Visão heliocêntrica do sistema solar; 3. Aplicação de cálculos matemáticos complexos para constituir diagramas de planetas e órbitas; 4. Desenvolvimento de algoritmos que orientava, precisamente, a posição de Timbuktu para Meca; 5. Registro de chuva de meteoros, evento astronômico ocorrido em agosto de 1583 (MACHADO, 2014 apud BRITO; MACHADO, 2017, p. 116)

Esses dados sobre as influências culturais africanas em diversa esferas e por todo o mundo comprovam que há uma história não contada, e infelizmente não contada propositalmente como forma de dominação e poder. Ao silenciar todas as contribuições mundiais de um continente que forneceu mão de obra escrava para os colonizadores europeus é uma forma de justificar sua barbárie colocando no imaginário que a selvageria precisava ser controlada e a escravidão foi necessária. É primordial estarmos atentos as estratégias de dominação e as ideias de inferioridade que herdamos do colonialismo para evitar a continuidade desses pensamentos que perpetuam na sociedade.

Quando se trata da cultura afro-brasileira e também se trata da busca da identidade do aluno negro, seria como construir a identidade na diferença, na história, nas tradições, e também na resistência das formas de discriminação racial, assim como outros processos

identitários, isso deve ser construído no contato e no contraste com o outro, na troca, no conflito e no diálogo. “Ser negro no Brasil é tornar-se negro” (SOUZA, 1983, p. 77). Mas ainda que eu esteja evidenciando o ensino para o aluno negro, Brito e Machado (2017) explicam sobre a importância do acesso a esse conhecimento pelo aluno não negro.

A estratégia de inclusão da temática étnico-racial no currículo escolar, a partir da contribuição de povos africanos nas áreas de conhecimento científico, tem relação com a ausência dessa narrativa no contexto escolar. Evidenciar positivamente referências ancestrais da história da África relaciona-se ao fato de o estudante afro-brasileiro passar a conhecer a história de seus antepassados, não apenas no contexto exclusivo da escravização. O que tende a contribuir com uma formação que fortalece sua autoestima, a noção de pertença e autoaceitação. Nesse sentido, a educação escolar lhe ofereceria condições de romper com o silêncio imposto simbolicamente, criando possibilidades de almejar e efetivar a participação nos espaços em que ainda não se faz presente. Do mesmo modo, também participaria da formação da criança e do jovem não negro à medida que criaria possibilidades de valorização e de reconhecimento do outro. (BRITO; MACHADO, 2017, p. 107)

Esses exemplos de como o Brasil tem raízes africanas, indígenas e portuguesas, e que elas influenciaram nossa cultura e a cultura mundial em várias esferas, serviram para mostrar o que afirmei no começo dessa seção, mas ainda assim nos deparamos com a intolerância religiosa, o racismo e o preconceito até hoje, Santos (1984) escreveu sobre o mito da democracia racial, que o Brasil vendeu para o mundo, e acredita até hoje, que as consequências de negar atitudes racistas, sejam elas coletivas ou individuais, é desconsiderar as diferenças sociais e econômicas, as raças imaginárias e a dívida histórica racial⁵.

Definido mais um conceito para o avanço dessa pesquisa e tendo entrado em mais um dos termos, o racismo, é essencial que agora esse conceito seja esclarecido em suas raízes, não só o racismo, mas também o conceito de raça.

3.3 O conceito de Raça e Racismo

Este trabalho considera o processo de endoculturação como responsável pelos comportamentos, valores, crenças, etc. Ao falar de racismo não seria diferente, buscar a relação desse termo com questões culturais, para que assim seja possível constatar se o racismo é uma questão cultural, e descobrir se esse comportamento se perpetua na sociedade porque esta sendo ensinado no meio social e, principalmente, nas escolas.

⁵ Parte dos países do mundo e o Brasil tem uma enorme dívida com os negros, pois sacrificaram gerações com trabalho escravo para garantir, absurdamente, uma vida de luxo aos homens de cor branca, perderam suas linhagens familiares em tráfico de escravos pelo mundo ou mortos espancados em troncos nos pátios das senzalas.

A abordagem de Munanga (2004), do termo raça, começa na botânica para classificar espécies de plantas, depois passou a ser usado para designar linhagem e descendência, e não descendência no sentido de ancestralidade, mas para características físicas em comum. O problema não estava totalmente em considerar as semelhanças físicas, já que na seção anterior foi comprovado que inegavelmente os traços físicos são os únicos que verdadeiramente herdamos, mas em como o termo raça passou a evoluir depois desse evento.

Para o autor o termo raça que tornara-se popular na França em 1964, passou a designar a diversidade humana, separando-os em grupos, e não demorou a atuar também nas relações de classes sociais, entre a nobreza e a plebe. “Não apenas os Francos se consideravam como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados (MUNANGA, 2004, p. 1). A partir desse momento o termo botânico passou a ser utilizado para justificar relações de dominação entre classes sociais, considerando que as pessoas de “raças” inferiores eram aquelas que possuíam traços morfológicos diferentes.

Munanga (2004) não considera a classificação como um problema, isso quando usada em uma biblioteca, brinquedos ou uma loja, etc., mas classificar exige determinar um critério de diferenciação. No caso das raças, o critério foi a cor da pele, dos olhos e do cabelo, ou seja, traços fenótipos que não eram científicos nem precisos para diferenciar pessoas. Como prova disso, são as análises de DNA que surgiram com a evolução da ciência, nesta alguns indivíduos morfológicamente considerados da mesma raça, tinham menos em comum do que com alguns de raças diferentes, “Assim, um senegalês pode, geneticamente, ser mais próximo de um norueguês e mais distante de um congolês, da mesma maneira que raros casos de anemia falciforme podem ser encontrados na Europa, etc.” (MUNANGA, 2004, p.4). Santos (1984) faz a mesma observação, sobre o conceito de raça ser duvidoso, pois leva em consideração apenas indivíduos com o mesmo desenho externo.

O que seriam as raças, então? Ao desvendar a historicidade do termo em sua obra, Munanga (2004) conclui que raças não existem biologicamente, e que esse termo é cientificamente ineficaz para classificar a diversidade humana, isso, no entanto, não significa assumir que todos são geneticamente iguais, apenas que essas diferenças não são suficientes para uma separação em raças. O termo raça utilizado hoje é carregado de ideologia que esconde uma relação de poder e dominação que busca ser justificada.

[...] eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. [...] (MUNANGA, 2004, p. 6).

Inevitavelmente, e por razões lógicas e ideológicas, o autor explica que proveniente das raças veio o racismo, que é uma ideologia que propõe a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, englobando também as características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores.

O racismo em sua própria definição já prega uma hierarquia, a cultura racista dessa vez não só leva em consideração traços fenótipos, mas sim toda uma gama de comportamentos, sociais, culturais, linguísticos, intelectuais, etc. como inferiores aos seus. Esse pensamento é semelhante ao já tratado na questão do determinismo biológico na obra de Laraia (2001), a qual mostra que às questões intelectuais e morais foram atribuídas às características físicas e biológicas, e isso foi à base do racismo.

Munanga (2004) traz hipóteses de quando o racismo surgiu. Nessas inclui-se lendas bíblicas, para justificar o racismo anti-negro, com José amaldiçoando seu filho Caim (de pele escura) e a explicação que buscou base na Biologia. Para entender a dimensão da aceitação biológica do racismo, surgiu a tabela da hierarquização em raças superiores e inferiores, a tabela de classificação de Lineu, e nessa tabela as seguintes definições: O americano (também o criador dessa tabela) um governador nato; o asiático como amarelo e melancólico; o Africano preguiçoso, negligente, que é sempre governado, e sua mulher de vulva pendente e seios caídos; e por fim o Europeu branco e musculoso, engenhoso, atraente e inventivo. A dissociação do racismo com a justificativa biológica apesar de já desmoralizada, ainda não desapareceu, embora as raças não existam biologicamente, as raças fictícias ainda estão no imaginário social.

Por que negar que ainda existe racismo? Segundo Santos (1984) é porque quando se fala de racismo logo se pensa na forma mais ostensiva, como a história de Judith, uma menina negra dos Estados Unidos que foi a escola depois do Decreto de Integração Racial em 1960, que permitia que negros e brancos estudassem na mesma classe, e nesse mesmo dia nenhuma

criança de sua sala compareceu. Os soldados a acompanharam para garantir sua integridade, enquanto outras crianças a xingavam pelos corredores.

Outro exemplo é o Apartheid da África do Sul, na década de 70, nesse regime racista estabelecido pelo Partido Nacional da África do Sul, entre 1948 a 1994, os negros só podiam transitar com um passe de permissão que deviam ser apresentadas quando solicitada, não eram permitidos casamentos mistos, relações sexuais, morar nas mesmas áreas, entrar pela mesma porta, beber água do mesmo lugar, qualquer contato com os negros era proibido sob a justificativa de que cada raça deveria se desenvolver de maneira independente sem misturas. O apartheid causou mortes, violência e tortura, e depois que Mandela foi solto em 1990 de sua prisão política e em 1994 foi eleito presidente o regime enfim teve fim. Esses são alguns exemplos da segregação pelo racismo, mas existem outras diversas formas dele.

Ao falar se existe racismo no Brasil, o autor dá exemplos de conflitos raciais, ocorridos no passado, mas que parecem relatos bastante atuais. No futebol, o autor traz a situação que se passou com um amigo ao assistir um jogo, em que um jogador negro ao perder um gol, foi logo insultado por um dos torcedores (um oficial do Exército) que o se referia a ele como “Crioulo Burro” e “Sai daí macaco”. Ninguém expressou qualquer reação, mas quando um jogador branco perdeu a jogada e um dos torcedores em reação as recentes agressões verbais gritou “Branco tapado”, um mal-estar geral instalou-se entre os torcedores ao redor. Para chegar nesse status de negado o racismo foi normalizado.

No Brasil, quando se confronta uma situação de racismo, a reação é contra quem o denuncia e não quem comete. Para Santos (1984) todo racismo que se tem guardado vem à tona nesses momentos de competição; como se os negros devessem cumprir a função que lhes foi designada pelos brancos, e quando não a fazem, a culpa é de sua cor, e quando os negros decidem dar o troco em situações racistas agindo da mesma forma, esses passam a ser vistos como perigosos e cheios de uma raiva desnecessária.

Ainda na obra de Santos (1984), como não abordar a questão da “Democracia Racial”. Assim,

Convido as pessoas que ainda creem na “democracia racial brasileira”, na “cordialidade inata dos brasileiros” e balelas que tais, a prestarem um pouco mais de atenção à sua volta: os jornais noticiam em média dois casos de discriminação racial por mês e dois casos de tortura por dia, considerando que os jornais não apanham sequer um centésimo dos casos de fato ocorridos. (SANTOS, 1984, p. 42).

Para o autor essa mentira foi vendida pelas classes dominantes, principalmente, para o exterior. A mentira da democracia racial, além de valorizar o país no exterior, é usada como

uma forma de controle social. Como medida de combatente, os especialistas sugerem que o primeiro passo é assumir que a sociedade brasileira, além de violenta é racista e só depois procurar formas de combater essa violência e esse racismo herdado do colonialismo.

Enquanto os negros não ameaçavam a posição de poder dos brancos, não eram nenhum problema, se contentavam com trabalhos manuais e viviam nas regiões norte e nordeste, uma segregação confortável e não declarada. Santos (1984) explica que as chamadas subespécies, pretos, mestiços e índios, não tinham o direito de reclamar, afinal a escravidão mal havia terminado e nem mesmo os brancos tinham oportunidades. “O argumento continua a ser usado ainda hoje, 100 anos após a Abolição: se os negros estão embaixo é porque foram escravos. É um argumento que nos exime de culpa, o problema não é nosso, é histórico”. (1984, p. 52).

E aproveitando para falar sobre abolição da escravidão, não seria essa a grande e nobre atitude humanitária de retratação dos brancos para com os negros? É ingenuidade acreditar que essa foi uma atitude exclusivamente para os negros. Santos (1984) em dois motivos mostra que a abolição foi, primeiramente, para modernizar o Brasil, e depois para mostrar que se tinha compaixão pelos pobres pretos, essa mesma compaixão que se tem por um animal. E ao mesmo tempo em que se libertaram os escravos ninguém os queria contratar, o povo de cor era livre, mas ainda não eram capazes de acompanhar o novo trabalho inteligente e responsável. Os trabalhos eram reservados para os colonos alemães, suíços, e italianos, daí a ideia de que onde tinham menos pretos o progresso era maior, nas regiões Sul e Sudeste onde se concentravam a maioria dos europeus o avanço econômico se deu pelo café, mas esquecem de mencionar que essa arrancada inicial do café foi feita por negros.

Em 1930 quarenta anos depois da escravidão, já era esperado que se aparecesse uma burguesia negra, mas o autor mostra que isso não aconteceu, e os poucos negros de grande sucesso eram usados como exemplo para os outros que não tinham conseguido atingir esse status social. Um deles foi o Pelé, e as pessoas agora usam expressões como “ele é preto, mas é legal” e daí surge uma nova forma de racismo, representado no complexo de cor.

Seria uma espécie de complexo de inferioridade dos não-brancos diante da vida: ela dava oportunidade a todos que tivessem força de vontade, mas os não brancos tinham um inexplicável medo de tentar; largassem o medo e tentassem, estudando, trabalhando firme, cumprindo as regras sociais... Acabariam premiados. A invenção deste complexo de cor teve um objetivo: jogar em cima dos não-brancos a culpa de suas dificuldade. *Você não vende porque tem complexo de cor. A sociedade brasileira não é absolutamente racista.* (SANTOS, 1984, p. 56).

Com toda essa carga negativa de ser negro descendente de ex-escravos, Munanga (2004) e Santos (1984) trouxeram o conceito de embranquecimento. Para o primeiro, era à busca do povo negro, principalmente da elite, de se tornar semelhante aos brancos, e tamanha fosse essa semelhança, que até superaria a diferença da cor da pele. Para isso se começou um processo de aceitação da colonização, admiração pela pele do outro, o amor ao branco, a auto recusa, a assimilação da cultura europeia através das roupas, das comidas, dos valores, da língua. Africanos que falassem bem a língua de seu colonizador eram respeitados, o que fez com que alguns nem quisessem aprender sua língua materna, quanto mais negassem suas origens, mais aceitos pelos brancos.

A outra forma de embranquecimento foi o erotismo afetivo, o relacionamento entre pessoas brancas e negras, do homem branco e viril com a mulher negra, já o contrário não era aceitável, reforçando o machismo e a dominação do homem branco e a dupla opressão da mulher negra. Santos (1984, p. 80) por sua vez, traz exemplos desse embranquecimento nas associações de tudo que é ruim ao negro, como quando se diz “serviço de preto”, ou que as pessoas negras não valem nada. Algumas dessas falas tornaram-se tão recorrentes que os relacionamentos inter-raciais dos quais escreveu Munanga (2004), agora eram almeçados na tentativa de limpar o sangue das gerações seguintes, tanto por mulheres negras quanto os homens negros bem sucedidos que procuram as mulheres brancas, pois querem sempre o melhor, e as mulheres brancas eram declaradas as melhores mulheres.

Dois autores brasileiros sofreram a obsessão de se embranquecer, e Santos (1984) explica que um conseguiu se curar, já o outro não. Eram eles Machado de Assis e Lima Barreto, o primeiro evitava responder se sofria racismo ou discriminação, agia com desdém e indiferença, considerava o racismo e a discriminação uma perda de quem o comete e não dele como vítima, se moldou em uma literatura europeia, casou com uma branca e sequer mencionava seu parentesco negro. Lima Barreto passou pelos mesmos obstáculos que Machado. Exigiu-se deles sempre mais, quando justificavam os fracassos que tiveram com a cor da pele. Barreto brigou, seus livros denunciavam a discriminação, seus romances eram para o povo, e ele assumiu sua identidade de preto e pobre, a qual Machado driblou e evitou por toda vida. Não só Machado de Assis o fez, mas muitas pessoas o fazem até hoje.

Conheci na minha infância no subúrbio, inúmeros pretos que se esfregavam a noite com água sanitária, (a cândida dos paulistas) e, ainda hoje, muitos deles “esticam” o cabelo para disfarçar sua “ruindade” Que conclusão tirar? Milhões de pretos, judeus, japoneses, índios – de todos os grupos racialmente oprimidos na sociedade brasileira – foram levados a se odiar e praticar a violência contra si próprios. O racismo tem essa peculiaridade acaba se introjetando nas suas vítimas, tornando-as também racistas. (SANTOS, 1984, p.73)

O combate ao racismo se dá no social, já que as raças como trouxe Munanga (2004) são invisíveis e presas no imaginário popular, e mesmo tratando até agora sobre o racismo predominante entre negros e brancos. Santos (1984) e Laraia (2001), em suas obras trazem exemplos de como o racismo só privilegia o branco e a cultura europeia, o japonês é alvo de piadas sobre como dirige mal, não satisfaz uma mulher, ou então qualidades que são mais ofensivas como seu fanatismo e esforço exagerado; os judeus que só sabem roubar e enganar, ou cuspir nos outros; os índios são preguiçosos, selvagens e bárbaros, e mesmo que os portugueses que tenham escravizado os índios e africanos por quatrocentos anos os vilões são os índios, bárbaros que viviam nus e foram salvos pelo jovem aventureiro, e ainda assim no Brasil não existe racismo.

Em suma, em sua obra Santos (1984) dividiu o racismo em cinco modalidades. A primeira é o costume de tratar e ver o povo como bicho; a segunda é acreditar que os brancos são melhores que os não-brancos; a terceira é a ideia negativa que fazemos das pessoas de cor; a quarta é a ideia de que não somos racistas; e a quinta é olhar os não-brancos como não brasileiros. Nas palavras do autor “A sociedade brasileira ainda não tem condições históricas de se enxergar como realmente é: de cor, levemente coberta de branco, como os bolos de chocolate que se adornam de glacê”. (SANTOS, 1984, p. 81).

Mesmo com as políticas afirmativas no Brasil, como a política de cotas, a formação de secretarias e ministérios, e o incentivo de formação aos coletivos e movimento a luta ainda está longe de acabar. Os exemplos sobre o surgimento das raças, do racismo e os tipos de racismo no Brasil, são atuais de uma forma assustadora, e considero que mais assustador ainda é a forma como o racismo foi naturalizado pela sociedade. Quando negros e pardos tomam partido do lado opressor da história, negam o racismo e acreditam que tudo se resume a esforço e vontade, esse sujeito, mesmo sem perceber este imerso no processo de embranquecimento e aceitação pela classe opressora, foram ensinados a almejar a cultura europeia e rejeitar a africana e indígena, assim como buscar a semelhança que supere a cor da pele. Infelizmente essas são cicatrizes de um país colonizado.

4 DISCUTINDO O RACISMO NA ESCOLA

4.1 Currículo, Dominação e Poder

Definidos os conceitos anteriores, agora o alvo é refletirmos sobre o racismo na escola, e como falar de escola sem falar da sua relação com o currículo, e desse com o poder. Nesse sentido, para esclarecer a esse assunto Apple (1989), foi à base para essa seção, que procurou desenvolver uma abordagem marxista de currículo e de escola.

Para Apple (1989, p. 2) quando uma crise que é inicialmente econômica ela é também ideológica e cultural. “Aquilo que se tem chamado de a crise fiscal do Estado tem surgido à medida que o Estado vê-se impossibilitado de manter os empregos, os programas e os serviços que foram conquistados pelo povo após anos de luta”, os recursos culturais vão sendo comercializados e se tornam mais um aspecto de acumulação.

A crise embora claramente relacionada a processos de acumulação do capital, não é somente econômica. Ela é também política, cultural/ideológica. Na verdade, é na intersecção dessas três esferas da vida social, na forma como elas interagem, na forma como cada uma delas sustenta e contradiz as outras. [...] A crise estrutural que estamos atualmente, presenciando, ou melhor, vivendo, não pode, pois, realmente ser “explicada” pela economia (isso seria demasiado mecanicista), mas por um todo social, por cada uma dessas esferas. (APPLE, 1989, p. 2)

A economia é um processo social com questões estruturais, e o autor aponta para a raiz sistêmica dos problemas, ou seja, toda vez que alguns modos de produção resolvem quebrar estruturas e buscam se afirmar criando suas próprias possibilidades de existência são criadas revoltas e oposições em outras esferas. Quando os grupos lutam por questões de gênero, raça, classe, toda a estrutura do sistema é afetada, incluindo a economia, e esse conflito faz com que todo o processo precise ser remodelado.

Levando-se em consideração a explicação anterior de Apple (1989), a crise social pode não ser apenas econômica, mas só é sentida por todos quando afeta a economia. No entanto, essa crise já é sentida por grupos de minorias, como as mulheres e os negros, esses que mesmo em economia “normal”, são os que estão em uma constante situação de precariedade, seja com a diferença salarial das mulheres, a irregularidade de salário, demissões repetidas, falta de benefícios e nenhuma estabilidade ou autonomia. Esses grupos estão na constante crise econômica, e só quando vão protestar por seus direitos é que conseguem avançar a passos lentos na direção da igualdade. “Um fato demonstra isso claramente, é que o governo emprega mais de 50% dos negros e mulheres nos EUA, apenas

através de protestos e lutas dentro do estado que isso foi obtido. Esses empregos não foram dados, mas são o resultado dos grupos pressionando ano após ano” (APPLE, 1989, p. 4)

Esses trabalhos apesar de conquistados depois de pressão por parte dos movimentos sociais ainda não tem as melhores condições, os empregos são em lugares com grade competitividade, exigem jornadas longas e pesadas de trabalho, trabalhos enfadonhos e com salários baixos, condenando esses grupos a uma pobreza material, cujas condições não deixam de ser uma forma de controle hegemônico.

O sistema capitalista que ronda a escola proporciona algumas contradições. Ao mesmo tempo em que gera a distribuição desigual e o acúmulo de riquezas, também gera dívidas com financiamentos e inovações tecnológicas que o mercado internacional exige, nisso as empresas dão um passo que compromete a sua posição de poder. O autor revela que esse processo de inovação exige que se tenha cada vez mais mão de obra qualificada para que se possa aumentar a produtividade, as escolas começam a sofrer uma pressão para moldar o ensino para o trabalho, as universidades são cobradas para pesquisa voltada para inovação, e as indústrias são obrigadas a investir na educação, porém o lucro da inovação tecnológica demora a voltar para o trabalhador, a inflação e a pressão social sobem e as minorias sujeitas àquelas posições de trabalho comentadas anteriormente não aceitam mais aquelas condições de trabalho, o que faz com que a indústria precise melhorar as condições de trabalho e salário. “Precisamos entender muito mais completamente a conexão entre a educação e as esferas ideológicas, política e econômica da sociedade e qual a parte da escola em cada uma delas” (APPLE, 1989, p. 25).

O autor agora entra em uma crítica educacional a fim de estabelecer relações mais claras do papel da escola tanto nas contradições estruturais, quanto na reprodução da sociedade. Apple (1989) escreve sobre como as instituições escolares tem se tornado alvo de estudos e críticas sobre como seu potencial, para promover a democracia e igualdade através do currículo, está sendo usado para reforçar as relações de poder e dominação na sociedade. Essa crítica que não é atual, nem única, e já foi elaborada por diversos sociólogos e filósofos da França, Inglaterra, Suécia, Itália, Estados Unidos, (E atualmente no Brasil). Mesmo que suas teorias não concordem em todos os níveis, todos têm o consentimento que não se pode ignorar o processo escolar e a manutenção das relações desiguais. Nesse ponto Apple (1989) tenta tomar cuidado com duas contradições, a primeira é que essa reprodução de classes na escola, mesmo que combatida, vai continuar prejudicando estudantes negros, pois essa questão vai além da classe social, já que um negro quando tem o mesmo nível de escolaridade

de um branco ainda não alcança o mesmo sucesso financeiro e social, e a outra, é que a escola sempre vai tentar atender as necessidades da sociedade, atuar só na escola não basta, pois ela está envolvida em uma trama ampla de relações sociais, tendo esclarecido esses dois pontos, o autor agora continua levantando questões sobre o verdadeiro papel da escola.

Para melhor compreendermos a crítica de Apple (1989) às escolas, é preciso entender o que é o currículo. Nesse sentido, várias concepções foram criadas, uma delas diz que currículo é “[...] o conjunto de conteúdos a ensinar (organizado por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico” (PACHECO, 2005, p. 30-1 Apud MELONIO 2012). Em uma concepção também de Pacheco (2005, p. 33 Apud MELONIO, 2012), mais técnica, currículo é, “[...] o conjunto de todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos, vinculando-se a aprendizagem a planos que predeterminam os resultados e valorizam os fundamentos de uma psicologia de natureza comportamentalista”. E a de Apple (1989), definida por Melonio (2012, p. 110) como a que leva em consideração a economia e as relações dela com o currículo, isso significa que as mudanças econômicas do capitalismo influenciam as escolas e o currículo, “Além disso, a teoria crítica defende o caráter revolucionário da escola, entendendo que mesmo que a escola seja uma estrutura que auxilia na dominação pode, contraditoriamente, servir também para o processo revolucionário”.

Por muito tempo a escola buscou métodos para elaboração do currículo. Em determinado momento dessa busca, presumiu-se que a neutralidade seria uma boa opção, já que ela, na teoria, acabava com a dúvida sobre quais grupos teriam seus conhecimentos e interesses transmitidos pela escola. Porém a neutralidade também é um posicionamento, enquanto as raízes da escola permanecerem na indústria e no mercado de trabalho, essa suposta neutralidade só ajuda a legitimar as bases estruturais da desigualdade. “Um dos problemas fundamentais que temos encarar é o da forma através da qual os sistemas de dominação e exploração persistem e se reproduzem sem que isto seja conscientemente reconhecido pelas pessoas envolvidas”. (APPLE, 1989, p. 29).

Apple (1989) faz uma observação sobre acreditar que a escola atualmente só serve como reprodutora. Ao dizer isso e alegar que a escola consegue cumprir com essa função, apenas por usar um determinado discurso ou currículo formal e oculto, é também considerar os professores e alunos como passivos, sem cultura e de conhecimentos prévios, mesmo que a escola tenha boa parte de responsabilidade nesse processo de dominação. O aluno que vive em uma realidade periférica, trabalhador, ou envolvido em movimentos sociais tem uma

aceitação parcial, ou até uma rejeição pura desses ideais. Ao criticar a escola é preciso considerá-la como uma instituição complexa e não admiti-la como meramente reprodutora.

Voltando as contradições no capitalismo, agora Apple (1989) fala diretamente da escola. Para ele

Como um aparelho do estado as escolas exercem papéis importantes na criação das condições necessárias para a acumulação de capital (elas ordenam, selecionam e certificam um corpo discente hierarquicamente organizado) e para legitimação (elas mantêm uma ideologia meritocrática imprecisa, e, portanto legitimam as formas ideológicas necessárias para a recriação da desigualdade). Entretanto, estas duas “funções” das escolas estão em conflito. As necessidades de acumulação de capital podem contradizer as necessidades de legitimação, uma situação que é presentemente bastante visível. [...] Capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica, portanto as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos. Entretanto, as capacidades críticas podem servir também para desafiar o capital. Esses conflitos ideológicos permeiam as nossas instituições educacionais e nelas se desenvolvem todos os dias. (APPLE, 1989, p. 31).

Mas, então, a escola é só reprodutora ou também é produtora de conhecimento? Para isso o autor explica duas teorias, a do capital humano e a teoria da alocação. A primeira afirma que “[...] as escolas são agentes importantes de crescimento econômico e de mobilidade, as escolas maximizam a distribuição de conhecimento técnico e administrativo entre a população” (APPLE, 1989, p. 59) e isso seria como dizer que a escola é a responsável pela distribuição de conhecimento e as pessoas são recompensadas ocupando melhores posições na sociedade. A segunda é quando se “[...] distribuem os indivíduos nos seus “lugares apropriados” dentro da divisão hierárquica do trabalho e transmitem às disposições, normas e valores (através do currículo oculto)” (APPLE, 1989, p. 61), é como atribuir para a escola à tarefa de colocar cada um no seu devido lugar, e fazer isso usando como justificativa uma visão de mundo das classes dominantes.

Mesmo parecendo até o momento que o papel da escola é o de desajuste e controle, ela tem seus papéis complexos e contraditórios então também é um espaço de produção de conhecimento. Porém, como afirma Melonio (2012, p. 114), esses conhecimentos também podem servir para a manutenção da hegemonia.

Portanto, as escolas realizam uma tarefa estratégica para o setor econômico, porque é por meio delas que o conhecimento escolar é produzido, auxiliando na manutenção da hegemonia econômica e cultural da classe dominante.

Para Apple (1989, p. 61) o conhecimento que a escola produz é visto como um capital, o que leva a compreensão da instituição como produtora de capital cultural “As escolas exercem um papel fundamental, ao contribuir para a acumulação do capital cultural”. Esse

capital que fica sobre poder das escolas é também controlado por ela e distribuído de forma moderada, pois essa é segundo Melonio (2012) uma forma de controle do capital econômico.

Apple (1989) e Melonio (2012) explicam também como a escola, apesar de todos os pontos trazidos até aqui, pode servir como instrumento de resistência de um sistema educacional opressivo contra ele mesmo. Para isso, existe a produção de um currículo oculto, e isso não só dentro da escola, mas em todas as esferas sociais em que o capitalismo se faz presente e tem suas contradições e brechas. Melonio (2012, p. 123) explica que a ação educacional dos professores é o centro dessa resistência, pois “Os professores, ao compreenderem mais claramente os aspectos estruturais que norteiam seu trabalho, podem resistir mais às formas ideológicas de dominação.” Já os professores alienados servem como ferramenta para um sistema opressor.

Sendo assim, segundo os autores anunciados no parágrafo anterior, quando os professores são aliados nessa luta pela resistência, o currículo é um elemento de luta, e a compreensão desse currículo e todos os seus aspectos, fazem com que a escola possa lutar com seus próprios instrumentos de opressão. “Se os professores compreenderem criticamente o currículo, a escola talvez deixe de ser apenas um local de opressão e passe a ser um ambiente também luta e resistência” (MELÔNIO, 2012, p. 124).

É inegável a importância do currículo e as suas intencionalidades para a educação, como também é inegável que o poder econômico das classes dominantes é o que controla esse capital distribuído nas escolas, e faz com que a hegemonia⁶ de classes e o desajuste social se perpetuem. No entanto, Apple (1989) também mostra que a função da escola é a produção de conhecimento e que na contradição dessa educação capitalista e a dualidade do currículo é que se forma a resistência, e a atuação do professor nesse sistema pode ser de resistência ou não.

4.2 As culturas negadas e silenciadas no currículo.

Agora que foram estabelecidas as relações entre currículo, escola e poder, precisamos compreender em detalhes o que Apple (1989) falou sobre como algumas culturas são alvo constante das estruturas do sistema, e que mesmo que as intenções dele estejam evidentes, ainda não é suficiente para acabar com determinadas opressões, esse é o caso do racismo.

Se assim como disse Santos (1984), Lopes (2005) afirma que negamos o racismo, o preconceito e a discriminação na nossa sociedade, e o fato de viver em um país pluriétnico e multirracial, não impede que esses comportamentos e valores se mostrem de forma velada ou até escancarada todos os dias. Nas seções anteriores foi tratado que o racismo só existe, porque se mantém a ideia de raças fictícias superiores, e para que essa ideia continue se perpetuando, é porque ela não está sendo combatida o suficiente para cair em descredito e continua sendo aprendida em algumas esferas sociais, sendo a escola uma delas. A escola tem sua responsabilidade nas questões raciais, seja combatendo as formas de discriminação e racismo, ou reforçando as relações de poder como dito por Apple (1989), sendo que, na escala das relações de poder, os brancos e ricos estão no topo.

Santomé (1993, p. 159), definiu como uma das principais tarefas da intervenção curricular atual, a de preparar os alunos para serem cidadãos, ativos, críticos, e membros solidários de uma sociedade democrática, pois,

A seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para um bom cidadão.

⁶ Segundo Alves (2010, p. 71) para Gramsci “A noção de hegemonia propõe uma nova relação entre estrutura e superestrutura e tenta se distanciar da determinação da primeira sobre a segunda”, em poucas palavras, a hegemonia é uma forma de dominação ideológica de uma classe social por outra.

Em concordância, Lopes (2005) atribui à educação escolar um compromisso com um projeto coletivo de mudanças sociais, e mesmo que existam vários grupos étnicos na sociedade com suas diferenças culturais, isso significa um processo enriquecedor na formação de uma sociedade. Mas para que a escola cumpra com esse dever social atribuído a ela, é preciso de diálogo e situações de aprendizagem que utilizem recursos contextualizados e adequados, só assim o aluno se descobre membro atuante, e assim possa fazer interferências, mudanças e modificações que visem à verdadeira cidadania e democracia.

No entanto, será que em uma sociedade que nega seu caráter racista e preconceituoso, e com um currículo carregado de ideologias dominantes, a escola consegue cumprir com essa cidadania e democracia apontada pela autora? A resposta é não! O compromisso social apontado pela autora, não está sendo cumprido. Segundo Santomé (1993) o currículo escolar era pra ser o mais distante de um currículo fordista⁷, ou bancário, mas atualmente é desses modelos que ele mais se aproxima, os alunos não vêm à hora de terminar seus deveres, e quando o fazem só pensam na nota ou no tempo livre que terão, a última coisa que pensam é no sentido de tudo que está sendo “aprendido”.

Para a autora um bom currículo emancipador deve especificar os processos de ensino e aprendizagem, propor metas e incluir blocos de conteúdos culturais para melhorar a criticidade dos alunos, e nas palavras de Lopes (2005, p. 187), “A instituição escolar precisa desenvolver programas que, reconhecendo as diferenças e respeitando-as, promovam a igualdade de oportunidades para todos, o que se traduz pela oferta de escola de qualidade”.

Santomé (1993) acrescenta que a responsabilidade coletiva da escola implica também que os alunos sejam estimulados a praticar ações que os preparem para viver e participar da sociedade, promover projetos curriculares em que o aluno seja obrigado a tomar decisões, pensar de forma crítica, trabalhar em grupo e debater sem que seja repreendido por defender posturas contrárias as do docente, essas atividades visam uma reconstrução reflexiva e crítica da sociedade.

Em toda essa situação escolar, quando se faz uma análise dos conteúdos da escola, eles não são o que Lopes (2005) e Santomé (1993) sugerem ser, pelo contrário, há uma forte ênfase nas culturas hegemônicas, e “As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou

⁷ A educação fordista é oriunda do processo industrial das fábricas e caracterizada pela racionalização, planejamento, formalização, mecanização, divisão do trabalho, produção de massa, centralização, etc.

marginalizados que não dispõe de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 1993, p.160) Nesse grupo, temos o mundo feminino, as culturas juvenis, da terceira idade, as etnias minoritárias, a homossexualidade, a classe trabalhadora, o mundo rural e litorâneo, as pessoas com deficiência e as vozes do terceiro mundo.

Com toda a construção trazida até aqui, não é novidade que alunos negros e indígenas, estejam sendo discriminados ao longo da história, e esse processo vem sendo mascarado, para que esses alunos não se encaixem no sistema educacional e não saibam explicar o motivo.

Para Lopes (2005) só será possível falar sobre igualdade de condições e respeito às diferenças, quando esses alunos tomarem consciência de que são e os processos que estão envolvidos, e se tornem tão cidadãos quanto os que estão a sua volta adquirindo seu direito de fazer interferências reais na sociedade.

O combate ao racismo, ao preconceito e a discriminação em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização da pessoa humana, povos e nações, valorização que se alcança quando descobrimos que as pessoas, mesmo com as suas dessemelhanças, ainda são iguais entre si e iguais a nós, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe de usufruí-los, criar outros, bem como de exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais. (LOPES, 2005, p. 187).

Nesse processo o professor precisa entender seu papel para saber como agir e assim mudar sua prática, mas ele pode não saber como proceder, tanto na identificação das relações de poder, quanto lidar com questões culturais, afinal dele também foi exigido apenas à formulação de objetivos e metodologias, deixando a tarefa de conteúdos culturais e diversificados para o material didático. A formação do professor também envolve um currículo e uma instituição que controlou as doses de capital cultural distribuídas a fim de usá-lo como ferramenta de controle social.

O problema de o professor esperar do material didático os conteúdos, é o que Santomé (1993) apontou, em como essas questões podem estar rasas e defasadas no material em uma situação em que o livro é tido como verdade absoluta à consequência é a continuidade do silenciamento, ausência ou deformidade das vozes no currículo, e o professor não vai ter consciência desse processo do qual ele está fazendo parte. Para ajudar o professor Lopes (2005) sugere que pistas pedagógicas sejam deixadas para conduzi-los nessa jornada, é um novo desafio para esse professor e para os alunos, e esse desafio deve extrapolar a sala de aula e a escola, deve se estender para a comunidade e para a sociedade como um todo.

Essa lacuna nas diferenças étnicas não é de hoje, mas segundo Santomé (1993) são nas instituições escolares que a carência de experiências e reflexões sobre uma educação antirracista se deixam notar. Quando a escola promove práticas educacionais dos conhecimentos, valores e destrezas, estimula nas crianças o sentimento de pertencimento, e elas passam a se considerar membros da sociedade, tornam-se conscientes das peculiaridades e semelhanças dos grupos. Inevitavelmente nesse processo, vão lidar com diferenças, as características físicas, os costumes, e as maneiras de pensar, e esse processo é de suma importância, considerando que ao fazer parte de um grupo é preciso saber que existem outros grupos que pensam de formas diferentes e que isso é normal.

Essa constatação das diferenças nada tem a ver com a crença errônea e injustificada de que grupos humanos ou raças são superiores ou inferiores. É preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como alibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre o outro. Essas ideologias são com frequência, acompanhadas de uma linguagem com aparência de cientificidade, com o fim de impedir que as raças ou grupos étnicos oprimidos possam exigir a modificação das estruturas sócio-políticas que perpetuam seu atual estado de inferioridade. Os discursos e práticas racistas são o resultado da história econômica, social, política e cultural da sociedade da qual são produzidos. São utilizados para justificar e reforçar os privilégios econômicos e sociais dos grupos sociais dominantes. (SANTOMÉ, 1993, p.168)

Assim, conforme já explicado nas seções anteriores, a maioria dos nossos comportamentos, nossa moral e costumes são aprendidos no meio em que vivemos, não são herdados ou biologicamente definidos, e não seria diferente com ideias preconceituosas e racistas.

Lopes (2005) afirma que antes das ideias racistas, sentimentos de preconceito e discriminação serem exteriorizados, eles foram exercitados na família, no grupo religioso, ou na escola.

A aprendizagem se dá o tempo todo, seja ela para coisas moralmente aceitáveis ou não, e como traz Santomé (1993), as escolas não consideram como prioridade o combate a esse tipo de opressão, pois os professores se consideram neutros em meio a essas situações. Mas já ficou evidente na obra de Apple (1989), que essa neutralidade não existe, e quando se faz uma análise do material da sala e das ações que acontecem no seu interior, as palavras de Apple (1989) são inegáveis.

Lopes (2005, p. 188) traz a definição do Programa Nacional dos Direitos Humanos que considera preconceito

como a atitude, fenômeno intergrupar, dirigido a pessoas ou um grupo de pessoas; é predisposição negativa, hostil, frente a outro ser humano; desvalorização do outro como pessoa o considerando indigno de convivência no mesmo espaço

Sendo a discriminação como a supervalorização de algumas culturas sobre outras, mesmo assim, é comum encontrar no material didático das escolas, visões eurocêntricas de dominação e silenciamento histórico das etnias e minorias sem poder, descrevendo os atos de descobrimento como aventuras, feitos heroicos, desejos de civilizar seres primitivos, e o salvamento das almas. A falta de tempo para a reflexão faz com que esse material que reforça as ideias preconceituosas e discriminatórias continue em uso do corpo docente, que mesmo sabendo a definição de preconceito e uma situação preconceituosa não consegue estabelecer relações entre os dois.

Essas estratégias só contribuem para configurar mentalidades etnocêntricas, mentalidades que tendem a tudo explicar recorrendo a comparações hierarquizadoras ou a dicotomias exclusivas entre o bom e o mau. Esta é uma das maneiras de construir e reforçar estereótipos e preconceitos sobre grupos e povos marginalizados e sem poder e, por conseguinte, de lhes atribuir responsabilidades exclusivas pelas situações que lhes são impostas. Com a história narrada com tal qualidade de deformações, seus leitores e leitoras podem facilmente atribuir a esses povos qualificados tais como primitivos, cruéis, assassinos, ladrões, estúpidos, pobres e exóticos. (SANTOMÉ, 1993, p. 170).

Mesmo que a escola ainda tenha esse perfil discriminatório e preconceituoso que todos os autores trouxeram até agora, a notícia animadora é que ela pode mudar e ser um espaço de aprendizagem e mudança, cheio de transformações coletivas, e para que isso aconteça é preciso que professor e aluno se organizem em comunidades de aprendizagem, para que cheguem juntos a novos conhecimentos.

Para Lopes (2005) é preciso que o currículo passe a compensar esse déficit cultural que essas crianças silenciadas até agora encontram na escola, ou seja, passe a incorporar conteúdos que envolvam a história e a cultura dessas minorias sem poder.

Para Santomé (1993) a educação só é libertadora quando considera os pontos fortes, estratégias, e experiências desses grupos oprimidos, os ajudando a entender a estrutura social que os oprimem, bem como procurar soluções e possibilidades de combatê-la.

Em todo esse processo de crítica e mudanças do currículo, de um olhar atendo e problematizador, Santomé (1993) ressalta o cuidado para que não virem currículos turísticos⁸, o objetivo dessas alterações não é tirar um dia da semana para trabalhar a diversidade cultural, o combate ao racismo e o preconceito, na verdade, isso é manter o currículo marginalizado. Um currículo não marginalizado precisa incorporar essas tarefas acadêmicas em todas as aulas, em todos os recursos didáticos, até que esteja totalmente incorporado, e o processo de

⁸ Santomé (1993) considera como currículo turístico todas as unidades didáticas que são isoladas e abordadas com superficialidade ou banalidade, que são tratadas em uma viagem didática como exóticas e com pouca importância, que desconecta a diversidade da vida cotidiana, que é estereotipada, ou que deforma ou oculta à história das origens dessa comunidade.

revitalização do currículo deve incluir o professorado, para que busquem coletivamente modelos de educação alternativos, pois isso pode começar levantando assuntos polêmicos sobre injustiças atuais e, a partir daí, aprofundar para o contexto histórico. Conforme Lopes (2005), esse processo deve ser enriquecedor tanto para professor quanto para aluno, para que percebam que as diferenças entre povos e nações está presente no mundo todo e essa é uma questão de direitos humanos.

Quando o aluno observa o seu entorno com olhar crítico e objetivo, compara todos os elementos com os de outros tempos e lugares. Ele aprende a viver numa sociedade democrática, e o professor, quando tem clareza das ideias preconceituosas e discriminatórias, pode encontra-las no currículo e abordar o conteúdo de forma crítica. “A instituição escolar deve ser entendida não apenas como lugar onde se realiza a reconstrução do conhecimento, mas, além disso, como um lugar onde se reflete criticamente acerca das implicações políticas desse conhecimento.” (APLLE, 1987; GIROUX 1989; TORRES 1991 apud SANTOMÉ, 1993, p.176).

Uma pedagogia antimarginalização precisa levar em consideração as dimensões éticas dos conhecimentos e das relações sociais. É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e porque as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e é claro individuais. É necessário que todo o vocabulário político que faz parte da evolução democrática de uma sociedade, ou seja, palavras como poder, justiça, desigualdade, luta, direitos não se converta num vocabulário acadêmicista referido a contextos históricos e espaciais distantes, longe da vida cotidiana de nossa comunidade. (SANTOMÉ, 1993, p. 177).

Mas e quando não só o currículo é racista, como também a atitude do professor é racista? Seria a solução mudar só o currículo, proporcionar materiais didáticos de qualidade, e incentivar o debate constate? Para isso o estudo de Cavalleiro (2001) que é mulher negra e educadora, não culpabiliza a escola por todo o racismo no Brasil, mas a escola precisa tomar sua parcela de culpa, assim como o professor.

O desejo permanente de refletir com educadores a temática racial não significa que eu entenda que os prejuízos da população negra se dão unicamente no espaço escolar, tampouco que eu pense que os profissionais da educação são os únicos responsáveis pela disseminação do racismo na sociedade. Ele se deve ao fato de perceber o professor como forte aliado para formar cidadãos livres de sentimentos de racismo. (CAVALLEIRO, 2001, p. 141)

O trabalho da autora não é só para evidenciar o caráter racista das atitudes do professor, que acaba sem saber sendo um aliado desse processo, mas sim mostrar que da mesma forma que algumas atitudes colaboram para o racismo, elas podem evitar e combater o mesmo. Cavalleiro (2001) afirma que constitucionalmente somos todos iguais, porém, por

conta do racismo presente na sociedade brasileira, esses direitos (trabalho, moradia digna, permanência na escola) têm sido negligenciados, colocando em risco a democracia brasileira, já que ideologias, estereótipos e discriminação é que estão influenciando e definindo a realidade.

Já foi definido anteriormente que o papel da escola é o de formar cidadãos, e que esse papel só é cumprido quando currículo e professor estão preparados para dar voz a todos, mesmo que isso signifique atuar nas contradições do capitalismo e no currículo oculto incluindo as minorias silenciadas até agora.

Ainda que a culpa de uma educação racista não seja inteiramente do professor, como trouxe Santomé (1993) e Lopes (2005), uma vez que o mesmo não foi formado para uma educação que leva em consideração as diversidades culturais, é importante destacar o papel dele nesse processo.

Lopes (2005) pediu que fossem deixadas pistas para o professor. Santomé (1993) já ressaltou o perigo de se apoiar totalmente no livro didático ou de cair no currículo turista. Apple (1989) pede ao professor que tome essa função de resistência procurando denunciar o sistema estrutural e Cavalleiro (2001), em concordância com os outros autores, pede o olhar crítico do professor para sua prática, auxiliando na identificação e combate as desigualdades, já que compreender e identificar as relações sociais entre negros e brancos é um dos passos para enfrentar a falta de equidade.

No entanto é difícil assumir essa postura de que somos uma sociedade racista, pior ainda atribuir que essa diferença racial se dá também no cotidiano escolar, e que os professores que enraizaram atitudes as vezes á reproduzem em espaço escolar, se instaura o mal estar em assumir essa responsabilidade/culpa.

A pesquisa de Cavalleiro (2001) tem a intenção de mostrar como acontecem e se desenrolam essas situações raciais na sala de aula, ela observou alguns procedimentos de crianças e adultos diante da diversidade racial, os valores atribuídos pelos profissionais de educação à sua clientela, os valores das crianças aos seus pares e as atitudes e práticas que evidenciam a presença de discriminação e preconceito na pré-escola. O estudo da autora foi feito em uma sala de Educação Infantil, mas usarei nesse trabalho para evidenciar que uma educação racista vai desde a pré-escola, e o combate deve começar daí, já que até chegar ao

quinto ano (o foco dos livros dessa pesquisa) a violência simbólica⁹ já esta instaurada e a autoestima desse aluno pode já estar prejudicada.

A autora desenvolve ainda a reflexão de que um cotidiano escolar, a primeira vista, parece um espaço harmonioso e de boa convivência, e ninguém poderia dizer que ali se dão relações raciais conflituosas, porém ao adentrar e se confrontar com os espaços escolares, os cartazes e o material didático já é possível quebrar essa ilusão da democracia racial, o modelo escolar ainda reproduz o padrão eurocêntrico branco.

Que nós somos diferentes uns dos outros tanto social quanto fisicamente é inegável, mas no cotidiano escolar é “normal” usar das características físicas para diferenciar um aluno, reduzindo-o aos seus traços fenóticos (que normalmente já são motivo de vergonha). Esse aluno e os demais acabam interiorizando e reproduzindo essas falas e pensamentos fora do espaço escolar, e nesse tipo de atitude se reforça a hierarquia racial. Junto a isso a falta de acolhimento à criança que passa por algum tipo de discriminação na escola também é uma das críticas feitas pela autora, à omissão do professor e banalização da discriminação, além do tratamento irônico em relação às crianças negras e o uso de apelidos com um preconceito latente, por mais absurdo que pareça, esses comportamentos são frequentes na escola.

O tratamento afetivo dos alunos brancos comparado aos alunos negros é de longe revelador, os alunos com padrão de beleza branca são socialmente mais aceitos, mais estimulados e incentivados afetivamente, causando um sofrimento sistemático nas crianças negras. É importante lembrar que essa pesquisa de Cavalleiro (2001), se restringiu a pré-escola, evidenciando o tipo de ideais e valores que essas crianças estão lidando desde o começo da escola.

No diálogo com as professoras participantes da pesquisa foi possível constatar a existência de um pensamento que considera normal o modo de adjetivar pejorativamente crianças negras. As “metáforas” no cotidiano escolar não tem seu significado devidamente avaliado. Não há compreensão de que elas possam feri-las, ser determinantes na sua identidade, inferiorizando-as, oprimindo-as. Uma vez cristalizadas, passam por vezes, a ser assumidas pelo próprio oprimido, o que torna difícil a reversão do quadro de inferioridade. (CAVALLEIRO, 2001, p 147).

Paré (2000), em seu estudo, sintetizou alguns tópicos das entrevistas com alunos negros do ensino médio. Nesses tópicos, ela traz situações pelas quais esses alunos passam na sala de aula e que afetaram seu desenvolvimento levando ao fracasso e até a evasão, dentre

⁹ “A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconsciente de a exercer ou a sofrer” (BOURDIEU, 1996, apud SANTOS, 2015, p. 185)

elas: a discriminação na escola passa a refletir os preconceitos da sociedade brasileira; Sentimentos originários da discriminação; Família provedora de afeto ou não; Relações interpessoais libertadoras ou inibidoras do processo de aprender; Percepção do processo de aprender no contexto escolar; Percepção de si; Projetos de vida; e mecanismos de defesa. Segundo a autora “O que nos foi revelado é fruto da força de um passado histórico de um povo marcado como escravo numa terra chamada Brasil” (PARÉ, 2000, p. 7). As autoras Cavalleiro (2001) e Paré (2000) mostram como essas marcas são apresentadas a esses alunos precocemente.

As percepções trazidas até agora só ressaltaram e reforçaram que a escola não só reproduz o padrão europeu de currículo, como não está preparada para diversidade, além de reproduzir falas e atitudes que se interiorizam na criança negra, fazendo-a passar por um constrangimento constante e situações que afetam a identidade étnico-racial positiva. Já a criança branca é constantemente incentivada e cria em si o sentimento de superioridade (mesmo sem querer) uma vez que recebe, quase que diariamente, provas dessa premissa. Não que a culpa seja totalmente da escola, como salientei diversas vezes, as vezes essas práticas de discriminação ocorrem bem antes, na família, na rua, na igreja, no meio de convivência da criança, mas a escola no atual modelo serve como reforço para esses comportamentos. “Muitas vezes, nas relações diárias estabelecidas nas escolas ocorre à difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro, que comprometem seu reconhecimento e sua aceitação por parte dos que lá estão”. (CAVALLEIRO, 2001, p. 147).

Outra prova de que essas atitudes têm reflexos no futuro é o Censo de 2010 (BRASIL, 2010), que apontou a diferença que existe no acesso a níveis de ensino pela população negra. No grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequentavam o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram pretos e 13,4% pardos. Ainda segundo o Censo (BRASIL, 2010), os brancos continuam recebendo salários mais altos que os negros, e as populações negra e parda ainda se concentram em estados mais pobres como o Norte e o Nordeste, a população de pardos é mais comum no Nordeste e no Norte (com destaque para o Pará, com 69,5% de pardos), enquanto os negros estão mais presentes nos estados da região Nordeste, principalmente, na Bahia, onde 17,1% se autodeclararam negros. (CENSO, 2010). Na pesquisa do IBGE de 2014 (BRASIL, 2014), quatro anos depois do censo, os negros e pardos ainda representam só 17,4% dos mais ricos do país, mesmo sendo considerados a maioria da população (53,6%); na parcela dos 1% mais ricos 21% são negros e

79% são brancos; dos mais pobres, 76% em 2014, eram negros e pardos, isso significa que três em cada quatro pessoas na parcela dos 10% mais pobres do país são negras

Cavalleiro (2001) aponta algumas medidas iniciais e emergenciais no ambiente escolar para diminuir esse débito com a população negra, visando uma educação que contemple as necessidades específicas de alunos negros. Dentre elas, está o reconhecimento da problemática racial na sociedade, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento da igualdade entre os grupos raciais e, paralelamente, a aceitação positiva de alunos negros pelos demais alunos, alternativas para construção de um autoconceito e autoestima positiva em adolescentes e crianças negras e o incentivo a projetos de vida por esse grupo.

Pensar em uma educação antirracista é pensar em uma educação pautada na qualidade de ensino e prepara todos os alunos para a cidadania.

A educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente, etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz a valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. (CAVALLEIRO, 2001, p. 150)

Uma educação que é fundamentada no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais e da discriminação pode transformar a sociedade, e essa preocupação deve estar presente da criança até o adulto.

Nesse processo não existe neutralidade do professor, ou ele está a favor ou contra essa educação crítica para todos. Cavalleiro (2001) ressalta a importância desse posicionamento, já que lutar pela população negra não é uma tarefa exclusiva do movimento negro, professores e educadores devem estar atentos à desigualdade social, rever as ideias e suposições, se atentar a atitudes e comportamentos individuais e da comunidade escolar, e ouvir quem realmente é afetado pelo problema racial, sejam os alunos, os pais, ou os colegas da escola. “Somente a união da experiência dos profissionais da educação e da experiência de vida de crianças e adolescentes – negros e não negros – e de seus familiares pode tornar evidentes aspectos do cotidiano escolar que escapam à nossa visão” (CAVALLEIRO, 2001, p. 152).

Por fim Cavalleiro (2001), assim como Santomé (1983), listaram um currículo que dá a voz as minorias, que é característico de uma educação antirracista. Essa seria uma educação que reconhece o problema racial na sociedade brasileira, que reflete sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar, repudia ações preconceituosas tanto no espaço escolar quanto

fora dela, cuidando para que as relações entre brancos e negros sejam respeitadas. Não despreza diversidade, incentiva todos os alunos a participarem, ensina uma história crítica frente a todos os povos que constituem a colonização brasileira, buscando eliminar materiais eurocêntricos e dando prioridade e preferência para materiais com diversidade racial. Educa para o reconhecimento positivo da diversidade racial e faz elaborações para fortalecer o autoconceito de alunos pertencentes a minorias.

Esse compromisso com a educação, segundo Cavalleiro (2001) é parte do desejo de que a democracia funcione de verdade no Brasil, que não só a constituição defina nossos direitos e deveres como cidadãos, mas que eles sejam reais. A pesquisa da autora serviu para evidenciar que a escola tem um caráter racista ou de reforço racista seja nas atitudes, comportamentos, material didático, currículo ou professores, e que essas atitudes que foram naturalizadas tem um peso na formação cidadã e pessoal do aluno, enquanto esses comportamentos não forem banidos do cotidiano escolar a sociedade não será democrática. Provados até aqui, não só o currículo envolve dominação, mas que existem culturas que são silenciadas nesse processo, agora é a hora de entender porque foi preciso uma lei para dar voz à população negra.

4.3 A Lei 10.639/03: instituindo o ensino da cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas brasileiras

A educação sempre foi pauta dos movimentos sociais negros, uma luta que já foi pelo acesso à educação para todos, agora é por um modelo que contemple as perspectivas da comunidade afrodescendente, como o respeito aos seus valores existenciais, sua cultura, religiosidade, costumes e trajetória política, possibilitando de fato sua inserção na sociedade. Nesse contexto, surgiu a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que versa sobre o ensino da história e Cultura Afro-brasileira e Africana, e obrigatoriamente introduz mais do que o período da escravidão no Brasil, mas também a influência da cultura africana na sociedade brasileira.

Fruto de um projeto de autoria dos Deputados Federais Ester Grossi (educadora) e Ben-Hur Ferreira (ativista do movimento negro), apresentado em 1999, a Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases – LDB no artigo 26, só foi sancionada pelo Ministro Cristovam Buarque e pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003, surgindo como resposta do novo governo ao compromisso assumido em campanha de apoio às lutas da população negra. Posteriormente, foi criada uma pasta específica para assuntos relacionados à questão racial - a Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, em 23 de março de 2003. (MEDEIROS; ALMEIDA, 2007, p. 3)

Mas o que traz o conteúdo dessa lei? Segundo a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) torna-se obrigatório o ensino de História da África e dos Africanos; A luta dos Negros no Brasil; A cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição desse povo nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à história do Brasil, para tanto esses conteúdos devem ser ministrados em todas as disciplinas do currículo, principalmente, Arte, Literatura, e História brasileira, e que dia 20 de novembro seja o “Dia da consciência Negra”. Em 2008 essa lei teve uma alteração que inclui não só a cultura Africana e Afro-Brasileira, como também a dos povos indígenas no Brasil.

Mas só a criação da lei não foi suficiente. Mesmo com sua inegável importância, o movimento negro reivindicou também uma estrutura voltada para a igualdade social. Rocha (2006) explica que em 21 de Março de 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, assumida por uma secretária com fortes ligações com o movimento negro. A justificativa para a criação dessa Secretaria pelo governo federal foi considerar que o Estado tinha a necessidade, mais do que urgente, de desenvolver políticas públicas afirmativas, devido à situação de discriminação no Brasil, ser fruto de quatrocentos anos de escravidão e pouco estar sendo feito para superar essa situação de injustiça.

Medeiros e Almeida (2007) classificaram esse período em que a lei foi sancionada como conturbado, pois a lei não foi de total aceitação. Na realidade foi de grande alvoroço, já que agora entrava em questão alterações na grade curricular, e a formação insuficiente dos professores até para conteúdos básicos no currículo, e agora tinham que lidar com novos conteúdos e perspectivas, no entanto foi um período em que começaram a surgir materiais, livros, artigos, estudos e publicações acerca do tema, além de simpósios, congressos, semanas acadêmicas e discussões. “A real necessidade de um conhecimento maior do conteúdo, agora obrigatório, leva a diversos questionamentos, que, cremos, devem impulsionar mais em direção à prática, que aos constantes debates de fundo ideológico.” (MEDEIROS; ALMEIDA, 2007, p. 4).

Rocha (2006, p. 85) aponta que a omissão da trajetória do negro na escola fez com que ele fosse entendido apenas como produto escravo que veio ao Brasil “[...] como se ele não tivesse um passado, ou se tivesse participado de outras relações sociais que não fossem a escravidão. As contribuições e as tecnologias trazidas pelos negros para o país são omitidas.” Omitem as contribuições culturais e religiosas, as contribuições agrícolas das quais tomamos

proveito até os dias de hoje, e nessa omissão mora a constituição da ideologia de dominação racial.

Medeiros e Almeida (2007) elencam não só os principais problemas que o educador e a escola podem encontrar, mas também algumas das inúmeras possibilidades de ensino. Com a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), a escravidão, um dos poucos conceitos já trabalhados em sala, pode agora ser contextualizada, até como uma prática conhecida na África, mas não com na proporção europeia. Quando algum grupo perdia uma guerra, os vencedores tinham escravos sendo que esse era usado para serviços produtivos, e tinha direito de participar da nova sociedade e dos costumes, já na era colonial a escravidão tomou outro significado.

Desta maneira,

Os alunos devem compreender o processo de desumanização que envolve o tráfico negreiro fora da África, para não caírem na simplicidade da conclusão de que os africanos já eram escravizados e, portanto, não faz diferença do lugar onde isso se dá. Faz diferença sim e isso precisa ser ressaltado. (MEDEIROS; ALMEIDA, 2007, p. 5).

Outra possibilidade de ensino é a África como localização. Alguns alunos ainda pensam que a África é um país e não um continente vasto e extenso com diferenças culturais, no imaginário popular a África é um só lugar, cheio de negros, todos iguais, primitivos e pobres. Os autores Medeiros e Almeida (2007) falam sobre como o professor pode problematizar a localização em mapas, e explicar aos alunos o motivo da exploração europeia na África.

Além das possibilidades ressaltadas pelos autores acima citados, a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), vem como uma possibilidade de desconstruir essas relações de poder no ambiente escolar de forma efetiva.

Ainda que possa parecer que a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) tenha sido brusca e inesperada (mesmo que o movimento negro já lutasse por isso há décadas) Gonçalves e Pereira (2013), ressaltam que ela representa a quebra de um ciclo de relações educativas opressoras e prejudiciais aos estudantes afrodescendentes, marcando o início da problematização dos estereótipos, dá voz ao silenciamento das relações de poder pondo fim na naturalização dessas atitudes.

Mesmo que as mudanças acima citadas tenham se dado de forma gradual, a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) traz a possibilidade do debate e da revisão das relações étnico-raciais no ambiente escolar, uma reflexão tardia, porém necessária.

Além dos desafios apontados com a aplicação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), até por quem acredita que ela é um avanço para a educação, Gonçalves e Pereira (2013) alertam para alguns questionamentos que foram realizados, que não estão relacionadas ao material didático produzido e aplicado nas escolas, mas sim a alguns grupos que acreditam na “democracia racial”:

Os posicionamentos contrários aos trabalhos educativos que reconheçam as diferenças culturais amparam-se, quase sempre, na crença da democracia racial, que tende a mascarar as desigualdades entre os diferentes grupos étnicos. A oposição está alicerçada, também, na premissa de que a escola deve abordar prioritariamente aspectos de uma cultura universal. [...] essa suposta universalidade está pautada, na maioria das vezes, em uma referência particular, a eurocêntrica. (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p. 40)

Outro argumento ainda usado para justificar que a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) é desnecessária, é o de pessoas que acreditam que ela divide a sala de aula. Mal sabem essas pessoas (ou sabem?) que essa divisão de poderes já existe, mas só é sentida pelas classes consideradas inferiores. Tal argumento surge. Na medida em que negar as relações desiguais as fazem desaparecer, contribuindo para que o currículo continue conivente a elas. Para Gonçalves e Pereira (2013), essa ideia de que a Lei beneficia determinado grupo é equivocada em todos os sentidos, já que ela é resultado de uma compreensão total da história das origens do Brasil. “Nesse sentido, todos os estudantes irão usufruir dos benefícios oferecidos pela lei, na medida em que terão acesso a um leque mais plural de histórias, permitindo criar representações e símbolos livres de preconceito”. (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p. 8).

A questão aqui não é ressaltar o fato de terem sido a base do trabalho escravo durante o longo período de colonização, nem de colocar no centro das discussões a desigualdade, tratando o africano, e o negro como “pobre coitado”, mas de mostrar a riqueza do continente africano, trazendo a tona a contribuição do negro na construção da identidade brasileira, além de trata-lo como um agente histórico, que faz história e que também é feito por ela. Precisamos romper com as imagens impostas pelos livros didáticos há anos (KACZMAREK; SANDINI, 2010, p. 9).

No que tange ao processo de formação do professor e a falta de materiais sobre o tema central deste trabalho que é a questão étnico-racial, Gonçalves e Pereira (2013) afirmam que essa foi uma preocupação inicial mas que existem materiais que auxiliam o professor, tais como: Kit A Cor da Cultura¹⁰ (BRASIL, 2004), Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

¹⁰ Trata-se do material produzido pelo projeto educativo A Cor da Cultura. (<http://www.acordacultura.org.br/>)

Africana¹¹ (BRASIL, 2004), além da coleção¹² lançada pela UNESCO que foi traduzida e sintetizada por pesquisadores Brasileiros, com a ajuda do Ministério da Educação (MEC), que também lançou o livro didático “O que você sabe sobre a África? Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros” (BRASIL, 2016).

Duas partes da lei foram vetadas, uma a respeito da obrigatoriedade de que dez por cento do tempo dos cursos do Ensino Médio sejam reservados para a cultura Afro-brasileira, e o segundo para que os cursos de formação de professores tenham alguém participante dos movimentos sociais para promover essa formação docente voltada para o viés cultural que proposto. Quem traz a justificativa para esse veto são Kaczmarek e Sandini (2010), os quais se apoiam na Constituição do Brasil (BRASIL, 1988), para explicar que, ao reservar dez por cento para o conteúdo da lei, estariam violando o respeito às peculiaridades regionais e locais, e a inclusão de professores representantes dos movimentos sociais vai contra a proposta inicial.

¹¹ Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640246>>

¹² Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do>>

5 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO ESTADO DE SÃO PAULO – 5º ANO

5.1 Base Nacional Comum Curricular de História – BNCC/História

Essa pesquisa trouxe até o momento os conceitos e alguns estudos sobre como o currículo pode ser um aliado da discriminação racial, afetando diretamente o aluno e influenciando o professor. Quando esse (a) professor(a) tem uma formação crítica voltada para lidar com as diferenças culturais ele ainda consegue fazer suas intervenções, mas quando o professor teve uma formação que não o fez refletir sobre essa temática e se apoia totalmente no livro didático ou no currículo, que será seguido na escola, e quando esse material é como o que Apple (1989) explicou mantedor das classes dominantes, esse professor está colaborando (até sem perceber) para esse processo. Agora com a Base Nacional Comum Curricular, esses professores têm mais um documento de caráter normativo, para estudar e colocar em prática da Educação Infantil até o ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) diz trazer habilidades e competências¹³ que todos os alunos devem desenvolver na sua vida escolar. Logo na introdução, traz a história de como foi construído o documento, quais as definições legais para sua realização, e sua aplicação na Educação Brasileira. Segundo esse início, as habilidades e competências atribuídas para cada área de conhecimento, foram construídas e selecionadas por profissionais da área, e que esse é um documento plural e contemporâneo, com uma proposta pedagógica envolvendo aprendizagens essenciais de referência nacional obrigatória, tanto para escolas públicas quanto particulares.

Marsiglia et al (2017, p.10) explicam que esse conceito de habilidades e competências na BNCC (BRASIL, 2017) define o

Conhecimento como uma soma das habilidades necessárias para aplicá-lo [...] trata-se de utilizar o conhecimento para encontrar novas formas de ação que permitam melhorar adaptação desses indivíduos aos interesses da classe empresarial.

Isso quer dizer que a Educação vai se adaptando as necessidades do sistema que Apple (1989) escreveu, e que esse tipo de concepção faz com que o aluno não seja

¹³ A Base define como competência “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p10).

incentivado a compreender sua realidade e critica-la. Para ele é preciso compreender apenas quais competências o mercado exige.

Cunha (2015) também faz uma crítica à BNCC (BRASIL, 2017) nesse sentido de unificação, afirmando que a intenção desse tipo de política é conduzir o sentido da educação e do currículo, tentando legitimar e justificar os interesses de determinados grupos políticos, e que dado o contexto social do Brasil, pensar em uma unidade de currículo é impossível.

Na introdução do documento, é possível se deparar com as dez competências gerais, que devem ser as norteadoras do processo de ensino e aprendizagem. No decorrer da leitura desses objetivos, mesmo que usando verbos de ação como „valorizar“, „agir“, „conhecer“, „exercitar“, „argumentar“, e „compreender“, em nenhum momento é apresentada a importância do saber ou do papel do professor, aparentando ser um manual de estratégias a ser seguido. Isso revela “uma grave ameaça à autonomia do professor” (OLIVEIRA, 2015, p.25) que só irá executar o que foi estabelecido e selecionado por quem construiu o documento. Essa dualidade entre autonomia e aprisionamento é cada vez mais evidente, quando ao mesmo tempo em que não traz conteúdos claramente definidos, também engessa o professor.

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”. [...] Por outro lado, essa concepção de currículo presente na Base corresponde também à expectativa do desenvolvimento de certa “capacidade” que os alunos devem ter para responder aos famosos testes padronizados, que dominam o sistema de avaliação institucional brasileiro. (MARSIGLIA et al, 2017, p. 11).

Rocha (2015) e Pereira (2015) usam das palavras de Palafox para afirmar qual o contexto político da qual a BNCC (BRASIL, 2017) foi criada “[...] teorias científicas e orientações oriundas dos mais diversos organismos internacionais interessados, fundamentalmente, em manter e reproduzir o modelo de produção capitalista do jeito que está” (PALAFOX apud ROCHA; PEREIRA, 2015, p.12), já que mesmo que a LDB (BRASIL, 1996) preveja uma base, a quantidade de documentos norteadores da educação escolar brasileira já cumpre essa legalidade sem colocar toda a educação brasileira em uma mesma escala cultural.

Sobre o pluralismo, diversidade, e democracia a Base Nacional Comum Curricular, segundo Marsiglia et al (2015), mostra as intenções não explícitas no documento, e que só com uma pesquisa sobre os envolvidos na elaboração da mesma é possível compreender.

Os pressupostos que estruturam a BNCC ressaltam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista - uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares – discurso que na aparência defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo. [...] um currículo orientado pelo multiculturalismo deve incluir: valores, crenças, costumes e as diversas verdades da pluralidade de culturas existentes, rejeitando-se, dessa forma, o critério de maior ou menor fidedignidade das ideias à realidade natural e social, priorizando elementos das culturas desprestigiadas, consideradas subalternizadas. (MARSIGLIA et al, 2017, p. 13).

O multiculturalismo pode aparentar ser uma das soluções para a problemática do racismo e desigualdades sociais no Brasil, mas Malanchen (2016) apontou a contradição desse termo, que apesar de aparentar ser crítico, prega nas suas entrelinhas do pós-modernismo, um conformismo social, que ao invés de combater o capitalismo, inclui as pessoas no sistema, e por desvalorizar o conhecimento científico, contribui para o sucateamento da escola. Esse lado não tão oculto do multiculturalismo fica evidente no documento, quando esse supõe que só a incorporação das narrativas dos grupos historicamente excluídos vai superar as discriminações, e não complementa com nenhuma problemática ou abordagem científica do professor para com os alunos.

As maiores críticas a base são a sua falta de clareza nos objetivos principais, sua dualidade, seu desrespeito às particularidades do Brasil, e a falta de base científica na sua descrição.

Para o ensino de História a BNCC (BRASIL, 2017) prevê como geral, o reconhecimento do “eu e do outro” como ponto de partida das aprendizagens dos anos iniciais.

No 5º ano é que estão previstos os assuntos da diversidade cultural dos povos e suas formas de organização, as noções de cidadania e direitos e deveres, visando uma educação que preze pelo respeito entre os povos.

Levando isso em consideração e visando uma educação que preze pela democratização racial, a BNCC (BRASIL, 2017) fala sobre a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e Cultura Afro-Brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008), mostrando que ela cumprindo a legislação, “A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela

legislação vigente tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil”. (BRASIL, 2017, p. 399).

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 412) traz duas unidades temáticas para a disciplina de História. A primeira leva o nome “Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social” Cada unidade têm seus objetos de conhecimento, os da referida unidade são as formas dos povos, organizações sociais, o papel das religiões e da cultura para a formação desses povos, a cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas. A segunda unidade temática prevista para o 5º ano chama-se “Registro da história: Linguagens e Culturas” (BRASIL, 2017, p. 412). Essa unidade tem como objetos de conhecimento discutir as tradições, o surgimento da escrita, a transmissão dos saberes, e os patrimônios imateriais e materiais da humanidade.

Depois das unidades temáticas e dos objetos de ensino, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 413) descreve as habilidades selecionadas para o ensino de História, dentre elas, identificar processos de formação de cultura e povos; os mecanismos de organização do poder político e as formas de organização social; analisar o papel das culturas na composição dos povos; as noções de cidadania; as formas de passagem de tempo; os pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana; o acesso a diferentes fontes, incluindo orais; e os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.

Considerando essas habilidades, Pacini (2017, p. 8) define que “O 5º ano, portanto, aparece como uma fase de transição entre os fundamentos mais básicos da disciplina, marcados pelas histórias pessoais, e a narrativa histórica nacional, propriamente dita.”. Ao observarmos essas habilidades e competências previstas para o ensino de História no 5º ano, a preocupação é a que foi apontada por Rocha e Pereira (2016, p. 230)

[...] ao retorno da lógica tecnicista sob os pilares neoliberais da responsabilização, à insipiente participação dos profissionais da Educação, às implicações de uma BNCC nas políticas de formação docente e de avaliação e ao prejuízo da autonomia docente.

O conteúdo mínimo apontado tem o caráter tecnicista. As minorias apesar de citadas em diversos momentos no documento podem não se reconhecer nos conteúdos selecionados, sendo necessária uma análise crítica e engajada dos professores no material, mas como fazer essas interferências quando o documento já foi aprovado e prestes a ser aplicado nas escolas.

Definir habilidades e competências, mas não definir conteúdos é o que caracteriza essa educação técnica. Um documento que não traz nenhum referencial científico e se resume a quatrocentas páginas de competências é minimamente viável ao professor, e apesar de aprovada e ainda não esta em uso nas escolas, já é objeto de estudo pelas professoras e professores, que não tem muitas opções a não ser compreender as relações de poder que esse documento (que não se declara como currículo) pretende.

Apesar de se justificar em definições legais, o documento não traz citações de autores, nem bases científicas,

[...] a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento. (MARSIGLIA et al , 2017, p.3)

Mesmo considerando a diferença e o respeito ao outro, a BNCC (BRASIL, 2017) ainda é falha nos conceitos de cidadania, apesar de trazer os conceitos de equidade. Verde (2015) afirma que a ideia de um currículo mínimo comum contraria equidade, ou espírito nacional, já que esse documento que apareceu em meio a outros muitos documentos que asseguram a legalidade do ensino, tem determinadas intensões, pois,

[...] analisando os termos “comum e nacional” da BNCC, conclui que a aceitação de uma política denominada de nacional que não é problematizada e que não se admite no jogo da linguagem tende a ser um nacional que apaga e silencia as diferenças culturais. (ROCHA, PEREIRA, 2016, p. 231).

Assim como Apple (1989) fala sobre o capital controlado que as escolas distribuem e Saviani (2007) sobre o contexto em que novos documentos são criados, a nova BNCC (BRASIL, 2017), também causa questionamentos a respeito de seu objetivo, com quatrocentas páginas de definições rasas, aparenta mais ser uma medida governamental para iludir a população, já que na mídia foram usadas apelações e comparações com o ensino norte americano, além do discurso de igualdade de ensino público e particular.

No ensino de História sentimos que a tabela de competências e habilidades não da orientação nenhuma a esse professor.

Fora as críticas feitas sobre a omissão da BNCC (BRASIL, 2017) a questão dos gêneros, a escola sem partido e o Ensino Médio em que o aluno escolhe suas matérias, vai contra o conceito da própria base das “aprendizagens essenciais”.

5.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de História – PCN

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) tratada na seção anterior veio para ser um documento para desenvolver as habilidades e competências dos alunos, não definindo conteúdos, e com uma justificativa legal. Apesar disso, como também já mencionado, o sistema educacional brasileiro já possuía documentos legais para nortear o professor, é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de 1998 (BRASIL, 1998), que apareceram para dar suporte ao professor no seu planejamento e capacitação docente. Assim como a BNCC (BRASIL, 2017) define competências gerais, o PCN (BRASIL, 1998) define objetivos para o Ensino Fundamental, dentre eles a cidadania, participação social e política, cooperação e repúdio às injustiças, posicionamento crítico e responsável, conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro de todos os povos e nações, conhecer e cuidar do próprio corpo, utilizar diferentes fontes de informação e questionar a realidade formulando problemas e soluções.

Moreira (1996) expressa que a mesma preocupação tida com a BNCC (BRASIL, 2017) o governo teve com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). O governo vigente na época da criação dos PCN's vivia um contexto de educação pós-fordista, com grandes influências da produtividade e da educação para o trabalho.

Saviani (2007) definiu as pedagogias que surgiam a partir daquele momento como “pedagogia da exclusão”, pois os alunos eram ensinados para se tornarem empregáveis e não mais excluídos da sociedade, e os que não conseguiam aprender eram responsabilizados por esse fracasso, isso não só na escola, mas por toda sua ascensão na vida, formação de carreira e sucesso financeiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram sobre o lema “aprender a aprender” e Saviani (2007) explica que esse lema vem das ideias escolanovistas. O autor revela que nesse tipo de educação, em que se aprende a estudar, a buscar informações e lidar com situações práticas, o professor é só um auxiliador. O aprender a aprender significa que só tem sucesso quem se adapta e aprende a reaprender, ou seja, nada mais de uma educação habitual e clássica, o mercado exige que você se aventure no inédito. Moreira (1996) elenca alguns pontos conflitantes e preocupantes do PCN, um deles refere-se ao tipo de aluno que esse currículo visa formar, aparentando ser este, um indivíduo competitivo, voltado para o individual e econômico, um ser para o consumo. Além do sistema de avaliação também possuir essa intencionalidade de controle e verificação de formação de identidades

estabelecidas, dentre as demais críticas que o autor ressalta é a preservação de uma cultura comum que vai privilegiar os discursos dominantes, a subordinação do currículo aos interesses da economia, o professor como mero obediente e o tom conservador das propostas.

Moreira (1996) continua sua crítica ao uso da palavra “parâmetros” e não currículo, já que o que o PCN propõe são objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos de avaliação, que o classificaria como currículo comum. Mas ele nega o nome de currículo, uma vez que o parâmetro preserva a autonomia das diferentes instâncias do governo, mas,

Podem as detalhadas recomendações dos documentos favorecer propostas que preservem de fato especificidades locais e diversidades culturais? Que grau de autonomia se pretende conceder às secretarias estaduais e municipais e às escolas quando a implementação dos Parâmetros? (MOREIRA, 1996, p.17).

Os PCN’s priorizam uma visão construtivista. Para Saviani (2007, p.436) é mais uma visão neoconstrutivista, já que o construtivismo vem do pressuposto que a inteligência é a construção de conhecimentos, e o neoconstrutivismo é uma versão metamorfoseada da pós-modernidade que “tende ao êxito e não à verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou explicação.”

Azanha (2001) aparece falando que tomar escolha por uma concepção não é o problema, mas toma-la como única sim, já que tomar algo como verdade absoluta não favorece o diálogo nem a discussão.

O texto introdutório dos PCN, apesar de em muitas passagens fazer referência à necessidade de discussões e ao caráter não impositivo da proposta curricular, de fato não oferece concepções alternativas para discussão, e até as deprecia, mas expõe e privilegia uma concepção. Na parte intitulada “Fundamentos psicopedagógicos”, há a clara e sumária adesão a uma concepção de aprendizagem e de ensino, a uma concepção de conhecimento, e o seu encaminhamento de uma maneira impositiva. (AZANHA, 2001, p. 23)

Uma crítica que fazem da BNCC (BRASIL, 2017) e que atingem os PCN’s (BRASIL, 1997) e veremos que nas OC’s (BRASIL, 2013) também, é o que Saviani (2007) chamou de „pedagogia das competências“. Inicialmente, essas competências consistem em “[...] atingir os objetivos especificados, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significava atingir as competências correspondentes” (2007, p. 437). Unindo ao neoconstrutivismo a pedagogia das competências é mais uma face da pedagogia do aprender a aprender, a de fazer com que os alunos sejam adaptáveis e flexíveis se ajustando ao que a sociedade precisa e deixando suas próprias necessidades de lado.

Feitas essas observações gerais sobre os PCN's (BRASIL, 1997), o ponto principal agora é o que está previsto para o ensino de história no 5º ano. Os PCN's (1997) se dividem em primeiro e segundo ciclo. Os conteúdos para o 5º ano estão no segundo ciclo, e como determinações gerais para o ensino de História é necessário que os alunos já tenham um avanço na leitura, por que o ensino de História exige um trabalho específico de comparação com as diferentes fontes de informação dos alunos, como reportagens, documentários, lendas e livros didáticos. Nesse processo, o documento ressalta que o professor deve respeitar as ideias dos alunos e se preocupar com a complexidade de compreensão dos temas.

Os objetivos previstos para a disciplina de História no 5º ano são:

Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado; identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais; identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos; utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas; valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades. (BRASIL, 1997, p. 46)

Os PCN's (BRASIL, 1997, p.46) são divididos em eixos temáticos, que são os conjuntos de temas para orientar o planejamento das atividades, o primeiro eixo são “as organizações populacionais” e nesse sentido os PCN's preveem que os alunos estudem a procedência geográfica e cultura das famílias e histórias envolvidas, os deslocamentos populacionais, as migrações, os grupos que lutam por direitos políticos, econômicos e culturais, as relações econômicas, sociais, políticas e culturais da sua localidade e as medições de tempo, calendários e quadros cronológicos.

Para o professor cabe à escolha dos temas, o trabalho interdisciplinar, e a autorreflexão e avaliação do seu trabalho, além de propor atividades e materiais didáticos.

O PCN (BRASIL, 1997) de História tem a explicação de cada uma das temáticas, além dos critérios de avaliação para o professor. As orientações didáticas e as problematizações estão inclusas no documento, assim como a forma de trabalhar com documentos históricos, trabalhos de leitura e interpretação das fontes bibliográficas.

Nesse sentido, apesar das críticas, os PCN's são completos, mais do que a atual BNCC (BRASIL, 2017), nas determinações dos conteúdos a serem ensinados.

Sobre a temática das relações étnicas o PCN traz

Levantamento de diferenças e semelhanças entre grupos étnicos e sociais, que lutam e lutaram no passado por causas políticas, sociais, culturais, étnicas ou econômicas: movimentos de âmbito local: trajetória do movimento, lutas travadas, conquistas e

perdas, relações mantidas com grupos nacionais ou de outras regiões, meios de divulgação de ideias, pessoas e grupos envolvidos, ideais de luta (movimentos ambientalistas, feministas, de idosos, de indígenas, de classes sociais, de liberdade de expressão, de direitos humanos, de organização religiosa, dos negros, dos sem-terra, de construção de moradias ou de saneamento básico, em prol da saúde ou da educação). (BRASIL, 1997, p.49)

Esse é o único momento em que essas relações são mencionadas, e isso acaba por tomar como verdade a tese da democracia racial. Quando o professor, ao lidar com esse material, não entra nas problemáticas atuais acaba reforçando o caráter racista e desigual da escola, afirmando que independente das lutas passadas, atualmente todos somos iguais.

Os PCN's são usados como parâmetros, alegando que o professor tem a possibilidade de adaptar o documento, porém, ao mesmo tempo, eles vem com o sistema avaliativo de verificação de conhecimento, então, não sobra para o professor a possibilidade de fugir do previsto, e para o sistema de ensino atual os sucessos nessas provas de avaliação em massa são a forma de medir conhecimento, assim como uma empresa mede sua produtividade, ou seja ele da essa falsa sensação de autonomia para o professor, mas quando esse não atende as o que as avaliações exigem, a escola e esse professor são punidos com índices baixos e são esses números que irão definir para a população se essa é ou não uma boa escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), apesar de serem um marco na educação no Brasil, e servirem mais como orientações para que se montem os currículos, é inevitável levar em consideração o contexto em que foram criados, como aqueles já apontados por Saviani (2007) e qual a intencionalidade que há por trás dos mesmos.

Apple (1989) mostrou como o currículo é uma ferramenta de poder na mão de classes dominantes, pois são elas que controlam o capital distribuído nas escolas. Cabendo apenas ao professor o olhar crítico para todo material que vem como apoio, quando esse tem esses momentos de estudo e reflexão, que infelizmente são raros, pois o montante de atividades e burocracias a cumprir sobrecarregam esse profissional, que faz jornadas duplas e triplas devida a má remuneração, quando esse professor pode refletir sobre sua prática? Quais as horas de estudo remuneradas são pagas a ele? Os horários de trabalho coletivo são suficientes para um estudo coletivo? É importante pensar se isso não é feito justamente para acabar com a criticidade desse profissional o usando de ferramenta para o capital, ele estando ciente disso ou não.

5.3 Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental Anos Iniciais

As Orientações Curriculares do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013) para o ensino de História nos anos iniciais, estão em um caderno com mais de duzentas páginas. Tais orientações integram as ciências da natureza e ciências humanas, para os anos iniciais (1º ao 5º ano).

Na apresentação as OC's (SÃO PAULO, 2013) trazem seu desenvolvimento e objetivo, menciona que foi desenvolvido com o objetivo de discutir as práticas de ensino e aprendizagem, afirmando que foi preciso um ano de estudos para definir-se o currículo atual, a fim de que ele abrangesse as necessidades de ensino, da aprendizagem, além de uma metodologia adequada.

As Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013) afirmam considerar o protagonismo do profissional polivalente, que precisa trabalhar todas as disciplinas dessa proposta curricular, mas atribui ao professor a responsabilidade de sucesso nesse processo “[...] fica evidente que esse trabalho depende de sua capacidade de estudo constante nos processos referentes ao ensino e à aprendizagem de cada uma dessas áreas.” (SÃO PAULO, 2013, p.7). No mais o documento diz que as metas são trabalhar o desenvolvimento de expectativas de aprendizagem; desenvolvimento de saberes a partir de conteúdos específicos e o desenvolvimento do senso crítico por atividades investigativas. Nesse primeiro momento, não fica explícito como isso será feito, a não ser através dos estudos do professor.

Os conteúdos estão divididos em dois ciclos; o da alfabetização, que vai do primeiro ao terceiro ano; e o de aprofundamento de conteúdos, que vai do 4º ao 5º ano. No fim da apresentação, ressalta que o objetivo é que os alunos desenvolvam plenamente as habilidades e competências. (Termos que se repetiram em todos os documentos até aqui).

Para o Currículo de História, nos Anos Iniciais, na apresentação inicial das Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013, p. 191) o objetivo principal do ensino de História é a compreensão das ações praticadas por homens e mulheres ao longo do tempo e que compreender o passado, ajuda a compreender o presente. No desenrolar dessa apresentação do Currículo é evidente essa questão do tempo, tanto nos conceitos abstratos, físicos e do pensar historicamente, definindo esse último, como o caminho para a compreensão das diferenças. Para que tudo isso seja possível é imprescindível, segundo as OC's (SÃO PAULO, 2013, p. 193) que o aluno desenvolva habilidades específicas, que

seriam elas: “as interpretações do passado que os auxiliem a compreender as atuais condições de vida”; “novo significado às experiências partindo da compreensão histórica integrando a temporalidade e a espacialidade”; e “comunicar os conhecimento através da elaboração de narrativas.”.

As experiências têm um papel principal no processo de ensino e aprendizagem, bem como o pluralismo cultural, conceitos comuns ao que foi criticado na BNCC (BRASIL, 2017), de um pós-modernismo que prega um multiculturalismo liberal e que ao invés de combater o sistema, insere o aluno nele.

Por fim, a apresentação geral das OC“s (SÃO PAULO, 2013) termina afirmando que nesse processo o que realmente importa é um trabalho significativo junto aos alunos, que se centra em visões plurais e críticas, para construir um conhecimento histórico que leva a cidadania, respeito à diversidade e direitos. Até o momento o documento fez considerações gerais de sua finalidade e do ensino de história para todos os anos, pautado principalmente na compreensão histórica do tempo e relação com as experiências dos alunos, e que para isso o professor só precisa estudar e relacionar os conteúdos como um bom profissional polivalente que deve ser.

Os conteúdos apresentam-se em uma tabela com três colunas, o chamado “Quadro Curricular.”.

TABELA - Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – História – 5º Ano (SÃO PAULO, 2013).

Tabela 1 - Orientações Curriculares

EXPECTATIVAS	ORIENTAÇÕES CURRICULARES GERAIS	OBSERVAR SE O ALUNO
Utilizar as categorias de tempo ao analisar acontecimentos históricos regionais e nacionais.	<p>Atividades de leitura em que os alunos analisem os processos de formação e transformação de instituições político-sociais brasileiras ao longo de diferentes períodos históricos, destacando elementos como permanência, simultaneidade, duração, entre outros.</p> <p>Análise das heranças políticas, econômicas e culturais dos diferentes povos que constituíram a sociedade paulista e brasileira ao longo do tempo por meio do estudo de diferentes recursos.</p>	<p>Constrói argumentos sobre fatos históricos da formação da sociedade paulista e brasileira, utilizando as diferentes categorias temporais. Identifica as diversas influências dos povos que contribuíram para a formação da sociedade paulista e brasileira ao longo do tempo.</p>
Utilizar as medidas de tempo: década, século, período histórico, época na análise e na produção de relatos orais e escritos.	<p>Acompanhar a leitura e análise de textos, destacando os marcadores temporais, espaciais e sujeitos históricos envolvidos. Confeção coletiva de um painel com linha de tempo ou quadro cronológico.</p>	<p>Utiliza conceitos de década, século, época, período ao realizar atividades, análises e produzir relatos orais e escritos. Reconhece documentos escritos ou iconográficos referentes a diferentes períodos ou épocas estudados.</p>
Compreender a periodização de tempo histórico e suas relações com a transformação da sociedade brasileira.	<p>Roda de conversa para levantamento dos conhecimentos prévios sobre a transformação da sociedade brasileira e a relação de tempo em que essas transformações ocorreram.</p> <p>Atividades de leitura em que o aluno possa buscar diferentes explicações sobre a diminuição da população indígena existente no Brasil após a colonização.</p>	<p>Produz textos individualmente ou em pequenos grupos, fundamentando-os por meio dos dados e análises realizadas das leituras, identificando os conceitos como colonização, escravidão, império, imigração, república, sociedade, abolição.</p>

	<p>Atividades de leitura sobre a história da cultura Afro-brasileira e indígena. Análise das transformações econômicas, políticas, culturais e sociais ocorridas no processo de conquista europeia no estado de São Paulo e no Brasil ao longo do tempo, refletindo sobre suas relações com o presente.</p>	
<p>Analisar diferentes fontes para a construção de explicações históricas sobre mudanças e permanências, causas e consequências nos diferentes fatos.</p>	<p>Situações em que os alunos reflitam sobre acontecimentos da história regional e nacional, e possam elaborar questionamentos e hipóteses para causas e consequências destes acontecimentos.</p> <p>Análise de documentos diversos para que os alunos possam levantar hipóteses a respeito de fatos, conceitos e explicações históricas.</p> <p>Atividades em que sejam utilizadas referências ou reproduções de documentos históricos, para que os alunos comparem acontecimentos no tempo e estabeleçam a importância desses documentos no passado e na atualidade.</p>	<p>Seleciona, organiza e compreende fontes históricas. Identifica e seleciona informações em fontes diversas. Identifica informações e conceitos em fontes diversas e realiza comparações entre elas.</p> <p>Utiliza as fontes trabalhadas para levantar ou justificar hipóteses e produzir explicações válidas.</p>
<p>Elaborar textos de temáticas históricas, utilizando diversas fontes, destacando a participação de diferentes sujeitos em seus contextos temporais e espaciais e construindo explicações para acontecimentos e processos.</p>	<p>Produção de textos de temáticas históricas relativos a cada tema trabalhado, utilizando categorias de tempo, fontes históricas.</p> <p>Produção de biografias de sujeitos históricos por meio de atividades em que o aluno possa pesquisar sobre esses sujeitos.</p>	<p>Comunica os conceitos trabalhados em diferentes gêneros do discurso, quadros, resumos ou esquemas e narrativas históricas.</p> <p>Produz relatos e narrativas sobre diferentes temas históricos estabelecendo relação entre o passado e o presente.</p>

FONTE: Orientações Curriculares do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 2013, p. 193 - 196).

Como poderemos ver de acordo com o quadro, a primeira coluna diz respeito às expectativas de aprendizagem, a segunda as orientações curriculares gerais, e a terceira sobre as observações.

Para o 5º ano estão previstas cinco expectativas: a primeira é a de utilizar as categorias de tempo ao analisar acontecimentos históricos regionais e nacionais. Como orientação, existem apenas atividades de leitura e análise de heranças políticas, econômicas e culturais do Estado de São Paulo, e o professor nesse processo deve observar se o aluno constrói argumentos sobre os fatos históricos e se identifica a influência dos demais povos na construção da sociedade paulista.

A segunda expectativa propõem usar as medidas década, século e período histórico, para isso o professor é orientado a fazer leituras e construir uma linha do tempo, e observar nas aulas se o aluno se utiliza esses conceitos nas futuras produções de relato ou oralmente, além de reconhecer se esse identifica escritas de diferentes períodos.

A terceira expectativa e que eu considero a mais importante e ao mesmo tempo consegue ser a mais polêmica, é reservada a periodização de tempo histórico e suas transformações da sociedade brasileira. Essas orientações recomendam que o professor faça uma roda de conversa, faça leituras sobre a diminuição da população indígena, e leituras sobre a cultura afro-brasileira, além de analisar as “transformações do processo de conquista europeia” (SÃO PAULO, 2013, p. 194). O professor deve propor a produção de textos individuais ou em pequenos grupos e observar se os alunos falam dos conceitos “colonização, escravidão, império, imigração, república, sociedade e abolição”. Essa parte do quadro curricular envolve conceitos complexos em uma única unidade de expectativa, não propõe pesquisas, apenas leituras sobre o tema e depois uma produção de texto, em nenhum momento o quadro traz a problematização do tema, o incentivo ao debate, ou o aprofundamento do conhecimento, se limitando apenas a aprendizagem do conceito, como se esse fosse um dicionário de verbetes, e uma produção de texto da qual só o uso dos conceitos será levado em consideração.

A quarta expectativa é sobre a análise de diferentes fontes para construção de explicações históricas. Aqui o professor deve estimular os alunos a lerem e construir hipóteses de fatos históricos e a comparação de documentos atuais com os passados e cheguem a conclusões a respeito da importância desses documentos.

A quinta e última expectativa refere-se a elaboração de textos que utilizam diversas fontes, diversos sujeitos e seus contextos, orientando o professor a observar se os alunos conseguem fazer relações entre passado e presente.

Para as aprendizagens na categoria de tempo o documento orienta que o professor se organize e planeje para conseguir propor entrevistas, pesquisas em todos e documentos pessoais, elaboração de relatos escritos, confecção de uma linha do tempo, visitas e produção de cartazes, vídeos, leitura compartilhada de textos, trabalho em duplo. Em medidas de tempo as orientações sobre rodas de conversas, diários coletivos, cartazes, etc. e para Períodos Históricos leituras coletivas e individuais além de produção de relatos, Para fontes históricas um projeto, elaboração de painéis e leituras.

A respeito desse material faço aqui críticas pelas minhas impressões. Apesar dele inicialmente definir que seu objetivo não é o montante de conteúdos sem significado para o aluno, no seu decorrer é isso que o mesmo propõe. O documento se prende a aprendizagem de conceitos, leituras e produções de relatos, são poucos os momentos que fala sobre trabalho em grupo, priorizando o trabalho individual, a única sugestão fora da sala de aula foram das visitas, e em algumas escolas isso não chega nem a ser possível. O professor não é orientado a debater, apenas a dar leituras aos alunos e cobrar um relato a respeito da mesma, poucos espaços para discussões e problematizações, não só das questões raciais, mas de todas as outras questões, são cinco expectativas complexas e interessantes, que conseguiram ser resumidas em um quadro curricular que pede o básico e o mínimo de cada uma.

De toda a documentação até aqui analisada, as OC's (SÃO PAULO, 2013) foram as mais engessadas ao professor, conceitos complexos e sem sentido, voltados não só para a desmotivação do professor, mas também do aluno.

Por fim, farei uma pequena análise categorial de dois livros de história usados no 5º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas.

5.4 Análise do Livro Didático – PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2016) é uma iniciativa do MEC para avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas, literárias e demais materiais de apoio, tudo isso de forma gratuita para as escolas públicas de educação básica das redes federais, estaduais, municipais e distritais.

No portal do MEC (BRASIL, 2016) as explicações de como ocorre a distribuição e escolha dos livros traz as seguintes informações:

A execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os seguimentos não atendidos em um determinado ciclo recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos.

A escolha dos livros é feita pela escola, as obras são inscritas e aprovadas pelo PNLD e demais avaliações pedagógicas coordenadas pelo MEC, depois que as obras inscritas forem aprovadas por essa comissão é feito um guia digital para orientar as escolas e os professores na escolha. A distribuição e a compra são feitas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE).

A análise categorial que adotamos para os livros didáticos, usando da metodologia de Bardin (2004), diz respeito às abordagens de cunho étnico-racial. Para tanto elegemos algumas categorias prévias para que a nossa análise se mostrasse mais fidedigna em relação às análises realizadas.

Assim as categorias por nós selecionadas para a análise do livro foram as já mencionadas e explicadas na metodologia: A representação do negro nas ilustrações; A história é contada em uma visão eurocêntrica; Movimentos de resistência; Os elementos da cultura africana e afro-brasileira; Como é a situação da população negra atualmente.

5.4. 1 Análise I – O livro didático de História na Escola Estadual de Bauru

5.4.1.1 A representação do negro nas ilustrações

O livro “Juntos Nessa” (CHIBA; MINORELLI, 2014) é dividido em cinco capítulos, com unidades temáticas em cada um deles. As ilustrações começam a representar o negro na “Unidade 2 – O período colonial”. Nela são retratadas, em um primeiro momento, as obras de alguns pintores: O “Engenho de açúcar”, de Frans Post e uma aquarela da “Lavagem de diamantes”, de Carlos Julião.

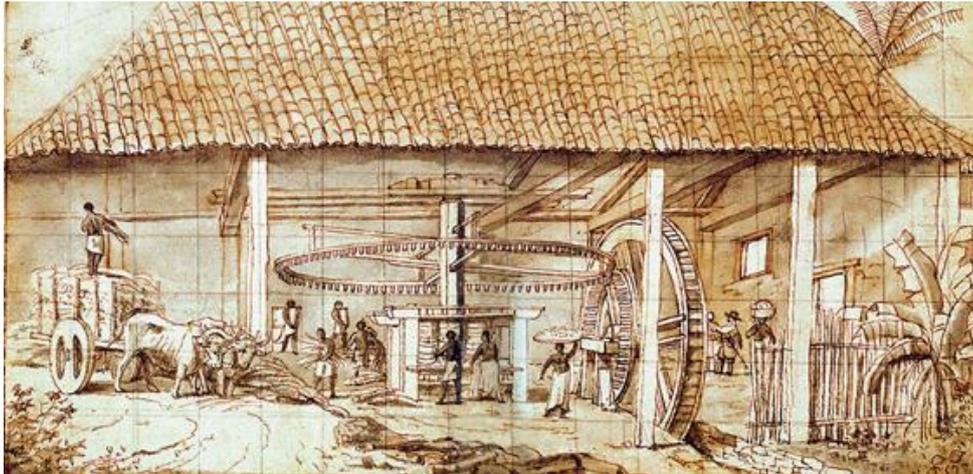


Figura 1 - O engenho de açúcar de Frans Post
Fonte: (CHIBA; MINORELLI, 2014, p. 36).

Na Figura 1 é possível ver o negro retratado como trabalhador. Ele não está sofrendo castigos físicos, descontextualizada aparenta ser a foto apenas de trabalhadores de engenho, poucas roupas, aparentam ser apenas homens no trabalho, e ao canto direito um homem usando chapéu que aparenta estar vigiando o trabalho, provavelmente um capataz, é possível notar sua vestimenta diferenciada.

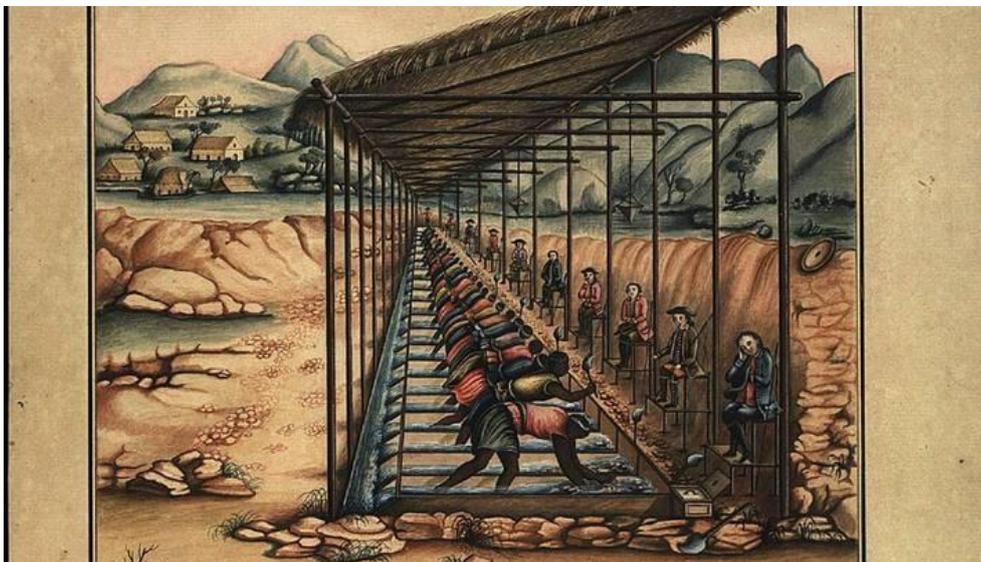


Figura 2 - “Lavagem de diamantes”, de Carlos Julião.
Fonte: (CHIBA; MINORELLI, 2014, p.37).

Como podemos observar, a Figura 2 demonstra também o negro como trabalhador, nesta ele já aparenta ser o escravo, cada um é vigiado por um dos soldados que estão sentados fiscalizando o trabalho, como esse é nas minas de diamantes, a vigília constante se dá pelo medo de que os escravos roubem os diamantes, os brancos estão armados, aparentam estar entediados com a tarefa da vigília.

A figura 3 se refere ao texto sobre de onde eram povos trazidos da África, essa figura veio acompanhada de um texto que explicava as origens e os traços fenóticos dos africanos escravizados, evidenciando um pouco de suas diferenças.



Figura 3 - – “Litogravura de Rugendas”, do Século XIX
Fonte: (CHIBA; MINORELLI, 2014, p.38).

Essa litogravura representa os africanos escravizados oriundos de diferentes regiões da África, sua aparência e seus traços. O texto que acompanha a imagem fala sobre como o tráfico negreiro trouxe não só a mão de obra, como também sua cultura, suas formas de organização social e suas tradições. O texto que segue a imagem não explica quais eram as regiões de origem desses escravos, apenas que não eram do mesmo lugar. Na imagem aparentam duas mulheres e dois homens, mas apenas pede a observação, não traz nenhuma informação a respeito das suas origens.

O livro segue com mais imagens nesse capítulo, com maior destaque para a que traz o mercado de escravos, conforme podemos verificar na figura 4.



Figura 4 -- Relato de um africano escravizado XIX
 Fonte: (CHIBA; MINORELLI, 2014, p.. 40).

A figura 4 do livro traz as cenas ilustradas do tráfico negreiro, em um relato da história de Mahommah Gardo Baquaqua¹⁴ grilhões no pescoço, amarrados, todos os africanos escravizados nus no navio com expressão de medo, comendo milho velho (segundo o relato), ao fim chegando a uma fazenda com outros negros trabalhando já vestidos. Essa representação artística vem acompanhada de um breve relato de como foi a viagem nos navios, as condições, os sentimentos de confusão, medo e tristeza.

No capítulo as imagens seguem todas nessa perspectiva. Duas folhas são reservadas para ilustrações a respeito da África, conforme podemos notar principalmente na Figura 5 e Figura 6.

¹⁴ Mahommah Gardo Baquaqua nasceu na África Ocidental, no atual Benin, veio em um navio negreiro até o Brasil e, em Pernambuco, serviu de escravo a um padeiro. O ano era 1845. Dois anos depois, ele escapou. Um entre milhões de negros trazidos para as Américas, sua vida está documentada no livro Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua (CHIBA; MINORELLI, 2014).



Figura 5 - Africanos aprisionados na região da Tanzânia.
Fonte: (CHIBA; MINORELLI; 2014 p.51).

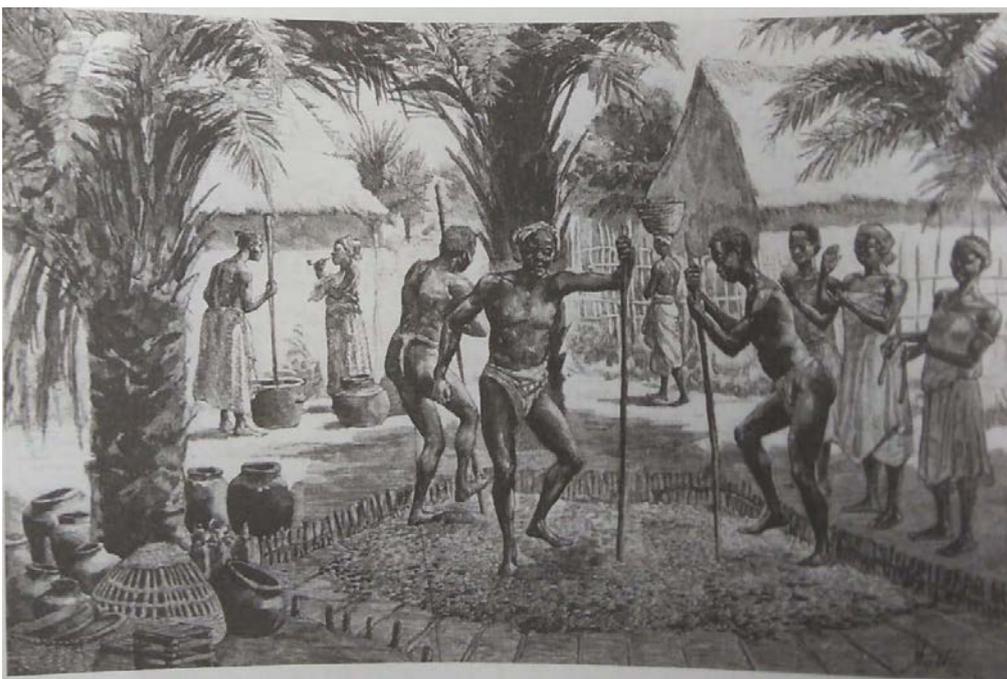


Figura 6 - Homens pisoteando o dendê
Fonte: (CHIBA; MINORELLI, 2014, p. 52).

A Figura 5 e a Figura 6 apresentam um passado na África. Na primeira imagem, a prática de escravidão entre os povos da Tanzânia com cordas no pescoço e carregando peso, supervisionados por uma negra com um machado na mão, o texto trouxe que a escravidão era uma prática da África Ocidental, mas não contextualiza o processo anterior e como os portugueses resignificaram o termo trazendo menos humanidade a ele. A segunda uma roda

de Africanos produzindo azeite de dendê, na figura eles estão pisoteando o dendê para extrair seu óleo, todos parecem animados com a tarefa, no que aparenta uma tarefa prazerosa. O texto fala um pouco sobre a história da África, falando sobre os rituais dos povos baulês da Costa do Marfim e alguns povos do Norte da África.

Na continuação desse mesmo capítulo as figuras 7, 8, 9 e 10 trazem representações da cultura Afro-Brasileira.

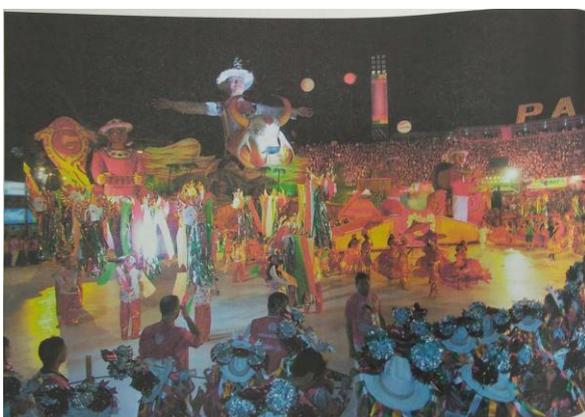


Figura 8 - Festa do Boi de Paritins
Fonte: (CHIBA; MINORELLI, 2014, p. 54).

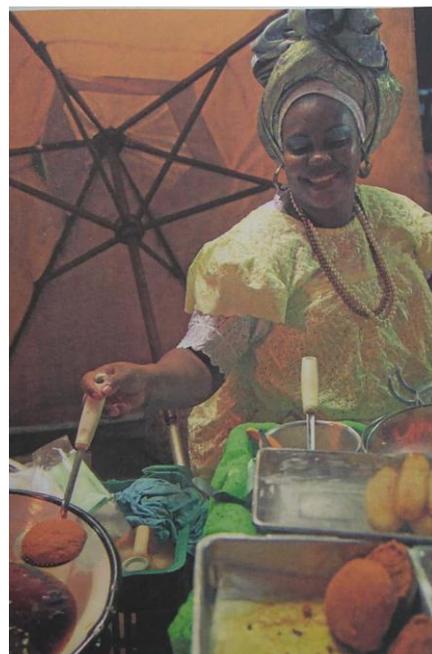


Figura 7 – Baiana fritando acarajé
Fonte: (CHIBA; MINORELLI, 2014, p. 55).



Figura 9 - Coroação de uma rainha negra na Festa de Reis
Fonte: (CHIBA; MINORELLI, 2014, p.58).

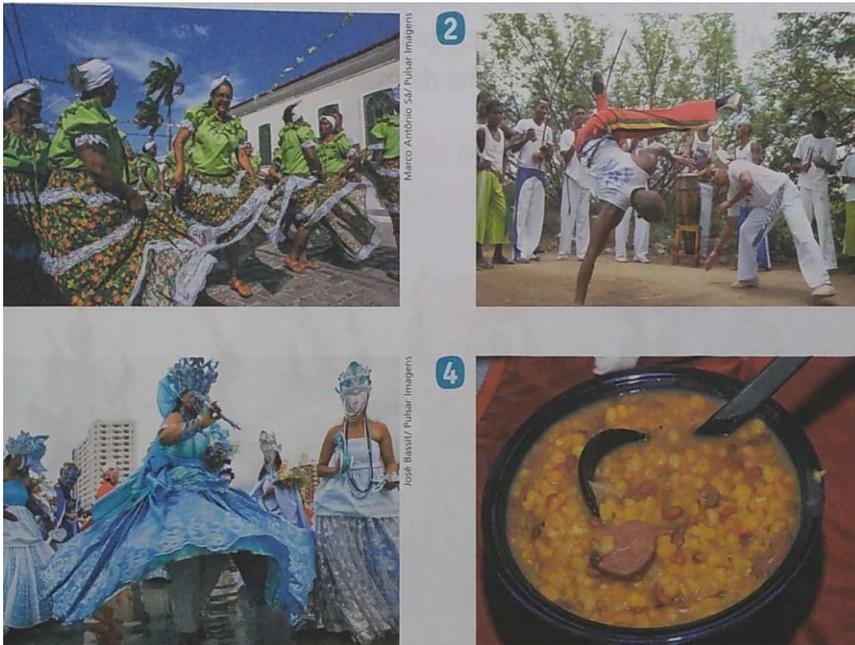


Figura 10 – Aspectos da cultura africana presentes no Brasil.
 Fonte: (CHIBA; MINORELLI, 2014, p. 57).

Essas imagens representam as influências da cultura africana na atualidade, a figura 7 é de uma Baiana fritando Acarajé, culinária tipicamente herdada da cultura africana com o azeite de dendê. A figura 8 uma festa do Boi da cidade de Parintins (AM), a figura 9 uma representação artística da coroação de uma rainha negra na Festa de Reis, e a figura 10 as representações da cultura afro-brasileira no carnaval, na capoeira e na culinária.

A próxima representação do negro é na unidade 4, denominada de “O fim da monarquia e república no Brasil” (CHIBA; MINORELLI, 2014) que traz a imagem de uma família de ex-escravos no morro da babilônia.



Figura 11 – Família de Ex-escravos do morro da babilônia.
 Fonte: (CHIBA; MINORELLI, 2014, p. 109).

A família aparenta da Figura 11 está em um bairro no morro da Babilônia, um bairro periférico, em condições de vida aparentemente precárias, a casa não é feita de tijolos, e parece pequena se comparada à família da qual a foto foi tirada, revelando uma situação de desajuste social, na foto é possível ver adultos, jovens e crianças.

5.4.1.2 A história é contada em uma visão eurocêntrica

A respeito desse tema trarei como o livro demonstra evidências de um processo que coloca o europeu como salvador e herói. Usaremos das palavras escritas na obra, e como essas podem induzir a um pensamento eurocêntrico no aluno.

“O capítulo 1 – A colonização portuguesa” é dividido em sete temas, cinco desses temas falam apenas sobre a visão dos portugueses e demais europeus, um sobre as estratégias de dominação, e um sobre a resistência.

O primeiro texto do capítulo começa falando sobre um “encontro entre portugueses e indígenas” e uma atividade sobre como os indígenas e portugueses parecem retratados na ilustração e as semelhanças e diferenças entre eles.

O capítulo segue com outro pequeno texto que usa as palavras “negociações” e “feitorias”. Em um pequeno trecho fala em como os portugueses viram os índios. Caracterizam-nos como de “feição parda, avermelhada, nus, inocentes, e raspados” (CHIBA; MINORELLI, 2014). A única frase que o livro traz sobre como foi o processo de colonização foi a “tomaram as terras”.

O outro texto, no mesmo capítulo, diz que a quantidade de riquezas atraiu os demais povos europeus para o Brasil, e que os estrangeiros foram “ajudados pelos selvagens” para carregar os navios em troca de roupas, chapéus, facas e machados, sempre evidenciando que estavam nus. E nenhuma atividade reflexiva é proposta no momento, só na página seguinte que o livro depois de propor várias atividades em que os alunos usem o mapa para mostrar o caminho dos portugueses até o Brasil, pede que os alunos relatem como os indígenas descreveriam esse encontro.

As páginas seguintes do capítulo falam sobre os demais europeus que chegaram as terras e em como os portugueses se sentiram prejudicados. Fala sobre o Tratado de Tordesilhas e em como os militares eram encarregados de garantir a segurança dos colonizadores nas expedições. Mostra como muitos “aventureiros” europeus viajavam em

busca de riquezas e oportunidades e que se “relacionavam” com os indígenas, além dos padres e jesuítas que estavam participando do projeto colonizador português. Só meia página do capítulo está reservada para falar da escravidão dos indígenas, e apenas uma linha fala sobre os castigos físicos como punição pelos indígenas não aceitarem a rotina de trabalho. Nesse capítulo nenhum texto relatou a visão dos indígenas na época, em como se deu esse processo de colonização para eles.

O capítulo 2 traz o relato de um africano escravizado em uma história em quadrinhos, no tema “A economia colonial e o trabalho escravo”. Depois continua com a formação dos engenhos, e a economia açucareira. Nesse capítulo, quatro temáticas são sobre a dominação portuguesa.

O capítulo 3, intitulado “De colônia a país independente”, tem oito temáticas que falam sobre o trabalho nas fazendas de café. O primeiro e o segundo reinado e a independência do Brasil, todas em uma visão portuguesa e europeia, sem falar sobre o avanço econômico que o trabalho escravo trazia aos fazendeiros. Uma temática fala sobre os movimentos abolicionistas (que serão tratados na categoria seguinte) e sobre os imigrantes que vieram trabalhar no Brasil nas fazendas e nas cidades.

O capítulo 4 é voltado para “O fim da monarquia e a República no Brasil” esse capítulo começa relatando o fim da escravidão, como sendo majoritariamente uma bondade portuguesa, e continua falando sobre a república, sem falar em como se deu o avanço econômico do país pós-trabalho escravo, ou as políticas sociais para integralização racial dos ex-escravos na sociedade.

5.4.1.3 Movimentos de resistência

Os movimentos de resistências estão presentes na temática “Lutar e Resistir – Capítulo 1”. Nele são tratadas as lutas dos indígenas, a resistência pela dominação, e a tentativa de manutenção dos costumes e que os grupos indígenas atuais lutam para acabar com a data do descobrimento do Brasil e que uma representante do movimento é Sônia Guajajara. Esse capítulo, apesar de curto, traz algumas atividades reflexivas a respeito do processo de colonização para os indígenas, que não é o foco deste trabalho.

O tema “Resistência à escravidão” e “Revoltas coloniais” no capítulo 2, falam sobre as formas de resistência dos africanos. Através da manutenção dos costumes, as festas, comemorações a fim de manterem suas raízes culturais, as fugas e a formação dos Quilombos. No parágrafo final do texto falam sobre o Quilombo dos Palmares e o Buraco de Tatu, e uma

menção ao rei do quilombo dos Palmares, que foi Zumbi e a relação da sua morte com o dia da consciência negra.

O capítulo 3, com o tema “O movimento abolicionista” também fala sobre o movimento Abolicionista, descrevendo como um movimento do século XIX, dos quais seus participantes, o texto não descreve quais eram, só fala sobre uma minoria de mulatos e negros entre eles, que eram a favor do fim da escravidão.

5.4.1.4 Os elementos da cultura africana e afro-brasileira

Sobre esse assunto o Capítulo 2 do livro que estamos analisando apresenta duas temáticas: uma é “Os africanos antes da chegada dos europeus” e a outra é “A presença da cultura africana no Brasil”. A primeira temática fala sobre como era a vida dos escravos na África, mas só duas páginas tratam do assunto, a segunda temática são quatro páginas que falam do carnaval, as músicas, algumas palavras incorporadas ao idioma e da culinária, uma foto da capoeira, alguns verbetes sobre o candomblé, a umbanda, e o samba. E por fim duas indicações para o professor o livro “A África meu pequeno Chaka” e o filme “Kirikú e a Feiticeira”, sem orientações de como usa-los.

5.4.1.5 Como é a situação da população negra atualmente

Além das fotos que representam as festas e a cultura afro-brasileira, não se fala nesse assunto. Em seu capítulo 4, no tema “O fim da escravidão no Brasil”, um trecho é dedicado a falar na falta de apoio do governo brasileiro para assistência dos ex-escravos ou políticas públicas para inserção na sociedade, e que se formaram alguns “bairros africanos” que eram moradias precárias, e que eles se ajudavam e tentavam recuperar sua dignidade por meio da cooperação. Nenhuma atividade ou texto fala sobre como esses bairros estão atualmente, se ainda existem, ou se desfizeram

Tabela 2- Análise de conteúdo do livro didático – “Juntos Nessa”

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO – JUNTOS NESSA – 5º ANO				
	CAPITULO 1	CAPITULO 2	CAPITULO 3	CAPITULO 4
	“A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA”	“O PERÍODO COLONIAL”	“DE COLÔNIA A PAÍS INDEPENDENTE”	“O FIM DA MONARQUIA E A REPÚBLICA NO BRASIL”
	7 Temáticas	7 Temáticas	10 Temáticas	13 Temáticas
Representação do negro	0 vezes	7 vezes	1 vez	2 vezes
Visão eurocêntrica	11 vezes	7 vezes	10 vezes	5 vezes
Movimentos de resistência.	1 vez	1 vez	1 vez	0 vezes
Elementos da cultura africana e afro-brasileira	0 vezes	4 vezes	0 vezes	0 vezes
Pop. Negra Atualmente	0 vezes	1 vez	0 vezes	1 vez

Fonte: CHIBA; MINORELLI, 2014.

5.4.1.6 Análise de conteúdo do livro “Juntos Nessa”

Analisando os dados do quadro e da análise geral, apesar de o livro possuir elementos da cultura africana e afro-brasileira ele ainda tem uma visão predominantemente eurocêntrica, ou seja, ainda se utiliza de uma narrativa que preza por uma relação pacífica, consensual e necessária entre os colonizadores para com os colonizados.

Ainda que o negro apareça nas imagens, esse ainda aparece em posições majoritariamente subalternas e de trabalho escravo, sem o apoio dos textos, ou com textos que apoiam de forma superficial o que está sendo retratado, essas podem causar no aluno a sensação de que a escravização foi algo necessário, e que africanos e indígenas aprenderam a ser civilizados, já que as poucas imagens que foram trazidas retratando a África foram de um povo que não tinha civilização (Leia-se civilização europeia) e já praticava a escravidão, não foram ressaltadas as diferenças culturais dos povos e que essas diferenças também significam sociedade.

Além dos dados que a tabela trouxe a respeito da pouca representatividade negra, é importante ressaltar que algumas narrativas, mesmo que mencionadas no livro, foram ausentes, e essa também é uma das formas de dominação, por exemplo, não falar sobre a história e a importância de Zumbi dos Palmares, só mencioná-lo em um breve texto, é uma forma de dominação. Não mencionar demais heróis e líderes negros de destaque, não colocar nenhum deles em uma imagem em uma posição de poder, seja liderando revoluções, ou em discursos políticos, são formas de silenciar esse movimento constante de luta e resistência, ao mesmo tempo em que se abstém dizendo que o material contemplou o proposto apenas mencionando alguns nomes sem contexto.

Ainda que a obra trouxe a sugestão de um filme “Kiriku e a feiticeira” e o livro “África meu pequeno Chaka” esse não segue com orientações para abordar criticamente esse material, fazendo justamente o que Santomé (1984) critica, que é o currículo turista, ou até um “mata tempo” de aula, sendo só um filme que o professor pode passar.

O que mais incomoda no livro é que as temáticas tem o potencial para uma criticidade na abordagem racial, no entanto tratam dos elementos de forma superficial e rasa, os textos são curtos, e dificilmente propõe atividades reflexivas para os alunos, é nesse momento que fica perceptível as estratégias de dominação e manutenção de poder, a forma pela qual se apresenta a temática poderia tomar um posicionamento empoderador, reflexivo e crítico, que ao mesmo tempo em que trata da escravidão, mostra toda a intencionalidade por trás do

processo, a desumanização, e todo o envolvimento capitalista, mas ao contrário disso, se mostra ameno em uma tentativa de neutralidade, como se estivesse apenas narrando uma história, o que não é verdade, pois o caráter ideológico dos livros, ainda que não apareça no primeiro olhar, se manifesta durante a sala de aula.

O ponto positivo da obra, é que pelo menos menciona que o Governo Brasileiro não propôs nenhuma estratégia ou política pública para inserção dos ex-escravos na sociedade, obrigando-os a se alojarem em alguns bairros, com moradias precárias chamados de “Bairros africanos”, em uma tentativa de recuperar a sua dignidade através do trabalho colaborativo entre eles, infelizmente não menciona se esses bairros ainda existem, ou como estão atualmente.

Ao tratar de Cultura Afro-Brasileira e Africana, a obra se ateve apenas as contribuições da Bahia, que tem sua evidente importância, no entanto não é só nas regiões Norte e Nordeste que essas influências e manifestações se fazem presentes, é em todo o Brasil e em toda nossa cultura, ao evidenciar apenas esses elementos, e só desses estados, estamos dizendo que as demais regiões não fizeram ou passaram por todo o processo de miscigenação, logo estamos fazendo um favor aprendendo sobre um tema que não faz parte da nossa realidade no Estado de São Paulo, e na verdade é totalmente equivocado esse pensamento, já que foi comprovado até aqui, que temos heranças africanas, europeias e indígenas que formaram a toda nossa cultura.

Para esse livro, mesmo que tenha aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático-PNLD (BRASIL, 2016) é preciso uma intervenção crítica e planejamento do professor, o que acaba surgindo não como ferramenta de auxílio ao mesmo, mas sim um material problemático, e pior quando é um material que nem foi escolhido pelo corpo docente da escola, o que acaba sendo mais um dentre os demais desafios jogados a pura e meramente responsabilidade do educador.

Relacionando aos currículos falados no capítulo anterior, apesar do livro cumprir com os objetivos, as temáticas serem relacionadas ao que os currículos exigem, e atender a Lei 10.639/03, esses processos não são feitos de forma positiva, são quase nulos os incentivos ao debate, o material tenta se por como neutro ao contar uma história, colocando-se apenas como um narrador do passado.

Não posso afirmar que esses elementos e temas foram jogados a mercê da intervenção do professor, pois estaria subestimando a capacidade de controle do material didático pelo

Estado, esse material atende plenamente as necessidades de um estado que não prioriza uma educação crítica e para todos, não prevê a equidade, nem quer as problematizações possíveis, não busca uma educação pautada na diferença, nem um trabalho coletivo de intervenções, e ainda como mencionado anteriormente, devido os sistemas avaliativos em massa, o professor precisa utilizar todo o material e terminar no menor espaço de tempo possível, já que tem outras disciplinas, e essas são feitas sem inter-relação umas com as outras, obrigando o professor a trabalhar contra o relógio da sala, infelizmente tendo que separar suas aulas em horas e não em conteúdos.

A respeito da obra como um todo chego à conclusão que todas as suas narrativas tem um caráter ideológico que prioriza uma cultura eurocêntrica, até mesmo os momentos em que são faladas sobre a Cultura Africana e Afro-Brasileira, essas não são tratadas como destaque, mas sim como um pequeno momento da História do Brasil que podem ser identificadas em elementos pontuais, sendo eles a comida e a dança. Das imagens até o conteúdo dos textos é possível notar o quão o professor e o aluno estão reféns de um ensino e aprendizagem superficiais e selecionados por pessoas que não utilizarão do mesmo, ou seja, é um livro que atende as necessidades das classes dominantes mantendo os dominados em seu conformismo e culpabilização.

5.5.2 Análise II – O livro didático de História da Escola Municipal de Macatuba

5.5.2.1 Representação do negro nas ilustrações

O livro “Eu gosto” (PASSOS; SILVA, 2014) é dividido em quatro temas, e cada tema tem de quatro a cinco capítulos. No tema 1 “Da Monarquia a República” traz pinturas e fotos de negros escravizados, mas em nenhuma aparecem acorrentados, presos, ou nus, conforme podemos verificar na Figura 12.



Figura 12 – Uma tarde na praça do Palácio. 1826. Jean-Baptiste Debret.
Fonte: (PASSOS; SILVA. 2014 p. 9).

Na figura 12 a uma predominância de pessoas negras, principalmente mulheres e crianças, servindo os soldados com comidas e bebidas, ao fundo o palácio, caravelas e mais mulheres com baldes na cabeça. Na imagem apenas os soldados estão com roupas completas, uniforme e sapatos, os demais estão com roupas coloridas, turbantes e descalços. Nessa figura é interessante observar a legenda “Uma tarde na praça do palácio” da legenda até a pintura o que se estabelece é que aparenta uma relação harmoniosa de deleite e alegria, no entanto quem está servindo são as escravas negras, e um dos guardas está no canto armado, aparentemente fiscalizando a “atividade harmoniosa”.

O livro segue abordando o período do cultivo do café conforme demonstrado na Figura 13 a seguir:



Figura 13 - Grupo de pessoas escravizadas trabalhando na colheita do café
Fonte: (PASSOS; SILVA. 2014, p. 24).

A figura 13 o grupo de pessoas escravizadas trabalhando no café, ela conta com homens, mulheres e crianças, eles estão com cestos e peneiras para a colheita assim como chapéus e roupas que cobriam todo o corpo, provavelmente para se proteger do sol, a feição parece de abatimento e tristeza, alguns nem ao menos olham para a pessoa que esta retratando a situação.

No tema 2 “Como o Brasil entrou no século XX” são apresentadas duas fotos do povo negro, uma lutando pelo dia da consciência negra e outros na Bahia, conforme a Figuras 14 e Figura 15, a qual passo a descrevê-las agora.



Figura 14- Passeata contra o preconceito racial em São Paulo, 2007.
Fonte: (PASSOS; SILVA, 2014, p.35).



Figura 15 - Descendentes de africanos vivendo nos antigos quilombos
Fonte: (PASSOS; SILVA, 2014, p.33).

A figura 14 é sobre uma passeata a respeito da luta contra o preconceito racial no Dia da Consciência Negra. Na imagem, homens, mulheres e crianças negras, com roupas coloridas e relacionadas à cultura africana, como túnicas, vestidos, turbantes, saias longas, colares, e cartazes.

Na figura 15 descendentes africanos que ainda moram nas regiões dos quilombos no Rio das Contas, Bahia, 2014, na imagem aparecem predominantemente homens, animados, tocando instrumentos musicais, em uma casa que parece ser de cimento, não temos muita clareza, mas parece ser simples devido ao acabamento da porta e das paredes.

Ainda no tema 2 a foto de um rapaz negro, no capítulo 6, conforme podemos verificar na Figura 16.



Figura 16 – Formatura em Universidade na cidade de São Paulo, 2013
Fonte: (PASSOS; SILVA, 2014, p.69).

A foto da Figura 16 refere-se a um rapaz negro formando-se na universidade. Essa imagem vem acompanhada de um texto falando sobre a luta dos movimentos sociais, no entanto o texto não explica como se deram esses movimentos sociais, apenas que graças a eles, imagens como a Figura 16 podem acontecer no século XXI.

5.5.2.2 A história é contada em uma visão eurocêntrica

O livro analisado não fala sobre o período de colonização e a chegada dos portugueses ao Brasil. No capítulo 1, traz algumas fotos de príncipes portugueses e pede que o aluno relembre como se conquistou a independência do Brasil, e segue com atividades falando apenas da família portuguesa.

Nesse mesmo capítulo, há um pequeno texto falando sobre como os indígenas chamavam os coronéis e uma atividade a respeito dos coronéis, nenhuma menção as indígenas serem escravizados e por isso precisarem chamar os portugueses de coronéis. Esse capítulo continua falando sobre o governo regencial, com foco nos príncipes e na guarda portuguesa.

O capítulo 2 fala sobre o café. Nesse capítulo só falam em como os fazendeiros produziam o café para vender, não mencionam quem trabalhava nessas fazendas, só ao fim de um texto uma gravura de escravos trabalhando e a legenda sobre como eles cantavam para fazer da tarefa menos penosa, até o momento nenhum comentário sobre castigos físicos, maus-tratos ou tráfico negreiro.

O capítulo 3 fala sobre o fim da escravidão no Brasil, mas não tem texto de apoio, só três fotos com a legenda falando que a Princesa Isabel e seu marido estavam em um balcão principal e uma multidão de escravos libertos comemorando. Nesse capítulo o livro traz uma foto de negros que vivem atualmente nos lugares que eram os antigos quilombos, o texto fala que o aluno já aprendeu sobre como se deu o período da escravidão, e em um pequeno parágrafo fala em como os africanos eram rebeldes, quebravam ferramentas, máquinas, se recusavam a trabalhar, tentavam fugir e às vezes matavam seus proprietários como forma de resistência. (em nenhum momento foi explicado o por que dessas atitudes), e por fim o capítulo falam em como o governo português foi pressionado por outras nações europeias para acabar com o tráfico negreiro

5.5.2.3 Movimentos de resistência

A respeito dos movimentos de resistência, o livro em seu capítulo 2, traz somente um texto sobre a luta dos abolicionistas para a libertação dos escravos, esse mesmo texto fala sobre o movimento negro e a luta atual por seus direitos, é o mesmo texto que acompanha a figura 14, nesse mesmo capítulo, mas sem citar o movimento negro o livro fala sobre os movimentos sociais e traz a figura 16, a figura 15 ainda que não seja declaradamente um movimento de resistência mostra o quanto à música é agora para todos.

5.5.2.4 Os elementos da cultura africana e afro-brasileira

O único momento em que se fala sobre elementos da cultura africana é quando menciona a origem africana do café.

5.5.2.4 Como é a situação da população negra atualmente

Sobre a situação da população negra atual, o livro “Eu gosto” (PASSOS; SILVA, 2014) traz as fotos já mencionadas anteriormente na categoria 1. Uma foto de 2014, de descendentes dos povos africanos que ainda moram nos quilombos, esperando o reconhecimento pela terra que seus antepassados viveram, conforme demonstrado na figura 15. Além dessa foto demonstrada na (Figura 15), o livro apresenta a foto do movimento negro lutando em uma passeata contra o preconceito racial a (Figura 14). E a foto do rapaz negro se formando na universidade. (Figura 16).

Tabela 3 - Análise de conteúdo do livro didático – “Eu gosto”.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO – Eu gosto – 5º ANO				
	Tema 1 “A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA” 4 Capítulos	Tema 2 “O PERÍODO COLONIAL” 2 Capítulos	Tema 3 “DE COLÔNIA A PAÍS INDEPENDENTE” 3 Capítulos	Tema 4 “O FIM DA MONARQUIA E A REPÚBLICA NO BRASIL” 2 Capítulos
Representação do negro nas ilustrações	6 vezes	1 vez	0 vezes	0 vezes
Visão eurocêntrica	9 vezes	2 vezes	5 vezes	0 vezes
Movimentos de resistência.	1 vez	1 vez	0 vezes	0 vezes
Elementos da cultura africana e afro-brasileira	0 vezes	1 vez	0 vezes	0 vezes
Pop. Negra Atualmente	0 vezes	2 vezes	1 vez	0 vezes

Fonte: PASSOS; SILVA, 2014.

5.5.2.5 Análise de Conteúdo do Livro “Eu gosto”

Analisando a obra e o quadro de análise, esse livro tem seu foco em falar sobre os sistemas de governo, na república, a ditadura e o governo militar, não falou em como foi à chegada dos portugueses no Brasil e nem o período de colonização, em alguns trechos de atividades o livro dando a entender que suas obras de anos anteriores trataram do assunto, mas em poucos momentos sugeriu a retomada desses conteúdos, sendo essa obra dedicada a eleições e conceitos de cidadania.

O interessante é que mesmo falando sobre movimentos de cidadania e formação de República, os movimentos sociais não tiveram tanto destaque nessa obra, ainda que mencionados não foram colocados como protagonistas de grandes mudanças, sejam elas no movimento negro, indígena ou das mulheres, que são os que o texto menciona.

O eurocentrismo, segundo os dados apresentado, assim como a obra anterior é predominante, e reitero minha crítica à forma das quais são apresentadas até mesmo a história negra, existe uma narrativa não contada por de trás da História do Brasil, e quando nos confrontamos com essas obras, que falam de forma superficial sobre determinadas temáticas encontramos também as histórias silenciadas por meio delas. Quando se fala de movimento abolicionista e fim da escravidão, ao colocar a Princesa Isabel como uma das principais envolvidas e até reforçar em seu texto que poucos eram os negros envolvidos nesse processo, de novo esta se colocando o protagonismo em no europeu salvador e herói, sem mencionar que esse mesmo europeu que “libertou” da escravidão foi o que escravizou.

Ainda em um comparativo a obra anterior, as imagens desse livro são boas, dando margem a uma visão mais positiva, possivelmente por conta do viés político do livro, mesmo que com poucas imagens, quando se mostra negros com roupas tipicamente africanas como na figura 14 lutando por direitos, ou tocando música como na figura 15, e se formando na universidade, figura 16, a representatividade e a força da imagem são positivas, diferente da obra anterior que predominavam imagens negativas, mas ainda que o foco não foi a colonização portuguesa, algumas imagens do processo foram trazidas, e nessa até mesmo a legenda trazia uma representação ideológica, já que ao ler e olhar a imagem se buscam relações, direcionando o entendimento da imagem.

É bom ressaltar tanto nessa obra como na anterior, que cumprem as obrigatoriedades do currículo base, no entanto a forma de cumprir é o grande problema, falar sobre o assunto

em uma página, ou em dois trechos pequenos só evidenciam que esse material não traz possibilidades nem para o professor nem para o aluno. Nisso fica evidente que as estruturas do sistema estão presentes no currículo, as estratégias de dominação ultrapassam até mesmo a legislação, quando essa é cumprida, mas não existem uma preocupação do como isso é feito.

Quando falamos sobre política, que é o foco desse livro, é importante falar sobre todos os envolvidos, sendo que como já trouxe Apple (1989) quando uma crise atinge proporções suficientes para abalar uma estrutura econômica que atinja as classes superiores, ela já esta atingindo as minorias há muito tempo. Falar sobre ditadura, construção da democracia, e República, e não falar sobre como as influências da monarquia afetam um sistema econômico futuro por conta das raízes colonizadoras é no mínimo ingênuo, de país colonizado que cresceu economicamente com trabalho escravo para país democrático existe muita história não contada, além de muita herança negativa. Isso significa que os movimentos sociais e de resistência não só estão sendo silenciados nas obras, como também inferiorizados, e tratados como desnecessários, mas é na resistência que se fazem movimentos revolucionários que pressionam o sistema a mudar, sendo esses movimentos de classes inferiorizadas historicamente, ou seja, e isso com certeza inclui o movimento negro em toda a sua história e importância, o que não é representado na obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às considerações finais a respeito do tema desse trabalho. Com os conceitos apresentados nos capítulos iniciais busquei resgatar e desmistificar os termos, Cultura, Cultura Afro-Brasileira, Raça e Racismo, e depois explicar sobre o as dominações do currículo, as culturas negadas e silenciadas no mesmo para assim compreender a problemática do racismo na Educação Escolarizada.

A cultura como sendo responsável pelos comportamentos, valores e costumes, além é claro, da evolução humana, através de uma abordagem antropológica de Laraia (2001) deixou evidente que nossa vida é predominantemente cultural e não biológica, e só foi possível chegar a todo o avanço da humanidade por um processo de aprendizado, a endoculturação, e que esse processo é dinâmico e ativo, sendo assim estamos constantemente nos apropriando de novas aprendizagens que irão definir nosso modo de agir e pensar. O conceito de cultura afro-brasileira em suas manifestações do nosso cotidiano que influenciam nosso idioma, culinária, música, ciência, nosso agir e nosso falar como parte da nossa história, da nossa cultura e do nosso povo.

Os conceitos de Raça e Racismo em suas origens de acordo com Munanga (2004), a formação das raças fictícias e a relação cultural existente na perpetuação do racismo na sociedade, assim como a classificação biológica que foi usada como base para uma classificação de pessoas que usava critérios fenótipos, uma das origens do racismo. A esse capítulo a contribuição de Santos (1984) em como o racismo está presente em todas as esferas da sociedade, e como as marcas da colonização deixaram cicatrizes no povo brasileiro. O mito da Democracia Racial usado para esconder todo o preconceito e racismo no Brasil e em como esse termo ainda é usado para justificar e relativizar toda atitude discriminatória e racista, e a constatação de que o racismo é cultural, violento e real.

Esclarecidos os conceitos foi o momento de questionar e entrar na participação da escola nesse processo de perpetuação do racismo em contradição a uma educação que agora obrigatoriamente deve valorizar a Cultura Africana e Afro-Brasileira. Aqui foram estabelecidas por Apple (1989) as relações de poder e dominação do currículo, e da escola como reprodutora e ao mesmo tempo produtora de conhecimento, em como o capitalismo usa da escola para manter a hegemonia de classes, usando-a como ferramenta de controle e distribuição desigual de capital cultural, e que nesse mesmo sistema de opressão é possível criar a resistência a ele mesmo.

Quando enfim as relações complexas que a escola estabelece são compreendidas no currículo, é possível notar as culturas que foram (e ainda são) silenciadas nele, as intencionalidades e as consequências disso.

Com a obra de Cavalleiro (2001) o racismo na sala de aula se mostrou mais do que existente, mas extremamente atuante, a educadora não culpa só a escola e os professores, mas reforça que esses têm sua responsabilidade social nesse feito e que precisam rever suas práticas para uma educação antirracista. Santomé (1993), Lopes (2005) e Cavalleiro (2001) mesmo em suas obras distintas mostram como o professor é uma ferramenta e um alvo do sistema, seja na sua formação que sofreu influências do capitalismo, seja na sua atuação para manter esse mesmo sistema do qual ele é vítima.

A Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) ainda com seus desafios e possibilidades vem como uma medida de minorar esse déficit racial brasileiro do currículo, no entanto mesmo sendo de extrema importância quando usada como mera formalidade se transforma em um currículo turista e não cumpre com seus objetivos. Essa medida não é só importante para os negros, mas para todos, já que ela não incentiva a superioridade de ninguém, apenas resgata as origens reais do Brasil, ela nada tem a ver com dominação de negros sobre brancos (até porque isso é impossível dado o histórico de quatrocentos anos de escravidão que os brancos têm na conta), mas sim de uma valorização da identidade negra do Brasil.

Ao entrar nos currículos da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013) para verificar as condições que a escola e o professor têm de efetivamente cumprir com a nova medida de ensino, ficou evidente na prática as afirmações de Apple (1989) e Saviani (2007) de que todo currículo tem intencionalidade, ele nunca é neutro, e que o contexto histórico do qual esse material foi criado fala mais sobre o material do que ele próprio.

A educação para o trabalho ainda é supervalorizada, como trouxe Saviani (2007) assim como o conformismo e a meritocracia, o currículo quando não busca engessar o professor, engessa o aluno, declarando ora a responsabilidade nesse aluno por seu sucesso, ora no professor pelo seu aprendizado, não criando condições para debates, nem interdisciplinaridade dos conteúdos. Nos documentos citados anteriormente, em nenhum momento foram feitas menções na disciplina de história sobre as demais áreas humanas de

conhecimento, isso mostra o quanto a educação é moldada para criar seres individuais e competitivos.

Com a tabela de análises e observações feitas, pudemos constatar que o currículo assim como na definição de Apple (1989) segue estruturas do sistema capitalista e racista que são reproduzidas pela escola. Na primeira obra “Juntos Nessa” (CHIBA; MINORELLI, 2014) em todas as suas temáticas, reserva poucas temáticas à representação negra, seja na cultura, na educação, na economia, nas artes ou na história, o mesmo na segunda obra “Eu gosto” (PASSOS; SILVA, 2014).

Essas análises só comprovam não só o que Santomé (1993) fala sobre a mediocridade do material didático disponível em algumas escolas e o professor é obrigado a trabalhar. As Análises também mostram o quanto um livro didático que pode parecer neutro é carregado de ideologias e intencionalidades, comprovando que a neutralidade não existe quando se trata de Educação escolarizada como dito por Apple (1989). Além das narrativas ausentes nas obras, ainda estamos enfrentando as histórias contadas pelo viés da dominação, ou seja, até mesmo um texto que trata da Cultura Africana quando fala que a escravidão era uma prática comum na África não contextualizando as situações, acaba direcionando o entendimento do aluno para a naturalização de um dos maiores horrores do passado brasileiro.

Essas categorias usadas para análise dos livros trouxeram não só um resultado impactante, mas já esperado, confirmando toda a bibliografia usada anteriormente. A representação do negro ainda é falha ora em conteúdos textuais, ora em conteúdos imagéticos, já que cada um dos livros tem seus pontos positivos e negativos seja em imagens ou textos, mas ainda predomina visão eurocêntrica exaltando o padrão branco, os movimentos de resistência apesar de extremamente ligados à cidadania tem pouca visibilidade, a Cultura Africana e Afro-Brasileira se resume a carnaval, samba e capoeira, e a África a um lugar pobre e bárbaro provedor de mão de obra escrava.

Chegamos às considerações finais de que a escola, ainda com a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que vem como uma valorização da Cultura Africana e Afro-Brasileira, ainda reforça o racismo em suas práticas educacionais, e isso vai tanto do seu currículo norteador, ao seu material didático. O fator que pode mudar o resultado dessa equação no atual cenário, é o professor, quando esse for capacitado para tal, ele pode fazer inferências no currículo e problematizar o material, para que mesmo com um livro que reforce a discriminação racial esse possa pensar em meios para mudar essa realidade, infelizmente essa tarefa exige uma

mobilização e atenção as políticas públicas de formação continuada, para não cair no erro de colocar toda a responsabilidade na mão do educador, e os setores de Educação ficarem isentos dessa tarefa, a formação continuada para esse professor envolve grupos de estudo do material, debates a respeito de tema, cursos de capacitação, etc.

Ainda que um pouco desanimador o cenário ainda pode ser promissor, assim como a cultura se refere ao aprendizado, é possível através da escola procurar a resistência e trabalhar nas contradições do sistema (APPLE, 1989), mas primeiro o Brasil precisa se assumir como um país racista e daí procurar formas de combater esse racismo, sendo a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) uma delas. Falar sobre cultura afro-brasileira e africana é importante porque é falar sobre Brasil, sobre história, ancestralidade e origem, calar mais da metade da população com uma educação eurocêntrica é tomar posicionamento das classes dominantes, é manter uma educação excludente, voltada para o lucro, individualista, meritocrática e racista.

Ressalto aqui que boa parte dos autores desse trabalho foram escolhidos não só por suas contribuições a respeito do tema que aqui tratamos, mas também por sua vivência, a pesquisa é uma forma de revolucionar o sistema, buscar autores negros, que tenham a vivência prática e teórica no tema é importante para visibilidade e valorização da imagem da pessoa negra em posições de poder, seja ela com autores, cantores, heróis, atores, etc.

Essa pesquisa veio como uma análise do material didático, mas com intencionalidades claras, a primeira é de que a cultura africana e afro-brasileira precisa ser conteúdo das escolas, como direito as crianças negras e não-negras e para apresentar a todos os alunos a real origem do Brasil. A segunda é de comprovar que o racismo existe, foi aprendido, e o currículo escolar é um dos meios de perpetuação dele. E a terceira de que uma Educação Antirracista é um dos passos para a caminhada de uma sociedade com menos desigualdades raciais e sociais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Rodrigues Cavalcante. **O conceito de hegemonia**: de Gramsci a Laclau e Mouffé. Lua nova, n. 80, 2010.
- APPLE, Michael Whitman. **Educação e Poder**. trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes, 1989.
- AZANHA, José Mário Pires. Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola. **International Studies on Law and Education**, v. 3, p. 23-32, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª. Lisboa: Edições, v. 70, 2004.
- BRASIL, I.B.G.E. et al. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: Síntese de Indicadores- 2014. Ibge. 2014. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.sh> Acesso em: out. 2018.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/site/inicio>> Acesso em out.2018
- BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático. **Guia de livros didáticos de História do PNLD**. Brasília, 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
- BRITO, Marlene Oliveira de; MACHADO, Vitor. Conhecimento científico e tecnológico dos povos africanos: estratégia de resistência à tradição seletiva no ensino de ciências. Cadernos Cenpec **Nova série**, v. 7, n. 1, 2017.
- CANEDO, Daniele. “**Cultura é o quê?**”. Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. Encontro de estudos multidisciplinares em cultura, v. 27, 2009.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo. Selo Negro, 2001.
- CENSO, IBGE. Disponível em:< <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 25/10/2018; v. 23, 2018.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 575-587, 2015.

CHIBA, Charles Hokiti Fukushigue. MINORELLI, Caroline Torres. **Juntos Nessa: Ensino Fundamental, anos iniciais, história 5º ano – 1 ed.** São Paulo. LEYA. 2014.

FERREIRA, Márcio Carvalho C. **A Influência Africana no Processo de Formação da Cultura Afro-Brasileira**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/influencia-africana-processo-de-formacao-de-cultura-afro-brasileira/> Acesso em, out. 2018 v. 10, 2012.

FILHO, Luciano Bezerra Agra. **A música afro-brasileira como representação da cultura escravocrata no período colonial (século xvi – xix): Uma abordagem viável no ensino de história**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-musica-afro-brasileira-como-representacao-da-cultura-escravocrata-no-periodo-colonial-seculo-xvi-xix-uma-abordagem-viavel-no-ensino-de-historia/>> Acesso em: out. 2018

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; PEREIRA, Vinicius Oliveira. O Contexto Histórico Das Políticas Racializadas E A Emergência De Novas Etnicidades. E a Emergência do discurso “Racializado” no Sistema de Ensino: as possibilidades e desafios da Lei 10639/03. **Revista Teias**, v. 14, n. 34, p. 16, 2013.

KACZMAREK, Marília Dalla Vecckia. Mudanças Curriculares Após A Lei 10.639: Uma Possível Alforria Da História E Cultura Afro-Brasileira E Africana. **VOOS Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá**, v. 2, n. 1, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro. Zahar, 2001.

LIMAVERDE, Patricia. Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. **Revista Terceiro Incluído**, v. 5, n. 1, p. 78-97, 2015.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. **Superando o racismo na escola**. v. 2, p. 185 – 200. Brasília. 2005.

MALANCHEN, Julia. Pedagogia Histórico-Crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 58-67, 2015.

MANDELA, Nelson. **Longa caminhada até a liberdade**. Trad. Paulo Roberto Maciel Santos. Curitiba: Nossa Cultura, 2012.

MANDELA, Nelson. **University of the Witwaterstand**. África do Sul, 2003.

MELONIO, Danielton Campos. Educação, poder e currículo: uma análise da relação entre escola, currículo e dominação a partir de Michael Apple. Pesquisa em foco: educação e filosofia, v. 5, 2012.

- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.
- MEDEIROS, Angela Cordeiro; DE ALMEIDA, Eduardo Ribeiro. História e cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da Lei 10.639/2003. **Revista Ágora**, n. 5, 2007.
- MINTZ, Sidney W. Cultura uma visão antropológica. 2017.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, 1996.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida**, n. 3º, p. 1-17, 2004.
- OLIVEIRA, Maria Antonieta Albuquerque de. **Currículo Nacional**: reflexões necessárias. Educação e Filosofia. Jan/ Jun e Jul. dez. 1997
- PACINI, Henrique Ferreira. Lobo em pele de cordeiro: novas roupagens e velhas atitudes no Ensino de História proposto pela BNCC. **História & Ensino**, v. 23, n. 1, p. 113-138.
- PAIVA, Eduardo França. **Escravidão e universo cultural na colônia: Minas Gerais, 1716-1789**. Editora UFMG, 2001.
- PARÉ, Marilene Leal. **Auto-imagem e auto-estima na criança negra: um olhar sobre o seu desempenho escolar**. 2000. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- PASSOS, Celia Maria Costa, SILVA, Zeneide Albuquerque Inocência. **“Eu gosto” História – 3ed.** São Paulo, IBEP; 2014
- PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 3, n. 1, 2003.
- ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006.
- ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2016. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, 2016.
- SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. 1987.
- SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.
- SANTOS, Neuza Souza. Tornar-se Negro; Rio de Janeiro. **Ediciones Graal**, 1983.
- SANTOS, José Vicente Tavares do. A violência simbólica: o Estado e as práticas sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 108, p. 183-190, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**, v. 4, p. 159-177. 1993

SÃO PAULO, Orientações Curriculares do Estado de São Paulo. Versão preliminar, p. 192-202. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.