



Vol. 5 nº 9 jan/jun 2010
p. 209-230

O USO DE IMAGENS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E A QUESTÃO DO RACISMO NO BRASIL¹

Diogo da Silva Roiz²

(Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul)

Jonas Rafael dos Santos³

(Universidade Estadual Paulista – Campus de Franca)

Paulo Eduardo Teixeira⁴

(Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília)

Resumo: O objetivo deste artigo foi discutir como podem ser utilizadas imagens (como filmes, fotos e pinturas) e letras de músicas (como o rap) para ensinar a história da cultura africana e afro-brasileira. Demonstrem-se como os procedimentos foram trabalhados em sala de aula, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Maria Pavanatti Favaro, localizada na cidade de Campinas, no Estado de São Paulo, e os resultados que foram alcançados com o uso daqueles recursos.

Palavras-Chave: Racismo; Discriminação; Ensino de História; História e cultura africana e afro-brasileira.

Abstract: The objective of this article was to argue how to use images (as films, photos and paintings) and lyrics of musics (as rap) to teach History of the African and Afro-Brazilian culture in classroom. Demonstrating how the procedures had been worked in classroom, at Municipal School of Basic Education (EMEF) “Maria Pavanatti Favaro”, located in Campinas City, in the State of São Paulo-Brazil, and the results that had been reached with the use of those resources.

Keywords: Racism; Discrimination; History education; History and African and Afro-Brazilian culture.

1. INTRODUÇÃO

A constatação de que vivemos em um mundo ad(i)verso, a começar pelo próprio gênero humano, em que coexistem várias culturas e etnias, e que dentro dessa mesma diversidade se deveriam criar condições adequadas para a existência da espécie, ainda não é suficiente para coibir, ou mesmo minimizar, as interpretações

bipolares, de cunho maniqueísta que definem o bom e o mau, tais como: “o eu” e “o outro”; “o civilizado” e “o bárbaro”; “o negro” e “o branco”; “o homem” e “a mulher”. Talvez após o dito “11 de setembro de 2001” essa questão fronteiriça tenha ainda se tornado mais tênue, de modo a reacender aquelas bipolarizações e distribuí-las para outras esferas (que não apenas a cultural), a exemplo da religião, da justiça e da diplomacia internacional (arrefecida com a questão do combate ao terrorismo).

Com a circulação instantânea de informações compartilhadas pelo mundo todo, as consequências de problemas como estes incidem numa questão ainda (hoje) primordial (principalmente se considerarmos as discussões sobre a globalização): como os homens (e as mulheres), as sociedades e as nações criam suas identidades? Criação, que no passado, como também no presente, muitas vezes ocorre por intermédio de uma interpretação do que é o “eu” e do que é o “outro” – tal como outrora gregos, e depois romanos, construíram suas identidades em comparação, e contraposição, ao bárbaro (HARTOG, 2004); ou o Ocidente, em oposição ao Oriente (SAID, 1990); ou ainda, o Capitalismo, diferenciando-se do Socialismo (HOBSBAWM, 1997). De modo que não seria exagerada a constatação de muitos autores (EAGLETON, 2005b), para os quais questões culturais, fronteiriças e identitárias viriam à tona sempre que circunstâncias adversas (como conflitos culturais e guerras) eclodissem de modo repentino (e às vezes até inesperado).

Muito embora, nas últimas décadas, a figura das “minorias” tenha sido reabilitada nos estudos históricos — na condição de espaço silenciado pelas “elites” de outrora, que dominariam os lugares de ação política e cultural, e por sua vez a produção dos documentos da época —, analisar o papel dos chamados homens e mulheres “comuns” das sociedades passadas tem sua importância justificada pelo fato de contribuírem, ainda que de forma restrita, com as transformações sociais de sua época (PERROT, 2005).

Como uma das consequências do movimento feminista e homossexual na Europa, do movimento negro nos Estados Unidos, dos movimentos estudantis do final da década de 1960 que culminaram nos protestos de maio e junho de 1968 em vários países e das discussões sobre o neocolonialismo (e a independência de vários países no continente africano), pode-se afirmar que, desde as décadas de 1950 e 1960, houve uma mudança significativa nas abordagens, objetos e problemas da pesquisa histórica, enfatizando todo agir humano no tempo e valorizando a ação das massas (HOBSBAWM, 2002). Por outro lado, aquelas reivindicações sociais contribuíram diretamente para que houvesse a criação de normas em muitos países, que garantissem maior igualdade de direitos entre homens e mulheres, brancos e negros, na medida em que expressam sua opinião, procuram um trabalho, ou ainda, fazem suas escolhas culturais, políticas e sexuais (EAGLETON, 2005a).

Evidentemente, a igualdade de direitos entre todos os homens e as mulheres (independente da cor, idade ou etnia) ainda não é uma realidade, mas não deixa de ser um horizonte a ser buscado, ainda mais que, de país para país, aquele horizonte está mais próximo ou mais distante. No caso do Brasil, apenas após o fim da

Ditadura Militar (1964-1985) e a aprovação da Constituição de 1988, a chamada “constituição cidadã”, é que a discussão dos direitos civis, políticos e sociais voltaram à agenda dos debates políticos e intelectuais, questionando a forma como homens e mulheres, e brancos, negros e índios exercem seus direitos e reivindicam seu espaço na sociedade (CARVALHO, 2001). Um exemplo disto é a aprovação da Lei 10.639/03 que tornou obrigatória a oferta da disciplina de história da cultura africana e afro-brasileira no ensino médio e fundamental (e sua inclusão também no ensino superior, nos cursos de formação de professores, como é o caso dos cursos de História e de Ciências Sociais). Com a aprovação da lei, muitas daquelas questões têm sido debatidas em sala de aula (HERNANDES, 2005; FLORES, 2006; MATTOS, 2003), demonstrando-se como a “discriminação” e o “preconceito” são conceitos (na forma de um grupo representar e interpretar “outros”) historicamente construídos.

2. DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO: CONCEITOS HISTORICAMENTE CONSTRUÍDOS?

A discriminação é o estabelecimento de uma diferença, normalmente imposta com um sentido pejorativo, no qual se diz (e às vezes até se crê) que uma cultura é superior a “outra”, uma etnia é superior a “outra”, um homem é superior a “outro”. Ser superior (melhor que o “outro”), nesse sentido, nada mais seria que uma supervalorização de “si”, na medida em que se desvaloriza o “outro”. Não é por acaso que o preconceito é “um conceito antecipado e sem fundamento razoável”; quer dizer, uma “opinião formada sem ponderação”, uma “superstição”, na qual se dá uma valoração social a ponto de torná-la até “convencional”, algo “comum”, e, por ser “comum”, sem a necessidade de ser questionada.

Não seria exagero, nesse caso, constatar, como fez Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2004), que o preconceito e a discriminação são uma e mesma face “velada” do racismo no Brasil. Ao empreender uma pesquisa em jornais de 1988, e nas queixas de discriminação registradas em Delegacias de Polícia de São Paulo no período de 1993 a 1997, o autor se deparou com a constatação nada lisonjeira de que atos ilícitos como esses continuavam ainda impunes no país, principalmente em função da ação judicial ser inadequada, na maioria dos casos desqualificando o delito, e por ser um ato, que é uma discriminação étnica (racial), ser confundida com uma desigualdade (apenas) econômica.

3. UM RACISMO À BRASILEIRA?

Destarte, que pelo suposto acima, as questões: o que é o preconceito? Como e quando existe discriminação? Que tipo de racismo existe no Brasil? São fundamentais para se delinear as formas como brancos, negros e índios estabeleceram e estabelecem uma convivência em sociedade. Antes, entretanto, de se falar propriamente sobre o racismo no país é necessário observarmos, mesmo que sucintamente, o significado da palavra. De acordo com o *Dicionário Brasileiro Globo*, “racismo” quer dizer “teoria que admite a superioridade inerente de certas raças humanas; ato ou qualidade de racista”.

No Brasil, o racismo contra os negros remonta ao nosso passado colonial. Os negros foram trazidos para a América Portuguesa sob o pretexto de que eles eram filhos de Cã, descendente de Noé, que teve sua geração condenada à escravidão. O Padre Vieira, em seus sermões, pregava que o trabalho forçado dos negros se justificava pelo fato de que este levaria os cativos à redenção, ou seja, à salvação em Cristo. Neste aspecto, o negro era inferior ao branco, já que este não precisaria buscar a sua salvação no trabalho, isentando assim o branco do pecado original, já que Deus condenou Adão e Eva, depois da “queda do paraíso” a comerem do suor de seu trabalho. Esta justificativa, que legitimou a escravidão dos negros, no período colonial e imperial da nossa história, foi renovada no final do século XIX, período no qual a igreja católica perdeu força como legitimadora do sistema, pelo cientificismo, ou seja, pela teoria do branqueamento (PRIORE; VENÂNCIO, 2004).

No final do século XIX, a ciência ocupou o lugar da religião na construção das ideias que legitimavam o neocolonialismo na África e o racismo contra os negros no mundo. Segundo esta teoria, o branco era civilizado e os negros viviam em um estado de barbárie, cabendo aos primeiros conduzir os segundos ao estágio superior, legitimando assim a dominação e a desigualdade social dos negros na África e no mundo.

Devido à força que o movimento negro foi ganhando no decorrer do século XX, principalmente nos Estados Unidos, liderado por homens como Martin Luther King e Malcon X, entre as décadas de 1950 e 1960, a discussão sobre o racismo ganhou força, espalhando para o mundo a luta do negro pelos seus direitos. Nos Estados Unidos, a organização política e cultural do movimento negro, desdobraram-se nas décadas de 1970 e 1980, em ações como a mobilização de grupos em bairros periféricos de grandes cidades norte-americanas, eminentemente formados por negros, que vieram a organizar o movimento *Hip Hop*.

No Brasil, ao que tudo indica, ocorreu um fenômeno inverso (NUNES, 1996, 1999; HANCHARD, 2001). O movimento negro ganhou força inicialmente, não por intermédio direto de sua organização política e cultural, mas principalmente devido às letras de rap, especialmente as do grupo de rap *Racionais Mc's*, que, de maneira contundente, conseguiu denunciar o racismo que o negro brasileiro sofre ainda hoje. Este grupo conseguiu contestar teorias de sociólogos famosos como Florestan Fernandes (1965), ao demonstrar, por meio da experiência de “ser negro”

e “favelado”, que o racismo é uma questão cultural e social. Na música “Negro Drama”, fica evidenciada a denúncia escancarada de nosso sistema opressor contra o negro. Sua letra diz que “o negro drama tenta ver e não ver nada a não ser uma estrela longe meio ofuscada” ou “quando você está dirigindo o carro todo mundo está de olho em você, sabe porquê mano, pela sua origem”. Essa música foi um desabafo de um negro que “venceu na vida”, resolveu seus problemas financeiros, mas continua carregando o drama de ser negro porque “a alma guarda o que a mente tenta esquecer”. Ouvindo a música chega-se à conclusão de que o negro não tem saída, porque a questão não é apenas social, e sim, também, cultural. Esta constatação implica no fato de que precisamos de muitos anos (ainda) para aliviar o racismo contra os negros, já que ele está incutido na alma das pessoas. Em muitos ambientes, o negro é considerado inferior. Esta falsa ideia é alimentada pelos meios de comunicação, pela família, e até na escola, devido, muitas vezes, à falta de preparo do professor. Dessa forma, medidas afirmativas como a inclusão da história e cultura afro-brasileiras no currículo das escolas do país, em decorrência da Lei 10.639/03, é uma iniciativa relevante, mas é preciso que os professores responsáveis por esta tarefa conheçam o tema profundamente, pois, caso contrário, nossa sociedade racista continuará a ser reproduzida (GUIMARÃES, 1999).

4. A HISTORIOGRAFIA SOBRE A ESCRAVIDÃO NO BRASIL

Apesar de existir um número considerável de pesquisas que tiveram como tema a escravidão negra no Brasil, há ainda muito trabalho a se fazer (MOURA, 1990; GORENDER, 1990). Os manuais didáticos, em muitos casos, negligenciam parte da produção historiográfica recente. Para abordar este aspecto fundamental de nosso estudo, é importante traçar o panorama das tendências da historiografia da escravidão no Brasil, para, em seguida, discutir a intervenção didática em uma unidade escolar específica.

Efetuaremos, de forma bastante sucinta, a apresentação das três principais tendências da historiografia da escravidão, com o objetivo de evidenciar a peculiaridade de cada obra (e autor) de acordo com o período histórico em que foram produzidas, já que estas são produtos do seu autor e de sua época.

Gilberto Freyre (1900-1987), no início dos anos de 1930, no seu hoje clássico livro *Casa-grande e senzala* (de 1933), incorporou o negro na história do Brasil. Até aquele momento o negro era inferiorizado e desprezado pela maioria dos intelectuais brasileiros. O responsável por esta situação era o “ideal” de branqueamento inspirado no evolucionismo, importado da Europa no último quarto do século XIX (ARAÚJO, 2005).

Freyre, influenciado pelo culturalismo do antropólogo Franz Boas, do qual foi aluno (PALLARES-BURKE, 2005), procurou estudar o Brasil a partir da sua peculiaridade, buscando em nossa origem os elementos constitutivos da formação

da sociedade brasileira. Por meio do relato de viajantes, principal fonte utilizada pelo autor, entendeu que o Estado brasileiro era um transplante do Estado português. Dessa forma, os senhores de engenhos foram os representantes de Portugal, já que nossa colonização não foi realizada por uma empresa estatal, ao estilo espanhol, e sim particular (MELLO E SOUZA, 2006; FRAGOSO, 2001).

Freyre chamou atenção para a maneira como o português se relacionava com o “outro”, que era diferente de vários países europeus, que viam o “outro” com um olhar de repulsa e superioridade. Segundo o autor a experiência de miscigenação dos portugueses com os mouros foi a maior prova dessa característica dos portugueses. Portanto, isto possibilitou a miscigenação entre portugueses, negros e índios. Esta aceitação de miscigenação dos portugueses levou Freyre a afirmar que os negros foram mais bem tratados aqui no Brasil, em relação a qualquer lugar do mundo. Isto foi o que possibilitou a instituição da “democracia racial”, e da dominação positiva da escravidão no Brasil, sob a égide do patriarcalismo. O contexto em que a obra foi escrita evidencia a necessidade de Freyre de justificar a benevolência do senhor de engenho. Esta camada social estava em decadência e Freyre era seu descendente. Dessa forma, pode-se explicar a exaltação que o autor fez ao senhor de engenho, não apenas por meio de uma interpretação histórica, mas também evidenciando seus laços afetivos e genealógicos.

Além de sua qualidade estilística e interpretativa, tão bem evidenciada por seus leitores e intérpretes, o que fez com que sua análise obtivesse tamanho êxito no Brasil, está no fato de que no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), havia a necessidade de formação de uma identidade nacional. Neste sentido, uma visão que contemplava a inserção do negro na sociedade brasileira era “bem vista” (PALLARES-BURKE, 2005).

A partir da década de 1950, os fundamentos da obra de Freyre começaram a ser questionados. A modernização e a urbanização do Brasil revelavam a “nua e crua” realidade de discriminação e repulsa ao negro. Isto ocorria, principalmente, quando o negro ia concorrer a um emprego em fábricas, ou no comércio, e o mesmo era rejeitado em prol de um branco.

Roger Bastide e Florestan Fernandes (1971), fundadores da Escola de Sociologia Paulista (na USP), com o livro *Branços e negros em São Paulo*, procuraram entender, a partir de uma análise marxista economicista, as raízes dessa realidade (do negro), com o estudo da história da escravidão, tendo como norte investigativo não o nordeste, mas a própria cidade de São Paulo. Vale destacar, que diferente de Gilberto Freyre, vindo da elite nordestina, os autores, principalmente Florestan Fernandes provinham de família humilde, da qual sua mãe trabalhava como doméstica (PEIXOTO, 2000; PONTES, 1998). Ao se afastarem da abordagem culturalista e paternalista de Freyre, evidenciaram o processo de “coisificação”, que a escravidão impunha ao escravo. Este processo estava implícito na identificação jurídica do escravo à mercadoria, e na coerção brutal e desumanizadora contra a sua pessoa. Para eles, a coerção era necessária para auferir maior lucro do trabalho escravo. Foram elaborados muitos trabalhos baseados nessa abordagem por sociólogos e

historiadores, como: Fernando Henrique Cardoso (1977), Octávio Ianni (1988) e Suely Robles Reis de Queirós (1977).

O interessante é observar que apesar da diversidade nas abordagens destas duas tendências, ambas consideraram o escravo como um ser “passivo”. Freyre nos mostrou o escravo como um ser protegido pelo senhor. Na interpretação da Escola Paulista, também não se vê o escravo como um ser ativo, já que este é uma mercadoria e está à mercê da vontade dos senhores (com exceção daqueles que conseguiam fugir e formavam os quilombos).

Na década de 1980, principalmente, surgiram muitas pesquisas influenciadas pela historiografia francesa, inglesa e norte-americana, e em especial pela obra de Edward Palmer Thompson (1924-1993),⁵ que naquele momento estava sendo lida, utilizada, traduzida e interpretada no país. Estes estudos incorporaram novas abordagens e documentos até então não utilizados, e outros já explorados, mas com procedimentos metodológicos inovadores. A particularidade desses estudos está no resgate do cotidiano e da cultura do escravo, evidenciando o cativo como agente histórico, ao constituir, por meio de vários mecanismos, uma comunidade escrava, que permitia da melhor maneira possível procurar diminuir a opressão da escravidão (FLORENTINO; GOES, 1997). Estes estudos têm demonstrado que a violência não era o único meio utilizado pelos senhores para auferir melhor rentabilidade do trabalho escravo. A violência constante levaria a destruição mais rápida do que o normal do escravo, e sendo o escravo um ser humano precisavam de motivações para melhorar o desempenho nas tarefas que lhe eram designadas a executar (MATTOSO, 1982).

Stuart Schwartz (1988), por exemplo, ao analisar o segredo interno dos engenhos na Bahia exemplifica essa situação. Segundo ele, os escravos que trabalhavam na caldeira do engenho podiam sabotar a produção do açúcar a qualquer momento. Dessa forma, os senhores auferiam alguns privilégios, como dias de folga, após o término das tarefas.

Nesta perspectiva, Ciro Flamarion Cardoso (1987), nos mostra que os senhores muitas vezes cediam pedaços de terras aos escravos, para plantio próprio. Os produtos produzidos eram comercializados no mercado interno. Esta característica da escravidão tem sido chamada de “brecha camponesa”, a qual permitia a compra da liberdade por parte de alguns escravos.

Os acordos estabelecidos entre senhores e escravos, quando não cumpridos, causavam indignações dos escravos. As insatisfações dos cativos são identificadas nas ações judiciais que os negros moviam contra seus senhores, ou em rebeliões como a que ocorreu no engenho de Santana na Bahia, analisada por Schwartz (1988), na qual vários escravos fugiram e recusaram-se a voltar até que fosse cumprido o acordo estabelecido entre eles e o senhor, que era: fim de semana de folga, terras para plantar, etc.

Os estudos realizados nos últimos anos têm demonstrado diversas abordagens sobre a escravidão, mas talvez uma das que tenham mais avançado e evidenciado o escravo como agente histórico, é a história da família escrava (SLENES,

1999). Até a década de 1980, a historiografia, tanto na linha freyriana, quanto na da Escola de Sociologia Paulista, haviam omitido a sua existência. Desde então, a historiografia tem evidenciado a sua presença no(s) sistema(s) escravista brasileiro, e a sua importância na formação de uma comunidade escrava, que permitia aos escravos sobreviverem à dura opressão que foi a escravidão – de acordo com esta temática (SLENES, 1987; METCALF, 1987).

Não cabe aqui enumerar os trabalhos que foram realizados nas últimas décadas. No entanto, é necessário frisar que apesar dos senhores de escravos dificultarem, ou em determinadas circunstâncias facilitarem, a formação das famílias escravas, quem escolhia os cônjuges, os padrinhos dos seus filhos (que podia ser cativo, livre ou forro), eram normalmente os próprios escravos. Dessa forma, apesar da dureza da escravidão, os escravos conseguiam através da família constituir uma comunidade escrava, que associada a outros mecanismos, possibilitava viver da melhor maneira possível à opressão que foi a escravidão, porque não bastava apenas julgar se era boa ou ruim, mas sim vivida da melhor forma, não como um fantoche, mesmo sabendo dos limites de sua ação (LARA, 1988).

Neste sentido, verifica-se que a partir da década de 1980, a historiografia, ao resgatar o cotidiano e a cultura escrava, revelou-nos o escravo como um agente histórico que sempre está criando mecanismos diversos para suportar as dores do cativo (SILVA; REIS, 1989). Essa tendência historiográfica, além de resgatar a escravidão do amplo e ignorado espaço do escravo “passivo” (tal como foi evidenciado por Freyre) e do quilombola herói, ela trouxe à tona o cotidiano e a cultura dos escravos das economias voltadas para o mercado interno, que tanto Freyre, quanto os seguidores da Escola Paulista de Sociologia deram pouca importância.

5. A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (EMEF) “MARIA PAVANATTI FAVARO”

Com base nas discussões acima sobre a discriminação e o preconceito, e nos debates da historiografia sobre a escravidão, que se buscará analisar como os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Maria Pavanatti Favaro”, vêm procurando implementar o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, em conformidade com a Lei 10.639/03, desde 2004. Vale destacar, que o ambiente escolar no qual o projeto tem sido desenvolvido é preponderantemente ocupado por alunos pardos e negros, a maioria dos quais moradores em bairros periféricos (ou mesmo em favelas) na cidade de Campinas, no Estado de São Paulo. O que fez com que o trabalho fosse implementado com mais seriedade e dedicação, pois, foi uma oportunidade ainda para aproximar o ensino de História, disciplina eminentemente abstrata, à realidade dos alunos, também como uma forma de fazer com que se percebessem como “sujeitos históricos”.

Em 2004, trabalhou-se na escola a História e a Cultura Afro-brasileira, por

meio dos dados do IBGE, partindo do presente para o passado, e buscando levar o aluno a refletir sobre a desigualdade social da população afrodescendente na atualidade, como resultado do nosso passado colonial. Neste caso, abordou-se o tráfico de escravos, a importância da mão de obra africana no Brasil nos períodos Colonial e Imperial, intencionando levar os alunos a refletirem sobre o processo de abolição de 1888, como uma forma de desmobilizar as lutas que os negros travaram, principalmente, na última década de escravidão no Brasil. Por meio destas temáticas, os alunos puderam refletir sobre as oportunidades que não foram oferecidas aos negros libertos após 1888, tendo como contraponto os dados do IBGE de 2000, que apontam para suas consequências.

Em 2005, abordou-se a História e a Cultura Afro-brasileira, com as 7^ª séries. Trabalhou-se a conquista da América pelos Europeus, os objetivos da colonização, as características do continente africano, o tráfico negreiro, a importância da mão de obra africana nos períodos Colonial e Imperial e a relação entre África e América Portuguesa. Para abordar este tema, utilizaram-se livros didáticos (PILETTI, 2002) e o filme: *Amistad*⁶ (mais especificamente, a sequência que retrata a captura do negro na África pelos próprios companheiros, a negociação entre africanos e europeus na Costa Africana, as condições de transporte, a chegada na América e o comércio de africanos). As atividades econômicas do período (cana-de-açúcar e extração de pedras preciosas) e as revoltas foram trabalhadas por meio do livro didático e com os filmes: *Quilombo* e *Xica da Silva*.⁷ Já a economia cafeeira e o processo de abolição foram trabalhados por meio do livro didático e o filme *Gaigim*.⁸ A situação do negro hoje foi abordada, por meio de dados do IBGE de 2000, da música "Negro Drama" dos *Racionais Mc's* e do filme *Uma Onda no ar*.⁹

Nas oitavas séries, trabalhou-se com o surgimento do movimento *Hip Hop* e o racismo nos Estados Unidos. O plano de trabalho proposto visou enfatizar principalmente o rap (ritmo e poesia). Essa proposta foi feita tendo por base o fato de que, segundo artigo de Ivana Bentes e Michael Herschmann, publicado no Caderno Mais da *Folha de S. Paulo* de 2002, as músicas do grupo de rap *Racionais Mc's* são atualmente as mais influentes. Antes de se expor o trabalho que foi realizado pelos professores, tendo por base o movimento *Hip Hop*, faz-se necessário, abordarmos o que significa, e como alguns estudiosos tem se posicionado em relação à temática.

O movimento *Hip Hop* surgiu nos Estados Unidos no início da década de 1970, nos bairros periféricos habitados, predominantemente, por negros. Alguns autores consideram o movimento *Hip Hop* como um movimento social. No entanto, os seus adeptos, caracterizam-no como uma cultura de rua. O movimento *Hip Hop* é composto de três elementos: o rap (música), o break (dança) e o grafite (expressão plástica).

O movimento *Hip Hop* foi se constituindo de forma lenta e gradual nas periferias das grandes cidades brasileiras. Grupos de break, por exemplo, apresentavam-se nas ruas *24 de Maio*, em frente ao *Teatro Municipal* e na *Estação São Bento* do Metrô; mas somente entre o fim da década de 1980 e início da de 1990 que o termo, movimento *Hip Hop*, passou a ser incorporado enquanto conjunto

de práticas culturais na cidade de São Paulo. Dentre os elementos que compõe o movimento *Hip Hop*, o rap tem sobressaído. O rap (ritmo e poesia) tem atraído os jovens das periferias das grandes cidades.

Vários autores têm procurado entender o movimento *Hip Hop*, contribuindo assim para a compreensão da complexidade que constitui a elaboração de um discurso politizado, realizado por jovens da periferia de maneira contundente.

Elaine Nunes de Andrade foi pioneira no estudo do movimento *Hip Hop* no Brasil. Na sua dissertação de mestrado intitulada: *Movimento negro juvenil: um estudo de caso de jovens rappers de São Bernardo do Campo*, defendida na FE-USP, em 1996, a autora acompanhou a Posse Hausa, para entender como era a organização do movimento negro juvenil. Para ela o rap surgiu, no Brasil, no início da década de 1980, como desdobramento da cultura negra norte americana. Segundo a autora, Posse é:

(...) uma organização que tem como propósito desenvolver atividades artísticas entre os membros do próprio grupo, com ensaios nas suas reuniões semanais ou quinzenais; agendamento de apresentações musicais ou palestras em escolas e organizações não governamentais. As posses desenvolvem atividades sociais, como campanhas do agasalho. Algumas procuram articular-se com partidos políticos, participando de debates, ou com entidades do movimento negro, com os quais buscam integração para a obtenção de informações que envolvem a temática negra (NUNES, 1999, p. 89).

Por meio do estudo da Posse Hausa, a autora conseguiu traçar um perfil do movimento *Hip Hop*, enfatizando a envergadura e consistência de um movimento revolucionário, organizado por jovens, na sua maioria negros das periferias das grandes cidades, que segundo Bentes e Herschmann:

(...) poderiam ser considerados como uma espécie de porta-vozes das periferias e favelas: após a crise das vanguardas artísticas e intelectuais nos anos 70, emergiriam como novos intelectuais locais, orgânicos, forjados ao longo dos anos 80 e especialmente dos anos 90, no bojo de uma cultura popular ou minoritária já não idealizada pelas vanguardas e com maior autonomia (BENTES; HERSCHMANN, 2002, p. 11).

Segundo Elaine Nunes Andrade, o interesse da juventude da periferia em relação a “cultura Hip Hop”, especificamente o rap, é importante para enfrentar a crise social, instaurada por uma sociedade capitalista, com desemprego em massa, dificuldades de acesso e permanência na escola, e as perseguições policiais. Para a autora, a discussão a respeito da identidade étnica faz parte das preocupações dos rappers, mas fica em segundo plano. Dessa forma, conclui que “o grupo fortalece sua identidade étnica e geracional como condição única para a superação do mundo da exclusão e, mais ainda, do mundo da violência simbólica” (ANDRADE, 1999, p. 91).

José Carlos Gomes da Silva (1998), em sua tese de doutorado intitulada: *RAP na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*, procurou analisar o movimento *Hip Hop*, com ênfase no rap, a fim de observar o fortalecimento da identidade étnica, forjada por jovens da periferia, na sua maioria negros, da maior cidade do Brasil. Observa também como os jovens denunciam as mazelas sociais surgidas em decorrência do processo de exclusão que é inerente, em uma metrópole que passa pelo processo de desindustrialização. Por outro lado, preocupou-se também com a relação da formação e consolidação do rap, como uma mercadoria que é vendida nos meios de comunicação de massas, enfatizando as resistências contra a cultura hegemônica.

Tendo por base, as ideias discutidas por estes autores foi possível levar os educandos a perceberem a construção da identidade do negro no Brasil historicamente, já que grupos de rap como os *Racionais Mc's* sempre utilizam a História do Brasil para fundamentar suas composições. Esse procedimento pode ser observado e exemplificado na música "Negro Drama", cuja composição relaciona a situação do negro atual, com o processo de exploração iniciado no período colonial.

Por outro lado, é possível demonstrar por meio do rap, as diferentes formas de construção da identidade negra nos Estados Unidos da América e no Brasil. Salientou-se ainda que essa proposta não esteve alicerçada apenas nas letras de rap, mas também em filmes, textos e fotografias que foram utilizadas como instrumentais de alcance dos objetivos propostos. O objetivo foi demonstrar que o rap é a expressão da periferia, e principalmente, da população afrodescendente, que se concentra nessa região da cidade. Os dados do IBGE ratificam esse fato, ao indicar que os afrodescendentes são os mais excluídos socialmente, quando comparados, com a população branca, nos quesitos educação, saúde, trabalho e habitação (ANDREWS, 1998).

A proposta foi mostrar aos educandos que o *Hip Hop*, especialmente o rap, é um movimento de contestação, elaborado, principalmente, pelos afrodescendentes da periferia, que visa denunciar as mazelas cometidas contra os negros e resgatar sua autoestima. Dessa forma, procurou-se chamar a atenção dos educandos para o fato de que o *Hip Hop* é o movimento sócio cultural mais importante que surgiu nos últimos anos.

O trabalho com o rap (como um meio de contestação da população afrodescendente e favelada) permitiu enfocar temas como: *A Guerra de Canudos*, *O Cangaço no Nordeste*, *A Revolta da Vacina*, *A Guerra do Contestado*, *A Revolta da Chibata* e *O Movimento Operário em São Paulo*. Essa abordagem permitiu que os alunos refletissem sobre a construção da história pelos marginalizados, principalmente pelos afrodescendentes, que procuram resgatar sua autoestima e sua identidade étnica.

6. O USO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA FORMA DE ENSINAR A HISTÓRIA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

O uso adequado de imagens (filmes, fotos, pinturas e esculturas) no ensino de história, tal como se argumentará abaixo, é uma maneira de possibilitar ao aluno a compreensão da história da cultura afro-brasileira e africana, bem como outros temas ligados o ensino de história. Nas últimas duas décadas, pelo menos, têm se discutido muito a respeito das formas de se ensinar, com a preocupação de inovar procedimentos, tendo em vista o rápido processo de desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação de massa, incidindo diretamente na realidade do aluno, com a televisão, o celular, o computador e a Internet. Não há como ignorar a saturação das imagens que perpassam hoje o cotidiano (BURKE, 2004). Muito embora o uso de imagens na escola não seja algo novo e recente, tal como acontece com a utilização de filmes, pinturas, fotos e esculturas, normalmente tais procedimentos são trabalhados, quase sempre, sem a devida articulação e preparação. Como se deve trabalhar um filme em sala de aula? Quais as melhores maneiras de se usar as imagens para facilitar a participação dos alunos nas aulas? A proposta abaixo, pensada e trabalhada durante anos com alunos do ensino fundamental, preocupa-se com o ensino da história da cultura afro-brasileira e africana. No entanto, vale dizer, a proposta poderá também ser usada para se trabalhar outras temáticas, no ensino fundamental e médio.

No ano de 2006, o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira deixou de ser um trabalho solitário do professor de história (Jonas Rafael dos Santos). Os professores de geografia (Cícero e Maria Helena) e o professor de Estudos das Relações Econômicas e Tecnológicas (ERET), João Roberto da Silva, se engajaram no projeto, permitindo assim o aperfeiçoamento das temáticas discutidas. Neste ano, foram selecionadas para o trabalho as turmas da sétima e da oitava séries (7^a C e D; e 8^a B, C, D e E). As atividades desenvolvidas procuraram esclarecer e “desmistificar” a ideia de “democracia racial”, que perpassa o imaginário da sociedade brasileira. Por outro lado, demonstrar as contribuições da cultura africana na formação do povo brasileiro.

Os objetivos pretendidos com o trabalho foram: a) esclarecer e “desmistificar” o mito da democracia racial na história do Brasil; b) e identificar e valorizar a cultura afro-brasileira. Para tanto, buscou-se compreender: a) que a escravidão existiu em vários lugares e períodos da história da humanidade; b) que a escravidão existia na África antes dos europeus iniciarem a colonização da (s) América(s); c) que a escravidão africana na América foi resultado da expansão do sistema capitalista; d) que o comércio de negros africanos era muito lucrativo; e) que os negros africanos trouxeram não apenas os seus corpos, mas também sua alma e a sua cultura para a(s) América(s); f) a diferença entre a escravidão praticada na África e o sistema escravista introduzido pelos europeus na América; g) que mesmo diante da discriminação racial existente no Brasil muitos negros se destacaram; h) e entender

como foram reapropriadas as técnicas agrícolas, de extração de ouro e a linguagem trazidas pelos africanos para a América. De modo que o conteúdo trabalhado e ensinado foi: 1 – O racismo na sociedade brasileira; 2 – As causas do racismo no Brasil; 3 – As contribuições dos africanos na formação da sociedade brasileira; 4 – A escravidão na África e o tráfico de escravos; 5 – A implementação do sistema escravista na(s) América(s); 6 – As personalidades negras na sociedade brasileira e as suas marcas na engenharia, na medicina, na geografia e na literatura brasileira.

Assim, com o objetivo de levar os educandos a questionarem a existência (ou não) do racismo na sociedade brasileira, utilizou-se o filme: *Vista a minha pele*, de Joel Zito,¹⁰ que faz um contraponto com a série *Malhação* (exibida pela Rede Globo, há pouco mais de dez anos, de segunda a sexta-feira às 17h30), ao retratar uma escola particular, onde os brancos são a minoria. Após o término da exibição do filme foi aberto um debate a respeito da temática. Foram utilizados também dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) sobre o acesso do negro à educação e saúde, bem como sua participação no mercado de trabalho. Os alunos elaboraram uma redação acerca do que assistiram, ouviram, debateram e analisaram.

Houve a preocupação de mostrar que a discriminação racial no Brasil remete ao nosso passado colonial. Dessa forma, foi abordada a história e a cultura afro-brasileira, em uma perspectiva de “longa duração”. Para isto, foi elaborada uma linha do tempo, que contemplou os principais “fatos” que se relacionam com a história do negro no Brasil, como: a chegada dos portugueses em 1500 na América; início aproximado do tráfico de africanos em 1530; descobrimento das minas de ouro na região da Gerais, no final do século XVII (1693-5); crise da extração aurífera, na segunda metade do século XVIII (1750); expansão da cafeeira no vale do Paraíba, por volta de 1820; fim do tráfico em 1830; Lei Eusébio de Queiroz (1850); Lei do Ventre Livre (1871); Lei dos Sexagenários (1886); Lei Áurea (1888); a Constituição de 1988 e a inclusão de crime por racismo, e, enfim, a Lei 10.639/03, que obriga as escolas a incluírem a história e a cultura afro-brasileira no currículo escolar.

Para compreender a causa do racismo na sociedade brasileira, selecionou-se uma sequência do filme *Amistad*: que mostra como os negros eram capturados na África, transportados para América e comercializados. A partir desse filme foi possível discutir vários aspectos da história e da cultura africana e afro-brasileira. Discutiu-se a existência da escravidão na África antes dos europeus iniciarem a colonização da América. Outra questão levantada referiu-se a diferença entre “escravidão” e “sistema escravista”. Por meio do filme *Amistad* foi possível levantar questões sobre o tráfico de escravos e sua importância na economia colonial. Neste aspecto foram apresentados dados a respeito da quantidade de africanos introduzidos na América, especialmente na América Portuguesa, o tempo de duração da travessia entre a África e a América, o tipo de alimento fornecido aos negros ao longo da travessia, os produtos utilizados pelos europeus, para trocar por negros com as tribos africanas. Ao debater este filme com os alunos, ressaltou-se que em muitos momentos da

história os brancos também foram escravos, exemplificando isto através da escravidão nas Cidades-Estados da Grécia e no Império Romano (GORENDER, 2001).

Discutiu-se ainda o fato de que a África é considerada o berço da humanidade e ao longo da sua história abrigou vários Reinos. Dessa forma, procurou-se mostrar aos educandos a importância do continente africano para a humanidade, dos conhecimentos desenvolvidos e a organização política que existia antes dos europeus chegarem lá, por volta do século XV. O objetivo foi levar os alunos a pensarem sobre o fato de que os negros africanos não trouxeram apenas força física para a(s) América(s), mas também costumes, hábitos e valores que foram incorporados e reinventados. Seguindo esta linha de raciocínio os professores trabalharam o texto: *África: berço da humanidade e do conhecimento*. Por meio deste texto foi possível chamar a atenção para as contribuições dos africanos para a humanidade, e especialmente para o desenvolvimento da América, já que os africanos introduziram na América técnicas de construção, de extração aurífera, de metalurgia, de tecelagem, de irrigação, etc. Utilizou-se também o Minidicionário africano, que compõem o *Kit da Cor da Cultura*. As contribuições africanas, na formação do idioma nacional, foram trabalhadas da seguinte maneira: elaborou-se uma lista com palavras de origens africanas, e pediu-se que os educandos pesquisassem em casa, sob a orientação dos pais, ou mesmo utilizando Dicionários.

Em relação às atividades econômicas desenvolvidas e as reações dos negros à escravidão na América Portuguesa, utilizou-se o filme *Quilombo*, de Cacá Diegues. Selecionaram-se os 20 primeiros minutos do filme, que se inicia com a cena na qual um escravo está sendo castigado por outro negro, sob a supervisão da sua proprietária, e por uma revolta dos cativos que estavam trabalhando no canavial; e termina com uma expedição organizada pelo governador de Pernambuco, com o objetivo de destruir o Quilombo dos Palmares. A partir desse filme foi possível discutir o funcionamento da sociedade açucareira, que se desenvolveu principalmente no nordeste da América Portuguesa. Por outro lado, discutiu-se a fuga dos negros, como uma das formas de resistência à escravidão, e o que era um quilombo e a sua estrutura (atividades econômicas que eram desenvolvidas e a organização social). Ao nos referirmos aos quilombos, ressaltou-se que em toda região que utilizou a mão de obra escrava ocorreu a formação de quilombos, e que Palmares é o mais conhecido, devido à sua longevidade e tamanho (REIS; GOMES, 1996). Tratou-se, neste aspecto, a respeito da figura do capitão do mato e o surgimento dos grandes líderes do quilombo dos Palmares: "Ganga Zumba" e "Zumbi". Destacou-se a importância dos dois líderes na condução do quilombo, ressaltando que o dia da consciência negra é comemorado no dia 20 de novembro, devido à morte de Zumbi, que ocorreu em 20 de novembro de 1695. Para completar a discussão sobre as revoltas escravas, trabalhou-se com o documento *Tratado dos escravos levantados de José Manuel da Silva*, que retrata um episódio, ocorrido na Bahia em 1789, no qual os cativos negociavam melhores condições de trabalho para retornarem às atividades. Por meio desse documento foi possível discutir que a fuga para os

quilombos foi uma das várias formas de resistência que ocorreram ao longo período da escravidão, já que os cativos muitas vezes faziam “corpo mole”, ou ainda, sabotavam a produção de açúcar, como bem salientou Stuart Schwartz no seu livro: *Segredos internos* de 1988.

A sociedade mineradora foi analisada por meio do filme *Xica da Silva*, de Cacá Diegues. Abordou-se a urbanização que ocorreu na região das Minas Gerais e o processo de extração de pedras preciosas. Por outro lado, foi discutido o processo de alforria, que ocorria com mais frequência na região das Minas (MELLO E SOUZA, 1999), e, principalmente, as estratégias utilizadas pelas mulheres para alcançar sua liberdade e da prole. A dinâmica da economia mineira foi demonstrada pelo número elevado de escravos ao longo do século XIX, bem como o fato de que havia a predominância de pequenas posses de escravos, devido, principalmente, à economia mercantil de subsistência, que manteve o crescimento da economia mineira ao longo do final do século XVIII e do XIX. Abordou-se também a escravidão urbana e as suas peculiaridades. Ao se levantar a questão da escravidão urbana foi possível inserir a discussão sobre a maior revolta urbana das Américas, *A revolta dos Malês*, que ocorreu em 1835, na Bahia, com a participação de cativos e alforriados africanos que seguiam o islamismo (REIS, 2003).

A comparação entre as sociedades açucareira e mineira foi complementada por meio da elaboração de duas pirâmides, que representavam a estrutura organizacional do nordeste brasileiro e da região das Minas Gerais. Utilizou-se a proposta apresentada no livro didático: *O jogo da história*, “De corpo na América e de alma na África”, no qual indica que:

A pirâmide social nas regiões açucareiras era relativamente simples. Na base, a imensa maioria era composta por escravos. Logo a seguir vinha um pequeno grupo formado por artesãos, pequenos proprietários de terras, homens livres pobres e escravos. No topo figuravam os grandes senhores de engenho e as autoridades coloniais e eclesiásticas. A sociedade mineradora também tinha uma grande massa de escravos em sua base. No entanto, os grupos intermediários eram mais complexos e numerosos. Logo acima dos escravos estavam os homens livres pobres, em geral mulatos ou libertos, que se dedicavam a serviços ocasionais ou participavam das milícias organizadas pelas autoridades metropolitanas. Na camada seguinte encontravam-se os artesãos, os comerciantes, os profissionais liberais, os representantes do clero e os funcionários da administração colonial. No topo estavam os grandes mineradores e as autoridades coloniais (CAMPOS et al., 2002, p. 112-113).

Os professores mediarão também debates sobre o processo de abolição que ocorreu no Brasil. Inicialmente foi enfatizada a Lei Eusébio de Queirós, que determinou em 1850 o fim do tráfico (transatlântico) de escravos. Mas, não se deixou de analisar, junto com os alunos, a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1886), que foram aprovadas para amenizarem as pressões para o fim da escravidão no Brasil, que iriam ser intensificadas na última década da

escravidão. A assinatura da Lei Áurea, em 1888, foi abordada como um mecanismo utilizado pela “elite”, com o objetivo de desmobilizar as revoltas escravas e as organizações que as apoiavam. Enfatizou-se aos alunos que os negros, na última década da escravidão, haviam atingido um nível de mobilização que a introdução dos imigrantes, especialmente nas lavouras de café, foi fundamental para desmobilizar o movimento abolicionista. Ressaltaram-se esses acontecimentos procurando mostrar que após os imigrantes conseguirem se organizar em sociedades classistas, o governo, em 1930, proibiu a imigração para o Brasil.

O filme *Cafundó*¹¹ foi utilizado para mostrar a dificuldade de inserção do negro, após a abolição da escravidão, na sociedade brasileira. O filme aborda a história do ex-escravo João Camargo, que viveu na região de Sorocaba entre o final do século XIX e a primeira metade do XX. Após várias tentativas de inserção na sociedade, ele se transformou num líder religioso. O filme consegue mostrar o “preconceito” da elite com relação ao sincretismo religioso, praticado por João Camargo. Foram selecionadas cenas que retratavam a chegada de João Camargo na cidade e a dificuldade dos negros para arrumar trabalho nas fábricas, restando, por esse motivo, a marginalidade, a prostituição, ou o trabalho doméstico, que era executado pelos negros (ainda “escravos”). O filme possibilitou que os alunos refletissem sobre as consequências da Lei Áurea na vida dos negros.

Por meio do filme *Uma onda no ar* e dos dados do IBGE, aprofundou-se a discussão sobre os destinos dos negros após a abolição, a fim de constatarmos (a existência ou não de) o “racismo” e o abandono que os negros foram submetidos, ao longo da história do Brasil, desde o período colonial até a atualidade. O filme: *Uma onda no ar* aborda a história de uma Rádio, que foi idealizada por jovens de uma favela, com o objetivo de levar informação, entretenimento e esclarecimento para a população do morro. Utilizou-se a sequência do filme, na qual o líder dos jovens, após ser detido e indagado pelos presidiários, conta como surgiu a Rádio, a luta e a determinação necessária para mantê-la funcionando, desde o início da década de 1980. Este filme transmite uma mensagem positiva sobre a atuação do negro na sociedade brasileira, sem omitir a opressão sofrida por eles. Há ainda uma sequência, em que o líder dos jovens, filho de uma faxineira de uma escola particular, passa por situações semelhantes às retratadas no filme *Vista a Minha Pele*. Neste aspecto foi possível chamar a atenção dos alunos, mais uma vez, para o problema da “discriminação racial” camuflada, e ainda vigente na sociedade brasileira.

O trabalho com a história e a cultura afro-brasileira, procurou mostrar aos alunos, que apesar da opressão que foi a escravidão, muitos negros se destacaram ao longo da história, transformando-se em grandes personalidades como: Machado de Assis, Lima Barreto e Cruz e Sousa, na literatura; Teodoro Sampaio e André Rebouças, na engenharia. Dessa forma, a fim de valorizar a contribuição de personalidades negras na nossa formação trabalhamos com a fita de VHS do *Kit da cor da cultura: “Os grandes heróis de todo mundo”*.¹² Os alunos pesquisaram na Internet e elaboraram cartazes que foram expostos no interior da escola.

Em relação aos filmes apresentados e discutidos na sala de aula, os educandos

elaboraram relatórios, sempre após a explicação do professor. Os alunos também responderam algumas questões elaboradas pelos professores. Como trabalho final, os alunos das oitavas séries elaboraram e apresentaram para outras classes: poesias, seminários e peças de teatro.

Com a intenção de ampliar os debates sobre essa temática, presente no cotidiano da sociedade brasileira, as atividades acima mencionadas foram filmadas e fotografadas para futuras discussões entre a equipe pedagógica e a comunidade. Após o término dos trabalhos realizados, os docentes observaram uma significativa compreensão dos educandos sobre a problemática em questão.

Os trabalhos desenvolvidos sobre a “discriminação racial” na EMEF “Maria Pavanatti Favaro” tiveram o apoio dos educadores que participaram direta ou indiretamente na implementação do projeto. O eixo central dos debates girou em torno da valorização das contribuições dos afrodescendentes na construção e formação da cultura brasileira, objetivando demonstrar que apesar da opressão que foi a escravidão, os negros elaboraram estratégias de ação que vai muito além das análises que enfatizam a vitimação dos africanos. Dessa forma, os professores procuraram contrapor as interpretações elaboradas por Gilberto Freyre, sobre a passividade do negro diante da sociedade escravista, e da Escola de Sociologia Paulista, que enfocou a opressão da escravidão, ao mesmo tempo em que considerava os cativos como sujeitos históricos, apenas quando fugiam para os quilombos.

Segundo os docentes envolvidos no trabalho, a implementação do projeto “A cor da cultura” foi muito positiva. Eles têm certeza que os trabalhos serão ampliados cada vez mais pela equipe pedagógica, no sentido de integrá-lo ainda mais ao projeto pedagógico da Escola. A implantação do projeto “a cor da cultura” nesta unidade escolar tem gerado muitos debates entre os educadores e educandos sobre o mito da “democracia racial” no Brasil. Neste sentido, foi muito positiva a ação pedagógica de valorização da população negra, que ainda hoje sofre na pele o preconceito de ser negro na sociedade brasileira. Os professores ressaltaram que para trabalhar a história e a cultura africana e afro-brasileira é necessário utilizar outros recursos para complementar o Kit do projeto “A cor da cultura” e, principalmente, deve existir uma intervenção multidisciplinar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi exposto acima, o objetivo principal deste artigo foi discutir como se utilizar imagens (como filmes, fotos e pinturas) e letras de música (como de rap) para se ensinar à história da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. Demonstramos como os procedimentos foram trabalhados em sala de aula, no ensino fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Maria Pavanatti Favaro”, localizada na cidade de Campinas, no Estado de São Paulo, e os resultados que foram alcançados com o uso daqueles recursos. Destacou-se a

forma como preconceito e discriminação são a mesma face de um racismo (ainda hoje) praticado à brasileira, quer dizer, de modo muitas vezes indireto, como se não existisse de fato (GUIMARÃES, 1999).

No entanto, as consequências são facilmente notadas, bastando para isso não somente identificar as letras de Rap mais tocadas ou os filmes aqui discutidos, mas simplesmente abrir um jornal, uma revista, ou ligar a TV. Evidentemente, para a população negra (e índia), principalmente, os efeitos não são apenas visuais com o contato com as imagens e a leitura de noticiários de jornais e revistas, mas incidem na própria “alma”, para sintetizar com uma expressão, como um “tormento diário”. Como todo problema social, o seu efeito mais grave é acreditar-se na sua ausência, ou para dizer o mesmo, que não existe racismo no Brasil porque nossa sociedade não é racista (GUIMARÃES, 1999). E, nesse caso, o preconceito e a discriminação, evidenciadas na maneira como o racismo incide sobre o negro (sobre o índio, e o pobre em geral) no país, cumpre notar que não é um fenômeno contemporâneo, mas sim um conjunto de “representações” e “imagens” historicamente construídas, desde o período colonial. Que efetivamente destacam os desdobramentos de nossa herança colonial, na qual o trabalho escravo foi à base de funcionamento do mercado econômico brasileiro, que ainda hoje mantém uma elevada concentração de renda, agregada e mantida por uma pequena minoria (GUIMARÃES, 2006). Assim, não é por acaso, que ao lado da desigualdade econômica, encontre-se a de direitos sociais, que foi tão bem analisada historicamente por Manolo Florentino e João Fragoso (2001) no livro *Arcaísmo como projeto*. Por fim, cabe dizer que os procedimentos aqui discutidos e implementados para se trabalhar músicas e imagens (como a de filmes, fotos e quadros) no ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira poderá também ser pensada e utilizada para se trabalhar com outros temas e períodos da História.

8. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). 1999. *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus.
- ANDRADE, Elaine Nunes de. 1996. *Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo*. São Paulo, USP. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação.
- . 1999. “Hip hop: movimento negro juvenil”. In: Andrade, Elaine Nunes de (org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo, Summus.
- ANDREWS, George Reid. 1998. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Tradução de Magda Lopes. Bauru/SP: Edusc.
- ARAUJO, Ricardo Benzaquem. 2005. *Guerra e paz. Casa-grande e senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30*. 2ª edição São Paulo: Ed. 34.
- BENTES, Ivana; HERSCHMANN, Micael. 2002. O espetáculo do Contradiscorso. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais, p.11-12.

- BURKE Peter. 2004. *Testemunha ocular: história e imagem*. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru/SP: EDUSC.
- CAMPOS, Flávio de; AGUILAR; Lidia; CLARO, Regina; MIRANDA, Renan Garcia. 2002. *O Jogo da História: De Corpo na América e de alma na África*. São Paulo: Moderna. 6ª. série
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. 1987. *Escravos ou camponês? O protocampesinato negro nas Américas*. São Paulo, Brasiliense.
- CARDOSO, Fernando Henrique. 1977. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CARVALHO, José Murilo de. 2001. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- EAGLETON, Terry. 2005a. *Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Trad. Maria Lucia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- . 2005b. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: EdUnesp.
- FLORES, Elio Chaves. 2006. "Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana". *Tempo. Revista de História*, UFF, v. 11, n. 21, pp. 75-92.
- FLORESTAN, Fernandes. 1965. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus/Edusp.
- FLORESTAN, Fernandes; BASTIDE, Roger. 1971. *Branços e negros em São Paulo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto. 1997. *A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, 1790-1850*. Rio de Janeiro: Civilização B
- FLORENTINO, Manolo; FRAGOSO, João Luís. 2001. *O arcaísmo como projeto. Mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma economia colonial tardia (Rio de Janeiro, 1790-1840)*. 4ª edição revista e aumentada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- FRAGOSO, João Luís (et. al.) 2001. *O antigo regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- FREYRE, Gilberto. 1963. *Casa-grande e senzala*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. 2006. *Classes, raças e democracia*. 1ª reimpressão. São Paulo: Ed. 34.
- . 2004. *Preconceito e discriminação*. São Paulo: Ed. 34.
- . 1999. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34.
- GORENDER, Jacob. 1990. *A escravidão reabilitada*. São Paulo, Ática.
- . 2001. *O escravismo colonial*. 6. ed. São Paulo: Ática.
- HANCHARD, Michael George, 2001. *Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)*, Rio de Janeiro, Ed. UERJ.
- HARTOG, François. 2004. *Memória de Ulisses. Narrativas sobre a fronteira na Grécia Antiga*. Tradução de Jacyntho Lins Brandão. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- HERNANDEZ, Leila Leite Hernandez, 2005. *A África na sala de aula: visita a história contemporânea*, São Paulo, Selo Negro.
- HOBSBAWM, Eric. J. 1997. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras.

- . 2002. *Tempos interessantes*. Uma vida no século XX. Trad. S. Duarte. São Paulo: Companhia das Letras.
- IANNI, Octávio. 1988. *As metamorfoses do escravo*. São Paulo: Hucitec.
- LARA, Sílvia H. 1988. *Campos da violência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MATTOS, Hebe Maria. 2003. "O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil". In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel (Orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, pp. 127-36.
- MATTOSO, Kátia. 1982. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- MELLO E SOUZA, Laura de. 1999. *Norma e conflito: aspectos da História de Minas no século XVIII*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- . 2006. *O sol e a sombra*. Política e administração na América Portuguesa do século XVIII. São Paulo: Companhia das Letras.
- METCALF, Alida C. 1987. Vida familiar dos escravos em São Paulo no século dezoito: o caso de Santana do Parnaíba. *Revista Estudos Econômicos*. São Paulo, IPE/USP, 17 (2).
- MOURA, Clóvis. 1990. *As injustiças de Clio*. O negro na historiografia brasileira. Belo Horizonte: Oficina de Livros.
- PALLARES-BURKE, Maria Lucia. 2005. *Gilberto Freyre, um vitoriano nos trópicos*. São Paulo: Editora Unesp.
- PEIXOTO, Fernanda Áreas. 2000. *Diálogos brasileiros*. Uma análise da obra de Roger Bastide. São Paulo: Edusp.
- PERROT, Michelle. 2005. *As mulheres ou o silêncio da história*. Bauru/São Paulo: Edusc.
- PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudio. 2002. *História e vida integrada*. São Paulo: Editora Ática. (Livro didático indicado para o Ensino Fundamental).
- PONTES, Heloisa, 1998. *Destinos mistos: os críticos do grupo Clima em São Paulo (1940-1968)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato Pinto. 2004. *Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- QUEIROZ, Suely Robles Reis de. 1977. *Escravidão negra em São Paulo*. Um estudo das tensões provocadas pelo escravismo no século XIX. Rio de Janeiro: José Olympio.
- REIS, João José. 2003. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras.
- REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs). 1996. *Liberdade por um fio: história dos quilombos brasileiros*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SAID, Edward. 1990. *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SCHWARTZ, Stuart B. 2001. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Trad. Jussara Simões. Bauru/SP: Edusc.
- . 1977. "Resistance and accomodation in eighteenth century Brazil: the salves view of slavery". *The Hispanic American Historical Rewiew*. Duke University Press, 57 (1).
- . 1988. *Segredos internos*. Engenhos e escravos na sociedade colonial. Trad. Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras.

SILVA, Eduardo; REIS, João José. 1989. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras.
SILVA, José Carlos Gomes. 1998. *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.
SLENES, Robert W. 1987. Escravidão e família, padrões de casamento e estabilidade familiar numa comunidade escrava (Campinas, século XIX). *Revista Estudos Econômicos*, São Paulo, IPE, USP, 17 (2).
—. 1999. *Na senzala uma flor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Filmes

Vista a Minha Pele
Direção: Joel Zito Araújo, 2003.
Quilombo
Direção: Carlos Diegues, 1984.
Xica da Silva
Direção: Carlos Diegues, 1976.
Heróis de Todo o Mundo
Direção: Jorge Henrique Cavalcante Fiel.
Uma Onda no Ar
Direção: Helvécio Ratton, 2002.
Gaijin: Caminhos da Liberdade
Direção: Tizuka Yamasaki, 1980.
Amistad
Direção: Steven Spielberg, 1997.
Cafundó
Direção: Paulo Betti/Clóvis Bueno, 2005.
Recebido em: 15/02/2010.
Aprovado para publicação em: 28/06/2010.

NOTAS

(Footnotes)

¹ Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no VIII Encontro Regional de História da Anpuh, na seção de Mato Grosso do Sul, evento realizado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

² Aluno do Curso de Doutorado em História na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista do CNPq. Professor do Departamento de História da UEMS, Unidade de Amambai. E-mail: diogosr@yahoo.com.br.

³ Doutor em História pela Unesp - Campus de Franca. Professor da rede pública municipal de ensino da cidade de Campinas. E-mail: jrafsantos@yahoo.com.br.

⁴ Doutor em História pela USP. Professor do Departamento de Ciências Sociais da Unesp - Campus de Marília. E-mail: mpmt@terra.com.br.

⁵ Foi historiador marxista inglês dissidente do partido comunista, na década de 1950, após o

reconhecimento público, no XX congresso da Internacional, das atrocidades cometidas por Josef Stalin na URSS. Entre as suas principais publicações, se destacam os livros: A formação da classe operária inglesa (1987; 1988); Senhores e caçadores (1987); Costumes em comum (1998); A peculiaridade dos ingleses e outros ensaios (2001) e Os românticos (2002).

⁶ Amistad. Direção: Steven Spielberg, 1997.

⁷ Quilombo. Direção: Carlos Diegues, 1984; Xica da Silva. Direção: Carlos Diegues, 1976.

⁸ Gaijin: Caminhos da liberdade. Direção: Tizuka Yamasaki, 1980.

⁹ Uma onda no ar. Direção: Helvécio Rattton, 2002.

¹⁰ Vista a minha pele. Direção: Joel Zito Araújo, 2003.

¹¹ Cafundó. Direção: Paulo Betti/Clóvis Bueno, 2005.

¹² Heróis de Todo o Mundo. Direção: Jorge Henrique Cavalcante Fiel.

Recebido: 18/04/2010

Aprovado para publicação: 26/06/2010