

**O PROCESSO DE ANÁLISE DO CONTINENTE AFRICANO POR MEIO DE
FONTES DIDÁTICAS E MIDIÁTICAS: A experiência em sala de aula com a disciplina
de História baseada na lei 10.639/2003**

André Almeida Santos¹

RESUMO:

O presente trabalho constitui um relato de uma experiência pedagógica vivenciada no âmbito de uma escola pública municipal localizada no município de Teixeira de Freitas, extremo sul da Bahia, baseada em fontes didáticas e midiáticas e teve como objetivo apresentar reflexões realizadas na disciplina de História, viabilizando a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na educação escolar. Defende-se que a lei passa a ser um instrumento fundamental para ressignificar essas imagens através da educação. Entretanto, sua aplicabilidade real depende da preparação do professor para abordar a temática, para que a educação e o conhecimento possam possibilitar momentos de reflexão sobre a história e cultura dos povos africanos para além da visão européia, amplamente difundida nos materiais didáticos pedagógicos utilizados no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino de História; Experiência Pedagógica; Imperialismo na África

CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

O filósofo alemão Friedrich Hegel em uma de suas obras afirmou que os povos africanos não tinham história, concepção que sintetiza o direcionamento da produção historiográfica sobre esse continente e seus povos até a segunda metade do século XX.

No Brasil, tal perspectiva permeou o ensino da História até a primeira década do século XIX, quando vem a luz a coleção História Geral da África, obra organizada em oito volumes e que foi projetada pela UNESCO no ano de 1980. Esse acervo veio corroborar com uma revisão da ideologia que havia se formado sobre o continente africano e que refletiu diretamente sobre a concepção de África trabalhada em sala de aula. Sua proposta foi a de elaborar uma produção sobre história e cultura africana através de olhares, pesquisas e vivências dos próprios africanos.

Antes do acervo supracitado, não só faltavam manuais sobre a História e Cultura Africana para os professores, mas os que eram produzidos eram de difícil acesso, pois não adentravam as bibliotecas públicas de nossas escolas. É corriqueiro que uma quantidade significativa do senso comum e até mesmo parte dos historiadores tratem a África de forma

homogênea. Além disso, quando a África aparece em materiais didáticos é de forma exótica, evidenciando a cultura dos seus povos a partir de suas singularidades em relação à cultura ocidental e valorizando o seu meio natural “selvagem”:

Uma das imagens mais comuns sobre a África é aquela visão de um continente misterioso, dominado pela floresta hostil, povoada por grupos negros próximos ao que se considera um período pré-histórico, anterior a civilização. Da mesma forma tais grupos caracterizar-se-iam por uma cultura estagnada, imóvel, incapaz de qualquer desenvolvimento. Esses seriam os povos sem história da sociedade fria. Tal entendimento da sociedade africana decorreu, fundamentalmente, da incapacidade de os europeus – marcados pela cultura ocidental, a economia de mercado e o cristianismo – entenderem uma sociedade diferente, constituída a partir de princípios e valores que nada deviam à cultura europeia. (SILVA, 1990, p. 44)

Em outros momentos, a ênfase encontra-se na miséria, desvinculando o continente e seus povos de seu processo histórico e do impacto da incursão europeia na África, que entre os séculos XV e XIX fincaram as bases para exploração do território, fator imprescindível para refletirmos hoje sobre os problemas socioeconômicos vivenciados no continente.

Nesse sentido, pode-se considerar a História como disciplina fundamental para compreensão da África na contemporaneidade, através de uma reflexão acerca do processo histórico de constituição do continente, por meio de um ensino direcionado através de:

Reflexões sobre a “criação do fato histórico ensinado nas aulas de História, as metodologias e as linguagem usadas na divulgação do saber histórico, as abordagens, conceituais e práticas, a seleção de conteúdos e a sempre atual questão “para que serve?” [que] têm sido feitas com competência por educadores e historiadores preocupados com o ensino-aprendizagem, em obras ao alcance de todos os interessados em aprimorar seu trabalho com os alunos. (PINSKY, 2010, p. 8)

Tal perspectiva tornou-se necessária uma vez que conteúdos relacionados à História da África não passavam de uma nota de rodapé em alguns de nossos livros didáticos. Quando esses povos apareciam nos recursos didáticos da educação básica, dava-se ênfase apenas ao processo de escravidão. Em outros casos, dava-se destaque às peculiaridades culturais em seus aspectos “exóticos”, em detrimento do fator econômico e deixava-se assim de elucidar as interrelações entre os problemas econômicos da África contemporânea com a espoliação europeia. Sob essa concepção, o ensino de História sobre essa temática era apresentado sempre de forma fragmentada, tendo como base uma perspectiva eurocêntrica de entender a África, os povos africanos e por consequência os seus descendentes de forma estigmatizada,

correlacionando-os apenas à escravidão e a miséria, em detrimento de uma complexidade histórica de constituição do continente e da visão que se elaborou sobre ele.

Foi diante dessa conjuntura que o projeto Pérola Negra foi tecido, visando problematizar questões históricas sobre o continente africano em uma turma do 9º ano de uma Escola Pública Municipal localizada no município de Teixeira de Freitas, extremo sul da Bahia. O objetivo do projeto foi o de refletir os dois momentos de espoliação em África, correlacionado com problemáticas vivências pelo continente na contemporaneidade, considerando o primeiro momento a partir do século XV com o início do tráfico através do atlântico e a retirada de homens, mulheres e crianças do território para serem escravizados na América. O segundo momento compreendido já no século XIX, destaca-se a luta dos países Europeus no neocolonialismo e sua intensificação na retirada de matéria-prima e na ocupação do continente.

O presente projeto teve como base a Lei 10.639/2003, documento que pretende nortear as “*Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE-CP 003/2004)*”, e tem como um de seus objetivos ressignificar a história africana a partir da problematização sobre o conhecimento elaborado e difundido sobre o continente e seus povos através de uma visão eurocêntrica e hegemônica.

REPENSANDO O NEOCOLONIALISMO E IMPERIALISMO NA ÁFRICA: relato de uma experiência pedagógica

O Projeto Pérola Negra foi realizado na Escola Municipal Clélia das Graças Figueiredo Pinto, localizado no município de Teixeira de Freitas, extremo sul da Bahia e contou com a participação dos discentes do 9º ano, alcançando um total de 70 alunos. O objetivo do projeto foi efetivar a Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira, além de problematizar questões relativas ao neocolonialismo e imperialismo em África. O projeto foi realizado em cinco etapas.

No primeiro momento, foi apresentando para os alunos o mapa da África antes da chegada dos europeus. Tentou-se demonstrar com isso a complexidade dos povos nativos, destacando os diferentes grupos étnicos e os conflitos existentes no interior do território. Depois mostrou-se um mapa da divisão em África após o Imperialismo. Com isso, analisamos que “grupos inimigos” foram colocados juntos e “grupos amigos” foram separados na

perspectiva de que era preciso “dividir para dominar”, percebendo essa ação como estratégia de dominação européia no continente. Em um segundo momento, fizemos uma análise coletiva da obra de Rugendas, que tem como temática um navio negreiro. Por fim, uma reflexão do poema “O fardo do homem branco”. Ambos tiveram como objetivo demonstrar a mentalidade do Europeu com relação aos homens, mulheres e crianças Africanas.

Tomai o fardo do Homem Branco -
Envia teus melhores filhos
Vão, condenem seus filhos ao exílio
Para servirem aos seus cativos;
Para esperar, com arreios
Com agitadores e selváticos
Seus cativos, servos obstinados,
Metade demônio, metade criança.

[...]

A composição, de Rudyard Kipling (1865-1936) foi trabalhada na íntegra em uma transparência. Depois da leitura os alunos contribuíram com sua interpretação da obra. Chegamos de forma conjunta a uma unicidade de que na produção encontram-se características de um continente em atraso e que tais produções foram tecidas para justificar as intervenções européias em territórios africanos. Dessa forma, o fardo do homem branco seria levar cultura aquela gente metade criança e metade demônio. Segundo Silva:

Assim, consolidou-se uma série de preconceitos sobre o continente, fazendo com que a nossa visão de África fosse informada pela visão do Imperialismo sobre África. A função básica de tais explicações da sociedade africana era justificar ora o tráfico negreiro (vista como um processo civilizador pelo mercador de escravos), ora a ocupação e colonização do continente. O próprio colonizador, homem branco, era imaginado como responsável por uma missão. (SILVA, 1990, p. 44)

No terceiro momento, falamos de como os africanos eram retratados em filmes de acesso dos discentes. A finalidade aqui é analisar os meios de comunicação que fazem parte do universo sócio-cultural dos educandos, tentando proporcionar uma reflexão e criticidade diante das imagens inferiorizadas dos africanos e afrodescendentes veiculadas na mídia audiovisual.

Percebemos que obras fílmicas que retratam questões correlacionadas à África ratificam uma visão preconceituosa e estigmatizada em relação aos povos, cultura e realidade africana. A Indústria Cultural, representada principalmente pelos Estados Unidos a partir da década de 1960 evidencia essa questão, quando retrata a população local de forma “tribal”.

Nessa perspectiva, a presença européia no continente é apresentada como uma necessidade de promover o “desenvolvimento” do território, e levar a “civilização” para povos vistos como primitivos. Justificava-se a intervenção dos países Europeus e até mesmo dos Estados Unidos para “civiliza-los” e possibilitar o adentramento dessas sociedades no dito mundo “moderno”:

A mídia e a indústria cultural, principalmente a partir do advento da cultura de massa, nos anos 50 e 60, trataram de divulgar tais visões como todo o conhecimento científico disponível sobre a África, generalizando preconceitos e incompreensão. Coube sem dúvida à indústria cinematográfica de Hollywood um papel central na difusão de uma imagem africana bárbara, imóvel e incompetente para a civilização. [...] No filme de Cy Enfield, de 1964, intitulado Zulu. Nesta película a história é invertida e o duelo entre mocinhos e bandidos, tão habilmente construído [...] procura mostrar os negros como selvagens e assassinos, enquanto os ingleses seriam as vítimas. Ocorre que os Zulus – povo Banto da África austral – estavam defendendo suas terras e seu gado dos ataques dos brancos vindos de milhares de quilômetros de distância para se apoderarem do território zulu. (SILVA, 1990, p. 44)

Tentando fugir da visão eurocêntrica e etnocêntrica, analisamos em sala o filme Amistad, produzido por Steven Spielberg no ano de 1997. Através da obra foi possível apreender aspectos das condições em que homens, mulheres e crianças encontravam-se nos navios negreiros. Ao término, os alunos expressaram de forma oral as percepções sobre a obra, ressaltando as condições subumanas em que os africanos foram tratados, causado impacto sobre os discentes as imagens que retratavam homens, mulheres e até recém nascidos eram jogados ao mar. Intrigados com questões percebidas no filmes, os alunos pediram que na aula seguinte fosse estudado aspectos sobre as condições de vida do escravo.

A quarta etapa do projeto baseou-se na leitura de um artigo do professor Ciro Flamarion Cardoso, intitulado “O trabalho escravo na colônia”. O objetivo dessa atividade foi o de perceber qual a concepção que se tinha sobre o escravo e qual a função que ele exercia dentro do sistema colonial, além de elucidar algumas dúvidas dos alunos sinalizadas na etapa anterior. Através da leitura foram destacadas algumas características dos cativos:

1. Sua pessoa é propriedade de outra pessoa
2. Sua vontade está subordinada a vontade de seu dono
3. Seu trabalho é obtido mediante coação
4. Sua condição é hereditária
5. Pode ser vendido, trocado, doado, alugado, emprestado, confiscado e até morto.

(FLAMARION, 1990, p.104)

No quinto encontro, o trabalho esteve centrado na análise de uma revista ilustrada denominada “Tintin no Congo”. A escolha desse material se deu pelo fato de despertar o interesse do aluno, por possuir uma linguagem direcionada para a faixa etária da turma. No desenvolvimento do trabalho, foi feito um recorte de algumas passagens para serem trabalhadas coletivamente com os discentes, tendo como objetivo problematizar as fontes que apresentam-se como “neutras” e que são consumidas pelos nossos alunos, ou socializadas entre eles como é o caso dos gibis. Durante a leitura fui demonstrando a cada tira os preconceitos presentes na obra. Dentre as várias passagens “preconceituosas”, destacamos o momento em que ocorre o acidente entre o carro de Tintin e um trem. Diante da destruição da locomotiva, Tintin, causador do acidente, dá às ordens aos africanos que encontravam-se no trem para consertarem o mesmo, quando apenas um nativo questiona o mandante, é tachado de preguiçoso pelo mesmo. Nessa passagem encontramos uma divisão social do trabalho. Os europeus – representados por Tintin – mandam, ou seja, devem fazer o trabalho intelectual. Já os africanos obedecem e fazem trabalho manual, demonstrando assim, que aos povos africanos que não conseguem pensar, resta-lhes apenas fazer trabalhos em que necessita-se de uma extrema força física.

A segunda imagem que foi trabalhada retrata a chegada de Tintin à aldeia. Todos que encontram-se na aldeia saúdam Milú – cachorro de Tintin – e seu dono como exemplos a serem seguidos, ao ponto dos congolenses fazerem imagens de ambos para a adoração.

Depois da análise dos quadrinhos por meios de laminas assistimos a um vídeo e fizemos a leitura de uma notícia que aborda a mesma temática. Ambos para corroborar com a tese de veiculação de racismo e preconceito pelo periódico Belga. No conteúdo dos dois era vinculado a notícia de que:

“Tintin no Congo”, [...] volta a ser alvo de acusações de racismo, desta vez por parte de um congolês, residente na Bélgica, que avançou com um processo no Tribunal de Primeira Instância de Bruxelas contra a sociedade Moulinsart, que gere os direitos da obra de Hergé, exigindo a sua imediata retirada de circulação.

O autor da queixa, MbutuMondondoBienvenu, considera o álbum "racista e xenófobo", acrescentando que "foram estas teses racistas que serviram de suporte às discriminações sociais, às segregações étnicas e a actos de violência como os genocídios".²

A última etapa do projeto foi desenvolvida através de uma aula expositiva que tinha como objetivo quebrar alguns mitos sobre a sociedade africana em sala de aula. Primeiramente foi necessário elucidar que a sociedade africana apresenta certas

especificidades que a diferencia de sociedades europeias. Entre elas o fato de que os povos africanos não podem ser analisados pela lógica do mercado. Sabe-se que o trabalho é a forma como o homem/mulher modificam a natureza para satisfazer as suas necessidades. Para Silva (1990) “*todo sistema social estava baseado nas esferas da reciprocidade e da redistribuição, como forma de garantir a coerência do grupo*”. Por isso, o viés de análise do mercado ignora outros canais de distribuição, como a linhagem de parentesco. Encontram-se dentro desse grupo as especificidades de jovens e anciãos, enquanto no Capitalismo, ou seja, no sistema econômico de nossa sociedade valoriza-se o jovem por sua capacidade de produção e desqualifica o ancião por já não ter a mesma capacidade, fator que ocorre de modo inverso no universo dos povos africanos:

A relação de subordinação do jovem – o elemento que gera riqueza através do trabalho e da guerra – em relação ao ancião é exatamente inversa àquela existente nas sociedades ocidentais contemporâneas. [...] O poder e o prestígio de tais anciões baseiam-se não na força física ou militar – que, não mais, possuíam – e, sim, no respeito e no temor coletivo frente a um saber específico. Os velhos guardam a experiência e o conhecimento dos costumes, das genealogias que remontam a um deus, animal, ou herói que dá força e proteção a toda linhagem ou, muito frequentemente, a práticas esotéricas, como magia e medicina. (SILVA, 1990, p. 44)

Após projetar algumas imagens da fauna e da flora africanas, tentou-se desconstruir o mito da África homogênea e com um território coberto por florestas ou savanas e habitada por “tribos” que estão na “pré-história”. Ainda foi problematizado o papel que a escravidão desempenhou na África, destacando a escravidão pré-colonial e como essa se desenvolveu com a intervenção do europeu:

A África conheceu, e praticou, a escravidão bem antes da chegada dos europeus e o estabelecimento das colônias europeias no continente. [...] Entretanto, a escravidão e o tráfico negreiro como instituição permanente, rotineira, desenvolveram-se, na África, a partir do contato com duas outras culturas. Ao norte, com os povos islamizados, de origem árabe ou bereber; estes últimos, desde o século IX d.C., capturavam negros ao sul do deserto do Saara para vendê-los no Marrocos e no Egito; e no litoral atlântico, desde o século XV, com os cristãos europeus das navegações portuguesas (SILVA, 1990, p. 51)

Ainda de acordo com Silva (1990) mesmo assim, por orientar-se nos ensinamentos do livro sagrado do Corão os islâmicos periodicamente libertavam seus escravos em momentos importantes como a morte de um senhor. Para distinguir as mazelas da escravidão Silva (1990) afirma que “a escravidão não foi introduzida na África pelo homem branco, já sendo praticada

anteriormente à sua chegada”, mas foi o europeu que a intensificou e tornou-a rentável não para os nativos, e sim, para o modo de produção capitalista:

Sem a escravidão, não haveria algodão, e sem algodão não haveria indústria moderna. Foi a escravidão que valorizou as colônias, foram as colônias que criaram o comércio mundial – esse comércio que é a condição necessária para a indústria mecanizada. Assim, antes do tráfico dos negros, as colônias não davam ao mundo antigo mais que uns poucos produtos e não modificaram visivelmente a face da terra. A escravidão é portanto, uma categoria econômica da mais alta importância. (MARX, 2009, p. 252)

O objetivo de abordar a temática sob esse viés era demonstrar que a escravidão praticada pelos povos europeus marcou tanto os povos africanos que algumas pessoas pensam que escravidão e África são sinônimas, ou seja, que uma inexistente sem a outra. Para isso, foi digitado no site de busca google em seu conteúdo de buscas por imagens o nome escravidão. Os resultados foram quase que unânimes em relacionar o substantivo escravidão aos africanos e aos afrodescendentes, pois tirando duas ou três imagens, todas faziam relações aos negros, à África ou ao trabalho desses nas colônias da América e Antilhas.

Por fim, foi explicado que o intuito dessa reflexão não era negar a escravidão desses povos, entretanto hebreus, persas e gregos, por exemplo, também foram escravizados. Só que diferente dos povos antigos que conseguiram tirar a escravidão como sua insígnia, os africanos ficaram com ela como um estigma, que passou a ser relacionado também a cor da pele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

No ano de 2003 o então presidente da república tornou obrigatório o ensino de História e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica através da Lei 10.639/2003. A mesma tem como objetivos a reparação, o reconhecimento e a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Esse preceito é fruto das inúmeras lutas que os movimentos negros travaram durante o século XX.

Nesse sentido, no processo educacional tornou-se necessário não só analisar o material didático veiculado, mas compreender de que forma Africanos e Afro-brasileiros eram retratados em tais materiais.

Analisar de forma conjunta o que é veiculado pelos materiais didáticos é fundamental para criar uma nova consciência sobre a África e os afrobrasileiros, ressignificando seu papel

no processo de construção da nação brasileira. Assim, a aplicabilidade da lei na educação escolar tem suscitado novas posturas dos educadores. Esses por sua vez precisam fazer releituras que vão perpassar suas práticas pedagógicas, a produção historiográfica e o impacto da Indústria Cultural na construção de uma imagem estigmatizada desses povos e que nossos alunos têm acesso direto por meio de mídias impressas, eletrônicas e audiovisuais. É preciso que os discentes sejam estimulados a refletirem em quais papéis os negros são colocados e de que forma eles são retratados.

O que os estudos tem nos elucidado é que desde o paradigma iluminista do século XVIII até as teorias do darwinismo social de Spencer do século XIX, a ciência tentou justificar a intervenção em África por meio da dicotomia dominantes e dominados ou evoluídos e atrasados.

Desse modo, defende-se no presente trabalho que a publicação da UNESCO e a Lei 10.639/2003 representam instrumentos essenciais para quebrar alguns paradigmas que se tinham sobre a África e que encontravam-se em alguns dos acervos presentes nas bibliotecas de nossas escolas. Dentre eles, a de que esse continente não tem história, que seu aspecto físico é homogêneo e sua cultura, quando comparada com a de outros povos, é inferior. Além do mais, que negritude e escravidão são sinônimos. Tais questões são relevantes na medida em que impedem uma identificação de nossos educandos com uma cultura que não seja a do dominador. Propiciar novas posturas frente a tais questões é um dos papéis do historiador e do professor, não para colocar a margem aqueles que encontram-se inseridos, porém, incluir os que historicamente foram omitidos.

NOTAS:

¹ Professor da rede pública municipal de Teixeira de Freitas-BA, graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB/Campus X, discente do curso de Licenciatura em História do Projeto Plataforma Freire, pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus X.

² Disponível em http://www.jn.pt/paginainicial/interior.aspx?content_id=706127. Acesso 21 de maio de 2012.