



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de História**

**O pós-abolição nas aulas de História: uma análise do papel
social atribuído aos negros na História ensinada**

Carolina Viana Machado

Rio de Janeiro

Julho/2016

O pós-abolição nas aulas de História: uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada

Carolina Viana Machado

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Amílcar Araújo Pereira

Rio de Janeiro

Julho/ 2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof. Dr. Amílcar Araújo Pereira – UFRJ

Prof^ª. Dr.^a Juçara da Silva Barbosa de Mello- PUC/RJ

Prof. Dr.^a Warley da Costa – UFRJ

CIP - Catalogação na Publicação

V111 Ma p Viana Machado , Carolina

O pós-abolição nas aulas de História: uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada / Carolina Viana Machado . -- Rio de Janeiro, 2016 .

98 f.

Orientador: Amílcar Araújo Pereira .

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2016 .

1. Ensino de História . 2. Pós-abolição . 3. Livros didáticos . I. Araújo Pereira , Amílcar , orient. II. Título.

RESUMO

Esta dissertação corresponde ao resultado final da pesquisa realizada ao longo de minha trajetória no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ (ProfHistória) no qual me dediquei a analisar a forma como a participação política social e cultural dos negros na História do Brasil, no período pós-abolição, vem sendo tratada nas aulas de História. Para isto embasei minha análise tanto no que se refere ao conteúdo presente nos livros didáticos quanto na atuação dos professores no cotidiano das aulas, a partir de entrevistas realizadas com docentes que atuam na Educação Básica.

Palavras-chave: Pós-Abolição, Livros Didáticos, Ensino de História

ABSTRACT

O pós-abolição nas aulas de História: uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada

Carolina Viana Machado

Orientador: Prof. Dr. Amílcar Araújo Pereira

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

This work corresponds to the final result of the research carried out throughout my career in the course Professional Master in History Education UFRJ History Institute in which I dedicated myself to examine how social and cultural political participation of blacks in the history of Brazil in the post- abolition period , it has been treated in history lessons both in relation to this content in the textbooks as the role of teachers in the daily lessons, from interviews with teachers who work in Basic Education

Key-words: Post- Abolition, Textbooks , History Teaching

Rio de Janeiro
2016

AGRADECIMENTOS :

Durante minha trajetória pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) pude contar com algumas pessoas especiais que me ajudaram a percorrer este caminho. A estas pessoas dedico este trabalho.

Primeiramente aos meus pais Ary Antunes Machado e Isis Monteiro Viana Machado e a meu irmão Ravi Gabriel Viana Machado por seu enorme carinho, paciência, força e apoio não somente em relação a meus estudos, mas em todos os momentos de minha vida.

A meu orientador o Professor Doutor Amílcar Araújo Pereira por toda a sua ajuda, sabedoria e compreensão que foram fundamentais para a realização deste trabalho, bem como pelo carinho e dedicação dispensado a todos os seus orientandos.

Agradeço também a todos os professores que concordaram em conceder as entrevistas para esta pesquisa. Em nossa profissão muitas vezes nos sentimos desestimulados por acreditar que estamos em uma luta solitária. No entanto, ouvir e compartilhar estas experiências, traz um novo ânimo e a percepção de que os problemas dificuldades são comuns a todos nós, bem como as tentativas de transformação da sociedade através da História que ensinamos aos nossos alunos .

E por fim agradeço a colaboração da Direção e Equipe Pedagógica, bem como aos alunos do CIEP 178 João Saldanha, em Belford Roxo onde trabalho como professora. Sua compreensão e apoio foram fundamentais para que eu conseguisse concluir esta jornada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 9
CAPÍTULO 1 - O pós-abolição no Ensino de História.....	p. 21
CAPÍTULO 2 - O Livro Didático como Objeto e Fonte de pesquisa.....	p. 37
2.1 - O Livro didático em sua Multiplicidade: Características Gerais.....	p.38
2.2 - Análise da Coleção.....	p. 46
CAPÍTULO 3 - O lugar do Negro na História Ensinada.....	p. 57
3.1 - Trajetórias, Saberes e Experiências.....	p.57
3.2 - O livro Didático: Críticas e Formas de Utilização.....	p.71
3.3 - O Racismo no Cotidiano Escolar	p.71
CAPÍTULO 4 – O pós-abolição nas Aulas de História : Sugestões de como Trabalhar este Conteúdo.....	p. 73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 82
REFERÊNCIAS.....	p. 86
ANEXOS.....	p. 90

INTRODUÇÃO:

A presente dissertação corresponde ao resultado final da pesquisa desenvolvida ao longo de minha trajetória no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UFRJ). O tema escolhido para análise foi a forma como a participação dos afrodescendentes na História do Brasil é tratada nas aulas de História, tanto no conteúdo dos livros didáticos, quanto na prática dos professores.

O cenário educacional brasileiro tem se transformado significativamente nas últimas décadas, sobretudo no que se refere à inclusão social, ao multiculturalismo e ao reconhecimento e respeito à diversidade cultural. O combate ao racismo e a valorização de nossa herança cultural africana são questões que têm sido largamente discutidas na sociedade atual se fazendo presentes também no campo da educação.

No fim da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trouxeram temas como a diversidade e o multiculturalismo, que não costumavam ser abordados pelos currículos oficiais. Tal fator deu início a uma série de mudanças na forma de se compreender as relações entre os diferentes grupos sociais e culturais no âmbito do ensino.

Ao definirem o tema transversal “pluralidade cultural” os autores dos PCNs enfatizam que não se trata de dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas, presentes na sociedade brasileira, educando para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam culturais, linguísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas. (MATTOS, 2003, p.127).

Dentro desta perspectiva de educar para o respeito à diversidade e no que se refere a uma educação para as relações étnico-raciais, a grande mudança se deu a partir da publicação da lei 10.639, em 2003. Esta lei incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a obrigatoriedade do Ensino da História da África e da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de todo o país.

Tal mudança na legislação representou uma importante conquista para a sociedade brasileira de um modo geral, levando a uma reflexão sobre a importância da História e da Cultura Afro-brasileira na formação dos estudantes. Deste modo, a lei 10.639 também trouxe uma reconfiguração da forma de se compreender e ensinar a História do Brasil:

Pressões postas no tempo presente, sobretudo aquelas advindas do combate ao racismo, forçam a uma reconfiguração das narrativas históricas com repercussões nas formas de abordagem da história do Brasil. Estamos diante certamente, de uma reescrita da história e dos usos e leituras do passado possibilitadas pela produção dessa área, em especial por meio do ensino de história, forçada pela agenda do antirracismo (PEREIRA & ROZA, 2012, p. 92).

A obrigatoriedade do ensino de conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a partir da Lei 10.639 exigiu mudanças nos currículos, principalmente no que se refere ao Ensino de História. Em março de 2004 foram aprovadas e publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Este documento traz uma proposta de educação para as relações étnico-raciais e o combate ao racismo na sociedade brasileira a partir do espaço escolar. Ele também demonstra a forma como as temáticas impostas pela legislação que o acompanha seriam tratadas nas escolas apresentando sugestões de conteúdos e propostas de atividades e abordagens das mesmas.

No entanto, apesar destas importantes conquistas, tenho observado em minha prática docente que, em relação aos conteúdos referentes à História do Brasil, a trajetória do Movimento Negro bem como a participação política e social dos afrodescendentes fora do período escravista ainda é muito pouco abordada nos currículos, nos livros e nas aulas.

Diante desta realidade, o recorte temporal escolhido para análise nesta dissertação foi o período pós-Abolição. Os estudos sobre o pós-Abolição ainda são pouco conhecidos no âmbito escolar, no entanto nos últimos anos tem ganhado destaque no meio acadêmico. Um exemplo disto foi a criação do Grupo de Trabalho *Emancipações e pós-Abolição* durante o XXVII Simpósio Nacional da Anpuh (Natal, 2013). De acordo com este grupo de pesquisadores e estudiosos sobre tema:

O reconhecimento de escravos e seus descendentes como sujeitos históricos influenciou os estudos sobre o Pós-Abolição. Em contraponto à tese clássica do “largados à própria sorte”, trabalhos importantes procuraram responder o que aconteceu com a população negra depois de 13 de maio de 1888. Se a década de 1980 representou um marco para historiografia da escravidão, podemos pensar que os anos 2000 foram decisivos

para a historiografia do pós-Abolição. [...] O GT objetiva consolidar o pós-Abolição como campo de pesquisa relativamente "dissociado dos estudos sobre escravidão, abolicionismo e relações raciais" como afirmaram Flavio Gomes e Petrônio Domingues, reconhecendo, contudo, a centralidade dos processos sociais e políticos que resultaram na abolição e que, portanto, estariam incluídos no referido campo.¹

Partindo desta concepção o pós-abolição, enquanto recorte temporal, engloba desde a segunda metade do século XIX, quando a luta pela abolição e o Movimento Abolicionista se intensificaram, até os dias atuais. Nesta dissertação o período escolhido para análise compreende a participação dos afrodescendentes em nossa História ao longo do século XX.

Os estudos sobre o pós-abolição incluem também o processo de reavaliação do papel dos negros na História do Brasil, uma importante reivindicação do Movimento Negro Brasileiro desde a década de 70.

Um importante exemplo desta luta específica foi a construção, realizada a partir de 1971, em torno do 20 de novembro como data a ser comemorada pela população negra no Brasil em substituição ao 13 de maio. Essa mudança engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras e que pode provocar objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na sociedade brasileira, na medida em que propõe deslocar propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a tradição da princesa benevolente que teria redimido os escravos. (PEREIRA, 2012, p.113)

Esta compreensão do protagonismo negro nas lutas por melhores condições de vida e igualdade de direitos bem como na resistência à dominação, se estende até os dias atuais. Neste sentido se faz necessário compreender a atuação da população afrodescendente nas mais diversas áreas como conteúdo histórico legítimo e parte integrante da História do Brasil.

Cabe ressaltar que a pesquisa aqui desenvolvida não corresponde a uma análise da História do Movimento Negro no Brasil. Trata-se de compreender a forma como atuação dos afrodescendentes em nossa História tem sido abordada no espaço escolar, seja nos materiais didáticos seja na fala dos professores, ou mesmo através de projetos e atividades extraclasses.

¹ GT Emancipações e Pós Abolição, texto provisório. XXVII Simpósio Nacional da Anpuh, 2013.

Neste sentido, uma das fontes utilizadas na pesquisa foram os livros didáticos. Os livros e materiais didáticos são fontes de pesquisa muito comuns na área da Educação, pois correspondem a uma das principais ferramentas do processo de ensino aprendizagem.

No que se refere à caracterização e análise dos livros didáticos a principal autora utilizada como referência nesta pesquisa foi Circe Bittencourt. Ela define os livros didáticos como objetos complexos que atuam, entre outros aspectos, como mediadores do processo de aquisição do conhecimento, além de facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina (BITTENCOURT, 2005, p. 296).

No âmbito do Ensino de História, a importância desta ferramenta é ainda maior. Os livros didáticos contribuem significativamente para a construção memórias bem como a formação de identidades por parte de crianças e adolescentes que em sua maioria não têm contato com nenhum outro tipo de leitura.

É importante ressaltar que estas ferramentas de ensino também sofreram mudanças a fim de se adequar às novas exigências curriculares das últimas décadas, como a já citada lei 10.639/2003 e a lei 11645/2008 que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino de História Indígena. Entretanto, no que se refere ao Ensino de História da África e da Cultura Africana, é possível observar que tais temas ainda são tratados como algo exótico, distante de nossa realidade.

No que se refere à História do Brasil, a participação dos negros se resume basicamente à escravidão. São destacadas as formas de resistência, os quilombos, e um ou outro nome presente no movimento abolicionista, em geral José do Patrocínio e Joaquim Nabuco. Porém ainda é predominante a visão eurocêntrica do escravo enquanto simples mercadoria do sistema colonial europeu. Sobre este aspecto Hebe Mattos ressalta que:

Reproduzindo a tradição fundante arraigada na historiografia brasileira, mesmo quando a narrativa se estrutura a partir do tema diversidade cultural e conflitos, os povos africanos não são considerados a partir de suas culturas de origem e de seus encontros e desencontros com europeus e nativos americanos, mas fundamentalmente a partir de seu papel como força de trabalho na sociedade colonial escravista (MATTOS, 2003, p. 133).

O sistema escravista foi sem dúvida um dos fatores estruturantes da sociedade brasileira e a escravidão no período colonial, tanto de africanos quanto de indígenas, constitui uma parte importante de nossa História devendo ser largamente discutida por professores e alunos. No entanto, os descendentes destes escravizados continuaram a ter um papel importante em nossa sociedade e história após o fim da escravidão. Tal fato deve ser tratado nas aulas com a mesma profundidade e importância, reconhecendo e valorizando as experiências vivenciadas pelos negros no pós-abolição.

A ênfase dada ao fator escravista como exclusivo exemplo de participação dos negros em nossa História, feita por alguns livros didáticos, contribui para o reforço de estereótipos e a construção de uma visão negativa como destaca Ana Maria Monteiro:

Pesquisas têm revelado o impacto dessa abordagem na construção da memória e das identidades de afrodescendentes no Brasil. Crianças e jovens têm dificuldades em se identificar com antepassados que eram castigados, chicoteados, e considerados peças, coisas, mercadoria (MONTEIRO, p. 21).

Em relação ao período pós-abolição, os afrodescendentes têm muito pouco ou nenhum destaque nos materiais didáticos. Em geral apenas o marinheiro João Candido é citado nos textos referentes à Revolta da Chibata, bem como Lima Barreto citado entre os grandes nomes da literatura brasileira do início do século.

É notório que o papel desempenhado pelos afrodescendentes em nossa sociedade neste período na arte, na literatura, na música e principalmente na luta contra o racismo e por melhores condições de vida ainda tem estado em segundo plano. Nomes como Antônio Torres, Viriato Correia, João do Rio, Luís Gama, Clementina de Jesus e organizações como a Frente Negra Brasileira, criada em 1931, permanecem sem ser sequer abordados em boa parte dos livros.

Dentre os diversos fatores que contribuíram para esta realidade, se destaca o pensamento que se construiu a partir da década de 30, cujo principal exemplo é a obra de Gilberto Freire, que exaltava a convivência harmoniosa das três raças formadoras do estereótipo do brasileiro, a ausência de conflitos e a noção de democracia racial. Este pensamento predominou em nossa sociedade por décadas, sendo determinante para o modo como o governo brasileiro e a população em geral lidavam com as questões raciais.

Tal fato se refletia, e ainda se reflete, na forma como a participação dos afrodescendentes em nossa História bem como a importância do Movimento Negro e o combate ao racismo são abordados nos materiais didáticos.

Diante desta realidade, foi escolhida para análise nesta pesquisa a coleção didática: *História - O mundo por um fio: do século XX ao século XXI. vol.3* (terceiro ano do Ensino Médio) Autores: Jorge Ferreira; Georgina Santos; Ronaldo Vainfas; Sheila de Castro Farias Editora: Saraiva / 2ª edição – 2013.

A escolha por esta coleção se deu pelo fato de a mesma ter sido adotada pelos professores da escola estadual em que trabalho. Durante este processo, do qual participei, a coleção recebeu muitos elogios e foi eleita pela equipe de história como a que melhor atenderia as demandas dos alunos e dos professores. O principal motivo alegado em favor da coleção citada se refere ao conteúdo. Segundo os professores esta coleção possui um conteúdo considerado mais completo, abordando temas ausentes nos outros livros analisados.

Além da coleção já citada, foram distribuídas aos professores de História de minha unidade escolar as seguintes coleções para análise : *História do Geral e do Brasil volumes 1,2 e 3* autor : Claudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo Editora : Scipione/ 2ª edição 2013; *História Sociedade e Cidadania volumes 1,2 e 3* autor : Alfredo Boulos Júnior Editora : FTD 1ª edição 2013 (esta coleção que teve o maior número de adesões nas escolas estaduais) ; *História - das Cavernas ao Terceiro Milênio volumes 1, 2 e 3* autores : Patrícia Ramos Braick e Myrian Becho Mota. Editora : Moderna/ 3ª edição 2013.

No que se refere a História da África estas três coleções cumprem os critérios de análise estabelecidos pelo PNLD, embora a ênfase dada a História e cultura africana não seja a mesma dada a História europeia , que ainda é predominante. No que se refere a História afro-brasileira, a abordagem tradicional também predomina. Exceto algumas referências pontuais a Revolta da Chibata ou autores como Lima Barreto, a escravidão é a principal referência da participação dos afrodescendentes na História do Brasil.

De fato a coleção escolhida pela equipe foi a única que abordou a participação política e social dos negros na História do Brasil no Pós-Abolição, ainda que de forma

superficial . Tal fator foi determinante, no critério comparativo, para a escolha desta coleção como fonte para esta pesquisa.

Os autores da coleção também influenciaram na escolha, já que se tratam nomes reconhecidos no meio acadêmico. Tal fator foi ressaltado pelos professores durante o processo de escolha como positivo, pois a trajetória dos autores seria uma contribuição para a qualidade da coleção.

Conforme o texto do Guia do PNLD de 2015 (Guia PNLD 2015, p. 84), a coleção segue uma cronologia linear. Sendo assim, a opção pelo volume referente ao terceiro ano do Ensino Médio se deu pelo fato dos conteúdos sobre o pós-Abolição estarem concentrados neste volume que se trata do século XX aos dias atuais.

É importante destacar que a escolha por analisar apenas uma coleção se deveu ao fato desta coleção ser a mais completa apresentada em comparação com as outras em que o pós-abolição não foi sequer mencionado. Além disto, acredito que analisar a coleção utilizada em minha escola foi algo bastante proveitoso pois permitiu a comparação das impressões e experiências dos professores entrevistados com a minha própria enquanto profissional, fortalecendo o diálogo com a experiência prática.

As entrevistas realizadas correspondem às fontes orais que compõe a pesquisa. Foram entrevistados quatro professores. Dois que atuam em escolas estaduais de diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro, um que atua em uma escola técnica federal e outra que atua na rede estadual e na rede FAETEC.

A escolha e caracterização dos entrevistados serão tratadas no terceiro capítulo desta dissertação, que tem como tema a análise do conteúdo das entrevistas realizadas.

Como fundamentação teórica para a realização e análise das entrevistas foram utilizados alguns conceitos e técnicas de História Oral. Dentre os diversos autores que tratam desta temática, faço uso da concepção de História Oral de Verena Alberti :

Se pudéssemos arriscar uma rápida definição, diríamos que a História Oral é um método de pesquisa (histórica, sociológica, antropológica etc..) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo. (ALBERTI, 2013, p.24)

Nesta pesquisa as entrevistas não são as únicas fontes utilizadas para análise, no entanto possuem uma grande importância para a compreensão do objeto por fornecerem um tipo diferenciado de informações.

A entrevista em História Oral permite também recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares etc.[...] informações inéditas podem ser resgatadas durante uma entrevista de História Oral e confrontadas com outros documentos escritos e /ou orais (ALBERTI, 2013, p. 30)

Partindo deste princípio a opção por utilizar as entrevistas se deve à necessidade de ouvir os professores e suas demandas. Um dos principais objetivos deste trabalho é compreender como a temática analisada tem sido desenvolvida pelos professores em sala de aula. Ao relatarem a sua experiência prática, estes profissionais trouxeram questões que vão além do uso do livro didático ou da aula expositiva tradicional.

Nas entrevistas foram abordados temas que vão desde a formação dos professores, passando pelos conteúdos sobre o pós-abolição e a forma como a Lei 10.639 vem sendo aplicada nas respectivas escolas. A utilização do livro didático foi um ponto importante, procurei observar não só a forma como livro era utilizado (ou não) por estes professores nas aulas, mas também a opinião dos docentes sobre o mesmo. Foi questionado se eles participaram do processo de escolha, as dificuldades, os pontos positivos, os pontos negativos e o parecer sobre o conteúdo, em especial sobre o Pós-Abolição.

Além da metodologia da História Oral foram utilizados como referenciais teóricos para esta pesquisa autores que tratam das questões relativas à memória e à identidade e como estas são construídas e reafirmadas na escola.

Deste modo compartilho da noção de memória de Michael Pollack que a compreende enquanto um fenômeno social e coletivo, construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes (POLLAK, 1992, p. 201). Sendo assim, a memória não deve ser compreendida como simples vestígios do passado, estáticos e imutáveis. Ao contrário, a memória é construída no presente e reflete uma leitura do passado a partir das demandas do tempo presente.

No que se refere à relação entre memória e Ensino de História, faço uso das noções e conceitos desenvolvidos pela professora Ana Maria Monteiro:

O Ensino de História é, potencialmente, um lugar onde memórias se entrecruzam, dialogam, entram em conflito; lugar no qual, também, se busca a afirmação e registro de - ou onde se desenvolvem embates entre - determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo, prescritas pela instituição em que se localiza; “lugar de fronteira”, que possibilita o diálogo entre memórias e “história conhecimento escolar” (MONTEIRO, p.15).

A escola é por si só um espaço de rituais e trocas simbólicas onde uma infinidade de memórias individuais e coletivas são construídas pelos estudantes e por todos que compartilham aquele espaço. Nas aulas de História, a memória existente sobre determinados fatos, personagens ou grupo sociais pode ser reconstruída, ou reafirmada dependendo do tipo de interpretação do passado feita pelo professor e pelos materiais didáticos utilizados.

Existem diversas disputas em torno da memória e de seus significados. Selecionar o que deve ser lembrado por uma determinada sociedade envolve a conciliação dos interesses de diferentes grupos sociais que englobam desde memória nacional, discurso que unifica os membros de um país sobre uma identidade comum, até as chamadas memórias subterrâneas, das minorias e grupos marginalizados socialmente.

Neste sentido outro importante conceito utilizado é a noção de dever de memória, que trata justamente da forma como os diversos grupos sociais tem sua história lembrada dentro de uma sociedade. De acordo com a autora Luciana Heymann:

Dever de memória, expressão cunhada ao longo dos anos 1990 e que em poucas palavras, remete à ideia de que memórias de sofrimento e opressão geram obrigações por parte do Estado e da sociedade, em relação às comunidades portadoras dessas memórias. Envolvendo a sociedade civil, o Estado e a comunidade acadêmica (HEYMANN, 2006, p. 4)

Ao trazer a noção de dever de memória para a realidade brasileira, as reivindicações do Movimento Negro tem sido largamente discutidas em vários âmbitos da sociedade, não só no meio acadêmico. Tais reivindicações incluem a reflexão sobre a memória construída acerca dos afrodescendentes, a reinterpretação de seu papel na História do Brasil e a valorização da sua cultura.

Neste contexto, outro elemento que norteia a análise proposta neste trabalho é a relação entre memória e construção de laços de identidade e pertencimento no ambiente escolar. De acordo com Michael Pollak:

A memória, essa ação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir o seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições redutíveis (POLLAK, 1989, p. 9).

Quando se pensa sobre as identidades construídas no espaço escolar pelos estudantes, há de se levar em consideração o caráter coletivo desde processo, além da percepção individual destes alunos que se identificam com determinados grupos sociais a partir das relações de pertencimento e diferença em relação ao outro. Conforme afirma Michael Pollak:

A construção da identidade é um fenômeno que se reproduz em referência aos outros, em referência aos critérios de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou grupo (POLLAK, 1992, p. 204).

Neste sentido pode-se afirmar que a memória construída acerca de um grupo social é um dos itens fundamentais para a construção de laços reconhecimento identitários entre os membros deste grupo:

Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, na medida em que ela é um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou um grupo em sua reconstrução de si (Pollak, 1992, p. 204).

Ainda no que se refere à construção de identidades, faço uso das considerações de Stuart Hall. O autor afirma que as identidades não são unificadas e estão em constante transformação, fragmentação e resignificação, sendo construídas a partir da diferença e da relação com o outro (HALL, 2000, p. 108). Sobre as identidades o autor ainda ressalta que:

[...] Elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder se são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma "identidade em seu significado tradicional – isto é uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça e sem diferenciação interna (HALL, 2000, p.109).

Deste modo, ao abordar a identidade e as relações de pertencimento levo em consideração que as identidades são múltiplas e dinâmicas, além de serem construções históricas que estão constantemente submetidas às disputas no campo do poder.

Tendo em vista estes conceitos, a escola se destaca como um espaço privilegiado para a produção e transformação das múltiplas identidades, na medida em que há uma convivência constante de alunos, professores e funcionários interagindo e construindo relações a partir de suas diferenças. É importante ressaltar que o espaço escolar também constitui um espaço de disputas de poder, fator que influencia diretamente no processo de construção identitária.

O autor também traz importantes considerações acerca da construção da identidade negra no universo multicultural (HALL, 2003, 335-348), além da delimitação de conceitos como raça, racismo e racialismo (HALL, 2003, 69-72). Tais conceitos serviram de base para compreender de que forma as relações entre memória identidade, pertencimento, reconhecimento e diferença podem ser desenvolvidas a partir do conhecimento adquirido nas aulas de História sobre a população afrodescendente.

Ao abordar a experiência prática dos professores, tanto em relação às questões referentes ao Pós-Abolição e a utilização dos livros didáticos quanto às relações étnico-raciais no espaço escolar, também se faz necessário compreender o processo de mobilização dos diversos saberes, presentes no chamado saber escolar, bem como as estratégias utilizadas por estes profissionais. Neste sentido, utilizo como principal referência para esta pesquisa as considerações da professora Ana Maria Monteiro, que compreende a categoria saber escolar como:

Aquela que designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado, mas diferente do saber científico de referência e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática e às mediações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, bem como as dimensões histórica e cultural em uma perspectiva pluralista (MONTEIRO, 2007, p. 14).

Neste sentido é de suma importância compreender os saberes escolares em uma perspectiva mais ampla, sobretudo quando nos propomos a pensar na maneira como certos conteúdos antes silenciados e ignorados por muitos estão sendo tratados nas aulas de história.

Para melhor compreender como o saber escolar se manifesta na atuação prática dos professores e como estes se articulam a partir das escolhas realizadas, faço uso das noções do autor Jean Claude Forquin sobre cultura escolar, saber escolares e saberes docentes (FORQUIN,1992, p.28-44), elementos fundamentais para compreender a construção do conhecimento no espaço escolar.

Conforme foi exposto anteriormente, o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira envolve várias questões de ordem teórica que vão muito além do conteúdo presente nos currículos oficiais. Ao tratar destes temas nas aulas nós, professores, estamos tratando da construção e legitimação de memórias, de relações de diferença, pertencimento e identidade. Além da possibilidade de contribuir para a ressignificação do papel atribuído aos negros escravizados e seus descendentes na História do Brasil.

CAPÍTULO I : O PÓS-ABOLIÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

É notório que a atuação das populações afrodescendentes, sobretudo os indivíduos escravizados, tem grande destaque nas aulas de História do Brasil, tanto no período colonial quanto no chamado Brasil Império. Entretanto, após o fim oficial do sistema escravista em 1888, a presença destas populações praticamente desaparece tanto dos livros e materiais didáticos, quanto das aulas de História. Isto se deve, entre outros fatores, ao desconhecimento de informações sobre o pós-abolição, não apenas dos professores da Educação Básica como da população de um modo geral.

Embora a presença negra no periodismo e na ficção do século XIX tenha sido abundante, ao pensar as articulações entre História, historiografia e ensino de História, uma pergunta permanece sem respostas precisas: o que aconteceu com essa população após a assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888? Ao fazer-se tal pergunta, professores e professoras da Educação Básica veem-se imersos num mar de dúvidas relacionadas à como trabalhar com a temática. O que significa falar numa pós-abolição? Quando começa? Quando termina? Quem são/eram os sujeitos desta história? Que documentos utilizar? Onde encontra-los? (XAVIER, 2013, p. 87).

As questões apontadas acima pela autora Giovana Xavier, traduzem a necessidade de uma maior conexão entre o que se produz no meio acadêmico e o conhecimento produzido e construído em sala de aula, sobretudo no que se refere aos materiais didáticos utilizados.

Desde a década de 1960 alguns autores se dedicaram à análise do papel social desempenhado pelos afrodescendentes após o fim do sistema escravista. Um exemplo desta realidade é a obra do autor Florestan Fernandes. *O negro no mundo dos brancos* é um clássico que trata das estratégias de inserção desta população na sociedade brasileira, dominada pelas elites brancas. Entretanto, os estudos sobre o Pós-Abolição tiveram pouco destaque no meio acadêmico até pelo menos o final do século XX.

Somente nas últimas duas décadas têm se intensificado a produção acadêmica brasileira sobre o pós-abolição. Autores como Petrônio Domingues, Hebe Mattos, Martha Abreu, Maria Helena Machado e tantos outros vem se dedicando a analisar a forma como estes indivíduos, antes escravizados, e seus descendentes atuaram na sociedade brasileira seja por um viés econômico, social, político ou cultural.

Em 2013 foi criado o Grupo de Trabalho *Emancipações e Pós-Abolição* durante o *XXVII Simpósio Nacional da Anpuh*. Conforme já foi abordado na introdução deste trabalho, este grupo de pesquisadores, professores e estudantes tem uma visão mais ampla do período, não seguindo os marcos cronológicos tradicionais.

Desta forma o pós-abolição não teria início no 13 de maio de 1888, data oficial da abolição da escravidão no Brasil, e sim a partir da segunda metade do século XIX, com a consolidação do movimento abolicionista, bem como a intensificação de medidas de restrição à escravidão.

Dentro desta proposta, o pós-abolição englobaria tanto a participação social dos negros em nossa história após o fim da escravidão quanto sua participação como protagonistas do processo da abolição.

O protagonismo negro na luta contra a escravidão e na luta por melhores condições de vida no período Pós-Abolição deve ser pesquisado, conhecido e trabalhado nas escolas de nosso país. Protagonismo que vai de Zumbi dos Palmares, passando pelas instituições como as Irmandades Negras no século XIX, por personagens como Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama, entre muitos outros, e chegando aos movimentos negros organizados na História da República brasileira. Essas histórias são partes da história do Brasil! E essas memórias precisam estar disponíveis para a população brasileira como um todo (PEREIRA, 2012, p. 125).

Entretanto, quando pensamos na Educação Básica, e principalmente na forma como a participação social dos negros em nossa história no pós-abolição é tratada pelos livros didáticos, o período após 1888 nos traz pouquíssimas informações. Tal fator demonstra que toda esta produção acadêmica ainda é pouco conhecida pela maioria dos profissionais da docência e conseqüentemente pouco trabalhada em sala de aula.

É interessante destacar que o mesmo não acontece em relação ao sistema escravista, tanto no Brasil Colonial quanto no continente americano de um modo geral. É comum vermos livros didáticos que trazem referências a textos acadêmicos de autores consagrados da historiografia sobre o tema, como Flávio Gomes e Lilian Schwartz em textos, atividades propostas, quadros informativos etc...

Do mesmo modo, quando se trata do protagonismo negro em relação à luta e a resistência à escravidão, o principal e muitas vezes único exemplo citado em grande

parte dos livros didáticos é o Quilombo dos Palmares e um ou outro nome do Movimento Abolicionista como José do Patrocínio e Joaquim Nabuco.

São poucas as obras que trazem, por exemplo, atuação das diversos clubes e associações abolicionistas liderados por negros ou mesmo a atuação, dentro do Direito, de Luiz Gama e André Rebouças. O protagonismo nestes casos é dado à ação da princesa Isabel ao assinar a Lei Aurea e a liberdade reduzida a um ato de benevolência e não a uma conquista dos afrodescendentes.

Neste contexto se faz evidente, uma reavaliação do papel dos afrodescendentes em nossa história, algo que vem sendo reivindicado há várias décadas pelo Movimento Negro:

Essa mudança engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e pode provocar objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que propõe deslocar propositalmente o protagonismo em relação ao processo de abolição para esfera dos negros (Zumbi como referência), recusando a tradicional imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos (PEREIRA, 2012, p. 113).

Assim sendo podemos concluir que o pós-abolição engloba a reavaliação e a valorização do papel social dos afrodescendentes antes e depois da abolição, quando o negro praticamente desaparece de nossa história. A maioria dos autores que tratam do Pós-Abolição ressalta que tal fato está relacionado com a forma como se tratou das questões raciais no Brasil a partir do século XIX com a influência das teorias raciais vindas da Europa e dos Estados Unidos, passando pela política de branqueamento de nossa população até a noção de democracia racial e ausência de conflitos étnicos popularizada na obra de Gilberto Freyre.

A maioria dos autores concorda que “raça” é uma construção social que só pode ser apreendida tendo em vista as relações concretas que ocorrem nas sociedades em diferentes contextos e também espaços e situações no presente (ALBERTI, 2013, p. 35).

Partindo deste princípio de que a ideia de raça é algo social e historicamente construído e que pode variar de acordo com os interesses e aspirações dos diferentes grupos sociais e políticos, o século XIX representou um momento chave para a construção das noções raça bem como para a consolidação das bases do racismo em

todo o mundo. Dentro da lógica imperialista era de suma importância para as potências europeias buscarem estratégias que legitimassem a sua dominação econômica política e cultural, sobretudo no continente africano.

Neste contexto, as teorias raciais surgidas na Europa foram a base do chamado racismo científico partindo de uma visão da espécie humana dividida em raças hierarquicamente separadas por graus de superioridade e civilização. Dentro desta perspectiva o homem branco europeu estaria no topo do desenvolvimento, sendo um modelo a ser seguido, enquanto aos povos africanos, asiáticos cabia a visão negativa, serem não civilizados, e conseqüentemente inferiores em todos os aspectos.

O racismo e a hierarquização das sociedades e culturas começou a ter um embasamento científico ainda no final do século XVIII. Cientistas e estudiosos buscaram as mais diversas formas de comprovar a superioridade biológica da raça branca e do povo europeu:

A explicação físico-biológica passa ter o papel principal para explicar as diferenças. As ciências da natureza vão influenciar as ciências humanas e a desigualdade humana passa a ser explicada pelas leis naturais, através da ideia de evolução, de progresso das civilizações. Dessa forma, como para os europeus, sua civilização estava evoluída, a superioridade estava justificada (PEREIRA, 2010, p. 42).

Neste contexto se destacou o naturalista e médico sueco Carlos Lineu, que desenvolveu uma classificação das espécies e tipos humanos, utilizada em escolas e livros didáticos até décadas atrás. Segundo sua classificação, europeus, americanos, asiáticos e africanos teriam características diferentes. Esta caracterização seguia uma hierarquia na qual, por exemplo, os europeus eram descritos como engenhosos, inventivos, e governados por leis e os africanos como preguiçosos, negligentes, negros fleumáticos e governados pela vontade de seus senhores².

Também merecem destaque neste contexto, Arthur Gobineau e Herbert Spencer. Gobineau, partindo da noção da existência de tipos raciais permanentes, via a miscigenação como principal causa para o declínio das civilizações. Quanto mais misturas raciais houvesse em uma sociedade mais esta estaria fadada ao fracasso.

² Ver referencia em : PEREIRA, Amílcar A. *O mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2010.

Já Spencer foi o principal defensor do chamado darwinismo social, uma adaptação das hipóteses de Charles Darwin que explicam a evolução das espécies, para as sociedades humanas, legitimando a superioridade da raça branca.

No Brasil, o século XIX representou o momento de construção do ideal de nação e de uma identidade nacional, que unificasse a população através de características identitárias comuns. No entanto a população brasileira não era de forma alguma homogênea. Era preciso conciliar as características e demandas, de negros (escravizados e livres), indígenas, brancos e mestiços que compunham a nossa população.

Diante desta realidade, o processo de construção de uma identidade nacional iniciado ainda no período imperial não podia deixar de levar em consideração a questão racial. Neste mesmo período teve início a política de branqueamento da população brasileira que foi, entre outros aspectos, uma tentativa de apagar os traços africanos e indígenas de nossa sociedade.

Isto se deu através do incentivo do governo brasileiro à entrada maciça de imigrantes europeus no país. Houve ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, legislações específicas que não somente abriam o país para a chegada de europeus como também restringiam a entrada de indivíduos de origem africana ou asiática.

Estes imigrantes tinham além de sua função econômico-social, no contexto de substituição da mão de obra escrava e povoamento de algumas regiões do país, a função de tentar fazer com que a herança branca europeia fosse predominante em nossa população.

As teorias do branqueamento surgiram, assim, baseadas na convicção de que o elemento considerado “racialmente superior”, ou seja, o branco, predominaria nos processos de mistura de raças. Disso resultou a crescente defesa, por parte de políticos e intelectuais, da imigração europeia, com vistas a favorecer o processo de branqueamento biológico e cultural da futura população brasileira (MATTOS, 2005, p. 31).

Deste modo, na identidade nacional do brasileiro que se construiu no final do século XIX e início do século XX a herança cultural africana ficou em segundo plano.

A nacionalidade brasileira foi formada ou “imaginada” como uma comunidade de indivíduos dissimilares em termos étnicos e que chegavam de todas as partes do mundo, mormente da Europa. No Brasil, a nação foi formada por uma amálgama de crioulos cuja origem étnica e racial foi esquecida pela nacionalidade brasileira. A nação permitiu que uma penumbra cúmplice encobrisse ancestralidades desconfortáveis (GUIMARÃES, 1997, p. 45).

Paralelamente a esta ideia do branqueamento, começou a se desenvolver no Brasil a partir da década de 1930 uma nova forma de se compreender a questão racial, cuja obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, teve um papel central. Freyre defendia, através de suas obras, uma visão positiva da mestiçagem característica de nosso povo.

Segundo ele o povo brasileiro seria formado pela união do negro, do indígena e do branco. Neste contexto, elementos culturais de origem africana e indígena teriam contribuído para o aperfeiçoamento do homem brasileiro cuja base seria predominantemente branca/europeia. Estas três raças conviveriam em perfeita harmonia, formando uma verdadeira democracia racial. Deste modo Renato Ortiz afirma:

Gilberto Freyre transforma a negatividade do mestiço em positividade, o que permite completar definitivamente os contornos de uma identidade que já há muito vinha sendo desenhada [...] O mito das três raças torna-se então plausível e pode se atualizar como ritual. A ideologia da mestiçagem, que estava aprisionada nas teorias raciais, ao ser reelaborada pode difundir-se socialmente e se tornar senso comum, ritualmente celebrado nas relações do cotidiano, ou nos grandes eventos como o carnaval e o futebol. O que era mestiço torna-se nacional (ORTIZ, 1985, p. 41).

O mito das três raças ou da democracia racial no Brasil, ao transformar o mestiço em nacional, pressupôs a não existência de conflitos entre as diferentes culturas formadoras e principalmente do preconceito racial.

Nossa narrativa de identidade nacional, consolidada a partir dos anos 30, principalmente, afirma que somos uma sociedade mista, uma mistura de três raças. Muitos acreditam que, se temos problemas como injustiças e desigualdades, eles se devem a contrastes sociais e a herança da escravidão e não ao racismo propriamente dito (ALBERTI, 2013, p. 31).

Esta noção de harmonia entre os diferentes grupos étnicos não corresponde em absoluto a nossa realidade. O racismo é real e está presente em diversas esferas de nossa sociedade, inclusive na escola.

Neste sentido, a atuação dos profissionais ligados à educação em suas diversas funções deve buscar estabelecer entre os alunos o respeito às diferenças e o fim do preconceito. No que se refere aos professores da Educação Básica, o Ensino de História nos apresenta diversas possibilidades de discutir tais questões. Uma destas possibilidades se encontra nas diversas formas de se trabalhar a História afro-brasileira no pós-Abolição durante as aulas de História.

Deste modo para trabalhar com o período Pós-Abolição em sala de aula, é importante estimular os alunos a refletirem algo que pode parecer mas não é óbvio: os descendentes de escravos foram sujeitos múltiplos com visões de mundo e interesses pessoais diversos que convergiam com as várias formas de mobilização no mundo livre (XAVIER, 2013, p. 100).

Ao longo de nossa História, desde o período colonial até os dias hoje, afrodescendentes e indígenas vem lutando por melhores condições de vida e igualdade de oportunidades, mas principalmente pela diminuição do preconceito. No entanto, seria interessante evitar confinar o estudo da História das relações raciais a nichos no currículo, como por exemplo, ao período da escravidão ou a momentos do ano letivo em torno o dia 13 de maio ou dia 20 de novembro (ALBERTI, 2013, p. 39).

Mais uma vez cabe ressaltar a importância de se tratar da atuação do Movimento Negro no pós-abolição ao longo de todo o conteúdo de História do Brasil. Embora existissem diversos grupos como os clubes e associações abolicionistas e as Irmandades Negras entre outros, é após a abolição da escravidão e principalmente com a chegada da República que se tem um crescimento significativo do Movimento Negro em nosso país.

Com o fim da escravidão, ainda sob a influência das teorias raciais do século XIX, o governo brasileiro não se mostrou interessado em promover uma real integração dos afrodescendentes, tanto os libertos quanto os que já nasceram livres, à sociedade. Estas populações continuavam marginalizadas e foram se organizando a fim de tentar reverter este quadro e conseguir melhores condições de vida, valorização de sua cultura e participação política.

Neste contexto, podemos destacar a produção dos jornais da chamada Imprensa Negra, composta por jornais escritos por negros com conteúdo voltado para as demandas desta população. As publicações tiveram início ainda no século XIX no Rio de Janeiro, com jornais como *O Homem de Cor*, de 1833. Em São Paulo o primeiro

periódico a ser publicado foi *A Pátria*, em 1889, seguido de *O combate*, *O Alfinete*, *A liberdade*, *O Menelick*, *O Clarín da Alvorada*, *a Voz da Raça*, e tantos outros que tiveram um importante papel social e político até 1965 quando seu último jornal *O Alvorada* deixou de ser publicado (DOMINGUES, 2007, p. 105)

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas destes periódicos constituíam veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além algumas escolas, ruas e praças públicas (DOMINGUES, 2007, p. 105).

Na década de 1930, a Frente Negra Brasileira foi uma das mais importantes organizações de afrodescendentes no Brasil. Com milhares de membros associados, a entidade tinha uma ampla área de atuação não somente social como também cultural e política. A FNB mantinha, entre outros serviços, escolas, grupos musicais e teatrais, time de futebol, departamento jurídico, serviços médicos e odontológicos, cursos formação em política, arte e diversos ofícios, além da publicação do jornal *A voz da Raça* (DOMINGUES, 2007, p. 106) .

No campo político, a FNB tornou-se um partido em 1936, visando à disputa eleitoral do ano seguinte. No entanto, dentro da conjuntura política do Estado Novo a FNB, assim como os demais partidos políticos brasileiros, foi fechada pelo governo em 1937.

Na década de 1940, podemos destacar a União dos Homens de Cor, fundada por João Cabral Alves em Porto Alegre, cuja finalidade elevar o nível socioeconômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional. (DOMINGUES, 2007, p. 106), e o Teatro Experimental do Negro, fundado no Rio de Janeiro em 1944 que tinha como líder Abdias Nascimento. O autor Petrônio Domingues define bem a proposta de ação do grupo:

A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo, publicou o jornal o *Quilombo*, passou a oferecer cursos de alfabetização, de corte e costura, fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro, organizou o I congresso Negro Brasileiro [...] Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos

humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (DOMINGUES, 2007, p. 108) .

Na década de 1970 foi fundado o Movimento Negro Unificado. O MNU surgiu a partir da aglutinação de outros movimentos sociais negros e se tornou a principal referência para a luta antirracista em todo Brasil (SILVA & TRAPP p. 2).

De acordo com Petrônio Domingues o MNU, era influenciado pelos ideais socialistas e foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes desta fase do Movimento Negro:

O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro no país, porque, entre outros motivos desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional. O Objetivo era fortalecer o poder político do Movimento Negro. Nesta nova fase, a estratégia que prevaleceu foi a de combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade. A tônica era contestar a ordem social vigente e simultaneamente desferir a denúncia pública do problema do racismo (DOMINGUES, 2007, p. 115).

A crítica à noção de democracia racial era fortemente presente no movimento, bem como tentativa de se construir uma nova concepção acerca da identidade negra.

A atuação do Movimento na figura de militantes como Abdias Nascimento e Lélia Gonzáles, levou a uma problematização e rediscussão da identidade brasileira agora pautada por um viés “racial”. Em contrapartida, essa articulação levou a um processo de ressignificação identitária, através da reivindicação de uma identidade e de uma consciência “racial” negra. A questão da consciência negra é de suma importância, no sentido de que permitiu constituir mecanismos de fortalecimento do movimento e articular o processo de ressignificação identitária entre os militantes e a população negra no Brasil. (SILVA & TRAPP p. 3).

O Movimento Negro Unificado também tinha em sua pauta a questão da educação e do papel social dos afrodescendentes no Ensino de História.

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica, na reavaliação do papel do negro na História do Brasil e por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da História da África nos currículos escolares (DOMINGUES, 2007, p. 116) .

A partir da década de 1990, o Movimento Negro ganhou cada vez mais destaque na sociedade brasileira. As questões referentes à valorização da identidade e da cultura negra a partir da educação se tornam cada vez mais presentes. Neste período cresceu

também a influência de políticas estatais legitimando as demandas e conquistas sociais e políticas do movimento.

Após a conferência de Durban em 2001, houve uma redefinição das estratégias de ação política para o antirracismo e os movimentos antirracistas nacionais (SILVA & TRAPP, p. 5). Neste contexto, a partir dos anos 2000 teve início por parte do governo brasileiro uma série de medidas que visavam além da promoção da igualdade racial a valorização da história e cultura afro-brasileira.

É neste contexto que, paralelamente a uma maior visibilidade pública da chamada “questão racial”, se observa a institucionalização das políticas antirracistas, como as ações afirmativas nas universidades públicas e a criação da Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR/2003). Esse órgão constitui-se como importante instância de poder e veículo institucional para a criação e promoção de políticas de corte racial para a população negra, como por exemplo, o Plano Nacional de Igualdade Racial. No que se refere às políticas educacionais, o movimento obteve importantes conquistas como as cotas no Ensino Superior e, principalmente, com a implementação da Lei 10.639/2003, referente à disciplina de História e Cultura Afro-brasileira. (SILVA & TRAPP, p. 5).

Todas estas medidas remetem a um dos conceitos-chave utilizado ao longo da pesquisa desta dissertação: a noção de dever de memória. O dever de memória trata justamente da forma como os diversos grupos sociais tem sua história lembrada dentro de uma sociedade. Esta noção exemplifica a clara relação entre a memória e as demandas do tempo presente a partir das chamadas políticas de reparação direcionadas a grupos historicamente marginalizados e que exigem uma ressignificação de sua memória e de seu lugar ocupado na sociedade.

O fato de nas últimas décadas o Movimento Negro ter conseguido importantes conquistas no âmbito da educação ressalta a importância do Ensino de História, sobretudo na Educação Básica, como agente de transformação social e de construção e ressignificação de memórias. Neste sentido cabe ressaltar alguns desdobramentos da lei 10.639, sobretudo no campo curricular.

A obrigatoriedade do ensino de conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira exigiu mudanças nos currículos, principalmente no que se refere ao Ensino de História.

Em março de 2004 foram aprovadas e publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento traz uma proposta de educação para as relações étnico-raciais e o combate ao racismo na sociedade brasileira a partir do espaço escolar. Ele também demonstra a forma como as temáticas impostas pela legislação que o acompanha seriam tratadas nas escolas apresentando sugestões de conteúdos e propostas de atividades e abordagens das mesmas.

No que se refere à história africana, de acordo com este documento, o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos deveria ocorrer em todos os níveis e modalidades de ensino, mas em especial nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (MEC, 2004, p. 18-21). A resolução também traz a descrição pontual de objetos e temas acerca da história africana a serem tratados nas aulas. Há uma lista extensa de diversos assuntos como tradição oral, ancestralidade, além de aspectos específicos da história do continente desde o período pré-histórico.

As Diretrizes também buscam desconstruir a visão negativa e limitada acerca do continente africano ainda tão presente no senso comum. Também é destacada a importância das relações históricas e culturais entre Brasil e África:

Em história da África, tratada em perspectiva positiva não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; da história da ancestralidade e da religiosidade africana; aos núbios e aos egípcios como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; as civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os Reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe ao tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados (MEC, 2004, p.21-22).

Além destas questões, as Diretrizes ressaltam a importância da capacitação dos profissionais da docência, inserindo estes conteúdos nos cursos de formação bem como nos livros e materiais didáticos.

As Diretrizes também trazem para o âmbito escolar as discussões acerca das relações raciais no Brasil em uma clara oposição à política homogeneizadora do chamado "mito da democracia racial" no Brasil.

Neste contexto, é possível observar que o documento prevê uma valorização da cultura afro-brasileira a partir de suas diferenças e especificidades, buscando fugir das representações tradicionais que tratam a herança cultural africana como algo exótico, pitoresco e muitas vezes inferiorizado. Nota-se uma tentativa de dissociar os elementos culturais de origem africana da noção das três raças formadoras, na qual a matriz africana seria uma pequena contribuição para aprimorar uma cultura na qual a matriz branca/ europeia.

Também é importante destacar que esta valorização da cultura afro-brasileira prevista pelas Diretrizes Curriculares que acompanham a lei 10639 vem acompanhada do conceito de construção de uma identidade negra no Brasil:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo (MEC, 2004, p. 15).

Neste contexto as autoras Hebe Mattos e Marta Abreu chamam a atenção para a importância de se compreender historicamente o processo de construção desta identidade negra (ABREU, MATTOS, 2008 p. 12). Tal fator está associado principalmente à luta desempenhada pelos membros do Movimento Negro durante décadas em nossa sociedade. No entanto não se deve esquecer a importância da educação, e mais especificamente da escola, como um dos espaços de construção desta identidade negra. Movimentos como a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado, tinham como característica reconhecer esta importância, tendo a questão do ensino e da educação, de um modo geral, presentes em seus discursos e práticas.

As Diretrizes Curriculares que acompanham a lei 10.639 não fazem uma referência específica aos conteúdos do período Pós- Abolição, no entanto reconhecem a importância de se tratar nas aulas do Movimento Negro ao longo de toda nossa história. Além disto, ao propor uma abordagem que se opõe a noção de democracia racial e

incentiva a valorização da história da África e de nossa herança cultural africana de forma autônoma, o documento contribui de forma direta para o processo de ressignificação do papel social dos afrodescendentes em nossa história.

Até a publicação das Diretrizes em 2004, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), eram o único documento curricular oficial que apresentava este tipo de discussão:

Os PCNs, aprovados pelo MEC em 1996, introduziram no ensino conteúdos de história africana. Sem dúvida, precederam e prepararam as “Diretrizes”. As conexões entre os dois textos, produzidos por governos de orientação política distinta, revelam como esse tipo de intervenção resultou principalmente do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira pós-redemocratização, e da formação de um novo consenso no campo pedagógico em relação ao chamado “mito da democracia racial” no Brasil. Pelos dois documentos oficiais, fica evidente que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial (ABREU, MATTOS, 2008 p. 12).

No entanto é importante observarmos que os dois documentos tratam das questões referentes à História e Cultura Afro-brasileira de formas distintas. Nos PCNs é notória uma preocupação em trazer para a escola os temas referentes à diversidade cultural. Tal fator se exemplifica a partir do eixo Pluralidade Cultural que constitui a base do documento:

Segundo os PCNs um dos objetivos principais do Ensino Fundamental se apoia na necessidade de que estudantes e professores devam reconhecer e valorizar a “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro” e ao mesmo tempo, conhecer também os aspectos socioculturais de outros povos [...] posicionando-se contra qualquer discriminação (OLIVA, 2009, p. 145).

O texto dos PCNs também traz uma crítica à noção de uniformidade cultural imposta pelo mito da democracia racial no Brasil. No entanto conforme observa Hebe Mattos, o mesmo documento reforça esta visão ao encobrir, com o silêncio, uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar (MATTOS, 2003, p. 128). Tal fator se faz presente, sobretudo, na forma como os conteúdos referentes à história africana e à participação dos negros na História do Brasil são apresentados ao longo do documento. O período pós-abolição, por exemplo é praticamente ignorado no documento.

Os PCNs organizam os conteúdos das disciplinas a partir de grandes eixos temáticos. Cada eixo temático corresponde a um dos ciclos de duas séries/anos no qual foi dividido o Ensino Fundamental. Nesta organização é possível perceber a forma como os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira estão dispostos de forma bastante tradicional.

Apenas no tópico referente ao já citado tema da Pluralidade Cultural, podemos observar uma postura um pouco mais reflexiva:

O estudo histórico do continente africano compreende enorme complexidade de temas do período pré-colonial, como arqueologia; grupos humanos; civilizações antigas do Sudão, do sul e do norte da África; o Egito como processo de civilização africana a partir das migrações internas. Essa complexidade milenar é de extrema relevância como fator de informação e de formação voltada para a valorização dos descendentes daqueles povos. Significa resgatar a história mais ampla, na qual os processos de mercantilização da escravidão foram em um momento que não pode ser amplificado a ponto que se perca a rica construção histórica da África. O conhecimento desse processo pode significar o dimensionamento correto do absurdo, do ponto de vista ético, da escravidão, de sua mercantilização e das repercussões que os povos africanos enfrentam por isso (MEC, 1998, p. 130-131).

Ao longo do restante do documento, especificamente na parte destinada à disciplina de História, os conteúdos referentes à História da África estão dispostos de forma superficial, muitas vezes aleatória, sem que se perceba uma integração entre a história e a cultura africana e os outros conteúdos apresentados nos diferentes períodos históricos. Neste sentido é evidente que ainda se faz presente neste documento curricular a matriz tradicional com viés eurocêntrico subordinando a História do continente africano à política e economia europeias.

O mesmo se dá em relação à participação dos negros na História do Brasil. Predomina a abordagem das contribuições culturais dos afrodescendentes no modelo tradicional, sendo a escravidão o principal aspecto enfatizado. O protagonismo negro neste processo não é destacado dentro do movimento abolicionista. Não há qualquer referência relevante ao papel exercido pelos negros em nossa sociedade após o período escravista, tão pouco a atuação do Movimento Negro ao longo do século XX.

Cabe ressaltar que apesar dos PCNs constituírem uma matriz referencial, e não possuírem um caráter obrigatório como o Currículo Mínimo, por exemplo, têm um

grande peso tanto para atuação dos professores em sala quanto para a produção e aprovação de coleções de livros didáticos.

Deste modo, concordo com professora Ana Maria Monteiro quando a mesma afirma que os referidos documentos curriculares, ao acrescentar os conteúdos propostos pela Lei 10.639, simplesmente trouxeram uma adequação a uma tradição. Não houve um rompimento com a estrutura tradicional de disposição dos conteúdos e compreensão da história da humanidade.

[...] os autores não podem se furtar da referência à Lei 10639/2003 e 11645/2008 que instituem a obrigatoriedade do ensino da História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas. Mas até que ponto rompem com uma tradição inventada e instituída há cerca de um século sobre como ensinar história? Temos aqui uma inovação ou uma simples adequação a uma tradição. Entendemos que a segunda opção responde melhor a esta questão uma vez que o “currículo mínimo” reproduz a história “quadripartite”, versão que reafirma o papel periférico e subordinado de povos e nações da África, Ásia e América. (MONTEIRO, 2012, p.10-11).

Neste sentido, tanto a lei 10.639 quanto as Diretrizes Curriculares que a acompanham orientaram a reformulação de diversas coleções de livros e materiais didáticos em todo Brasil. Entretanto, esta reformulação não rompeu totalmente com os modelos tradicionais.

Diante do que foi exposto acima, podemos perceber claramente o quão importante e diversificada foi a participação social dos afrodescendentes em nossa história no pós-abolição. Entretanto não se percebe uma preocupação em divulgar tal fator ao público não acadêmico, e principalmente aos estudantes da Educação Básica.

O que predomina nos documentos curriculares até o presente momento é a ausência dos conteúdos e de uma discussão mais ampla sobre o pós-abolição no Brasil. O mesmo acontece nos livros e materiais didáticos e conseqüentemente na fala de muitos professores.

Entretanto, isto não é uma regra geral. Existem diversas possibilidades de se trabalhar o Pós-abolição nas aulas. O trabalho com documentos é uma delas. Os jornais da Imprensa Negra estão disponíveis para acesso via internet e podem ser usados como fontes para inúmeras atividades.

Além disso, estimular os alunos a pesquisarem sobre a atuação do Movimento Negro também é uma estratégia interessantíssima. É algo simples, mas que possui uma grande importância não só para promover o conhecimento sobre a temática, como também para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos.

Os espaços não formais de educação também podem contribuir de forma significativa. A visitação a museus ou a locais históricos, como por exemplo, o Cais do Valongo, o Museu do Negro e o circuito da “Pequena África” no Rio de Janeiro possibilitam uma reflexão sobre a participação histórica e social dos negros na História do Brasil. Além de exercer um processo de ressignificação da memória construída pelo senso comum, que é predominante na maioria dos estudantes.

As entrevistas realizadas com professores da Educação Básica para esta pesquisa demonstraram o quanto estas iniciativas são importantes. Os professores relataram diversas experiências além dos exemplos citados acima tais como: a realização de oficinas de discussão sobre o racismo, debates em cima de textos acadêmicos sobre o tema e aulas interdisciplinares, estabelecendo um diálogo com disciplinas como a sociologia.

Discutir o Pós-Abolição nas aulas de História contribui também para a construção de relações de identidade e pertencimento por parte dos alunos. Ao conhecer a história do Movimento Negro, estes estudantes têm a oportunidade de criar laços de reconhecimento positivos. Tal fator é de suma importância, sobretudo para os alunos negros que tem, em sua maioria, dificuldade em se identificar com a forma com os afrodescendentes são representados em nossa história a partir dos estereótipos do senso comum: o escravo, a vítima, o malandro etc.

Neste contexto acredito ser de suma importância conhecer e estudar a atuação dos negros no pós-abolição, principalmente a atuação do Movimento Negro em suas mais diversas formas e organizações. Tal fator contribui para uma visão mais ampla e crítica de nossa história, além de desconstruir possíveis estereótipos, juízos de valores e preconceitos que os estudantes, muitas vezes já trazem consigo para a sala de aula.

CAPITULO 2: O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO E FONTE DE PESQUISA.

Neste capítulo serão abordadas algumas questões e características gerais dos livros didáticos enquanto objetos de pesquisa, seguidas da análise do livro selecionado como fonte desta pesquisa.

Os primeiros manuais didáticos produzidos no Brasil têm origem na primeira metade do século XIX, mesmo período em que teve início a instalação das escolas públicas pelo Estado Nacional. Neste mesmo momento, concretizou-se também a estruturação do Ensino Público. A partir de então a escola e todos os elementos que a envolvem começaram a ganhar destaque entre os intelectuais e os governantes que procuravam através do ensino legitimar determinadas ideologias e concepções de estado, nação, pátria, entre outros, nas diversas camadas sociais.

Neste contexto, os livros e materiais didáticos foram ao longo dos séculos assumindo um papel fundamental no processo educacional como ferramenta de estudos e como portadores de ideologias e valores a serem difundidos através de sua utilização por alunos e professores.

No entanto até a segunda metade do século XX foram pouquíssimos os estudos acadêmicos dedicados aos manuais didáticos, tendo-os como fonte de pesquisa. Tais estudos tiveram impulso a partir da década de 1960, em diversos países como França, Alemanha, Espanha, EUA e Japão (CHOPPIN, 2004, p. 551). No Brasil somente por volta das décadas de 1980 e 1990 as pesquisas sobre esta temática ganharam destaque significativo no meio acadêmico. Atualmente há uma enorme variedade de autores e pesquisadores que se dedicam a analisar o tema das mais variadas formas.

Os livros didáticos constituem um dos principais elementos utilizados por professores e alunos da Educação Básica no processo de ensino-aprendizagem, sendo indispensáveis para grande parte dos profissionais que atuam nesta área. Eles também representam para muitos alunos o primeiro e, em muitos casos, o principal contato com o universo da leitura.

2.1 O LIVRO DIDÁTICO EM SUA MÚLTIPLICIDADE : CARACTERÍSTICAS GERAIS:

A autora Circe Bittencourt compreende o livro didático como um objeto complexo, multifacetado e de difícil definição (BITTENCOURT, 2004, p. 301). Tal fator se deve às suas diversas características e funções, além do seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

A natureza complexa do objeto explica o interesse que o livro didático tem despertado nos diversos domínios de pesquisa. É uma mercadoria , um produto do mundo da edição que obedece a evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses dos mercado, mas também é um depositário de diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em determinada época. Além disso, ele é um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição , inseparável tanto na sua elaboração quanto na sua utilização das estruturas, dos métodos e condições de ensino de seu tempo. E sem dúvida o livro didático é também um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. (BITTENCOURT, 2008 p. 14).

A primeira característica presente nos livros didáticos a ser abordada se refere à função destes materiais como instrumentos de ensino-aprendizagem. Eles são parte integrante das aulas de praticamente todas as disciplinas apresentando os conteúdos a serem trabalhados nas mesmas, servindo muitas vezes de guia curricular. Os livros didáticos também fornecem um conjunto de suportes pedagógicos através de exercícios, atividades propostas, textos complementares, entre outros. Estes elementos são de suma importância para complementar o trabalho do professor e enriquecer o aprendizado dos estudantes.

Os livros e materiais didáticos também podem assumir outras funções relacionadas à sua utilização no âmbito escolar. Deste modo, autor Allain Choppin, destacou algumas delas (CHOPPIN, 2004, p. 553).

A primeira é a função referencial, que corresponde aos conteúdos curriculares dispostos nos livros. Os livros representariam uma tradução dos programas oficiais, a partir do olhar, da concepção de história e tempo, de seus autores.

A função instrumental é mais técnica e diz respeito aos métodos de aprendizagem e recursos didáticos presentes nos livros. Deste modo os exercícios, atividades propostas, textos complementares, imagens, fragmentos de documentos,

indicações de filmes etc. que auxiliam na transmissão do conhecimento também devem ser objeto de análise, juntamente com os conteúdos.

No que se refere aos elementos que envolvem a sua produção em um contexto histórico-social, Choppin destaca a função ideológica e cultural dos livros didáticos. Esta é, a meu ver, uma das mais importantes funções dos livros e materiais didáticos, sendo objeto de pesquisa recorrente, sobretudo no que se refere ao Ensino de História. Segundo o referido autor, esta é a função mais antiga dos livros didáticos e remete ao seu papel na formação dos estados nacionais no século XIX. Os livros didáticos, desde então, se afirmaram como um dos vetores da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Além de ser considerado um instrumento privilegiado para a construção de identidades, assumindo também um importante papel político (CHOPPIN, 2004, p. 553).

A última função que o autor assinala é a função documental. Esta função corresponde aos usos dos diversos documentos (textos, imagens, entre outros) presentes nos livros didáticos por alunos e professores durante o processo de ensino aprendizagem.

Todas as funções abordadas acima estão relacionadas aos diversos usos que se pode fazer dos livros e materiais didáticos dentro e fora da escola. Cada professor irá privilegiar uma ou mais destas funções de acordo com a metodologia de trabalho escolhida ou pelas características da coleção didática disponível. Por exemplo, a coleção aqui analisada possui como principal característica a parte textual extensa e com uma abordagem mais completa de determinados conteúdos, o que favorece atividades como estudos dirigidos, análise de fontes textuais e exercícios de fixação. A abordagem de determinadas temáticas pouco conhecidas, como a atuação no Movimento Negro no Pós-abolição, abre espaço para a discussão destes temas a partir de atividades nas quais o professor pode aprofundar o conhecimento dos alunos complementando as informações do livro didático.

Mesmo os professores que não utilizam o livro didático diretamente nas aulas acabam sendo influenciados pelo seu conteúdo seja como consulta na preparação de aulas expositivas, exercícios e atividades ou como guia curricular, sobretudo nas escolas particulares. Nestas instituições os currículos oficiais instituídos pelo MEC não são

obrigatoriamente seguidos. Nestes casos o material didático (livro ou apostila da própria instituição) é o principal referencial para o professor.

De acordo com o autor Kazumi Munakata, cada uma destas funções pode ser tomada como objeto de pesquisa dentro da temática dos materiais didáticos. (MUNAKATA, 2012, p.186). As possibilidades de análise dos livros e materiais didáticos são as mais diversas com enfoques que vão desde características como formato, diagramação, edição, formatação de textos e imagens entre outros, até reflexões mais complexas acerca dos conteúdos presentes em cada capítulo.

Neste sentido, diante da multiplicidade de elementos que envolvem os livros e materiais didáticos, serão abordadas a seguir algumas questões importantes de serem pensadas acerca desta temática.

Os livros didáticos estão inseridos na categoria dos suportes informativos (BITTENCOURT, 2004, p. 296), isto quer dizer que são produzidos para a escola, com finalidades específicas e uma linguagem própria. Além disto, são elementos fundamentais na construção dos chamados saberes escolares. Este conjunto de saberes se forja dentro do espaço escolar na sua prática por professores e alunos. A escola é um local de produção e de troca de conhecimento, e os livros e demais materiais e recursos didáticos contribuem para a construção deste conhecimento, bem como a articulação destes saberes.

Neste contexto, os livros didáticos estão inseridos na chamada cultura escolar, descrita pela autora Dominique Juliá como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a serem ensinados e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIÁ, 2001, p. 10)

Partindo desta definição, acredito que os materiais didáticos, em especial os livros, são algo claramente característico desta cultura escolar, sendo um de seus principais elementos. Os livros didáticos foram em diversos momentos de nossa história peças-chave para a divulgação de determinadas ideologias, legitimando as concepções das classes dominantes acerca dos mais variados aspectos como ideais de nação, pátria, organização social, e as relações entre os diferentes grupos étnicos e religiosos.

Uma das questões mais importantes do universo dos livros didáticos e das relações de poder que os envolvem se refere aos mecanismos de avaliação, controle e distribuição destes materiais nas escolas.

Tais mecanismos envolvem diversas disputas de poder que vão desde sua produção, até sua venda e distribuição. Além da legitimação de um conjunto de determinadas ideias e valores a serem assimilados pelos alunos de acordo com as demandas políticas e sociais do período. Deste modo:

Aprofundar a pesquisa sobre as avaliações dos livros didáticos permite compreender a atuação, interesse e disputas entre os diversos sujeitos e forças sociais que participavam deste processo, procurando por meio das avaliações dos livros didáticos, divulgar orientações pedagógicas e conformar práticas. (FILGUEIRAS, 2012, p.162).

Neste contexto é importante ressaltar a forma como os conteúdos presentes nestes livros são selecionados e dispostos a partir dos documentos curriculares do Ministério da Educação. Tal processo demonstra, entre outras coisas, o tipo de conhecimento que se deseja construir a partir do uso destes materiais.

Em 1985 foi criado o Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD) com o objetivo de incentivar políticas públicas referentes à produção e ao consumo dos livros didáticos em todo o país. Em 1996 foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos”. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até os dias os dias de hoje.

Neste contexto, o PNLD representa atualmente uma peça-chave no que se refere, não somente a análise como também a produção de livros e matérias didáticos no Brasil. As escolas são obrigadas a adotar livros aprovados pelo Ministério da Educação, ou seja, que estão de acordo com as diretrizes estabelecidas pelos currículos oficiais e principalmente que fazem parte do Guia do PNLD.

O Estado compra as coleções escolhidas pelos professores de acordo com o Guia e as distribui nas escolas para uso. As coleções que não foram aprovadas são descartadas, não podendo ser mais utilizadas.

O fato de uma coleção não estar presente no Guia publicado pelo MEC traz efeitos financeiros indesejáveis que, em alguns casos, culminam no desaparecimento de editoras e /ou em fusões de grupos

editoriais. A instituição de uma cultura avaliativa, num contexto político democrático, acabou por desencadear poderosos mecanismos de reajustamento e adaptação no mercado editorial. [...] Neste, contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de *mercadoria*, sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e vendagem. (MIRANDA, 2004, p.128).

Tal fator apontado acima põe em evidência outra característica dos livros e materiais didáticos que deve ser levada em consideração por aqueles que pretendem se dedicar a pesquisa sobre esta temática: o seu caráter mercadológico.

O livro didático é um produto da indústria cultural com uma materialidade característica e um processo de elaboração diferente de outros livros. Enquanto mercadoria, insere-se na lógica de vendagem e requer definições sobre preço e formas de consumo. Trata-se de livro cujo destinatário principal é o professor, sujeito que decide sobre sua compra e sua forma de utilização. O aluno, público alvo explícito, caracteriza-se por ser seu consumidor compulsório. Sua confecção segue os princípios do sistema de avaliação, obedecendo às normas definidas pelo poder estatal, que assim interfere indiretamente na sua produção e é o principal comprador desse material. (BITTENCOURT, 2004, p. 311)

Os livros didáticos são responsáveis atualmente pelo maior número de vendas entre as editoras brasileiras. Este fato está diretamente relacionado com as políticas e programas adotados pelo governo.

O livro como mercadoria, obedece a critérios de vendagem, e por essa razão as editoras criam mecanismos de sedução junto aos professores. Oferecem-lhes cursos, criam materiais anexos que acompanham as obras e esmeram-se em apresentar o livro como um produto “novo” seguidor das últimas propostas curriculares mais atuais. [...] É comum encontrar na capa dos livros as indicações sobre eles ‘estarem de acordo’ com tal ou qual proposta curricular- nos tempos mais recentes com os PCNs. Tais informações da editora nem sempre se confirmam no interior da obra. (BITTENCOURT, 2004, p. 311-312)

O mercado de livros e materiais didáticos está a cada dia mais competitivo. Neste cenário as editoras têm investido pesado em divulgação, descontos e uma série de vantagens para a sua adoção nas escolas, sem se preocupar muitas vezes com os seus consumidores finais, os alunos e professores.

Esta visão estritamente comercial dos livros didáticos também acaba por interferir no processo de escolha destes livros pelos professores que, em alguns casos, não tem suas opções respeitadas pela direção das escolas.

Na escola estadual em que trabalho no Município de Belford Roxo, na Baixada Fluminense, o processo de escolha dos livros didáticos para o Ensino Médio, a serem utilizados pelos próximos três anos, ocorreu no ano passado (2015) da seguinte maneira: As editoras enviaram amostras de suas coleções para que os professores analisassem. Foram recebidas diversas coleções das principais editoras do país. Na instituição em que trabalho a direção estipulou um período para que as equipes de cada disciplina se reunissem para debater sobre a escolha das coleções.

Tal fator não é muito comum, em boa parte das escolas a escolha é feita por um ou dois professores ou de forma aleatória pela direção sem que os professores sejam consultados. O fato de termos tido tempo e espaço para refletir sobre a escolha deste material foi fundamental para uma escolha de uma coleção que se adequasse o máximo possível a nossa realidade e métodos de trabalho, mesmo para os professores que optam por não utilizarem o livro em suas aulas.

Em seguida foi preenchido um formulário no qual indicamos por ordem de preferência três opções de coleções. Nesse caso a coleção enviada para nossa escola foi a primeira opção escolhida por nós. Tal fator também pode variar, há casos em que as coleções que chegam não correspondem a primeira opção escolhida, ou sequer foram selecionadas pelos professores.

No que se refere aos agentes envolvidos na produção dos livros didáticos, o papel dos autores é fundamental. O livro didático é uma obra específica na qual o texto final é fruto de um processo de transposição didática e mediação do conhecimento histórico.

O livro didático procura universalizar leitores distintos e estabelecer uma “cadeia de transferências” do conhecimento histórico sem divergências. Quem elabora os manuais didáticos almeja sua eficiência como transmissor de determinado conhecimento e para isso recorre a uma linguagem que seja não só acessível a um público pouco heterogêneo, e de fácil assimilação, mas, ao mesmo tempo, capaz de sintetizar muitas informações. A operação de produção e apresentação do conhecimento realizada pelo livro didático é assim foco de crítica, porque resulta em um texto impositivo que impede uma reflexão de caráter contestatório. O livro didático caracteriza-se por textos que reproduzem as informações históricas, afirmam seus críticos, as quais por sua vez são repetidas pelo professor e pelo aluno (BITTENCOURT, 2004, p. 314).

Durante o processo de escolha do livro didático analisado, os autores foram um ponto importante. Há uma tendência a escolher os livros de acordo com o tipo de abordagem dos autores, nesse caso a trajetória acadêmica dos autores da coleção bem como o estilo conteudista, privilegiando as atividades de leitura e produção escrita foram apontados pela maioria dos professores como algo positivo.

Este foi um aspecto de discordância entre nós durante o processo. A meu ver, o livro é bem denso, com textos longos, com uma linguagem complexa e exercícios que não estimulam diferentes formas de aprendizado e produção de conhecimento. É o que chamamos de um livro pesado, o que dificulta a sua plena utilização em sala de aula, sobretudo com alunos que tem pouco ou nenhum hábito de leitura e dificuldades de escrita, como na maioria das escolas públicas de nosso país. Tal fator pode variar de acordo com as características da escola e do público ao qual o livro se destina, no entanto no que se refere aos alunos da minha escola o livro é utilizado de formas alternativas, para consulta, estudos dirigidos ou exercícios selecionados.

Deste modo, uma análise sobre os conteúdos dos livros didáticos deve levar em consideração, não apenas as especificidades do texto, linguagem e transposição didática feita pelos autores, como também o fato de que o conhecimento produzido por estes não é totalmente neutro.

Conclui-se que a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo uma época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles, que em sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse do que como ela realmente é. Os autores dos livros didáticos não são simples expectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar novas gerações (CHOPPIN, 2004, p. 557)

Neste sentido, compartilho desta visão do livro didático enquanto agente transformador que traz as demandas sociais e políticas refletidas pelos documentos curriculares para o espaço escolar não de forma absoluta e inquestionável mas passível de crítica e reflexão por alunos e professores.

Os modelos e formas de utilização dos materiais didáticos foram se modificando com o passar do tempo sendo inseridos novos elementos como, por exemplo, os recursos digitais. No entanto a figura do livro ainda se faz presente em praticamente todas as escolas sendo um instrumento de trabalho fundamental para o professor.

No âmbito do Ensino de História, a importância destes materiais é ainda maior. Os livros didáticos contribuem significativamente para a construção de memórias sobre determinados elementos da História e da sociedade brasileira. A forma como determinados fatos são tratados pelos livros didáticos constituem verdades absolutas para a maioria dos alunos que não estão habituados a refletir sobre o conteúdo trabalhado em sala, tanto nos livros didáticos quanto nas aulas expositivas.

Durante muitos anos as análises sobre livros didáticos tinham como ponto central assinalar os pontos negativos das coleções. Muitos professores, até hoje optam por não usar esses materiais ainda que os tenham à sua disposição, e utilizam materiais (resumos, textos e apostilas) de sua autoria. Ao mesmo tempo também é forte atualmente um movimento de renovação dos usos e leituras dos livros didáticos por alunos e professores.

As falas dos professores revelam que os livros didáticos certamente não são mais considerados os vilões da história. Instrumentos de política educacional, são no entanto, portadores de narrativas produzidas a partir de expectativas em relação ao público leitor e propiciadoras de usos diferenciados (MONTEIRO, 2009, p. 199)

Nesse contexto, cabe destacar que não existe um livro didático ideal, todos possuem uma série de especificidades e aspectos positivos e negativos, devendo ser pensados a partir de sua complexidade, levando em consideração cada uma de suas características. Conforme assinala Circe Bittencourt :

As críticas em relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos. No entanto, o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir *um livro didático ideal*, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado (BITTENCOURT, 2004, p. 301)

Nesta pesquisa minha proposta não é apenas apontar possíveis erros de forma normativa e superficial e sim compreender a forma como determinadas temáticas são abordadas por estes livros e como este tipo de abordagem influencia a prática dos professores e o processo de ensino-aprendizagem.

2.2 ANÁLISE DA COLEÇÃO :

Partindo desta perspectiva e levando em consideração a multiplicidade de elementos que envolvem os livros e materiais didáticos, será feita a seguir análise do terceiro volume da coleção *História III O mundo por um fio: do século XX ao século XXI* destinada ao terceiro ano do Ensino Médio. O livro utilizado como fonte corresponde a segunda edição publicada no ano de 2013. Os autores compreendem um grupo de quatro historiadores consagrados no meio acadêmico em diferentes linhas de pesquisa. São eles: Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Gomes, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos.

Esta coleção foi selecionada para análise por dois fatores. Primeiramente pelo fato de ter sido a coleção escolhida pela equipe de professores da escola em que trabalho durante o processo de escolha de livros didáticos para o Ensino Médio realizado no ano passado. E em segundo lugar por esta ter sido a única das coleções recebidas em nossa escola que apresentava alguma referência a Pós-abolição e a participação dos afrodescendentes em nossa História durante o século XX. O volume escolhido corresponde ao terceiro ano do Ensino Médio, pois seguindo uma cronologia linear é este o volume em que as referidas informações sobre o pós-abolição se encontram.

No que diz respeito aos aspectos técnicos gerais, a coleção apresenta uma estrutura tradicional com um texto base e a presença de diversos boxes e textos complementares. Cada capítulo apresenta uma estrutura fixa: texto de introdução apontando alguma curiosidade ou problemática sobre o tema a ser desenvolvido; uma linha do tempo dedicada às datas ou aos anos marcantes, que aparecem em todas as páginas do livro destacadas do texto, além do texto base do capítulo.

Os livros também apresentam as seções “Puxando pela memória”, um boxe com alguma questão/proposta de reflexão sobre a temática abordada, e as denominadas *Mundo Cruzado*, *Conversas com Historiador* e *Outra dimensão*, e *História em seu lugar* que trazem um conteúdo variado desde trechos de documentos, fotos e jornais de época até breves biografias de personalidades históricas marcantes. Ao final de cada capítulo também se fazem presentes as seções *Glossário* e *Remissões* que indicam o vocabulário do texto ou informações sobre conceitos ou expressões utilizadas pelos autores.

No que se refere ao projeto editorial gráfico, o Guia do PNLD ressalta como sendo um dos pontos de maior qualidade da coleção. O documento destaca as formas de emprego das imagens, quase todas passíveis de serem usadas em sala de aula, como fontes históricas e bastante eficazes na indicação do início de uma nova unidade (MEC, 2014, p. 88). Os mapas, tabelas e gráficos apresentam as informações necessárias à sua compreensão. E as imagens por sua vez são devidamente legendadas e com referência.

De acordo com o Guia do PNLD de 2015 a coleção é de fácil manuseio e com uma grande variedade de recursos didáticos, entretanto a densidade em relação aos conteúdos pode exigir uma adequação por parte do professor. Sobre este aspecto, como foi ressaltado anteriormente neste capítulo, o conteúdo apresentado no livro é de fato bastante denso. Os textos são longos e cansativos para crianças e adolescentes, sobretudo aqueles que não têm o hábito de leitura.

O manual do professor está presente no final de cada livro da coleção como uma espécie de anexo e segue uma linha diferente da tradicional. De acordo com o Guia do PNLD no manual do professor o leitor encontra os pressupostos teóricos e didáticos que fundamentam a proposta, favorecendo a compreensão da organização curricular e das estratégias adotadas no livro do aluno.

Ou seja, não se trata apenas de fornecer as respostas dos exercícios e atividades propostas e sugerir outras ferramentas de ensino e métodos de trabalho. É notável uma preocupação dos autores em demonstrar e esclarecer ao professor a forma como as mais diversas questões referentes à disciplina história foram abordadas em cada livro da coleção.

Logo na página de apresentação no início do livro o texto inicial deixa clara esta perspectiva ao propor ao leitor uma breve reflexão sobre o que é a história e para que ela serve. O livro do professor, o qual analisei, foi feito pensando nos docentes, tanto no que refere as questões teóricas quanto a prática do trabalho em sala de aula.

O manual do professor, neste livro, é de fato bem mais extenso do que nos livros tradicionais trazendo reflexões que não são comuns nesse espaço. Ao longo de todos os capítulos a presença constante de sugestões e formas de trabalho do conteúdo também são marcas desta tentativa dos autores de estabelecer um diálogo com o

professor, embora na prática a extensão e densidade dos conteúdos possa representar uma dificuldade na sua utilização.

O Guia do PNLD estabelece alguns tópicos chave para caracterização e análise das coleções. O primeiro a ser abordado aqui se refere ao componente curricular de História que corresponde a forma como a coleção compreende as noções de história, tempo, duração e processo bem como a disposição e abordagem dos conteúdos.

Esta coleção optou pela perspectiva da História Integrada, incorporando conhecimentos produzidos por diferentes correntes historiográficas a partir de uma abordagem global do saber histórico escolar que compreende conteúdos que valorizam a formação, a problematização de fontes, a análise e narrativa sequencial (MEC, 2014, p. 86).

No manual do professor os autores enfatizam que apesar de terem optado por uma História Integrada, houve uma preocupação específica com os conteúdos referentes à História do Brasil que se encontram em unidades e capítulos específicos e não como simples acessório da chamada História Geral. Deste modo os conteúdos de História do Brasil e História Geral estariam integrados, sem que houvesse uma hierarquização entre eles.

No que se refere às concepções de História e tempo, nota-se que a disposição dos conteúdos é feita a partir de uma cronologia linear. Também é notório o predomínio da História da Europa como eixo norteador, apesar de haver uma maior preocupação com as especificidades da História do Brasil e com a inclusão de conteúdos de História africana e indígena. Conforme ressalta o Guia do PNLD o texto base dos capítulos apresenta uma divisão clássica dos conteúdos, prioriza a História Política, sendo complementado por boxes, textos, seções e atividades que trazem as dimensões culturais e socioeconômicas (MEC, 2014, p.84).

Deste modo, é possível observar que a proposta da coleção é de uma História Integrada, que não estabeleça hierarquias entre as diferentes regiões e culturas e que valorize a História Nacional, porém sem romper por completo com a abordagem histórica tradicional.

No entanto, apesar desta proposta, a coleção apresenta uma divisão bastante tradicional dos conteúdos. Os conteúdos sobre História da Europa, a chamada História

Geral, são muito mais extensos e centrais. A História da América e da África ainda estão subordinadas a História europeia.

No que se refere à História do Brasil, de fato há uma abordagem diferenciada. A existência de referências à atuação do Movimento Negro no pós-abolição é um exemplo desta realidade. De todas as coleções recebidas em minha escola para análise, a amplitude dos conteúdos referentes à História do Brasil presentes nesta coleção nos chamou a atenção e foi considerada um ponto positivo.

No que se refere à proposta pedagógica, os exercícios e atividades propostas seguem uma linha bem tradicional. Há uma grande quantidade de atividades que valorizam principalmente a memorização e a produção de material escrito através de elaboração de textos, estudos dirigidos, análises de fontes e debates comparativos. O diálogo com outras disciplinas também se faz presente tanto nos exercícios quanto nos textos dos capítulos.

Ao final de cada unidade há uma seção chamada Roteiro de Estudos na qual são disponibilizados vários tipos de atividades. Primeiro há um questionário discursivo com cinco a dez questões de simples fixação do conteúdo. Há também algumas questões complementares do ENEM e dos principais vestibulares. Cada unidade também vem acompanhada de duas propostas de estudos dirigidos denominados *Conexões* e *Reflexões*, que também seguem a mesma linha de produção de textos ou realização de pesquisas escritas. Há também ao final de cada unidade sugestões de sites, vídeos e filmes relacionados à temática trabalhada.

Neste contexto, nota-se que a coleção tem como principal característica a valorização do texto, seja na leitura ou na produção escrita, como principal método de aprendizagem. As atividades propostas seguem sempre a mesma linha voltada para a leitura e produção escrita. E os exercícios também têm essa característica com a presença marcante de questionários discursivos voltados para a memorização do conteúdo.

Tal fator pode ser considerado positivo ou negativo dependendo da abordagem feita pelo professor. No cotidiano, dependendo do nível de letramento dos alunos, estas atividades podem ser bastante funcionais. No entanto, para os professores que preferem

utilizar formas diferenciadas e mais dinâmicas de aprendizagem, o livro pouco contribui.

Os dois outros itens considerados de grande importância pelo Guia do PNLD na análise das coleções se referem à formação para a cidadania e aos conteúdos de História da África e da cultura afro-brasileira e indígena em concordância com as leis 10.639 e 11.645.

Os aspectos referentes à formação para a cidadania são tratados em sua historicidade, procurando fazer com que o aluno perceba os princípios da diversidade e do respeito às diferenças, pela via do conhecimento histórico (MEC, 2014, p.87). Prevalece no texto a defesa dos modelos democráticos, incluindo a liberdade de expressão, a importância da participação política e a ampliação dos direitos sociais (MEC, 2014, p.87).

Tanto no manual do professor quanto ao longo do livro é notória a valorização do papel da mulher, bem como o respeito às diferenças sociais, religiosas, étnicas e culturais.

O item referente à História Africana e Afro-brasileira é um dos mais relevantes na análise do Guia do PNLD. As coleções para serem aprovadas tem que estar em acordo tanto com a lei 10.639 quanto a lei 11.645 referente à História Indígena.

Na coleção analisada, de acordo com o Guia do PNLD a História e Cultura Afro-brasileira está concentrada no período colonial, no trabalho escravo e nos debates e movimentos abolicionistas, destacando os diversos mecanismos de resistência à escravidão e a participação do negro na luta pela abolição. Isso ocorre de maneira que os sujeitos sejam privilegiados em resistência e atuação sem descaracterizar a dominação, as relações sociais conflituosas e baseadas na exploração, sem vitimização de tais sujeitos (MEC, 2014, p. 87-88).

No que se refere ao Ensino de História da África os autores da coleção destacam que:

Nesta coleção houve a preocupação de não somente informar sobre a história da África, um continente tão importante para a história a História americana e mundial, mas de poder auxiliar o combate aos preconceitos que há séculos envolvem a abordagem de temas africanos. Isso significa a intenção de combater os estigmas racistas,

de um lado, mas também os libelos “vitimizadores” que, ao construir a História da África como a presa fácil de uma cobiça ocidental infantiliza os povos africanos, ignorando a complexidade e a diversidade daquelas sociedades e o protagonismo assumido por diversos povos africanos no processo global, incluindo a escravidão o tráfico negreiro e o colonialismo (anexos imagem 5).

De fato quando se trata da História africana as características apontadas acima são facilmente percebidas. No volume analisado a História recente do conteúdo é tratada de forma bastante completa há um capítulo inteiro dedicado ao Pan-africanismo. Os movimentos de luta pela independência são abordadas não somente as perspectivas política e econômica como também os aspectos culturais, sociais e étnicos.

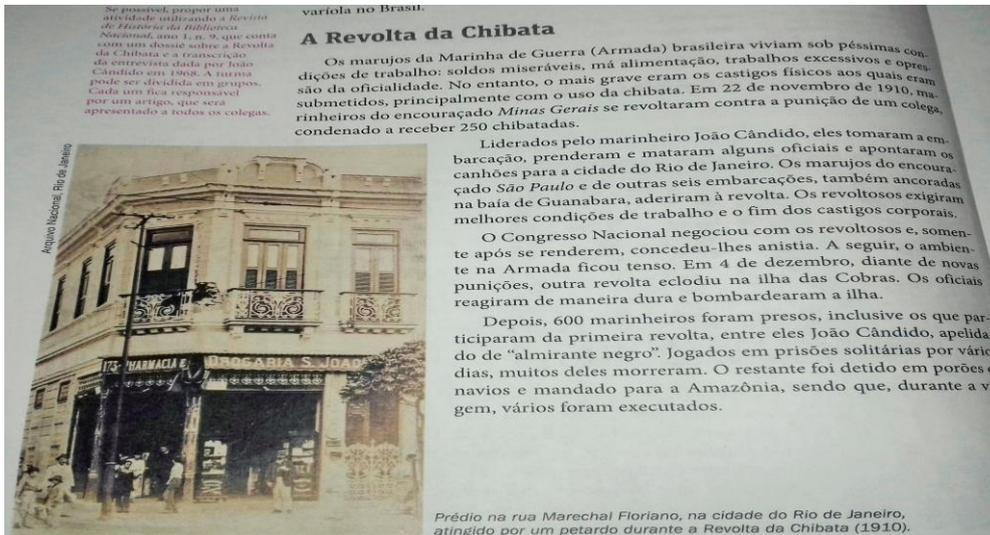
No entanto quando se trata da História afro-brasileira, o principal aspecto tratado ainda é a escravidão, conforme o próprio PNLD ressalta (MEC, 2014, p.87). O período pós-abolição não é sequer citado como conteúdo relevante tanto no Manual do Professor quanto no Guia do PNLD.

Contudo, ao se observar o conteúdo do livro nota-se algumas referências bem interessantes sobre a participação dos negros em nossa História ao longo do século XX. O que sem dúvida é um diferencial em relação a grande maioria das demais coleções presentes no Guia do PNLD, nas quais a única referência é a participação do marinheiro João Cândido na Revolta da Chibata.

Deste modo, será abordado a seguir o modo como a questão racial, bem como a participação dos afrodescendentes na História do Brasil é tratada no livro analisado.

A primeira referência presente no livro sobre a participação dos afrodescendentes em nossa História se encontra logo no primeiro capítulo da unidade I, dedicado a Primeira República brasileira (1891 a 1930).

Neste capítulo, os afrodescendentes aparecem no trecho referente à Revolta da Chibata na página 24. Trata-se de um trecho curto que narra de forma simples e factual os acontecimentos da revolta que está inserida no conjunto dos movimentos sociais urbanos do período. Ao lado do texto encontra-se uma imagem de um prédio na Rua Marechal Floriano que teria sido atingido durante a revolta. É apenas citada a participação do marinheiro João Cândido, com pouquíssimo destaque.



Como foi colocado anteriormente, há próximo ao texto base em vermelho, uma orientação dirigida aos professores com uma sugestão de atividade utilizando a edição da Revista da Biblioteca Nacional que traz um dossiê sobre a Revolta da Chibata e a transcrição da entrevista dada por João Cândido em 1968.

Este fator não exclui a abordagem superficial do texto base. A participação social dos negros neste período foi muito além do que apenas a Revolta da Chibata, única referência citada neste capítulo.

No entanto, nos capítulos seguintes o livro traz outras referências à participação social e política dos negros em diferentes momentos históricos, não se limitando apenas a referida Revolta da Chibata ou ao Dia da Consciência Negra. O capítulo sete *Brasil: a República Nacional Estadista*, que trata sobre a chamada era Vargas traz na página 117 um box informativo sobre a Frente Negra Brasileira.

OUTRA DIMENSÃO: RESISTÊNCIA

Lutas do movimento negro

No período 1930-1945 surgiram vários jornais e diversas associações negras. No dia 12 de outubro de 1931, em São Paulo, foi fundada a Frente Negra Brasileira (FNB). Em seus estatutos, aprovados por quase 2 mil afro-brasileiros presentes, constava a união pela "dignidade e o progresso do trabalhador negro". Muitos afro-brasileiros aderiram ao chamamento de unidade política e formaram organizações no Maranhão, Pernambuco, Bahia, Sergipe, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. As frentes negras e seus líderes, atuando em várias associações e órgãos de imprensa, mantinham ideias comuns na defesa da população afro-brasileira e se esforçaram para formular identidade própria. O objetivo era o de congregar, educar e orientar com finalidades emancipatórias. (...)

A Frente Negra Brasileira apoiava o governo Vargas, sobretudo ao defender o nacionalismo e o regime autoritário. Como os partidos políticos não se preocupavam com os problemas vividos pela população negra, em 1936 a FNB transformou-se em partido. Contudo, com a decretação do Estado Novo, ela foi fechada.

A luta do movimento negro continuou durante o Estado Novo. O surgimento da União Negra Brasileira, do Clube Recreativo Palmares e os festejos do cinquentenário da Abolição da escravidão tornaram possível debater a situação dos afro-brasileiros, mesmo durante o período ditatorial. Muitas entidades locais e estaduais permaneceram ativas, como o Movimento Brasileiro contra o Preconceito Racial, no Rio de Janeiro, e a Associação dos Brasileiros de Cor, na cidade de Santos. (...)

(FLORES, Elio Chaves. Jacobinismo negro: lutas políticas e práticas emancipatórias (1930-1964). In: *A formação das tradições (1889-1945)*. As esquerdas no Brasil, volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 499-510.)

Quais os objetivos centrais dos líderes da Frente Negra Brasileira nos anos 1930?

O texto corresponde a um fragmento do livro *A formação das tradições (1889-1945, as esquerdas no Brasil)* escrito por Elio Chaves Flores. Neste trecho é abordado de forma breve o contexto de criação da FNB, sua trajetória e importância no cenário político da época. Também são citados outros grupos e instituições que marcaram o Movimento Negro no período como a União Negra Brasileira, o Clube Recreativo Palmares, além do Movimento Brasileiro Contra o Preconceito Racial e a Associação dos Homens de Cor. No fim do texto há uma questão proposta, tanto para um exercício escrito quanto para um debate, referente aos objetivos centrais dos líderes da Frente Negra em 1930.

Seguindo este mesmo modelo, no capítulo 12: *O Brasil e a República Democrática* que trata do período de 1945 a 1964, também há um boxe informativo sobre atuação do Movimento Negro. O pequeno texto descreve de forma breve a fundação e trajetória do Teatro Experimental do Negro e destaca outros marcos, como a Convenção Nacional do Negro Brasileiro em 1945. Dentre as principais reivindicações foram destacadas a origem étnica do povo brasileiro escrita na Constituição, a criminalização do preconceito racial e a garantia de acesso ao ensino público aos afro-brasileiros. Também é citada a Conferência Nacional do Negro realizada em 1949 destacando a participação de Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos. Ao final do texto os autores apontam a união em torno de ideais comuns, o direito de participar da vida política e de usufruir os direitos sociais, bem como a elevação da autoestima dos afro-brasileiros como sendo as grandes lutas do Movimento Negro neste período.

OUTRA DIMENSÃO: RESISTÊNCIA

A luta continua

Sobre o movimento negro brasileiro nos anos 1930-1945, veja capítulo 7, página 117.

As lutas dos movimentos afro-brasileiros iniciadas nos anos 1930 pela igualdade social e contra o racismo continuaram no período democrático.

Em 1944, ao final da ditadura do Estado Novo, um grupo de atores negros, entre eles Abdias Nascimento, fundou o Teatro Experimental Negro (TEM), que, mais do que um grupo de teatro, se constituiu, nos anos seguintes, em movimento político que trabalhava pela valorização social do negro através da educação, da cultura e da arte.

No mês seguinte à deposição de Vargas, em novembro de 1945, foi realizada a Convenção Nacional do Negro Brasileiro. Em carta aberta, os integrantes do evento afirmaram: "Devemos ter o desassombro de ser, antes de tudo, negros, e como tais os únicos responsáveis por

nossos destinos, sem consentir que os mesmos sejam tutelados ou patrocinados por quem quer que seja". Entre as reivindicações, constavam que fosse escrita na Constituição a origem étnica do povo brasileiro; a criminalização do preconceito racial e a garantia de acesso ao ensino público aos afro-brasileiros.

Em maio de 1949, no Rio de Janeiro, foi realizada a Conferência Nacional do Negro. Várias personalidades se destacaram na luta antirracista, entre elas Abdias Nascimento e o sociólogo Guerreiro Ramos.

A luta contra a discriminação racial, a união em torno de ideais comuns, o direito de participar da vida política e de usufruir os direitos sociais, bem como a elevação da autoestima dos afro-brasileiros, foram as grandes lutas do movimento negro no período democrático.

Por fim, a última referência feita à participação dos afrodescendentes em nossa história no pós-abolição se encontra no capítulo 10, referente aos processos de independência das colônias africanas e asiáticas. Ao lado do texto base sobre o *Apartheid* na África do Sul na página 164, encontra-se um box com um texto complementar sobre a Dia da Consciência Negra no Brasil. Logo em seguida há uma proposta de atividade na qual os alunos devem se dividir em grupos para participar e registrar atividades e eventos referentes ao Dia da Consciência Negra realizados em sua cidade (bairro, escola etc.) .

O conteúdo exposto acima está longe de ser o ideal. Apresenta uma descrição bastante superficial, e fora do texto base (com exceção da Revolta da Chibata), em boxes como uma informação complementar e não como parte do conteúdo referente à História do Brasil nos diversos períodos abordados. O texto sobre o Dia da Consciência Negra se encontra em um capítulo referente à História da África. O texto base não possui qualquer conexão com a realidade brasileira, levando uma discussão importante em nossa sociedade a ser vista pelo leitor como algo aleatório e isolado dentro de um conteúdo referente à África do Sul.

Em todo o livro não é citado, por exemplo, o Movimento Negro Unificado, criado durante o regime militar e que teve uma atuação importantíssima em nossa sociedade, tão pouco as conquistas do Movimento Negro nos dias atuais. As relações étnico-raciais são abordadas em diversos momentos, mas nunca tratando do contexto brasileiro atual.

No entanto, ao observar o panorama geral das produções didáticas no Brasil, estas pequenas referências representam um avanço. No que se refere ao período Pós-abolição, os afrodescendentes costumam ter pouco ou nenhum destaque. Em geral, apenas o marinheiro João Candido é citado nos textos referentes à Revolta da Chibata, bem como Lima Barreto citado entre os grandes nomes da literatura brasileira do início do século XX.

A perspectiva informada pela obra de Gilberto Freire sobre a convivência harmoniosa das três raças formadoras do brasileiro e da ausência de conflitos ligados às questões de raça, bem como da perspectiva marxista, que dominou a produção de livros

A História no seu lugar

No dia 20 de novembro é comemorado no Brasil o Dia da Consciência Negra. Nesse dia, em 1695, ocorreu a morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares. Procure saber se na sua cidade haverá, este ano, eventos em comemoração ao Dia da Consciência Negra (palestras sobre a importância da cultura africana para formação da sociedade brasileira, mostras culturais afro-brasileiras, atividades de combate ao racismo e ao preconceito social, entre outras atividades). Junto a colegas da turma, participem das atividades programadas. Fotografem as atividades culturais e anatem as principais questões discutidas nas palestras. Depois, façam um mural expondo as fotografias e textos com as questões discutidas.

e materiais didáticos nos anos 1980 e 90, e que enfatiza a luta de classes como principal motor das dinâmicas sociais, contribuíram de forma significativa para este quadro.

A maioria dos livros didáticos só trata da participação dos afrodescendentes na História do Brasil, no máximo até o início do século XX, pois nas primeiras décadas da República os negros passaram a integrar a sociedade de classes, representados de forma homogeneizante dentro da classe operária e das camadas populares e não mais com sua identidade ligada à raça e a cultura. O Movimento Negro tão ativo neste período passou a ser praticamente ignorado e os elementos culturais de origem africana a integrar a chamada cultura nacional.

Não se pode deixar de levar em consideração, o fato de que a maioria dos profissionais docentes não tiveram contato com estes conteúdos em sua formação. O desconhecimento sobre a história e cultura africana foi, e ainda é, algo alegado por muitos professores, sobretudo nos primeiros anos de implementação da lei 10639. O mesmo se dá em relação à História e Cultura Afro-brasileira. Os livros didáticos muitas vezes demonstram a visão predominante no senso comum da sociedade como um todo sobre a participação política social e cultural dos afrodescendentes em nossa história.

Neste contexto, deve-se levar em consideração que a escola é um espaço de referência fundamental para a construção destas múltiplas identidades, notadamente quando se trata de grupos marginalizados socialmente.

No que diz respeito ao papel social dos negros na História do Brasil, a ênfase dada ao fator escravista como exclusivo exemplo de sua participação em nossa história, feita por alguns livros didáticos, contribui para o reforço de estereótipos e construção de uma identidade negativa por parte dos alunos.

Os materiais didáticos não são os únicos responsáveis pela formação identitária de crianças e adolescentes, porém constituem uma importante referência para estes jovens, assim como todo o conhecimento adquirido a partir de diferentes maneiras ao longo de sua trajetória escolar.

Além das relações de identidade e pertencimento, a forma como os conteúdos estão dispostos nos livros didáticos também constituem elementos formadores de memória. Os estudantes trazem para a sala de aula diversas memórias oriundas das várias esferas de sua vida cotidiana. A estas memórias se unem os saberes escolares, o

conhecimento construído nas aulas, a partir não somente do conteúdo ensinado pelo professor, como também do que está presente nos materiais didáticos e suportes pedagógicos utilizados.

O discurso presente nos livros seja através dos textos, das imagens ou simplesmente na organização das temáticas, priorizando determinados fatos e personagens em detrimento de outros, contribuí para estabelecer o que deve ou não ser lembrado e de que forma. Sobre este aspecto, a autora Circe Bittencourt ressalta que:

O livro didático não é responsável de forma isolada por essa sedimentação de uma memória histórica; na maior parte das vezes, serve como veículo de reprodução de uma historiografia responsável pela produção dessa mesma memória e que renova interpretações, mas sempre em torno dos mesmos consagrados fatos, que se tornam os nós explicativos de todo o processo histórico. (BITTENCOURT, 2004, p. 304)

Deste modo é possível concluir que a forma como grande parte dos livros trata as questões referentes à participação dos negros na História do Brasil, reflete o predomínio de uma historiografia tradicional, linear e eurocêntrica, que tem o escravismo colonial como principal eixo.

Nestes casos, os estudos sobre o pós-abolição tem pouco ou nenhum destaque, o que dificulta a criação de novas memórias por parte dos alunos. Memórias estas não mais baseadas no sofrimento, na vitimização e na passividade e sim na luta social e política bem como na valorização cultural e histórica dos afrodescendentes.

Mais uma vez ressalto que os saberes produzidos em sala de aula bem como os conteúdos presentes nos livros e materiais didáticos não são os únicos elementos formadores de uma memória. Entretanto, eles representam uma importante contribuição para imagem que crianças e adolescentes terão sobre determinado assunto, bem como a forma com este assunto será compreendido, assimilado e lembrado até a vida adulta.

Os alunos, em sua grande maioria, tendem a assimilar os saberes aprendidos nas aulas de História e principalmente o conteúdo escrito presente nos livros didáticos como verdades incontestáveis. Neste sentido cabe a nós professores promover uma reflexão crítica sobre estes conteúdos.

CAPITULO III: O LUGAR DO NEGRO NA HISTÓRIA ENSINADA

Este capítulo traz as entrevistas realizadas com professores que atuam na Educação Básica e que adotaram a coleção analisada em suas escolas. Foram entrevistados quatro professores: dois que atuam na rede estadual na Baixada Fluminense e Região dos Lagos, uma professora que atua na rede estadual e na rede FAETEC ambas no município de Niterói e um professor que atua em uma escola técnica federal na região da Tijuca.

As entrevistas foram feitas no ano de 2015 entre os meses de junho e novembro. Mesmo tendo sido devidamente autorizada, optei por dar nomes fictícios aos entrevistados, já que dentre eles há professores bastante conhecidos no meio docente e também alunos deste programa de mestrado.

Os professores escolhidos ministraram ano de 2015 aulas de história em turmas do terceiro ano do Ensino Médio. E não somente tiveram a coleção adotada em suas escolas, como em sua maioria fazem uso do livro de diferentes formas. Estes professores também representam a diversidade de estrutura, público, condições e métodos de trabalho em diferentes redes de Ensino Básico: estadual, municipal, federal, regular e técnico, bem como as diversas realidades vivenciadas em diferentes regiões do Rio de Janeiro.

O objetivo principal das entrevistas é perceber como as questões raciais são tratadas nas aulas a partir da prática dos professores de um modo geral e não apenas no que se refere ao uso do livro didático. Neste sentido, os professores puderam relatar suas experiências a partir de quatro eixos: a formação do professor; a forma como os conteúdos previstos pela lei 10.639 sobre História Africana e Afro-brasileira e o Pós-abolição são trabalhados tanto no cotidiano das aulas quanto nos projetos interdisciplinares; a crítica de cada professor ao livro didático, destacando os pontos positivos e negativos e as formas de utilização em sala de aula; além do racismo e do preconceito e suas formas de manifestação na escola.

3.1 TRAJETÓRIAS, SABERES E EXPERIÊNCIAS :

A formação do professor é algo fundamental quando se pretende compreender a nossa atuação em sala de aula. A lei 10.639 apesar de dirigida a Educação Básica também influenciou o ensino nas universidades. A grande maioria dos professores não

estava preparada para ensinar os conteúdos previstos na lei por que não tiveram uma formação que abordasse a História da África, e a História Afro-brasileira fora do eixo do sistema escravista. Muito se avançou neste sentido. Atualmente estes temas já fazem parte da grade obrigatória da maioria das universidades e os centros de estudos e núcleos de pesquisa tanto sobre História da África quanto sobre História Afro-brasileira vem crescendo em todo o país. Tal fator representa um ganho bastante significativo para o meio acadêmico e para os futuros professores.

No entanto este movimento é bem recente. Entre os professores entrevistados, apenas um afirmou ter tido contato com estes conteúdos em sua graduação (UFRJ em 2011). Os demais, um professor Pós-doutor em ciências sociais pela UFF e duas professoras que estão cursando atualmente o mestrado (Graduação em História pela UFF e pela Universidade Gama Filho) afirmaram não ter tido nenhum contanto com História da África ao longo de sua formação. No que se refere à participação dos negros na História do Brasil, todos os quatro professores foram unânimes em afirmar que a única referência que tiveram na universidade foi o negro enquanto parte do sistema escravista. O pós-abolição não foi sequer mencionado em suas trajetórias acadêmicas.

Neste sentido a fala da professora Cristina Lima, que atua na rede estadual e na rede FAETC é bastante pertinente :

Eu sou formada em História pela UFF e tenho uma graduação em Pedagogia também, pela UERJ. Durante a graduação não tive esse contato. Quando eu estava para me formar, a história da África estava iniciando ainda, não havia uma importância para o departamento de História, era uma matéria eletiva, não tinha esses debates que estão acontecendo atualmente e eu acabei não fazendo e não tendo nenhuma formação em História da África. Só que quando eu iniciei no magistério, o tempo que eu tenho de magistério é quase o mesmo tempo que a lei, e eu lembro perfeitamente que quando a lei veio os professores reclamavam, não achavam importante, não se sentiam preparados. Eu também não me sentia preparada, mas eu reconhecia a importância. Não tem como não reconhecer a importância de se trabalhar a História da África já que a maioria dos nossos alunos são negros. E aí a gente vê uma história totalmente europeia sendo trabalhada. Quando saiu a lei a principal questão era como trabalhar isso ? Com um currículo em que você não tinha nem um vislumbre de como trabalhar essa História, sendo que você já não tinha formação.

Os próprios PCNS não te davam caminhos. Você tinha buscar a experiência e os caminhos sozinha.³

Neste sentido, o ensino de História Africana e Afro-brasileira nas escolas foi sendo construído, principalmente, a partir da ação dos professores que foram buscando caminhos para construir esse conhecimento até então inédito, tanto na sua formação quanto nos currículos e materiais didáticos. Este é um processo que envolve diversos fatores que vão desde o interesse do professor em ampliar seu conhecimento sobre o assunto até a realização de trabalhos que estimulem a troca de experiências e conhecimento entre professores e alunos.

Neste sentido, ao abordar a experiência prática dos professores tanto em relação às questões referentes ao Pós-abolição e a utilização dos livros didáticos quanto às relações étnico-raciais no espaço escolar é necessário compreender o processo de mobilização dos diversos saberes, presentes no chamado saber escolar, bem como as estratégias utilizadas por estes profissionais. Neste sentido, a professora Ana Maria Monteiro compreende a categoria saber escolar como:

Aquela que designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado, mas diferente do saber científico de referência e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática e às mediações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, bem como as dimensões histórica e cultural em uma perspectiva pluralista (MONTEIRO, 2007, p. 14).

Deste modo, o segundo ponto abordado nas entrevistas se refere à mobilização destes diversos saberes na prática dos professores durante as aulas. Foi questionado a cada um dos entrevistados de que forma os conteúdos de História da África e História Afro-brasileira eram trabalhados em suas escolas, e todos afirmaram existir um projeto interdisciplinar em que este tema era abordado. A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) tem um projeto anual e obrigatório a ser realizado nas escolas na semana do feriado do Dia da Consciência Negra. No entanto, este tipo de projeto não ocorre só nas escolas estaduais como destaca a fala do professor Alberto Silva, que atua em uma escola técnica federal :

Esse ano teve na semana de ciência e tecnologia sobre isso, foi organizado por uma das professoras daqui do Departamento de História, e pra ano que vem nós estamos pensando um projeto

³ Entrevista concedida por Cristina Lima professora de História da rede estadual no município de Niterói/RJ e da rede FAETEC também no município de Niterói /RJ. Entrevista realizada em 16/09/2015.

unificado. Além de compartilhamento de textos e materiais didáticos entre os professores de História.⁴

Esta iniciativa apesar de simples representa um grande avanço. Na maioria das escolas técnicas que possuem o Ensino Médio concomitante, as disciplinas do curso regular da área de humanas, principalmente a História, são pouco valorizadas. As escolas federais possuem autonomia para criar seu próprio currículo. No currículo desta escola havia poucas referências a História Africana e Afro-brasileira, ainda que estes temas fossem discutidos pelos professores nas aulas. Sobre este caso em especial o professor destaca:

O programa da nossa escola é um programa diferenciado e que deve passar por mudanças no ano que vem. É um programa muito reduzido o que da minha parte gera muitas críticas. A gente sofre uma pressão muito grande, a qual a gente tem resistido, pra fazer uma História mais instrumental submetida aos cursos técnicos coisa que eu me oponho radicalmente. É basicamente um programa de Brasil e História Moderna e Contemporânea que às vezes a gente nem consegue cumprir por que a nossa carga horária já é muito pequena.⁵

Durante minha licenciatura fiz meu estágio de prática de ensino nesta escola, e pude acompanhar esta realidade. Sendo assim é um ganho significativo para os alunos que os professores de História se dediquem a trabalhar estas questões, em um ambiente onde o ensino desta disciplina é tão desvalorizado.

Ainda no que se refere à realização dos projetos interdisciplinares envolvendo a História da África e a Cultura Africana e Afro-brasileira duas outras experiências merecem destaque. A primeira diz respeito ao professor Jorge Oliveira que atua na rede estadual nos municípios de Nova Iguaçu e Paracambi.

Na escola em Paracambi eu tenho experiências muito legais. Tem um orientador pedagógico que faz parte do GT de discussões justamente das questões étnico-raciais africanas e indígenas. Esse GT é próprio da regional centro-sul com sede em Vassouras. Então há dois anos, esse ano vai para o terceiro, em novembro no Dia da Consciência Negra, naquela semana a gente sempre faz um evento a semana inteira discutindo essas questões. Então por exemplo na primeira semana a gente fez uma série de mesas com palestras e seminários com diversos professores, eu participei, também fiz uma fala. Ele é do candomblé então ele trouxe pessoas pra falar sobre a religiosidade, trouxe estudantes de História pra falar sobre as suas pesquisas sobre questões

⁴ Entrevista concedida por Alberto Silva professor de História do IFRJ Campus Maracanã no município do Rio de Janeiro. Entrevista realizada em 11/11/2015.

⁵ Alberto Silva 11/11/2015

étnicos raciais. Então foi uma semana inteira falando sobre essas questões. Mais no turno da noite. Lá o turno da noite tem se saído melhor que o turno da manhã. E ano passado foi feita uma amostra com filmes documentários e debates sobre isso. Então a gente passou aquele filme o *Amistad*, passamos o documentário do projeto Memórias do Cativo do pessoal da UFF, e fazendo os debates. É uma coisa que a gente encontra resistência dos próprios professores que questionam: Pra que falar sobre isso? É uma época que estão chegando as provas no final de novembro então muitos professores resistem um pouco. Até por que tem outras forças envolvidas. Isso vai demandar tempo do professor, demanda um certo investimento, a gente passa um pouquinho do horário, enfim, bagunça a rotina da escola um pouco. Acho que a resistência de alguns professores está exatamente aí, e não por não acharem que é importante. Mas acho que até os professores coordenação e direção viram que foi dando certo o primeiro ano foi muito legal, o segundo ano mais ainda e acho que até a própria direção foi se empenhando em fazer a escola toda se empenhar nesse projeto. Acho que é um exemplo que dá pra fazer alguma coisa.⁶

O segundo relato se refere à experiência da professora Cristina Lima. Sua fala se refere a uma escola estadual do Município de Niterói.

Os projetos que tem são iniciativas de alguns professores e não da escola. Eu acho que a lei na minha escola avançou muito pouco, as pessoas até reconhecem a importância, mas elas não se envolvem. Então quando eu fiz esse ano o projeto sobre o racismo com o terceiro ano onde os alunos montaram uma exposição sobre a História do racismo, a escola toda parabenizou mas ninguém se envolveu. A ideia surgiu através das conversas com os alunos sobre as cotas. Eu percebi que eles consideram as cotas como algo que os menospreza. Eles não conseguem perceber as cotas como uma medida de reparação. Por que eles não sabem essa história e essa memória de resistência. Isso não foi trabalhado então eles não associam. Eles acham que é um passado que não tá relacionado com eles. No trabalho que eles fizeram uma parte dos alunos trabalhou com “O racismo tem História” que era pegar fontes que eu selecionei sobre como se construiu o pensamento racial no Brasil. A partir de algumas aulas teóricas que eu dei eles tiveram que trabalhar com essas fontes. De início eu senti que foi muito difícil por causa do letramento deles e diante da dificuldade eu resolvi partir pro áudio visual. Fui pegar vários documentários e vídeos para mobilizá-los sobre a questão racial. A outra parte dos alunos foi trabalhar o seguinte: se o racismo tem História, a luta do Movimento Negro também tem História. E aí eu selecionei fontes onde eles pudessem observar que nas primeiras décadas do século XX existiam jornais negros que reivindicavam a inclusão social. Outro grupo foi trabalhar a Frente Negra Brasileira na década de 30 que

⁶ Entrevista concedida por Jorge Oliveira professor de História da rede estadual nos municípios de Nova Iguaçu e Paracambi na Baixada Fluminense. Entrevista realizada em 25/06 de 2015.

também foi um movimento político de reivindicação, até chegar nos dias de agora. Eu enfatizei muito o discurso do Kabengele Munanga. Eu passei um vídeo dele falando sobre a violência dos jovens negros e sobre a questão das cotas. E aí nos fizemos um grande mural pegando até as leis mais recentes, alguns alunos pesquisaram sobre o Estatuto da Igualdade Racial, eles fizeram vários gráficos sobre as desigualdades entre brancos e negros e nós fizemos uma exposição a céu aberto⁷.

Os dois projetos descritos acima demonstram a amplitude de questões que os chamados saberes escolares envolvem. De acordo com Jean Claude Forquin:

O próprio de uma reflexão sociológica ou histórica sobre os saberes escolares é o de contribuir para dissolver esta percepção natural das coisas, ao mostrar como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem, de um lado, na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da autonomia ou da hegemonia no que concerne o controle do currículo), de outro lado a configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturas heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um trunfo, social político e simbólico. (FORQUIN, 1992, p. 43-44)

Neste sentido, ao realizar estes projetos os profissionais envolvidos trazem para dentro do espaço escolar questões que envolvem as diversas disputas de poder e de conhecimento simbólico que se fazem presentes nas relações étnico-raciais e em nossa sociedade como um todo. Os alunos tiveram a chance de discutir temas como o racismo, as medidas de reparação, a atuação do movimento negro, além da história do continente africano a partir de um olhar crítico e reflexivo, diferenciado do conhecimento do senso comum que muitas vezes é predominante.

Estes são exemplos de que é possível realizar ações que mobilizem os alunos e levando-os a reflexão, a desconstrução de estereótipos e preconceitos e à ampliação de sua visão de mundo. Tal fator também demonstra que os estudantes, quando estimulados, se envolvem nas discussões e participam das atividades propostas, sendo um importante elo na construção do conhecimento histórico dentro do espaço escolar.

No entanto, em ambas as falas é possível perceber que mesmo após 13 anos da lei 10.639 e tantas discussões em todos os âmbitos da sociedade sobre a importância do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na formação dos estudantes e

⁷ Cristina Lima 16/09/2015

para a sociedade de um modo geral, ainda há uma certa resistência em relação a estas temáticas. Não há dúvidas de que a lei trouxe o reconhecimento da importância destes conteúdos, mas não de forma prioritária.

No primeiro relato o professor enfatiza a importância da figura do Orientador Pedagógico, do seu envolvimento no GT fora do espaço da escola e da sua experiência religiosa pessoal, para o êxito do projeto. Tal fator serviu de estímulo para que os outros professores e demais funcionários se envolvessem, fazendo com que o projeto ganhasse um âmbito coletivo envolvendo a comunidade escolar. O mesmo se dá no segundo relato no qual a professora ressalta o não envolvimento dos professores e da equipe pedagógica durante a realização do projeto, no entanto ao final, o êxito do mesmo levou a um reconhecimento do trabalho desenvolvido tanto pela professora quanto pelos alunos.

Neste sentido, observa-se que a obrigatoriedade de se trabalhar estas questões, ainda que apenas durante um certo período do ano, imposta pela SEEDUC/RJ não deixa de ser algo positivo e fez com que alguns profissionais da educação buscassem sair de sua zona de conforto ao se envolver nos projetos de escolas, mas estes ainda representam uma minoria, conforme é destacado no segundo relato. Portanto ainda há um longo caminho a percorrer.

As experiências relatadas são interessantíssimas e representam uma grande conquista para o Ensino de História. No entanto elas se referem à projetos realizados em um período específico e fora do cotidiano das aulas. Quando questionados sobre a forma como a História Africana e Afro-brasileira, em especial o Pós-abolição eram tratados nas aulas de história ao longo de todo o ano letivo, os professores relataram outra realidade.

A professora Cristina Lima afirma não ter o mesmo resultado obtido no projeto nas aulas, onde encontra dificuldade em tratar estes conteúdos:

Não! Nas aulas da disciplina não, só nos projetos. Só no sexto ano que consegui trabalhar com os reinos africanos e desconstruir um pouco a história do Egito, enfatizando que o Egito faz parte da África, que existiam faraós negros etc.. No terceiro ano é difícil por que o conteúdo é enorme e com dois tempos de História por semana e tantos feriados fica difícil. O que eu toquei com eles quando fui trabalhar Vargas foi a Frente Negra. Inclusive eu pedi pra que eles mesmos pesquisarem sobre. Eles na verdade já conheciam por causa do

projeto, então foi mais fácil. No oitavo ano eu vou trabalhar escravidão agora e quero fazer isso apontando as resistências. Tô pensando em partir do cais do Valongo, das Irmandades...⁸

Mesmo com todas as dificuldades em relação ao tempo e as limitações do currículo, a professora tem conseguido tratar dos temas propostos pela lei 10.639 incluindo o Pós-abolição, mesmo que de forma superficial. O professor Alberto Silva também afirma conseguir tratar da temática em suas aulas :

Essas questões tem aparecido sim. De forma mais intensa nos últimos dois ou três anos. Além da pressão legal a gente resolveu se mobilizar e estudar mais pra isso então esses temas tem estado bastante presentes sim tanto nas minhas aulas quanto nas aulas dos meus colegas. No caso do pós-abolição e da Primeira República a questão da identidade nacional e racial, o cientificismo, as teorias raciais e como o pensamento brasileiro se posicionava em relação à raça sobretudo, nas primeiras décadas do século XX. Eu tenho feito isso muito nas minhas aulas e todo ano eu tenho trabalhado isso. Eu por exemplo trabalhei essa temática usando um livro da Lilia Schwarcz. *Nem preto nem branco muito pelo contrário*. Eu trabalhei com os alunos os quatro últimos capítulos do livro e o resultado foi bem legal eles responderam muito bem. Mas olha só o aluno daqui, ele tem uma diferenciação em relação aos alunos de outras redes. Eu não estou dizendo que seja uma diferenciação social, mas são alunos muito aplicados, eles tem um ethos de estudo e de aplicação, e eles leram o material e isso faz uma diferença enorme.⁹

As instituições de ensino federais tanto de Ensino Técnico quanto de Ensino Regular apresentam de fato um público diferenciado principalmente pelo fato destes estudantes terem passado por um processo seletivo antes de seu ingresso. No entanto isto não significa de forma alguma que os alunos de outras redes sejam menos capazes, ou que não possam atingir resultados tão bons quanto ou até mesmo melhores. Este professor tem como lugar de fala uma realidade muito específica, são alunos que já foram pré-selecionados e são escolas que possuem maiores investimentos financeiros, o que se converte em uma melhor infraestrutura, e melhores condições de trabalho e remuneração para os professores.

Porém no caso das escolas técnicas em geral, como já foi abordado neste capítulo, estas privilegiam uma formação mais tecnicista voltada para as disciplinas exatas e a formação profissional. Neste caso a importância dada ao Ensino de História é praticamente nenhuma, o que torna o trabalho dos professores da área, que buscam

⁸ Cristina Lima 16/09/2015

⁹ Alberto Silva 11/11/2015

estimular o pensamento crítico e a ampliação da visão de mundo destes jovens, ainda mais importante.

No entanto, a maioria dos professores que atuam na Educação Básica encontram uma realidade bem diferente da relatada a cima. A professora Ana Morais, que atua nas redes estadual e municipal dos municípios de Araruama e Saquarema, ao ser questionada sobre a forma como trata da História Africana e Afro-brasileira em suas aulas afirma:

Trabalhava muito pouco. Eu comecei a trabalhar essas questões melhor agora a partir das aulas, dos diálogos e das leituras que a gente tem aqui no mestrado. Porque a gente em sala de aula não tem contato com essa historiografia mais recente. O que é fruto da nossa formação que é falha e que agora que está sendo revisada. Então só agora que eu tô começando a inserir essas questões, trabalhando a resistência e negra e o movimento. Inclusive essa foi uma questão que a gente debateu na reunião sobre a reforma curricular na rede de Araruama. Essa questão da afirmação do negro tem que ser inserida pra eles desde pequeninhos. Pra eles entenderem que não foi só a escravidão e que a História do negro inclusive no pós-abolição foi sim uma História de resistência de valorização e de luta e não de submissão como vem sendo contada todos esses anos. Essas coisas levam a gente a pensar o que que é realmente importante ensinar? O que é relevante pra esse aluno? Se a gente tem um quantitativo bem expressivo de alunos negros por que a gente não conta essa História do negro? A gente fica bem preso ainda a um currículo que a gente tem que dar conta e a gente não enxerga que esse negro não tá aparecendo ainda nesse currículo que é muito falho. E a gente tem que encontrar saídas pra isso¹⁰.

Neste sentido, a fala do professor Jorge Oliveira também traz diversas questões a serem consideradas :

Pensando no sistema de Educação do Estado do Rio, a gente tem que cumprir lá o famoso currículo mínimo e a própria história e cultura africana está diluída em outros temas. A não ser no sétimo ano que tem lá uma bimestre de África que você pode trabalhar mais a fundo não só na África já pós século XV colonial mas na África anterior. O que sempre é um problema por que aí entra a nossa dificuldade. O que nós tivemos em nossa formação sobre a África antes do século XV ? Nada, então a gente vai lendo e aprendendo junto.¹¹

No que se refere aos conteúdos do pós-abolição o professor afirma :

¹⁰ Entrevista concedida por Ana Morais professora de História da rede estadual no município de Saquarema e na rede estadual no município de Araruama. Entrevista realizada em 06/07/2015

¹¹ Jorge Oliveira 25/06/2015

... Então é difícil até pela própria obrigatoriedade do currículo mínimo onde quando acaba a escravidão o negro desaparece um pouco. Eu consigo falar um pouco desse Pós-abolição, quando acaba a escravidão esse negro que é liberto o que ele faz, então tento mostrar um pouco disso, que vai no máximo até Primeira República e acaba por aí. Depois já vem Vargas, Ditadura, João Goulart e o negro vai se diluindo nisso aí. E aí entra muita coisa também, tempo etc.. Eu sempre falo pros meus alunos, isso eu deixo bem claro que a gente faz escolhas. Não dá pra falar de tudo essa semana eu tive dois tempos pra falar de Vargas. O que eu escolho pra falar de Vargas? Aí a gente acaba indo só no básico.¹²

A fala dos dois professores acima traz algumas das principais questões enfrentadas pela maioria de nós professores em nosso cotidiano ao lidar com o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira. Além das deficiências em nossa formação, os currículos oficiais também são falhos, pois não apresentam estas questões ou quando apresentam é de forma superficial com a História da África sempre submetida a História europeia e a participação dos negros na História do Brasil sempre ligada a escravidão.

O tempo também tem sido um grande obstáculo. Conforme ressaltou o professor Jorge Oliveira, nós fazemos escolhas. O nosso trabalho exige uma seleção prévia do que vamos ou não privilegiar nas aulas. Tomando este processo de escolha em um sentido mais amplo cabe ressaltar o que a professora Ana Maria Monteiro chama de processo de axiologização do conhecimento:

No caso da História, esse processo de axiologização é inerente também ao processo de produção do saber acadêmico, expressando opções e afinidades dos pesquisadores. A axiologização representa a opção feita no que tange a dimensão educativa, podendo expressar-se através da seleção cultural- ênfases – omissões-negações, através de aspectos inerentes ao chamado currículo oculto e também as formas como os professores mobilizam os saberes que ensinam (MONTEIRO, 2003, p. 9).

Este processo se faz presente em diversos momentos desde a elaboração dos currículos oficiais e o estabelecimento da carga horária das disciplinas até as escolhas feitas pelo professor em sala de aula. Os professores conseguem tratar de certas temáticas em projetos específicos fora da rotina escolar, mas no cotidiano costumam deixar de lado estes mesmos temas por não considerá-los tão importantes. A História da África fora da dominação europeia e o pós-abolição, são recorrentemente

¹² Jorge Oliveira 25/06/2015

negligenciados dentro deste contexto, pois estamos habituados a privilegiar uma História Política, eurocêntrica e protagonizada pelos brancos. Reconhece-se a importância do negro mais não se valoriza o seu protagonismo.

Diante desta realidade a fala da professora Ana Moraes é bastante pertinente ao chamar atenção da necessidade de se construir um currículo no qual a História ali presente seja uma História com a qual o aluno se identifique.

3.2 O LIVRO DIDÁTICO: CRÍTICAS E FORMAS DE UTILIZAÇÃO:

Neste sentido, trabalhar o pós-abolição nas aulas de História, destacando o protagonismo negro nas lutas pela abolição e ao longo de todo o período republicano até os dias atuais é uma forma de criar laços de identidade e pertencimento entre os alunos, através da ressignificação da memória que eles trazem desde a educação infantil baseada no senso comum.

Um dos principais instrumentos utilizados para isto é o livro didático. Foi pedido para que cada um dos professores entrevistados desse a sua opinião sobre o livro analisado tendo em vista os seguintes aspectos: Se houve processo de escolha e se o professor participou; pontos positivos e negativos do livro; a forma como utiliza o livro em sala de aula em geral e em relação aos conteúdos do pós-abolição.

Durante as entrevistas houve uma divergência de opiniões em relação ao livro analisado. O professor Alberto Silva afirmou não utilizar o livro didático e sim um material próprio e tão pouco participou do processo de escolha. O mesmo ocorreu com o professor Jorge Oliveira, que fez a seguinte crítica:

A impressão que eu tenho desse livro é que ele é bom demais. Passou do limite da realidade que a gente tem de escola principalmente na escola pública. Mas o livro é excelente, tanto que eu indico ele para um grupo, que eu tenho lá na escola de Paracambi, de estudos dos alunos do terceiro ano que se reúne sempre depois das aulas para estudar. Então eu indico a leitura desse livro para eles. O livro tem muito conteúdo, é um conteúdo atualizado, mais ou menos reflexivo, não gosto muito dos exercícios. Você tem exercícios ali diretos, aquela parte com perguntas bem diretas e depois alguns exercícios com fontes e as questões de vestibular, mas a aplicabilidade dentro de sala de aula no cotidiano pra mim é zero. Não funciona. Nas turmas que eu uso fica apenas como indicação de leitura, um ou outro exercício, uma ou outra fonte. O livro tem poucas reproduções de fontes históricas dentro dele e eu gosto muito de trabalhar com isso.

Então em sala de aula, se tratando do contexto da escola pública ele é absolutamente inviável. Mas no sentido oposto, ele é inviável por que é muito bom vamos dizer assim. Ele não tem uma linguagem muito fácil, muito simples. Tem muito texto, o que pra gente é ótimo mas para os alunos não chega até eles. Eu não estava na escolha do livro, se não teria optado por livros com uma linguagem mais simples e mais direta. Esse livro ele talvez tenta mudar as coisas por cima, eu acho que primeiro a gente tem que começar a tentar mudar o aluno para depois ele conseguir receber um livro desse.¹³

Já a professora Ana Morais apresentou uma opinião oposta :

Um dos motivos que me fez escolher esse livro junto com os professores também, porque eu não escolhi sozinha, foram as atividades propostas do livro que é um critério importante. Eu também gosto de avaliar muito as imagens que tem que ser claras também e no geral o aluno rejeita o livro muito pesado com muitas páginas então os principais critérios foram esses. Mas com relação ao uso do livro em sala de aula ele é um livro que atende as minhas necessidades. Eu faço um uso diferenciado do livro, eu utilizo mais as atividades extras, a seção reflexões e alguns exercícios. Eu não faço os alunos lerem o livro na sala de aula só pequenas partes do livro e pra isso ele me atende bem. Inclusive a gente tem discutido bastante essa questão do Movimento Negro aqui no mestrado. Aí como eu quis dialogar com os alunos rapidamente sobre a Frente Negra e eu vi que tinha um box lá na seção reflexões era um breve texto falando sobre o que era a Frente Negra Brasileira e qual participação deles na política e na sociedade. E aí tinha uma questão de reflexão logo abaixo do texto e eu pedi que eles fizessem essa leitura e respondessem essa questão. Para que eles pelo menos tivessem esse conhecimento, porque a gente também passa muito rápido e costuma trabalhar só o integralismo, o PCB e a ANL e a Frente Negra nunca aparecia. Esse inclusive é um fator que eu sempre observo nos livros que atividades alternativas que ele pode me oferecer além do texto principal.¹⁴

Na primeira crítica nota-se uma clara dificuldade do professor em utilizar o livro no cotidiano devido principalmente a dificuldades encontradas pelos alunos em lidar tanto com a leitura quanto com os exercícios. Este professor tem uma abordagem que envolve atividades mais reflexivas como a análise de fontes e que ao mesmo tempo sejam simples na linguagem, um dos principais pontos de crítica em relação à coleção.

No entanto a forma como a História Africana e Afro-brasileira é tratada na coleção, bem como as referências feitas ao Movimento Negro no pós-abolição não são mencionadas por este professor. Este é um aspecto bastante positivo do livro, pois

¹³ Jorge Oliveira 25/06/2015

¹⁴ Ana Morais 06/07/2015

mesmo se tratando de referências simples e superficiais em boxes, estas podem ser utilizadas como ponto de partida para uma discussão mais ampla ou para introdução desse conteúdo. A fala da professora Ana Moraes exemplifica isto. Quando o conteúdo está presente no livro, ainda que de forma simples e resumida, e o professor faz uso deste conteúdo, isto contribui para que os alunos o considerem legítimo pois a discussão está inserida na sua rotina de atividades.

Ao comparar as duas opiniões observa-se que a funcionalidade do livro varia de acordo com o público, o perfil do aluno, que é diferente em cada escola e cada região. Alguns alunos respondem melhor a certos tipos de atividades do que outros. Além disso, o hábito de leitura e o nível de letramento também conta muito. De fato este livro possui um conteúdo extenso e denso o que pode ser uma dificuldade para certos alunos. Os exercícios são bem simples e diretos, porém são bem tradicionais, ligados à memorização e à produção escrita, o que dependendo da abordagem do professor pode ser considerado pouco produtivo.

Um exemplo destas diferenças se faz presente na fala da professora Cristina Lima:

Houve um processo de escolha sim. Todos os professores concordaram pela linguagem, eu achei uma linguagem mais fácil. Ele é rico em conteúdos sim, mas o que me influenciou também foi o fato dos autores serem todos professores da UFF, já que fui aluna de todos eles. Então eu concordei, claro pelo conteúdo em si e pelos exercícios também. Na verdade a minha primeira opção seria o livro do Ademar, esse seria minha segunda opção. Mas em relação aos outros eu achei que esse tinha uma linguagem um pouco melhor. Ainda não corresponde ao letramento dos nossos alunos. De qualquer forma tem horas por exemplo que acho ele muito resumido, tem hora que ele dá mais importância a certos temas o que acho que tem muito haver com as linhas de pesquisa dos próprios autores. Esse livro é bom porque traz já a Frente Negra Brasileira, é num box. Em relação ao uso do livro eu tenho duas realidades. No Paulo de Assis, a escola estadual, eu não consigo usar o livro mas na Faetec sim. No estado além de não ter livros suficientes pra todos, eles tem muita dificuldade na leitura e eu acabo produzindo um material, uma apostila minha e levando pra eles. Já a Faetec tem uma cultura de se trabalhar o livro inteiro e isso eu não sei se é tão bom. Lá o livro é o principal instrumento e isso deixa a gente meio preso. Eu costumo usar o livro para eles pesquisarem e também os exercícios do próprio livro principalmente os questionários e os exercícios do ENEM. Lá os alunos tem uma boa aceitação, o livro funciona, os alunos gostam de usar ele na sala e lá o livro realmente faz parte da cultura da escola. Embora eu tenha tido resultados bem melhores na escola do estado, onde o livro não é presente do que na FAETEC. No geral os alunos são mais apáticos

em relação às aulas, e a própria escola não dá muita abertura para as discussões, diferente do Estado onde você acaba tendo mais liberdade pra trabalhar. Eu dei o livro todo? Sim, mas em questão de aprendizagem eu não gostei muito do resultado.¹⁵

Deste modo a atuação dos professores, a mobilização de saberes e suas ferramentas e estratégias de ensino não são de forma alguma homogêneas. A mesma professora atua de formas distintas em cada uma das instituições de ensino em que trabalha buscando adequar seus métodos de trabalho as características e necessidades dos alunos. A professora destaca uma questão levantada pelo professor Jorge Oliveira referente ao despreparo dos alunos. O êxito no uso de qualquer livro didático está diretamente relacionado aos hábitos de leitura dos estudantes, o que pode variar de uma escola para outra ou até mesmo dentro de uma mesma turma.

Além disso, a professora Cristina Lima destacou a importância do livro didático como parte da cultura escolar. Este fator é de suma importância. Durante muito tempo o livro didático foi um dos elementos mais importantes desta cultura e a principal ferramenta de ensino-aprendizagem. Esta realidade ainda é predominante na maioria das escolas, sobretudo no ensino privado. No entanto, há um número cada vez maior de professores que tem optado por desenvolver um material próprio e utilizado o livro didático de formas diferenciadas e não como mais como a principal ferramenta.

Ao afirmar que os resultados obtidos na escola em que o uso do livro era constante e obrigatório eram piores do que os da escola em o livro não era utilizado, a professora chama atenção para um outro fator. O livro didático não é uma ferramenta autossuficiente, ele necessita da mediação do professor.

Neste sentido reafirmo a importância de se discutir criticamente o conteúdo presente nos livros didáticos. Cabe ao professor este papel de promover entre os alunos a reflexão sobre os conteúdos destacando a perspectiva histórica adotada e levando informações complementares que ampliem o conhecimento dos alunos.

Ainda no que se refere à fala da professora Cristina Lima, ela foi a única das entrevistadas a reconhecer a importância dos autores no processo de escolha dos livros. O fato de conhecer o trabalho dos autores e suas linhas de pesquisa fez com que ela tivesse um olhar diferenciado sobre a forma como os conteúdos foram abordados e

¹⁵ Cristina Lima 16/09/2015

distribuídos. Tal fator merece destaque. Os livros didáticos, não são produções neutras e a formação e perspectiva dos autores influencia diretamente em seu conteúdo.

3.3 O RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR :

Por fim a última questão a ser abordada se refere a as relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Foi perguntado aos professores entrevistados se eles identificavam casos de racismo em suas escolas e todos afirmaram que sim. Este é um dado bastante significativo e demonstra que apesar de todas as conquistas do Movimento Negro dentro e fora do âmbito da educação ainda há um longo caminho a percorrer. Neste sentido cabe destacar o relato da professora Ana Morais :

Eu faço um trabalho com os meus alunos desde o ano passado de formar um grupo no Whatsapp de História e ali a gente contribui um pouco com o material do curso, a gente discute algumas coisas no grupo e deixo liberado também para que eles dialoguem brinquem e eu fico lá quieta na minha não fico chamando atenção não. Eu não fico fazendo aquela mediação inclusive por que eu uso como instrumento pra conhecer essa cultura desses jovens então eu fico mais observando do que outra coisa. Eu lanço lá as informações da aula, um link de vídeos, alguma coisa assim e fico lá observando o que eles estão conversando. E no ano passado eu identifiquei sim um caso de racismo sim numa turma de terceiro ano 3002. Eu nunca tinha identificado isso na turma na sala de aula, mas identifiquei no grupo nas brincadeiras com esse aluno. Tinha coisas bem pesadas na brincadeira e aí eu comecei a observar esse aluno na sala de aula. Ele tina sido meu aluno no segundo ano também e eu pude identificar que ele aceitava aquele tipo de brincadeira pra não ser excluído do grupo. E assim foi muito tarde, eu identifiquei isso muito tarde e aí já era o quarto bimestre a gente já estava finalizando as atividades. Como eu comecei a usar esse instrumento nas turmas esse ano logo no início a gente pode sim fazer um trabalho de identificar ações de bulling e racismo. E nós discutimos nas nossas ultimas aulas em que nós trabalhamos essas questões de valores. Eles tocaram nesse assunto e eu até inclusive compartilhei essa história com os alunos pra deixar claro pra eles o quanto é prejudicial para uma pessoa carregar essa marca desse preconceito ao longo da vida.¹⁶

O relato desta professora demonstra que os conflitos vivenciados em nossa sociedade são os mesmo vivenciados nos espaço escolar. O racismo ainda persiste e precisa ser discutido. Nós professores observamos este tipo de situação todo o tempo, no entanto ainda somos poucos os que se propõem a discutir, a problematizar e a fazer com que os alunos reflitam sobre isso.

¹⁶ Ana Morais 06/07

É neste contexto que o Ensino de História tem um importante papel. A escola deve ser um espaço de aprendizagem, mas também de problematização, de desconstrução de estereótipos, de construção e ressignificação de memórias, bem como de combate ao preconceito, à violência e à intolerância.

CAPITULO 4 : O PÓS-ABOLIÇÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA: SUGESTÕES DE COMO TRABALHAR ESTE CONTEÚDO.

Neste capítulo serão apresentadas algumas sugestões de atividades nas quais os professores podem inserir o conteúdo e as discussões sobre o Pós-abolição e o Movimento Negro no cotidiano de suas aulas. Todas as atividades aqui propostas foram realizadas por mim na escola da rede estadual em que trabalho, portanto ao compartilhar estas experiências procurei reforçar a ideia de que é possível trabalhar estes conteúdos a partir de atividades simples e que estes exemplos podem contribuir de alguma forma para o trabalho de outros professores em suas aulas.

As atividades aqui propostas foram realizadas com turmas de terceiro ano do Ensino Médio, pois de acordo com o Currículo Mínimo seguido pelos professores da rede estadual, é nesta série que estes conteúdos estão inseridos. No entanto todas estas sugestões podem ser utilizadas com turmas de nono ano do Ensino Fundamental cujo conteúdo e períodos históricos abordados são semelhantes, ou em qualquer momento em que o professor achar oportuno introduzir estas discussões independente da série ou currículo.

A primeira experiência a ser abordada corresponde a um plano de aula feito e avaliado para uma disciplina cursada por mim durante minha trajetória neste curso de Mestrado. A proposta foi colocada em prática com resultados bastante positivos.

Em artigo escrito em 2012 para a Revista História Hoje, a professora e pesquisadora Verena Alberti traz diversas possibilidades de atividades a serem realizadas nas aulas de História que tratam de questões como: as relações raciais no Brasil, os significados do sistema escravista e a História e cultura afro-brasileira de um modo geral . Foram várias as propostas que considerei interessantes, porém uma em especial chamou minha atenção : o uso de biografias de africanos escravizados e seus descendentes como fontes de pesquisa e desenvolvimento de atividades com os alunos da Educação Básica (ALBERTI, 2012, p. 73-76) .

Esta proposta é interessante pois desperta nos alunos o interesse pela pesquisa, bem como pela forma como a História e a memória são construídas através do contato e da análise de fontes históricas, neste caso as informações biográficas. O uso das biografias também se destaca pela fácil aplicabilidade no cotidiano das aulas, na

medida em que não requer grandes recursos materiais, que muitas vezes não estão disponíveis nas escolas. Trata-se de uma atividade simples, porém riquíssima e que possibilita inúmeros temas para discussão e reflexão.

Deste modo, foi a partir desta proposta que elaborei esta sugestão de atividade, adaptando-a para a realidade da escola estadual em que atuo e neste caso ao conteúdo da série escolhida. Segue abaixo o plano de aula com as informações específicas:

Unidade: A Era Vargas No Brasil

Bimestre: 2º Série : 3º ano do Ensino Médio

Aula/tema: O movimento negro no Brasil na primeira metade do século XX

Carga Horária Prevista das aulas: 1h e 40 min (2 tempos)

Objetivo Geral: Promover a reflexão acerca da atuação do Movimento Negro no Brasil no século XX à partir da análise de biografias de seus membros.

Objetivos Específicos	Conteúdos	Procedimentos didáticos	Recursos e Equipamentos	Duração
-Caracterizar o cenário político-social durante o Governo de Getúlio Vargas.	-Principais grupos políticos atuantes entre eles a Frente Negra Brasileira (FNB).	- Aula expositiva.	-Ficha com resumo do conteúdo distribuída aos alunos.	30 min
-Analisar as fontes escolhidas permitindo reflexões acerca de sua construção e características.	-Fontes pesquisadas pelos grupos. Biografias de membros atuantes no Movimento Negro Brasileiro.	-Preenchimento de uma ficha de análise das fontes escolhidas por cada grupo. Os grupos foram organizados e suas respectivas fontes escolhidas na aula anterior.	-Uso do material pesquisado pelos alunos e a ficha fornecida pelo professor.	20 min

<p>- Promover a troca de informações sobre as fontes bem como a importância de conceitos como o Pós Abolição no Brasil e a construção da memória.</p>	<p>- Material produzido e exposto pelos alunos durante a realização da atividade.</p>	<p>- Apresentação das informações pelos grupos para turma seguido de debate mediado pelo professor</p>	<p>-Uso do material pesquisado pelos alunos e a ficha fornecida pelo professor.</p>	<p>30 min</p>
<p>- Refletir acerca não só da importância do movimento no Brasil no século XX do que foi exposto e debatido na aula .</p>	<p>- Material escrito elaborado pelos alunos (texto).</p>	<p>- Produção de um texto escrito pelos grupos no qual são colocadas as impressões sobre a atividade realizada e sobre os temas abordados ao longo da aula.</p>	<p>- Texto escrito produzido pelos alunos.</p>	<p>20 min</p>

Observação : Os alunos serão avaliados ao longo de toda a aula em cada etapa de desenvolvimento das atividades propostas.

Roteiro para a análise das Fontes :

Personalidade Histórica pesquisada:

I- Identificação :

- 1- Tipo da fonte :
- 2- Data :
- 3- Local :
- 4- De onde a fonte foi retirada ? Cite os livros ou sites utilizados na pesquisa :

II- Caracterização :

- 1- A qual personalidade a biografia se refere e por quem foi escrita?
- 2- Destaque três elementos presentes na biografia que o grupo considerou interessantes:
- 3- Que contribuições a personalidade analisada trouxe para o Movimento Negro ? Você/ grupo já tinha ouvido falar sobre a personalidade pesquisada?

A turma foi dividida em quatro grupos, cada grupo focou responsável por trazer informações sobre uma personalidade que se destacou no Movimento Negro durante o século XX seguindo a seguinte divisão : grupo 1 : Abdias Nascimento; grupo 2 : Ruth de Souza; grupo 3 : José Correia Leite e grupo 4 : Lélia Gonzalez. A escolha destas personalidades foi feita levando em consideração não somente sua importância histórica e atuação política, social e artística, como também a quantidade de informações disponíveis a respeito de suas trajetórias. Desta forma foi possível que os alunos realizassem a pesquisa proposta sem grandes dificuldades.

A experiência que tive ao realizar esta atividade trouxe resultados bem positivos. As informações pesquisadas pelos alunos consistiram basicamente em material retirado da internet de sites variados. Neste sentido, na prática, a pesquisa acabou sendo realizada a partir de um único tipo de fonte (textos escritos e algumas imagens). No entanto isto não comprometeu o objetivo principal da atividade.

A grande maioria dos alunos nunca tinha ouvido falar das personalidades pesquisadas, nem dos grupos e instituições das quais elas fizeram parte. Neste contexto, tanto o preenchimento da ficha quanto o debate, no qual eles puderam trocar as informações pesquisadas, permitiram que os alunos ampliassem a sua perspectiva acerca do que é o Movimento Negro e de como este movimento continuou se mantendo ativo após a abolição. Os alunos demonstraram surpresa e bastante curiosidade em conhecer esta História que não é contada pelos livros didáticos e pela grande maioria dos professores.

Neste sentido, esta atividade é bem interessante para introduzir as discussões sobre o papel dos afrodescendentes em nossa História no Pós-Abolição. A maioria dos

alunos não tem nenhum conhecimento sobre estas personalidades históricas, tão pouco o fato de que os negros continuaram a ter um papel importantíssimo em nossa sociedade ao longo do período republicano. Grande parte dos alunos traz consigo a visão do senso comum de que o papel dos negros na História do Brasil termina com a escravidão. Neste sentido, esta atividade serve para, em um primeiro momento, desconstruir esta visão.

Cabe ressaltar que este é um modelo organizado para um trabalho acadêmico, mas que pode ser facilmente colocado em prática pois não demanda muitos recursos, e os alunos, pelos menos na minha experiência, conseguem realizar com certa facilidade.

Também é possível adaptar esta mesma estrutura para a realização de outra atividade utilizando diferentes tipos de fontes como, por exemplo, os jornais da Imprensa Negra. Neste caso a proposta seria basicamente a mesma só que a partir de um olhar diferenciado, proporcionando ao aluno um contato mais direto com documentos históricos, o que geralmente desperta bastante interesse.

Um dos problemas alegados pelos professores entrevistados para esta pesquisa se refere à questão do tempo. De fato, a carga horária dedicada à disciplina de História na rede estadual é muito pequena. Tal fator exige que nós professores façamos escolhas. No entanto há formas bem simples de introduzir estes conteúdos utilizando inclusive o próprio livro didático.

Um exemplo que costumo utilizar com frequência são os estudos dirigidos. Nestes casos disponibilizo um texto informativo simples sobre determinado tema seguido de questões a serem respondidas sobre o texto de forma discursiva. O teor das questões bem como grau de dificuldade ou reflexão pode variar de acordo com o tema, nível de letramento e/ou interesse da turma bem como os objetivos a serem atingidos pelo professor.

Como já foi destacado, esta atividade pode ser realizada a partir de textos do próprio livro didático. Neste caso a coleção que foi analisada no segundo capítulo desta dissertação apresenta inúmeras possibilidades. Os textos sobre o Movimento Negro presentes no livro podem ser trabalhados mais detalhadamente neste formato de estudo dirigido, servindo como um exercício cotidiano ou como uma forma de avaliação pontuada. Os estudos dirigidos podem também ser seguidos de um debate mediado pelo

professor. Esta é uma atividade base que poder ser utilizada das mais diferentes formas dependendo da abordagem do professor.

Outro exemplo de atividade realizada por mim no ano passado com as turmas do terceiro ano do Ensino Médio se refere a um seminário sobre o Movimento Negro. A ideia de realizar esta atividade se deu a partir das aulas expositivas em que mencionei o tema e percebi que os alunos se interessaram em saber mais a respeito. A pesquisa para esta dissertação também contribuiu para realização deste trabalho. As pesquisas e a apresentação dos trabalhos possibilitaram o enriquecimento da minha análise a partir, também, de minha experiência com os meus alunos.

A principio este seria um trabalho avaliativo para a minha disciplina, porém os professores de Geografia e Sociologia se interessaram pela ideia e as apresentações dos trabalhos se tornaram uma aula interdisciplinar em que cada professor avaliou os trabalhos dentro das suas disciplinas e participou do debate com considerações sobre a questão racial e atuação do Movimento Negro a partir de suas respectivas áreas.

Esta foi uma atividade realizada em duas aulas, além do tempo que os alunos se dedicaram as pesquisas e a elaboração das apresentações. Este não é um trabalho tão simples quanto as outras opções apresentadas, na medida em que exige mais tempo e dedicação tanto do professor quanto dos alunos. Porém é algo que pode ser feito em qualquer escola, basta que haja interesse em desenvolver estas questões.

Aula/tema: O Movimento Negro no Brasil no pós-abolição

Carga Horária Prevista das aulas: 1h e 40 min (2 tempos)

Objetivo Geral: Promover a reflexão acerca da atuação do Movimento Negro no Brasil ao longo do século XX e nos dias atuais.

Descrição da atividade : Os alunos foram divididos em quatro grupos e cada grupo ficou responsável por pesquisar um tema referente ao Movimento Negro no Pós-Abolição (Frente Negra Brasileira, Movimento Negro Unificado, Teatro Experimental do Negro e a Imprensa Negra). As apresentações foram seguidas de um debate mediado pelos professores sobre a atuação do Movimento Negro nos dias atuais. Cada grupo teve direito a vinte minutos de apresentação e também foi exigida a entrega de

um resumo escrito, para as três disciplinas envolvidas (História, Geografia e Sociologia).

Aula 1 : A primeira aula foi uma aula expositiva sobre o Pós-Abolição a partir dos trechos presentes no livro didático sobre este tema.

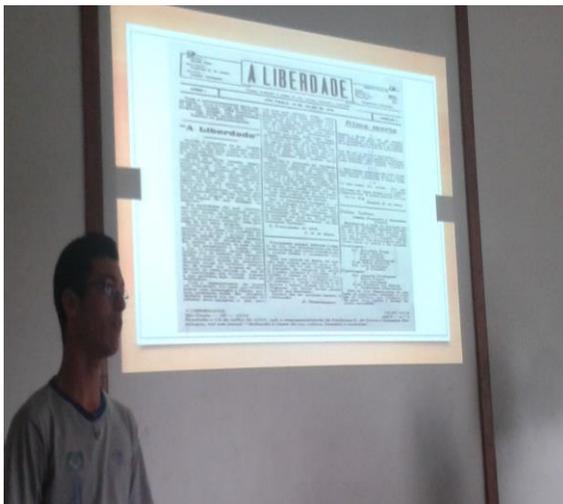
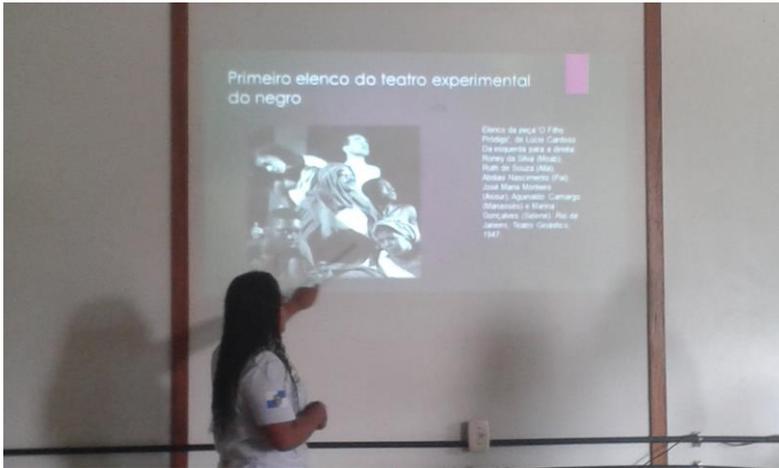
Recursos utilizados e procedimentos didáticos: livro didático, resumo do conteúdo no quadro, exposição e debate mediado pelo professor.

Aulas 2 : Apresentação dos trabalhos de cada grupo, seguido por uma debate mediado pelos professores de História Geografia e Sociologia

Recursos utilizados : Equipamentos de mídia (data show, som, computador etc..) e recursos visuais (confecção de cartazes), exposição do conteúdos sobre os temas pesquisados pelos alunos e debate mediado pelo professor.

Seguem abaixo algumas imagens das apresentações realizadas pelos alunos





As imagens se referem aos grupos que apresentaram pesquisas mais completas e que foram melhor avaliados pelos professores. A atividade em si foi bastante proveitosa. Embora, neste caso os alunos já tinham um conhecimento prévio sobre a temática introduzido em aulas anteriores, em cada etapa (pesquisa, apresentação e debate) era possível observar um interesse crescente por parte destes alunos. O Movimento Negro no Pós-abolição não é um conteúdo comum dentro da História do Brasil que é ensinada no cotidiano. Deste modo, quando é dado aos estudantes a oportunidade de descobrir estas Histórias, refletindo e desconstruindo estereótipos, há geralmente uma reação bem positiva. Eles se encantaram com este conteúdo até então desconhecido, e manifestaram interesse e curiosidade em saber mais não somente sobre a História do Movimento Negro como também as relações pelas quais eles não haviam aprendido sobre isso nos anos anteriores.

Ao realizar este trabalho, a grande maioria dos alunos, sobretudo os alunos negros, puderam criar relações de identitárias com outras figuras históricas que não estão ligadas diretamente a memória da escravidão. Tal fator tem uma grande importância para estes estudantes no processo de construção e ressignificação de memórias, no qual o Ensino de História é fundamental.

A Secretária Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) possui em seu calendário fixo diversos projetos com temas que devem ser obrigatoriamente trabalhados nas escolas. Dentre estes está o projeto relativo à Semana da Consciência Negra realizada sempre no mês de novembro. Esta iniciativa é sem dúvida muito importante. Os relatos dos professores vistos no capítulo anterior demonstram o quanto esses projetos podem contribuir para a reflexão dos alunos.

No entanto as experiências mostradas neste capítulo se referem a formas simples de se trabalhar o conteúdo referente ao pós-abolição nas aulas de História ao longo de todo o ano letivo. Os projetos tem sua importância, mas é preciso que tanto a História da África quanto a História Afro-brasileira sejam abordadas também nas aulas de História com a mesma importância e profundidade que os demais conteúdos. Tal fator ainda representa um grande desafio para os professores da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS :

A publicação da lei 10.639 em 2003 representou uma grande mudança na Educação Brasileira ao trazer a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da Cultura Africana e Afro-brasileira. Houve de fato uma modificação nos materiais didáticos e nos documentos curriculares, no entanto quando se trata do cotidiano escolar ainda são encontradas certas dificuldades na aplicabilidade da referida lei.

No que se refere aos materiais didáticos, a análise da coleção *História - O mundo por um fio: do século XX ao século XXI. vol.3* (terceiro ano do Ensino Médio), trouxe algumas questões interessantes de serem discutidas.

Primeiramente, é notório que apesar de uma proposta diferenciada, o que se observa na prática é que a coleção mantém aspectos bastante tradicionais. Os autores mantiveram a concepção de História e tempo baseados na cronologia e na linearidade.

Os marcos temporais são vistos a partir de uma cronologia que ordena e hierarquiza o progresso das civilizações. E ainda que não seja de forma explícita a disposição dos conteúdos segue a divisão em grandes períodos ou idades (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea).

A visão eurocêntrica de compreensão da realidade também é predominante. Os conteúdos das Histórias da África, da Ásia e da América são dispostos nas brechas deixadas pela História da Europa, tida como geral. O que acontece no mundo europeu influencia diretamente as outras sociedades, porém o contrário não ocorre. Há uma clara relação de subordinação entre a História da civilização europeia, mais valorizada, e as demais, reproduzindo a relação entre colonizador e colonizados.

No que se refere especificamente ao conteúdo, de fato trata-se de um livro denso, pesado, com textos longos e com uma linguagem difícil para o público a qual se destina, sobretudo os estudantes da rede estadual que em sua maioria possuem graves deficiências de leitura e escrita, mesmo estando no terceiro ano do Ensino Médio.

Os exercícios e atividades também seguem esta mesma linha privilegiando os exercícios discursivos de memorização de conteúdo bem como questões de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) . As atividades extras tem o mesmo padrão, um texto reflexivo seguido de uma atividade que envolve a produção textual escrita.

Na minha experiência enquanto professora da rede estadual, este tipo de abordagem tradicional não é de todo ruim. Tanto o conteúdo quanto os exercícios e atividades podem ser adaptados pelo professor para realidade de seus alunos em diferentes escolas. O livro é um instrumento relativamente fixo, mas que pode ser utilizado de diferentes formas de acordo com o interesse do professor e da turma.

No que se refere à História e Cultura Afro-brasileira, a participação dos afrodescendentes em nossa História presente na maioria dos livros didáticos é marcada por dois elementos: o primeiro diz respeito ao estereótipo do escravo e o segundo as ausências do pós-abolição.

Neste contexto, partindo do princípio de que os livros didáticos são o principal instrumento de ensino-aprendizagem de professores e alunos, a forma como os afrodescendentes são tratados nestes livros influencia a memória a ser construída sobre a participação destas populações na História do Brasil.

O desconhecimento da multiplicidade e da importância da atuação do Movimento Negro, bem como das diversas experiências bem sucedidas de personalidades negras em nossa História, legitima não apenas a memória da violência, da exclusão e da passividade, como também dificulta a construção de uma identidade positiva por parte dos alunos.

Tal fator pode inclusive contribuir para a presença do racismo nas escolas. Em geral, crianças e adolescentes acabam por reproduzir uma atitude preconceituosa, ou uma visão negativa acerca dos afrodescendentes simplesmente por não compreender a importância do seu papel enquanto agentes construtores de nossa História.

No entanto, esta coleção apresenta uma realidade um pouco diferente. Foi a única das coleções entregues para análise em minha escola que apresentou referências a atuação do Movimento Negro no século XX. De fato se tratam de referências simples, em boxes, separadas do texto base e como uma informação complementar. Não há a profundidade e o destaque dado a outros conteúdos considerados mais relevantes e legítimos, tão pouco constam do conteúdo principal referente à História do Brasil.

Porém, não se pode deixar de lado a importância destes conteúdos se fizerem presentes ainda que de forma superficial. Isto pode significar o início de um processo ressignificação da História afro-brasileira e da forma com o esta é abordada no âmbito escolar. Com o passar do tempo esses conteúdos irão ganhar cada vez mais espaço tanto nos livros e materiais didáticos quanto na fala dos professores durante as aulas.

As entrevistas para realizadas para esta pesquisa trouxeram diferentes profissionais utilizando-se de diferentes métodos e ferramentas de ensino para trabalhar a História Africana e Afro-brasileira em suas escolas, seja nas aulas, com o uso do livro didático ou de materiais próprios, seja nos projetos fora da rotina escolar. Tal fator também é um importante sinal de que estes conteúdos estão conquistando cada vez mais espaço e legitimidade dentro do Ensino de História.

A maioria dos professores entrevistados apontou a necessidade de se fazer escolhas em relação ao conteúdo devido ao tempo reduzido das aulas de História, sobretudo no Ensino Médio. Estas escolhas sempre acabam por privilegiar determinados conteúdos que são considerados mais relevantes e em sua maioria correspondem a uma História Política de matriz europeia e protagonizada por brancos.

Tal fato está relacionado às diversas disputas de poder que envolvem a construção e a legitimação da memória coletiva. A História que se deve lembrar e consequentemente aprender está ligada a memória de certos grupos sociais e instituições de poder, excluindo na maioria das vezes o que Michael Pollack denomina de memórias silenciadas ou subterrâneas. (POLLACK, 1992 p. 200-2012).

Durante muito tempo a História da África e a História Afro-brasileira foram relegadas ao esquecimento, presas a estereótipos ligados a pobreza, violência e submissão. Essas memórias de africanos e afrodescendentes não eram consideradas legítimas e sua História não era relevante no ensino da disciplina.

No entanto, desde a publicação da lei 10.639 é possível observar um processo de transformação desta realidade. Gradativamente estas memórias estão se reconfigurando como positivas e os estereótipos desconstruídos. Contudo, em relação ao papel dos afrodescendentes na História do Brasil, há bem poucos avanços.

O principal aspecto abordado ainda é a escravidão. O Movimento Negro no Pós-Abolição ainda é muito pouco destacado nas aulas. O papel dos afrodescendentes em nossa História enquanto protagonistas de suas lutas e conquistas ainda é desconhecido por muitos professores não sendo considerado como um conteúdo legítimo da História do Brasil.

Neste sentido, as noções de dever de memória e reparação (HEYMANN, 2006) são fundamentais para o processo de ressignificação da memória relacionada à participação dos afrodescendentes na História do Brasil. Os estudos sobre o pós-abolição e sobre o Movimento Negro estão inseridos nesse contexto pois representam

memórias que ainda são desconhecidas de grande parte da população e que devem ser resgatadas.

Ao negligenciar toda a participação política, social e cultural dos negros no pós-abolição e valorizar as experiências ligadas unicamente à condição de escravo e com pouco ou nenhum protagonismo nos processos históricos, estamos contribuindo para a legitimação de uma memória negativa e desvalorizada a respeito desse grupo, dificultando que os alunos criem relações de reconhecimento e pertencimento.

Cabe reforçar que as identidades, assim como a memória não são unificadas e estão em constante transformação, fragmentação e ressignificação, sendo construídas a partir da diferença e da relação com o outro (HALL, 2000, p. 108). Deste modo, as identidades devem ser pensadas como múltiplas e dinâmicas, além de serem construções históricas que estão constantemente submetidas às disputas no campo do poder. Neste caso a diferença, peça-chave para a construção identitária, deve deixar de ser vista pelo prisma da negatividade e da inferioridade.

É importante ressaltar que não parto do princípio de que os saberes produzidos em sala de aula bem como os conteúdos presentes nos livros e materiais didáticos são os únicos elementos formadores de uma memória ou construtores de relações de identidade, diferença e pertencimento. Entretanto, eles representam uma importante contribuição para imagem que crianças e adolescentes terão sobre determinado assunto ou grupo social, bem como a forma com estes serão compreendidos, assimilados e lembrados até a vida adulta.

Diante disto acredito ser suma importância introduzir a participação histórica, política e social dos afrodescendentes na História do Brasil no Pós-abolição nas aulas, ainda que através de atividades mais simples ou aproveitando as referências presentes ou não nos livros didáticos. O conteúdo do livro bem como suas ausências pode servir de ponto de partida para a reflexão.

Ao trazer o conhecimento sobre a História do Movimento Negro e suas memórias para a escola no cotidiano das aulas como um conteúdo legítimo de nossa História estamos contribuindo para o processo de ressignificação da História do Brasil e para a desconstrução dessa memória negativa em relação aos afrodescendentes que ainda persiste.

REFERÊNCIAS :

Fontes :

VAINFAS, Ronaldo. FARIA, Sheila de Castro de. FERREIRA, Jorge. SANTOS, Georgina dos . *História III O mundo por um fio: do século XX ao século XXI*. 2ª ed. São Paulo: 2013

Lista de entrevistados :

Alberto Silva
Ana Moraes
Cristina Lima
Jorge Oliveira

Referências Bibliográficas:

ALBERTI, Verena; Amílcar Araújo. *Movimento Negro e Democracia Racial no Brasil: entrevistas com lideranças do movimento negro*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005.

_____. “Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais”. In *Revista História Hoje*, v. 1, nº 1, p. 61-88, 2012. Disponível em: http://anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1049

_____. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2013

_____. “Algumas estratégias para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras”. In PEREIRA, Amilcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Identidades e Ensino de História no Brasil*. In: CARRETEIRO, Mario. ROSA, Alberto. GOZÁLEZ, Maria Fernanda (org.). *Ensino de História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007

_____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

BRASIL,. Parâmetros curriculares Nacionais : história 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2004.

_____. Guia de Livros didáticos : PNLD 2015: história: Ensino Médio : Anos Finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2

CAIMI, Flávia. Cultura, Memória e Identidade: O Ensino de História e a construção de discursos identitários. In: BERETA, Cristiane; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.) *Ensino de História, Memórias e Culturas*. Curitiba: CRV, 2013.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In : Educação e pesquisa, São Paulo, v.30, n.3 p. 549-566, set/dez. 2004

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos In: Tempo, 2007, vol.12, no.23 disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>

FERNADEZ, Florerstan. *O Negro no Mundo dos Brancos*. São Paulo : Difusão Europeia do Livro, 1972.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos 40. Revista Brasileira de História da Educação. Capinas: São Paulo jan./abr. de 2103 v.13 n.1 p. 159-192

FOURQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: Teoria e Educação, Porto Alegre, nº 5 1992 p. 28-49

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2015: história: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

GUIMARÃES, Sergio, A.A. Racismo e Anti-racismo no Brasil In: _____ *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1997 p. 37-67.

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

_____. Quem precisa de identidade? In : SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Petrópolis: Vozes, 2000 p.103-131.

HEYMANN, Luciana. O “devoir de mémoire “ na França Contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

- JULIÁ, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas – SP, nº 1 jan./ jun., 2001 p.9-43.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História a problemática dos lugares. In: *Revista do Programa de Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC- SP*, São Paulo: Brasil, 1981 p. 7-29.
- MATTOS, Hebe. O Ensino de História e a Luta Contra a Discriminação Racial no Brasil. In: ABREU, Marta e SOIHER, Raquel. *Ensino de História: Conceitos, Temáticas e Metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. HOLNDA, Fabíola. *História Oral: como fazer , como pensar*. São Paulo : contexto, 2015.
- MIRANDA, Sônia Regina. O livro didático de História Hoje. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.24, nº 48, 2004
- MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos, narrativas e leituras no Ensino de História. In : ROCHA, Helenice. REZNICK, Luís. MAGALHÃES, Marcelo (orgs), *A História na Escola autores livros e leituras*, Rio de Janeiro: FGV, 2009
- _____, Professores de história entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, Mauad, 2007
- _____, A história ensinada: algumas configurações sobre o saber escolar. In: História & Ensino, Londrina v.9, 2003 p. 37-62
- _____. Ensino de história: entre memória e história. Artigo disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>
- MUNAKATA, Kazumi. *O livro didático: Alguns temas de pesquisa*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas- SP v.1 n.3, set/dez. de 2012, p. 179-197
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A história Africana nas escolas brasileiras: Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006) In: História, São Paulo, v. 2 , nº28, 2009 p. 143 -172
- ORTIZ, Renato. Da raça a cultura: da mestiçagem ao nacional In: Cultura brasileira e Identidade Nacional. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS História. MEC, 1998
- PEREIRA, Amílcar Araújo. “Por uma autêntica democracia racial”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. In: História Hoje, v.1, nº1p111-128, 2012.
- _____. “O mundo negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2010.

PEREIRA, Júnia Sales e Roza Luciano Magela. O ensino de história, entre o dever de memória e o direito a história. In: *História Hoje*, v.1nº1, p.89-100, 2012.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento e Silêncio. In: *Estudos Históricos*, v. 12 n. 3, 1989 p. 3-15.

_____. Memória e Identidade social. In: *Estudos Históricos* n. 10, 1992 p. 200-215.

RIOS, Ana M. ; Hebe Mattos. O pós-abolição como problema histórico : balanços e perspectivas. In: *TOPOI*, v.5, n.8, Janeiro/junho de 2004 p. 170-198.

ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e o seu combate: Uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa- Revista da FE/USP*, São Paulo, V. 29, nº1, jan./jun. 2003.

SANTOS, Lorene. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção á lei 10.639/003. In: MONTEIRO, Ana M.; PEREIRA, Amilcar A. *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio Janeiro: Pallas, 2013.

SILVA, Carla Adriana Batista da Silva; TRAPP, Rafael Petry . Movimento Negro e Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo (1978-2010). UNISC, p. 1-12 disponível em :

[http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/movimento_negro_e_politicas_educacionais_no_brasil_contemporaneo_\(1978_2010\)_1.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/movimento_negro_e_politicas_educacionais_no_brasil_contemporaneo_(1978_2010)_1.pdf)

VIANNA, Larissa. Democracia racial e cultura popular debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, Marta e SOIHER, Raquel. *Ensino de História: Conceitos, Temáticas e Metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

XAVIER, Giovana. “Já raiou a liberdade”: Caminhos para o trabalho com a história do pós –abolição na Educação Básica. In : MONTEIRO, Ana M. ; PEREIRA, Amilcar A. *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio Janeiro: Pallas, 2013.

ANEXOS

Roteiro das entrevistas a serem realizadas com os professores para a dissertação:

- Nome do professor :
- Local onde trabalha :
- Formação do professor / se teve contanto com história e cultura afro-brasileira durante a formação - como a participação política e social dos negros na História do Brasil foi abordada?
- Como as questões raciais são tratadas na sua escola , há casos de preconceito racial no seu cotidiano por alunos e professores
- De que forma a Lei 10.639 é tratada na sua escola , existe algum projeto que envolva todas as disciplinas ou cada professor trabalha a história e cultura afro-brasileira de forma individual.
- Quais são os conteúdos trabalhados de história e cultura afro-brasileira pelo professor ?
- O Professor costuma trabalhar o Pós-abolição? Quais conteúdos e de que forma?
- O professor costuma utilizar o livro didático? Caso não, justificativa :
- De que forma o professor trabalha o conteúdo referente ao Pós-abolição presente no livro didático? Caso não trabalhe justificativa
- Como foi o processo de escolha do livro didático na sua escola. A questão étnico racial teve peso nessa decisão ?
- Possíveis observações/sugestões :

Imagem 1- Capa/Folha de Rosto do Livro Didático

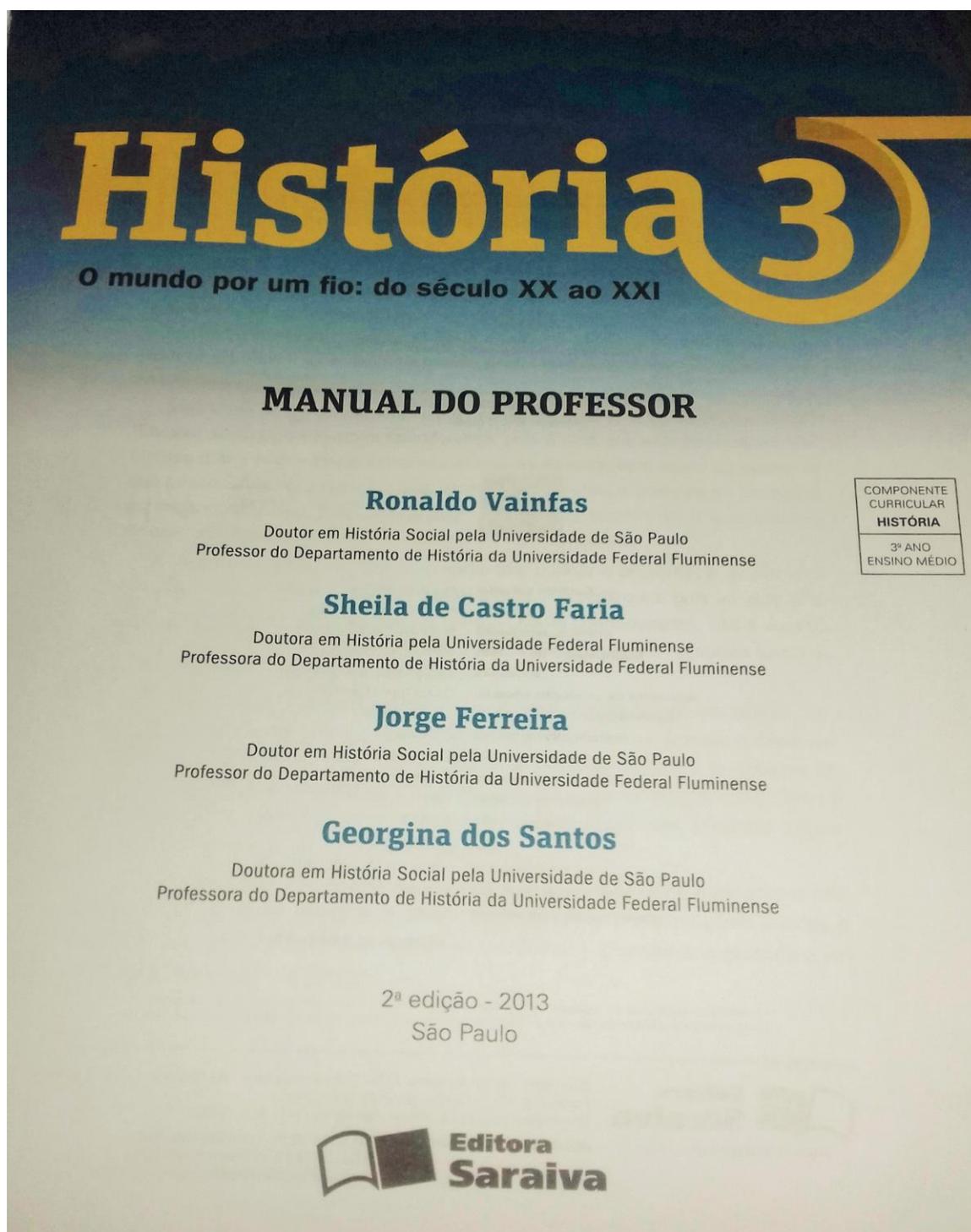


Imagem 2 – Sumário

Sumário	
	
1	Revoluções e guerras
Capítulo 1 – Brasil: a Primeira República	10
1. A consolidação da República	11
2. O modelo político	15
3. As riquezas do Brasil	18
4. Mundo urbano	22
5. Revoltas do povo	25
6. Os trabalhadores e suas lutas	28
7. O movimento modernista	30
8. Os críticos da República	32
9. A Revolução de 1930	34
Capítulo 2 – A Primeira Guerra Mundial e o declínio da Europa	38
1. As interpretações da Grande Guerra	39
2. A diplomacia de Bismarck e o colapso do equilíbrio europeu	40
3. A Grande Guerra: 1914-1918	43
4. A guerra acabou, o mundo mudou	46
Capítulo 3 – Da Revolução Russa ao Stalinismo	52
1. A crise do czarismo	53
2. As revoluções de 1917	55
3. Os bolcheviques no poder	57
4. A Nova Política Económica (NEP)	59
5. O modelo de socialismo soviético	61
6. O Grande Terror	63
7. Stalin e o modelo de socialismo soviético	63
Capítulo 4 – Crises do entreguerras	67
1. A estrela sobe: os Estados Unidos da América	68
2. Novas formas de interpretar o mundo	71
3. A crise de 1929	73
4. O <i>New Deal</i>	76
5. Revoluções no México	77
Capítulo 5 – Democracia em xeque: o fascismo e o nazismo	82
1. Na Itália, o fascismo	83
2. Na Alemanha, o nazismo	85
3. O nazifascismo se alastra	90
Capítulo 6 – A Segunda Guerra Mundial	93
1. O vazio das democracias europeias	94
2. O nazismo domina a Europa	96
3. O militarismo japonês conquista a Ásia	99
4. A URSS detém os alemães	100
5. Auschwitz e o Holocausto	103
6. O fim da guerra	104
7. A geopolítica do pós-guerra	105
Capítulo 7 – Brasil: a República nacional-estatista	109
1. Vargas e o Governo Provisório	110
2. Conflitos pelo poder	114
3. O Estado Novo	118
4. Política cultural	122
5. Estado e classe trabalhadora	123
	
2	Guerra Fria, guerras quentes
Capítulo 8 – Construindo rivalidades: o mundo pós-guerra (I)	128
1. A eclosão da Guerra Fria	129
2. Nova ordem mundial	131
3. O equilíbrio do terror	135
4. China vermelha	136
5. Coreia: uma guerra bem quente	137
Capítulo 9 – Construindo rivalidades: o mundo pós-guerra (II)	140
1. Trinta anos de prosperidade	141
2. O socialismo na China	143
3. Vietnã: outra guerra quente	145
4. A Revolução Cubana	147
5. A corrida espacial	150
6. A invenção do <i>rock'n'roll</i> e a contracultura	151
7. A conquista dos direitos civis	154
Capítulo 10 – O Terceiro Mundo: África e Ásia	159
1. Independências na África e na Ásia	160
2. A África entre o pan-africanismo e a fragmentação	166
3. A independência da Índia e a resistência pacífica de Gandhi	168
4. O Oriente Médio	170
5. Em nome do Corão: a Revolução Iraniana	176
Capítulo 11 – O Terceiro Mundo: América Latina	180
1. América Latina: nacionalismo e desenvolvimento	181
2. No Chile, o governo de Allende	182
3. A Nicarágua sandinista	186
4. A Argentina peronista	188
Capítulo 12 – O Brasil e a República democrática	195
1. A crise do Estado Novo	196
2. Tempo de democracia	199
3. O golpe de 1964	214
Capítulo 13 – Brasil: a República dos generais	217
1. A ditadura disfarçada	218
2. O avanço das oposições e o AI-5	220
3. O crescimento económico	223
4. A luta armada	225
5. Começa a abertura	228
6. A ditadura sem saída	230
7. Diretas Já!	231
	
3	Os caminhos para o Terceiro Milênio
Capítulo 14 – Tempos de crise	236
1. Novas tecnologias e crise capitalista	237
2. Mudanças na URSS	239
3. Ronald Reagan: novo fôlego para a Guerra Fria	243
4. O colapso do comunismo	244
5. Em ritmo de desagregação	246
6. Os chineses e as "Quatro Modernizações"	248
Capítulo 15 – O Brasil da democracia	254
1. Transição democrática	255
2. A democracia resistiu	258
3. A era neoliberal	261
4. O retorno ao nacional-estatismo	264
Capítulo 16 – Novo século, novos rumos	270
1. A globalização, a nova ordem mundial e a questão nacional	271
2. As duas torres e a revanche do império	276
3. 2007: a eclosão da crise económica mundial	278
4. A revolta árabe	282
Bibliografia	288

Imagem 3- Apresentação Manual do Professor p.289

Caro Professor

A grande ambição desta obra é estimular nos alunos o gosto pela História. Ajudar na formação de uma consciência crítica? Sim. Fornecer meios para que compreendam melhor a sociedade e o mundo em que vivemos? Também. Prepará-los para ingressar na universidade? Claro. Ajudar na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a democracia, a justiça e a liberdade? Sem dúvida.

Mas, antes de tudo, o que pretendemos é despertar nos alunos a curiosidade pelo passado, os sofrimentos, as lutas, as crenças, os modos de viver e sentir de outras épocas e sociedades. Sem estimular esse encontro entre os alunos e o estudo do passado, quaisquer outros objetivos de um livro de História ficam prejudicados.

Assim, nesta coleção evitou-se, deliberadamente, adotar esquemas preestabelecidos, leis gerais que se possam aplicar a toda a História. A convicção é a de que uma História construída à base de abstrações desumaniza a própria História, reduzindo-a a um elenco de conceitos incapazes de produzir a necessária empatia do aluno em relação à matéria. Como já disse um grande historiador italiano, Carlo Ginzburg, a História é uma “ciência do particular”. O historiador é como um detetive, que busca nos indícios reconstituir a cena de um crime. Ou como o crítico de arte, que busca nos detalhes de um quadro a prova de possíveis falsificações. Cada sociedade, cada época, possui particularidades, dinâmicas próprias, valores específicos que merecem estudo particularizado.

Isso não significa que esta coleção renuncia à reflexão conceitual em favor de narrativa meramente factual, reeditando o historicismo na sua versão vulgarizada do século XIX. A obra que ora apresentamos abre diversos espaços e propõe vários meios para a reflexão conceitual. Não só para os conceitos que os historiadores formularam para entender o passado, como também para os conceitos que os próprios agentes históricos construíram, em várias épocas, para justificar ou contestar a sociedade em que viviam.

Por meio de textos, imagens, documentos, exposição de polêmicas, comentários de filmes e livros, os autores buscam estimular o diálogo, a reflexão dos alunos e, no limite, a reconstrução do passado. Afinal, a História é tanto uma reconstituição como uma reconstrução. Reconstituição factual, na medida em que nos é possível saber o que de fato aconteceu e como aconteceu. Reconstrução também, quando enfrentamos o desafio de explicar os porquês de tal ou qual ação.

A obra procura, portanto, estabelecer uma relação dialógica entre os conteúdos apresentados e os alunos, estimulando-os a fazer um exercício permanente de reconstrução do passado.

A coleção em três volumes cobre desde o processo de hominização até a atualidade. Passa pelos impérios da Antiguidade Oriental, pelo mundo grego, pelo Império Romano. Mergulha na Idade Média cristã da Europa, em permanente conflito com o mundo islâmico. Descortina os caminhos abertos pela Época Moderna, a começar pela expansão marítima do século XV e suas relações com o Renascimento, o fortalecimento das Monarquias, as reformas religiosas, a colonização da América, a formação

Imagem 4 - Apresentação Manual do Professor p.290

do capitalismo. Prossegue com a Revolução Francesa, matriz das revoluções burguesas; com as revoluções industriais que fizeram avançar o mundo burguês, ensejando, na contramão, a organização de movimentos operários e a elaboração de projetos socialistas; com a construção das democracias liberais, dos nacionalismos e de um modelo de sociedade, a Belle Époque, destruído pela Grande Guerra. Ato contínuo, a obra mergulha na crise das democracias liberais: pela esquerda, com a Revolução Russa; pela direita, com o nazifascismo. Prossegue com a Segunda Guerra Mundial e seus desdobramentos: a Guerra Fria, temperada por inúmeras “guerras quentes”, descolonizações e revoluções. As crises contemporâneas não ficam de fora, de modo que uma parte da obra é dedicada ao que hoje se chama de “história do tempo presente”.

A História do Brasil encontra-se em todos os volumes da coleção e mereceu diversos capítulos exclusivos. Esta foi a opção, não para compartimentar o Brasil, isolá-lo do mundo em uma espécie de “história pátria”, pois a nossa história aparece sempre inserida em contextos mais amplos. Mas a História do Brasil é a nossa história, não um simples acessório da História Geral, e o livro se dirige a alunos brasileiros!

Assim como a História do Brasil, também a História da África mereceu capítulos exclusivos, em razão de a África fazer parte da formação do Brasil e do mundo. A história indígena também foi posta em cena em vários capítulos dedicados ao Brasil e demais regiões americanas, pela enorme importância dos grupos nativos na história do continente.

A obra não hierarquiza, de nenhum modo, a priori, os domínios da História mais ou menos importantes. Tudo interessa: a cultura, a economia, as lutas sociais, as ideologias, a política. A maior ou menor ênfase que algumas dessas dimensões recebem no livro depende da importância que cada qual assumiu em determinada sociedade. Não por acaso, essas dimensões sobressaem porque são mais documentadas e, por conseguinte, mais estudadas pela historiografia.

A coleção busca, enfim, articular a grande história — a dos grandes processos, dos grandes conflitos — à história dos hábitos, dos costumes, das experiências de vida. É nesse ponto que a obra ensaia rastrear as subjetividades dos agentes históricos coletivos ou individuais, valoriza a memória na reconstrução histórica, mergulha nas diferenças culturais no tempo e no espaço, refletindo sobre identidades e alteridades. A perspectiva antropológica, por vezes adotada, ajuda nesse percurso microanalítico.

No conjunto da coleção buscou-se, assim, humanizar o ensino da História. Dar vida aos que viveram em outros tempos. Compreendê-los, sem necessariamente justificar seus atos.

Estamos convencidos de que os alunos poderão, por meio dessa viagem no tempo, gostar ainda mais da disciplina. Se História é vida, como já disse o historiador Lucien Febvre, é possível alimentar essa ambição.

Os autores

A problemática étnica

Em relação aos temas étnico-raciais, uma especial ênfase é dedicada à História africana e à História indígena.

Em decorrência de movimentos em defesa da inclusão social, conseguiu-se, no Brasil, a aprovação da Lei nº 10.639, de 2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, além do estudo da África e dos Africanos, nos Ensinos Fundamental e Médio das escolas públicas e particulares. Em 2008, pela Lei nº 11.645, incluiu-se a obrigatoriedade do ensino da História das Sociedades Indígenas.

Dois grandes problemas se colocam: a qualificação dos docentes para levar a cabo esse ensino e o acesso ao material didático. Poucos professores tiveram, em sua formação, contato com a História da África ou um aprofundamento na História dos povos indígenas da América. Quanto ao material didático, muitas publicações ainda se encontram repletas de erros, seja por desinformação, seja por persistirem antigos preconceitos.²⁰

Há relativamente poucos anos, entretanto, o crescente interesse dos historiadores, antropólogos e cientistas sociais sobre a formação cultural das Américas e a História dos afrodescendentes tornaram os indígenas e os africanos objetos privilegiados de pesquisas por parte de profissionais de todo o mundo.

As perspectivas mudaram consideravelmente, ao os abordar como agentes atuantes de sua própria História, mesmo que numa situação de dominação e de posição hierarquicamente dependente nas sociedades ocidentais.

Hoje em dia, há um número significativo de pesquisas que trazem resultados surpreendentes e demonstram cabalmente a profunda presença das heranças culturais africanas e indígenas nas sociedades das Américas.

No caso de História da África, em particular, as universidades estão incorporando em seus quadros professores/pesquisadores especializados, de modo a qualificar desde a graduação os futuros docentes. Outras oferecem cursos de extensão ou especialização para capacitar os atuais professores.

Nesta coleção, houve a preocupação de não somente informar sobre a História da África, um continente tão importante para a História americana e mundial, mas de poder auxiliar o combate aos preconceitos que há séculos envolvem a abordagem de temas africanos. Isso significa a intenção de combater os estigmas racistas, de um lado, mas também os libelos “vitimizadores” que, ao construir a História da África como a de uma presa fácil da cobiça ocidental, infantiliza os povos africanos, ignorando a complexidade e diversidade daquelas sociedades e o protagonismo assumido por diversos povos africanos no processo histórico global, incluindo a escravidão, o tráfico negreiro e o colonialismo.

A coleção aborda a História da África desde o Antigo Egito e a expansão islâmica, no século VIII, até o século XVIII em dois capítulos específicos do volume 1 (os capítulos 10 e 19). A África é abordada em inúmeros momentos da coleção; é também analisada no contexto da escravidão na América (capítulos 11 e 12 do volume 2), na colonização europeia do século XIX (capítulo 15 do volume 2) e no processo de independência dos países africanos após a Segunda Guerra Mundial (capítulo 10 do volume 3).

... e adota-se a mesma perspectiva. De um lado,

Exercícios e atividades propostas

Roteiro de Estudos

Para organizar

1. Identifique e explique o primeiro ato da Segunda Guerra Mundial em 1939.
2. Caracterize e comente a posição adotada pelo governo francês diante da iminente derrota para a Alemanha em junho de 1940.
3. Qual a importância do ataque japonês a Pearl Harbor para o desenrolar da Segunda Guerra Mundial?

Reflexões

Holocausto, a banalidade do mal

O genocídio de cerca de 6 milhões de judeus na Segunda Guerra é bastante polêmico. Houve quem alegasse que o holocausto não passaria de "propaganda judaica" para justificar a política militarista do Estado de Israel. Outros afirmam que o número de judeus assassinados foi bem menor: 1,5 milhão.

Colocada nesses termos, a polêmica se restringe ao terreno ideológico e à compreensão histórica, saindo de lado. É fato que a política israelense no Oriente Médio sempre foi agressiva, do mesmo modo que a criação do Estado de Israel, em 1948, foi repudiada pela maioria dos Estados árabes. Mas isso não permite desmentir o genocídio perpetrado pelos nazistas durante a guerra. O projeto de eliminação dos judeus pode ser percebido no livro de Hitler, *Minha Luta (Mein Kampf)*, escrito em 1923, dez anos antes de ele chegar ao poder na Alemanha.

Muito mais séria foi a reflexão da filósofa Hannah Arendt (1906-1975) na série de artigos publicada no jornal *New Yorker*, em 1963, a propósito do julgamento do carrasco nazista Adolf Eichmann, em Israel, acusado de ter organizado o sistema de transporte de judeus e à estruturação das câmaras de gás nos campos de extermínio. Eichmann dizia que jamais sentiu ódio pessoal pelos judeus. Só executava ordens superiores e tentava fazê-lo da melhor forma possível.

Arendt lançou, então, o conceito de "banalidade do mal" para definir o holocausto, resultado da conjugação de fatores desumanizantes típicos do nazismo (totalitarismo, antisemitismo, assassinato como norma burocrática do Estado) com a tremenda apatia das vítimas. Mais do que isso, Arendt chamou a atenção para a intensa colaboração das autoridades judaicas nas práticas genocidas nos guetos e até nos campos nazistas. Afirma que, se não fosse a atuação dessas lideranças, a disciplina com que os judeus caminhavam para a morte seria impossível.

Com base nas informações do capítulo:

1. Identifique alguns dos "fatores desumanizantes" praticados pelo nazismo em relação aos judeus.
2. É possível afirmar que a apatia dos judeus diante do nazismo foi absoluta? Justifique.

Vamos testar?

1. (PUC-RJ/2002)

A Segunda Grande Guerra (1939-1945), por suas dimensões, perdas humanas e materiais e por seus impactos, provocou uma série de modificações no cenário das relações internacionais. Considerando essas modificações, avalie as afirmações a seguir.

- I. Houve a configuração da bipolaridade de interesses e disputas entre blocos de países liderados pelos governos dos EUA e da URSS.
- II. Assistiu-se ao incremento das lutas de descolonização em regiões asiáticas e africanas.
- III. Concretizou-se a hegemonia britânica sobre a exploração de reservas petrolíferas no Oriente Médio.
- IV. Proibiu-se o uso de armas nucleares, devido ao impacto causado pelo lançamento das bombas atômicas sobre o Japão.

V. Encerraram-se, em função do Holocausto, perseguições e conflitos políticos por motivos étnicos, religiosos ou raciais.

Assinale:

- a) se apenas as afirmativas I e III estiverem corretas.
- b) se apenas as afirmativas II e IV estiverem corretas.
- c) se apenas as afirmativas I e II estiverem corretas.
- d) se apenas as afirmativas III e V estiverem corretas.
- e) se apenas as afirmativas IV e V estiverem corretas.

Imagem 6
p. 107

(Enem-2008)

Em discurso proferido em 17 de março de 1939, Chamberlain, sustentou sua posição política: "Não é necessário defender minha visita à Alemanha no outono passado, que alternativa existia? A França pudesse ter feito, ou mesmo a Rússia, teria salvado a Tchecoslováquia da destruição. Mas eu também tinha outro propósito ao ir até Munique. Era o de prosseguir com a política por vezes chamada de "apaziguamento europeu", e Hitler repetiu o que já havia dito, ou seja, que os Sudetas, região de população alemã na Tchecoslováquia, eram a sua última ambição territorial na Europa, e que não queria incluir na Alemanha outros povos que não os alemães".

Internet: <www.johnclare.net> (com adaptações)

Sabendo-se que o compromisso assumido por Hitler em 1939, mencionado no texto, foi rompido pelo líder alemão em 1939, interesse que:

- a) Hitler ambicionava o controle de mais territórios na Europa além da região dos Sudetas.
- b) a aliança entre a Inglaterra, a França e a Rússia poderia ter salvado a Tchecoslováquia.
- c) o rompimento desse compromisso invalidou a política de "apaziguamento europeu".
- d) a política de Chamberlain de apaziguar a liderança alemã era contrária à posição assumida pelas potências aliadas.
- e) a forma que Chamberlain escolheu para lidar com o problema dos Sudetas deu origem à destruição da Tchecoslováquia.

Conexões

História e Física Nuclear

Nos primeiros anos do século XX, cientistas de vários países europeus se interessaram pela pesquisa nuclear. Físicos ingleses, alemães, franceses e italianos, russos, húngaros e austríacos realizaram experiências com o núcleo do átomo e com a radioatividade. Com o conhecimento acumulado, nos anos 1930 dois cientistas bombardearam átomos de urânio com nêutrons. O resultado foi que o núcleo do átomo de urânio se dividiu em vários outros menores, resultando na própria fissão nuclear. Eles perceberam que, se houvesse uma reação em cadeia descontrolada, imensa quantidade de energia seria liberada. Pelo menos na teoria, eles inventaram a bomba nuclear. Quando os nazistas assumiram o poder na Alemanha, os físicos judeus foram perseguidos. A maioria deles se refugiou nos Estados Unidos. Nas universidades norte-americanas, os físicos europeus sabiam que havia tecnologia para fabricar bombas nucleares e que Hitler poderia ter essas armas. Um grupo de físicos incentivou o presidente dos Estados Unidos, Franklin D. Roosevelt, a financiar pesquisas nessa área. Notícias confirmaram que os nazistas estavam construindo sua bomba nuclear. Assustado com essa possibilidade, o presidente dos Estados Unidos investiu na pesquisa. Começava o projeto Manhattan. Em abril de 1945, com a morte de Franklin Roosevelt, o vice-presidente Harry Truman assumiu a presidência dos Estados Unidos com uma arma extremamente destrutiva. As cidades de Hiroshima e Nagasaki pagaram a conta dessa "experiência científica".

A bomba nuclear que resultou do projeto Manhattan foi chamada de Little Boy (Garotinho) e explodiu na cidade de Hiroshima, no Japão. Realize pesquisa sobre a destruição humana e material que a bomba causou na cidade.

Fique de olho!

Mundo das palavras

BERTONHA, João Fábio. *A Segunda Guerra Mundial*. São Paulo: Saraiva, 2001.

D'ALESSIO, Marcia Mansor & CAPELATO, Maria Helena. *Nazismo: política, cultura e holocausto*. São Paulo: Atual, 2004.

FERRO, Marc. *História da Segunda Guerra Mundial*. São Paulo: Ática, 1995.

FEST, Joachim. *No bunker de Hitler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

As luzes do cinema

A lista de Schindler, EUA, 1993. Direção: Steven Spielberg. Filme sobre a atuação de um empresário alemão que protegeu os judeus, mas explorou o trabalho deles em suas fábricas. Duração: 195 min.

Terra e liberdade, Itália/Espanha/Reino Unido/Alemanha, 1955. Direção: Ken Loach. Filme sobre a Guerra Civil Espanhola, enfocando os conflitos de classe e a desunião das esquerdas. Duração: 109 min.

Na tela do computador

Holocausto — execução do mal:
www.youtube.com/watch?v=w-9D-QLdKJg

Hiroshima: o dia seguinte:
www.youtube.com/watch?v=3EhC7sgJGK

