

Martha Abreu
e Rachel Soihet
organização

ENSINO DE HISTÓRIA

conceitos, temáticas e metodologia

.....

.....

.....

.....

.....

Notas

- * Doutoranda em História na UFF e professora de História da UFRPE.
- ¹ Denominação que se deve ao fato de os folhetos ficarem expostos, para venda, pendurados em barbantes ou cordéis.
- ² Existe uma polêmica em torno do aparecimento do primeiro folheto no Brasil: segundo Orígenes Lessa, foi em 1835 (cf. LESSA, Orígenes. *A voz dos poetas*. Rio de Janeiro: FCBR, 1984); para Ariano Suassuna, seria em 1836 (cf. SUASSUNA, Ariano. *O romance da Pedra do Reino e o Príncipe do sangue vai e volta. Romance armorial-popular brasileiro*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1971); e, de acordo com Ruth Terra, o surgimento do primeiro folheto é datado de 1893 (cf. TERRA, Ruth Brito Lemos. *Memória de lutas: Literatura de folhetos do Nordeste [1893-1930]*. São Paulo: Global, 1983).
- ³ GUILLEN, Isabel Cristina Martins. "Poetas e cantores das viagens". In: "Errantes da selva: histórias da migração nordestina para a Amazônia". Tese de doutorado, Campinas: IFCH/Unicamp, 1999, p. 148.
- ⁴ Cf. GALVÃO, Ana Maria. "Ler/ouvir folhetos de cordel em PE: 1930-1950". Tese de doutoramento da Faculdade de Educação da UFMG, 2000, p. 420. "Todos os entrevistados revelaram que era corrente a presença de pessoas analfabetas no grupo de ouvintes. Em muitos casos, mesmo sem saber ler, compravam os folhetos e pediam a outra pessoa que lesse em voz alta. Os analfabetos, assim, 'acompanhavam' os enredos das histórias dos poemas."
- ⁵ O tipo de estrofe mais simples e mais antigo dos cantadores é a quadra, que se compõe de quatro versos de sete sílabas (redondilha maior) e segue o esquema rímico a-b-c-b. Por volta de 1870, surge a sextilha, uma estrofe de seis versos, com esquema rímico a-b-c-b-d-b. Cf. DAUS, Ronald. *O ciclo épico na poesia popular do Nordeste*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.
- ⁶ ARANTES, Antonio Augusto. *O trabalho e a fala*. São Paulo: Kairós/FUNCAMP, 1982, p. 36.
- ⁷ SANTOS, Olga de Jesus. "O povo conta a sua história". In: *O cordel: testemunha da história do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1987, p. 12.
- ⁸ ARANTES, Antonio Augusto. *O que é Cultura Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1998, p. 14.
- ⁹ ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- ¹⁰ DAUS, Ronald. *O ciclo épico dos cangaceiros na poesia popular do Nordeste*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982, p. 38.
- ¹¹ ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*, op. cit.
- ¹² AZEVEDO, Cecília da Silva. "Rompendo fronteiras: a poesia de migrantes nordestinos no Rio de Janeiro (1950-1990)". Dissertação de mestrado em História, ICHÉ, CEG, UFF, 1990.
- ¹³ GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 13.
- ¹⁴ CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990, p. 134-135.
- ¹⁵ CHARTIER, Roger. "Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico". *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), vol. 8, n. 16 (1995).
- ¹⁶ Atualmente, na França, já encontramos livros publicados sobre a literatura de cordel no Brasil, dentre os quais podemos citar: MUZART, Idelette. *La Littérature de Cordel au Brésil: Mémoire des voix, grenier d'histoires*. Paris: L'Harmattan, 1997, e CAVIGNAC, Julie. *La littérature de colportage au Nord-Est du Brésil: de l'histoire écrite au récit oral*. Paris: Éd. CNRS, 1997.
- ¹⁷ Os poemas, aqui transcritos, em sua forma original, fazem parte do acervo de literatura de cordel, da Fundação Casa de Rui Barbosa, situada no Rio de Janeiro.
- ¹⁸ DAUS, Ronald. *O ciclo épico dos cangaceiros*, op. cit., p. 55.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A LUTA CONTRA
A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL

Hebe Maria Mattos*

Os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) aprovados pelo MEC representam uma tentativa de intervenção profunda na organização do ensino fundamental no Brasil. A abrangência da proposta, mesmo que claramente ancorada em problemáticas centrais dos campos acadêmico e pedagógico, evidentemente enseja discussões e controvérsias. Para além destas controvérsias, parece-me bastante óbvio, entretanto, que a ênfase dada à formação do cidadão como objetivo do ensino fundamental e, neste contexto, a adoção do tema transversal "pluralidade cultural" pode transformar-se em ferramentas importantes na luta contra a discriminação racial no Brasil. Acredito que, neste sentido, trata-se menos de discutir as insuficiências de um texto, já aprovado, e mais de tentar intervir nas maneiras de sua implementação para que elas possam concretizar suas possibilidades positivas de intervenção neste aspecto da realidade escolar. Neste sentido, este texto procurará desenvolver algumas reflexões, não sobre o conteúdo dos PCNs, mas sobre as maneiras como este poderá desdobrar-se de forma positiva em prática escolar, principalmente no que se refere ao tema transversal "pluralidade cultural" e de sua incidência no ensino de história.

Ao definirem o tema transversal "pluralidade cultural", os autores dos PCNs enfatizam que não se trata de dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas de educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas, presentes na sociedade brasileira, educando para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam culturais, lingüísticas, etnorraciais, regionais ou religiosas. Mesmo que uma certa noção essencializada de cultura possa ser também identificada no texto, parece-me que é a ênfase na tolerância, na convivência e no respeito entre tradições, convicções e práticas culturais diferenciadas que, a meu ver, deve ser enfatizada na interpretação dos significados práticos do tema "pluralidade cultural". Se o racismo não diz respeito apenas à intolerância cultural, mas a preconceitos ainda mais profundos, o aprendizado do respeito às diferenças está na base de qualquer possibilidade de superação de sua recorrência na sociedade brasileira.

Segundo os próprios autores:

*A idéia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças — o índio, o branco e o negro — que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional.*²

Outros textos, nesta coletânea, já discutiram historicamente a construção desta idéia de Brasil mestiço, bem como sua penetração nos livros didáticos e nas representações mais comuns da identidade brasileira.³ Esta identidade se construiu a partir de percepções convergentes, eruditas e populares, da efetividade de *uma* cultura brasileira. Ou seja, a uma cultura brasileira mestiça corresponderia uma identidade brasileira, igualmente mestiça. O texto dos PCNs enfatiza o papel homogeneizador desta formulação, encobrindo com o silêncio, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar.⁴

Na prática, porém, como romper com a noção de um Brasil mestiço sem reificar grupos culturais fechados ou semifechados, com culturas essencializadas, num padrão multicultural bastante difundido a partir da experiência norte-americana, mas claramente artificial em relação às realidades brasileiras? O que deve significar, de fato, a noção de pluralidade cultural quando aplicada à realidade escolar brasileira?

Do meu ponto de vista, pensar esta prática implica enfrentar, mesmo que rapidamente, algumas questões teóricas. Que conceito de cultura estará sendo utilizado quando as “pluralidades culturais” estiverem sendo problematizadas em cada uma das disciplinas que compõem a grade do ensino fundamental? Se a *uma* cultura corresponde sempre *uma* identidade, só há dois modelos possíveis para a construção de uma noção de identidade nacional. O velho modelo cultura brasileira mestiça = identidade brasileira mestiça *versus* um novo modelo multiculturalista, formado a partir do somatório das diversas subculturas = identidades, formadoras da nacionalidade brasileira (afro-brasileira, ítalo-brasileira, polono-brasileira, germano-brasileira etc.), todas cortadas por subidentidades = culturas de gênero e de classe. Este segundo modelo é a leitura mais óbvia da proposição dos PCNs, mas me parece que eles podem ser abordados, na prática, por outro ângulo se o problema for formulado de outra maneira. O que proponho é separar, de forma radical, do ponto de vista teórico, as noções de cultura e de identidade.

As identidades coletivas são construções históricas e relacionais, e dependem, em cada caso, das formas históricas em que as fronteiras entre *nós* e os *outros* se constroem, se reproduzem ou se modificam. As tradições e práticas culturais também circulam, transformam-se e modificam-se, mas se efetivam em um nível diferenciado, funcionando como gramáticas a definir o repertório de possibilidades de pensamento e ação dos diferentes agentes sociais. Toda identidade historicamente construída tem de se apoiar em algum tipo de tradição ou de práticas culturais. Não

há, porém, nenhuma correspondência absoluta entre um elenco fixo de identidades coletivas e um outro repertório fixo de tradições culturais.⁵ Não pretendo aqui aprofundar os referenciais teóricos desta afirmação, que têm-se aproximado com resultados positivos historiadores e antropólogos, conforme Cecília Azevedo e Maria Regina Celestino de Almeida bem desenvolveram no texto “Identidades plurais”, que compõe este volume. Pretendo, sim, explorar suas conseqüências positivas quando aplicado à abordagem histórica da questão das culturas e identidades negras no Brasil, especialmente no que se refere à adoção de ações afirmativas de combate ao racismo no país, para as quais a adoção do tema transversal “pluralidade cultural” — entendido como valorização do respeito e da tolerância entre “identidades plurais”, bem como entre práticas e tradições culturais diferenciadas —, pode ser uma ferramenta eficaz. Proponho, portanto, uma apropriação não essencializada do tema “pluralidades culturais” dos PCNs. Em vez de reforçar culturas e identidades de origem, resistentes à mudança, mais ou menos “puras” ou “autênticas”, proponho educar para a compreensão e o respeito à dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente constituídas.

Neste sentido, a história se apresenta como disciplina-chave para construir esta possibilidade de trabalho. Vários textos desta coletânea apontam para essa mesma perspectiva; a diferença desta abordagem específica encontra-se: 1) na ênfase da possibilidade de promover esta mudança de perspectiva a partir da liberdade de ação dos professores quanto à apropriação e à implementação prática do tema “pluralidades culturais” dos PCNs; e 2) num deslocamento, portanto, de uma abordagem sobre os substratos conceituais da noção de pluralidade cultural no texto dos PCNs, para uma reflexão sobre os processos de formação de professores, em especial daqueles voltados para o ensino da história.

Identidades negras, racismo e a memória da escravidão no Brasil

Quando se rompe com uma perspectiva essencializada das relações entre identidade e cultura, decorre que qualquer abordagem sobre as ambigüidades da identidade negra no Brasil se torna indissociável do entendimento da experiência da escravidão moderna e de sua herança racializada espalhada pelo Atlântico. É na memória da escravidão e na experiência do racismo e até mesmo do terror racial que muitas vezes lhe sucedeu que se fundou politicamente a identidade sociocultural dos negros no Ocidente.⁶

Exatamente por causa disso, quanto mais as formas históricas do racismo tenderam à segregação, mais nítida e precoce se apresentou a identidade racial negra, como no caso norte-americano. A construção de uma identidade negra positiva nas Américas não se fez como contrapartida direta da existência ou da “sobrevivência” de práticas culturais africanas no continente, mas como resposta ao racismo e à sua

difusão nas sociedades americanas. No Brasil, este processo não se apresenta diferente, mesmo que tenha se desenvolvido de forma peculiar.

Se a idéia da nação como *comunidade imaginada*, na feliz expressão de Benedict Anderson, começa a tornar-se usual nas análises históricas, a historicidade das identidades e classificações raciais é tema menos freqüentado, porém igualmente central para a compreensão do processo de formação da identidade brasileira. De fato, creio que se pode afirmar, de um ponto de vista mais geral, que a construção das identidades nacionais nas Américas implicou também um processo de racialização de suas populações, engendrando a segregação vigente durante décadas nos Estados Unidos ou transformando as reflexões sobre o caráter mestiço das populações e/ou os projetos de branqueamento racial e cultural em verdadeiras obsessões do pensamento social latino-americano.

O Brasil, tornado nação independente no século XIX, precisou forjar sua *comunidade imaginada* a partir de uma população, étnica, lingüística e culturalmente heterogênea. Nascidos no Brasil, escravos e livres — de ascendências européia, indígena ou africana — somavam-se a multidões de imigrantes europeus de diferentes nacionalidades, em especial portugueses, africanos de diferentes origens e línguas, indígenas de diferentes nações, *descidos* como *administrados* ou escravizados em *guerras justas*, que disputaram desde então os significados do tornar-se brasileiro. Esta disputa foi precocemente transformada num processo hierarquizado de racialização, no qual ser reconhecido como negro ou pardo equivalia a estar próximo da condição escrava. Datam desta época as práticas, depois tornadas recorrentes no país, de silenciar sobre a cor dos indivíduos em situações formais de igualdade.⁷

Segundo Paul Gilroy, a discussão contemporânea sobre uma identidade negra de dimensão atlântica teria surgido muito depois destes processos de consolidação nacional nos países americanos, estando diretamente ligada “aos ganhos translocais advindos do movimento Black Power nos Estados Unidos”, nas décadas de 1960 e 1970, e de seu impacto nas sociedades racialmente misturadas e hierarquizadas da América Latina, potencializando a afirmação de novas identidades negras. Gilroy aborda este processo como construção política e histórica fundada em diferentes trocas culturais (africanas, americanas e européias) através do Atlântico, desde o tráfico negreiro, na qual a questão das origens interessa menos que as experiências de fazer face à discriminação através da construção identitária e da inovação cultural.

História temática, pluralidade cultural e livro didático

Um dos pontos controversos dos novos parâmetros curriculares no que se refere ao ensino da história é sua opção pela “história temática”, dividindo o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental em diferentes eixos temáticos.

A dimensão diacrônica da experiência humana está no cerne da reflexão histórica. Uma abordagem complexa e plural sobre o tempo histórico não implica esva-

ziar-lhe a importância, mas antes em ressaltá-la. Qualquer entendimento da história temática que implique subestimar a dimensão diacrônica e a importância do contexto de época no ensino da história estará incorrendo em graves erros de abordagem, dos pontos de vista pedagógico e historiográfico.

Como no caso dos significados do tema “pluralidades culturais”, defendo que este não é, entretanto, o único entendimento possível dos sentidos da história temática no texto dos PCNs. Os eixos temáticos, em cada uma das séries do terceiro e quarto ciclos, podem também ser lidos como questões norteadoras, no sentido de “história-problema”, como formulado por Lucian Febvre, definindo a problemática histórica a ser explorada em cada série. Esta problemática — traduzida na lista de conteúdos propostos — só poderá ser bem explorada, porém, se professores (e livros didáticos) souberem enfatizar a especificidade dos diferentes contextos históricos.

Por outro lado, estes conteúdos propostos precisam ser de domínio dos professores que atuam diretamente no ensino fundamental, o que implica uma conexão próxima e permanente entre ensino de história e pesquisa e discussão historiográficas nas universidades. Esta comunicação é hoje bastante visível e impressionantemente dinâmica, mas seus resultados nem sempre são bem-sucedidos. A simplificação de algumas formulações historiográficas complexas nos livros didáticos, por exemplo, muitas vezes as transforma em estereótipos esvaziados de significação acadêmica ou pedagógica, como aconteceu, por exemplo, na década de 1980, com o conhecido conceito de modo de produção.

Em não poucos casos, entretanto, esta aproximação tem sido feita de forma criativa e pedagogicamente relevante, mesmo assim enfrentando muitos problemas — inevitáveis em tarefa tão complexa. Para ficarmos no tema que nos interessa, os avanços da pesquisa histórica em relação à história social da escravidão, bem como a importância da questão para a construção de um conhecimento não apenas do Brasil, mas do mundo ocidental moderno, repercutem de forma limitada fora dos círculos de especialistas, com impacto ainda reduzido nos cursos de graduação em história. Estas limitações da própria formação básica do professor incidem necessariamente na produção de material didático para o ensino fundamental.

Ainda mais grave, há alguns conteúdos fundamentais propostos nos novos PCNs — especialmente a ênfase na história da África — que, infelizmente, ainda engatinham como área de discussão e pesquisa nas nossas universidades, impondo-se como limite ainda maior ao esforço pedagógico que pode ser feito para uma abordagem que rompa com o europocentrismo que ainda estrutura os programas de ensino da história nas escolas.

Estes limites e distorções refletem-se, necessariamente, na própria produção dos melhores livros didáticos.

A série “História Temática”⁸ é talvez o primeiro conjunto de livros didáticos que se propõe adotar integralmente a proposta dos PCNs para o ensino de história no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Mesmo se uma certa desatenção

com a contextualização de época e a cronologia, na abordagem da história temática, por vezes comprometa os esforços dos autores, a coleção está, sem dúvida, entre aqueles trabalhos que se mostram bem atualizados com as discussões historiográficas mais presentes nas universidades e que são razoavelmente bem-sucedidos na difícil tarefa de trazê-las para o ensino fundamental. Analisar como as questões da pluralidade cultural e da identidade negra aparecem nos referidos volumes é um exercício interessante para mapearmos as dificuldades da empreitada.

Começemos pelo livro referente à sexta série, que tem como questão geradora o tema “diversidade cultural e conflitos”. O próprio título do volume ilustra bem como a abordagem do tema transversal “pluralidade cultural” dos PCNs não implica nenhuma negação de ênfase nos conflitos socioculturais como eixo de abordagem do ensino da história. Pelo contrário, conforme tradição corrente nas discussões historiográficas, a perspectiva de classe e o tema da cultura popular se farão bastante presentes nos textos do livro. Importante ressaltar, como um dos principais méritos do volume, a opção clara por privilegiar o estudo de um determinado período e contexto histórico, no caso, a história do Brasil Colonial, com suas conexões com a Europa e as Américas, principalmente, mesmo que também procure visitar outros períodos e contextos históricos, quando pertinentes às questões trabalhadas.

Apesar da ênfase clara no eixo Europa/América, o livro não tenta fugir da trilogia Europa, povos indígenas e África em sua análise da sociedade colonial, como, de resto, não o faz a historiografia mais corrente sobre o tema. Vejamos, porém, como cada um destes vértices aparece na narrativa.

Na primeira unidade do livro, “Os mitos e as Grandes Navegações”, a aventura da colonização permanece na maior parte do texto como uma empresa estritamente européia, na qual a África aparece apenas como uma sucessão de pontos geográficos a serem ultrapassados. Na segunda unidade, “O desencontro entre culturas”, sempre procurando mapear-lhes a diversidade, são os povos indígenas que entram em cena. A partir dos encontros e desencontros entre portugueses e tamoios, espanhóis e astecas, espanhóis e incas, entre tantos outros, os autores discutem as dificuldades da convivência entre povos diferentes culturalmente e as questões políticas geradas pelas relações de dominação inerentes aos processos colonizadores baseados na crença da superioridade cultural. Propõem esta mesma questão até mesmo para as conquistas romanas (aproveitando-se do “gancho” contemporâneo do quadrinho francês Asterix) e para a independência, recém-adquirida, do Timor Leste. Em relação aos principais aspectos do contexto histórico privilegiado (o Brasil colonial), a escravidão indígena não está ausente dos textos, abordada de forma bastante sintonizada com a historiografia mais recente, bem como o papel das aldeias jesuítas e dos povos que permaneciam “bravios” nos sertões.

Apesar da ênfase bem construída sobre o processo de conquista da América pelos europeus sob o ângulo do binômio diversidade cultural e conflitos, é de se ressaltar que na unidade denominada “O desencontro entre culturas” não haja nem uma pala-

vra sequer sobre África, africanos ou os diversos povos daquele continente e de como participaram destes desencontros. Eles entram em cena na terceira unidade, para caracterizar “a construção da sociedade colonial”, basicamente como força de trabalho. Neste papel, apenas na quarta unidade se tornam atores principais, quando se fala de “trabalho e resistência”. Ou seja, reproduzindo tradição fundamente arraigada na historiografia brasileira, mesmo quando a narrativa se estrutura a partir do tema diversidade cultural e conflitos, os povos africanos não são considerados a partir de suas culturas de origem e de seus encontros e desencontros com europeus e nativos americanos, mas fundamentalmente a partir de seu papel de força de trabalho na sociedade colonial escravista. Óbvio que este é um dos principais aspectos da questão. São igualmente evidentes, porém, as assimetrias entre o conhecimento das sociedades européias, ameríndias e africanas nesta forma de abordagem do problema.

Os africanos entram em cena na história do Brasil colonial a partir do “pacto colonial”, da “monocultura do açúcar” e do “exclusivo metropolitano”, que necessitavam do “tráfico negreiro” e do “trabalho escravo africano”. Esta formulação clássica da nossa historiografia produz como efeito uma relativa naturalização da escravidão negra como simples função da cobiça comercial européia, escamoteando a face africana do tráfico, essencial para o entendimento de sua dinâmica e durabilidade. Essa naturalização da escravidão negra, a partir de uma premissa que torna o tráfico negreiro um fenômeno histórico, econômico e cultural derivado apenas da história européia, é fruto do desconhecimento da história africana e de sua importância na articulação do mundo atlântico, presente na formação de pesquisadores e de professores brasileiros.

Inseridos os africanos na sociedade colonial como força de trabalho, o tema da diversidade cultural na sociedade colonial volta a se fazer presente na narrativa do volume: a cultura popular, a festa e a arte barroca, o patriarcalismo, a religiosidade colonial, as práticas mágicas e a feitiçaria, as formas de morar e a educação na colônia são abordados de forma criativa e atenciosa com a mais recente produção historiográfica. O que, de certa forma, surpreende é o fato de essa abordagem preceder qualquer referência às especificidades culturais da presença africana na sociedade colonial que pudesse servir de parâmetro para o entendimento dos hibridismos e mestiçagens culturais referidos no texto.

As especificidades culturais dos africanos só são abordadas na quarta unidade, composta por dois capítulos, com o título “trabalho e resistência”. No primeiro, os autores procuram responder a questão “O que é ser escravo, o que é ser livre?”; no segundo, tratam da temática da “resistência à escravidão”. Para responder à questão proposta, o primeiro capítulo aborda desde a escravidão na Antiguidade até as formas de trabalho escravo ilegal ainda praticadas no mundo contemporâneo, afirmando que, no sistema escravagista colonial, “a questão racial passou a estar vinculada à condição mesma da escravidão” (p. 157). No segundo capítulo, então, sobre a resistência à escravidão, finalmente um pouco da história da África pré-colonial se faz presente — para depois conectá-la com as formas da religiosidade afro-brasileira pensadas como

resistência ao cativeiro —, seguida de toda uma bem informada seção sobre o *apartheid* na África do Sul. Nos documentos trabalhados, a questão da identificação de comunidades negras remanescentes de quilombos no Brasil atual se faz presente.

Os conteúdos desta quarta unidade são extremamente relevantes para uma compreensão da questão racial no Brasil e no mundo contemporâneo, mas as linhas de conexão históricas traçadas entre África, escravidão e questão racial contemporânea mostram-se bastante problemáticas. Primeiramente, pelo fato de os autores optarem por abordar a questão em apenas dois capítulos que aparecem desvinculados da análise de conjunto da sociedade colonial. Depois, por procederem a uma quase naturalização da associação entre africanos e escravidão, que permite associar a questão racial como justificativa da escravidão desde o século XVI (o que simplesmente está errado) e abordar o *apartheid* na África do Sul em um capítulo que discute resistência escrava!

O mesmo problema se reproduz nos demais volumes da série. A abolição da escravidão, por exemplo, só será abordada no livro da sétima série, que trata o tema “terra e propriedade”. Nem uma palavra sobre escravidão, racismo e direitos civis aparecerá no livro dedicado à oitava série, com o tema “o mundo dos cidadãos”, apesar de as relações entre questão racial e direitos civis ter sido absolutamente crucial ao longo dos séculos XIX e XX. É fato que a escolha de questões geradoras e dos conteúdos dos livros da sétima e oitava séries se mostram como o principal problema da coleção aqui referida, tornando estes volumes bem menos bem-sucedidos que os dois primeiros na tentativa de concretizar em material didático as orientações dos PCNs. Mas a tendência de conjunto, que estou tentando demonstrar, é o lugar encapsulado (como uma simples questão de mão-de-obra) e naturalizado (negro = africano = escravo) da questão negra no ensino da história do Brasil. Qualquer trabalho com livros didáticos anteriores aos PCNs apenas reforçaria esta tendência geral, derivada, em grande parte, de um quase paradigma, construído a partir do conjunto das questões efetivamente privilegiadas pelos historiadores para o estudo da história do Brasil, que transforma a escravidão, a África e o racismo em assuntos afetos apenas a alguns especialistas. Segundo grandes editores que publicam na área de ciências humanas no mercado brasileiro, fora do círculo de especialistas, este tipo de tema desperta um interesse menor entre os leitores, o que tende a produzir uma quase segregação temática da questão da escravidão, da presença africana e dos temas relativos à discriminação racial também no mercado editorial, reproduzindo no mundo acadêmico a discriminação efetivamente existente na sociedade brasileira.⁹

Torna-se, portanto, urgente e essencial desenvolver uma agenda de prioridades a serem implementadas no trabalho de formação de professores de história, rompendo o relativo isolamento das discussões sobre o tema no conjunto do ambiente acadêmico brasileiro. São elas:

1) Desenvolver condições para uma abordagem da história da África no mesmo nível de profundidade com que se estuda a história européia e suas influências sobre o continente americano. Já começam a estar disponíveis em língua portuguesa al-

guns títulos que tornam esta tarefa relativamente viável, para além dos dois volumes monumentais sobre história da África pré-colonial, de Alberto Costa e Silva.¹⁰ Ensinar história da África aos alunos brasileiros, com os conflitos e contradições que lhe são próprios, como a todas as sociedades, é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar no Brasil.

2) Historicizar o processo de racialização dos negros nas Américas, em suas relações com a memória da escravidão, e suas implicações em termos de definição de direitos civis nos países do continente. As recentes traduções dos livros de David Brion Davis (*O problema da escravidão no mundo ocidental*) e de Robin Blackburn (*A queda do escravismo colonial*) tornam acessíveis aos brasileiros perspectivas clássicas para a discussão da questão.¹¹

3) Incorporar, à formação de professores, a historiografia mais recente sobre a história da escravidão no Brasil, considerando o tema e suas implicações não apenas em seus aspectos econômicos, mas também em suas dimensões políticas e culturais. Trata-se de perceber que é impossível falar de qualquer aspecto da história do Brasil colonial ou oitocentista sem levar em conta o fato escravista e seu papel estruturante do ponto de vista econômico, político, social e cultural.

4) Por fim, incorporar, de forma vigorosa, à formação de professores do ensino fundamental, as novas pesquisas que abordam, historicamente, experiências concretas de criação e de transformação culturais e identitárias, na experiência da diáspora africana. Ao contar a história das festas populares, das vivências religiosas de escravos e livres nas irmandades católicas ou nos terreiros de candomblé, ao discutir as transformações da capoeira ou estudar as diferenças étnicas e culturais entre os escravos africanos, bem como seus conflitos e alianças com os escravos nascidos no Brasil, entre tantos outros temas, começa-se finalmente a romper a dualidade Brasil mestiço *versus* pureza africana e a enfatizar uma perspectiva efetivamente plural, do ponto de vista da história cultural.

Neste sentido, o eixo transversal “pluralidade cultural” (entendido como proposto acima) e a ênfase dada à história da África nos conteúdos arrolados nos PCNs podem significar uma inflexão importante para o combate a uma das bases de reprodução do racismo na sociedade brasileira: a associação absoluta entre negritude e condição escrava, entendida como mero recurso de exploração do trabalho, com seus corolários de vitimização e déficit de auto-estima.

Notas

- * Professora no Departamento de História e no Programa de Pós-Graduação em História da UFF.
¹ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais. Brasília: MEC/ SEF, 1998, p. 124-125.
² Idem, *ibidem*, p. 126.
³ Cf. os textos de Rebeca Gontijo e de Larissa Viana neste volume.

- ⁴ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, op. cit., p. 126.
- ⁵ Neste sentido, cf., entre outros, BARTH, Fredrik. "Os grupos étnicos e suas fronteiras". In: T. Lask (org.). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000, e CERUTTI, Simona. "Processo e experiência: indivíduos, grupo e identidades em Turim no século XVII". In: J. Revel. *Jogos de escalas. A experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- ⁶ Refiro-me aqui aos movimentos sociopolíticos que buscaram afirmar a negritude, o "pan-africanismo" ou as identidades negras ("*black power*") ao longo das décadas de 1960-70. Neste sentido, cf. GILROY, Paul. *O Atlântico negro. Modernidade e dupla Consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.
- ⁷ Cf. MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- ⁸ MONTELLATO, Andrea, CABRINI, Conceição e CATELLI JUNIOR, Roberto. *História temática*. São Paulo: Scipione, 2000.
- ⁹ O tema foi discutido na mesa-redonda "O mercado editorial e a história dos afro-descendentes" (coordenador: Fernando Sá - Editora PUC-Rio; Cristina Fernandes Warth - Palas Editora; Luciana Villas-Boas - Editora Record/Civilização Brasileira; Lilia Moritz Schwarcz - Companhia das Letras), durante o seminário "Resistência e inclusão. Encontro sobre memória e história dos afro-brasileiros e afro-americanos. 25/26 de novembro de 2002, PUC - Rio de Janeiro).
- ¹⁰ COSTA E SILVA, Alberto da. *A enxada e a lança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996 e idem, *A manilha e o libambo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. Ver também LOVEJOY, Paul. *A escravidão na África. Uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, e MEILLASOUX, Claude. *Antropologia da escravidão. O ventre de ferro e dinheiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- ¹¹ BLACKBURN, Robin. *A queda do escravismo colonial, 1776-1848*. Rio de Janeiro: Record, 2002 e DAVIS, David Brion. *O problema da escravidão no mundo ocidental*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Bibliografia

- BARTH, Fredrik. "Os grupos étnicos e suas fronteiras". In: T. Lask (org.). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- BLACKBURN, Robin. *A queda do escravismo colonial, 1776-1848*. Rio de Janeiro, Record, 2002.
- COSTA E SILVA, Alberto. *A enxada e a lança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- COSTA E SILVA, Alberto. *A manilha e o libambo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- DAVIS, David Brion. *O problema da escravidão no mundo ocidental*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GILROY, Paul. *Atlântico negro. Modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.
- LOVEJOY, Paul. *A escravidão na África. Uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MEILLASOUX, Claude. *Antropologia da escravidão. O ventre de ferro e dinheiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- MONTELLATO, Cabrini e CATELLI Júnior, Roberto. *História temática*. São Paulo: Scipione, 2000, 4 vol.
- REVEL, Jacques. *Jogos de escalas. A experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

PARTE III
cidadania