

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:
Mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03.

Marli Solange Oliveira

Belo Horizonte

2009

MARLI SOLANGE OLIVEIRA

**A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:
mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10639/03.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Maria Inez Salgado de Souza

Belo Horizonte

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

O48r Oliveira, Marli Solange
A representação dos negros nos livros didáticos de história:
mudanças ou permanências após a promulgação da Lei 10.639/03/
Marli Solange Oliveira. Belo Horizonte, 2009.
128f. : il.

Orientadora: Maria Inez Salgado de Souza
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Negros. 2. Livros didáticos. 3. História – Estudo e ensino.
4. Ensino fundamental - Currículos. I. Souza, Maria Inez Salgado
de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.671:981

Marli Solange Oliveira

A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:

mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Maria Inez Salgado de Souza (orientadora) – PUC Minas

Luis Carlos Villalta - UFMG

Íris Maria da Costa Amancio - PUC Minas

Sandra Pereira Tosta – PUC Minas

Belo Horizonte, 10 de agosto de 2009.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação, especialmente aos meus pais, semi-analfabetos, pelo esforço sempre de dar a nós, seus filhos, uma vida melhor. Uma dedicação especial a minha mãe que cultivou em mim, através de seu grande sonho, o desejo de ser professora. Ao meu marido, Erick, agradeço o companheirismo, o carinho, a paciência em me ouvir e as contribuições financeiras. Aos meus filhos, Luiza e Vítor, uma dedicação especial pelo tempo que lhes foi *'roubado'* durante as longas horas de leitura e permanência no computador. Especialmente a Luiza, que em seus cinco anos, cansada de esperar por mim, sentava ao meu lado para me acompanhar nas leituras.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Maria Inez Salgado de Souza, agradeço calorosamente, pela confiança em mim, estímulo à minha pesquisa e às preciosas e valiosas orientações e conselhos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que contribuíram de forma intensiva para a realização desta pesquisa.

Às secretárias Valéria e Renata pelos avisos e ajuda necessários.

Aos colegas do programa que compartilharam de forma calorosa nas discussões teóricas, e, muitas vezes, no apoio emocional.

Aos meus professores de História do ensino fundamental e médio, Patrícia e Ailton, que me ensinaram a acreditar na educação e no ensino de História.

Aos meus alunos, colegas e funcionários do Centro Educacional SESI-162 Lorena – São Paulo, muitas vezes, cúmplices e solidários diante de minha indignação quanto aos conteúdos simplificados, sintetizados e ausentes dos livros didáticos de História.

Aos meus amigos, que mesmo distantes, acompanharam o desenvolvimento deste trabalho, principalmente a Maria Isabel, que contribuiu com a correção final.

EPÍGRAFE

FERRO

Primeiro o ferro marca
a violência nas costas
Depois o ferro alisa
A vergonha nos cabelos
Na verdade o que se precisa
é jogar o ferro fora
é quebrar todos os elos
dessa corrente
de desesperos.

(CUTI, in *Batuque de tocaia*)

RESUMO

A justificativa desta pesquisa sobre a representação dos negros em livros didáticos de História relaciona-se às Diretrizes estabelecidas pela Lei 10639/03 que definiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica. Entre os princípios estabelecidos pela Lei 10.639/03 visando ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, consta a recomendação de edição de livros e materiais didáticos que abrangem a pluralidade de culturas e a diversidade étnico-racial da nação brasileira corrigindo distorções e equívocos em obras já publicadas anteriormente. O referencial teórico são os Estudos Culturais e nutre-se das reflexões pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-coloniais voltadas para as relações entre cultura, conhecimento/saber e poder. O objetivo principal desta pesquisa é a valorização da identidade, da história e da cultura dos negros brasileiros e africanos nas novas edições de livros didáticos através da ampliação do foco dos currículos escolares para a realidade plurirracial e cultural da sociedade brasileira. Para o desenvolvimento da pesquisa, portanto, o conteúdo curricular nos livros didáticos passou a ser visto como representação envolvido diretamente com as relações de poder e dominação de determinado grupo social. A metodologia escolhida foi a Análise de Discurso envolvendo diretamente a análise que parte da linguagem enquanto discurso e interação, como modo de produção social, um lugar privilegiado de manifestação de ideologia e de poder. A pesquisa foi realizada em três livros didáticos de história destinados às séries finais do ensino fundamental que estão sendo usados atualmente em escolas da rede privada de Belo Horizonte.

Palavras-chave: Lei 10.639/03, livro didático, currículo.

ABSTRACT

The purpose of this research about the representation of the Afro-Brazilians in the didactic history books regards the Guidelines established by Law 10639/03 that determined the obligation of the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture in the Elementary Education. Among the principles established by Law 10639/03 having as its objective educational actions against racism and discriminations, is the recommendation of book editions and teaching materials that encompass the plurality of cultures and the ethnical-racial diversity of the Brazilian nation, so correcting distortions and mistakes in works published previously. The theoretical references are the Cultural Studies and it is nourished with the post-structuralism, post-modern and post-colonial reflections, focused on the relations between culture, knowledge and power. The main objective of this research is to favor the worth of the identity, history and culture of the Brazilian and African black people in new editions of text books by widening the focus of the school curriculum to the multi-racial and cultural reality of the Brazilian society. For the development of the research, therefore, the curricular content in the text books began to be seen as a representation, involved directly with the relations of power and domination of a determined social group. The methodology chosen was the Discourse Analysis involving directly the analysis that comes from the language as a discourse and interaction, as a way of social production, a privileged place to manifest ideology and power. The research was done in three didactic history books recommended for the final grades of the elementary school, which are being used currently in some schools of the private sector in Belo Horizonte.

Key-words: Law 10.639/03, didactic book, curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Análise de Discurso.

CBE – Conferência Brasileira de Educação.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MNU – Movimento Negro Unificado.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNLD – Plano Nacional do Livro didático.

UnB – Universidade de Brasília.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2.FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLOGICOS DA PESQUISA.....	17
2.1.Contribuições das análises curriculares críticas e pós-críticas ao desenvolvimento da pesquisa	17
2.2. O currículo como representação	25
2.3. Aspectos metodológicos da pesquisa	29
2.4. A escolha dos livros didáticos a serem analisados	31
3. O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	33
3.1. O livro didático	35
3.1.1 <i>As imagens de negros presentes nos livros didáticos</i>	39
3.1.2. <i>O que dizem as atuais pesquisas sobre livros didáticos</i>	45
3.2. História da África, Escravidão e Ensino de História	47
4. A LEI 10.639/03 NO CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO BRASILEIRO.....	54
4.1. O Movimento Negro e o longo caminho de luta até a promulgação da Lei 10.639/03.....	54
4.2. A Lei 10.639/03 e a revisão dos conteúdos nos livros didáticos de História.....	58
4.3 Racismo, raça, etnia, preconceito e estereótipos. Como esses conceitos perpassam os conteúdos curriculares.....	60
5 A REPRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA DOS NEGROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	64
5.1.Os livros didáticos e os seus conteúdos específicos sobre a temática africana e afro- brasileira:.....	67
5.1.1. <i>Livro: Projeto Radix</i>	69

5.1.2. Livro: <i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i>	75
5.1.3. Livro: <i>A África está em nós: História e Cultura Afro-brasileira</i>	90
6. PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NA REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	102
6.1. Permanecem os estereótipos e preconceitos contra os negros.....	102
6.2. As mudanças ocorrem apresentando alguns dados positivos, mas são graduais.....	109
6.3. Como são trabalhadas as resistências nos livros didáticos selecionados.....	114
6.4. Um novo olhar sobre o ensino de História da África	117
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	12

1. INTRODUÇÃO

Durante a minha atuação como professora de História do Ensino Fundamental, sempre me incomodou a simplificação e a “ausência” de certas temáticas nos conteúdos veiculados pelos livros didáticos. Diante de tal sintetização, percebia uma série de informações no ensino de História que não atendiam a uma sala de aula heterogênea. Foram questionamentos sobre o currículo de História e o interesse pela fundamentação da Lei 10.639/03 nos livros didáticos, juntamente com inúmeras outras indagações de minha prática de ensino que me levaram a participar da seleção de Mestrado em Educação da PUC - Minas, em 2007.

Entender o livro didático como um artefato isento de neutralidade juntamente com o currículo escolar foi um dos grandes pontos norteadores para desenvolvimento dos suportes teóricos utilizados na pesquisa. Aprofundar o estudo sobre a Lei 10.639/03 tornou-se fundamental e, também, um grande desafio, envolvendo toda a problemática das questões étnico-raciais no Brasil, do livro didático e do próprio ensino de História. Diante dessas temáticas, configurou-se toda uma necessidade de estudos aprofundados, pois muitas questões estavam ausentes da minha formação docente, entre elas, o currículo como representação. Representação no sentido de analisar como o conteúdo curricular de História apresenta a identidade, a história e a cultura do negro na atualidade.

Diante da visão eurocêntrica e/ou etnocêntrica do currículo escolar em geral, o objetivo principal desta dissertação foi a de empreender um novo olhar sobre a história e a cultura negada, deformada dos negros brasileiros na História do Brasil, trazidos à tona a partir da obrigatoriedade imposta pela Lei 10.639/03. Segundo Canen (2000), pensar em raça, no Brasil, é pensar em situação de desigualdade e, também, de resistência, de luta por representação, por justiça social, por currículos que contribuam para subverter a lógica da discriminação, desvelando mecanismos de construção das diferenças e preparando futuras gerações para uma cidadania multicultural. A partir de inúmeras leituras, desenvolveu-se um quadro com os pressupostos teóricos e metodológicos que norteou a pesquisa até um breve olhar sobre o processo histórico, envolvendo o ensino de História, no Brasil, a partir do século XIX. Entender um pouco mais sobre a História da África tornou-se fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, embora saibamos o quanto é complexo um estudo aprofundado sobre esse continente.

O quadro social, desde o início do século XX até o momento atual, pouco mudou em relação às condições de vida da população negra. Quanto à educação, o racismo fica evidenciado nos baixos índices de alfabetização e escolaridade da população negra, na discrepância quantitativa e qualitativa que se pode observar na relação entre ela e outras etnias. Os negros - segundo pesquisas - foram historicamente penalizados na educação por meio de sua exclusão do sistema formal de ensino como também de outras esferas da vida social.

As teorias raciais, surgidas no século XIX na Europa e nos EUA, tiveram grande repercussão no Brasil entre 1870 e 1930 e conseqüentemente no sistema educacional. Segundo Schwarcz (1993) as teorias raciais no Brasil tomaram força e forma ao lado do debate sobre a abolição da escravidão, transformando-se em “teorias das diferenças”. A ideia de raça branca superior à raça negra e mais inclinada ao processo civilizatório teve grande aceitação no Brasil, principalmente em um momento em que pensar o mundo republicano e sem escravidão não significava pensar em uma sociedade de oportunidades iguais para brancos e negros. Assim, a cor da pele, o formato do nariz, a textura do cabelo, os comportamentos, as formas de vestir, de comer, de festejar como marcas de origem racial foram caracterizadas como nível cultural e civilizatório inferiores. E o pior foram essas pretensas diferenciações raciais que fundamentaram um projeto político conservador e excludente, refletindo em toda a sociedade até a atualidade.

No entanto, os negros não vão se acomodar diante da situação excludente à qual estavam submetidos. Apesar de todos os obstáculos e dificuldades que os afastavam dos bancos escolares, várias entidades negras vão combater o analfabetismo e incentivar e estimular os negros a se educarem. Segundo Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000), o abandono a que foi relegada a população negra motivou os movimentos negros, do início do século XX, a chamar para si a responsabilidade de educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e os adultos. Assim, para o movimento negro, a construção de uma sociedade pluricultural e plurirracial e o resgate da identidade étnica perpassam pela desfolclorização da cultura e, principalmente, pelo reconhecimento do legado africano para a construção do Brasil. Sem dúvida, o papel desempenhado pela educação torna-se fundamental. Isso fez com que gerações de militantes negros insistissem na importância do papel da educação.

Assim, seguimos a ideia de que o currículo, o ensino de História e o campo da educação como um todo passam por um período de redefinição em virtude das

discussões epistemológicas e metodológicas, influenciadas pelo processo de hibridização cultural, e colocadas em evidência pelas teorias pós-modernas. Em consequência dessa redefinição, vivenciada pelo campo da educação, acrescentada às reivindicações dos movimentos sociais, principalmente dos negros, foram geradas políticas educacionais e curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. Portanto, ao falarmos em currículo multicultural não podemos pensar na manutenção de uma educação homogênea onde as diferenças culturais no processo histórico não são percebidas. Torna-se um olhar para as margens onde aparecem outros discursos, além do etnocentrismo, de uma história única. Isto não significa romper radicalmente com as influências eurocêntricas, por exemplo, dando margem a um afrocentrismo. A visão eurocêntrica faz parte de nossa história, da sociedade e dos conteúdos curriculares do sistema de ensino. O que salientamos nesta pesquisa é um novo “olhar” sobre o “outro”, isto é, principalmente uma forma de perceber o negro no processo histórico, político e social do Brasil além do que existe hoje nos conteúdos curriculares.

Nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo negro que, segundo Gomes (1995), ao ser ressignificado pelo Movimento Negro, recebe um papel central na construção do processo histórico e social, transformando-se em um termo carregado de lutas e de outras lembranças na construção da identidade de sujeitos sociais históricos, com suas diversidades raciais e culturais, valorizando seus atributos físicos como a cor da pele, o formato do nariz e a textura dos cabelos. O termo negro é ressignificado pelo Movimento Negro com sentido político e positivo e de valorização de todo o legado deixado por seus antepassados. O termo negro, utilizado com o sentido de um grupo racial, envolve uma dimensão histórica e cultural e, através de um jogo de poder e dominação, teve sua história e cultura cunhadas como inferiores e ainda mantém-se fortemente marcado pela exclusão social, econômica e política. As desigualdades raciais na sociedade brasileira se reproduzem em todos os segmentos socioeconômicos e educacionais como exemplificado: o Brasil branco é 2,5 vezes mais rico do que o Brasil negro, um jovem branco de 25 anos possui, em média, 2,3 anos a mais de estudo do que um jovem negro da mesma idade numa persistente discriminação racial vivida também pelos pais desses jovens e a mesma observada pelos seus avós (HENRIQUES, 2001, p. 26-27 apud MEDEIROS, 2004, P. 86).

Iniciamos a dissertação com a conceituação do currículo, estabelecendo categorias de análise fundamentais para a pesquisa como: identidade, diferença, representação e cultura. Procuramos, também, demonstrar as contribuições das teorias críticas e pós-críticas para o campo curricular, principalmente as discussões pós-modernas como os Estudos Culturais. Enfatizamos, portanto que essas teorias foram seguidas, na análise dos livros didáticos juntamente com pensamentos de teóricos da cultura e identidade por apresentarem possibilidades de novas abordagens curriculares de acordo com a proposta da Lei 10.639/03. Neste momento, também explicitamos a metodologia a ser utilizada na pesquisa, justificando a seleção dos livros e os capítulos a serem analisados.

Foram contemplados temas relevantes para a pesquisa como o livro didático e o ensino de História da África, trazendo à tona a complexidade que envolve a análise de um livro didático com textos e ilustrações e o próprio ensino de História e o da História da África. Os preconceitos e estereótipos que permeiam o olhar sobre o continente africano no seu sentido histórico, cultural, político e, também, geográfico foram também diagnosticados.

Devido a sua relevância histórica, política e social trabalhamos especificamente um capítulo sobre a Lei 10.639/03. Neste momento, enfatizamos as lutas históricas do Movimento Negro primeiramente pelo acesso à educação e, depois, pela sua reformulação, para contemplar a história, a cultura e a valorização de sua identidade no ensino de História, principalmente no livro didático. Uma breve trajetória das leis elaboradas para atender à temática racial e uma discussão sobre racismo, preconceito, raça, estereótipos e etnia foram também realizados neste capítulo.

Na análise dos capítulos selecionados nos livros didáticos trabalhamos com os devidos questionamentos e indagações quanto à linguagem utilizada pelos autores, ao conteúdo textual abordado e às ilustrações com valorização à visão européia. A presença do leitor não foi ignorada durante o processo de análise. O olhar do professor, do aluno e do leitor torna-se primordial para a análise do conteúdo e das ilustrações. Já o que o professor faz com o livro didático na sala de aula não faz parte desta pesquisa, pois devido a sua magnitude, envolveria uma outra pesquisa e escrita. Toda a análise visa atender às perspectivas da Lei 10.639/03, principalmente diante da elaboração das Diretrizes Curriculares sobre a valorização da identidade, da história e da cultura dos negros brasileiros e africanos.

No título da dissertação e de um dos capítulos utilizamos as palavras *mudanças* e *permanências*. Ressaltamos neste momento que não se trata de uma análise comparativa entre antes e depois da introdução da Lei 10.639/03. O marco norteador foi fornecido por dados de outras pesquisas realizadas em livros didáticos como, por exemplo, Costa, 2006; Olim e Meneses, 2007; Rosemberg e Bazilli, 2003; Ana Célia Silva, 2000 e 2001 e das propostas do Parecer 03/2004 através da revisão da literatura didática corrigindo distorções em obras já publicadas sobre a história, a cultura e a identidade dos negros brasileiros e de outras pesquisas que nos auxiliaram nessa trajetória de análise. Neste capítulo também um grande aporte teórico foi o livro *Ardis da imagem* de Pereira e Gomes (2001).

Embora a História da África não tenha sido trabalhada especificamente, separei um capítulo com questionamentos sobre a visão da África que permeia o nosso dia-a-dia, seja através dos meios de comunicação ou mesmo pelos manuais escolares. Neste capítulo faço um pequeno questionamento sobre a violência, a miséria, a fome, a corrupção, entre outros que assolam aquele continente e, muitas vezes, não são contextualizados pelos livros didáticos e acabam por serem apresentados como algo natural vivenciado pelos africanos. Segundo Munanga (2001) devemos fugir das explicações simplistas sobre estes fatos e entender o que realmente ocorreu e ocorre no continente africano com suas guerras civis e violência originadas do próprio sistema de Estado, herdado dos europeus após o processo de independência da maioria dos países africanos. Salientando que nada justifica a violência, mas que devemos entendê-la em sua verdadeira origem.

Este trabalho de análise apresenta, portanto, influências de nossa própria trajetória do ensino, marcada pela reforma curricular da década de 1980 em Minas Gerais como estudante do Ensino Fundamental, pela nossa prática em sala de aula e pela experiência acadêmica. As influências teóricas de leituras sobre a temática racial, sobre o livro didático, sobre o contexto histórico prevalecem e se acentuam no decorrer da análise. Entretanto, não pretendemos, através desta análise, estabelecer e impor verdades e nem uma visão maniqueísta da História. Acreditamos apresentar caminhos, direcionamentos, possibilidades e alternativas sobre o ensino de História e o livro didático, em si.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem por finalidade apresentar uma discussão teórica do objeto de estudo da pesquisa, bem como sobre os aspectos metodológicos que a orientaram. Primeiramente, a questão curricular analisada foi a das novas abordagens, trazidas pelas teorias pós-críticas. A análise do objeto tem como perspectiva os Estudos Culturais, com objetivo de analisar o conhecimento produzido pelo currículo, como um território de produção, circulação e consolidação de significados, implicados em relações de poder que impõem uma política de identidade e de diferença.

Diante da complexidade e das inúmeras contribuições teóricas pós-críticas juntamente com os Estudos Culturais apenas far-se-á uma referência às principais delas, traçando aspectos mais relevantes para essa pesquisa, os quais serviram como referencial teórico e como categorias de análise do objeto pesquisado. Por fim, serão apresentados os fundamentos metodológicos e as explicações sobre a escolha dos livros e capítulos selecionados para a pesquisa.

2.1 Contribuições das análises curriculares críticas e pós-críticas ao desenvolvimento da pesquisa

A presente pesquisa seguiu como princípio as perspectivas de uma abordagem crítica e pós-crítica das questões curriculares que se desenvolveram no Brasil a partir das décadas de 70, 80 e 90 do século passado. Perspectivas em que o conhecimento escolar tornou-se o foco central das análises, superando o caráter técnico-prescritivo até então dominante, e que introduziram novas formas de compreender a relação entre o processo de escolarização e a reprodução de poder e privilégio na sociedade mais ampla como também a compreensão mais profunda e crítica dos interesses presentes no conhecimento que é produzido em ambientes institucionais, em práticas sociais, em formações culturais e em contextos históricos específicos (McLAREN, 1993). Portanto, tanto as teorias críticas como as pós-críticas apresentam formas de repensar o currículo e a necessidade de incorporar as culturas marginalizadas e excluídas para que as relações de poder e as hegemonias culturais deixem de ser as únicas verdades nas

práticas escolares. Diante de uma não abrangência das teorias críticas para a compreensão dos novos cenários educacionais, decorrentes das questões de diversidade e de diferenças sociais e culturais, algumas contribuições das teorias pós-críticas se fazem necessárias para ampliar o referencial dessa pesquisa.

Dentre as abordagens atuais pós-críticas que influenciaram o pensamento curricular, no Brasil, têm grande importância, para a presente pesquisa, as pós-modernistas, pós-estruturalistas e as pós-colonialistas. Seguindo essas novas abordagens, busca-se ampliar a compreensão da Teoria Curricular Crítica já desenvolvida sob as influências de abordagem econômica e política de cunho marxista o que, para Silva (1993), só tem a acrescentar e a ampliar o questionamento do pensamento curricular, no Brasil, atualmente. Ou seja, Lopes, Macedo (2005) e Silva (1993) defendem que todas essas novas teorizações, introduzidas no pensamento curricular, sejam problematizadas tomando sempre como referência os princípios fundamentais da Teoria Crítica em Educação e seu projeto político.

Em aspectos gerais, a justificativa dessa proposta de estudo sobre a representação dos negros nos livros didáticos de História relaciona-se às diretrizes estabelecidas pela Lei 10639/03 que definiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Entre os princípios estabelecidos pelas Diretrizes¹, visando às ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, consta a recomendação de edição de livros e materiais didáticos que abranjam a pluralidade de culturas e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrigindo distorções e equívocos em obras já publicadas anteriormente. O artigo 26A acrescido à Lei 9.394/1996 busca muito mais do que a inclusão de novos conteúdos, exigindo que se repense relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, condições oferecidas para aprendizagem, entre outras. A análise dos livros didáticos terá como foco o cumprimento do que foi proposto pela lei diante da própria realidade “multicultural e pluriétnica” da sociedade brasileira.

Este estudo buscou, assim, analisar nos livros didáticos, a presença da pluralidade cultural, o reconhecimento dos diferentes sujeitos socioculturais e, também, a abertura de espaços para a manifestação das diferenças (MOREIRA, 2003). Buscou-

¹ Com o intuito de viabilizar a implementação da lei, são elaboradas através do Parecer 03/2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentando a alteração da LDB, publicada no Diário Oficial de 22 de junho de 2004.

se, durante a pesquisa, tratar as culturas negadas não de forma reduzida dedicando apenas algumas páginas do livro didático a falar contra os preconceitos racistas, formas de opressão e marginalização ou de introdução de novos conteúdos. Buscou-se, ao contrário, um conhecimento anti-marginalização em que todos os recursos didáticos, em que todas as imagens fossem valorizadas e reconhecidas: a cultura, a identidade e a história dos negros. É uma pesquisa que envolveu, principalmente, os Estudos Culturais dentro da perspectiva teórica de Stuart Hall sobre questões de identidade e etnia. A análise voltou-se, também, para uma proposta de currículo multiculturalista em que se procura pensar caminhos que possam construir uma ciência mais aberta às vozes dos grupos culturais étnicos plurais (CANEN, 2005). Segundo Dias e Abreu (2006), o livro didático faz parte da construção do currículo e, como nos lembra Moreira e Silva (1999), o currículo não é meramente técnico e nem neutro, é uma construção sócio-histórica, formada por intenções, realidades e decisões, envolvendo diferentes indivíduos e contextos.

A pesquisa que se serviu da discussão dos Estudos Culturais nutriu-se também das reflexões pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-coloniais, voltadas para as relações entre cultura, conhecimento/saber e poder. O campo de teorização e investigação que teve sua origem na fundação, em 1964, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra deu o nome de Estudos Culturais a uma forma de pensar sobre cultura (HALL, 2003). Raymond Williams, um dos seus fundadores, em sua concepção de cultura desenvolveu o pensamento de que a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Os Estudos Culturais passam a concentrar sua análise de cultura tal como o conceito, desenvolvido por Raymond Williams, incorporando muitos elementos de análise como a definição de identidade cultural e social dos diferentes grupos sociais (SILVA, 1999a). A teoria dos Estudos Culturais pode ser de grande ajuda quando se trata de colocar em prática as regulações da Lei 10.639/03, seja no sistema escolar público ou privado. Tendo visto que a ordenação jurídica-política passa a propor outra ênfase pedagógica curricular, é preciso verificar o que sustenta essa representação e ir buscá-la a partir dos Estudos Culturais com o auxílio de outras teorizações pós-críticas. Isso porque os fundamentos das práticas curriculares até agora se mostram ainda incertos e indecisos sobre como vivenciar na escola as questões suscitadas pelo instrumento normativo.

Essa perspectiva segue presente tanto nos Estudos Culturais como nos pós-críticos por reconhecerem a necessidade de uma redefinição do currículo através de um espaço de diálogo e de articulação entre diferentes culturas, principalmente de acordo com o pensamento de alguns estudiosos como veremos no decorrer da dissertação. Para a abordagem do conceito de pós-moderno e suas implicações para a teoria do currículo usada durante o processo de pesquisa, por exemplo, segue-se o pensamento de Silva (1999a) em que a crítica pós-moderna constitui um repensar sobre a própria educação. São uma crítica, segundo ele, as nossas próprias noções de educação, fundamentadas na modernidade, na transmissão de conhecimento científico, na formação de um ser humano supostamente racional e autônomo, na preocupação em formar um cidadão para viver na sociedade democrática. Assim, dentro da perspectiva pós-moderna a crítica se faz ao próprio currículo existente, à sua concepção totalmente moderna, ou seja, a esse currículo linear, sequencial, estático, realista e objetivista, disciplinar e segmentado que tem no seu centro o sujeito autônomo e racional do projeto iluminista², portanto ao próprio conteúdo curricular encontrado nos livros didáticos e na nossa maneira de trabalhar com esse conteúdo. É uma crítica para que se repense esse currículo que segue as grandes narrativas da ciência, do mundo capitalista e do Estado-nação, no caso especial das grandes potências européias homogeneizando as formas de conhecimento presentes nos conteúdos curriculares. Portanto, o ponto norteador da pesquisa está no pensamento pós-modernista curricular que procura se afastar das visões universalistas das metas-narrativas com ênfase na totalidade, na homogeneização e que caminha para a ênfase no conhecimento local, na fragmentação, sincretismo, alteridade e na diferença, principalmente em relação aos negros no processo histórico.

Já o pós-estruturalismo, que também tem dado sua contribuição para a recente discussão de teoria curricular, tem suas origens em um movimento cujo ponto central foram as leituras realizadas nas obras de Nietzsche por estudiosos como Heidegger, Deleuze e Derrida nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX. Portanto, o pós-estruturalismo, segundo Silva (1999a), pode ser definido como uma continuidade e, ao

² O modernismo filosoficamente falando é um movimento baseado na crença do avanço do conhecimento desenvolvido a partir da experiência e por meio do método científico. Acreditava-se que juntamente com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a expansão do capitalismo industrial, a administração pública e o desenvolvimento dos direitos da cidadania eram provas convincentes da superioridade fundamental e da aplicabilidade universal do projeto da modernidade. As nações ocidentais acreditavam estar à frente do desenvolvimento social e serem líderes por serem as primeiras a desenvolver tal conhecimento. Conseqüentemente, o projeto iluminista guiado pela razão e pela ciência passou a ordenar, mapear e a classificar o mundo rejeitando todas as formas anteriores de conhecimento que passaram a ser considerados como dogmáticos e irracionais (FEATHERSTONE, 1997).

mesmo, tempo, como uma transformação do estruturalismo. Ele é inseparável da linguística, baseada no trabalho de Saussure e Jakobson, bem como das interpretações estruturalistas de Lévi-Strauss, Barthes, Althusser e Foucault. O pós-estruturalismo continua partilhando a mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação e mantém e, ao mesmo tempo, radicaliza a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia. Segundo tal perspectiva, o sujeito passou a ser analisado em sua complexidade histórico-cultural e em suas relações com as instituições modernas juntamente com o discurso produzido por essas instituições. Pós-estruturalistas e estruturalistas, enfim, compartilhavam da crítica à filosofia humanista, que acreditava em um sujeito autônomo e racional, capaz de fornecer verdades absolutas e de desempenhar um ativo papel histórico, livre de qualquer determinação estrutural (PETERS, 2000).

Dentro da perspectiva pós-estruturalista, o conceito de representação que incorpora todas as características, atribuídas à linguagem e ao discurso, foi fundamental para o entendimento da pesquisa. É a representação dentro de um sistema discursivo e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado à relação de poder (ORLANDI, 1999). Portanto, a importância dessas teorias pós-críticas está na análise da linguagem e do discurso, ou seja, a linguagem e o discurso tornam-se cruciais para apreendermos como estão sendo significadas a identidade, a história e a cultura dos negros nos conteúdos didáticos selecionados. Elas contribuem para repensarmos em novas possibilidades de significação e representação da pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e as próprias questões de etnia, racismo, preconceitos e estereótipos que perpassam pelos conteúdos curriculares.

Assim a análise pós-colonial³ se torna importante juntamente às análises pós-moderna e pós-estruturalista para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio (Silva 1999a). A ênfase, portanto, dessa teorização pós-colonial está nas relações de poder entre as nações; algo de extrema importância para a pesquisa já que envolve todo o contexto histórico da colonização européia sobre a América e sobre a África. Trata-se de uma teoria que focaliza as complexas relações entre a exploração econômica e a ocupação militar de um lado e a dominação cultural de outro. Ela coloca, no centro da análise das relações de poder, uma determinada visão e construção cultural

³ Segundo Silva (1999c) as versões sobre as origens da teoria pós-colonial são contraditórias. Algumas remontam a autores como Frantz Fanon, Aimé Cézaire e Albert Memmi que escreveram no contexto das lutas de libertação colonial dos anos cinquenta e sessenta. No entanto, o livro *Orientalismo*, de Edward Said, é em geral, constituído como o marco dos estudos pós-coloniais contemporâneos.

(principalmente do Ocidente branco, europeu e masculino) não sendo como a cultura universal corporificada da razão e de valores transcendentais de sociabilidade. São colocadas em questão, assim, através desta teoria as bases da autoridade e da legitimidade que privilegiam a visão ocidental do mundo e da sociedade, do Outro. Ou seja, é central a perspectiva dessa teoria para a pesquisa a sua análise das representações e discursos pelos quais o Ocidente branco, masculino e europeu construiu, constrói e apresenta as outras formas e possibilidades de organizar a cultura e o mundo social. Aqui entra o papel fundamental da linguagem e do discurso na construção do “real” e da “verdade”. Conhecer o Outro, nessa perspectiva europeizante, é menos descrevê-lo em sua “essência” e “natureza” e muito mais “representá-lo”, torná-lo muitas vezes presente de uma forma que o subordine, o inferiorize (SILVA, 1995). É nesse contexto que segundo Silva (1995) o lugar do Outro não é nunca em função de alguma posição fixa, objetiva, mas sempre da posição que lhe é atribuída pelo poder de representação e do discurso do grupo e visão dominante.

Portanto, a influência do pós-colonial para o desenvolvimento da pesquisa está no deslocamento da história da modernidade capitalista do seu centramento europeu para as áreas periféricas de todo o globo, provocando uma interrupção crítica na grande narrativa historiográfica, contada a partir do interior dos parâmetros europeus. Assim, a colonização se torna inteligível somente como acontecimento de significância global – não no seu caráter universal e totalizante, mas deslocado e diferenciado. Conseqüentemente, a teoria pós-colonial é uma visão que representa uma forma renovada e produtiva de análise e crítica das relações, envolvidas no contato entre culturas nacionais dominantes e culturas nacionais dominadas (HALL, 2003). Ela possibilita que se releia, segundo Hall (2003), a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e que se produza uma reescrita descentrada, diáspórica e “global”⁴ das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação e que, ao mesmo tempo traz à tona as diversidades presentes nas sociedades diaspóricas e periféricas.

A crítica pós-colonial, segundo Giroux (1993), assinala uma série de mudanças que permite redesenhar e remapear a própria natureza da geografia social, política e cultural do modernismo, incluindo a política da diferença racial, étnica e de gênero. São

⁴ “Global” nesse sentido não significa universal, nem tampouco é algo específico a alguma nação ou sociedade. Mas às relações transversais e laterais “diaspóricas” que complementam e ao mesmo tempo deslocam as noções de centro e periferia, e de como o local e o global reorganizam e moldam um ao outro (HALL, 2003 p. 102-103).

essas abordagens que permitem análises das questões de significado, identidade e política sob o caráter da linguagem e do discurso socialmente construídos e que colocam o currículo como objeto cultural passível de ser concebido e interpretado como um texto, um instrumento em que se constroem identidades e subjetividades (MOREIRA, 1997) e que permitem uma análise sistemática do conteúdo, veiculado nos livros didáticos selecionados. Para Featherstone (1997), o pós-modernismo e o pós-colonialismo apontam para o problema da complexidade cultural e da importância cada vez maior da cultura na sociedade através da mistura e do sincretismo de culturas consideradas antes separadas. Através do processo de globalização em que vivemos, um novo olhar, hoje, é imposto às culturas nacionais homogêneas. As pessoas estão vivendo entre as culturas ou nas suas fronteiras, provocando uma maior visibilidade do que era o Outro, o resto do mundo para o Ocidente. Processo esse iniciado com a “diáspora” no período pós-guerra, através da migração de antigos colonizados para o continente europeu e, conseqüentemente, na formação de novas identidades, ocasionadas a partir do contato entre as diferentes identidades culturais. Nesse processo, segundo Hall (2003, p. 27), “as identidades se tornam múltiplas”. Aqui, ocorre a ligação entre o pós-colonial e a “diáspora” em que os grupos historicamente silenciados são recolocados no centro e esse questionamento da homogeneidade curricular torna-se presente em nosso sistema de ensino.

Dentro das perspectivas dos Estudos Culturais, também a ideia de multiculturalismo crítico, desenvolvido por McLaren (1997), que questiona a construção da diferença e da identidade em que a diferença é a compreensão de que os conhecimentos são forjados em histórias e estratificados a partir de relações de poder diferencialmente constituídas e onde todas as representações são resultados de lutas sociais sobre significantes e seus significados se tornaram relevantes. Dentro dessa perspectiva, o próprio conceito de branco, também desenvolvido por McLaren (1997), precisa ser sempre interrogado nos aparatos educacionais pelo fato de ser, com frequência, visto como imune de considerações, por não ser compreendido como uma forma de etnicidade em sua própria invisibilidade lhe permitindo funcionar virtualmente sem restrições, como uma norma legitimadora. É nesse sentido que refletimos assim como McLaren (1997) sobre a suposta neutralidade da cultura branca possibilitando mercantilizar a negritude para suas vantagens e finalidades próprias. Onde essa neutralidade possibilita a manipulação do Outro sem ver essa “alteridade” como um instrumento de exploração branca.

Através da perspectiva multicultural para as implicações curriculares desenvolvidas durante a pesquisa, buscou-se desnaturalizar esses discursos dominantes como, por exemplo, os de identidade nacional que excluem vozes culturais não dominantes ou que tratem da diversidade cultural de forma estática, homogeneizadora de grupos culturais, ignorando a dinâmica da hibridização cultural e os mecanismos discriminatórios que legitimam a valorização diferencial dos padrões sócio-culturais (CANEN, 2000). Assim, o conteúdo curricular do livro didático foi posicionado a partir de uma construção sócio-histórica, de um discurso dominante em que outras possibilidades de discurso e visões deixaram de ser representadas e significadas, mas que nem por isso deixaram de ser menos importante e nem por isso devem ser desvalorizadas.

Hall (2003), ao falar sobre o multiculturalismo, desenvolve um conceito que significa muitas coisas diferentes e ainda acirra os ânimos de inimigos diversos e contraditórios, cita Michele Wallace:

Todos sabem (...) que o multiculturalismo não é a terra prometida. (...) precisamos encontrar formas de manifestar publicamente a importância da diversidade cultural, [e] de integrar as contribuições das pessoas de cor ao tecido da sociedade (Wallace, 1994 apud Hall, 2003)⁵.

Portanto, ainda segundo Hall (2003), a questão multicultural tem ajudado a desconstruir algumas incoerências do Estado constitucional liberal. Ele cita exemplo de estados constitucionais ocidentais como a Grã-Bretanha que têm sido obrigados a adotar programas reformistas. Esses estados reconhecem formal e publicamente necessidades sociais diferenciadas, bem como a crescente diversidade cultural da sociedade. Já se pode citar um reflexo, no Brasil, desses programas em que o estado procura desenvolver estratégias de redistribuição através do apoio público com os programas de ação afirmativa, legislação que garanta igualdade de oportunidades, fundos públicos de compensação para grupos sociais em desvantagem (no caso específico do Brasil a Lei 10.639/03) fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. A questão multicultural requer que a diferença seja essencial à definição de democracia como um espaço genuinamente heterogêneo. O objetivo desses questionamentos está em repensar o caráter multicultural das sociedades modernas frente às heranças do discurso liberal,

⁵ WALLACE, Michele. The Search for the Good-enough Mammy. In: GOLDBERG, D. (Ed.) *Multiculturalism*. London: Brackwell, 1994.

pluralista, cosmopolita e democrático, pois não se pode simplesmente reafirmar a liberdade individual e a igualdade formal diante de um mundo cada vez mais marcado pela heterogeneidade. A lógica da política multicultural requer expansão e radicalização cada vez mais profundas das práticas democráticas da vida social, bem como a contestação sem trégua de cada forma de fechamento racial ou etnicamente excludente. O sujeito na pós-modernidade deixa de ter uma identidade fixa, essencial ou permanente. Ele se torna o somatório ou a justaposição de múltiplas identidades culturais, isto é, relacionadas ao sentimento de pertença à culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas, nacionais, locais e outras, por vezes contraditórias.

O multiculturalismo é importante para repensarmos nossos conteúdos curriculares, pois passa a ser um movimento que reconhece a existência de múltiplas etnias, culturas, preferências sexuais, linguagens e outros determinantes presentes nas sociedades contemporâneas (CANEN, 2005) e luta pelo direito de cada um expressar suas diferenças, vê-las reconhecidas, mas em um contexto no qual a afirmação da diferença seja pré-condição para o reconhecimento da igualdade, isto é, da humanidade que une ou pelo menos deveria unir todos nós. Mas, como nos alerta a própria Canen (2005) existe um perigo em tudo isso, situações de tensão e intolerância experimentadas atualmente são muito semelhantes as que antecederam a Segunda Guerra Mundial. Tais situações, observa a autora, contribuem “para reforçar a necessidade de se discutir o papel da educação e dos currículos na formação de futuras gerações nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafio a preconceitos a ela relacionados” (2005, p. 175). Nesta linha, o reconhecimento das diferenças pode desaguar na reinvenção da raça e do ódio racial, bem como na guetização de determinados grupos culturais e étnicos, no recrudescimento de preconceitos e em guerras étnicas. Em meio a esse clima de tensão, ganham força as propostas que apostam em currículos multiculturais, pois

A questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passam a exigir respostas, no caso da educação, que preparem as futuras gerações para lidar como sociedades cada vez mais plurais e desiguais. Cobra-se da educação e, mais especificamente, do currículo, grande parte daquelas que são percebidas como medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos (Canen, 2005, p. 175-176).

Também nos campos da educação e dos currículos, alerta Canen (2005), o reconhecimento e a visibilidade crescente das identidades de gênero, etnia, religião e outras podem perpetuar e reforçar a existência de velhas diferenças e preconceitos, bem como contribuir para a construção de novas intolerâncias. A tentativa de avançar para além de seleções culturais que privilegiam apenas a cultura branca, masculina, heterossexual e eurocêntrica, pode desaguar no extremo oposto, qual seja aquele em que a seleção cultural privilegia apenas os saberes e as tradições de grupos étnicos até então marginalizados, isolando essas tradições, impedindo sua interlocução com outros saberes, criando-se, assim, novas formas daquilo que em princípio tentava-se combater. Assim, é preciso cuidado para que as propostas multiculturais não acabem desaguando no recrudescimento dos preconceitos e na exacerbação das diferenças que tanto deseja combater⁶.

2.2 O currículo como representação:

O pensamento pós-moderno adentra as discussões curriculares e ganha êxito diante de uma natural necessidade de se construir novos conceitos e categorias de análise em pesquisas sobre educação. De todas as discussões apresentadas acima o destaque está nas discussões apresentadas pelos Estudos Culturais em educação por apresentarem novas possibilidades de análise nos discursos curriculares.

A análise curricular dos livros didáticos, baseada nos Estudos Culturais, enfatizou o papel da linguagem e do discurso, ou seja, como o currículo está sendo apresentado nos livros didáticos, principalmente como estão sendo representados e significados o conceito e toda a unidade de conhecimento sobre a identidade, a história e a cultura dos negros nos conteúdos didáticos. Para Hall (2003), a importância da linguagem e da metáfora linguística é crucial para o estudo da cultura assim como o reconhecimento da textualidade e do poder cultural, da própria representação. São esses avanços teóricos, introduzidos pelas teorias pós-moderna e pós-estruturalista aos Estudos Culturais, que foram seguidos no decorrer da pesquisa. A cultura, aqui foi vista

⁶ Texto desenvolvido em conjunto com o grupo de pesquisa O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NOS PCNs E AS DIRETRIZES CURRICULARES DA LEI 10.639/03: que conteúdos, para que escola? (PUC-Minas, 2009).

como um campo contestado de significação, envolvido com relações de poder em que o que está em jogo é a definição de identidade cultural e social dos diferentes grupos, segundo um regime discursivo que estabelece determinada identidade como a dominante e outra como subordinada no momento da representação do conhecimento. A cultura vista como um campo no qual se define não apenas a forma que o mundo pode ter, mas também as formas como as pessoas e os grupos devem ter (SILVA, 1999a) como prática de significação.

Falar em significar, para Silva (1999b), é falar em fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social sobre os significados de outros grupos marginalizados, é falar de relações de poder. Assim, para os pós-modernos não existe nada fora do texto e da linguagem, tanto os signos como os significados são construídos contextualmente a partir de práticas cotidianas onde determinados grupos nomeiam e instituem a realidade. As relações de poder passam a ser inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo. Tem-se assim na perspectiva pós-estruturalista o currículo também como uma questão de poder, pois selecionar é uma questão de poder, privilegiar um tipo de conhecimento e destacar entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal, é uma questão de poder (SILVA, 1999b). Aqui se está diante da importância dos Estudos Culturais para trazer à tona as relações de poder, envolvidas no processo de representação no momento em que os significados dados à história, à cultura e à identidade dos negros são fixados nos conteúdos dos livros didáticos.

Consequentemente, a opção pelos Estudos Culturais em educação ocorreu por se constituir em uma ressignificação e uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar o centro do estudo. Buscou-se, através desta pesquisa, visualizar um processo de construção social do currículo. Um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados, para impor sua hegemonia à sociedade (SILVA, 1999b). Ainda seguindo o pensamento de Silva (1999b), a representação tornou-se, dentro dessas perspectivas, fundamental para a pesquisa, pois ela é concebida como uma forma de inscrever uma marca, um traço significante; tornando-se a face visível do conhecimento no qual se focaliza o discurso, a linguagem, o significante, principalmente as formas de inscrição em que o Outro é representado. Tomou-se, como princípio, que tanto os discursos como os sistemas de representação constroem os

lugares a partir dos quais os indivíduos possam se posicionar e a partir dos quais possam falar. É a partir desse pressuposto que a identidade e a diferença não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação e nem do discurso, nos quais adquirem sentido.

Assim, foi trabalhado, durante a análise, o conhecimento presente nos livros didáticos como discurso, como texto construído social e historicamente. Tanto as relações de diferença como as de identidade, presentes nesses textos, foram analisadas como permeadas pelas relações de poder, construídas no interior dos processos de representação seguindo sempre a perspectiva de Hall (2000) no qual identidade e diferença dependem da representação dentro de um contexto histórico hierarquicamente construído. Ou seja, as identidades como construções históricas, construções sociais que não existem naturalmente e que só fazem sentido numa cadeia discursiva de diferenças. “A identidade definida historicamente e não biologicamente” (HALL, 2006 p. 13). As identidades, portanto, como posições em que o sujeito é obrigado a assumir, embora “sabendo” sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, de uma divisão, a partir do lugar do Outro (HALL, 2000). Ao analisar os capítulos selecionados nos livros didáticos a preocupação foi, assim como Hall (2000), de repensar as narrativas mestras do humanismo liberal burguês, através da identidade que não “universaliza” o sujeito, ou seja, repensando essa tentativa da cultura nacional em unificar todos os membros de uma determinada sociedade apesar de todas as diferenças existentes⁷. Segundo a análise de Hall (2000), uma pedagogia crítica da representação pode deixar, por exemplo, num conteúdo curricular de essencializar o sujeito histórico e a apresentar a grande diversidade e a diferenciação das experiências históricas e culturais desses sujeitos. Portanto, o conceito de representação utilizado ao longo da pesquisa não significou uma nova reconstrução do sujeito histórico, mas a busca do entendimento do conceito tal como é usado nas teorias atuais, principalmente no teor dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo questionando sempre o caráter universalizante dos atuais conteúdos curriculares.

De acordo com as perspectivas dos Estudos Culturais se sabe que as identidades só se definem por meio de um processo de produção da diferença, um processo

⁷ Segundo Stuart Hall (2003), no passado existiu uma cultura nacional que promovia ou tentava promover uma unificação dos membros de uma determinada sociedade, apesar das diferenças de classe, gênero ou etnia. O objetivo era tornar todos os membros do grupo parte da mesma e grande família nacional. Assim, tentava-se anular ou minimizar as diferenças entre os membros de uma determinada sociedade. O mesmo se pode observar no passado recente brasileiro: uma lei de Diretrizes e Bases, forjada para um contexto nacional de ensino unificado embora o país se caracterize por ser multicultural e multiétnico.

fundamentalmente cultural e social. Em que identidade e diferença são produzidas no interior das práticas de significação, ocorrendo tanto por meio de formas de exclusão social quanto por meio de sistemas simbólicos de representação. É nesse sentido que analisamos a representação do negro nos conteúdos curriculares dos livros didáticos selecionados. Segundo Stuart Hall (1994), deve-se pensar a identidade como uma produção que nunca está completa, que está sempre em processo, e é sempre constituída no interior e, não, fora da representação, ou seja, como o conteúdo curricular de História apresenta a identidade, a história e a cultura do negro na atualidade. Assim falamos que a diferença é hierarquizada, valorizada e categorizada a partir de posições de poder (SILVA, 1999b), pois quem determina os conteúdos curriculares determina a condição do negro como escravo ou do indígena como inferior. Assim, é preponderante pensar a representação como um sistema de significação em que o processo de significação também é social. Nesse sentido, a representação só adquire sentido dentro de uma cadeia diferencial de significantes onde a representação que se faz dos negros são inteiramente dependentes numa cadeia de diferença que inclui as representações do que é ser branco (SILVA, 1999b). É um processo em que a identidade branca, a dominante é a norma invisível, a que regula todas as outras identidades, ou seja, a identidade subordinada é sempre um problema, é um desvio, uma identidade marcada enquanto a identidade branca é “natural”, desejável e única. É nesse sentido que se apresentam as possibilidades oferecidas hoje pelas teorias pós-modernas diante de sua capacidade em oferecer novas abordagens à elaboração de novos currículos que englobe uma sociedade plural e em movimento.

Considerando todas essas proposições, a pesquisa foi direcionada para repensarmos os diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nos textos dos capítulos selecionados nos livros didáticos, bem como todas as relações de poder entre tais posicionamentos. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva de forma evidente, as marcas da herança colonial nas diferentes abordagens sociológicas e antropológicas bem como na iconográfica, observados nos textos selecionados nos livros didáticos. O currículo é, portanto, um texto racial fortemente marcado pela influência etnocêntrica, evidenciadas pelas relações de poder. Não esquecendo, porém, historicamente falando, de que onde há poder há resistência. Como exemplo, no caso dos negros houve reações diversas à condição de escravo: suicídios, fugas, mortes de senhores. E ainda, como exemplo de ações coletivas, a revolta dos Malês na Bahia, entre outras.

Através dessas perspectivas foi, durante a pesquisa, reconhecido, como nos fala Giroux (1995), que todos os sujeitos estão etnicamente localizados e que as identidades étnicas são importantes, mas que todas devem ser construídas de forma a não marginalizar, privar ou deslocar o “Outro”. Vê-se que a questão foi a de reconhecer as diferenças nos textos curriculares sem necessariamente terminar numa situação que produza divisões. Buscou-se, através dessa pesquisa, uma possibilidade de estudo que valorize a diversidade para superar a homogeneidade, evitando discursos que excluem determinados indivíduos não apenas os negros que não participam das vozes dominantes de poder, as diversas formas pelas quais essas diferenças e identidades são detectadas nos livros didáticos, ou através do silenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais, ou através de estereótipos que permanecem através do racismo e da discriminação no sistema educacional.

2.3 Aspectos metodológicos da pesquisa

Visando atender aos objetivos da pesquisa citados acima, foram seguidas as orientações metodológicas expostas abaixo. A busca para entender como esse conhecimento está sendo trabalhado pelos livros didáticos exigiu um estudo aprofundado sobre a implementação da lei 10.639/03, sobre a história do livro didático, da História e historiografia da África, sobre o conhecimento que foi sendo construído sobre o continente africano, principalmente pela visão do europeu ao longo dos séculos. De modo que, para a análise dos capítulos selecionados, optou-se por adotar o currículo como representação dentro da perspectiva dos Estudos Culturais com influência do pós-estruturalismo. Consequentemente, um currículo se constituiria não como a pura expressão ou registro de uma realidade ou de um significado pré-existente; mas como criação linguística, discursiva, de uma realidade própria, ligado a relações de poder e a formações de identidades e diferenças.

Assim, foi escolhida a pesquisa qualitativa, mediante a metodologia da Análise de Discurso (AD) que pressupõe a linguagem como mediação, interação na relação entre o homem e a sua realidade natural ou social, ou seja, o estudo da linguagem relacionado à própria sociedade que o produz e a todas as suas implicações como conflitos, reconhecimentos, relações de poder e constituição de identidades, envolvendo

diretamente a análise do conhecimento presente nos livros didáticos como a representação da história e cultura dos negros, o objeto de pesquisa. A opção pela Análise de Discurso parte do pressuposto de que estudar o discurso é caracterizar as inscrições ideológicas que coexistem nas diferenças sociais, inscritas na produção discursiva dos sujeitos, na materialidade discursiva, ou seja, o ato de desenvolver estudos sobre as visões de mundo inscritas no discurso (FRASSON, 2007). Dentro dessa pesquisa qualitativa de análise, o discurso passou a ser entendido como uma construção social, não individual e que só pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social, suas condições de produção e, também, de produtor de identidades ou posições sociais. Assim sendo, tratou-se de uma análise que partiu da linguagem como discurso e interação, como modo de produção social, que não é neutra, nem inocente e nem natural sendo, no entanto, um lugar privilegiado de manifestação de ideologia e de poder.

Dentro das análises de discurso e poder de Foucault, que tiveram grande influência sobre os Estudos Culturais, os discursos, tais como as representações, situam-se num campo estratégico de poder. De um lado, os discursos estão localizados entre relações de poder que definem o que eles dizem e como eles dizem, e, de outro, os efeitos de poder que eles põem em movimento. Para Hall (1992, p. 293) “é o poder, mais do que os fatos sobre a realidade, que tornam as coisas verdadeiras”.

A imagem, também analisada nesta pesquisa, foi vista como um texto e não apenas como uma simples ilustração. Olhou-se a imagem procurando notar seus princípios de exclusão e inclusão, detectando os papéis que ela torna disponíveis, entendendo os modos como elas são distribuídas e decodificando hierarquias e diferenças que ela naturaliza. A função que uma imagem ocupa, em determinado contexto, também é fundamental. Por isso, deve ser dada a ela a devida importância. Por mais que os textos dos livros sejam revisados para evitar preconceitos e estereótipos, a imagem também deve passar por esses critérios de avaliação. A análise do livro didático precisa dar conta dos conteúdos que devem ser apreendidos, sim, mas também dos lugares em que colocam os sujeitos com quem dialogam. E as imagens devem deixar de serem vistas apenas como forma ilustrativa (MACEDO, 2004).

Verificar em que medida a utilização de recursos visuais, nesse caso as imagens sobre os negros, nos livros didáticos, podem contribuir para o autopreconceito e de uma imagem negativa em relação ao ser negro no Brasil é um tema instigante e que também foi focalizado durante a pesquisa.

2.4 A escolha dos livros a serem analisados

A escolha em pesquisar livros didáticos utilizados pela rede privada de ensino em Belo Horizonte se fez mediante a nossa preocupação em saber como a temática étnico-racial está sendo divulgada nos conteúdos didáticos de escolas de classe média e alta do sistema de ensino. Como outra pesquisa sobre esta mesma temática já vinha sendo realizada em escola pública, nosso olhar, portanto, buscou este sistema de ensino⁸.

Buscou-se, com essa pesquisa, analisar as possibilidades de estudo sobre a representação dos negros nos conteúdos de três livros didáticos de história, destinados ao ensino fundamental, relativos à sexta série. A opção pela sexta série (atual 7º. Ano pelo Ensino Fundamental de nove anos) refere-se a maior concentração da temática a ser analisada nessa série, conseqüentemente pelas divisões dos conteúdos curriculares no ensino de História. Para a pesquisa foram selecionados dois livros que estão sendo usados, como já citamos acima, em escolas da rede privada de Belo Horizonte, indicados ou não pelo Guia de Livros Didáticos – 5ª. A 8ª. Séries: PNLD/2008 e outro de temática específica distribuído pela editora também às redes de ensino privado de Belo Horizonte. Entre as obras selecionadas, optamos por analisar primeiramente VICENTINO, Cláudio. *Projeto Radix: história*. São Paulo: Scipione, 2005 por ser também utilizada na rede privada de ensino, embora não conste nas obras indicadas pelo PNLD/ 2008 e, logo em seguida, BRAICK, Patrícia Ramos, MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2006. 2ª edição por ser esta coleção utilizada em grande parte dos estabelecimentos da rede privada de Belo Horizonte e, por último, um livro de conteúdo específico sobre a temática história africana e ‘afro-brasileira’.

Na relação a seguir, consta, em primeiro lugar, o título do capítulo analisado, logo depois, o nome do livro e, só depois, a série à qual ele é destinado e a coleção a que pertence. São eles: *O açúcar e a América portuguesa* e *Caderno de Atividades* do livro *Projeto Radix: história* - 6ª. série coleção Projeto Radix⁹; *A África pré-colonial, a produção açucareira e outras atividades econômicas*; e *Sociedade e religião na colônia*

⁸ Marinho Junior desenvolveu sua pesquisa “Práticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais” através de um estudo de caso, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – dissertação (Mestrado) em 2009.

⁹ VICENTINO, Cláudio. *Projeto Radix: história*. São Paulo: Scipione, 2005.

- do livro *História: das cavernas ao terceiro milênio – 6ª. série*¹⁰; *Heranças africanas, História da África, Escravidão, Afro-Brasileiros na sociedade brasileira* - do livro: *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira – livro 3*¹¹.

No que tange à metodologia de análise, foram seguidos tópicos propostos pelas Diretrizes através do Parecer 03/2004 sobre o estudo da cultura e da história afro-brasileira em suas mais diversas dimensões. São eles: 1) *História da África tratada em perspectiva positiva com tópicos pertinentes articulados com a história dos afro-descendentes, no Brasil, abordando temas relativos à história da ancestralidade e da religiosidade, principalmente das civilizações e organizações políticas pré-coloniais: reinos do Mali, do Congo e Zimbábue*; 2) *Tráfico e escravidão do ponto de vista dos escravizados; o papel dos europeus, asiáticos e também africanos no tráfico*; 3) *O ensino de História Afro-brasileira abrangendo, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a História dos Quilombos, principalmente o de Palmares e de remanescentes de quilombos*.

Na primeira etapa da pesquisa, foi realizada, inicialmente, uma sondagem entre os estabelecimentos da rede privada de ensino de Belo Horizonte, para obter informações sobre quais os livros didáticos de história eram utilizados no ensino fundamental. Após um levantamento desses estabelecimentos, diante das dificuldades de se estabelecer um contato direto com os coordenadores pedagógicos de cada estabelecimento selecionado, optamos pela pesquisa direta às listas do material escolar de 2008. Após a consulta à lista, foi feita uma confirmação, por telefone, dos livros utilizados em todos esses estabelecimentos. A partir desse momento, a coleção de História para o ensino fundamental dessas escolas, utilizada na sexta série, foi selecionada para compor a referida pesquisa.

¹⁰ BRAICK, Patrícia Ramos, MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2006. 2ª. Edição.

¹¹ BENJAMIN, Roberto Emerson Câmara. *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira*. João Pessoa: Editora Grafset, 2006.

3. O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A presente pesquisa, com o objetivo de fazer uma análise nos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental, sobre a questão do conhecimento, da identidade, da história, e da representação da cultura dos negros, na atualidade, requer uma discussão teórica, envolvendo estudos sobre as questões étnico-raciais nos livros didáticos de História dos últimos anos, principalmente a partir da primeira década deste século. Tal análise converge para a promulgação da Lei 10.639/03 e as suas repercussões, nas atuais publicações e em todo o currículo do ensino de História, principalmente nos conteúdos veiculados por esse ensino.

A revisão de literatura em Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), por exemplo, concluiu que, nas pesquisas sobre preconceitos raciais nos livros didáticos dos anos 1950, havia uma concepção latente de que o racismo se expressava em proposições que defendiam a inferioridade natural dos negros semelhantes às teorias racistas do final do século XIX. Os resultados das pesquisas, nas décadas de 80 e 90 do século XX, segundo os autores acima, ao analisarem as representações dos negros nos textos e nas ilustrações, apreenderam um quadro de depreciação sistemática de personagens negros, associada a uma valorização sistemática de personagens brancos. Porém, o trabalho de Ana Célia da Silva (2000, 2001) segundo também a revisão de literatura citada acima identificam um grupo de livros que apresenta, com mais frequência, uma representação positiva dos negros tanto em seus textos como nas suas ilustrações.

O livro didático continua sendo um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores e alunos das redes públicas de ensino. Muitas vezes, ele é o único acesso à leitura não só para os alunos, mas também para os seus pais, oriundos das classes populares como nos lembra Silva (2001). Essas crianças, às quais são destinados os livros didáticos, representam 60% da população estudantil brasileira na faixa de obrigatoriedade escolar (FREITAG, MOTTA e COSTA, 1997). Ao livro didático é atribuída uma importância, um sentido de verdade que acaba por legitimar os conteúdos presentes neles e, conseqüentemente, as imagens também. Assim, os preconceitos, os estereótipos, a discriminação presentes nesses livros acabam propagando ideologias como a do branqueamento, inferioridade e superioridade raciais. Como material didático de tamanha repercussão principalmente entre as classes mais marginalizadas e excluídas

socialmente, o livro didático e as imagens por ele veiculadas mereceram atenção especial no decorrer da pesquisa.

Dentre as prioridades da pesquisa, está a valorização da identidade, da história e da cultura dos negros brasileiros e africanos não significando, portanto, como ressalta Munanga (2001) e as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais mudar o foco etnocêntrico da raiz européia para a africana. Com essa valorização, espera-se encontrar, nas novas edições de livros didáticos, não mais o mesmo conteúdo simplista e preconceituoso de uma visão eurocêntrica em relação a outros povos e culturas, mas, sim, a ampliação do foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica da sociedade brasileira (MUNANGA, 2001). Reiterando ainda as palavras de Munanga (1999), o resgate da história dos negros e de seus descendentes, no que se refere à sua participação na construção e na formação da sociedade brasileira e à tentativa de reverter os efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo, não interessa apenas aos alunos de ascendência negra, mas a todas as ascendências étnicas, a todos os brasileiros. Assim, a pesquisa do livro didático não visou apenas aos alunos negros, mas a todas as etnias, inclusive a dos alunos matriculados nas redes privadas de ensino, foco dessa pesquisa, ou seja, a todos os que têm acesso a esse material didático, a todos que compõem uma sociedade predominantemente heterogênea, seja racial ou culturalmente, como a brasileira.

A história da África torna-se, também, importante foco dessa pesquisa, principalmente pela forma preconceituosa, estereotipada de como é retratada não só nos manuais didáticos, mas em todos os meios de comunicação. No Brasil, essa história foi abordada durante muito tempo pela análise apenas da escravização negra como se o negro e o escravo existissem somente a partir do desembarque no Brasil ou nascidos em um navio negreiro. A história do negro do Brasil deixou de ser vinculada ao que se passava na África ou simplesmente passou a ser desqualificada e desvalorizada juntamente com a história do continente africano contribuindo para visões negativas sobre o continente e, conseqüentemente, sobre todos os negros.

Neste sentido, a história da África precisa ser estudada a partir de outros parâmetros e critérios além da escravidão e não pode continuar a ser ignorada pelos livros didáticos. Para Costa e Silva (2003), não se pode escrever a história do Brasil, durante seus quase quatro séculos de regime escravista, sem considerar o quanto e como ela foi afetada pelo que se passava do outro lado do Atlântico. A escravização do

africano, sua migração forçada para as Américas são parte fundamental de toda a história de um continente e para a história da humanidade. Para entendermos a história do Brasil, devemos compreender a história do continente africano. “A África está impregnada na casa, na rua, na praça, na cidade, no campo” (COSTA e SILVA, 2003, p. 72). Portanto, “conhecer a história da África é um caminho para entendermos melhor a nós mesmos” (LIMA, 2006, p. 70). Primeiramente, a importância do estudo sobre a África está na relevância como matriz histórica e cultural que os africanos e seus descendentes tiveram na sociedade brasileira, na identidade nacional. O segundo é a importância do continente na História. Sucessivas escavações arqueológicas confirmam que a África foi o berço da humanidade e da civilização e palco de diversificadas experiências sociais e múltiplos fenômenos culturais (SERRANO E WALDMAN, 2007; OLIVA, 2003). E, injustamente, foi taxada por categorias preconceituosas constituídas com o objetivo de dominá-la. Seus conhecimentos, suas criações, seus produtos e ideias circularam o mundo, assim como seus criadores. Um estudo da história da África mais aprofundado nos permite rompermos com o pensamento eurocêntrico e com as doutrinas que estabelecem hierarquias para diferenciar os indivíduos como forma de integrá-los desigualmente (SERRANO E WALDMAN, 2007).

3.1 O livro didático

O predomínio que o livro didático exerce no processo de ensino e aprendizagem dentro de sua complexidade vem de sua própria trajetória. Desde o século XIX, ele tem sido o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas aulas das mais variadas disciplinas e condições pedagógicas. Tem como principal função a mediação entre a proposta oficial, expressa nas propostas curriculares, e o conhecimento escolar, ensinado pelo professor. Assim, o livro didático continua sendo o material didático referencial de professores tanto de escolas públicas como particulares, de pais e alunos, sendo considerado um referencial básico para a aprendizagem (BITTENCOURT, 2004). Segundo Souza (s/d), o livro didático é um instrumento inegável para a democratização do ensino e, entretanto, controverso, ressuscitando debates em vários países pelas implicações político-ideológicas que ocasiona.

Pesquisadores de livros didáticos como Bittencourt (2004) e Alain Choppin (2004) consideram o livro didático como um objeto de inúmeras facetas. Assim, ele deve ser pesquisado como produto cultural, como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica do mercado capitalista, como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares e, ainda, como veículo de valores ideológicos ou culturais. Os livros didáticos reproduzem e condicionam um modo de organização da cultura escolar, concepções pedagógicas e maneiras de escolarizar saberes para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem (GALVÃO, BATISTA E GOMES, 2003; GATTI JUNIOR, 2004). Portanto, o livro didático não é neutro. É nesse sentido que alguns autores consideram que “expressões de racismo em livros didáticos constituem uma das formas de produção e sustentação do racismo no cotidiano brasileiro” (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003).

O livro didático não pode ser estudado de forma isolada, mas inserido em um contexto mais amplo que ultrapassa o sistema educacional. Ele envolve estruturas globais da sociedade brasileira compostas pelo Estado, pelo mercado e pela indústria cultural. Para que compreendamos o seu verdadeiro funcionamento, faz-se necessário inseri-lo dentro da rede complexa das estruturas econômicas e de poder. Assim, nas análises dos livros didáticos e de seus conteúdos deve ser uma constante a contextualização, a relação com o momento político, social e econômico vivido pelo país. A relação entre texto, imagem e atividades dirigidas aos alunos deve ser sempre observada para perceber coerência ou não entre eles (BITTENCOURT, 2004).

Segundo Apple (1995), devemos situar a produção de materiais curriculares, tais como os livros didáticos, no contexto mais amplo de produção de mercadorias do sistema capitalista. Desde o início da publicação de livros de forma industrial, eles são artigos mercantis. Ultrapassando qualquer propósito acadêmico ou pedagógico, a função do livro sempre foi a de manter e sustentar seus produtores. Semelhante à comercialização de outros produtos, os resultados financeiros e os custos sempre tiveram lugar importante na decisão dos livreiros ou dos editores.

Portanto, as influências sobre o conteúdo das obras didáticas são de origens econômicas, sociais e políticas e sofrem mudanças ao longo dos anos. A publicação de livros vive à sombra dessa complexa história das influências sobre o mercado editorial e o seu conteúdo, sobre o público leitor e as realidades econômicas e, também, das condições sociais, ideológicas e econômicas que se desenvolveram a partir desse

passado (APPLE, 1995). E assim, como acontece na história da leitura e do livro, não podemos falar do livro didático de forma descontextualizada.

Pesquisadores da escrita, como Robert Darnton, destacam que a leitura não é apenas uma habilidade, mas uma maneira de estabelecer significados, que varia de cultura para cultura. Para ele, a leitura assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais em diferentes épocas. Os homens e as mulheres do final da Idade Média, por exemplo, liam para salvar suas almas, melhorar seu comportamento, seduzir seus enamorados, tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo e, simplesmente, para se divertir. No início da Europa Moderna, a leitura era uma atividade social. Ocorria nos locais de trabalho, nos celeiros e nas tavernas. Era quase sempre oral e, não necessariamente, doutrinadora. Assim, para a maioria das pessoas, na maior parte da história, os livros tiveram mais ouvintes que leitores. Foram mais ouvidos do que vistos.

A partir do final do século XVIII, passa-se a visualizar a emergência de uma leitura de massa que irá atingir proporções gigantescas no final do século XIX com o desenvolvimento da imprensa e da alfabetização. Nesse contexto, insere-se o livro impresso. Durante o primeiro século de sua existência, ele continuou a ser uma imitação do livro manuscrito lido pelo mesmo público da mesma maneira. Porém, com o passar dos anos, novos tipos de leitores e de leituras tornaram os livros mais padronizados em seu formato, mais baratos em seu preço e espalhados em sua distribuição, esse novo livro transformou o mundo. Portanto, a leitura tem uma história. Não foi sempre e em toda a parte a mesma (GASKELL, 1992).

Portanto, para uma melhor contextualização do livro didático de História no processo histórico e de uma melhor compreensão das discussões que se seguem, faz-se necessário um breve recuo histórico ao Brasil do século XIX. Iniciaremos pela criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, com a finalidade de construir a História do Brasil, legitimando o estado monárquico em seu processo de centralização política e a manutenção da extensa unidade territorial, diante das revoltas que ameaçavam a unidade territorial. Através de um concurso de monografias, se elegeu o melhor plano para se escrever a História do Brasil, fundamentada na proposta de Von Martius¹². A miscigenação das três raças (branca, negra e indígena) explicaria a formação da nacionalidade brasileira, porém com destaque ao elemento branco para um

¹² A partir do concurso para o projeto de escrita da História Nacional o tema miscigenação das três raças formadoras do povo brasileiro passa a ser bastante recorrente no pensamento social e na produção historiográfica nacional, sendo obrigatório esse conteúdo nos manuais didáticos de diferentes autores de História do Brasil (FERNANDES, 2005)

progressivo “branqueamento” e um caminho seguro para a civilização. Este trabalho de Von Martius acabou configurando uma forma de construir a História do Brasil. Incorporada pelo ensino e propagada pelos livros didáticos, esses elementos tornaram-se dominantes e podem ser constatados, ainda hoje, nos conteúdos de História, através da hierarquização de alguns fatos, principalmente aos ligados à visão eurocêntrica (FERNANDES, 2005; BITTENCOURT, 2004; FONSECA, 2004). Isso também nos leva a refletir sobre a permanência da disciplina História no currículo, ligada a interesses dominantes: “a manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade” (BITTENCOURT, 2004, p. 17).

Segundo Fonseca (2004), do século XIX até a década de 30 do século XX, as elites políticas e intelectuais colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação. Concluimos, através da leitura de textos como os de Bittencourt (2004) e Fonseca (2004), que todas as reformas curriculares, promovidas para o ensino de História, no decorrer das décadas de 30, 40, 50 e 60 do século passado, não apresentaram mudanças significativas. Segundo Fonseca (2004), a análise dos livros escolares usados nessa época, bem como de outros tipos de materiais, demonstra que o ensino de História pouco se afastou das concepções e das práticas tradicionais. A herança tradicional de longa data permaneceu a orientar o ensino de História, enfatizando os fatos políticos e as biografias dos “célebres brasileiros”, por exemplo, durante períodos de governos autoritários.

Com a crise do regime militar, no final da década de 1970, fica clara a necessidade de se promover mudanças no ensino de História. Processo de mudança, iniciado na década de 1980, em alguns estados brasileiros como, por exemplo, em Minas Gerais. A proposta era de um ensino voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da História. Embora a disciplina História mantivesse parte considerável de suas características de origem - aquelas do século XIX - incorporou de forma cada vez mais explícita, a partir de meados da década de 1990, as tendências da historiografia contemporânea nos programas curriculares e nos livros didáticos. Com o aprofundamento do debate, apareceram mudanças de paradigmas no ensino de História, significando, conseqüentemente, mudanças nos conteúdos dos livros didáticos e paradidáticos de circulação nacional (FONSECA, 2004).

Para Gatti Junior (2004) os livros didáticos rivalizaram ou substituíram os professores no decorrer das décadas de 1970 a 1990, passando a serem os portadores

dos conteúdos explícitos a serem transmitidos aos alunos e os organizadores das atividades didático-pedagógicas exercidas pelos docentes. Desde o final da década de 1960, os livros didáticos sofreram transformações e adaptações para se adequarem a uma nova realidade escolar. A “democratização” do ensino brasileiro permitiu o ingresso de novos personagens no ambiente escolar provocando mudanças na escola e na sociedade brasileira expressando-se também na lógica da produção de livros didáticos que passaram a ter papel central no universo escolar. Diante da necessidade de abrigar um grande contingente de alunos na escola, sem o devido investimento estatal com qualificação profissional, por exemplo, o livro didático apareceu como a solução para assegurar uma educação de qualidade a todos que adentrassem o universo escolar.

3.1.1 As imagens nos livros didáticos:

A produção de obras de arte de caráter histórico, na segunda metade do século XIX, serviu para o projeto de legitimação da monarquia brasileira e para exaltar a unidade da nação. Com o advento da República, a incorporação dessas imagens nos livros didáticos ocorreu em função dos objetivos de construir a identidade da nação, o estímulo aos sentimentos patrióticos e a exaltação da história nacional. Assim, nas primeiras décadas do século XX, o uso de ilustrações nos livros didáticos tornou-se peça importante no ensino de História do Brasil. A preferência era pelas imagens que dessem um grau de veracidade aos fatos narrados nos livros, ou seja, as imagens deveriam atuar como “registros visuais” dos fatos narrados nos textos assim como propunha Lavissee, historiador francês e autor de várias obras didáticas que marcaram a produção francesa e a brasileira (FONSECA, 2004). Lavissee também insistia na necessidade de se fazer com que as crianças vissem cenas históricas, para compreender a história e, ainda hoje, “ver as cenas históricas” continua sendo um dos objetivos que justifica a inclusão de imagens nos livros didáticos, cada vez mais frequentes (BITTENCOURT, 2004).

Já a estrutura e a abordagem dos livros de História do Brasil, produzidos e utilizados nas escolas brasileiras dos anos 30 e 40 do século XX, possuíam uma perspectiva nacionalista com uma valorização da ação dos brasileiros em seu passado histórico. Essa propaganda nacionalista intensificada, principalmente no Estado Novo,

fixou-se no ensino de História, por intermédio dos livros didáticos, não sendo substancialmente modificada até a década de 1980. Embora as propostas dessa década de 80 tenham se mostrado inovadoras, muitos livros didáticos não abandonaram a cronologia tradicional como descobrimento, ocupação e expansão como eixos centrais da História do Brasil (FONSECA, 2004). A capacidade informativa das imagens, percebida pelos autores de livros didáticos e formuladores de propostas, desde o final do século XIX, para o ensino de disciplinas escolares, permanece nas novas edições de livros didáticos. Para Costa (2006) a imagem tornou-se um importante recurso pedagógico cada vez mais utilizado nas edições recentes dos livros didáticos de História do Ensino Fundamental. A utilização das imagens, de uma maneira geral, cumpre os objetivos de reforçar os textos e torná-los mais atraentes ao mercado. Na percepção de Costa (2006), o mercado editorial vem privilegiando o uso de imagens como ilustração do texto, visando, também, a uma melhor apreensão da realidade. Concomitantemente, algumas obras de arte brasileira, sobretudo da pintura, expressaram ideias melhor que muitos textos escritos. Assim se tornaram representações da História do Brasil constantemente lembradas e reinterpretadas – eventos e personagens sempre presentes na memória e no imaginário coletivo (FONSECA, 2004). Nesse sentido, percebendo a presença marcante das obras de Debret e Rugendas representando as imagens dos negros nos livros didáticos analisados falaremos brevemente sobre eles.

Segundo Kossoy e Carneiro (2002) os séculos XVIII e XIX caracterizam-se pela preocupação com o progresso científico, com a coleta de dados e a divulgação do conhecimento. Os exploradores desse período foram além de pesquisadores observadores da natureza e do *outro*. Além do interesse científico pelo desconhecido, o observador deveria também registrar e divulgar do que foi vivenciado em suas imagens exploratórias. O que de fato importava era registrar as diferenças para confirmar a identidade do homem branco europeu. A iconografia nesse período teve papel fundamental enquanto veículo de difusão da *imagem do outro*, principalmente após a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808. Os europeus movidos por interesses comerciais, além dos científicos, se vêem atraídos pelo vasto território da América portuguesa, até então desconhecido buscando nele um laboratório vivo a ser estudado pelos naturalistas e um mercado em potencial a ser explorado.

Neste contexto chegam ao Brasil, naturalistas, cientistas de diversas nacionalidades e que ganharam notoriedade com suas descobertas. São homens que vêm para o Brasil com a tarefa de estudar e documentar a flora, a fauna, as riquezas

minerais, a sociedade, a vida cotidiana. Diante desta vasta temática o negro não lhes passou despercebido e torna-se objeto de sua atenção e foco do seu olhar. Esse “olhar europeu” se materializaria segundo diferenças pictóricas, além de fotográficas, em uso corrente, a partir de meados do século XIX. Os estrangeiros que registraram a presença do negro no Brasil reafirmaram as *diferenças visíveis* que caracterizavam essa população de origem africana. Estabeleceram *categorias de identificação* não apenas para os mercadores interessados em vender ou comprar um “bom” escravo, mas também para os artistas e cientistas. Os artistas na condição de observadores e representantes das nações colonizadoras interpretaram – através de seus filtros ideológicos – as diversidades culturais, principalmente dos negros no Brasil. Originária de um mesmo continente, aquela população negra apresentava de fato, diferenças étnicas salientadas por marcas de nações, etnia e portos de origem que foram representadas a partir de traços fisionômicos, cor da pele, sinais no rosto e até mesmo pelas mãos de grandes artistas do século XIX, entre eles, Joahnn Moritz Rugendas e Jean-Baptiste Debret que retrataram o cotidiano da sociedade colonial brasileira (KOSSOY e CARNEIRO, 2002).

Jean Baptiste Debret nasceu em Paris, em 18 de abril de 1768 e chega ao Rio em março de 1816 integrando a Missão Artística Francesa¹³. No Brasil permanece por 15 anos e ao voltar a Paris, em 1831 após a abdicação de D. Pedro I, publicou em três volumes *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* entre 1834 e 1838 retratando e descrevendo aspectos da natureza, do homem e da sociedade brasileira. Debret procurou retratar a diversidade das origens dos escravos introduzidos no Brasil descrevendo e pintando as cenas. Ele apresenta as negras de raças e condições variadas com as suas tatuagens e os penteados realçados com bordados, contas, diademas de vidrilhos e pingentes. Para Almeida (1973), Debret deu aos negros o justo valor num meio em que o africano constituía apenas um elemento de produção. Assim, pinta-os e os descreve nas mais variadas atividades. No mercado de escravos, por exemplo, destaca a variedade do preço dos escravos de acordo com a idade, sexo, habilidades artesanais e a

¹³ Em 1816 chega ao Rio de Janeiro um grupo de artistas franceses com a missão de ensinar artes plásticas na cidade que era, então, a capital do Reino unido de Portugal e Algarves. O grupo ficou conhecido como Missão artística francesa. O convite para a vinda do grupo teria partido de Antonio Araújo Azevedo, Conde da Barca, ministro das relações exteriores e da guerra de D. João. A missão tinha o objetivo de estabelecer o ensino oficial das artes plásticas no Brasil, e acabou influenciando o cenário artístico brasileiro, além de estabelecer um ensino acadêmico inexistente até então. A missão foi organizada por Joaquim Lebreton e composta por um grupo de artistas plásticos. Esse grupo organizou, em agosto de 1816, a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, transformada, em 1826, na Imperial Academia e Escola de Belas-Artes (DEBRET, 1993).

região de onde advinham; destaca as negras escravas ou forras dedicando-se à venda de bebidas ou quitutes caseiros, bolo de fubá de milho, frutas, etc. As punições de fuga foram bem descritas pelo artista retratando o uso de correntes, o açoite foi muito vezes aplicado em praça pública e o tronco. Percebeu-se em suas obras as mais diversas atividades exercidas pelos escravos não só no meio urbano como também no rural (DEBRET, 1993).

Johann Moritz Rugendas nasceu em Augsburg, Alemanha, em 1802 e pertencia a uma família de artistas. Foi contratado como desenhista para a Missão Francesa no Rio de Janeiro liderada pelo diplomata Langsdorff, em 1821. Logo que aqui chegou abandonou a missão e passou a viajar por conta própria permanecendo no Brasil até 1825. Retornou ao Brasil apenas no II Reinado, em 1845. Rugendas não deixou um roteiro das suas viagens através do Brasil, pois preferiu escrever um longo ensaio sobre o mesmo. Ao voltar à Europa organizou centenas de trabalhos feitos aqui e lançou uma edição em alemão e outra em francês da Viagem Pitoresca através do Brasil, em 1835. Ele teve a preocupação em ilustrar a paisagem urbana retratando com grande fidelidade a vida nas cidades e no interior, principalmente no Rio de Janeiro. Acabou por se dedicar ao registro dos costumes locais, nos quais se pode notar através da arte botânica e dos detalhes dos tipos humanos, das espécies vegetais e paisagem. Segundo Costa (2006) a influência do cientificismo sobre o trabalho de Rugendas é visível, porém o autor nunca se esforçou para provar o realismo de suas composições nem se preocupou em pintar um retrato fiel do Brasil. Permaneceu em seu trabalho o caráter romântico e por possíveis interesses comerciais forçou a criação de um ideário para atender mais ao gosto europeu sofrendo assim diversas críticas quanto a distorções em sua obra (RUGENDAS, 1991).

A importância de ambos para a história do Brasil é inigualável. E como bem nos fala Antonio Carlos Villaça (apud RUGENDAS, 1991, p. 20) “Socialmente o Brasil está neles, em Debret e em Rugendas, o Brasil do I Reinado, o Brasil nascente, o povo, a rua, os hábitos, a vida na sua concretude, na sua cotidianidade, no seu realismo áspero”. E ambos estão aí repetidamente com suas obras selecionadas para os livros didáticos retratando o passado, o cotidiano, o negro no Brasil do século XIX.

Ainda sobre o século XIX, um outro autor que nos chamou a atenção, foi Antonio Parreiras, o pintor da obra Zumbi encontrada nos livros didáticos analisados. Para Salgueiro (2002) Antonio Parreiras foi aquele que mais ativamente participou de uma visualidade republicana. Numa pintura menos acadêmica, dada a sua formação

artística, e enfatizando as lutas por libertação – os movimentos com seus heróis e mártires – sua pintura de história configura uma arte volumosa, todavia fora dos salões e dos concursos oficiais. A pintura de história realizada por Parreiras foi a decoração de muitos palácios de governos estaduais, prefeituras e outros prédios públicos. A sucessão de encomendas a Parreiras pelos governos dos diversos estados da jovem república se deu após a sua participação nas obras de reforma do Palácio do Catete, no Rio de Janeiro, capital da República, para a transferência das atividades do governo. O destaque é para as encomendas oficiais de pinturas de história para compor vestíbulos, salões nobres e salas, porém segundo a autora, ainda faltam pinturas históricas importantes, obras para as quais não existem contratos escritos ou obras sem encomenda, que o pintor executou e depois ofereceu à venda, além de obras que também não tiveram como destino final a oferta no mercado oficial. De toda a lista apresentada por Salgueiro (2002) a de Zumbi não foi citada. Porém, outro fato importante apresentado por Salgueiro (2002) são as evidências documentais de que Parreiras possuía um interesse na pintura histórica além das demandas oficiais para fins de decoração nos palácios de governo. Há estudos em que comprovam que nos intervalos das encomendas oficiais Antonio Parreiras pintou numerosas pinturas históricas avulsas, muitas das quais foram vendidas a particulares, integrando hoje a coleção do Museu Antonio Parreiras.

Para Gasparetto Junior (2009) Antonio Parreiras foi o pintor que mais participou da construção da visualidade republicana a ponto de ser considerado o mais representativo do estilo nas três primeiras décadas da República brasileira. Suas obras com a temática histórica se espalharam por todo o Brasil. Seus quadros históricos não eram de grande valor artístico, pois sua preocupação maior era em relação as fontes históricas do que com o valor artístico. Sua pintura de história não se preocupa com os preceitos acadêmicos, não é linear, com pouca ênfase no modelado, com maior autonomia da cor em relação a forma. E por não se preocupar com a exaltação do personagem especificamente é que se percebe uma despreocupação com os detalhes, sem contornos bem definidos, onde, muitas vezes, as cores das roupas se misturam com as da paisagem contribuindo para a falta de nitidez. Assim, a importância de se saber que Parreiras é um pintor de paisagem, e que a paisagem domina a maior parte de sua obra mesmo em uma pintura de história como é o caso de Zumbi (ver ilustração 6). Segundo ainda Gasparetto Junior (2009) Parreiras preocupava-se com a documentalidade das obras, realizava uma cuidadosa e intensa pesquisa em cima de

documentos escritos e depoimentos antes da execução do trabalho e com as pinturas históricas gostava de fazer um estudo da paisagem diretamente ao natural onde se presumia terem acontecido as cenas. Viajava aos lugares, elaborava croquis de ornamentos e elementos arquitetônicos que iriam compor os cenários lembrando que seu interesse era mais pela pintura do que pela paisagem.

Assim, para a produção de cada imagem, uma intenção de seu autor, para a sua utilização, outro sentido (COSTA, 2006). Portanto, saber analisar essas imagens, impregnadas de perspectivas pessoais, pedagógicas e ideológicas, ajuda-nos a entender a ordem social, a socialização, a educação, enfim a compreender o contexto histórico e a finalidade com que elas foram construídas e reinterpretadas ao longo do processo sócio-histórico, principalmente numa obra didática. A leitura da imagem proporciona ao receptor um sentido, um significado próprio de acordo com as suas vivências, sua classe social, sua cultura. Para Jonathan Crary,¹⁴ citado por Meneses (2005):

A visão e seus efeitos são sempre inseparáveis das possibilidades de um sujeito que observa, que é tanto um produto histórico como o lugar de certas práticas, técnicas, instituições e procedimentos de subjetivação. (MENESES, 2005, p. 5)

Não se pode estudar a imagem sem considerar sua própria construção como formas, padrões, cores e tecnologia empregadas (COSTA, 2006). O desenvolvimento da técnica proporcionou o uso da fotografia, do vídeo e do cinema como registros de memória. Possibilitou a rapidez na difusão de imagens e informações através da mídia. As cores, as formas, as tecnologias empregadas nos dão pistas não só das tendências historiográficas de quem os reproduz, como também daqueles que os elaboraram. As fontes visuais devem ser examinadas não apenas como documentos, mas também como ingredientes do próprio jogo social, na sua complexidade e heterogeneidade, ou seja, devem ser sempre contextualizadas (MENESES, 2005).

Portanto, ao olharmos uma imagem devemos notar seus princípios de exclusão e inclusão, detectar os papéis que ela torna disponíveis, entender os modos como elas são distribuídas e decodificar hierarquias e diferenças que ela naturaliza. A função que uma imagem ocupa em determinado contexto também é fundamental. Se ela é convertida em tema e tratada como fornecedora de informação redutível a um conteúdo, ou se é apenas

¹⁴ CRARY, Jonathan. *Techniques of the observer: on vision and modernity in the 19th century*. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.

ponte inerte entre seus produtores e de seus observadores, ou mesmo, entre práticas e representações (MENESES, 2005). Ou se somente desempenha função ilustrativa. Portanto, lembrando Alain Corbin¹⁵, citado por Meneses (2005), a imagem pode ser a representação de um modelo de prática, mas nunca, verdadeiramente, prova da prática.

Como salienta Zamboni (1998), não podemos negar que vivemos em uma era que se define pela expansão das relações virtuais em inúmeras instâncias sociais e também culturais. O processo educativo não está fora e nem independe de todas essas mudanças. Os materiais didáticos também não estão excluídos, mas como são representações de uma dada realidade, devemos adotar um procedimento específico para analisá-los. A fotografia é um caso especial, pois, como linguagem documental, representa uma dada realidade em um determinado momento. Ela é um tipo de representação que expressa a relação existente entre o fotógrafo e o fotografado. Portanto, ela envolve uma ideologia e uma intenção do fotógrafo, uma escolha. A representação do real torna-se uma transformação do próprio real. Ela deixa de ser apenas uma ilustração e passa a ser um documento direcionado. Cada fotografia tem um significado e gera significantes, cada pessoa que olha uma fotografia ou um desenho, passa a lê-los com um determinado olhar e busca, nessas representações, uma mensagem (ZAMBONI, 1998).

Segundo Lajolo (1996), o livro didático, em sua forma mais comum, deve apresentar todos os componentes que favoreçam a aprendizagem que ele patrocina. Assim, seus textos informativos, suas ilustrações, diagramas e tabelas, encadernação resistente, nitidez da impressão são linguagens que devem “refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam e tabelam”.

Já segundo os critérios de avaliação do PNL D:

As imagens, que devem ser de fácil compreensão, constituem valioso instrumento para levar o aluno a problematizar os conceitos históricos, ao intrigá-lo, convidá-lo a pensar, ao despertar nele a curiosidade. É necessário que as legendas estejam adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, contextualizando, adequadamente, a imagem com sua autoria e época de produção. É necessário que façam parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações, mas em recursos

¹⁵ CORBIN, Alain. Historien du sensible. Entretiens avec Gilles Heuré. Paris: La Découverte, 2000.

intrínsecos à compreensão dos conteúdos históricos, além de proporcionar o uso de diferentes linguagens visuais. (BRASIL, 2008: 14).¹⁶

Os livros didáticos com imagens-texto têm como objetivo principal a comunicação. Seus dados visuais podem transmitir informações como mensagens específicas ou sentimentos expressivos (OLIM e MENEZES, 2007). No livro didático de História, a principal contribuição da ilustração é a sua capacidade de desencadear um processo discursivo através do estímulo visual. Uma vez que seja acompanhada de legenda ou guarde relação com algum texto próximo a ela, contribui para o entendimento do texto e a construção de conceitos como sugere o próprio PNLD/2008.

Portanto, a imagem visual tem as funções de cortar a monotonia de um texto escrito, despertar interesse no aluno, transcodificar a mensagem icônica e provocar uma experiência didática, dado o seu poder de reorganização do real. A ilustração explica graficamente, mediante a manipulação de diversos códigos sobrepostos numa mesma imagem, verifica uma determinada ideia, processo ou operação apresentada e ilustra o conteúdo manifestado do texto, conferindo-lhe equilíbrio (SANTOS, 2007).

Aqui, reiteramos as palavras de Macedo (2004) que imagem é um texto e não apenas uma simples ilustração, por isso deve ser dada a ela a devida importância. Por mais que os textos dos livros sejam revisados para evitar preconceitos e estereótipos, a imagem também deve passar por esses critérios de avaliação. A análise do livro didático precisa dar conta dos conteúdos que pretendem sejam apreendidos, sim, mas também dos lugares que colocam os sujeitos com quem dialogam. E as imagens devem deixar de ser vistas apenas como forma ilustrativa (MACEDO, 2004).

3.1.2 O que dizem as atuais pesquisas em livros didáticos

Nas pesquisas desenvolvidas por Isabel Martins (2006) sobre os livros didáticos de ciências, por exemplo, perceberam-se várias mudanças em seu formato ao longo dos anos. Além do conteúdo científico, mesclam-se, atualmente, textos culturais (notícias de jornal, história em quadrinhos), exercícios propostos e resolvidos, sugestões de atividades. Está cada vez mais frequente o uso de recursos áudio-visuais, principalmente

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008. Brasília: MEC, 2007.

com CD-ROM, sugestões de atividades a serem desenvolvidas, mais explicitação de relações de conteúdos científicos e contextos do cotidiano, organização e estruturação interdisciplinar.

Nos mais recentes livros didáticos de História do Ensino Fundamental, passa a ocorrer, com muita frequência, uma visão positiva da história e da cultura dos afrodescendentes e dos africanos. Segundo Freitas (2006), um maior destaque à história da África e à cultura africana e à descrição de comunidades de quilombos como espaços de resistência negra aparecem muito mais do que no passado. Percebe-se uma forma diferente de contar a história do Brasil, através da tentativa de uma visão integrada dos acontecimentos com sugestões de reflexões a partir dos temas trabalhados com suas repercussões no mundo atual. A história da África é incluída de maneira diferente, com maior espaço para sua cultura, principalmente no que diz respeito a sua diversidade. Palavras como “encontro, desencontro entre culturas, conflito, dominação e resistência” são discutidas e problematizadas (COSTA, 2006; OLIM e MENEZES, 2007) em livros didáticos, demonstrando que as imagens selecionadas sobre a escravidão ainda permanecem com a visão negativa sobre o negro. Nas imagens reproduzidas, o negro aparece sempre como objeto ou mercadoria, uma simples peça no sistema capitalista: no açoite, no trabalho e no mercado de venda. Essas imagens-texto atendem apenas a uma função explicativa estando, no entanto, em consonância com os conteúdos dos textos.

Nessas análises os pesquisadores Costa (2006), Olim e Menezes (2007) ainda perceberam a predominância de um discurso que prioriza as estruturas econômicas, atribuindo a elas o desenvolvimento político e social. Textos e imagens ainda revelam a historiografia de visão eurocêntrica. Essas pesquisas mostram que as imagens, ao representarem a diversidade étnica brasileira, colocam o negro apenas como ser social quando em condição de escravo, sofrendo castigo físico e como ser passivo. Geralmente, são retratados como sujeitos de sofrimento, seja na sua captura na África, no transporte para o Brasil, no castigo nos engenhos e mesmo na situação de muitos negros colocados como pobres, subnutridos, abandonados à própria sorte, dentre outros.

Constatou-se, nas pesquisas descritas acima, que ao negro foi e é ainda negada a sua participação na construção da história e da cultura brasileira. Tanto os conteúdos como as imagens dos livros didáticos ainda permanecem com essa negação. Portanto, fica clara a preocupação com as imagens veiculadas nos livros didáticos, ligada a uma reflexão sobre a importância de representar corretamente a pluralidade cultural da sociedade brasileira e de demonstrar as possibilidades hoje abertas para o tratamento da

história africana e de sua contribuição à população e à cultura brasileiras nos bancos escolares. Tudo isso com o objetivo de se debelar preconceitos, má vontade e dificuldades em ver as relações positivas entre a história do Brasil e da África no presente. Como nos lembra Macedo (2004) não há como pensar os sistemas de representação sem a diferença e a questão fundamental deve ser a de respeitar as diferenças culturais sem que elas sejam transformadas em desigualdades:

Os livros didáticos, ao apresentarem suas imagens, utilizam consciente ou inconscientemente, uma estrutura narrativa determinada que localize o espectador na posição a partir da qual a imagem precisa ser vista (MACEDO, 2004, p. 107).

3.2 - História da África, Escravidão e Ensino de História¹⁷

As discussões, hoje, sobre a escrita da história deixam claro o papel da intertextualidade, ou seja, do papel da linguagem historiográfica como um construto lingüístico, tal como nas demais ciências. Isso, de certa forma, pode nos ajudar a ver o quanto a historiografia vem contribuindo para um novo entendimento e uma nova representação sobre o passado do continente africano e sobre sua relação com o Brasil. Toda essa reflexão em torno da temática racial traduz segundo Fonseca (2006):

a tendência atual de se pensar a questão cultural brasileira a partir de um sistema relacional em que a África é assumida como a grande vertente da identidade do país. Tal proposta não defende, contudo, um retorno às origens e, sim, a localização de vários cruzamentos que mostram que somos uma cultura heterogênea e pluriétnica (...) (FONSECA, 2006, p. 112 e 113).

Desse modo, o desafio de hoje ao estudioso da história da África está posto por aqueles que vêm ousando reescrever a sua história de forma diferente da que foi narrada pelo europeu e seus seguidores aqui do outro lado do Atlântico. Estudiosos africanos fazem um importante alerta de que a ideia que temos da África e da própria história

¹⁷ Este texto faz parte de um artigo escrito com Maria Inez Salgado de Souza para apresentação no XVI Encontro Regional de História da ANPUH – MG realizado em Belo Horizonte, FAFICH, UFMG de 20 a 25 de julho de 2008.

africana é uma invenção produzida no Ocidente. Na historiografia tradicional, por exemplo, ser africano tem um significado preciso como o ser negro com amplos significados negativos, convergindo para uma imagem de inferioridade e primitivismo. Há também a ocultação da complexidade e da dinâmica cultural próprias da África o que leva ao apagamento de suas especificidades. Pela visão eurocêntrica, as suas diferenças e peculiaridades seguem um modelo de organização social e política e de padrões culturais próprios da civilização européia (SERRANO e WALDMAN, 2007)

Ao longo da história, a elaboração dos diversos nomes para designar a África revela que o que marcou a relação entre os africanos e os estrangeiros foi o distanciamento, foram as diferenças, o estranhamento e a comparação negativa. Na antiguidade, por exemplo, África era a Etiópia, e os africanos, os etíopes; para os muçulmanos era o Sudão e seus homens; para os navegadores dos séculos XV e XVII eram a Guiné e seus estranhos moradores (OLIVA, 2004). Mas a presença árabe também já era parte da realidade de grande parte da África desde a Antiguidade.

Segundo Munanga (2004), grosso modo, o atual povo brasileiro é oriundo de quatro continentes: América, Europa, África e Ásia. O Brasil é o país que oferece o melhor exemplo de encontro dessas culturas e civilizações. Cada um dos componentes étnicos ou culturais citados trouxe consigo uma contribuição na formação do povo e da história brasileira assim como na construção de sua cultura e de sua identidade. Assim, aprender e conhecer a história e a cultura de cada um dos componentes culturais é aprender e conhecer o Brasil. Não existem dois caminhos para entender a “nossa” história e a “nossa” identidade a não ser começando pelo estudo de todas as nossas matrizes culturais (MUNANGA, 2004). É importante saber como viviam os ancestrais negros, antes do início do tráfico, com seus valores, suas crenças, técnicas e tradições construindo a história da África e, conseqüentemente, do Brasil. Como nos lembram Del Priori e Venâncio (2004), lembrar e conhecer são verbos que devem ser conjugados sempre que se quer falar em África.

Entre os primeiros historiadores norte-americanos que se preocuparam em dar uma nova feição aos estudos africanos, temos George Washington Williams, Carter G Woodson, W.E.B. DuBois, Charles H. Wesley, St. Claire Drake. (GONÇALVES E SILVA, 2000). Foram eles os primeiros responsáveis por oferecer um novo conhecimento sobre a história dos negros e o patrimônio cultural de seus ancestrais africanos. Graças aos movimentos reivindicatórios dos estudantes negros e brancos, num período propício da recente história americana, foram criados os departamentos de

“Black Studies” ou estudos africanos nas principais universidades de brancos dos Estados Unidos, a partir de 1968-69. (apud GONÇALVES E SILVA, 2000). Com duas orientações distintas, esses estudos vão influenciar as revisões históricas sobre as raízes africanas em toda a América. Asante, o criador da disciplina “africologia”, vai reivindicar que “o pensamento, a história e as experiências dos negros devem ser resgatados no Egito e nas várias culturas do continente africano” (GONÇALVES e SILVA, 2000, P. 50).

Assim sendo, toda a riqueza historiográfica sobre a África e sobre sua relação histórica com o Novo Mundo deve ser estudada de forma crítica, principalmente esse ensino da África ausente ou apresentado de forma estereotipada, que não está sendo fidedigno enquanto se apóia nas visões e estudos das sociedades pós-coloniais que ainda apresentem representações e valores hostis sobre os negros. A lei 10.639/03 é fundamental por contribuir para melhorar o conhecimento a respeito da história dos negros. Ela auxilia a tratar os negros positivamente sendo que é muito comum nas escolas, nos livros e na história a abordagem da sua história de forma simplificada, com estereótipos e de forma preconceituosa. Portanto, a lei constitui um passo importante para inserir os direitos humanos no cerne da educação.

Na discussão de Zamparoni (2007), ele aponta que qualquer brasileiro que tenha passado pelo ensino fundamental já ouviu falar das cidades-estados gregas, do Império Romano, das potências aliadas, de Alexandre, de Napoleão, de Hitler, Stalin e outros; mas que quase ninguém ou nem mesmo ninguém já ouviu falar dos Ashantes, Iorubasa, Haussuas, Xhossas. Nem do Império de Monomotapa, dos reinos de Daomé ou da rainha Jinga. Zamparoni faz uma intrigante indagação a respeito da visão do passado que é apresentada aos descendentes negros que vieram escravizados para o Brasil, principalmente nos meios acadêmicos, midiáticos e que são fundamentais para formar a nossa identidade.

A África é um continente complexo e plural, com a marca predominante da diversidade cultural. Uma África que chegou ao século XXI com muitas histórias e muitas culturas. Assim, a renovação dos estudos históricos e a revisão da visão negativa e estereotipada da África resultam na compreensão de que a história africana pode e deve ser estudada pela interpretação e crítica de diversas fontes como as orais arqueológicas e escritas. Para Marilena Silva (2005), a história da África, estudada através dessas três fontes fundamentais, deve estar em complementaridade com as

fontes escritas não tradicionais com o apoio da lingüística e da antropologia, permitindo uma rediscussão da própria concepção de história.

Diante de tal complexidade, percebemos que, ao ser analisada, por exemplo, a periodização da história africana, percebe-se como marco divisório a chegada do movimento colonizador europeu no continente africano, em fins do século XIX, mas precisamos de um ponto de partida. Essa periodização, embora mostre os europeus como os principais sujeitos históricos no continente africano a partir do século XVI, deve também ser trabalhada para entender as transformações vivenciadas pelo continente a partir dessa dominação. A conclusão sobre essa análise é de que a história da África pode ser dividida em diferentes épocas, fases ou períodos, mas nunca, porém, de forma homogênea. Por ser extenso, diversificado e desigual nem todo continente vivenciou, da mesma forma, uma história comum. Segundo Pereira (2003) a despeito da diversidade, há alguns traços que, embora não comuns em todo o continente, são encontrados com certa frequência em grupos africanos, como o enraizamento à terra, uma forte relação comunitária e o cultivo da ancestralidade. Essas diversidades e essas identidades africanas não podem ser ignoradas ao estudarmos a sua história. Devemos deixar claro que a divisão da História da África não é européia, pois ela se iniciou a partir dos primeiros ancestrais humanos surgidos na África e que depois se deslocaram para outros continentes.

A África é, também, um continente em que se manifesta grande diversidade geográfica. Espaço historicamente construído a partir da intervenção do homem e das apropriações das disponibilidades materiais e imateriais desse mesmo espaço. Esse espaço acaba por favorecer o florescimento de expressões culturais e opções na influência de hábitos alimentares, moradia e relações humanas. Fatores que devem ser sempre considerados relevantes para se entender as diversas culturas africanas. É preciso entender esse espaço em seu tempo para compreendermos as particularidades de sua história. A sua relação com a natureza, o meio ambiente, entendido como uma herança simultaneamente biológica e social, atuando como fator condicionante por vários dinamismos da África (PEREIRA, 2003).

Sabe-se, hoje, que a escravidão já era conhecida dos povos africanos desde a Antiguidade. Entretanto, a escravidão africana é um tema que provoca polêmica e é de extrema complexidade. Quando vamos falar de escravidão, na África, não devemos generalizar, mas sempre saber de que região e de quais povos do continente estamos falando e estabelecer as devidas diferenças entre a escravidão ocorrida nesse continente

e a que passou a ser utilizada, pelo europeu, na Época Moderna. Para Costa e Silva (2002), essa questão variava de região para região, de cultura para cultura e de grupo para grupo. Em sociedades com características urbanas, por exemplo, haveria desde o início, mais escravos do que em regiões de pequenos grupos de moradores. O escravo era um “produto social” envolvendo relações sociais, militares, econômicas, jurídicas e políticas, colocando frações da sociedade muito mais numa situação de servidão do que de simples mercadoria (SERRANO e WALDMAN, 2007). Porém, para Costa e Silva (2002), não devemos ter uma visão romantizada sobre a forma de escravidão *integrativa ou doméstica*¹⁸ africana. Pois, para este autor, embora possa ser considerada mais amena ou branda do que a escravidão desenvolvida nas Américas, inclusive no Brasil, ela não deixa de possuir as principais marcas de sofrimento: “Ele (o escravo) só tinha uma vida e da melhor parte dela fora arrancado com violência, conduzido para longe dos seus, a fim de servir aos outros, sem honra e sem vontade” (COSTA e SILVA, 2002, p. 83).

O costume de mercadejar os cativos veio bem mais tarde, sob influência de outros reinos que necessitavam de excedentes de mão de obra e, finalmente, tornou-se comum após a chegada dos europeus. Primeiramente os portugueses e, em seguida, outros povos mercadores criaram o famoso “tráfico negreiro” que enriqueceu pessoas brancas na Europa e na América. (BOULLE, 1988). Para Florentino (1997), as transformações vivenciadas no continente africano, após o início do tráfico atlântico, não podem ser ignoradas. Gorender (1980) afirma que, a princípio, os próprios portugueses assaltavam aldeias indefesas e realizavam capturas, mas não demoraram a deixar semelhante tarefa aos próprios africanos. Esses, seduzidos pelos artigos de origem européia ou americana e munidos de armas de fogo, entregaram-se à caça ao homem. A partir desse momento, capturar prisioneiros para o tráfico tornou-se atividade prioritária de vários povos africanos de regiões interioranas e de sólidos Estados litorâneos, como o de Daomé, nascido do tráfico no século XVII e fundado no monopólio real do comércio de escravos. Nos séculos seguintes, “sob a proteção de fortalezas como as de Arguim e de São Jorge da Mina”, organizaram os portugueses um sistema de tráfico que se ampliou e se consolidou. A partir das cidades portuárias de São Paulo de Luanda e São Felipe de Benguela, ramificaram-se, pelo litoral, feitorias fortificadas e, aprofundando-se pelo interior, presídios militares que balizavam os caminhos das caravanas de escravos e serviam de depósito intermediário.

¹⁸ Os escravos vão perdendo a condição servil de geração em geração até serem definitivamente assimilados pela linhagem da família do senhor.

A Costa da Mina foi, durante décadas, a principal fornecedora de escravos para o Brasil. Esse fenômeno teve o seu apogeu no século XVIII, justamente no período que o ouro era a base da economia brasileira e portuguesa. Dos 3,6 milhões de escravos que o país recebeu da África, entre 1500 (descobrimiento do Brasil) e 1888 (ano da abolição da escravatura), 1,8 milhão veio no período da corrida do ouro, ou seja, entre 1700 e 1800. Isso quer dizer que, na África, durante 100 anos, uma média diária de 50 africanos teve a liberdade roubada para se tornar escravo no Brasil (COSTA e SILVA, 2004). Conclui-se, sem susto, que a escravidão foi o sustentáculo da economia colonial, tanto nos garimpos mineiros quanto nos canaviais e outras plantações no Nordeste, disseminando-se depois por todo o território conquistado por bandeirantes e colônias de povoamento como no Rio Grande do Sul. A título de exemplo, volta-se para o que se sucedeu em Minas Gerais, como um estudo emblemático da escravidão e das marcas que deixou nesse território. Mello e Souza (1982, p. 27) demonstra o quanto eram privilegiados os indivíduos que, na Colônia, possuíam maior número de escravos: “acumulação de escravos e luxo aparece aqui, como características de uma sociedade escravista específica, própria ao sistema colonial”.

Ao contrário do que foi divulgado por décadas, os escravos africanos não eram passivos. Autores como Gonçalves e Silva (2000) assinalam que sua aculturação no Novo Mundo se deu, primeiramente, pela preservação de seus valores espirituais e religiosos. De acordo com estudiosos do tema os africanos e seus descendentes iriam resistir ao modelo de dominação a eles imposto:

Nessa fase aparecem, no Brasil, organizações de luta, amplamente estudadas nas pesquisas históricas como, por exemplo, os quilombos. Estes foram interpretados, por muitos autores como verdadeiras sociedades guerreiras. (GONÇALVES e SILVA, 2000)

A nosso ver, a questão da aculturação dos emigrados à força, tal como os escravos africanos, se deu predominantemente no sentido de garantir a supremacia da cultura euro-ocidental. Isso trouxe as reais consequências da escravidão negra para a sociedade escravocrata: uma história marcada por conflitos étnicos, mas que no Brasil é escamoteada com a falsa ilusão da “democracia racial”, que nunca existiu. De ambos os lados, a miscigenação não foi capaz de deter a barreira do preconceito, pois, segundo estudiosos:

Os grupos etnicamente dominados acabam tendo maior dificuldade para serem aceitos pelas elites brancas. Alguns só muito recentemente conseguiram seus direitos civis. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 24, numa alusão à minoria negra norte-americana).

Desse modo, o estudo da História Africana e das relações interétnicas, tal como está sendo promovido pela Lei 10.639/03, que o tornou obrigatório nos currículos escolares, vem procurar fazer o resgate de uma *história mal contada* ou subtraída aos brasileiros dos vários segmentos sociais. Essa lei e, principalmente esse movimento cultural e pedagógico, vem surgir do percurso dos diferentes movimentos negros na sociedade brasileira, existentes desde os anos 1940 como já foi citado acima (GONÇALVES e SILVA, 2000). É preciso que todos os brasileiros fiquem cientes de que o Brasil é o país que contém a maior diáspora africana do mundo e somente a escola poderá empreender estudos a esse respeito com sistematização, consistência e constância.

O trabalho do historiador é um trabalho sobre dizeres (tanto os escritos como os visuais) que se constituem em representações, construídas sobre outros referenciais carregados de valores, traços culturais e ideologias. Todos os produtos culturais, ao serem apropriados, o são por grupos inseridos em contextos sócio-culturais específicos com modos específicos de apropriá-los. Portanto, nem o nosso olhar, nem o dos autores de livros didáticos permanecem livres desses referenciais. O importante é a análise consciente da não neutralidade de qualquer artefato utilizado durante a pesquisa.

4. A LEI 10.639/03 NO CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO BRASILEIRO.

A partir da gestão do governo Luis Inácio da Silva em 2003, o que aparecia sob a forma de proposta e de iniciativas concretas se institucionalizava transformando-se em políticas de governo. Criam-se secretarias especiais com status de Ministério para políticas de Promoção da Igualdade Racial e da Mulher, além da secretaria dentro do Ministério da Educação, para cuidar das questões da diversidade cultural, em diferentes instâncias do ensino e da formação escolar. As políticas, voltadas para a construção de currículos, baseados na diversidade cultural brasileira, se efetivam na Lei 10.639/03 que estabelece a introdução de conteúdos relativos à História dos negros brasileiros. Portanto, tem-se o arcabouço jurídico-normativo que vinha avançando desde a década de 1990, acrescido por essa lei que altera a LDB, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira.

4.1 O Movimento Negro e o longo caminho de luta até a promulgação da Lei 10.639/03

Neste capítulo, apresentamos uma breve trajetória do movimento negro, ao longo do século XX, até a sanção da Lei 10.639/03¹⁹, pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva.

Após a Abolição, em 1888, os ex-escravos e seus descendentes não tiveram nenhuma medida que pudesse prepará-los para ingressarem no mundo livre ou, como nos lembra Munanga (1996), de políticas públicas que os levasse a uma verdadeira cidadania. Formalmente livres, os negros viveram desamparados e tiveram que lutar com seus próprios recursos, formando entidades e organizações para tentar mudar sua condição inferior na hierarquia social. Desde o início do século XX, o movimento negro, agia no sentido de combater a discriminação racial e criar

¹⁹ Em 2008, foi sancionada a Lei 11645 alterando a Lei 9.394/96, modificada pela Lei 10.639/03, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir o currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

mecanismos de valorização da raça negra. Vítima de todo esse processo excludente social e cultural e de discriminação racial a população negra já organizada, através de suas entidades e da imprensa negra faz da educação a sua bandeira de luta. Organizações como a Frente Negra na década de 1930, o Teatro Experimental do Negro, nas décadas de 40 e 50 do século anterior, vão dando visibilidade e maior conscientização a toda a população brasileira, principalmente para a população negra.

A partir da década de 1970, o movimento negro passa a buscar, também, a formação de uma sociedade pluricultural e plurirracial e o sistema de ensino e as escolas passam a ser os ambientes de ação e de críticas. Segundo Gonçalves e Silva (2000), a estratégia do movimento negro passa a ser mais politizada, principalmente quanto à denúncia aberta à discriminação racial e ao racismo na sociedade brasileira. Contrariamente aos movimentos anteriores, em que negavam a sua identidade, os negros passam a investir no resgate e na construção de sua personalidade coletiva. Acreditam que a luta contra o racismo exige uma compreensão integral de sua problemática, incluída aí a construção de sua identidade, de sua história, contada, até então, pelo ponto de vista do branco dominante. O ideal de branqueamento implícito no conceito de democracia racial passou a ser questionado com mais veemência, principalmente o ideal de branqueamento implícito nos livros didáticos, nas escolas, na omissão dos conteúdos escolares, no enfoque dado pela história ao negro, entre outros. Houve, também, a denúncia da discriminação racial na forma de limitação do acesso à educação e da permanência na escola, através da evidência das maiores taxas de analfabetismo, de exclusão e repetência escolar da população negra. O movimento negro defende a construção de uma sociedade pluricultural e plurirracial e o resgate da identidade étnica, perpassando pela desfolclorização da cultura e, principalmente, pelo reconhecimento do legado africano para a construção do Brasil. O papel desempenhado pela educação continua sendo fundamental e gerações de militantes negros persistem na importância do papel desempenhado pela educação (GONÇALVES E SILVA, 2000).

As críticas e propostas para que a escola revisse os conteúdos sobre a participação do negro na história, bem como para que se integrassem ao currículo informações sobre as raízes culturais da população negra, continua a ser discutida em encontros organizados, promovidos ou apoiados pelo movimento negro na década de 1980²⁰. Reivindicações que vão configurando-se em “estudos africanos” passando a ser

²⁰ O Primeiro encontro pós-78 no qual problemas de raça e educação são debatidos foi a Conferência Brasileira de Educação (CBE), de 1982, em Belo Horizonte. Outro evento importante também ocorreu

consideradas de grande importância para a formação da criança negra. As estratégias de luta visavam, também, a uma mudança radical nos currículos para a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores para combater o racismo em sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar condições de permanência das crianças e jovens negros no sistema de ensino. O movimento discute o repensar a educação como um repensar o papel que a raça negra ocupa na construção da sociedade brasileira e passa a exigir do Estado resoluções concretas para a população negra (GONÇALVES e SILVA, 2000).

A Constituição de 1988 é o momento privilegiado em que diversas ações que vinham sendo desenvolvidas pelo movimento negro se juntaram no sentido de estimular a mudança da ação política do Estado em relação à problemática racial. É um momento em que vários projetos da sociedade entram em discussão, mas em que ainda prevalecem os interesses da classe dominante. Encontros do movimento negro foram organizados para refletir sobre a participação do negro no processo constituinte. No entanto, apesar das expectativas provocadas, percebe-se, desde o início, um espaço bem limitado dedicado ao debate das questões raciais com encontros restritos. As propostas do movimento negro não deixaram de ser apresentadas e foram marcadas, principalmente, pela denúncia ao mito da democracia racial e os seus efeitos sobre toda a sociedade. Percebe-se, portanto, que a Constituição Federal de 1988, conhecida como a constituição cidadã, embora não tenha atendido a todas as propostas apresentadas pelo movimento negro, representou alguns avanços, ainda que parciais, quanto ao tratamento da questão racial. Ela “instituiu a discriminação racial como prática de crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (Art. 5º, inciso XLII). Embora já se tivesse passado um século após a Abolição, entra em vigor essa lei²¹ que regulamenta o dispositivo constitucional de punição para aqueles que forem por ela condenados, ou seja, por racismo com penas que variam de um a quatro anos de prisão (SILVA, 1996). O que para Silva (1996) embora tenha significado um expressivo avanço do ponto de vista político, seu suporte técnico-jurídico deixa muito a desejar. Outro ponto lamentável que podemos citar sobre a Constituição de 1988 é a

em Belo Horizonte, em 1982, foi a Convenção do Movimento Negro Unificado (MNU) onde as delegações aprovam o Programa de Ação do M.N.U (GONÇALVES e SILVA, 2000).

²¹ Lei 7.716/89 de 01/01/1989 (Lei CAO – Carlos Alberto de Oliveira), nome do articulador, político negro, autor da proposta (SILVA, 1996).

negação da obrigatoriedade do ensino da Cultura e da História Afro-Brasileira e Africana na educação básica como vinha sendo exigida pelo Movimento Negro.

Os reduzidos efeitos práticos dos avanços registrados na Constituição Federal de 1988 desencadearam, entre outras ações, a organização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo e a discriminação racial, de 1995, que pode ser considerada um marco referencial para as novas estratégias políticas do movimento negro brasileiro. A Marcha é justificada pelo movimento como um ato de indignação e protesto contra as condições subumanas em que vive o povo negro brasileiro. Como consequência da “Marcha de Zumbi”, foi realizado, pelo Ministério da Justiça, um seminário emblemático que provocou, no discurso oficial, mudanças significativas. O Brasil foi reconhecido como um país racista pelo próprio presidente da Nação, Fernando Henrique Cardoso e, diante disso, também foi reconhecida a necessidade de políticas de Estado mais definidas de combate ao racismo e às desigualdades raciais (RODRIGUES, 2005).

No que diz respeito à educação, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),²² finalizada em 1996, quase dez anos após a Constituição de 1988, vai reproduzir os mesmos princípios da Constituição de 1988 em relação às questões raciais. A omissão de um tema tão importante em um documento básico e fundamental para a política educacional do país demonstra a continuidade da visão instituída de que não existe problema racial no Brasil e reitera a classe como aspecto fundamental na interpretação das desigualdades educacionais existentes. Afirma o papel central da escola pública universalista não reconhecendo as particularidades e diversidades étnico-raciais do país; da educação como política pública respondendo às necessidades do conjunto da nação, sem distinções de cor e raça, dentro da visão universalista burguesa ocidental para a qual toda a ação do Estado deve ser dirigida ao indivíduo racional destituído de todos os seus laços de pertencimento étnico-racial. Em seus princípios, essa visão nega que os grupos possam ter direitos ou mesmo que tenham que ser reconhecidos como tal. O que importa é a integração nacional e a educação opera um processo de homogeneização no qual não faz sentido a elaboração de diretrizes educacionais para indivíduos ou grupos portadores de identidades raciais ou étnicas distintas da dominante (RODRIGUES, 2005).

²² Lei 9.394/96 passa a regulamentar a atuação da União para gerir o modelo educacional brasileiro e em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, estabelece diretrizes que irão nortear os currículos e seus conteúdos mínimos (Gonçalves, s/d).

A ausência de discussão sobre ‘raça’ durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e essa palavra substituída por ‘classe’ como foco principal de geração de desigualdades sociais fez com que esse conceito fosse reintroduzido pelo movimento negro. Reintroduzido como denúncia da prática de racismo, da discriminação racial dando visibilidade à identidade negra e lutando para a desmistificação da democracia racial e contra o caráter cordial das relações sociais no Brasil (RODRIGUES, 2005).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apesar de suas inúmeras lacunas contribui para colocar na pauta discussões relativas à diversidade cultural e a pluralidade étnica. Baseada nessa legislação, surgem, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, embora não sejam normativos adentram o ambiente escolar com esse caráter e passam a ser assumidos como instrumento legal por muitos gestores e professores. De acordo com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a escola deveria contribuir para que os princípios constitucionais de igualdade fossem viabilizados, mediante ações em que a escola trabalharia com questões da diversidade cultural, indicando a necessidade de se conhecer e considerar a cultura dos diversos grupos étnicos.

A trajetória jurídico-normativa que vinha se desenvolvendo desde a década de 1990 é assim acrescida pela Lei 10.639/03 que altera a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a *obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira*. Visando eliminar possíveis falhas na aplicação da Lei, o Estado publicou, em parceria com militantes do Movimento Negro, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* através do Parecer 03/2004, que atribui ao ensino a tarefa de reparar, reconhecer e valorizar a comunidade negra.

A aprovação da Lei atende, finalmente, às reivindicações e propostas apresentadas pelo movimento negro durante a Constituinte. Segundo Rodrigues (2005), sua aprovação pode ser compreendida como um dos desdobramentos do Programa de Ação deliberado na III Conferência de Durban²³, juntamente com o trabalho de mobilização do movimento negro que, durante décadas, vinha desenvolvendo ações de mobilização da população negra e de reconhecimento e valorização da sua história, da sua cultura e de sua identidade. A partir dessa lei, coloca-se a possibilidade de

²³ De 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, ocorreu a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância em Durban, na África do Sul.

rompimento com o paradigma eurocêntrico e evidencia-se uma ampla modificação curricular. A Lei, além de permitir a restauração da verdadeira contribuição do povo negro ao desenvolvimento do país e à desmistificação do eurocentrismo, garante a educação como um dos principais instrumentos de cidadania.

4.2. A Lei 10.639/03 e a revisão dos conteúdos nos livros didáticos de História

A partir da Lei 10.639/03, surge a necessidade de um amplo movimento direcionado à revisão dos currículos e materiais pedagógicos em todos os níveis de ensino, especificamente dos livros didáticos. Ocorre, também, dentro desse processo, a necessidade emergente e urgente de diretrizes para uma sólida formação do profissional de educação. O papel de reversão desse processo educacional excludente é tarefa de todos, pois falamos de História do Brasil e não apenas da história da população negra. De acordo com dados dos últimos censos realizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a população negra representa cerca de 50% da população brasileira e não podemos pensar em uma educação homogênea, universalista sem preocupação com a pluralidade étnico-racial e cultural que traz todas as etnias nacionais.

A historiografia tradicional que transmitiu em inúmeros livros didáticos por muito tempo a ideia depreciativa do negro passivo e submisso, que teria aceitado sem reação a sua escravização, porque a instituição escravista já lhe era familiar na sua terra de origem, torna-se uma de nossas principais atenções no decorrer da pesquisa. Essa imagem de submissão e passividade é claramente desmentida ao analisarmos as tensões permanentes que marcaram o Brasil durante quase quatro séculos de escravidão. A elaboração gradual e lenta da ideia de que o Brasil era um país de democracia racial foi outra tentativa de subordinação dos negros aos mecanismos de dominação. Porém, a trajetória do movimento negro, descrita acima, vem reafirmar tanto a não submissão do negro à condição de escravo e de excluído como a sua constante luta por direitos sociais, educacionais, políticos e econômicos. Passaram por um longo processo de conscientização e de lutas constantes para conseguirem desvendar as máscaras da democracia racial existente no Brasil e para serem reconhecidos e valorizados, principalmente pelos conteúdos escolares como propõe a Lei 10.639/03. Os livros

didáticos têm como princípio a partir da Lei trazer uma representação positiva da identidade, da história e da cultura dos negros contribuindo para essas desmistificações da História do Brasil.

Reconhecer o racismo, no Brasil, foi um grande avanço para um país que sempre defendeu a democracia racial. No entanto, apenas constatar o que é realidade não transforma a mesma. Assim, faz-se de extrema necessidade a ação conjunta do sistema educacional e da sociedade para a transformação concreta da realidade. Mudar a historiografia tradicional com origens européias significa retirar os negros dos porões dos navios chamados negreiros para colocá-los como civilizações africanas com história, cultura, religião e identidade próprias. Faz-se urgente reverter essa história que até hoje não foi bem contada, ao contrário, foi reprimida, silenciada e espoliada de uma maneira brutal, podando do sujeito africano suas múltiplas identidades sociais, suprimindo seus laços éticos, lingüísticos, culturais, religiosos, políticos e econômicos. Foi uma ação secular de subtrair a tradição desse povo, ocupando o seu território e roubando as riquezas de seu continente, a África (MUNANGA, 1996).

O Brasil é um país que apresenta uma imensa herança da cultura e da história civilizatória africana. A nossa história só pode ser compreendida compreendendo os africanos; reconhecendo neles um colonizador cultural. Os negros ficaram por muito tempo privados da memória e da história de seus ancestrais. A Lei 10.639/03, após 116 anos da Abolição da escravidão e de muita luta do movimento negro, veio justamente reparar a injustiça feita não somente aos negros, mas a todos os brasileiros, pois essa história esquecida ou deformada pertence a todos os brasileiros, sem discriminação de cor, sexo, gênero, etnia e religião (MUNANGA, 2004).

Através da Lei 10.639/03, um novo olhar vem sendo lançado sobre as questões históricas e sócio-culturais da população negra brasileira como uma nova construção de referências de identidade, das vivências culturais, portanto a valorização da diversidade étnico-racial marcante em nosso meio. A referida Lei traz à tona a propalada construção da identidade nacional do final do século XIX, após a abolição e baseada nas concepções científicas de inferioridade dos negros e perpetuada até a década de 30 do século XX²⁴. E, também, o mito da democracia racial, nessa mesma década de 30, que segundo Costa (2007), aparecia como uma tentativa de acomodar as ideias racistas do final do século XIX. Na obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala* (1930), a

²⁴ Para Ortiz (2003), por exemplo, os estudos sobre o negro só passam a existir com Nina Rodrigues na última década do século XIX, mas marcadamente inspirados nas ideologias racistas.

mestiçagem apareceria segundo Schwarcz (2006) como o “grande caráter nacional” qualificando positivamente a sociedade senhorial e a miscigenação apenas por seu lado mais positivo e cordial. Após a Segunda Guerra Mundial, porém, propagou-se o interesse pelos estudos das relações raciais. No Brasil, a UNESCO fomentou uma série de projetos de pesquisas sobre as relações raciais, principalmente, segundo Costa (2007), para entender a famosa ‘harmonia racial’, vivenciada pelos brasileiros. A nova geração de cientistas, entre eles, Florestan Fernandes, Roger Bastide, Fernando Henrique Cardoso, entre outros, diante dos resultados de discriminação e preconceito, detectados pelas pesquisas, lançam um ataque ao tradicional mito da democracia racial. É nessa época, ou seja, na década de 1950 que surgem, no Brasil, os primeiros estudos diagnosticando preconceitos e estereótipos raciais em livros didáticos, contribuindo, também, para problematizar o mito da democracia racial (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003).

4.3 Racismo, raça, etnia, preconceito e estereótipos. Como esses conceitos perpassam os conteúdos curriculares

Ao falarmos em diversidade histórica e cultural na sociedade brasileira devemos levar em consideração as diversas discussões em torno das palavras raça, racismo, etnia e estereótipos. Assim, para melhor compreendermos essas teorizações que estão diretamente relacionadas a pesquisa apresentamos algumas discussões de estudiosos sobre estas questões. São discussões que se apresentaram mais coerentes para a reflexão da análise sobre os livros didáticos selecionados. Para Marques (1996), por exemplo, o termo raça deveria ser evitado, pois tem causado divisão entre os seres humanos. O termo traz à tona uma classificação dos seres humanos de acordo com as características físicas como cor da pele, textura do cabelo, a forma e o tamanho das partes do corpo, além dos aspectos de comportamento associados com tais características físicas. Através de características físicas e culturais estabelece-se o status de inferior e superior. Segundo esse mesmo autor, o termo científico e apropriado hoje para designar as diferenças geográficas e culturais entre a população do mundo é o termo etnia. Pesquisas científicas têm cada vez mais encontrado os sinais de que a humanidade tem

sua origem e um mesmo único tronco, temos muito mais aspectos em comum que unem, que diferenças que poderiam dividir.

O termo “raça” aparece nos séculos XVII e XVIII, marcado pela luta imperialista por mercados coloniais. Portanto, o termo raça é fruto de teorias, interesses e discursos sociais da época imperialista usado mediante inúmeros objetivos como biológica, histórica, cultural ou social. Segundo Hall (2006), Ianni (2004), Santos (1999), Silveira (2006) o que define determinado grupo humano como raça não são as qualidades biológicas inatas do grupo, mas a presença de um discurso racializante construído historicamente. O propósito desse discurso é salientar tais diferenças físicas e intelectuais entre determinados grupos justificando a dominação de um sobre o outro, a exploração e a exclusão. O conceito histórico de raça é um discurso construído historicamente, as diferenças físicas ou culturais entre determinados grupos não criam por si só a ideia de raça, mas o discurso cujo objetivo é evidenciar tais diferenças é que as faz acreditar existir realmente em termos raciais. Para Silveira (2006) a cor da pele como um traço distintivo de raça permanece como preconceito de marca porque recai prioritariamente sobre a aparência ou o fenotípico. E assim como raça temos a cor da pele se apresentando como fruto das construções político-ideológicas de cada sociedade.

Em relação a etnia Silveira (2006) a define como agrupamento humano constituído por vínculos intelectuais como a cultura e a língua, ou seja, grupo homogêneo do ponto de vista sócio-cultural. Estas discussões nos conteúdos curriculares permitem repensar construções sócio-históricas e conseqüentemente evitarem julgamentos, opinião preconcebida como o preconceito racial, o racismo e estereótipos. Esse discurso vulgar ou com pretensões pseudo-científicas, que defende a superioridade física e cultural inatas de determinados grupos humanos sobre outros acaba por justificar uma variedade de práticas discriminatórias muitas vezes visualizadas em manuais didáticos.

Para Ianni (2004) a ideologia racial dos que discriminam, dos que mandam sintetiza e dinamiza a intolerância, xenofobia, etnicismo, preconceito ou racismo. O racismo, segundo Ianni (2004) ocorre a partir do momento em que o traço, a característica ou a marca fenotípica transfigura-se em estigma. Estigma esse que se insere e incrusta nos comportamentos e subjetividades, formas de sociabilidade e jogos de forças sociais, como se fosse algo natural, dado, inquestionável, reiterando recorrentemente em diferentes níveis das relações sociais. O racismo segundo Hall (2006) tem sua própria lógica e tenta justificar as diferenças sociais e culturais que

legitimam a exclusão racial em termos de diferenças genéticas e biológicas. É, segundo Hall (2006), esse efeito de naturalização que transforma a diferença racial em algo fixo e científico. Esse discurso racista acarreta a visão estereotipada de determinadas características culturais, sociais ou religiosas de grupos sociais diversos. São construções psicossociais e culturais em que a diferença é percebida como marca, estigma, hierarquizando, distinguindo, segregando ou estranhando o outro ou o grupo.

Segundo Gomes (1996), Ianni (2004) os meios de comunicação, o sistema de ensino e a cultura brasileira incorporaram essa ideologia racista tanto nas suas concepções como em suas práticas. Assim, o caminho apontado pela Lei 10.639/03, através da revisão historiográfica, da inclusão da disciplina História da África nos currículos e da elaboração de material didático que combata o preconceito, o racismo e a discriminação racial, incluindo a questão racial nos currículos escolares, demonstra não ser mais possível considerar as ideologias racistas e desconsiderar a identidade, a cultura e a história do negro como fundamentais para a construção de nossa sociedade, ou seja, constata-se, portanto, que essa identidade negra como inferior foi forjada no contexto histórico e social de nosso país. Para Gonzáles e Hasenbalg (1982 apud MUNANGA, 1996), o perfil das desigualdades raciais não é um simples legado do passado, ele é perpetuado por uma estrutura desigual de oportunidades sociais nas quais negros e brancos são expostos no presente. Estrutura na qual os preconceitos raciais e a discriminação racial têm um papel fundamental.

Santomé (2003), por exemplo, diz que as atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições denominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais:

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 2003, p.161).

No momento, novos estudos e debates nos apontam novos caminhos que possibilitarão uma nova abordagem de problemas e questões locais, sem superestimar a herança européia partindo assim dos Estudos Culturais contra-hegemônicos. Desse modo, esses novos estudos podem trazer à luz as possibilidades para a escola na

atualidade, de fazer com que os estudantes em sua totalidade conheçam e compreendam a multiculturalidade dos brasileiros. Isto implica um novo tipo de conhecimento, uma nova epistemologia no desvendamento das culturas subalternas desde a colonização até agora, como a africana e também a indígena. É da responsabilidade da escola e dos curriculistas esse desvendamento para levar os alunos a uma redescoberta de culturas que querendo o colonizador ou não, forjaram a sociedade brasileira.

5. A REPRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA DOS NEGROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo trata da análise das obras selecionadas com a finalidade de observar a representação da história e da cultura dos negros nos livros didáticos. Para a análise dos capítulos, optamos por seguir as recomendações propostas pelo Parecer 03/2004 como visto anteriormente. Os capítulos selecionados referem-se à História da África Pré-colonial e à História do Brasil Colônia e Imperial, incluindo o tráfico de escravos nesse contexto histórico. Nesses capítulos, ainda foram feitos recortes dos tópicos relevantes para a pesquisa, não sendo assim os capítulos analisados integralmente. Os livros com esses temas são os de 6ª série do Ensino Fundamental, ou seja, o 7ª ano do Ensino Fundamental de nove anos, no estado de Minas Gerais. Já o livro específico sobre a temática foi escolhido por ter como objetivo atender as perspectivas da Lei 10.639/03. Reforçamos, aqui, que nosso objetivo principal, durante a pesquisa, em relação aos temas selecionados foi o de analisar uma abordagem de valorização da identidade, da história e da cultura dos africanos e a ampliação do foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica da sociedade brasileira (MUNANGA, 2001). Portanto, o resgate da história dos negros e de seus descendentes, no que se refere à sua participação na construção e na formação da sociedade brasileira e à tentativa de reverter os efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo, principalmente nos conteúdos curriculares (MUNANGA, 1999).

Em aspectos gerais, observamos nos dois primeiros livros selecionados, *Projeto Radix* e *História: das cavernas ao terceiro milênio*, formatos bem definidos, capa e projeto gráfico de acordo com as necessidades dos alunos no que diz respeito à linguagem, ilustrações e durabilidade. O *Projeto Radix*, cujo autor é Cláudio Vicentino, livro da 6ª série para análise do professor contém 264 páginas e um complemento denominado Assessoria Pedagógica com 232 páginas em apoio ao professor dos quatro anos do ensino fundamental (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries). O segundo livro analisado, o manual do professor *História: das cavernas ao terceiro milênio*, 6ª série, *Formação da Europa medieval à colonização do continente americano*, cujas autoras são Patrícia Braick e Myriam Mota contém em sua capa a aprovação pelo PNLD de 2008, 2009 e 2010.

Possui 312 páginas com os conteúdos e as atividades e um suplemento de apoio didático, destinado somente à 6ª série com 72 páginas.

Já o terceiro livro analisado, *A África está em nós: História e cultura Afro-Brasileira*, cujo autor é Roberto Benjamin²⁵ apresenta-se como um livro diferenciado por não ser exclusivo a uma única disciplina. O seu autor afirma ter procurado apresentar o conteúdo do livro de forma interdisciplinar, de modo que ele possa ser inserido transversalmente no currículo escolar e venha a ser utilizado em disciplinas diversas como Geografia, História, Educação Artística, Educação Física, Literatura e os estudos de Língua Portuguesa. Portanto, é uma edição, segundo seu autor, que atende aos dispositivos da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Possui 167 páginas com fotos, imagens, textos e atividades referentes à história e à cultura dos afro-brasileiros, porém com algumas ressalvas nessas imagens e sem nenhum conteúdo mais satisfatório em relação a um livro didático comum, apenas alguns dados a mais, com poemas, músicas de autores negros, entre outros, como veremos no decorrer da análise.

No *Projeto Radix*, embora nas primeiras páginas dos capítulos sobre o *Açúcar e a América portuguesa* e sobre o *Luxo e pobreza nas Minas Gerais* tenham sido colocados dados atuais sobre a desigualdade social e racial no Brasil e sobre o trabalho escravo infantil, Cláudio Vicentino não deixa nenhum texto de aprofundamento sobre o assunto, no decorrer desses dois capítulos. Na apresentação do livro, o autor deixa clara a intenção de trabalhar com o conhecimento prévio dos alunos a respeito de questões atuais, mas em nenhum momento explora de forma sistemática o assunto. Embora ele próprio afirme ter tratado os temas de forma objetiva, criando oportunidades para que o estudante possa relacionar o passado com o presente e debater assuntos para compreender cada vez mais o mundo em que vivemos, ajudando a desenvolver também o senso crítico, a capacidade de análise e entendimento, o autor acaba não atendendo a esses objetivos. Cláudio Vicentino traz um título *Para Saber Mais* no final do livro com

²⁵ Os autores, Patrícia Braick e Myriam Mota apresentam formação em História, especificamente para Cláudio Vicentino é em Ciências Sociais. Atuam como professores no Ensino Médio, cursos pré-vestibulares e Ensino superior, sendo Cláudio Vicentino autor de outros livros didáticos e paradidáticos para o ensino fundamental e ensino médio. Patrícia Braick e Myriam Mota atuam como professoras em Belo Horizonte e Itabira respectivamente. Roberto Benjamin é graduado em jornalismo e em Direito e livre-docente em Ciência Política. É professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Preside a comissão Pernambucana de Folclore. Tem numerosas publicações de artigos em revistas e periódicos científicos sobre a temática da cultura afro-brasileira. (Todos esses dados dos autores foram retirados dos respectivos manuais didáticos analisados).

sugestão de filmes, livros, música e sites referentes a todos os capítulos estudados no livro.

No segundo livro, *História: das cavernas ao terceiro milênio*, na abertura da unidade *A colonização da América portuguesa*, Patrícia Braick e Myriam Mota procuram antecipar com imagens e fotos recentes as diversas manifestações culturais africanas como roupas coloridas, penteados, pinturas corporais de africanos e de desfiles de modas com inspiração africana, trajes tradicionais e festas afro-brasileiras para antecipar o assunto a ser estudado. Imagens que chamam a atenção especificamente pelo colorido e pelas peculiaridades da cultura africana e brasileira. Para trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos sobre a África pré-colonial, são elaboradas perguntas referentes aos primeiros ancestrais da humanidade. Na apresentação do livro, por exemplo, Patrícia Braick e Myriam Mota pedem a atenção dos alunos às *figuras*: ilustrações, fotos, mapas, tabelas e gráficos e as legendas que as acompanham, pois elas não são apenas enfeites e, sim, ferramentas importantes para o entendimento dos conteúdos apresentados. No decorrer dos capítulos, o diálogo com os alunos visa a um posicionamento frente às questões atuais. Assim como no *Projeto Radix*, no final de cada capítulo, foram colocados dados sobre livros, filmes e *sites* em orientação a outras leituras a serem feitas pelos alunos.

A bibliografia do *Projeto Radix*, de Cláudio Vicentino, é inexistente em relação à história e cultura africana e bastante reduzida sobre a história e cultura dos negros no Brasil. A bibliografia completa se concentra em uma única página, dividida em duas colunas. Já a bibliografia do segundo livro, o de Braick e Mota, é reduzida, em se tratando da história e da cultura africana e bem mais significativa sobre a história do Brasil colonial e da escravidão. O número de páginas, referentes aos capítulos sobre a África pré-colonial (apenas no segundo livro) e sobre a história do Brasil (no primeiro e segundo livros) se equiparam à da história européia como Renascimento Cultural, Reforma Protestante, entre outros, tanto no primeiro quanto no segundo livro analisados. O terceiro livro, *A África está em nós*, de Roberto Benjamin, possui uma bibliografia mais significativa sobre a história e a cultura africana dos negros brasileiros concentrados nas três páginas finais.

Esta análise geral dos livros vem corroborar a constatação de Anderson Oliva (2003) de que silêncio e desconhecimento podem definir o entendimento e a utilização da História da África nas coleções escolares de História no Brasil. Em sua pesquisa para a tese de doutorado, na Linha de Pesquisa Comércio e Transculturação no Mundo

Atlântico, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (UnB),²⁶ constatou-se que apenas um número muito pequeno de livros possui capítulos específicos sobre a História da África. Nas outras obras, a África aparece apenas como um figurante que passa despercebido em cena, sendo mencionado como um apêndice misterioso e pouco interessante de outras temáticas. E, muitas vezes, quando o silêncio é quebrado, a formação inadequada e a bibliografia limitada criam obstáculos significativos para uma leitura mais atenta e um tratamento mais pontual sobre a questão. Assim, veremos como estes livros se apresentam após a promulgação da Lei 10.639/03.

5.1 Os livros didáticos e os seus conteúdos específicos sobre a temática africana e afro-brasileira:

Nos dois primeiros livros analisados o *Projeto Radix* e *História: das cavernas ao terceiro milênio* ainda percebemos o predomínio de um discurso que prioriza as estruturas econômicas, atribuindo-lhes o desenvolvimento político e social da história do país. Isso é percebido quando os autores colocam a cana-de-açúcar e a mineração como principal produto nos textos:

As plantações de cana ocupavam extensas áreas desmatadas e apenas uma pequena parte da terra destinava-se ao cultivo de subsistência. (...) O núcleo central era, o que chamamos hoje, a casa grande (Projeto Radix, p. 206).

A montagem de uma estrutura de produção de açúcar exigia altos investimentos. Os engenhos – unidades produtoras – eram um conjunto de construções normalmente interligadas: a casa-grande, a senzala, a capela, as plantações de cana, a lavoura de subsistência, a casa do engenho (História: das cavernas ao terceiro milênio, p. 252).

No início do século surgiram as primeiras vilas na região das minas, como Vila Rica, atual Ouro Preto, onde viviam cerca de 30.000 pessoas. A vida na cidade era uma grande novidade para os antigos moradores do campo (História: das cavernas ao terceiro milênio, p. 295).

Nesse primeiro momento da pesquisa, percebemos que os livros didáticos selecionados insistem em reproduzir a presença da cultura negra de forma negativa e

²⁶ Na tese, Oliva faz uma análise em manuais didáticos de História – produzidos a partir de 1990 - utilizados nas escolas angolanas, brasileiras e portuguesas.

deturpada, na história do Brasil e nas matrizes culturais africanas. Isso quando não excluía a origem africana definitivamente de seus conteúdos. Seus textos e imagens acabavam por dar continuidade a visões estereotipadas e preconceituosas da sociedade brasileira como se negro e escravo fossem sinônimos, algo natural, juntamente com a marginalização na qual, atualmente, vive a maioria dos negros brasileiros. Textos e imagens ainda revelam a historiografia de visão eurocêntrica, produzida no final do século XIX. As imagens, ao representarem a diversidade étnica brasileira, colocam o negro em condição de escravo, no trabalho do engenho, no navio negreiro e como ser passivo, apenas uma peça dentro do sistema capitalista. Geralmente retratados como sujeitos de sofrimento. Percebemos através das ilustrações a permanência do etnocentrismo nos currículos escolares mesmo após a promulgação da Lei 10.639/03. Observe as *ilustrações 1, 2 e 3* abaixo:

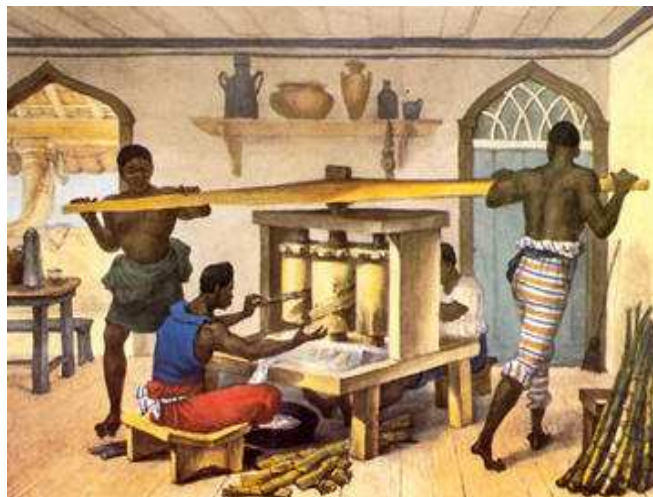


Ilustração 1: *Pequena moenda portátil*, gravura de 1834, de Jean Baptiste Debret. (*Projeto Radix*).

Fonte: JEAN-BAPTISTE DEBRET, 2009.

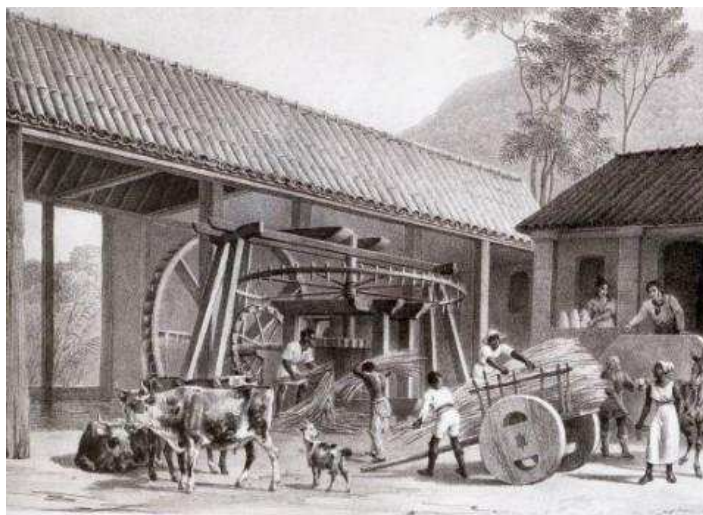


Ilustração 2: Moinho de açúcar de Rugendas, século XIX. (*História: das cavernas ao terceiro milênio*).

Fonte: JOHANN MORITZ RUGENDAS, 2009.



Ilustração 3: negros no tronco de Debret, sd. (*A África está em nós*).

Fonte: JEAN-BAPTISTE DEBRET, 2009.

Ao analisarmos a relação texto-imagem e imagem-texto, concluímos que as ilustrações reproduzidas estão relacionadas aos conteúdos dos textos, nos dois primeiros livros, *Projeto Radix* e *História das cavernas ao terceiro milênio*, e apresentam algumas deficiências no livro *a África está em nós: História e Cultura Afro-Brasileira* como veremos adiante. No livro *História: das cavernas ao terceiro milênio*, por exemplo, há uma grande variedade de imagens, legendadas, facilitando o acesso a suas fontes e permitindo, assim, uma boa visualização do momento histórico.

5.1.1 Livro: *Projeto Radix*:

No *Projeto Radix*, percebemos que Cláudio Vicentino dá muita ênfase ao negro escravo, procurando dar visibilidade às duras circunstâncias que o escravo enfrentou, aprimorando o grau de negatividade e de desvalorização de sua figura, o efeito desestruturador de sua cultura e de sua condição humana (PINTO, 1999), reforçando a trajetória de vida sofrida. Ignorando, entretanto, alguns aspectos da cultura, das relações sociais e afetivas que se estabeleciam em sua vivência cotidiana. Em dezenove páginas do capítulo, aparecem seis imagens apresentando o negro em condição de escravo.

Quanto à proposta das Diretrizes Curriculares em trabalhar com o tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados; o papel dos europeus, asiáticos e

também africanos no tráfico, Cláudio Vicentino inicia falando sobre a substituição da mão-de-obra indígena pela negra:

Quando as primeiras grandes propriedades açucareiras começaram a entrar em atividade, na região nordeste, o trabalho escravo indígena foi rapidamente substituído pelo negro na plantação e cultivo da cana-de-açúcar e em todos os processos de financiamento e transporte (Projeto Radix, p. 210).

Como ilustração é apresentada, no livro, a imagem abaixo:

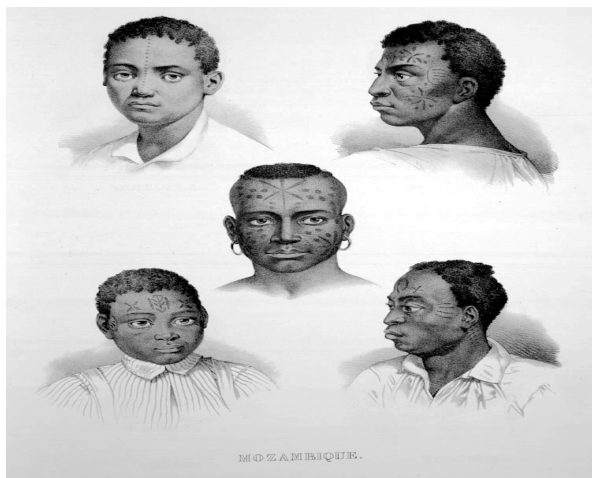


Ilustração 4: Escravos da América portuguesa, em desenhos de Johann Moritz Rugendas, de 1835.

Fonte: JOHANN MORITZ RUGENDAS, 2009.

No *Projeto Radix*, Cláudio Vicentino fala do tráfico como um negócio lucrativo para os traficantes e para a Coroa. Apresenta-o, também, como solução para o problema da mão-de-obra nas atividades econômicas; como forma de amenizar os conflitos entre senhores e missionários jesuítas, que defendiam os indígenas da escravização. A história do continente africano, suas raízes culturais e a verdadeira estrutura do tráfico dentro do projeto colonialista europeu não são mencionadas. Não é trabalhado por esse autor o tráfico de escravos através do Atlântico como um dos maiores empreendimentos comerciais e culturais que marcaram a formação do mundo moderno e a criação de um sistema econômico mundial:

Os negros africanos eram, inicialmente, caçados como bichos (grifos meus) pelos brancos portugueses: sua principal atitude de defesa era a fuga para o interior da África (...) Os chefes tribais locais, seduzidos pelos produtos europeus, negociavam com os europeus por meio do escambo, (grifo do autor) trocando os cativos por tabacos, tecidos, cachaça, armas, jóias, vidros etc. (Projeto Radix, p. 210-211).

Nesse tema sobre o tráfico de escravos, também é focada por Cláudio Vicentino a viagem dos cativos nos navios negreiros: longo tempo, higiene e alimentação precárias, maus-tratos e a venda nos principais portos da Colônia. Ele ainda exemplifica o escravo como mercadoria e ao utilizar o termo *bichos* observa-se uma falta de maior explicação por parte do autor diante de um vocabulário voltado para crianças. Ao ser comprado pelo senhor, ele é levado para o engenho onde trabalha sobre o rígido controle do feitor e pode ser castigado com açoites e algemas. Verifica-se, no *Projeto Radix*, o tráfico de escravos trabalhado em apenas duas páginas acompanhado de ilustrações, gráficos e mapas sobre o tema, porém de forma simplificada e reforçando a visão negativa sobre o negro desde sua saída do continente africano até a chegada e permanência no Brasil. Como ilustração:

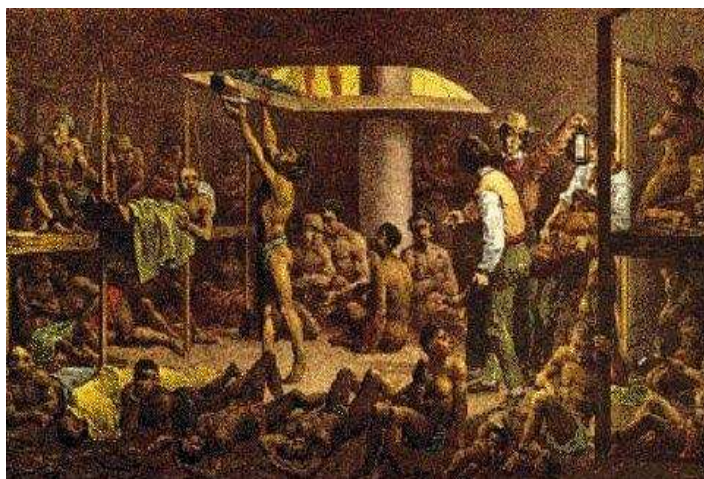


Ilustração 5: *Negros no fundo do porão*, gravura de 1835, de Johann Moritz Rugendas.

Fonte: JOHANN MORITZ RUGENDAS, 2009.

Assim, entender o tráfico de escravos como um dos negócios mais rentáveis para a manutenção do processo colonialista dentro da perspectiva mercantilista é fundamental para compreendermos como foi possível a vinda de milhões de homens, mulheres e crianças nos porões dos navios, destinados às Américas, em condições subumanas, como retrata Cláudio Vicentino. Portanto, damos ênfase a esse assunto, ressaltando que tratá-lo de forma simplificada e estereotipada apenas pela ótica do europeu, reforçando a trajetória sofrida do negro não atende a sua complexidade dentro da histórica africana e a sua importância para a História do Brasil. A explicação do tráfico insere-se no objetivo de obter lucro através do africano transformado em

mercadoria mercantil, com valor de troca fundamental para todos os traficantes que o realizavam, tanto portugueses como, depois, ingleses, holandeses e brasileiros. Os gastos dos traficantes com armações de navios, pagamento das tripulações e compra de mercadorias eram irrisórios diante do alto lucro, obtido na venda de escravos, aqui na América. Primeiramente, porque, para o fornecedor, na África, o escravo africano tinha custo zero e o objetivo do escambo consistia somente na obtenção de valores de uso, sem consideração pelo valor de troca (GORENDER, 1980).

Mas falar do tráfico apenas a partir da visão européia e da obtenção do lucro não basta para o estudo da identidade, da história e da cultura africana e do negro brasileiro. É preciso inseri-lo na ótica do continente africano e da especificidade histórica e cultural da África, ou seja, entender o que se passava no contexto social, político, econômico, religioso da África. Conectar a imagem do negro retratado apenas como escravo a uma estrutura política, social, cultural do continente africano que também possuía valores culturais, sociais, religiosos e, assim, retirar-lhe a reificação do olhar preconceituoso e estereotipado, construído pelo europeu, com o objetivo de dominá-lo.

Entretanto, podemos apresentar como representação positiva sobre a história dos negros uma tentativa do *Projeto Radix* em abranger um dos tópicos das Diretrizes Curriculares sobre Iniciativas e organizações negras, incluindo a História dos Quilombos, principalmente o de Palmares, porém com devidas considerações. É, nessa perspectiva, que o autor fala da resistência negra, através de fugas e formação dos quilombos, nome que se dava aos acampamentos de escravos *fugitivos*, bem distante das povoações dos brancos. O mapa com os quilombos mais conhecidos no período escravista e a questão sobre as comunidades quilombolas reconhecidas pela Constituição Federal de 1988 são exemplos de tentativa de valorização da história dos negros juntamente com uma ilustração do líder Zumbi (ilustração 6). A questão da história negra, principalmente do líder Zumbi, é comentada, também, num artigo retirado da Folha de São Paulo²⁷ que fala da comemoração do dia 20 de novembro como símbolo da resistência negra. Entretanto, a abordagem é feita de uma forma muito sintetizada, sem aprofundamento maior sobre o assunto.

²⁷ PETRY, Sabrina. Rio volta a escavar cemitérios de escravos. Folha de São Paulo, 21 de novembro de 2001. Cotidiano, p. C7.



Ilustração 6: Zumbi, pintura de Antonio Parreiras, século XIX.

Fonte: ANTONIO PARREIRAS, 2009

Sobre a valorização da cultura dos negros, embora predominem os aportes econômicos e políticos, o autor dá destaque as manifestações culturais como as congadas demonstrando a sua existência desde o período colonial. Nesse momento, o autor orienta o professor a observar a imagem (ver ilustração 7) dos negros em festa com roupas coloridas e não em condições de trabalho ou sofrendo castigos. Todos participam da celebração em homenagem a Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos dançando, tocando em uma grande celebração cultural e religiosa. Porém, isso ocorre somente no *caderno de atividades*, no final do livro. Percebe-se, uma resistência do autor em relação a esse tema. Como proposta de atividade aos alunos, Cláudio Vicentino pede para que façam comparações com as outras imagens de autoria de Debret e de Rugendas ao longo do capítulo e que notem as diferenças em relação aos escravos. Também nesse *caderno de atividades*, várias imagens de congadas da atualidade, realizadas em Minas Gerais e São Paulo, foram colocadas para que o aluno perceba a manutenção da tradição colonial.

Em que pese essa colocação do autor, apenas no final o livro traz um conteúdo com tratamento trivial à cultura africana, uma folclorização através de uma forma desconectada da vida cotidiana das salas de aula e da vida social das crianças (OLIVEIRA, 2000). É um conteúdo que está à parte e não inserido no contexto de desenvolvimento do assunto, ou seja, a importância da cultura africana fica fragmentada, relegada a um último plano, fora do processo de construção da História do Brasil e da sociedade como um todo. Entender a beleza, a sensibilidade e a radicalidade da cultura de tradição africana, impregnada de norte a sul deste país, não somente no

segmento negro da população, é um aprendizado a ser incorporado (GOMES, 2001), enfatizado e aprofundado pelos conteúdos curriculares não somente como meras “contribuições” como veremos abaixo. Os africanos que aqui chegaram fizeram bem mais do que movimentar engenhos, fazendas, minas, plantações, cozinhas e salões. Eles e seus descendentes imprimiram marcas próprias sobre vários aspectos da cultura material e espiritual deste país (REIS E GOMES, 1996). Para Moura (1999), o saber que se condensa nas culturas populares é um importante fator de afirmação da identidade não só do negro, mas do brasileiro, porque carrega a memória significativa da história deste país. Se esse saber for reduzido somente à condição de folclore, torna-se impossível levá-lo em conta, ser valorizado, perdendo-se grande oportunidade de aproximação da realidade do país com o conteúdo de um livro didático e com o que se ensina na escola.



Ilustração 7: gravura de Rugendas sobre Festa de Nossa Senhora do Rosário, de 1835.

Fonte: JOHANN MORITZ RUGENDAS, 2009.

Cláudio Vicentino reconhece as críticas aos livros didáticos com uma visão eurocêntrica e se defende:

No caso do Brasil, desde o século XIX, quando se instituiu o ensino de História nos programas escolares, as aulas sempre contemplaram o estudo da história pátria e da história européia, em proporções que variavam de época para época. Portanto, trata-se de um repertório cultural e socialmente valorizado há muito tempo, não sendo simples descartá-lo. Além do que, somos portadores de uma cultura que tem na Europa um dos seus pilares, sendo relevante que os estudantes reconheçam essas origens. O que parece mais recomendável, então, é tratar a história européia de forma crítica,

alertando os estudantes de que essa história vista de uma perspectiva brasileira ou americana, possibilita compreender nossas heranças culturais e também redimensioná-la (Projeto Radix, assessoria pedagógica, p. 15).

Em nenhum capítulo do livro, o autor trabalhou com a história da África, ou seja, com o que propõe as Diretrizes Curriculares sobre a História da África tratada em perspectiva positiva com tópicos pertinentes articulados com a história dos afro-descendentes no Brasil abordando temas relativos à história da ancestralidade e da religiosidade principalmente das civilizações e organizações políticas pré-coloniais: reinos do Mali, do Congo e Zimbábue.

No entanto, manter ignorados os oito milênios de história africana, na qual se desenvolveram grandes civilizações, omitir a importância do continente como berço da humanidade e limitar-se, exclusivamente, ao período da escravidão é um ato que reforça a discriminação, os estereótipos e nega a dignidade, sabedoria e a nobreza dos africanos e, conseqüentemente, dos negros brasileiros (RIBEIRO, 1996). E é, através dessa invisibilidade, que, segundo Ana Célia da Silva (2001), os negros rejeitam e negam seus valores culturais em detrimento dos valores culturais do branco valorizado nas representações:

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a interiorização de seus atributos descritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultado em rejeição e negação de seus valores culturais e preferência pela estética e valores culturais dos grupos valorizados nas representações (SILVA, Ana Célia, 2001, p. 14).

5.1.2 Livro: *História: das cavernas ao terceiro milênio*

Na análise do segundo livro, *História das cavernas ao terceiro milênio*, as autoras Patrícia Braick e Myriam Mota afirmam que conhecer a história dos povos africanos é entender melhor a origem do povo brasileiro. Pois, do século XVI ao XIX, foram trazidos para a América 11 milhões de africanos e, desses, 4 milhões vieram para o Brasil. Esses africanos, segundo as autoras, tiveram um importante papel na nossa

cultura, pois, nos navios negreiros, vieram mais do que braços para trabalhar, nos seus porões vieram culturas, idiomas e religiões.

Assim, percebemos uma visão mais ampla sobre a história e a cultura africana se comparada aos capítulos analisados no livro *Projeto Radix*, por exemplo. Patrícia Braick e Myriam Mota procuram abranger melhor a proposta das Diretrizes Curriculares em relação à História da África tratada em perspectiva positiva com tópicos pertinentes articulados com a história dos afro-descendentes, no Brasil, abordando temas relativos à história da ancestralidade e da religiosidade principalmente das civilizações e organizações políticas pré-coloniais: reinos do Mali, do Congo e Zimbábue. Diante da extensão e da complexidade em estudar os inúmeros povos do continente africano, houve um recorte de estudo da África Atlântica, região que vai do Senegal a Angola, região de origem da grande maioria dos africanos que vieram para o Brasil, escravizada, segundo as próprias autoras. Como informação complementar um texto sobre a influência banto no Brasil:

No Brasil, povo banto se concentrou, sobretudo, em Alagoas, Pernambuco, Maranhão, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo onde reproduziram sua organização, sua arte e sua visão de mundo. Instrumentos como a capoeira; danças e cerimônias como cateretê, congada, batuque, samba, maracatu são de origem bantu. (História: Das cavernas ao terceiro milênio, p. 221).

Como ilustração uma imagem de uma luta de origem banto, *jogando capoeira*, de Rugendas:



Ilustração 8: Litografia colorida de Rugendas intitulada *jogando capoeira*, século XIX.

Fonte: JOHANN MORITZ RUGENDAS, 2009.

Nessa análise, vale ressaltar o que propõe Mônica Lima (2006) sobre a busca por uma matriz *pura* africana, em que estão as bases de nossa diversidade cultural. Sem dúvida, na África, encontraremos as profundas raízes dessa diversidade cultural, porém o candomblé, a capoeira, o maracatu, a congada são manifestações culturais nascidas no Brasil, e sob forte marca da escravidão do nosso país, da mistura de povos africanos que aqui se deu e das relações que criaram entre si e na sociedade. Portanto, percebemos, nesse livro, uma representação positiva da cultura negra, nascida e presente em nossa sociedade, que nos remete ao pensamento de Ortiz (1995):

Ao integrar em um todo coerente as peças fragmentadas da história africana (negra) – candomblé, quilombos, capoeira – os intelectuais constroem uma identidade negra que unifica os atores que se encontravam anteriormente separados (ORTIZ, 1995, p. 141).

Assim, constroem-se conteúdos curriculares mais democráticos e não preconceituosos com o reconhecimento do direito à diferença, afirmando positivamente uma identidade racial (GOMES, 2001). Abrange-se, também, o que propõe a Lei 10639/03 como uma educação aberta à diversidade humana, atenta às desigualdades e disposta a construir novos parâmetros de cidadania nos quais a diferença não seja percebida como alicerce da desigualdade (CARDOSO, 2005). Entretanto, quando pensamos na paisagem cultural brasileira, podemos observar variados processos constitutivos, derivados dos cruzamentos de diferentes culturas e sistemas simbólicos, africanos, europeus e indígenas que ainda não foram incorporados pelos currículos escolares dos livros didáticos (MARTINS, 2006), mas que são cruciais para se entender a sociedade brasileira como um todo.

Percebemos, ao longo do capítulo, em relação às imagens, uma preocupação das autoras Patrícia Braick e Myriam Mota em expor a arte e a cultura africanas em vários momentos de sua história. Outro ponto importante, desenvolvido pelas autoras, é o destaque da presença de reinos com reis e rainhas. Como observa Henrique Cunha Junior (2002), reis e rainhas são, no entender dos colonizadores e colonizados, provenientes do universo da Europa e não abrangem o imaginário sobre a História da África. Para essa representação, a existência de um rei implica uma organização social, um território, uma nação o que não condiz com a visão preconceituosa e estereotipada do continente africano. Assim, o autor acima defende que o elemento básico para a introdução da história africana não está na história africana em si, mas na desconstrução e na eliminação de alguns elementos básicos das ideologias racistas brasileiras. A

demonstração da existência de impérios, reinos com seus reis e rainhas contribui para desconstruir esses estereótipos e preconceitos, referentes à história africana. Uma das ilustrações de reis e rainhas da África pré-colonial trazidas pelas autoras:



Ilustração 9: Cabeça de Rei de Ifé, do século XIII (*História: das cavernas ao terceiro milênio*).

Fonte: IFÉ, 2009.

Quanto à História da África, citando apenas as organizações políticas pré-coloniais como os reinos descritos por Braick e Mota, faz-se uma ressalva. Segundo Oliva (2003) essa “superioridade africana” foi uma corrente muito difundida entre os historiadores africanos antes e após o período de independência pelo qual passaram os países africanos. Estes historiadores passaram a adotar referências e padrões europeus para retratar ao mundo e aos próprios africanos que, a história do continente negro possuía elementos sofisticados e formas de organização avançadas às quais mereciam ser estudadas. Assim, tornou-se uma “mania” encontrar “impérios”, grandes civilizações e esplendorosas obras de arte referentes à História do continente ‘à moda européia’. Com esse recorte, foram deixados de lado os inúmeros outros grupos sociais e suas manifestações históricas e culturais no continente, como se não fossem relevantes. Apesar de todas as críticas a essa corrente, portanto, Braick e Mota a utilizam assim como Roberto Benjamin (como veremos na análise do próximo livro). Mas retomemos as palavras de Henrique Cunha Junior (2002) acima de que também se faz necessário desconstruir estereótipos sobre o continente e de que essa visão de impérios e reinos sejam caminhos, porém com as devidas considerações.

Já no capítulo sobre a *conquista e a organização político-administrativa da colônia* o que se relaciona à temática analisada é o item *As câmaras municipais*. Nesse momento, Braick e Mota descrevem uma vila e a importância desse reconhecimento para o local juntamente com a construção da Casa da Câmara, da cadeia e do Pelourinho. Para explicar o que é um pelourinho elas descrevem:

Coluna de pedra ou de madeira, colocada em praça ou lugar público, onde eram exibidos e castigados os criminosos. Constituíu um símbolo de autonomia municipal. (História: das cavernas ao terceiro milênio, p. 244).

E como ilustração:

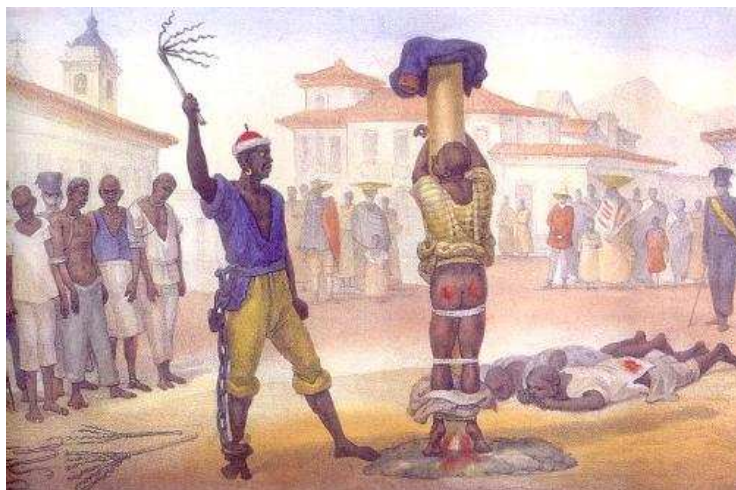


Ilustração 10: Negro em Pelourinho, Jean Baptiste Debret, século XIX.

Fonte: JEAN-BAPTISTE DEBRET, 2009.

Essa página nos chamou a atenção pela imagem expressa e pela colocação das autoras Patrícia Braick e Myriam Mota de uma imagem negativa referente aos negros brasileiros. O Pelourinho foi descrito pelas autoras apenas como lugar de castigo aos negros. Um castigo físico aplicado a negros, na explicação das autoras, a criminosos. Todo o esforço anterior em valorizar a história, a cultura dos povos africanos é abandonado ao retratarem essa triste imagem da escravidão no Brasil. Portanto, essa imagem, dentro do contexto apresentado acaba por reforçar o que segundo Fonseca (2006):

A cor da pele mesmo quando esmaecida pelo mito da harmonia racial, é sempre recorrência a um sistema de relações em que ser negro continua a ser significado por formas de despersonalização construídas pelo ideário escravocrata. Por isso, sobre os indivíduos marcados pela cor negra da pele,

a violência pode ser exercida como atividade natural (...) a violência justificava-se com o fato de o escravo ser considerado animal selvagem que era necessário domar. Por isso, o castigo era fato corriqueiro e se mostrava na utilização de instrumentos que deixavam marcas profundas no corpo, que, mutilado pelo ferro em brasa ou pelo chicote, funcionava como uma advertência aos transgressores (FONSECA, 2006, p. 97).

Outra questão a ser desenvolvida quanto à representação da imagem acima é a análise de seu contexto histórico. Aqui, citando Gorender (1991), podemos falar do açoite como “função pedagógica” muito bem colocada por Consuelo Silva (1995). Em casos de infrações graves, por exemplo, recorria-se a torturas mais severas à vista de todos os companheiros, tendo como objetivo o efeito pedagógico de aterrorizar, o que podia ser punição na senzala ou pela Justiça no caso do pelourinho discutido aqui: “Escravos condenados pelos tribunais sofriam o castigo dos açoites atados ao pelourinho público” (GORENDER, 1991, p. 94). A hierarquia existente entre os escravos como vista na imagem acima já era conhecida. Um pequeno segmento composto por feitores e capatazes, mestres de açúcar e artesãos qualificados, servidores domésticos gozavam de certos privilégios dentro dos limites da condição servil (GORENDER, 1991). Não devemos, portanto nos surpreender segundo este mesmo autor que do meio dos escravos e libertos saíssem indivíduos dispostos para a tarefa de repressão aos cativos. Comumente negros eram capitães-do-mato, profissionais da captura de fugitivos do Brasil. Assim, era comum na época empregar negros “forros” (libertos) na vigilância e na caça daqueles que fugiam e no caso da imagem analisada como feitor aplicando um castigo. Assim, citamos Consuelo Silva (1995) ao falar que os negros foram, ao mesmo tempo, oprimidos e opressores em um único corpo. Libertos favorecidos adquiriam escravos e os exploravam. “Se os senhores eram “a sua realidade”, eles viviam na contradição porque querendo negar a sua condição de “coisa”, os únicos homens, que lhes serviam de modelo, eram os seus opressores” (SILVA, Consuelo, 1995, p. 46).

Assim, o livro didático através de uma visão estereotipada e simplificada de um grupo ou de um indivíduo, contribui para uma visão negativa do outro, nascida da necessidade de promover e justificar a agressão e a exclusão do grupo estigmatizado, no caso específico dos negros na História do Brasil. Portanto, muitos dos conteúdos veiculados nestes dois livros didáticos analisados não estão ainda atendendo às perspectivas da Lei, a “lição de casa” do ensino de História, ou seja, a tarefa de recuperar a identidade, os valores históricos e culturais dos africanos e dos negros

brasileiros transformando-os em expressões visíveis de nossa cultura e desconstruindo essa imagem negativa que se tem do negro como um indivíduo socialmente desqualificado. É através dos conteúdos dos livros didáticos de História, portanto, que devemos perceber as identidades como construções históricas, construções sociais que não existem naturalmente e que só fazem sentido numa cadeia discursiva de diferenças e envolvida em relações de poder. “A identidade definida historicamente e não biologicamente” (HALL, 2006, p. 13).

O tópico referente ao Tráfico e escravidão do ponto de vista dos escravizados; o papel dos europeus, asiáticos e também africanos no tráfico por Patrícia Braick e Myriam Mota é realizado através de uma “informação complementar” intitulada: Escravos de escravos²⁸. Nesse texto a escravidão é descrita como uma antiga instituição já existente na África e na América antes da chegada dos europeus. Como exemplo, vejamos os textos abaixo:

Quando as naus cabralinas fizeram escala na região de Porto Seguro, a caminho de Calicute, na Índia, o escravismo já era coisa comum e antiga no Brasil. Entre os povos tupis, era uma prática ancestral, sacramentada pelos seus códigos de existência social (...).

A escravidão existia na África desde tempos imemoriais (antiquíssimos). Era uma realidade institucional, não somente exercida na prática, mas sancionada (aprovada) pelas leis e pelos costumes. Nos impérios do Mali e do Gao (sic), escravos estabelecidos em colônias agrícolas cuidavam das grandes propriedades (...).

Eram os próprios africanos que controlavam as fontes de fornecimento de escravos negros. Agiam como intermediários e traficantes, carregando (carregando) corpos para as embarcações européias. Vendiam seus “irmãos de cor”, como hoje se costuma dizer. [...] Na África, o tráfico gerou riquezas, incrementou divisões sociais preexistentes, consolidou formações estatais” (História: Das cavernas ao terceiro milênio, p. 254).

Como atividade sobre o texto, Mota e Braick pedem aos alunos para identificarem alguma diferença entre a escravidão na África e na América, antes e depois da chegada dos europeus. Essa atividade nos chamou a atenção, quando percebemos a explicação simplista, dada pelas autoras, à escravidão existente na América e, principalmente, aquela da África. O aluno será capaz de entender a complexidade dessa prática em algumas linhas apenas de explicação, sem um maior aprofundamento do assunto? Segundo as próprias autoras, em orientação ao professor, espera-se que os alunos percebam que antes do contato dos povos africanos e americanos com os europeus, a escravidão era uma instituição tradicional e que foi

²⁸ RISERIO, Antonio. Escravos de escravos. Revista Nossa história, n. 4. São Paulo: Abril, fevereiro de 2004. P. 63-64.

intensificada após esse encontro, servindo à exploração mercantil. Será possível essa relação diante de uma explicação insuficiente em apenas uma página, sem uma explicação aprofundada sobre a escravidão africana e a escravidão introduzida pelo sistema colonial?

Vejamos um trecho de Serrano e Waldman (2007) para esclarecer melhor esse assunto:

A África, sustentando o avanço para a Ásia e as Américas; a África organizada geograficamente para apoiar as linhas de comunicação com as regiões produtoras de especiarias; a escravização dos africanos para dar continuidade ao sistema de produção de artigos tropicais e assegurar a mineração no “Novo Mundo”; a consolidação de um tráfico negreiro atravessando o Atlântico apoiado pelas economias americanas. (...) todos integravam um mesmo plano, cujo objetivo visava garantir lucros extraordinários, entendida pelos teóricos do mercantilismo como uma prerrogativa destinada a enriquecer a Europa e os segmentos a ela associados (...) (SERRANO e WALDMAN, 2007, p. 192-194).

A nossa inquietação diante de uma página ou apenas de dois parágrafos para explicar a escravidão africana está basicamente na simplificação desse tema pelo manual didático. Vem à tona essa forma consagrada pelos livros didáticos de, insistentemente, retratarem a África como o *continente da escravidão*, dando continuidade a essa visão estereotipada em que *africano torna-se sinônimo de escravo* e a África um reservatório de escravos, sem dar maiores explicações a um tema complexo e polêmico (SERRANO e WALDMAN, 2007, p. 195). Sabe-se, hoje, que a escravidão já era conhecida dos povos africanos desde a Antiguidade. Ela se dava, culturalmente, como resultado de guerras entre tribos, quando os vencedores podiam fazer cativos os perdedores. Porém, o costume de mercadejar os cativos veio bem mais tarde e tornou-se comum após a chegada dos europeus.

Para reforçarmos essa questão, citamos a explicação dada por Maestri (1994) sobre a produção e a distribuição de cativos, antes da chegada dos europeus, não causando maiores problemas para a África. Eram homens e mulheres que deixavam de ser cativos e mulheres solteiras, em uma aldeia, para depois aparecerem, em outra como agregados e esposas. Apenas uma grande consequência provocava esse deslocamento, pois os cativos e esposas eram obrigados a produzir mais já que deveriam se alimentar e entregar o excedente ao patriarca ou ao esposo. Já quando um africano era vendido para a América, a África perdia muito, pois trocava-se um produtor no auge de sua capacidade por simples mercadorias e ainda despovoavam-se imensas regiões do

continente. Segundo Gorender (1980), o tráfico mercantilista, iniciado pelos portugueses, introduziu um fator externo destrutivo que paralisou ou perverteu a evolução endógena dos povos negros.

Novamente, estamos diante de conteúdos simplistas, sintetizados e estereotipados na forma de retratar o tráfico de escravos e, concomitantemente, a escravidão africana. Através destas citações, buscamos reiterar o assunto de que a escravidão no continente africano nunca deve ser generalizada e nem retratada apenas pelo ponto de vista do europeu, mas inserida especificamente nas particularidades de cada região, de cada povo, de cada história e de cada cultura africana como bem nos lembram Costa e Silva (2002), Serrano e Waldman (2007), entre inúmeros outros. Portanto, para falar de escravidão africana, precisamos contextualizar, apreender a África geograficamente, entender os processos histórico, social, político pelos quais passava o continente africano no momento da chegada do europeu e de toda a desestruturação, ocorrida após esse contato. Ou como nos fala Munanga (1996), mudar a historiografia tradicional de origem européia, retirando os negros dos porões dos navios negreiros, para colocá-los como civilizações africanas com história, cultura, religião e identidade próprias. Portanto, reverter essa história mal contada, ao contrário, reprimida, silenciada e espoliada de uma maneira brutal, através de uma ação secular de subtrair a tradição desse povo, ocupando o seu território e roubando as riquezas de seu continente.

King (1996), em sua pesquisa sobre os livros didáticos do estado da Califórnia, nos Estados Unidos, nos chama a atenção também, pois embora a maioria dos livros didáticos reconheça que a escravidão na África diferia de escravidão nas fazendas das Américas, eles não comparam a escravidão africana à escravidão européia, como a servidão e a vassalagem. Diante dessas distorções, os conteúdos dos livros didáticos tratam como natural a escravidão do africano. O comércio transatlântico é sintetizado através de explicações reducionistas, tais como os escravos vieram para cá porque os africanos os escravizaram primeiro ou os capturavam na guerra e os vendiam aos europeus como falamos acima. Esse comércio é, segundo a autora, demasiado complexo para ser simplificado e é, diante desta simplificação, que chamamos a atenção para os objetivos colonialistas, colocados em prática através do mercantilismo pelos europeus.

Essas explicações reforçam o paradigma hegemônico e calunia os povos de descendência africana, fazendo com que as crianças negras deixem de se identificar com sua história, privando-as de sua herança e distorcendo sua humanidade, segundo King

(1996). Esquece-se que o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros.

Em relação aos reflexos dessa visão estereotipada e negativa sobre os negros presente não só nos livros didáticos, mas existente no contexto escolar, podemos citar a pesquisa de Consuelo Silva (1995). A autora ao falar sobre a auto-representação, a formação da identidade social da criança diz:

Através de sua inserção no mundo a criança constrói, portanto, o seu autoconceito, devido aos julgamentos e comparações aos quais é submetida, quando se torna sensível ao tratamento benevolente ou hostil de outros sujeitos presentes na estrutura social. Um dos aspectos mais importantes do autoconceito é a percepção da auto-imagem – a imagem corporal (SILVA, Consuelo, 1995, p. 77).

A autora, citada acima, relata, em sua pesquisa, vários depoimentos de olhares de crianças sobre si. Citaremos um exemplo que pode esclarecer melhor este *auto(pré)conceito*,²⁹ desenvolvido pelas crianças e reforçado pela propagação de estereótipos e preconceitos nos livros didáticos, na mídia, em geral e em toda a sociedade:

“Sou baixinho tenho olhos castanhos escuros cabelo preto e encarapinhado, sou moreno. Sou chato, calço 33 e 34, e sou feio”.
Gostaria de ser alto, ter cabelos lisos, queria ser claro, olhos verdes queria ter o pé grande e queria ser bonito. Porque assim ninguém poderia gozar de minha cara e nem rir de mim. Porque eu sou feio e chato. (SILVA, Consuelo, 1995, p. 87).

Nessa formação de identidade de uma criança, nessa percepção de sua imagem corporal, o livro didático com seus textos e imagens, representando negativamente e de forma estereotipada a história e a cultura dos negros, contribui como um forte aliado da não identificação da criança à sua história, à sua ancestralidade, ou seja, à história do seu povo, à História da Humanidade. A cultura com uma variedade de repertórios, em que se batem simbolizações, hábitos e enunciados nos quais a identidade pode ser reconhecida, aparece, para a criança, como algo inadequado, inferior sem contribuir

²⁹ Grifos nossos.

para uma auto-representação positiva da criança e de sua raça (Sodré, 1999). Munanga (2004) segue a tese de que a nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela má percepção que os outros têm dela. Uma pessoa ou um grupo de pessoas podem sofrer um preconceito ou uma deformação real se as pessoas ou sociedades que o rodeiam lhes devolverem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado da identidade do “outro” pode causar prejuízo ou uma deformação ao aprisionar alguém num modo de ser falso e reduzido.

Vejamos um outro exemplo de uma pesquisa de campo, realizada por Leite (2009),³⁰ na qual ela percebe através da fala dos moradores de uma comunidade quilombola os horrores do cativo tão enfatizados pelas imagens divulgadas nos livros didáticos:

Uma criança, Gabriel, 12 anos, utiliza-se desse histórico de sofrimento e da discussão numa roda de conversas pra falar o que pensa sobre isso.

Gabriel: Ser descendente de escravo não é legal não... Porque eles apanhavam demais... Eu já vi na televisão “escrava Isaura”... Eu não tenho nada a ver com isso... Eu num sô, ué!

A história que Gabriel conhece está ligada somente à questão do sofrimento do escravizado, sem resistência, geralmente veiculada por alguns materiais didáticos. Quando ele nega sua descendência, está repudiando a violência que a escravidão representou. Conversando com ele, percebo que, nesse momento, só conhece a versão do escravizado passivo, desconhecendo os processos de resistência, desencadeados pelos escravizados. Um dia, ao chegar à escola, ele estava me esperando para me mostrar a imagem de um livro didático que estava em uma caixa para recortes. Era a imagem do Debret chamada “Aplicação do castigo da chibata”³¹. Queria com aquele “achado” da caixa comprovar o que havia dito anteriormente. Então a oficina daquele dia girou em torno da análise daquela imagem (LEITE, 2009, p. 54).

³⁰ Esta citação faz parte da pesquisa realizada por Leite (2009) na comunidade quilombola Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC - Minas.

³¹ A imagem “achada” na caixa estava referida no livro de História, da terceira série de SIMIELLI, Maria Helena e CHARLIER, Anna Maria. Coleção Meu Espaço, Meu tempo, 2007, Editora Ática, página 49. Após a imagem as autoras faziam uma discussão sobre Comunidades “Remanescentes de Quilombos”. Ao perguntar se conheciam alguma comunidade assim, algumas crianças responderam: _aqui!!! (LEITE, 2009). A imagem citada por Leite (2009) é a mesma que está sendo discutida nesse momento (ver ilustração 11).

O livro didático, ao apresentar apenas o ponto de vista do “Outro”, sempre através de uma ótica humilhante e pouco humana isso também percebido nas imagens selecionadas pelos autores para os livros didáticos, acarreta consequências imensuráveis nos indivíduos negros na nossa sociedade o que pode ser comprovado pelas citações das pesquisas acima. Entre as imagens selecionadas de Debret e Rugendas, por exemplo, o que permanece é a do sofrimento. Ao analisarmos as inúmeras imagens reproduzidas por esses dois artistas percebemos várias delas apresentando o cotidiano dos negros não só de sofrimento (DEBRET, 1993; RUGENDAS, 1991) e castigo, mas também de outras formas de trabalho, principalmente no mundo urbano. A seleção das imagens tais quais estão nos livros didáticos acentua a visão negativa sobre os negros na História do Brasil.

Ao falar sobre os navios negreiros, Braick e Motta descrevem, assim como Cláudio Vicentino, as condições em que chegavam os escravos no Brasil: feridas pelo corpo, piolhos, famintos e amedrontados, com grande incidência de mortes na viagem. Nesse momento, elas citam o tráfico como fonte de lucro tanto para comerciantes particulares quanto para a Coroa sendo uma das principais fontes de acumulação de capitais para a Metrópole. Explica-se tudo como se os escravos e o tráfico tivessem sua origem ali num navio negreiro e não em um empreendimento maior que era toda a estrutura montada no continente para a captura de escravos, desestruturando a organização política, social e econômica antes existente no continente. As descrições das autoras, assim como no *Projeto Radix*, reforçam a visão estereotipada do tráfico, a trajetória de sofrimento e as condições subumanas dos africanos escravizados. A ilustração é a mesma utilizada por Vicentino, *Negros no fundo do porão*, gravura de 1835, de Johann Moritz Rugendas (Ilustração 5).

Finalizando, Patricia Braick e Myriam Mota comentam sobre o trabalho escravo na atualidade em algumas regiões do Brasil. Dialogam com os alunos, pedindo a opinião deles sobre medidas, para que seja evitada a ocorrência desse atual trabalho escravo, porém sem nenhuma referência à histórica marginalização da população negra na sociedade brasileira. Percebemos, aqui, uma tentativa de atualização do conteúdo de história, mas ainda timidamente diante de uma simplificação e sintetização excessiva da contextualização histórica. Conclui-se que as explicações, contidas nos capítulos desses dois livros didáticos analisados, são insuficientes para se entender como e porque o continente africano se tornou o maior centro de dispersão populacional do mundo

moderno e desconstruir preconceitos e estereótipos em relação aos negros brasileiros e a África.

No capítulo sobre a *Sociedade e religião na colônia*, especificamente, Braick e Mota retratam Iniciativas e organizações negras, incluindo a História dos Quilombos, principalmente o de Palmares. Nesse tema, elas demonstram diversos aspectos da vida social e religiosa da colônia. Dentro do tema que nos propomos a analisar cabe, por exemplo, a descrição das autoras sobre a vida dos escravos, suas formas de resistência e religiosidade desenvolvidas na colônia. Braick e Mota destacam as diferentes formas de trabalhos dos escravos no Nordeste açucareiro e na sociedade mineradora, diferenciam os casamentos e as possibilidades de conseguir a alforria nos tipos de sociedade retratando a maior possibilidade de ascensão social na sociedade mineradora. A existência dos diferentes tipos de escravos nos centros urbanos como os domésticos, os de ganho e os de aluguel são caracterizados por elas. Como exemplo a ilustração que acompanha os textos sobre as atividades desenvolvidas pelos negros na sociedade mineradora:

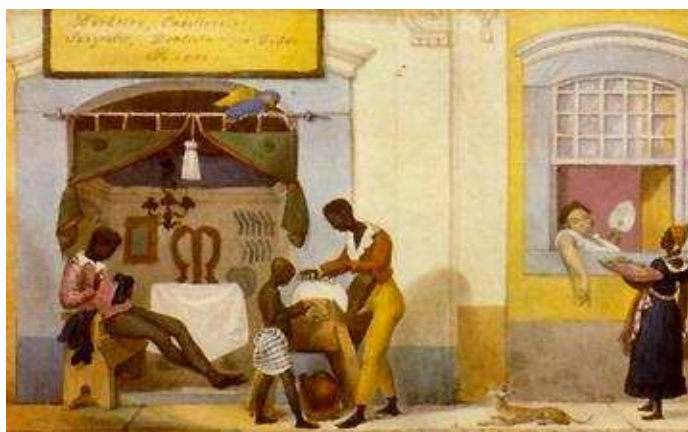


Ilustração 11: Loja de barbeiro, aquarela de Debet datada de 1834.
Fonte: JEAN-BAPTISTE DEBRET, 2009.

Segundo Algranti (apud Queiroz, 2003), na análise sobre a escravidão urbana, considerada mais suave pela historiografia tradicional, a fluidez do movimento, vivenciado pelo negro da cidade não deve mascarar sua realidade, nem ser confundida com a liberdade de fato. O escravismo do mundo urbano não pode ser compreendido sem levar em conta o escravismo rural próprio do sistema colonial. Ele é parte integrante desse conjunto. O cativo para o escravo da cidade, portanto, não era melhor e nem pior que o rural, era diferente apenas. A esse respeito do escravismo, também podemos citar Gorender (1980) ao afirmar que o regime de vida do escravo na

mineração não foi melhor do que nas plantações de cana ou de café. Quanto às condições de trabalho esse autor afirma ter sido pior. Como consequência da dureza do tratamento e da enorme concentração de contingente negros, a rebeldia foi constante. Assassinatos de brancos, fugas e formação de quilombos fez com que a população branca vivesse sob constante apreensão. Vejamos o que nos apresenta Laura de Mello e Souza (1996) sobre a formação dos quilombos na região mineradora:

Os quilombos em Minas existiram durante todo o século XVIII, espalhando-se com uniformidade pelo território e assombrando incessantemente os habitantes. (...) Tudo indica que eram numerosos no final do primeiro quartel do século, e na década seguinte já se sistematizara a forma de combatê-los, não se passando ano, então, sem registro das investidas armadas contra quilombolas, recompensando-se bem os capitães-do-mato que apresentassem cabeças de negros mortos em combate (MELLO e SOUZA, 1996, p. 193).

As diversas formas de resistência contra a escravidão, tais como fugas, rebeliões, violência contra senhores, recusa ao trabalho, formação de quilombos, abortos, suicídios, participação nas irmandades leigas entre outras são citadas por Patricia Braick e Myriam Mota. O destaque é dado, por elas, aos *quilombos*, ou seja, às comunidades negras formadas por *cativos fugidos* da escravidão, quando foram capazes de resistir ao domínio dos senhores, trabalhando, coletivamente, para o sustento do grupo. O quilombo citado é o de Palmares como o mais importante, situado na Serra da Barriga, em Alagoas. As autoras relatam as várias expedições governamentais efetivadas por oitenta anos para conseguir a destruição de Palmares e a execução de seu principal líder, Zumbi.

Percebemos, na análise desse livro, *História: Das cavernas ao terceiro milênio*, a respeito da resistência negra coletiva, destaque especial aos quilombos, principalmente Palmares e seu líder Zumbi, embora, assim como no *Projeto Radix* fala-se das resistências individuais, mas tudo de forma sintetizada, citações apenas. Também assim como no *Projeto Radix*, falam da existência em quase todos os estados do Brasil de descendentes de antigos quilombolas. Comunidades essas que passaram a ser reconhecidas pelo governo federal e a ter seus direitos assegurados, após a Constituição Federal, de 1988. Também como nos apresentam um mapa com a localização dos quilombos.

Portanto, a se julgar, segundo Pinto (1999), a despeito da crescente bibliografia que tem procurado resgatar a atuação do negro nos acontecimentos da nossa história, os livros didáticos não estão dando a dimensão real de sua participação e resistência no

período colonial. Percebe-se que há muitos pontos, tanto no *Projeto Radix* como em *História das cavernas ao terceiro milênio* que merecem reparo no sentido de valorização e reconhecimento da história e da cultura do negro na História do Brasil. Principalmente sobre a resistência, com suas inúmeras formas de luta não só através das fugas, mas também da luta cotidiana, estabelecendo laços afetivos, manifestações culturais para driblar a dor, a perda da dignidade por ser um escravo, uma mercadoria, a saudade de sua terra, entre outros.

Outro tema, desenvolvido por Braick e Mota, no capítulo *Sociedade e religião na colônia*, refere-se à brecha camponesa. As autoras a conceituam como o desenvolvimento de atividades econômicas, exercidas por escravos, fora dos engenhos de açúcar, em pequenos lotes de terra concedidos pelo senhor a fim de que os cativos produzissem para a sua própria subsistência e para o comércio, se houvesse excedente. Era uma concessão, portanto, o que segundo as próprias autoras podia ser requerida a qualquer momento pelo senhor, dono do escravo. Assim, Braick e Mota apontam uma versão positiva dessa brecha tanto para os senhores como para os escravos. Para os senhores, era um mecanismo útil, pois diminuía o custo com a produção de alimentos necessários à sobrevivência de todos os moradores das fazendas. Os escravos podiam desfrutar melhores condições de vida, vendendo o resultado de seu trabalho e utilizar o dinheiro para adquirir outros produtos de acordo com a sua necessidade ou gosto.

Aqui ressaltamos a colocação das autoras Braick e Mota sobre a brecha camponesa que, sem dúvida, nos apresenta um outro olhar sobre as características da escravidão do Brasil colonial. Gorender (1991) aponta alguns cuidados ao tratar as brechas camponesas para não vê-las como “precursoras de um campesinato em formação”. A maioria dos ex-escravos teve destinos diversos, como já sabemos, pela exclusão a que foram submetidos após a Abolição. Quanto à concessão, Gorender (1991) é enfático ao falar o quanto era instável essa economia autônoma, pois os escravos podiam ser vendidos a qualquer momento ou a concessão, apesar de estável, cessar pela vontade do senhor. Quanto ao comércio dos produtos cultivados pelos escravos, o mesmo autor afirma ter existido sim, principalmente para adquirir produtos que os senhores não ofereciam aos escravos como fumo, bebida, peças de vestuário, entre outros. A maior parte dos cultivos dos escravos destinava-se à auto-subsistência e não tinha o caráter estrutural e comercial, como afirma Gorender (1991) fato também enfatizado pelas autoras..

Patrícia Braick e Myriam Mota, ao retratarem a *religiosidade na colônia*, buscam também retratar de forma positiva o sincretismo religioso. Segundo elas, apesar da grande influência da Igreja Católica no cotidiano colonial e como religião oficial, o sincretismo fazia parte da vida das pessoas na sociedade mineradora. Elas conceituam sincretismo como mistura de crenças, rituais e práticas de religiões diversas, retratando, além das igrejas, outras instituições religiosas, formadas por leigos, como as confrarias e as irmandades. Como exemplos desse sincretismo, elas citam trechos do livro de André João Antonil³²:

Negar-lhes totalmente os seus folguedos, que são o único alívio de seu cativo, é querê-los desconsolados e melancólicos, de pouca vida e saúde. Portanto, não lhes estranhem os senhores a criarem seus reis, cantar e bailar ao alegrarem-se inocentemente á tarde depois de terem feito pela manha suas festas de Nossa Senhora do Rosário, de São Benedito e do orago da capela do Engenho (...) (História: das cavernas ao terceiro milênio, p. 305.)

As confrarias são designadas pelas autoras como formadas por indivíduos que organizavam eventos e festividades para auxiliar as obras assistenciais, como a Santa Casa de Misericórdia de Salvador. Sobre as irmandades, as autoras classificam-nas como associações religiosas formadas por indivíduos de uma mesma raça ou posição social. Retratam que existiam irmandades de brancos, de comerciantes, de negros, de militares, todas elas ligadas a um santo de devoção do grupo e cada irmandade construía a sua igreja para sediar os encontros religiosos dos associados. A participação na irmandade era de singular importância para os habitantes da colônia, principalmente na região das minas já que podia significar a saída da marginalização, principalmente para escravos e negros libertos. Os seus associados recebiam assistência social nos períodos de doença, velhice, sepultamento e dificuldades financeiras.

Citamos aqui Martins (2006) para complementar o que foi colocado por Braick e Mota. Ao falar sobre sincretismo usa o termo como fusão de diversas formas, linguagens e sistemas, simbólicos e expressivos, distintos em sua origem, mas aglutinados em novas molduras, entrelaces e modo de cognição. Assim, ela coloca os Reinados ou Congados como um sistema religioso que se institui no âmbito da religião católica, veiculados por cerimônias festivas e por celebrações que gravitam em torno de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora das Mercês incorporando-se posteriormente às Irmandades dos Pretos. Ainda, segundo Martins

³² ANTONIL, A. J. Cultura e Opulência do Brasil. São Paulo: Nacional, s.d. p. 161.

(2006, p. 76), “essa devoção às divindades católicas, e, simultaneamente, à tradição ritual e cosmovisão legadas pelos africanos, traduz-se numa engenhosa maneira de coreografar certos modos possíveis de vivência do sagrado, de apreensão e interpretação do real”. Portanto, canta-se a favor da divindade e celebram-se as majestades negras e, simultaneamente, canta-se e dança-se contra a falta de liberdade e contra a opressão.

5.1.3 *Livro: A África está em nós: História e cultura afro-brasileira*

No terceiro livro analisado *A África está em nós: História e cultura afro-brasileira* encontram-se nas palavras de seu autor, Roberto Benjamin, um manual que se destina a oferecer elementos para a compreensão da contribuição dos povos africanos à formação do Brasil de hoje. Roberto Benjamin ressalta ainda que a história e a cultura dos povos africanos são efetivamente partes da história do Brasil, tal como a dos indígenas e a dos europeus. Lembremos que Roberto Benjamin diz ter procurado apresentar o conteúdo do livro de forma interdisciplinar, de modo que ele possa ser inserido transversalmente no currículo escolar e essa edição atende aos dispositivos da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Acreditamos que analisar um manual que visa atender aos dispositivos da Lei é conceber o currículo através de um espaço de diálogo e de articulação entre diferentes culturas. Portanto, é entender o currículo como uma narrativa étnico-racial onde se abrem novas possibilidades de construir narrativas diferentes, plurais e contra-hegemônicas. Enfim, reconhecer o currículo atendendo a história e a cultura dos africanos e negros brasileiros sem privilegiar as culturas hegemônicas como a européia. Buscando uma narrativa que se oponha a esta suposta superioridade da cultura ocidental às culturas dos povos dominados, retratadas como arcaicas, primitivas, estáticas e que pouco contribuíram ou contribuem para o progresso humano. Isso significa um novo olhar em que a história e a cultura africana e dos negros brasileiros não sejam abordadas de forma estereotipada ou preconceituosa nos textos e imagens veiculadas no manual.

Por conseguinte, ao analisarmos os temas referentes à História da África tratada em perspectiva positiva com tópicos pertinentes, articulados com a história dos afro-descendentes no Brasil, abordando temas relativos à história da ancestralidade e da religiosidade, principalmente das civilizações e organizações políticas pré-coloniais:

reinos do Mali, do Congo e Zimbábue, percebe-se que, assim como Patrícia Braick e Myriam Mota, Roberto Benjamin apresenta a descrição de vários reinos como o de Benin, do Congo, de Ilê-Ifé e de impérios como os de Mali. No entanto, os textos apresentam-se de forma vaga, descontextualizados e sem uma explicação mais aprofundada. Vejamos:

Um dos grandes impérios da África Ocidental foi o povo mali, também denominado como malinque e mandinga, que se tornou conhecido entre os povos do Mediterrâneo pela notícia da fantástica peregrinação realizada pelo seu rei – o mansa Musa - com sua corte, desde o Vale do Níger até o Cairo, atravessando o deserto do Saara em quarenta dias se reabastecendo e prosseguindo depois para Meca (na Arábia Saudita, a principal cidade sagrada do islamismo). (A África está em nós, p. 84).

Roberto Benjamin apenas cita esses reinos pré-coloniais como se os alunos já detivessem um conhecimento mais abrangente dos mesmos. Sobre o Império Mali descrito acima nenhuma explicação mais coerente com a formação do Império e suas características, o autor finaliza o texto sobre o Império Mali falando de sua desintegração apenas. Para abordarmos esse contexto histórico do continente africano retratado pelo autor, recorreremos a dois autores a seguir, de forma sucinta. Para Giordani (1985), o imperador do Mali tinha outros objetivos, além de ostentação, ao realizar essa viagem impetuosa, principalmente a de tornar seu povo uma civilização mais refinada. Fato esse conseguido diante das conseqüências culturais, religiosas e econômicas dessa famosa peregrinação. No Cairo, por exemplo, segundo Giordani (1985), o imperador adquiriu numerosos objetos entre os quais obras jurídicas. Através dos relatos dessa viagem foi confeccionado, em 1375, pela primeira vez um mapa da África Ocidental onde se menciona o Mali e seu “senhor dos negros” (GIORDANI, 1985, p. 107). Para Costa e Silva (1996), a necessidade de proteger os roteiros do ouro, o aumento do comércio e o contato com o maometismo foram fatores que contribuíram para desenvolver os mecanismos de mando, passando assim grupos de vilarejos “a reconhecerem a autoridade política e religiosa de um senhor, o mansa, senhor da terra e da chuva, liame entre sua gente e o divino” (COSTA e SILVA, 1996, P. 302). Segundo Serrano e Waldman (2007) dos grandes impérios como o de Gana, Songhai e Mali, este último foi o que ocupou posição de destaque constituindo uma das mais notáveis construções políticas da História da Humanidade:

O Império, drenado pelo curso de grandes rios (Senegal e Níger), espalhava-se pela Savana e partes do Saara e da floresta pluvial. Com base nessa

posição geográfica, o Mali controlou um emaranhado de rotas comerciais na direção da Guiné, Sudão Oriental, do Magreb e do Egito, todas de antiguidade no mínimo remota (SERRANO e WALDMAN, 2007, p. 312).

Além da agricultura, da criação, da pesca, da caça, do artesanato e do comércio, Serrano e Waldman (2007) citam a mineração do ouro como destaque do Império. Isso suscitou no imaginário europeu a imagem de um Rei do Ouro: O Mansa do Mali. A razão desse imaginário decorre do que foi descrito por Roberto Benjamin. Segundo esse autor, durante uma peregrinação a Meca, Mussa I fez-se acompanhar de nada menos que 60.000 carregadores e de 500 servidores, todos com vestimentas recamadas de ouro, segurando, cada um deles, uma bengala também de ouro. Nesse trajeto de ostentação de riqueza, o rei distribuiu tanto ouro que o preço do metal declinou em todo o mundo conhecido por mais de dez anos (SERRANO E WALDMAN, 2007). Portanto, essas citações acima são apenas alguns exemplos de como podemos entender melhor a história da África pré-colonial, através de explicações do seu contexto histórico, porém sem carregar em simplificações e sintetizações que fogem ao conhecimento dos mesmos e contribuem para continuarmos a nada saber sobre a História da África.

No item sobre Tráfico e escravidão do ponto de vista dos escravizados; o papel dos europeus, asiáticos e também africanos no tráfico, Roberto Benjamin fala da escravidão, mas generaliza os vários tipos de escravidão de origem africana (escravidão por guerra, por dívida, por crimes, por sequestro, para fugir da fome), mas não especifica de qual região, qual povo de forma mais abrangente para contemplar um assunto tão complexo. Pois, como falamos anteriormente, sabendo da dimensão do continente não podemos falar de “escravidão” africana sem identificá-la com determinado povo e região inserindo-a em um contexto particular que era a tradição, por exemplo, da escravidão patriarcal³³ de possuir cativos na África ou de fazer as devidas considerações ao ser escravo, como nos fala Costa e Silva (2002). Benjamin, ao comentar de forma generalizada sobre a escravidão no continente africano, sem especificá-la acaba reforçando a visão sobre a África como um bloco único onde os europeus apenas deram continuidade ao processo de escravidão que lá já existia.

No parágrafo seguinte, ao falar da escravidão no Brasil, Roberto Benjamin novamente apenas cita três categorias de escravos: ladino, crioulo e boçal caracterizando-as brevemente. E como ilustração a imagem abaixo:

³³ Gorender (1980) conceituou a escravidão patriarcal compreendida como escravidão produtiva, ou seja, a exploração do escravo visando a produção de bens de uso consumidos na própria unidade econômica comparando ao que existia na escravidão antiga como Roma e Grécia.



Ilustração 12: Negros novos, 1835, Rugendas (Intitulada por Roberto Benjamin como “*Jovens afro-brasileiros*”).

Fonte: JOHANN MORITZ RUGENDAS, 2009.

Este capítulo sobre a *escravidão* é aberto com a obra de Rugendas *o navio negreiro*, porém nenhuma legenda acompanha essa obra. Observando todas as imagens expostas nesse livro, especialmente nesse capítulo, percebe-se que as legendas dão simples explicações sem nenhuma referência ao autor da obra, título e ano de criação (somente no final do livro Benjamin cita o autor, mas ainda sem data). Ao analisarmos a relação texto-imagem, imagem-texto, concluímos que as gravuras reproduzidas não estão em consonância com o conteúdo do texto. Elas, muitas vezes, não se relacionam com a trajetória de vida dos africanos e negros brasileiros explícita no texto verbal, caracterizando-se como uma descontextualização do conteúdo expresso (ver ilustração 12).

A imagem acima não complementa ou explica o texto, ou seja, ela não faz parte dos objetivos do mesmo, não contribui para a compreensão dos conteúdos e conceitos históricos trabalhados nos textos, sua legenda não contextualiza, adequadamente, a imagem, a sua autoria e a época de produção. O texto somente não abrange a contextualização da imagem para que possamos interpretá-la adequadamente. A imagem nos passa a impressão de constar apenas como mera ilustração. Diante dessa indefinição, fica uma indagação a respeito dos objetivos do autor ao colocá-la.

Como exemplo de poemas escritos por negros africanos e brasileiros utilizados por Roberto Benjamin, podemos citar o poema *Súplica*³⁴ abaixo:

³⁴ Nôemia de Souza. **Sangue negro**. Maputo: Associação dos escritores moçambicanos, 1988, 174 p. (P. 37).

*Podem desterrar-nos,
 levar-nos
 para longes terras,
 vender-nos como mercadoria, acorrentar-nos
 à terra, do sol à lua e da lua ao sol,
 mas seremos sempre livres
 se nos deixarem a música!
 (A África está em nós, p. 102).*

Segundo Roberto Benjamin, Carolina Nóemia Abranches de Souza, autora do poema acima, nasceu em Catembe, Moçambique, em 1926. Faleceu em Lisboa, em 2001. Vítima de perseguições portuguesas viveu durante muito tempo isolada na França. Apesar de ser uma notável expressão da poesia na língua portuguesa, ela não acreditava que seus versos – aparecidos em jornais e folhas soltas – merecessem ser publicados em livro. Foi a Associação de Escritores Moçambicanos que, em 1988, reuniu seus poemas no livro *Sangue negro*. Esse poema, sem dúvida, possui uma carga cultural fantástica sobre a história africana e brasileira, tanto pelo tema central que é a escravidão como pela proximidade entre Brasil e Moçambique, ambos os países colonizados por Portugal. Portanto, sem nenhuma explicação prévia sobre esse poema que oriente o professor ou o aluno, dá-nos a impressão de não haver nenhuma relação com o tráfico e a escravidão, abordados nas páginas anteriores. O poema torna-se vago.

No item seguinte, Roberto Benjamin ao falar sobre *o trabalho escravo* argumenta que a colonização, no Brasil, não teria sido possível sem a contribuição africana em técnicas e em mão-de-obra. Desde o início, segundo o autor, os colonizadores perceberam que não seria possível obter lucros apenas com os produtos adquiridos dos indígenas. Já a exploração portuguesa das ilhas atlânticas – Açores, Madeira, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe - demonstrava que a experiência do trabalho escravo podia ser viável no Brasil.

Percebemos, nesta análise, que assim como Cláudio Vicentino, Patrícia Braick e Myriam Mota, Roberto Benjamin fala da escravização dos negros africanos tanto na África como no Brasil como uma ação isolada, sem relacioná-la à função mercantilista de acumulação de capital na Europa dando sentido à colonização. Mais uma vez, encontramos a imagem do negro apenas como escravo, desconectado da História do continente africano. Roberto Benjamin, porém, busca reforçar a “contribuição” dos negros para a produção de riqueza de nosso país:

Foram os africanos que forneceram a mão-de-obra para produzir a riqueza baseada na agricultura e na mineração do ouro. Todos os colonizadores que

aspiravam enriquecer procuravam adquirir escravos para a realização dos trabalhos e, assim, em todas as camadas da sociedade colonial havia proprietários de escravos. Quem não possuísse ao menos um escravo era considerado pobre. De fato, a construção do Brasil como colônia portuguesa foi um trabalho de europeus e africanos. (A África está em nós, p. 104).

Essas simples explicações, ainda de forma estereotipada, não acrescentam maiores reconhecimentos e valorizações da história e da cultura dos negros no Brasil. Roberto Benjamin procura valorizar a “contribuição” do trabalho dos negros na história do Brasil Colonial, citando a sua mão-de-obra em várias atividades econômicas realizadas aqui. Ele salienta que os escravos não foram apenas cultivadores de cana, mas também produziram alimentos, realizaram serviços domésticos, teceram o algodão e trabalharam na mineração. Para Henrique Cunha Junior (2000), as imigrações africanas foram decisivas para a produção econômica sim, devido, principalmente, ao trabalho realizado, mas os conhecimentos tecnológicos trazidos pelos africanos foram primordiais. Além do trabalho incessante, os conhecimentos na área de mineração, produção de ferro, agricultura e construção de engenhos tiveram papel fundamental na economia colonial. As culturas africanas tornaram-se parte significativa da cultura brasileira. Mesmo a história política e do pensamento nacional não pode ser entendida sem o reconhecimento da participação sistemática dos africanos e de seus descendentes brasileiros.

Como ilustração do tema apresentado, ou seja, da “contribuição” do trabalho dos negros na história do Brasil temos a ilustração abaixo (ver ilustração 13). Nessa ilustração, percebemos maior conexão entre texto e imagem, pois essa imagem reforça a idéia central do autor sobre a importância do trabalho dos negros na produção de alimentos, aqui, especificamente, a da farinha de mandioca. O que não pode ser negada, entretanto, é a presença repressiva do feitor para vistoriar e garantir que a produção seja efetivada:

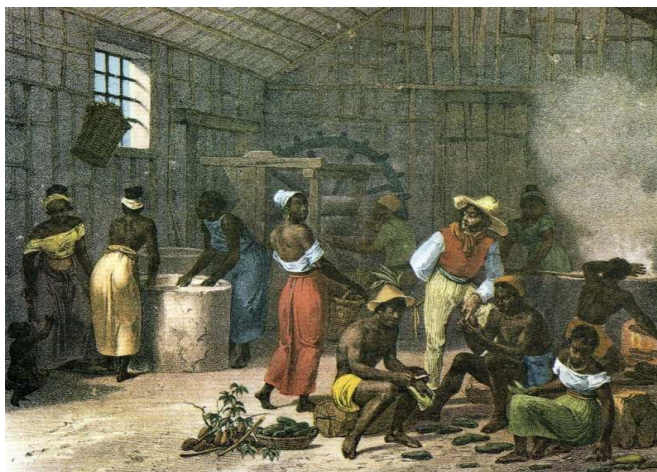


Ilustração 13: Rugendas: preparo da ração feita de mandioca, de 1835.

Fonte: JOHANN MORITZ RUGENDAS, 2009.

Outra desconexão, no livro de Roberto Benjamin, está na colocação de mapas. Como exemplo, citamos um mapa na página 110 sobre as Rotas do tráfico, saindo da África em direção tanto à América do Sul como às Américas Central e do Norte, porém sem legenda explicativa ou indicação de fonte que acompanhe o mapa ou no final com indicação de fontes.

Segundo Benjamin, o aumento de demanda por braços no Novo Mundo determinou o incremento do tráfico de escravos diretamente no continente e acarretou a presença de espanhóis, holandeses, franceses e ingleses querendo participar desse comércio, contestando o monopólio português. Comerciantes, estabelecidos no Brasil, participando ativamente do tráfico de escravos tanto nos autorizados pela Coroa Portuguesa como o clandestino, que continuou após as leis de proibição, são, também, citados pelo autor. Porém, citar apenas a participação desses grupos no tráfico não traz nenhum dado novo para toda a desestruturação acarretada sobre o continente africano do processo mercantilista imposto pelos portugueses e nem abrange a perspectiva das Diretrizes Curriculares. Nenhuma menção é feita pelo autor ao papel estrutural exercido pelos africanos na exportação de homens para a América. Como nos lembra Mônica Lima (2006), não devemos dividir o mundo entre “brancos maus” e “negros bons”, o que não ajuda a perceber o caráter complexo dos grupos humanos e nem da escravidão. A ideia é valorizar o positivo, mas sem idealizar e isso nos apresenta um grande desafio.

No item Iniciativas e organizações negras, incluindo a História dos Quilombos, principalmente o de Palmares e remanescentes de quilombos, Roberto Benjamin fala da legislação da escravidão instituída admitindo a manumissão (libertação). O proprietário podia conceder liberdade ao seu escravo. Houve casos de liberdade concedida em

testamento e também os chamados “forros-na-pia” (durante o batizado a criança recebia a liberdade, principalmente se houvesse suspeita de que *o pai era da própria família*). Benjamin cita que podia haver, também, a compra da própria liberdade se o escravo conseguisse fazer uma poupança no valor correspondente ao de sua venda. Ele cita as irmandades religiosas que também procediam à constituição de fundos para libertação de seus membros. Durante campanha abolicionista, constituíram-se várias sociedades que arrecadavam dinheiro para esse fim.

Roberto Benjamin conclui que para os escravos a forma mais comum de libertação era a fuga e que os africanos não aceitaram a escravidão sem resistência. As rebeliões escravas e os quilombos devem ser sempre vistos como manifestações do desejo de liberdade. Benjamin cita as rebeliões já ocorrendo na África como nas ilhas de São Tomé e em navios negreiros antes de embarcarem para as Américas. E, também, em vários estados brasileiros como as rebeliões baianas de 1807 a 1835.

Para Schwartz (1996), na longa história de resistência contra a escravidão brasileira, o período de 1807 a 1835, na Bahia, foi turbulento recebendo inúmeras características. Foram revoltas organizadas e desenvolvidas por etnias, mas, às vezes, a participação e as lideranças ultrapassaram essas fronteiras culturais. A união desses homens e mulheres escravos e libertos tinha algo em comum. Foram batalhas ou campanhas numa longa luta contra a escravidão. Para Gorender (1991), os fatores étnico e religioso pesaram na mobilização e na organização dos rebeldes, pois, mesmo divididos pela procedência na África, a solidariedade étnica já constituía um ponto de partida aglutinador. Segundo Schwartz (1996), a história escrava no Brasil é normalmente dividida em dois temas paralelos e algo distintos: a fuga e a formação de quilombos e grandes revoltas escravas, geralmente de natureza urbana, especialmente aquelas que ocorreram na Bahia na primeira metade do século XIX. Schwartz aponta que essas duas frentes de resistência escrava não devem ser vistas como distintas, mas estudadas de forma conjunta e interligadas.

Quanto às resistências, ocorridas na África, antes do embarque para as Américas e durante a viagem, citamos Del Priore e Venâncio (2004) ao relatarem inúmeros levantes de escravos na África Atlântica e nos navios negreiros:

O tráfico jamais foi aceito pela massa de cativos. Resistências individuais provavelmente existiram embora não tenham deixado marcas nos documentos. Já mais conhecida - mas não o bastante – foram as resistências nos locais de embarque. Às vezes, fugas de escravos acabavam por formar

zonas de libertos nos arredores dos portos de embarque (DEL PRIORE e VENANCIO, 2004, p. 49).

Numerosas foram as revoltas nos navios negreiros. Várias fontes históricas revelam diferentes formas de suicídio ou tentativas de evasão. Participar em ataques do corso e da pirataria também era uma forma de luta. (DEL PRIORE e VENANCIO (2004), p.52).

Acreditamos que a iniciativa de Roberto Benjamin em falar sobre essas resistências é válida a partir do momento que desmistifica a visão dos africanos como passivos diante de todo o processo de escravidão. Mas pela análise dos conteúdos apresentados ainda percebemos uma forma estereotipada de trabalhar com o tema escravidão e resistência. O autor não apresenta uma visão abrangente do assunto e carrega em uma linguagem coloquial. Como nos lembra Gorender (1991), não devemos nos iludir, pois apenas uma minoria de escravos conseguiu fugir, a maioria continuou no regime e não escapava ileso das degradações impostas por ele. E assim, temos no mais duro dos regimes de exploração de trabalho desde a resistência individual através de fugas, agressões e atentados a senhores e feitores, à resistência coletiva através de conspirações, levantes e organizações de quilombos. Mas os escravos também conquistaram espaços para criações culturais sob formas de religiosidade, canções, danças, simbolismos mesmo estando aprisionados a um dono.

A ilustração que acompanha o texto sobre a formação dos quilombos é denominada por Roberto Benjamin como *habitação característica de comunidades brasileiras*:



Ilustração 14: Habitação de negros de Rugendas.

Fonte: JOHANN MORITZ RUGENDAS, 2009.

Através da análise dessa imagem e de algumas leituras, concluímos que essa habitação era denominada de senzala tipo choupana construída próxima à casa-grande para abrigar a família escrava. A constituição de família pelos cativos não era incomum nesse período apesar de restrições e da interferência do senhor. No interior da família constituída, o cativo podia recuperar valores, formas de sobrevivência doméstica e crenças vivenciadas na África. Assim, ter uma família ampliava as possibilidades de sobrevivência dos cativos e permitia a elaboração de projetos de liberdade. Essa união afetiva foi fundamental para suportar a dor da perda e da separação dos parentes que permaneceram na África (ALBUQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006). Entretanto, para Queiróz (2003), a existência de uma família escrava nuclear dependia de vários fatores como estabilidade, privacidade e facilidade para se constituir, além da qualidade de vida que podia obter. A historiografia nunca negou a existência de casais, com filhos e vida familiar durante o regime escravista. O que ela nega é a predominância do tipo de vivência exigido pela família nuclear, constituída de pai, mãe, filhos legítimos ou não, vivendo sob o mesmo teto, em caráter privado e permanente. Para formar uma família escrava havia várias dificuldades a serem superadas, a começar pela predominância numérica do sexo masculino como escravos e a baixa taxa de fecundidade feminina devido às condições de vida e trabalho. Também é citada por Queiróz a separação forçada, pela venda de um dos cônjuges ou dos seus filhos como um grande obstáculo para a vida familiar. Corroborando com as afirmações de Albuquerque e Fraga Filho (2006), Queiróz (2006) afirma que os relatos consultados permitem constatar juntamente com a historiografia a existência de uniões entre os negros, indicando que esses tentaram estabelecer laços afetivos mais sólidos que os da simples promiscuidade sexual. Essa imagem acompanhando um texto sobre resistência escrava através de fugas e rebeliões ficou um tanto descontextualizada, pois nos levou a entendê-la como habitação comum nos quilombos. No entanto, é válida a partir do momento em que mostra a convivência dos negros entre familiares sem trabalho forçado ou sofrendo castigo físico.

Para Roberto Benjamin, quilombo é uma das línguas congo-angolanas e significa “acampamento na floresta”. No Brasil, segundo o autor, quilombo foi a denominação dada ao refúgio que os escravos *fugidos* organizavam nas matas. As notícias mais antigas sobre quilombos, no Brasil, se referem ao quilombo de Palmares. Mas a história ainda, segundo o autor, registra a existência de quilombos desde 1630 até a época da abolição, em todas as regiões do Brasil. Os quilombos eram uma grave

ameaça à continuação da colonização, baseada na escravidão, e, por isso, donos de escravos e autoridades tentavam recuperar os escravos fugitivos e destruir esses refúgios. Sobre o quilombo de Palmares eis um trecho:

O quilombo de Palmares durou 67 anos e, por mais de uma vez, teve continuidade rompida, sendo sua sede mudada ou transferida de local. Estima-se que tenham passado por Palmares quatro gerações de pessoas. Diversas expedições foram realizadas e retornaram informando haverem destruído Palmares. (A África está em nós, p. 124-125).

Roberto Benjamin reconhece ser possível o assentamento do quilombo de Palmares anterior a 1630, mas foi somente a partir desse ano com a invasão holandesa que se expandiu o número de pessoas nele refugiadas. O autor passa a descrever as várias expedições militares enviadas para destruir Palmares até a sua eliminação completa e a morte de seu líder Zumbi. Roberto Benjamin finaliza destacando o local da sede principal do quilombo de Palmares, considerado patrimônio histórico do Brasil e Zumbi consagrado como “herói nacional” com o 20 de novembro a data comemorativa da consciência negra no país.

Entretanto, no livro de Roberto Benjamin, destinado a atender as prerrogativas da Lei, percebemos constantes incongruências, folclorização desvalorizando a riqueza da cultura dos africanos e negros brasileiros, da *nossa* cultura. A simplificação do conteúdo acima e em grande parte dos capítulos analisados nesse manual nos remete a algumas considerações sobre a linguagem utilizada pelos autores para mediar o saber acadêmico e o conhecimento escolar. Sem maiores aprofundamentos na questão, reconhecemos que essa tentativa de veicular informação de forma mais acessível aos alunos para “atingir” a sua realidade traz sérias consequências para o ensino de História presente nos livros didáticos. O resultado, muitas vezes, é a simplificação exagerada, descaracterizando certos conceitos e conteúdos inteiros como o visto acima e mascarando outros: *a escravidão existiu, mas havia saída para ela*. Esse resultado acaba contribuindo para que o processo cognitivo de apreensão de conhecimento seja afetado através de determinados valores que são reforçados de forma estereotipada, influenciando, negativamente, a formação dos alunos e a sua aprendizagem em relação à realidade vivida por determinados grupos. A título de exemplo faltou a explicação de que as formas de se obter a liberdade, acima descritas, eram situações peculiares, em raras exceções, pois o escravo era considerado “mercadoria” e como tal tinha valor de troca, acarretando lucro ou prejuízo para o seu dono.

Roberto Benjamim usa uma linguagem coloquial, etnocêntrica, deixando claro sua visão conservadora sobre os negros na sociedade brasileira, na verdade, sem preocupação com uma verdadeira mudança proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Em um de seus capítulos denominado *Heranças Africanas*, por exemplo, ele enumera as “contribuições” africanas à sociedade brasileira ainda de forma folclorizada. Ao longo das páginas o autor vai enumerando a culinária, as religiões com seus inúmeros “cultos”, as linguagens, indumentárias e danças. O destaque do autor é dado ao branco como óbvio, o ‘normal’ na sociedade sem precisar de um capítulo que fale de suas “contribuições” para a formação do povo brasileiro (SANTOS, 1990). Essa visão está na admissão da cultura européia como o padrão a ser alcançado, relegando os aspectos culturais das diversas etnias e raças presentes no nosso país como meras “contribuições” (GOMES, 1995). A análise sobre o olhar de Roberto Benjamim nos remete a pensar sobre a nossa visão essencialista de cultura e das identidades culturais. Sabemos que cada cultura tem suas raízes, mas que são históricas e dinâmicas, pois elas não fixam as pessoas somente em determinado padrão cultural. A sociedade tem como característica a hibridização cultural intensa e mobilizadora transpassada por relações de poder fortemente hierarquizadas em que as identidades culturais são abertas em permanente construção e nunca como uma cultura pura (CANDAUI, 2008). Através da citação de Hall (2006, P. 13), temos a possibilidade de pensarmos na identidade incorporada pelo currículo escolar como aquela que é formada ao longo do tempo e que não é algo inato, “ela permanece sempre incompleta e em movimento”.

6. PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NA REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA³⁵

Neste capítulo, trataremos das várias possibilidades de representação dos negros nos livros didáticos de história, através de aspectos negativos e positivos para que possam contribuir para a valorização da história e da cultura dos negros na história do país. Assim, abordaremos, também, a distância existente entre o saber acadêmico, produzido pelas pesquisas universitárias, e o conteúdo veiculado nos livros didáticos, entre eles a História da África. A escrita deste capítulo teve como grande contribuição o livro *Ardis da imagem* de Pereira e Gomes (2001).

Através da análise nos livros selecionados, pudemos constatar que o atual panorama do conteúdo sobre os negros nos livros didáticos de História convive com duas tendências opostas. De um lado, ainda muitas permanências – legados de um passado que não se quer romper – e, de outro, várias mudanças fundamentais, que nos permitem vislumbrar, ao longe, alguma esperança quanto ao tratamento dado às questões raciais no Brasil. Do lado da permanência encontram-se os estereótipos, os preconceitos, a inferioridade em relação aos brancos com um caráter estritamente etnocêntrico sobre o processo histórico. Ao lado das mudanças, percebemos tentativas de crescente reconhecimento da identidade e dos valores históricos e culturais dos negros no Brasil.

6.1 Permanecem os estereótipos e preconceitos contra os negros

Fonseca (2004) argumenta que o ensino de História, visto por meio dos livros didáticos, e o tratamento do tema da escravidão nos permitem perceber a insistente permanência de uma abordagem historiográfica já ultrapassada em muitos de seus aspectos. A autora conclui que “os alicerces construídos desde o final do século XIX

³⁵ Essa análise foi feita baseando-se em outras pesquisas e estudos realizados em livros didáticos antes da elaboração da Lei 10.639/03 (COSTA, 2006; ROSEMBERG E BAZILLI, 2003; OLIM e MENEZES, 2007, SILVA, 2000 e 2001).

pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro³⁶ (IHGB), sustentados numa concepção tradicional de História, foram fortes o suficiente para manter um edifício que, apesar das reformas e das propostas de alteração na sua concepção, não se abala tão fortemente” (FONSECA, 2004, p.68-69). Embora a disciplina escolar História não seja mais a mesma desde a sua constituição no século XIX, ainda permanecem em seu contexto resquícios de sua origem, ligados às concepções historiográficas tradicionais. Todavia, aponta a autora, mudanças ocorreram em seu perfil e em sua estrutura, relacionadas às transformações do próprio campo do conhecimento histórico, à formação dos professores, às políticas públicas relativas à educação de forma geral e ao ensino de História em particular e à organização escolar como podemos claramente perceber no processo de análise.

Neste sentido, observando os textos e as imagens dos capítulos analisados dos livros didáticos, nesse contexto de representação do negro, percebemos claramente a concepção tradicional de influência européia do final do século XIX, principalmente o etnocentrismo marcante na sociedade brasileira através de valores tidos como universais em seu conteúdo sem questionar até que ponto são valores do grupo social dominante (GOMES, 1995). E novamente, podemos falar da produção do Ocidente como a criação de um “Outro” através de um discurso da superioridade política, cultural e científica europeia, difundido nos conteúdos escolares. Consequentemente, a concepção tradicional e essencialista da cultura e do conhecimento, referentes aos negros, predominam na veiculação dos conteúdos nos livros didáticos mesmo com a tentativa dos autores de abordar um outro olhar sobre sua história e sua cultura. Os papéis desenvolvidos pelos negros aparecem nos livros didáticos sempre no passado como se não existissem na atualidade (SANTOS, 1990). O conhecimento e a história do negro aparecem como reflexo de uma realidade que está ali e pode ser acessada diretamente, imobilizada, abstraída do processo de criação e de seus verdadeiros sentidos. O negro escravo não é valorizado como um ser social que cria significados, que possui valores culturais e sentimentos. Nessa prática discursiva do currículo, o negro tornou-se sinônimo de escravo, pois sua imagem como mercadoria, como objeto, como “inumano” não foi desconstruída durante o processo histórico. Pelo contrário, através de leis científicas a respeito da inferioridade dos negros, difundidas no Brasil, no final do

³⁶ Ligada à figura do imperador a ênfase historiográfica formulada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro vai ser nas questões político-institucionais, dando prioridade ao Estado-nação como sujeito privilegiado do fazer histórico, através da exaltação das ações heróicas (FERNANDES, 2005).

século XIX, como a teoria do branqueamento e do mito da democracia racial, que se refletem nos conteúdos curriculares e práticas escolares, escamoteou-se o racismo e justificou-se o negro marginalizado na sociedade, atualmente (GOMES, 1995).

Os livros didáticos, ao não valorizarem a história e a cultura dos negros, contribuem para a discriminação e o preconceito, como visto no capítulo anterior, gerando na criança negra a baixa auto-estima e a perda de sua identidade, acentuando a marginalização dos negros na sociedade. Assim, temos as ideologias discriminatórias que se apóiam em afirmações absolutas, impostas ao grupo à custa da fragilização da auto-estima dos discriminados. Através da visão negativa sobre seu povo, na escola como um todo, a criança passa a se sentir inferior, que a sua origem é ruim. Pereira e Gomes (2001) citam, por exemplo, Frantz Fanon acerca da despersonalização vivida pelo negro decorrente, em grande parte, do modo como seu corpo é aprisionado pelos olhares que o excluem. Assim, os mesmos autores recorrem a Bhabha (2007) que reafirma esse pensamento de Fanon:

A presença negra atravessa a narrativa representativa do conceito de pessoa ocidental: seu passado amarrado a traiçoeiros estereótipos de primitivismo e degeneração não produzirá uma história de progresso civil, um espaço para o Socius; seu presente, desmembrado e deslocado, não conterà a imagem de identidade que é questionada na dialética mente/corpo e resolvida na epistemologia da aparência e realidade. Os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão perturbado (BHABHA, 2007, p. 73).

Reconhecer a diversidade da população brasileira através dos conteúdos veiculados nos livros didáticos faz-se urgente, valorizando-a e buscando ultrapassar o preconceito, a discriminação e o racismo que imperam na sociedade brasileira. Romper com esse racismo institucional que, segundo Gomes (1995), pode ser definido como as práticas, as leis e os costumes estabelecidos que, sistematicamente, refletem e provocam desigualdades raciais, sociais e econômicas veiculadas nos manuais escolares. Pereira e Gomes (2001) salientam que a exclusão por motivos étnicos se desdobra, também, na exclusão de valores culturais, de modelos fenotípicos, de estruturas de pensamento, de formas de comportamento e de bens materiais de um indivíduo ou de um grupo. A título de exemplo, temos a pesquisa do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada),

publicada no dia 9 de setembro de 2008, constatando que, embora a população negra e branca quase se igualem em números, ainda permanecem as desigualdades: os negros ainda estão menos presentes nas escolas, apresentam médias de anos de estudo inferiores e taxas de analfabetismo elevadas, a indigência e a pobreza entre a população negra são três vezes maiores que a pobreza e a indigência brancas³⁷.

Essa discriminação e exclusão socioeconômica e de valores culturais aos quais são submetidos os negros na sociedade brasileira, atualmente, vem de uma elaboração ideológica facilmente constatada nos livros didáticos analisados. Conclui-se que o livro didático “é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes” (BITTENCOURT, 1997, p. 72), como foi constatado claramente durante a nossa análise. Ou seja, os conteúdos do livro didático funcionam como canais que permitem o escoamento desses discursos excludentes. Vejamos um exemplo:



Ilustração 15: *Feitores castigando negros*, gravura de Jean-Baptiste Debret, do início do século XIX.

Fonte: JOHANN MORITZ RUGENDAS, 2009.

Ao lado dessa imagem está a legenda explicativa utilizada por Cláudio Vicentino:

³⁷ PINHEIRO, Luana et al. Retrato das desigualdades de gênero e raça. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/default.jsp>. Brasília: IPEA, 2008. 3ª edição. Acesso em 10/09/2008.

Em primeiro plano, um escravo é castigado pelo feitor. Ao fundo, outro exemplo de castigo aplicado por um dos escravos mais antigos. Atrás dele, um segundo escravo fiscaliza armado de chicote. Em terceiro lugar, coloca-se um feitor para castigar o fiscal, caso ele não cumpra o seu dever. O tratamento do branco colonizador dado aos escravos não estava limitado pela lei ou pela moral. Os senhores justificavam sua atitude considerando que os escravos não eram ‘humanos’ (Projeto Radix, p. 212).

Analisando essa imagem através dessa legenda explicativa, temos o exemplo claro e simples de negação, do preconceito em relação aos negros na sociedade brasileira, atualmente fruto de uma visão etnocêntrica, construída historicamente para justificar a escravidão e a marginalização dos negros. Aqui, retomamos Sodré (1999) sobre a formação da moderna cultura ocidental a partir de um ordenamento espacial, centrado na Europa, criando o “ser humano universal” a partir de uma concepção cultural que refletia as realidades do universo burguês europeu, gerando, conseqüentemente, um “inumano universal”, capaz de abrigar todos os qualificativos referentes a “não-homens como bárbaros, negros, selvagens. Portanto, simplesmente descrever uma cena desistoricizando-a, não abrangendo o caráter etnocêntrico sob o qual foi fundamentada e justificada, sem questionar a suposta superioridade da cultura ocidental representada como o estágio mais avançado da humanidade, contribui para a perpetuação de preconceitos, discriminações, estereótipos e a marginalização presentes na sociedade atualmente. Acreditamos que os livros didáticos não são os únicos veículos propagadores desses estereótipos e preconceitos, mas funcionam como uma mídia impressa contribuindo para a permanência dos mesmos e a maneira de olhar a imagem e refletir sobre ela é imprescindível para uma aprendizagem significativa que vai além do que propõe o Parecer 03/04.

Reiteramos as palavras de Pereira e Gomes (2001) acrescentando que as imagens divulgadas nos livros didáticos também se apresentam como uma das razões pelas quais podemos constatar na imagem do negro, hoje divulgada pela mídia, em geral algemado, morto em via pública, ou de uma mulata exibindo o corpo com largo sorriso parecendo serem naturais, como se sempre existissem no contexto social. Conseqüentemente, o negro objeto constitui a forma de representação mais divulgada entre nós, assim como nas páginas dos jornais do século XIX, recortados segundo o olhar discriminador da sociedade, aparecendo com frequência nos espaços de marginalidade onde eram anunciados os escravos para compra e venda, e se dava notícias de suas fugas e crimes.

Um outro exemplo pode-se citar da manutenção de uma imagem construída dos negros nesses jornais do século XIX. As fugas de escravos, segundo Consuelo Silva (1995), eram vistas pelos senhores como uma ameaça à manutenção da mão-de-obra em suas fazendas, portanto eram comuns nesse contexto, os anúncios em jornais de características depreciativas dos negros, criando inúmeros estereótipos de sua imagem. Imagem esta que, segundo a mesma autora, passou a ser relacionada hoje à marginalidade como roubo, assalto e engano de pessoas do bem.

E são essas constantes representações nos livros didáticos (ver ilustração 16) de forma depreciativa dos negros e até mesmo de seus papéis diferenciados na sociedade colonial que fazem parecer natural um fato criado a partir de interesses de determinados grupos e divulgados como verdade inerente à própria sociedade. Essa naturalização das imagens dos negros, repetida em excesso e em fixação negativa, reduz a possibilidade de se produzirem novos significados que questionem esses sentidos cristalizados. Muitas vezes a aceitação dos discursos de exclusão como fato cotidiano dificulta o exercício da autocrítica e, conseqüentemente, a descoberta da violência e da exclusão ocultas sob as teias das experiências diárias (PEREIRA E GOMES, 2001):



Ilustração 16: Capitão do mato, litogravura de Rugendas, século XIX. (*História: das cavernas ao terceiro milênio*)

Fonte: JOHANN MORITZ RUGENDAS, 2009.

A maneira de tratar o negro no processo histórico nos livros didáticos chega a ser conflitante. Como exemplo desse fato, pode-se citar o livro *História: das cavernas*

ao terceiro milênio no qual as autoras Braick e Mota buscaram valorizar a história e a cultura africanas através de um capítulo sobre a África antes da chegada dos europeus. Em outro capítulo, ao falarem sobre a produção açucareira no Brasil colonial, o negro é apenas citado como mão-de-obra, como mercadoria essencial no engenho sem nenhuma relação ao negro africano dos grandes impérios, retratados pelas autoras, anteriormente. Nesse capítulo, Braick e Mota retratam as razões da implantação da produção açucareira na colônia, fazendo uma descrição da estrutura física e social dos engenhos, apenas mencionando o escravo como parte da casa-grande e do engenho, como mão-de-obra essencial na empresa açucareira:

Na casa-grande moravam o proprietário do engenho (o senhor de engenho), sua mulher e seus filhos, além de outros parentes e alguns escravos domésticos. Os escravos do engenho moravam na senzala.

*Nos engenhos – verdadeiras fábricas rurais – as pessoas articulavam trabalho agrícola, técnicas de produção e equipamentos de transformação. Nesse quadro, devemos destacar o papel dos **escravos**, verdadeiros “pés e mãos do senhor de engenho”, conforme afirmou o jesuíta italiano André João Antonil (*História: das cavernas ao terceiro milênio*, p.252, 253).*

Não podemos negar a existência do negro como mercadoria na História do Brasil. Portanto, percebemos, mais uma vez, que a história, ao trabalhar com o negro somente como escravo/mercadoria sem relacioná-lo à história africana, nos dá a impressão de que os africanos trazidos ao Brasil já viviam nessa condição indigna de escravidão, sem ter uma história, uma cultura (GOMES, 1995), uma identidade própria que não fosse a de ser escravo. E o livro didático aparece como um veículo de propagação e manutenção dessa visão estereotipada. Essa falta de relação nos capítulos dos livros didáticos para tratar o negro na História do Brasil e na História da África é também percebida nos livros *A África está em nós* e *Projeto Radix*. Roberto Benjamim, por exemplo, como já foi falado, ao tentar se aproximar do aluno com uma linguagem simplificada sintetiza o conteúdo descaracterizando muitos pontos da História do negro no Brasil e na África. Cláudio Vicentino mantém apenas os resquícios tradicionais da concepção histórica branca européia sem nenhuma menção à História da África como visto no capítulo anterior. Reiterando as palavras de Gomes (1995), percebemos que o preconceito como atitude não é inato, pelo contrário, ele é aprendido socialmente, ou seja, no caso específico dos negros, as crianças convivem na escola, veem nos livros

didáticos uma visão distorcida da história seja através da omissão dos fatos ou de uma visão desistoricizada como as que são apresentadas nos conteúdos analisados.

Toda a situação descrita acima se torna extremamente preocupante ao nos depararmos com livros didáticos, voltados para a classe média e alta, com conteúdos que, ao naturalizarem os fatos, “justificam” a marginalização e a exclusão socioeconômica vivida pelos negros: “*os senhores justificavam sua atitude considerando que os escravos não eram humanos*”. Assim, as imagens, além de contribuírem para o processo de ensino-aprendizagem em História também informam a maneira dos alunos olharem os indivíduos ou grupos sociais que convivem com eles (OLIVA, 2003). Aqui é relevante salientar o olhar do leitor sobre a imagem. Novamente está presente a importância do professor em direcionar a análise. A contextualização a ser feita sobre a cena observando a hierarquia presente onde escravos fiscalizam, vigiam e aplicam castigos e não se apresentam apenas como submissos e oprimidos. Este olhar criterioso ajuda a desconstruir estereótipos, principalmente quanto ao questionamento da naturalização das imagens sobre o negro percebendo a gama de possibilidades de se observar uma imagem em livros didáticos.

Sem esse olhar “crítico” estabelece-se um dos processos mais sutis de poder determinando a identidade branca como norma no conteúdo curricular. Onde normalizar significa eleger uma identidade específica como parâmetro relacionando-a a características positivas. Assim é ser “branco”, assim é apresentada a identidade branca sem características de uma identidade étnica ou racial, mas simplesmente a identidade (SILVA, 2000).

6.2 As mudanças ocorrem apresentando dados positivos, mas são graduais

Reiterando as nossas palavras e também as de Oliva (2003), devemos pensar que se uma criança branca ou negra for acostumada a estudar e a valorizar apenas ou majoritariamente elementos, valores ou imagens da tradição histórica européia elas irão construir interpretações ou representações influenciadas pelas mesmas. Da mesma forma, se as imagens, reproduzidas nos livros didáticos, sempre mostrarem o africano e a História da África em uma condição negativa, haverá uma tendência da criança branca em desvalorizar os africanos e suas culturas e das crianças africanas em sentirem-se

humilhadas ou rejeitarem suas identidades. Portanto, se os livros didáticos passarem a valorizar a história e a cultura dos africanos retratando outra realidade, vivenciada pela população negra africana e brasileira, teremos um sentido inverso ao que ocorre atualmente. Reforçando que valorizar a história, a identidade e a cultura dos negros no processo histórico não significa abandonar a visão eurocêntrica, retirar o sofrimento, a dor e a reificação do negro em ser escravo, mas apresentá-lo também com uma história, uma cultura, sentimento e, principalmente, resistência ao sistema de escravidão imposto. Dentro dessa perspectiva, temos os exemplos abaixo encontrados no livro didático: *História: das cavernas ao terceiro milênio*:



Ilustração 17: Profeta Daniel, escultura em pedra sabão.
Fonte: ALEIJADINHO, 2009.



Ilustração 18: Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto.
Fonte: IGREJA SÃO FRANCISCO DE ASSIS, OURO PRETO, 2009

As autoras Patrícia Braick e Myriam Mota destacam como uma das grandes contribuições das irmandades, presentes na sociedade mineradora, a construção das igrejas barrocas com características específicas como o uso da pedra sabão, colunas brancas ornadas com ouro, pinturas alegóricas e multicoloridas nos tetos com efeitos ilusionistas, influências orientais e torres laterais cilíndricas. O estilo rococó ou barroco mineiro, segundo estas autoras, atingiu seu ápice com as igrejas e esculturas do Aleijadinho (1730-1814) e com as pinturas do Mestre Ataíde. O escultor Aleijadinho, o maior artista da colônia, é citado pelas autoras como filho de uma escrava e várias ilustrações sobre suas obras barrocas aparecem no capítulo (ver as ilustrações 17 e 18).

A intensa religiosidade católica, o fascínio pelo ouro, a riqueza proporcionada pelo mesmo e o desejo de afirmação e autonomia, unidos num só sentimento, explicam, nos planos psicológico e social, a criação da arte de Minas. As manifestações culturais de Minas eram, ao mesmo tempo, a imitação do barroco europeu e a sua recriação original, autêntica e nacional. O afastamento e até mesmo o isolamento do litoral limitaram a imitação da metrópole além-mar e produziram uma autonomia nas artes que floresceram no século XVIII, o século da mineração, ou seja, o estilo barroco mineiro. A partir da segunda metade do século XVIII, o estilo barroco evoluiu para uma combinação com o estilo Rococó, herdado da França, estilo que predominou nas talhas de Aleijadinho e nas pinturas de Ataíde³⁸. A visão positiva, trabalhada pelas autoras sobre o sincretismo religioso e a relação dessa cultura nacional às obras de autores negros, mostra, claramente, tentativas das autoras Patricia Braick e Myriam Mota de valorizar a cultura dos negros na História do Brasil.



Ilustração 19: Negro e negra da plantação, litografia de Rugendas, século XIX.

³⁸ Trecho retirado da publicação da Secretaria de Turismo do Estado de Minas Gerais, 4 de maio de 2006.

Fonte: JOHANN MORITZ RUGENDAS, 2009.

Embora se perceba através de textos e imagens a dominação cultural eurocêntrica com um conteúdo veiculado legitimando e naturalizando preconceitos e estereótipos dos negros, há com essa ilustração acima (ver ilustração 19) uma clara tentativa de valorizá-los por parte das autoras Braick e Mota. O negro, ou no caso específico um casal de negros, não é representado em condição de inferioridade, de trabalho, nem de castigo, mas em um momento de descanso, possível flerte ou algo do cotidiano retirando-lhe o papel apenas de mercadoria, de objeto do senhor. Através da análise deste livro didático, pudemos perceber a presença de um conteúdo de valorização da história, da identidade e cultura dos negros, apresentando outras possibilidades de representação dos negros. Possibilidade essa de uma imagem do negro com o intuito de ultrapassar a sua reificação como objeto, propondo-se a retratar o ser social, o negro cidadão em atividades relacionadas à sua realidade sociocultural. Todavia, são possibilidades de representação positiva que auxiliam a reconstrução para os negros da condição de pessoa que lhes foi retirada durante o período escravista e reproduzida ao longo do processo histórico com graves consequências dessa reificação para os dias atuais.

Sabemos que a construção da identidade negra é uma responsabilidade política como claramente explicitou a promulgação da Lei 10.639/03, fazendo-se urgente romper com uma educação excludente da cultura negra, a fim de humanizar as questões raciais, fato esse já evidente após a promulgação da mesma. É igualmente sentido que o ensino de História deve contribuir, segundo Bittencourt (2004), para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que se possa entender que cidadania não se constitui com direitos concedidos pelo poder instituído, mas que tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões.

Para visualizarmos um dado positivo, percebido no ensino de História, citamos trechos de outra pesquisa realizada em uma escola pública de Belo Horizonte³⁹.

Depois de todos esses estudos da África também se sentimos um pouco africanos.

Eu me vejo uma pessoa de cor escura, negra.

³⁹ Esta citação da pesquisa faz referência a um *Projeto Ayò Asán* desenvolvido em uma escola municipal de Belo Horizonte. Ver mais em Marinho Junior, 2009.

Olha eu me vejo como negra antes desse projeto eu não sabia agora eu vejo as coisas pelo outro lado.

Eu sou negra e me sinto feliz por ser assim (MARINHO JUNIOR, 2009, p. 143).

Diante da fala dessa aluna, é que podemos reafirmar a importância de um novo posicionamento do ensino de História da África, ou seja, através de sua fala evidencia-se a importância de conteúdos multiculturais nos currículos escolares, voltados para uma educação anti-racista. A forma de conhecimento de visão eurocêntrica presente no currículo vem sendo aos poucos modificada graças às reivindicações constantes do movimento negro em anos de luta pela valorização da história e da cultura dos negros no conteúdo escolar, finalmente tornada como obrigatória nos currículos escolares após a promulgação da lei 10.639/03 e pela iniciativa de determinados professores sensibilizados e preocupados com a diversidade cultural dentro nas salas de aula. Mudanças essas já sentidas na prática como no exemplo acima citado. Uma mudança vem sendo percebida, também, segundo Fonseca (2004), a partir de 1997, após os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos livros didáticos publicados, com uma discussão mais ampla sobre a escravidão em vários momentos da história, mas ainda, como ressalta a própria autora, com pouco espaço dedicado à incorporação das abordagens historiográficas mais críticas, que apresentam o negro, o escravo ou forro, como um sujeito que não é todo vítima ou coisa. Embora a iconografia apareça expressando a preocupação dos autores com estes últimos aspectos, é possível perceber a quase total hegemonia das gravuras produzidas por viajantes estrangeiros no Brasil, no século XIX, representando o negro sempre em situações de castigo, de sofrimento, ou seja, em condição de objeto. Embora a iconografia produzida por esses viajantes no século XIX represente também outra realidade vivida no cotidiano dos escravos no Brasil. As discussões curriculares de tendências epistemológicas em torno da cultura influenciadas pelos Estudos Culturais ainda não foram incorporadas.

O ensino de História, no entanto, segundo Fonseca (2004), tem incorporado de forma muito limitada as abordagens mais recentes do caráter revisionista, apesar de já ser bastante difundida, no segmento acadêmico, a revisão realizada pela historiografia brasileira sobre a escravidão. Essas mudanças têm sido incorporadas com mais frequência pelas coleções de paradidáticos, mais que pelas didáticas em geral, pelas primeiras serem escritas por especialistas segundo Fonseca (2004). Os livros didáticos

mesmo quando anunciam preocupação maior com a historiografia contemporânea, mantêm a abordagem do negro como vítima e em situações ligadas ao trabalho pesado, aos castigos físicos, à violência, ao sofrimento, inclusive pela seleção iconográfica produzida, o que pode ser visivelmente notado em todos os livros analisados.

Como exemplos dessas abordagens ainda limitadas, citam-se a formação dos quilombos descrita pelos autores dos três livros analisados. Para Reis e Gomes (1996), a fuga que levava à formação de grupos de escravos fugidos aconteceu em toda a América onde existiu a escravidão. O fenômeno do quilombamento tem sido bastante estudado em todo o continente americano, porém a qualidade e a quantidade dos estudos variam de lugar para lugar. No Brasil e em outros países, tem-se usado as fontes orais, a memória ainda viva dos descendentes que vivem nas comunidades quilombolas, para buscar um melhor entendimento da história desses grupos. Porém, o que predomina como fonte são os relatos escritos, principalmente o de pessoas que participaram das expedições militares para retratar os quilombos e o que sabemos de Palmares ainda é muito pouco em relação ao que realmente deveríamos segundo os autores acima. É exatamente essa falta de conhecimento sobre os quilombos com descrições das expedições militares apenas, de forma sintetizada o que percebermos nos conteúdos dos livros didáticos analisados.

6.3 Como são trabalhadas as resistências negras no período colonial

Sobre os quilombos, Munanga (1996) diz ser a palavra *kilombo* originária da língua bantu umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que diz respeito a um tipo de instituição sóciopolítica militar conhecida na África Central. Munanga (1996) ressalta que há muitas correlações entre o quilombo africano e o brasileiro, formados mais ou menos na mesma época, reconstruídos pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata. Apesar de ser um modelo bantu, aqui, no Brasil, uniu africanos de outras áreas culturais e outros descontentes não africanos como índios e brancos recebendo influências diversas. Ratss (1996) diz ser possível afirmar que onde houve escravidão de africanos e de seus descendentes houve a formação de quilombos. Outra inferência de Ratss (1996) que nos interessa sobre o tema é a palavra quilombo ou mocambo, no senso comum, entendida como reduto dos negros escravos fugitivos, ideia que se

disseminou desde o período escravista após denominação, em 1740, pelo Conselho Ultramarino⁴⁰.

A conceituação de quilombo como refúgio de escravos *fugidos* foi utilizada por todos os autores dos três livros analisados. Esse conceito tornou-se ultrapassado e segundo Ratts (1996), ele foi recolocado no contexto da abertura política, nos anos 70 e 80 do século passado. Intelectuais, envolvidos nos estudos da cultura negra e da construção de uma identidade negra, dão uma nova interpretação ao termo, ressignificando-o. Por exemplo, para Nascimento (1980):

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial (citado por RATTSS, 2006, p. 313).

Seguindo o pensamento de Ratts (1996) na recolocação do conceito de quilombo, atualmente, a definição estrita de “redutos de escravos fugidos” não se encaixa mais para dar conta da diversidade das formas de acesso à terra e das formas de existir das comunidades negras no campo. Um intenso debate tem sido travado sobre os procedimentos para o reconhecimento e a titulação das terras de quilombos com base no artigo 68⁴¹ da Constituição Federal de 1988.

Entretanto, fazemos uma ressalva nessas simplificações de temas nos livros didáticos. Citar apenas a exclusão a que foi submetida a população negra após a escravidão e falar sobre suas resistências individuais e coletivas como a formação de quilombos, descrevendo as ações militares sobre os mesmos, a presença do líder Zumbi e citar os núcleos rurais de comunidades negras não é o suficiente para a valorização da história e da cultura dos negros e ainda atender às perspectivas das Diretrizes Curriculares. Quanto aos quilombos, muito mais do que serem citados como fenômeno do período escravista, os autores de livros didáticos devem reconhecer que eles estão em toda parte e têm direito a um futuro, em que é necessária a difícil combinação entre desenvolvimento e preservação do lugar (RATSS, 1996), merecendo terem maior espaço para serem discutidos nos seus conteúdos curriculares. Para isso, é preciso que

⁴⁰ O Conselho Ultramarino foi estabelecido, em 1642, logo após a restauração da independência de Portugal, em 1640. Era um órgão responsável pelo controle central patrimonial. Foi esse órgão que em 1740 passou a considerar quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos...” (Ratts, 1996, p. 312).

⁴¹ Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (Constituição Federal de 1988, p. 154).

os autores de livros didáticos introduzam novos estudos sobre o quilombo, utilizando tanto novos documentos escritos como fontes orais dos habitantes dos remanescentes de quilombo por todo o Brasil como bem aparece nos mapas colocados nas páginas de seus livros.

Fonseca (2003) aborda que essa discrepância ou mesmo essa divergência entre a História produzida e consumida no meio acadêmico e a difundida no Ensino Fundamental, através dos currículos e das obras didáticas, recai sobre a discussão dos critérios de seleção de um “mínimo” de conhecimento a ser difundido no período escolar em questão. E o que percebemos nos conteúdos dos livros didáticos analisados é que esse “mínimo” de conhecimento veiculado é sentido principalmente sobre a história africana e também indígena, por exemplo. Para Fonseca (2003), isso garante que certas bases ideológicas da formação da nossa sociedade continuem intactas. Toda essa discussão de conhecimento produzido e veiculado mistura-se com uma questão de fundo permanente: a universidade produz determinado conhecimento “necessário” à cultura e esse continuará sendo imposto às escolas, a quem cabe a tarefa de socializá-los.

Isso nos leva a questão da simplificação dos conteúdos veiculados nos livros didáticos ao contrário do que acontece, segundo Selva Fonseca (2003), no espaço acadêmico, na bibliografia especializada, nos quais as características das discussões e debates são as divergências, a multiplicidade e o confronto; no espaço da difusão, como, por exemplo, no Ensino Fundamental, as categorias amplas tornam-se fatos, as diferenças simplesmente desaparecem. Segundo Vesentini (citado por FONSECA, Selva, 2003), “ao tornar simplificado e unitário o conhecimento, apenas um discurso se reforça e toma o ar de verdade. Temas complexos são submetidos à simplificação, assumindo esse sentido de unicidade e significado” (FONSECA, Selva, 2003, p. 128). É assim que a escola fundamental torna-se o espaço privilegiado para a difusão de conteúdos e categorias simplificados e unitários. Essa visão completa, acabada garante no currículo um arcabouço teórico fechado, assegurando-se a difusão de determinados conteúdos e de determinados fatos imprescindíveis nos quais é possível controlar o processo de difusão daquilo que será ensinado, não abrindo brechas para a incorporação de outros temas e outros documentos.

Ao falarmos dessas representações incorporadas nos currículos de forma simplificada, unitária, falamos da marca da exclusão. Pois esse processo de simplificação na difusão do conhecimento implica conseqüentemente tornar definitiva,

institucionalizada e legitimada pela sociedade um único projeto de poder vitorioso. Nesse contexto, o Ensino Fundamental torna-se um espaço para *um* discurso, *uma* teoria, *uma* história. Selva Fonseca (2003) conclui ser esse o motivo que permite falar na história do livro didático, basicamente, como a história política que ficou institucionalizada e em que os excluídos, quando aparecem, vêm de forma estigmatizada, estereotipada, inferiorizada como o exemplo dos negros ou dos indígenas representados nos livros didáticos.

Podemos falar, nesta pesquisa, que o currículo escolar cria, através de sua forma de organização e processos de seleção cultural, identidades. Pois é nesse processo de seleção, de sintetização e simplificação que podemos perceber o currículo não mais como inocente e neutro, mas como algo repleto de significados transpassados por relações de poder. Podemos focalizar, aqui, a perspectiva de Bernstein⁴² sobre o papel do processo de seleção cultural na educação, tendo o currículo como uma forma institucionalizada e legitimada da organização e da estruturação dos conteúdos de ensino a serem transmitidos pela escola:

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes, destinados ao ensino, reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais". (BERNSTEIN, 1971 apud FORQUIN, 1993, p. 85).

Isso implica ver o currículo, segundo Silva (1998), como uma manufatura social em que as instituições educacionais produzem conhecimentos, currículos considerados socialmente válidos, em que as diferenças não são meras diferenças individuais, mas estão ligadas à classe, à gênero e à raça. E ainda, nesse modo de pensar a história do currículo não se pode perder de vista que o mesmo é fabricado para produzir efeito sobre as pessoas, como de fato o tem produzido, "... o currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com

⁴² Basil Bernstein iniciou seus trabalhos em Sociologia da Educação, na década de 1960, estabelecendo pontes conceituais com outros campos de estudo, como a lingüística, a antropologia e a epistemologia, produzindo uma teoria complexa e sistemática que possibilita, ainda hoje, a dialética permanente entre o empírico e o teórico. Desenvolveu análises que buscam a compreensão das relações entre a educação e os processos de reprodução de desigualdades sociais e educacionais, estabelecendo relações entre educação e classe social. Em suas análises, colocou, no centro, a educação formal e suas relações com a formação da identidade e da consciência do indivíduo - como a "transmissão formal do conhecimento evoca, mantém e altera as formas de experiência, de identidade e de relação social". (DOMINGOS, 1986. p. 149 apud Nogueira, 2004).

a inclusão ou exclusão na sociedade. (...) uma história do currículo amplia a tradicional preocupação com o acesso à educação. Não se trata apenas de uma questão de acesso (...), mas do acesso diferencial a diferentes tipos de conhecimento (...) do acesso diferencial ao currículo ou talvez, melhor dizendo, aos currículos" (SILVA, 1998, p. 10). É nesse sentido de que afirmamos ser o currículo uma forma de poder, o poder de selecionar, de dar voz somente a determinados grupos, a reproduzir e reforçar as desigualdades no sistema de ensino.

6.4 Um novo olhar sobre o ensino da História da África

Embora, em nossa seleção de capítulos analisados, não tenhamos escolhido a História da África contemporânea gostaríamos de fazer certas considerações que se apresentam relevantes diante do processo de representação dos negros no ensino de História. Quanto ao estudo da África pré-colonial percebemos maior abrangência por parte de dois livros analisados como *História: das cavernas ao terceiro milênio* e *A África está em nós: História e cultura afro-brasileira*. Com todas as críticas possíveis sobre esse conteúdo disponibilizado nos livros didáticos analisados, ele está ali e será percebido pelo aluno. Apontando alguns exemplos observados nas coleções didáticas analisadas, reforçaremos a crítica de inúmeros historiadores sobre a forma simplificada em tratar da História da África. Mota e Braick, como já citados, não relacionam o negro trazido como escravo para o Brasil com a História da África pré-colonial apresentada por elas em um de seus capítulos. Cláudio Vicentino no livro destinado à 5ª. Série trabalha com a civilização egípcia, mas sem mencionar que o Egito faz parte da África, sem contar a sua total ausência em retratar a história desse continente. Roberto Benjamim, embora afirme atender às perspectivas da Lei, trata a colonização e a descolonização da África apenas em dez páginas, além de mapas e poemas que também as compõem.

Um estudo da história da África mais aprofundado que permita romper com o pensamento eurocêntrico e com as doutrinas que estabelecem hierarquias para diferenciar os indivíduos como forma de integrá-los desigualmente (SERRANO E WALDMAN, 2007) ainda não existe e não se apresenta como uma tarefa fácil para um historiador ou autor de livro didático. Assim, a proposta de um novo tipo de estudo é o

de enxergar a África como um mosaico de diversas culturas e processos históricos de identidades que são complexas e, muitas vezes, contraditórias. Ou como nos evidencia Hernandez (2005), é preciso abandonar pressupostos e estereótipos e ter um olhar aberto, disponível e crítico sobre a sua história. A imagem estereotipada de uma África exótica, terra selvagem, entendendo como selvagens tanto os animais como as pessoas que nela habitam: miseráveis, desumanos que se destroem em sucessivas guerras fratricidas, seres irracionais em meio aos quais assolam doenças avassaladoras (ZAMPARONI, 2007) necessita ser rompida. E essa ruptura no tratamento a história africana capaz de romper com os estereótipos ou com as imagens preconceituosas ainda não foi visualizada nos livros didáticos analisados. Esses livros, ao contrário, apenas continuam tratando o continente africano de forma homogênea, como elemento de uma única história.

E ainda temos outra problemática que envolve o olhar sobre a África e que passa despercebido pelos conteúdos veiculados nos manuais didáticos. Ou seja, a forma estereotipada de veicular a História da África quanto às guerras tribais, miséria, fome, corrupção, entre outros. Munanga (2001) fala sobre a violência na África “negra”, desde o processo de independência de seus países, caracterizada pelos massacres coletivos, pela repressão e a tortura institucionalizadas, pelas hostilidades sangrentas que opõem grupos étnicos ou religiosos, fazendo parte de uma opinião comum do mundo jornalístico do Ocidente. A África pré-colonial, segundo esse enfoque, era antes da colonização européia despedaçada pelas guerras tribais incessantes, mas com a missão Civilizatória, através de muito esforço e trabalho das potências européias conseguiu o progresso e o apaziguamento das tribos selvagens. Após a independência, porém, esses países retornam ao estado de barbárie do tempo pré-colonial com as guerras tribais. Essa visão estereotipada torna a violência na África “negra” natural e gera, conseqüentemente, uma incapacidade de qualquer tentativa de resolução dessas questões.

Assim, Munanga (2001) busca entender o lugar da violência na África contemporânea, fazendo um recuo histórico, tentando situar a experiência atual numa perspectiva histórica global, sem acreditar nas explicações simplistas de retorno à barbárie das guerras tribais após a saída do colonizador. Deve-se entender que as etnias também têm história e a conquista colonial interrompeu brutalmente os processos que, em vários pontos do continente, estavam sendo conduzidos para a formação de estados próprios de etnias dentro de seus respectivos espaços geográficos.

As guerras na África contemporânea são essencialmente civis e a natureza do sistema do Estado, herdado da colonização, constitui o coração desses conflitos, segundo Munanga (2001). O Estado contemporâneo africano é tido como lugar de enriquecimento e como monopólio da verdade em que o sucesso social supõe o acesso a postos burocráticos ou a seus corredores. Os postos políticos e administrativos constituem as bases dos diferentes escalões de uma nomenclatura de privilégios em que se deve manter afastados outros candidatos. Essa concepção de posse da coisa pública desemboca sobre a violência, seja para manter as situações adquiridas, seja para derrubá-las ao proveito de outros grupos frustrados. A rivalidade política toma a forma de oposição entre facções aglutinadas por sentimentos étnicos, religiosos e regionais a favor dos possíveis “favores” do poder constituído. É nesse sentido que Munanga (2001) dá ênfase à etnização ou à tribalização da África como um processo criado pelas políticas coloniais com etnias criadas ou fabricadas e consciências étnicas que não existiam antes da chegada dos europeus. O intuito de criação de tribo e etnia para classificar o “outro” na mais baixa hierarquia das sociedades humanas, justificando e legitimando a dominação caracterizada pela divisão. Dentro desse contexto, cada vez mais, o alvo essencial das “rebeliões” ou das “revoluções” não é o sistema ou um regime, mas um grupo humano. E o produto mais evidente dessas violências é o número de refugiados em África. São milhões os refugiados e os mortos produzidos por essas crises (MUNANGA, 2001).

Assim, torna-se fundamental uma análise do papel da violência, da discriminação e das arbitrariedades dos regimes colonialistas, mas sem usar a visão ocidental (eurocêntrica) e sem querer justificar a violência, que segundo Marx, sempre foi ‘parteira’ da história (MUNANGA, 2000). Temas esses mal compreendidos pela historiografia que ajudam a perpetuar as visões negativas e preconceituosas do continente africano (HERNANDEZ, 2005) e que, ao serem simplificados ou ignorados pelos livros didáticos acabam viabilizando a permanência dessa forma preconceituosa e estereotipada de perceber a África.

Encerrando a análise dos respectivos livros selecionados, podem-se fazer algumas considerações. Ainda persiste nos conteúdos veiculados nos manuais didáticos o artefato étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da nossa cultura, ignorando ou pouco valorizando a do negro. Consequentemente, os livros didáticos analisados em relação ao texto das Diretrizes para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, buscando princípios de

consciência política e histórica da diversidade; do fortalecimento de identidades e de direitos; e de ações educativas de combate ao racismo e a discriminações pouco mudaram ou acrescentaram a seus conteúdos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar, discutir e repensar os conteúdos dos livros didáticos de História do Ensino Fundamental após a promulgação da Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileira na Educação Básica. Nossa preocupação foi, principalmente, seguir as perspectivas da Lei quanto à veiculação de livros didáticos que abordem a pluralidade cultural e a diversidade racial da nação brasileira e corrigindo as distorções quanto a tratamentos preconceituosos e visões estereotipadas sobre a história, a cultura e a identidade dos negros brasileiros.

Toda a nossa análise teve como grande ponto de partida o currículo como um artefato cultural isento de qualquer neutralidade e marcado pelas relações de poder e dominação de uma cultura dominante. Com a análise percebemos que ainda persistem nos conteúdos veiculados nos livros didáticos uma visão etnocêntrica branca, valorizando a raiz européia em detrimento de outras como a africana ou a indígena. A influência desta visão reflete-se claramente na historiografia e também na concepção dos autores dos livros didáticos que, ao tratarem da diversidade histórica, cultural esbarram em estereótipos e omissões reforçando preconceitos e discriminação contribuindo para a perpetuação dos mesmos na sociedade brasileira.

No que concerne à História da África, por exemplo, encontramos um dos grandes obstáculos para a desconstrução desses estereótipos e preconceitos. Sobre a sugestão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o estudo de temáticas em torno da modernidade, privilegiando-se as grandes teses da ocupação colonial na perspectiva dos africanos; das relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora são inexistentes, pois os livros didáticos mantêm a mesma concepção tradicional de ocupação do continente africano, retratando-o apenas sob o olhar do europeu, sem fazer as relações entre a história dos povos africanos e a dos emigrados à força durante o período da escravidão. A maior ênfase dada pelos autores refere-se ao tráfico de escravos reforçando o sofrimento, a dor e o tratamento da escravidão africana sem postular as devidas diferenças com que foi introduzida na América colonial. A manifestação cultural e as vivências históricas dos africanos e seus descendentes no Brasil são melhores enfatizados pelos livros analisados, porém permanece apenas a imagem do negro em sofrimento, no navio negreiro, sofrendo castigo físico e as

resistências individuais e coletivas com ênfase no Quilombo de Palmares. As mudanças percebidas referem-se às irmandades e às expressões culturais como a luta de capoeira, as congadas, ao barroco mineiro, entre outras.

Uma discussão que acreditamos ser primordial quando se visa atender às perspectivas da Lei 10.639/03 refere-se às relações raciais no Brasil. Todo o discurso teórico presente nos conteúdos didáticos analisados carregam as marcas da construção da identidade nacional a partir do final do século XIX e no decorrer das primeiras décadas da República através das relações assimétricas entre as raças. Nesta construção os negros e conseqüentemente toda a sua história e manifestações culturais não foram considerados para a História Nacional. As ideologias raciais discriminatórias surgidas na Europa são reproduzidas no Brasil contra os negros inferiorizando-os e colocando o branqueamento da população como o único caminho para a o progresso, a civilização. E assim também se refere a formação do mito da democracia racial como um desdobramento das teorias raciais discriminatórias que reflete-se na cultura e na concepção escolar de ensino.

Estas discussões e concepções teóricas são importantes para entendermos os livros didáticos de História, pois, no século XIX, quando foi criado, o livro didático era o propagador de todas essas concepções historiográficas e ainda as mantêm. Porém aqui não se trata de tachá-lo como o grande culpado de todo o racismo, preconceito e estereótipos presentes na sociedade. Podemos falar assim como Apple (1995) que as influências sobre o conteúdo das obras didáticas são de origens econômicas, sociais e políticas e que sofrem mudanças ao longo dos anos diante de novas conjunturas sociais e ideológicas. A publicação dos livros didáticos insere-se na complexa teia das realidades econômicas, das condições sociais, ideológicas e econômicas que se desenvolveram ao longo de todo o processo histórico.

Portanto, acreditamos que as novas demandas sociais, históricas e culturais características de nossa sociedade plurirracial e multicultural levadas em conta pela Lei 10.639/03 juntamente com influências das novas abordagens epistemológicas e metodológicas voltadas aos Estudos Culturais estão influenciando os currículos de História. Algumas mudanças foram percebidas ao longo das análises, embora com muitas restrições. O campo curricular permanece em luta para que essas novas concepções sejam repensadas e esta pesquisa buscou mostrar que elas são possíveis dentro dos conteúdos curriculares de História seja através dos Estudos Culturais ou de qualquer outra perspectiva teórica.

Esta pesquisa, embora contenha limitações e restrições até mesmo em função do tempo que tivemos para concluí-la, apresenta possibilidades e caminhos, às vezes tortuosos. Assim, inúmeras questões, acreditamos, serão evidenciadas a partir dela. Um longo caminho deve ainda ser percorrido com intensas leituras, novas pesquisas acadêmicas na área historiográfica, principalmente sobre a História da África, e das relações entre África e Brasil, pois ainda pouco sabemos desse continente e da temática evocada na Lei 10639/03 e nas suas Diretrizes Curriculares. O conhecimento aqui produzido é parte de um longo processo que deve ser empreendido por aqueles campos do conhecimento que são confluentes, motivados e incentivados pelas novas orientações curriculares desde o debate estabelecido. Ao término desta pesquisa, a nossa grande preocupação é a de abrir um diálogo com as áreas e segmentos afins, evitando provocar um fechamento dos questionamentos aqui colocados. Todas as discussões realizadas a partir da implementação da Lei 10.639/03 vão no sentido de aperfeiçoar os recursos didáticos e metodológicos a ela referentes, bem como ao entendimento do que ela propõe ao ensino brasileiro.

A contribuição desse estudo foi assim um esforço para compreender e interligar conhecimentos que possam contribuir para novas produções acadêmicas nos domínios aqui examinados: o do currículo, o da história e o das representações e conceituações referentes à cultura e identidades negras no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALEIJADINHO. Disponível em:

<<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/aleijadinho/profeta-daniel.php>> Acesso em: 23/03/2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Campinas: Cadernos Cedes, vol. 18, n. 43, dez. de 1997.

ANTONIO PARREIRAS. Disponível em:

<<http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://br.geocities.com/discursus/iconoteca/zumbi>> Acesso em: 22/03/2009.

APPIAH, Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz T. da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, MICHAEL W. Cultura e comércio do livro didático. In.: APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz T. da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. 3ª. edição. São Paulo, Hucitec, 1997. (p.117-133).

BENJAMIN, Roberto Emerson Câmara. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira**. João Pessoa: Editora Grafset, 2006.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In.: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9ª. edição. São Paulo, Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe. **Em foco: História, produção e memória do livro didático**. Educação e pesquisa – revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Universidade São Paulo, v. 30, n. 3. Set/ dez.2004, p. 471.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. (p. 85-97).

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. Tradução: Fernando Tomaz.

BOULLE, Pierre H. Em defesa da escravidão: oposição à abolição no século XVII e as origens da ideologia racista na França. In KRANTZ, Frederick (org.) **A outra História, Ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX**. Rio de Janeiro,: Jorge Zahar Editora,1988.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise de discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. 6ª. Edição.

BRAICK, Patrícia Ramos, MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, 2006. 2ª. Edição.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20.12.96: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09.01.03: altera a Lei 9394/96** para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática: “História e Cultura Afro-Brasileira”.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília – MEC/SEF, 1998.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In. GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 2ª. edição. São Paulo: Cortez, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação. Vol. 13, num. 37. p. 45-55. Rio de Janeiro: jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 10/05/2009.

CANEN, Ana. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares**. Revista Cadernos de Pesquisa, n. 11, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 22/09/2008.

CANEN, Ana. **Relações Raciais e Currículo: Reflexões a partir do Multiculturalismo**. In.: OLIVEIRA, Iolanda (org). A produção de saberes e práticas pedagógicas. Niterói: Cadernos PENESB, n. 3, 2001.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In.: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2ª. edição. São Paulo, Cortez, 2005.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Reflexões avulsas sobre os significados da Lei 10.639/03**. Boletim PPCor – Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, n. 21, novembro de 2005.

CARNEIRO, Sueli. **A batalha de Durban**. Florianópolis: Revista Estudos feministas, vol. 10, n. 1, jan. 2002.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e pesquisa – revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Universidade São Paulo, v. 30, n. 3. Set/ dez.2004, p. 564.

COSTA e SILVA, Alberto da. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

COSTA e SILVA, Alberto da. A escravidão entre os africanos. In: COSTA e SILVA, Alberto da. **A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2002. P. 79-132.

COSTA e SILVA, Alberto da. **Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: editora UFRJ, 2003.

COSTA, Emilia Viotti da. O mito da democracia racial no Brasil. In: COSTA, Emilia Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 8ª. Edição. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2007. P. 367-368.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 3ª. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Warley da. Olhar **sobre olhares: representações da escravidão negra nos livros didáticos**. Disponível em: <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/warley.pdf>. Acesso em 10/09/2008.

CUNHA JUNIOR, Henrique. As estratégias de combate ao racismo. Movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In.: MUNANGA, Kabengele (org.) **Estratégias e políticas de combate a discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

CUNHA JUNIOR, Henrique. A História da África e os elementos básicos para seu ensino. In: **Negros e Currículo**. Série Pensamento Negro e Educação vol. 2. Florianópolis: Atilende, dez./2002.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Mais de 500 anos de resistência negra**. Disponível em <http://www.afrodescendencia.hpg.ig.com.br?500> anos.htm. Acesso em 06/05/2009.

DARNTON, Robert. História da leitura. In.; BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

DEL PRIORE, Mary, VENANCIO, Renato Pinto. Ancestrais: **uma introdução à história da África Atlântica**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

DIAS, Rosanne Evangelista, ABREU, Rosana Gomes. **Discurso no mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro/Campinas: ANPED/Autores associados, n. 32, v. 11. p. 297-307, maio/ago.,2006.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1979. 2ª edição.

FEATHERSTONE, Mike. **O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade**. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus Editora, 1965, vol. 1.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de História**. Revista de História, João Pessoa, jul/dez 2005. P. 121 a 131. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum13_art09_fernandes.pdf. Acesso em: 15/092008.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FONSECA; Maria Nazareth Soares. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In: FONSECA Maria Nazareth Soares (org). **Brasil afro-brasileiro**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 7ª. edição. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. 2ª. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. B. **O livro didático de História no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 1982.

FRASSON, Carla Beatriz. **Análise do discurso: considerações básicas**. Cadernos da Fucamp, Monte Carmelo, MG. P. 135-138. Jan/dez. 2007.

FREITAG, Bárbara; COSTA Wanderly F. da e MOTTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. 3ª. edição. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Ludmila Fernandes de. **Refletindo sobre o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana em uma escola estadual do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Revista Habitus, volume 4, número 1, 2006. Pág. 54-61. Disponível em: <http://www.habitus.ifcs.ufrj.br/vol1num4.html>>Acesso em 10/09/08.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em história. In.: VEIGA, Cynthia Greive e FONSECA, Thais Nívea de Lima (orgs.). **História e historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In. SILVA, T. T. da; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GASKELL, Ivan. História das imagens. In.; BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

GASPARETTO JUNIOR, Antonio. **A jornada de Parreiras: da pintura de paisagem aos mártires**. Revista Ibérica, ano III, no. 10. Juiz de Fora, abril-julho/2009.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GIORDANI, Mario Curtis. **História da África: anterior aos descobrimentos**. Idade Moderna I. Petrópolis: Vozes, 1985.

GIROUX, Henry A. O Pós-modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos Pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Pág. 41-69.

GIROUX, Henry A. & MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In. SILVA, T. T. da; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). **Territórios**

contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 15, jul/dez 2000, p. 134-158. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe>. Acesso em: 18/02/2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha B. Gonçalves da. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** 4ª. edição. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 2ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

HERINGER, Rosana. **Ação Afirmativa, estratégias pós-Durban.** Observatório da Cidadania, 2002. Disponível em: http://www.socialwatch.org/es/informeImpressopdfs/panorbrasileirob2002_bra.pdf.> Acesso em 07/02/2008.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005. Disponível em: <<http://www.books.google.com.br?hl>>. Acesso em: 02/07/2008.

IANNI, Octavio. **A metamorfose da etnia em raça**. Revista Proposições, volume 15, no. 1 (43) Jan./abr./2004. Pág. 219-226.

IGREJA DE SÃO FRANCISCO DE ASSIS, OURO PRETO, 2009. Disponível em: <<http://images.google.com.br/images?hl=pt-BR&q=igreja+de+são+francisco+de+assis>> Acesso em: 22/03/2009.

IFÉ. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/If%C3%A9>> Acesso em: 23/03/2009.

JEAN-BAPTISTE DEBRET. Disponível em: <<http://images.google.com.br/images?hl=pt-BR&q=jean+baptiste+debret>> Acesso em: 22/03/2009.

JOHANN MORITZ RUGENDAS. Disponível em: <http://www.wikipedia.org/wiki/Johann_Moritz_Rugendas> Acesso em 24/03/2009.

KOSSOY, Boris e CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O olhar europeu: o negro na iconografia brasileira no século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em <http://www.boooks.google.com.br>. Acesso em 07/06/2009.

KING, Joyce Elaine. A passagem media revisitada: a educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos Estudos Negros. In: SILVA, Luiz H. da; AZEVEDO, José Clovis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 20ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, 1996. Disponível em <<http://www.inep.inep.gov.br>> Acesso em 16/09/2008.

LEITE, Giselia Maria Coelho. **Políticas públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2005.

LOVEJOY, Paul. E. **A escravidão na África: uma história de suas transformações**. Editora Record, 2002. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books>. >Acesso 18/03/2009.

MACEDO, Elizabeth. **A imagem da Ciência: folheando um livro didático**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 103-129, abril 2004.

MAESTRI, Mário. **O escravismo no Brasil**. São Paulo: Atual, 1994.

MARINHO JUNIOR, Lenicio Dutra. **Práticas curriculares para a educação étnico-raciais: estudo de caso na Rede Municipal de Belo Horizonte, a “Escola da Vinda”**, 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MARQUES, Gabriel. **Da Senzala a Unidade Racial: uma abordagem da realidade racial no Brasil**. Brasília, DF: Editora Planeta Paz, 1996.

MARTINS, Isabel. Analisando **livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa**. Pró-Posições, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, jan/abr de 2006.

MARTINS, Leda Maria. A oralitura da memória. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). **Brasil afro-brasileiro**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na Lei e na Raça: legislação e relações raciais Brasil – Estados Unidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Coleção Políticas da Cor.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Rumo a uma “História Visual”. In.: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia e NOVAES, Sylvia Caiuby (orgs.). **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In.: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997. 11ª. Edição.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In.: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e sociedade**. 3ª edição. São Paulo, Cortez, 1999.

MOURA, Gloria. “O direito à diferença”. In: MUNANGA, Kabengele, (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental, 1999.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **A importância da história da África e do negro na escola brasileira**. Palestra de abertura do curso: “Diversidade e Educação: o desafio para a construção de uma escola democrática”. Mauá, 28/05 a 02/07/2004.

MUNANGA, Kabengele. Etnicidade, violência e direitos humanos em África. In.: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). Cadernos Penesb, **Relações sociais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas**, n. 3. Niterói, EduFF, 2000.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In.: Munanga, Kabengele (org). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do quilombo na África**. Revista Usp, São Paulo, no. 28, dez. a fev. de 1995/1996. P. 56-63.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele, (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental, 1999.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. **A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo numa escola pública do ensino fundamental**. 2004. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. As **belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 3ª. edição. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIM, Bárbara Barros e MENEZES, Hemerson Alves de. **Aprendizagem visual: um estudo das funções da imagem como alternativa para novas representações do negro nos livros didáticos**, 2007. Disponível em: <http://www.ensinodehistoria.com.br/producao>. Acesso em 12/09/08.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos afro-asiáticos, ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África em perspectiva**. Revista Múltipla, Brasília, Vol. 10, no. 16, junho, 2004. P. 9-40.

OLIVEIRA, Vanessa Regina Eleutério Miranda de. **Um currículo multicultural: práticas inclusivas e a afro-descendência**. In: ANPED, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo, Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. 4ª. Edição.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PEREIRA, Junia Sales. **África: história, espaço e culturas**. In.: BARROS, José Marcio et al. **Ensino de história e cultura africana e afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Puc Minas Virtual, 2006. 60 p.

PEREIRA, Adilson de Almeida; GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. **Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições, Editora PUC Minas, 2001.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINHEIRO, Luana et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/default.jsp>. Brasília: IPEA, 2008. 3ª edição. Acesso em 10/09/2008.

PINTO, Regina Pahim. **Diferenças étnico-raciais e formação do professor**. Cadernos de Pesquisa, n 108. São Paulo, novembro de 1999.

QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2003.

RADICH, Maria Carlos. **Temas de História em livros escolares**. Porto: Afrontamento, 1979.

RATTS, Alecsandro J. P. (Re)conhecer quilombos no território brasileiro: estudos e mobilizações. In: FONSECA Maria Nazareth Soares (org). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 2ª edição.

REIS, João José. **Quilombos e revoltas escravas no Brasil**. São Paulo: Revista USP, no. 28, 1995/1996. P. 14-39.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. Uma história da liberdade. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Ronilda. Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África. In: Munanga, Kabengele (org). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In.: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (orgs). **Negro e Educação: Escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun., 2003.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SALGUEIRO, Valéria. **A arte de construir a nação: pintura de história e a primeira república**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, no. 30, 2002, p. 3-22.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. 5ª. Edição.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, Kleber Rodrigues. **Cultura afro-brasileira e africana no livro didático de história do Brasil e história do Sergipe: possibilidade de transposição didática**. Disponível em: [Http/www.ensinodehistoria.com.br/produção](http://www.ensinodehistoria.com.br/produção). 2007>Acesso em 15/09/08.

SANTOS, Pedro de Souza. **A imprensa negra em São Paulo no início do século XX**. São Paulo: Universidade de São Francisco de Itatiba, s/d.

SCHARTZ, Stuart B. Cantos e quilombos numa conspiração de escravos haussás. In: REIS, João José; GOMES, Flavio dos (orgs.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA Maria Nazareth Soares (org). **Brasil afro-brasileiro**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. **Memória D'África: a temática africana na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 15ª. edição. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, Antonio Carlos Arruda da. Questões legais e racismo na história do Brasil. In.: Munanga, Kabengele (org). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In.: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SILVA, Ana Célia da. **Movimento Negro brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial**. Salvador: Educação e Contemporaneidade, v. 11, n. 17, jan/jun 2002.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro, qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Luiz (CUTI). Ferro. In: BERND, Zilá (org.). **Poesia Negra Brasileira: antologia**. Porto Alegre: Editora AGE, s/d. Disponível em:<
http://books.google.com.br/books?id=bYasOKFh_kIC&pg=PA87&lpg=PA87&dq=poe+mas> Acesso em: 18/06/2009. P. 87.

SILVA, Marilena da. O ensino de história da África e cultura afro-brasileira em Goiânia. In.: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (orgs.). **Negro e Educação: Escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, 2ª. Edição.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. 5ª. Edição.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e o político do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In. SILVA, T. T. da; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVEIRA, Fabiano Augusto Martins. **Da criminalização do racismo: aspectos jurídicos e sociocriminológicos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SOUZA, Elizabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNS. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo, Selo Negro, 2001.

SOUZA, Laura de Mello e. Violência e práticas culturais no cotidiano de uma expedição contra quilombolas – Minas Gerais, 1769. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SOUZA, Maria Inez Salgado de. Desencontros entre produção historiográfica e livro didático: implicações para o ensino fundamental. **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. UFPR. Aos Quatro Ventos, s/d.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A propósito dos Estudos Culturais. In.; Mafra, Leila de Alvarenga e Tura, Maria de Lourdes Rangel. **Sociologia para Educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro, Quartet Editora, 2005.

VALENTE, Ana Lucia. **Ação afirmativa, relações raciais e educação básica**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro/Campinas: ANPED/Autores associados, n. 28, p. 62-75, jan./abr., 2005.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: história**. São Paulo: Scipione, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 2ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAMBONI, Ernesta. **Representações e linguagens no Ensino de História**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998.

ZAMPARONI, Valdemir. **A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro**. Revista ciência e cultura, volume 59, n. 2, São Paulo, abril e maio/2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a18v59n2.pdf>.