

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CURSO DE MESTRADO

**CULTURA (S) AFRICANA (S) EM
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:**

entre o discurso verbal e iconográfico

SIDNEI MARINHO DE SOUZA



Belo Horizonte

2015

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

SIDNEI MARINHO DE SOUZA

CULTURA (S) AFRICANA (S) EM LIVROS

DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: entre

o discurso verbal e iconográfico

Belo Horizonte

2015

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

**CULTURA (S) AFRICANA (S) EM LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:**
entre o discurso verbal e iconográfico

SIDNEI MARINHO DE SOUZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Lana Mara de C. Siman

Agência Financiadora: CAPES

Belo Horizonte
2015

S729c Souza, Sidnei Marinho de

Cultura(s) africana(s) em livros didáticos de história: entre o discurso verbal e iconográfico / Sidnei Marinho de Souza. – 2015.
277f.: il.

Orientador: Prof^a. Dr.^a Lana Mara de Castro Siman

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais,
Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana.

Bibliografia: f. 263-273.
Inclui anexo.

1. Negros – Educação – Teses. 2. Livros didáticos – Brasil – Teses. 3. Cultura afro-brasileira – Teses. 4. Movimentos sociais – Teses. I. Siman, Lana Mara de Castro. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação. III. Título.

CDD: 370.19342

Ficha catalográfica: Fernanda Costa Rodrigues CRB 2060/6^a

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Dissertação sobre *Cultura (s) Africana (s) em livros didáticos de História*: entre o discurso verbal e iconográfico, de autoria do mestrando Sidnei Marinho de Souza, aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a Lana Mara de Castro Siman (ORIENTADORA)
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes (SUPLENTE)
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Prof^a. Dr^a. Luísa Teixeira Andrade Pinho (SUPLENTE)
Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH)

Belo Horizonte
2015

ATA DA DEFESA

Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Educação e Formação Humana

ATA DA 48ª (QUADRAGÉSIMA OITAVA) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Educação e Formação Humana – FaE/UEMG.

Aos vinte e nove dias do mês de maio de dois mil e quinze, realizou-se no 12º andar, na sala 1201 da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, uma reunião para apresentação e defesa pública da dissertação: "Cultura(s) africana(s) em livros didáticos de História: entre o discurso verbal e iconográfico", do aluno **Sidnei Marinho de Souza**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Lana Mara de Castro Siman – Orientadora, Paulo Vinícius Silva e José Eustáquio de Brito. Os trabalhos iniciaram-se às 14h, com a síntese da dissertação feita pelo aluno, que foi seguida pela arguição da banca. Em seguida, os membros da banca se reuniram, sem a presença do candidato e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou

a dissertação aprovada, conferindo destaque à contribuição que a pesquisa ofereceu aos estudos sobre racismo em livros didáticos (mediante) variáveis de imagens.

O resultado final foi comunicado à **Sidnei Marinho de Souza** e ao público, concedendo ao aluno o título de Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 02 (dois) exemplares em capa dura e 02 (dois) CDs. Nada mais havendo a tratar, lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 29 de maio de 2015.

Lana Mara de Castro Siman

Profª. Drª. Lana Mara de Castro Siman - UEMG

Paulo Vinícius Silva

Prof. Dr. Paulo Vinícius Silva – UFPR

José Eustáquio de Brito

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito – UEMG

Nauricéia Teixeira de Alcântara de Araújo

Nauricéia Teixeira de Alcântara de Araújo
Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Formação
Humana – FaE/UEMG

Dedico este trabalho aos meus pais Hélio de Souza e Maria Aparecida de Souza que sempre incentivaram-me a estudar e aos meus avós José Marinho e Olinda Veiga Marinho, exemplos de luta e de vida.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai pelo carinho, dedicação, amor e por terem acreditado em mim e me incentivado desde cedo nos estudos.

Aos meus avós, José Marinho e Olinda Veiga Marinho, que apesar de não terem tido a oportunidade de estudar sempre me incentivaram. São as bases de sustentação de minha família, exemplos de luta e de vida.

A meus tios, tias, primos e primas pelo carinho e companhia durante minha trajetória.

À minha madrinha Tereza, uma segunda mãe, que sempre acreditou no poder transformador da educação.

Aos professores que desde a pré-escola despertaram em mim a curiosidade e o gosto pela leitura e pela escrita, contribuindo para que eu me tornasse professor e continuasse até hoje na escola.

A todos os meus amigos por acompanhar e estimular a continuidade de meus estudos.

Aos colegas de profissão, exemplos de luta, dedicação e preocupação com a melhoria de vida dos alunos.

Aos meus alunos e ex-alunos pela oportunidade de contribuir para sua formação e de aprender com eles.

À minha orientadora Lana Mara, companheira nesta pesquisa, pessoa humana e sábia em suas decisões, pela confiança em mim depositada e pela atenta participação no desenvolvimento desta investigação.

Ao professor José Eustáquio de Brito, exemplo de profissional dedicado e comprometido em ensinar os primeiros passos sobre pesquisa em educação.

Ao professor José de Souza Miguel, africano de Moçambique, pelas discussões sobre racismo e a necessidade de um ensino que valorize as diferenças.

Ao professor Paulo Vinícius por ter inspirado a construção de meu projeto de pesquisa, por ter participado da banca de qualificação, mesmo estando na Itália e por ter dado importantes contribuições para a concretização deste trabalho.

À professora Luísa Teixeira por ter aceitado prontamente nosso convite para participar da banca examinadora de nossa dissertação.

Aos professores Consolação, Gilvanice, Júlio, Karla, Mauro, Peixoto, Santuza e Vera Brito, pelo aprendizado, pela amizade e pelas calorosas discussões.

Aos colegas e companheiros da turma V, pelo aprendizado, pelo respeito, pelas discussões e pelo companheirismo.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação da UEMG que contribuíram em meu percurso acadêmico.

Ao colegiado do Mestrado em Educação e à Câmara de Pós-Graduação pela oportunidade de participação, pela dedicação para com o curso de mestrado em Educação da UEMG e pelo aprendizado.

À CAPES por ter financiado nossa pesquisa por 10 meses.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana, por ter contribuído para continuação de meus estudos e formação pessoal e profissional.

RESUMO

Nossa pesquisa analisa o texto didático e as imagens sobre a (s) Cultura (s) Africana (s) em livros didáticos de História do Ensino Médio quando tratam da História Africana e da História Afro-Brasileira. Para a análise foram escolhidas duas coleções de livros de História: “História Global”: Brasil e Geral” e “História: das cavernas ao terceiro milênio” do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2008 e 2012. Construímos nossa análise valendo-nos de três eixos principais. Primeiramente, concebemos a produção do livro didático na interdependência dos avanços tecnológicos; dos interesses das editoras e dos processos de editoração; das pressões sociais, advindas principalmente dos movimentos sociais (no nosso caso na luta do movimento negro contra o racismo e pela valorização da cultura negra); das mudanças que acontecem nos saberes acadêmicos (educacionais e historiográficos); e das políticas públicas direcionadas ao livro didático e das diretrizes que determinam a introdução do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira no ensino da História, fazendo parte de uma luta por uma educação antirracista, instituída oficialmente a partir dos anos 2000, no Brasil. Em segundo lugar, consideramos a noção de cultura a partir de contribuições da História cultural e da antropologia. Em terceiro lugar, realizamos uma certa revisão historiográfica que nos auxiliou a compreender os conhecimentos históricos que tem comparecido ou não nos capítulos que tratam da História africana e da história afro-brasileira. Os referenciais contidos nesses três eixos foram mobilizados, por meio da metodologia da análise de conteúdo e de alguns elementos da análise do discurso, para identificar e analisar as imagens nas relações com o texto presente nos livros didáticos escolhidos. Por meio de nossa investigação, constatamos silêncio, representações eurocêntricas e mudanças que vem sendo implementadas nos livros didáticos, principalmente, a partir da segunda avaliação feita pelo MEC por meio PNLD de 2012. Além destes aspectos, podemos apontar que houve um aumento no número de capítulos destinados especificamente à História e Cultura (s) Africana (s), mas que, entretanto, ainda prevalecem: a) a história e as culturas de povos africanos que viveram no continente antes da chegada dos europeus ou durante o período colonial, sobressaindo os estudos sobre a costa ocidental do continente em detrimento da costa oriental; b) o predomínio de representações vinculadas ao período colonial e imperial brasileiros, com destaque para as imagens canônicas de Debret e Rugendas, quando pensamos os africanos, seus descendentes e suas culturas no Brasil, em função da diáspora; c) o não reconhecimento da civilização egípcia como uma civilização africana e negra. Vale, no entanto, destacar que houve uma melhoria considerável em relação à qualidade das imagens (tamanho, cores, legibilidade) e de suas respectivas legendas. Por fim, em nossa pesquisa apontamos para a necessidade de novos estudos que possam contribuir para o avanço da compreensão da cultura africana e afro-brasileira na escola, como elemento central para o avanço da cidadania, na perspectiva de uma educação intercultural e, portanto, antirracista.

Palavra-chave: Ensino de História, Livro Didático, Movimentos Sociais e cidadania, História e Cultura (s) Africana (s) e Afro-Brasileira, História do Brasil e Diáspora Negra.

ABSTRACT

Our research analyses the didactic text and its image about African Cultures in historic didactic books of High School that deal with African History and Afro-Brazilian History. For this research were chosen two collections of history books: “História Global: Brasil e Geral” and “História : das cavernas ao terceiro milênio” from the Program of Didactic Books (PNDL) 2008 and 2012 respectively. We built our analyses upon three main points. Firstly, we conceived the production of the didactic book in the interdependence of the technological advances; on the interest of the publishers and on the process of publishing; on the social pressures, resulting from primely on the social movements (in our case on the fight of the black movement against racism and for the valorization of the black culture); changings that happen in academic knowledge (educational and historical); and the public politics guided to didactic books and on the directives which determine the teaching of the African Cultures and Afro-Brazilian in History teaching; this is part of a fight for antiracism education, officially established on 2000, in Brazil. Secondly, we considered the notion of culture from the contributions of Cultural History and Anthropology. Third, we made a kind of historic revision which helped us to comprehend the historic knowledge that appeared or not in the chapters which deal with African History and Afro-Brazilian History. The references within these three points were taken by means of the content analyses, in order to identify and analyse the images that exist in the relationships between the present text of the chosen didactic books. By means of investigation, we found out silence, eurocentric representations and changings that have been made in the didactic books, mainly from the second evaluation made by MEC through PNDL in 2012. Beyond these aspects, we can point out that there was an increase in the number of the chapters that talks about History and African Cultures, but thought, still prevail:

- a) the history and the culture of African people who lived in the continent before the arrival of the Europeans or during the colonial period, being prominent the studies of the occidental coast in detriment of the studies of the oriental coast.
- b) the predominance of the representation attachable to the Brazilian colonial and imperial period, detaching the canonic images from Debret and Rugendas, when we think about the Africans, their descendents and their culture in Brazil, because of the diaspora.
- c) the denying of the Egyptian civilization as a black and African civilization. It's worth, though, to detach that occurred a considerable improvement in relation to the quality of the images (size, colors and legibility) and their respective legends.

Finally, in our research we pointed out the necessity of new studies that can contribute to the progress of the comprehension of African cultures and Afro-Brazilian in school, as a central element for the improvement of citizenship, a perspective of an intercultural education and therefore antiracism.

Keyword: History Teaching, Textbook, Social Movements and Citizenship, History and Culture (s) African (s) and Afro-Brazilian History of Brazil and Black Diaspora.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais
CEB – Câmara de Educação Básica
CBC – Currículo Básico Comum
CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CECUN/ES – Centro de Estudos da Cultura Negra no Estado do Espírito Santo
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DECAE - Departamento de Ciências Aplicadas à Educação
DF - Distrito Federal
EDUSC - Editora da Universidade de Santa Catarina
EMBRAPA- Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
FAE - Faculdade de Educação
FE - Faculdade de Educação
FNB – Frente Negra Brasileira
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HP - Hermenêutica de Profundidade
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LABEPH - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Ltda - Sociedade Empresarial Limitada
MEC - Ministério da Educação
MNU - Movimento Negro Unificado
NEPAD - Nova Parceria Econômica para o desenvolvimento da África
NERA - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas
ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PREPES – Programa de Especialização de Professores de Ensino Superior
PUC/MINAS - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RJ- Rio de Janeiro
S/A - Sociedade Anônima
SEB - Secretaria de Educação Básica
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEF - Secretaria de Educação Fundamental
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPPIR - Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
TEN – Teatro Negro Experimental
UA – União Africana
UCAM - Universidade Candido Mendes
UEB - Universidade do Estado da Bahia
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UHC – União dos Homens de Cor
Unb - Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNILESTE-MG - Centro Universitário do Leste de Minas
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS

QUADROS:

	Pg.
Quadro 1: Síntese de resultados de pesquisas sobre negros/as e brancos/as em livros didáticos brasileiros	107
Quadro 2: Síntese de mudanças captadas por pesquisas sobre personagens negras na literatura infanto-juvenil brasileira	111
Quadro 3: Síntese de formas de hierarquização captadas por pesquisas sobre personagens negras na literatura infanto-juvenil brasileira	112
Quadro 4: Imagens referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira presentes nos livros didáticos de História do PNLEM de 2008	174
Quadro 5: Legendas referentes às imagens sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira presentes nos livros didáticos de História do PNLEM de 2008	184
Quadro 6: Imagens de africanos e seus descendentes, em África, no Brasil e na América presentes nos livros didáticos de História do PNLEM de 2008	187
Quadro 7: Imagens referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira presentes nos livros didáticos de História do PNLD de 2012	206
Quadro 8: Legendas referentes às imagens sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira presentes nos livros didáticos de História do PNLD de 2012	248
Quadro 9: Imagens de africanos e seus descendentes, em África, no Brasil e na América presentes nos livros didáticos de História do PNLD de 2012	249

TABELAS:

Tabela 1: Coleções de livros didáticos de História aprovados pelo PNLEM/PNLD em 2012	274
Tabela 2: Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por título (PNLEM/PNLD - História 2012)	275
Tabela 3: Quantidade livros adquiridos pelo MEC por autor (PNLEM/PNLD - História 2012)	276
Tabela 4 Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por editora (PNLEM/PNLD - História 2012)	277

GRÁFICOS:

Gráfico A - Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por título – PNLD/História 2012	275
Gráfico B - Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por autor – PNLD/História 2012	276
Gráfico C - Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por editora – PNLD/História 2012	277

FIGURAS:

Figura 1	Capa do livro <i>História Global</i> , 2005.....	146
Figura 2	<i>História Global</i> , 2005, p.53	175
Figura 3	<i>História Global</i> , 2005, p.52	175
Figura 4	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> , 2005, v. 1, p. 40	178
Figura 5	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> , 2005, v. 1, p. 42	180
Figura 6	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> , 2005, v. 1, p. 44	180
Figura 7	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> , 2005, v. 1, p. 41	181
Figura 8	<i>História Global</i> , 2005, p. 211	188
Figura 9	<i>História Global</i> , 2005, p. 11	188
Figura 10	<i>História Global</i> , 2005, p. 213	188
Figura 11	<i>História Global</i> , 2005, p. 217	188
Figura 12	<i>História Global</i> , 2005, p. 531	189
Figura 13	<i>História Global</i> , 2005, p. 530	191
Figura 14	<i>História Global</i> , 2005, p. 515	192
Figura 15	<i>História Global</i> , 2005, p. 577	193
Figura 16	<i>História Global</i> , 2005, p. 222	195
Figura 17	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> , 2005, v. 2, p. 52.....	196
Figura 18	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> , 2005, v. 2, p. 87	196
Figura 19	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> , 2005, v. 2, p. 163	197
Figura 20	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> , 2005, v. 2, p. 72	197
Figura 21	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> , 2005, v. 1, p. 83	198
Figura 22	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> , 2005, v. 1, p. 127.....	199
Figura 23	<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> , 2005, v. 2, p. 92	200

Figura 24	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2005, v. 2, p. 92	201
Figura 25	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2005, v. 3, p. 11	202
Figura 26	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2005, v. 3, p. 21	202
Figura 27	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2005, v. 3, p. 169	203
Figura 28	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2005, v. 3, p. 172	203
Figura 29	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2005, v. 3, p. 223	203
Figura 30	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2005, v. 3, p. 208	203
Figura 31	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2005, v. 3, p. 221	205
Figura 32	História Global, 2010, v. 1, p. 82	208
Figura 33	História Global, 2010, v. 1, p. 76	208
Figura 34	História Global, 2010, v. 1, p. 77	208
Figura 35	História Global, 2010, v. 1, p. 165	209
Figura 36	História Global, 2010, v. 1, p. 166	211
Figura 37	História Global, 2010, v. 1, p. 171	215
Figura 38	História Global, 2010, v. 1, p. 172	216
Figura 39	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2010, v. 1, p. 66	222
Figura 40	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2010, v. 1, p. 67	223
Figura 41	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2010, v. 1, p. 68	224
Figura 42	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2010, v. 1, p. 71	227
Figura 43	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2010, v. 1, p. 73	228
Figura 44	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2010, v. 2, p. 26	232
Figura 45	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2010, v. 2, p. 26	232
Figura 46	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2010, v. 2, p. 27	234
Figura 47	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2010, v. 2, p. 31	237
Figura 48	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2010, v. 2, p. 37	237
Figura 49	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2010, v. 2, p. 30	241
Figura 50	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2010, v. 2, p. 29	241
Figura 51	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2010, v. 2, p. 33	241
Figura 52	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2010, v. 2, p. 32	243
Figura 53	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2010, v. 2, p. 35	245
Figura 54	História: das cavernas ao terceiro milênio, 2010, v. 2, p. 34	246

SUMÁRIO

CULTURA (S) AFRICANA (S) EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: entre o discurso verbal e iconográfico

Pg.

A TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO E DO CAMINHO INVESTIGATIVO REALIZADO 18

CAPÍTULO 1

O CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DA PESQUISA: revisitando o passado e vivenciando o presente

1. Os Movimentos Sociais: luta por direitos e por mudanças na sociedade brasileira36
 - 1.1 Cidadania, democracia e educação41
2. O Movimento Negro a partir da década de 70: “um novo tempo de luta”48
 - 2.1 O Movimento Negro e a educação56
3. A Lei 10.639: Origem, discussões e algumas reflexões69
4. O impacto da Lei 10.639/03 nos livros didáticos: alguns apontamentos.....76

CAPÍTULO 2

TEMATIZANDO CULTURA E RACISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS

1. As pesquisas sobre livros didáticos88
2. Racismo e cultura91
 - 2.1 Racismo em livros didáticos.....101
3. A temática africana e afro-brasileira nos livros paradidáticos109
4. Delineando uma rede conceitual para análise do nosso objeto de estudo115
 - 4.1 A Representação e as práticas de leitura117
 - 4.2 O imaginário121
 - 4.3 Ressignificando o conceito de Cultura124
 - 4.3.1 Refletindo sobre a (s) cultura (s) africana (s)129
 - 4.4 Multiculturalismo e identidade132

CAPÍTULO 3

LENDO, INTERPRETANDO E REFLETINDO SOBRE A (S) CULTURA (S) AFRICANA (S) A PARTIR DOS TEXTOS E DAS IMAGENS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

1. Um panorama geral das coleções “História Global: Brasil e Geral” e “História: das cavernas ao terceiro milênio”: algumas constatações e apontamentos feitos a partir dos livros, dos Guias de livros didáticos e dos Manuais do Professor	138
1.1 A coleção “História Global: Brasil e Geral” – PNLEM de 2008	139
1.2 A coleção “História Global: Brasil e Geral” – PNLD de 2012.....	146
1.3 A coleção “História: das cavernas ao terceiro milênio” – PNLEM de 2008	157
1.4 A coleção “História: das cavernas ao terceiro milênio” – PNLD de 2012	165
2. A (s) Cultura (s) Africana (s): entre o discurso verbal e o iconográfico	173
2.1 Análise do texto e das imagens das coleções “História Global” e “História: das cavernas ao terceiro milênio” do PNLEM de 2008	173
2.2 Análise do texto e das imagens das coleções “História Global” e “História: das cavernas ao terceiro milênio” do PNLD de 2012	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
FONTES	262
REFERÊNCIAS	263
ANEXOS	277

A TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO E DO CAMINHO INVESTIGATIVO REALIZADO

O livro didático faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações na sociedade, ele ainda possui uma função relevante para as crianças, *como também para os adolescentes e até mesmo para os adultos que retomam os estudos* [grifo meu], atuando como mediador na construção do conhecimento (FREITAS e RODRIGUES, 2007, p. 1).

Ainda, segundo Freitas e Rodrigues (2007), o livro, por meio de seu contexto, mas também de sua forma, expressa em um projeto gráfico, tem justamente a função de chamar a atenção, provocar a intenção e promover a leitura. Além disso, a preocupação em pesquisá-lo leva em conta que o material didático tem grande importância na formação do aluno pelo fato de ser, muitas vezes, o único livro com o qual o aluno entrará em contato em sua vida. Ele ainda é um dos instrumentos de aprendizagem mais utilizado e, em muitos casos, o único utilizado em sala de aula.

Contudo, o nosso desejo pelo estudo do livro didático como objeto de pesquisa é uma demanda profissional, uma vez que como professor de História necessito, com frequência, dessa fonte de estudo e de saber escolar. Em nossa prática docente, percebo o quanto é preciso conhecer mais essa fonte de estudo tão importante para alunos e professores no dia a dia em sala de aula.

Do ponto de vista pessoal, desde a educação básica eu já questionava as imagens veiculadas nos livros didáticos. Hoje por ser um professor negro, em minha prática pedagógica, incomoda-me muito a repetição de imagens e textos nos livros didáticos que representam os africanos e seus descendentes sempre associados à escravidão, ao trabalho braçal, à pobreza, à violência, à marginalização, etc. Tudo isso mais as demandas do Art. 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB) modificado pela Lei 10.639/03¹ e pela Lei 11.645/08², que tornou

¹ Lei sancionada em 09 de Janeiro de 2003 pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva em que conforme o Art. 26A nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

² Lei promulgada em 10 de março de 2008 que inclui a obrigatoriedade do estudo da História e Culturas Indígenas em todas as escolas do país.

obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, contribuíram decisivamente para que eu buscasse compreender melhor o livro didático, o que inclusive, possibilitou a minha inserção nesse campo de pesquisa.

A publicação da Lei 10.639, no ano de 2003, fez com que eu parasse para pensar na necessidade de complementar minha formação acadêmica em relação aos conhecimentos sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, uma vez que em minha graduação não tive sequer uma disciplina específica sobre África. Dessa forma, neste mesmo ano participei de uma série de palestras e seminários promovidos pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em parceria com a Fundação Centro de Referência da Cultura Negra e do Grupo N'zinga Coletivo de Mulheres Negras de Belo Horizonte, visando acompanhar de perto as discussões, as experiências, e o início da implantação da Lei na rede municipal de educação de Belo Horizonte. Estes momentos possibilitaram o início de uma formação, o contato com pessoas que atuam no Movimento Negro Unificado (MNU), e a necessidade de se pensar o livro didático também como um instrumento de luta antirracista e de valorização das inúmeras culturas presentes na escola.

Neste sentido, buscando continuar o processo de formação que havia iniciado, me inscrevi e participei do curso à distância “Trabalhando o imaginário para a democracia racial”, oferecido pelo Centro de Estudos da Cultura Negra no Estado do Espírito Santo (CECUN/ES) em parceria com Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Concluído o curso, o meu desejo de formação não havia sido totalmente resolvido. Logo, por iniciativa própria, decidi buscar por uma especialização na área de História e Cultura Afro-Brasileira que pudesse ampliar os horizontes de minha formação profissional e pessoal. Assim, em janeiro de 2010, iniciei o curso de História e Cultura Afro-Brasileira oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais por meio do Programa de Especialização de Professores de Ensino Superior (PREPES).

A partir do início do curso de especialização, iniciei a pesquisa com os livros didáticos de história destinados ao ensino fundamental, buscando conhecer, compreender este material pedagógico como objeto de pesquisa e, ainda, analisar as mudanças e permanências que vinham ou não

acontecendo no mesmo em função da publicação Lei 10.639/03. Desse modo, a pesquisa resultou na escrita de um artigo sobre a presença da temática africana e afro-brasileira em um livro didático de história do ensino fundamental. Vale destacar também que a elaboração de um projeto de pesquisa, a pesquisa e a produção do artigo eram requisitos necessários para conclusão do curso de especialização que realizava naquele momento.

Terminado o curso de especialização, em 2012, continuei participando de palestras e seminários envolvendo a temática das Relações Étnicorraciais. Além disso, a formação na PUC/MINAS não só possibilitou a melhoria de minha prática pedagógica em sala de aula como também foi responsável pelo meu primeiro contato com a pesquisa, pela inserção no campo da pesquisa dos livros didáticos e, ainda, forneceu-me um arcabouço teórico e metodológico importante para que eu pudesse continuar os estudos.

Assim, a minha entrada no Mestrado da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), teve por objetivo a continuação da pesquisa que iniciei sobre o livro didático de História, só que ampliando um pouco mais o horizonte, uma vez que me propus a analisar a presença ou não da(s) cultura (s) africana (s) nos livros didáticos de História destinados aos alunos e professores do Ensino Médio.

Vale destacar aqui que, a participação nas disciplinas, seminários e palestras oferecidos e promovidos pela UEMG e também por meio da parceria com outras instituições de ensino, pesquisa e extensão, como por exemplo, com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a PUC/MG, o Museu de Artes e Ofícios, dentre outros, no primeiro ano do curso de mestrado, e a qualificação com as contribuições dos professores que compuseram a banca examinadora deste trabalho contribuíram de maneira decisiva para o “recorte”, “lapidação”, e foco teórico e metodológico que dei ao meu objeto de pesquisa.

Do ponto de vista educacional e político nossa pesquisa fundamenta-se na necessidade de mudanças e renovação nos saberes escolares³ e no próprio material didático, visando estreitar a relação escola, cultura e sociedade. Neste sentido, busca-se contribuir para a efetivação da democracia, na medida em que almeja-se corrigir desigualdades históricas construídas pela sociedade brasileira ao longo do tempo. Dentre essas mudanças pode-se destacar a necessidade de discussões sobre a questão racial no Brasil, principalmente, sobre a importância do combate ao racismo, da discriminação e do preconceito racial; sobre a utilização de imagens no ensino de história e o conhecimento de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, não só por parte dos professores, mas pela presença desses nos livros didáticos. Além disso, vale ressaltar aqui, que a presença da (s) cultura (s) africanas nos materiais didáticos se justifica por contribuir para o conhecimento sobre as origens, lutas e resistência do povo negro ao longo da história da humanidade seja em África como na diáspora, ou como um elemento importante para a construção da identidade negra.

Almeja-se que a introdução da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares, por meio dos livros didáticos, possa contribuir de forma positiva para que as crianças, adolescentes e adultos negros venham a se reconhecer enquanto sujeito de sua própria história, tendo como base o conhecimento de sua formação histórica ou de seus grupos de pertencimento. Conseqüentemente isso, também, possibilitaria a “construção” de uma escola que seja multicultural, oferecendo situações concretas para o desenvolvimento do respeito à diferença e ao cultivo da alteridade. Almeja-se também que o conhecimento sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira produza tanto um novo conhecimento sobre a relação do Brasil e do mundo atlântico com a África, como um novo conhecimento sobre a África negra na conformação da História ocidental.

³ Conforme Tardif (2002), os saberes escolares correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos (TARDIF, 2002, p. 38). Além disso, estes saberes visam à formação de condutas nos alunos, levando em conta a formação social que se espera conseguir por meio da escola ao longo do tempo.

Enfim, nossa pesquisa dialoga com a necessidade de uma formação educacional que seja mais humana, na medida em que há preocupação com a construção das identidades dos diferentes indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e presentes na escola.

Para nossa investigação, foram escolhidos para análise dois livros didáticos de História destinados ao Ensino Médio e aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) de 2008 e 2012, respectivamente.

O PNLEM foi implantado em 2004 e previa a distribuição de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo país. Inicialmente, o programa atendeu, de forma experimental, 1,3 milhões de alunos da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de Português e de Matemática. A Resolução nº 38 do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), que criou o programa, definiu o atendimento, de forma progressiva, aos alunos das três séries do ensino médio de todo Brasil⁴.

Dessa forma, a distribuição de livros de Português e Matemática contemplou todos os alunos em 2006. Sendo assim, 7,01 milhões de alunos de 13,2 mil escolas do país foram beneficiados com o recebimento dos livros, exceto, as escolas de Minas Gerais e do Paraná que naquele momento desenvolveram programas próprios de distribuição de livros didáticos. Vale ressaltar que em Minas Gerais os alunos do ensino médio receberam os livros didáticos para estudo antes mesmo da primeira distribuição feita pelo MEC.

Dando continuidade ao processo de universalização da distribuição dos livros didáticos, em 2007, foram distribuídos os livros de Biologia para todos os alunos e professores do ensino médio, com exceção, para as escolas estaduais de Minas. Também neste mesmo ano foram repostos livros de Português e Matemática. Assim, por meio do PNLEM 2007, foram distribuídos 9,1 milhões de exemplares, beneficiando 6,9 milhões de alunos.

⁴ Histórico do PNLEM - <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13608&option=com_content&view=article>. Acesso em 02 de novembro de 2013.

Em 2008, foram distribuídos 7,2 milhões de livros de História e a mesma quantidade de Química a todos os alunos e professores do ensino médio. Houve ainda a reposição de livros de Português, Matemática e Biologia, com a distribuição de 2,3 milhões de livros.

Ainda, em 2008, aconteceu pela primeira vez a escolha dos livros de Geografia e Física e, pela segunda vez, a escolha dos livros de Matemática, Português e Biologia.

Por fim, as escolas estaduais de Minas Gerais escolheram os livros de todas às disciplinas em 2009 (PNLEM 2009⁵), sendo que numa primeira fase, de 2 a 8 junho daquele ano, foram escolhidas as obras das disciplinas História e Química e de 9 a 22 de junho os livros de Português, Matemática, Biologia, Física e Geografia.

Cabe, ainda, ressaltar que entre as diversas possibilidades de abordagem oferecidas pela investigação histórica das disciplinas escolares, o estudo dos manuais didáticos recomendados às escolas apresentam-se como um dos mais instigantes. O livro escolar é um dispositivo pedagógico central no processo de escolarização (MAGALHÃES, 1999, p.285), pois, nele estão refletidos os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamento que se deseja promover (VIDIGAL, 1994, p. 69). Nós diríamos também que sua edição reflete os avanços tecnológicos; os interesses das editoras e os processos de editoração; as pressões sociais, advindas principalmente dos movimentos sociais (neste ponto, pensando na introdução do estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos materiais didáticos, vale destacar que representa também uma forma de luta do movimento negro contra o racismo e pela valorização da cultura negra); as mudanças que acontecem nos saberes acadêmicos (educacionais e historiográficos); e as políticas públicas direcionadas ao livro didático.

Considerando-se essas dimensões do manual didático, é possível, por intermédio dele, interpretar métodos e práticas de ensino de determinado tempo e lugar. O livro escolar, ao fazer parte da

⁵ O PNLEM e o PNLD foram unificados, em 2009, por meio da resolução nº 60 do FNDE.

cultura escolar⁶, não integra essa cultura de forma arbitrária. Ele é organizado, veiculado e utilizado com alguma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla (CORRÊA, 2000, p.19). É também um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Assim, para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições (BITTENCOURT, 2006, p. 72-73).

Além disso, como no caso do Brasil, o material didático constitui-se em uma das políticas públicas, uma vez que faz parte da iniciativa de governo o incentivo, o financiamento e a melhoria da educação pública. Sendo assim, dialoga com as demandas de governo e com as pressões e necessidades da sociedade e dos movimentos sociais.

Neste sentido, o estudo do livro didático de História nos será precioso para compreender como a (s) cultura (s) do continente africano vem sendo ou não representadas visualmente neste importante material pedagógico. É importante salientar também que, conforme Serrano e Waldman (2008), o estudo do continente africano se faz necessário devido à ausência, *ou melhor, a uma incipiente* visão sobre o mesmo e a persistência de uma visão estereotipada e preconceituosa da África, como por exemplo, de como a cultura aparece estereotipada.

Essas visões acabam por desqualificar um legado extremamente valioso e responsável por inúmeros valores civilizatórios. Apesar disso, vale assinalar que a contribuição da África para a cultura universal tem sido crescentemente valorizada por um número cada vez maior de centros acadêmicos e por organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Em função disso, em 2010, foram publicadas as traduções para o português dos oito volumes da coleção “História Geral da África”, feita pela representação da Unesco no Brasil em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade (SECAD⁷) do

⁶ A cultura escolar, conforme Nóvoa (1999) passou a integrar a pesquisa educacional recentemente. Tem sido vinculada aos estudos da sociologia da educação e, de modo particular, a uma nova vertente dentro desse campo de estudos, denominada de “sociologia dos estabelecimentos escolares” ou “sociologia da organização escolar”. Para os teóricos dessa área, as investigações educacionais além de concentrarem-se sobre os aspectos mais amplos, relacionados à contextualização social e política educacional, precisam voltar-se também para os fatores intra-escolares – as escolas, nessa perspectiva, constituem-se em territorialidade espacial e cultural, “onde se exprimem o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar (NÓVOA, 1999, p. 16).

⁷ Atualmente Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, diversidade e Inclusão (SECADI).

MEC e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Esta coleção também já foi publicada em árabe, inglês e francês; e sua versão condensada foi editada em inglês, francês e em várias outras línguas, inclusive, em hausa, peul e swahili (línguas africanas). A coleção foi produzida por mais de 350 especialistas das mais variadas áreas do conhecimento, sob a direção de um Comitê Internacional formado por 39 intelectuais, dos quais dois terços eram africanos⁸.

Em 2014, repetindo a mesma parceria, foi publicada a “Síntese da Coleção História Geral da África” em dois volumes, buscando facilitar e simplificar o contato de pesquisadores, estudantes e professores com os conhecimentos relativos à história e a (s) cultura (s) africana (s). Enfim, todos estes materiais já estão disponíveis na internet nos *sites* da UNESCO e do Ministério da Educação e já é possível consultar os oito volumes de “História Geral da África” em várias bibliotecas municipais, estaduais e de instituições de Ensino Superior presentes em todo Brasil.

Em nossa pesquisa, optamos por estudar o (s) conceito (s) de cultura apropriado pelos autores de livros didáticos de História, no que diz respeito à África, devido a grande importância que a cultura possui como elemento de identidade, permitindo-nos apreender a diversidade e as particularidades presentes nos grupos e nas sociedades humanas. Além disso, o (s) conceito (s) de cultura nos permite um diálogo interdisciplinar, o que é de suma importância para a compreensão da (s) cultura (s) africana (s).

Compreendemos a cultura como sendo um conceito polissêmico, ou seja, seu significado pode variar conforme as matrizes teóricas a que ele se filia. Nesse sentido, no segundo capítulo da nossa dissertação, ocuparemos dessa discussão e apresentaremos nossas escolhas.

Somando-se ao já citado anteriormente, segundo Serrano e Waldman (2008), existem vínculos e complementaridades entre África e Brasil, e dentre o conjunto de vínculos encontram-se inferências de âmbito antropológico, geográfico, histórico e sociológico que transformam o Brasil e a África em copartícipes nas mais diversas situações e experimentos da vida humana. Tanto a

⁸Unesco (Representação no Brasil) – Disponível em < http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/#.U4oHQHJdU8E> acesso em 31 de maio de 2014.

realidade brasileira quanto a africana são dominadas pela tropicalidade, pela pujança do meio natural, pela multiplicidade cultural e religiosa; a presença da África na realidade social e cultural brasileira alimentada pelo tráfico de escravos, que acabou por transplantar para o Brasil, por mais de três séculos e meio, diversas manifestações daquele continente; a influência das línguas africanas; o fato de o fluxo de escravos para o Brasil ter contra-partida em um pequeno, porém, sociologicamente influente, refluxo de ex-escravos na direção da África, em particular para os países do golfo da Guiné⁹; e, finalmente, o Brasil também deixou a sua marca na sociedade, na geografia e na história africanas a partir daqueles interlocutores do comércio de escravos que, frequentando o litoral africano, estabeleceram contatos com as populações locais, fundando cidades e portos. Assim sendo, no que poderia parecer inusitado para alguns, o Brasil termina por inserir-se enquanto referência para a compreensão da própria África, das suas sociedades e da sua história (SERRANO e WALDMAN, 2008, p.13-15).

Ainda, conforme os autores, o Brasil é um país extraordinariamente africanizado. E só quem não conhece a África pode escapar o quanto há de africano nos gestos, nas maneiras de ser e de viver e no sentimento estético do brasileiro. Por tudo isto, nossa pesquisa busca identificar como a (s) Cultura (s) Africana (s) comparece (em) e é (são) representada (s); como essa (s) está (ão) presente (s) no nosso dia a dia e como vem sendo retratada (s) nos livros didáticos de História. Serrano e Waldman (2008), nos chamam a atenção também que:

o estudo da realidade africana demanda uma interconexão de diversas disciplinas e de campos do conhecimento. Ao lado da história, é indispensável a contribuição da geografia, da sociologia, da ciência política e marcadamente da antropologia, disciplina na qual, aliás, se materializaram as primeiras análises que romperam com o universo do pensamento eurocêntrico e com os enunciados colonialistas (SERRANO e WALDMAN , 2008, p.16).

⁹ O desenvolvimento das ideias sobre o conjunto de vínculos existentes entre Brasil e África pode ser visto em SERRANO e WALDMAN, 2008, p. 13-15.

Por fim, conforme os autores, promover o conhecimento do continente africano implica um conhecimento solidamente vinculado à preocupação de compreender a realidade africana a partir dos próprios pressupostos civilizatórios, ou seja, partindo de uma abordagem antropológica na qual o *outro* deixe de constituir um *objeto* para tornar-se *sujeito* do processo social. Assim, entender esse conhecimento enquanto contribuição nos conecta com as lutas antirracistas, de defesa das especificidades culturais e das políticas de inclusão, todas fundamentais para um conjunto de relações institucionalizadas que, em princípio, tecem o universo da democracia (SERRANO e WALDMAN, 2008, p. 16-17).

Assim sendo, a partir do momento que tivermos um livro didático que deixe de simbolizar apenas ganhos às editoras, que corresponda a índices estatísticos de investimentos públicos em educação, deixe de seguir apenas os padrões ocidentais de mundo, passando a valorizar todos os sujeitos presentes na escola, realmente, teremos em mãos um material pedagógico que valoriza uma sociedade que é multicultural na sua constituição histórica e que busca, no presente, respeitar as diferenças.

Desse modo, estaremos contribuindo para frear ou diminuir o impacto da globalização hegemônica sobre a sociedade brasileira, além de contribuir também para o fim do preconceito e da discriminação seja de raça, cor, sexo, religião, etc.

Todavia, é preciso conhecer os silenciamentos e as representações eurocêntricas sobre a (s) cultura (s) africana (s) presentes nos capítulos dos livros didáticos destinados, especificamente, a esta temática para que possamos redimensionar, completar, sugerir modificações e criticar esses materiais para que tenhamos um instrumento pedagógico de valor formativo para professores e alunos no âmbito das relações entre a cultura, memória, história e as relações de pertencimento.

O breve histórico do PNLEM, anteriormente apresentado, demonstra que ele é novo e que os livros didáticos de História do ensino médio passaram apenas por duas avaliações ocorridas em 2008 e 2012. Sendo que a terceira avaliação e escolha de novas obras aconteceu em 2014. Desse modo, a jovialidade do PNLEM; as exigências da Lei 10.639/03, do *Parecer do Conselho Nacional de Educação*, CNE/CP n.3, de 10 de março de 2004 e da *Resolução do Conselho*

Nacional de Educação, CNE/CP n.1, de 17 de junho de 2004, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹⁰ e as demandas oriundas de minha prática enquanto docente, contribuíram decisivamente para a elaboração desta pesquisa que tem como foco a(s) Cultura(s) Africana (s) presente (s) nos livros didáticos de História.

A ênfase na pesquisa sobre os livros didáticos de história aprovados no PNLD 2012 gerou algumas questões mais específicas, como por exemplo: Quantos e quais livros didáticos vamos utilizar na pesquisa? Será que a(s) Cultura(s) Africana (s) foi (ram) abordada (s) na primeira edição do PNLEM de História, em 2008? Qual (is) conceito (s) de cultura esta (ão) presentes nestes livros? E, ainda, como a(s) Cultura(s) Africana(s) está (ão) sendo trabalhada(s) nos livros aprovados no PNLD de 2012? Que conceito (s) de cultura é (são) utilizado (s) pelos autores nestas obras? E, por fim, o que da (s) cultura (s) africana (s) tem sido enfatizado?

A partir dos questionamentos anteriores, foram feitas algumas escolhas. Decidimos escolher como objeto central da pesquisa dois livros didáticos de história: os mais utilizados nas escolas de ensino médio de todo o Brasil. O primeiro livro é de autoria de Gilberto Cotrim, intitulado “*História Global: Brasil e Geral*” e publicado pela Editora Saraiva S/A. Já o segundo livro é de autoria de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, intitulado “*História: Das cavernas ao Terceiro Milênio*” e publicado pela editora Moderna Ltda.

A escolha dos dois livros teve como base inicial a pesquisa exploratória e interpretativa dos dados estatísticos presentes no *site* do MEC/FNDE, onde constam inúmeros dados sobre o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), envolvendo o ensino fundamental, ensino médio, educação de Jovens e Adultos, dentre outros dados, informações e Guias do PNLD. A partir da pesquisa exploratória, foi possível identificar as coleções aprovadas pelo MEC no PNLD 2012, os títulos das obras, autores e editoras responsáveis pelos livros. Sendo assim, foi possível identificar os livros didáticos de história mais utilizados pelas escolas públicas brasileiras. Esse procedimento de identificação tanto das coleções aprovadas, quanto da quantidade de livros

¹⁰ BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006. p. 229-256.

adquiridos pelo MEC podem ser visualizados nas tabelas e gráficos construídos e que faz parte do “anexo 1” que consta nas páginas 274 a 277.

Com as escolhas feitas, partimos em busca dos livros didáticos. Primeiramente, como já tinha em mente que eu iria realizar uma pesquisa de mestrado envolvendo os livros didáticos do Ensino Médio, em 2011, quando do envio dos livros para as escolas, pelas editoras, para análise e posterior escolha pelos professores, tive o cuidado de reunir o maior número possível de coleções, visando exatamente diminuir o tempo na busca destes materiais para iniciar a pesquisa. Desse modo, das dezenove coleções aprovadas pelo MEC no PNL D 2012 eu tinha em minha casa nove delas. Foi necessário então ir a campo em busca das outras dez. O primeiro passo foi retornar à escola onde sou lotado no ensino médio com o objetivo de conseguir mais algumas destas coleções que ainda faltavam. Com a autorização da Diretora da Escola Estadual Professora Maria Coutinho, e com a ajuda da bibliotecária consegui mais três coleções, com isso passei a ter doze.

O passo seguinte foi entrar em contato com alguns colegas professores de história em busca das outras obras. Essa comunicação se deu por meio de telefonemas e e-mail. Por meio destes, consegui mais duas coleções através dos colegas e professores Leontina e Wellington. Esgotadas as comunicações com os colegas de área passei, então, a ir a algumas escolas da região onde moro em busca do restante dos livros, entretanto, não obtive sucesso, pois, constatei que a grande maioria das escolas não arquivam em suas bibliotecas estas obras.

Dessa forma, decidi entrar em contato com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e por meio da Diretoria do Livro Didático consegui mais uma coleção e o Guia do Livro Didático referente ao PNL D de 2012. Por meio do contato com duas distribuidoras de livros didáticos da editora Escala Educacional e FTD consegui mais duas coleções. Assim, tenho em mãos dezessete coleções das dezenove aprovadas. E, a busca pelas duas últimas coleções continuou.

Todo este processo demonstra o quanto o campo de pesquisa é instigante e ao mesmo tempo desafiador e, ainda, vem demonstrar a necessidade da existência de um arquivo seja nas escolas, ou na Secretaria de Estado da Educação que preserve todas as coleções que vêm sendo aprovadas

pelo MEC e que são utilizadas nas escolas públicas, visando proporcionar ao pesquisador um apoio no momento das pesquisas envolvendo os materiais didáticos. A USP possui um banco de dados disponível na internet contendo a digitalização de inúmeros livros (organizado pela Profª Circe Bittencourt), entretanto, os mais atuais não constam neste banco de dados, o que é o caso dos livros didáticos que estou pesquisando.

Com o iniciar de 2014, decidi então ir até alguns sebos, em Belo Horizonte, buscando pelas duas últimas coleções que ainda me faltavam, entretanto, não obtive sucesso. Parti então, por meio da internet, para a consulta do acervo de outros sebos fora de Minas Gerais e onde por meio da Estante Virtual consegui comprar do sebo Casa da Cultura, localizado na cidade de Ribeirão Preto, em São Paulo, os três exemplares do livro *História em Foco*, de autoria de Divalte Garcia Figueira. Contudo, apesar das diversas tentativas citadas anteriormente não consegui obter a coleção *História: Texto e Contexto*, a única que nos faltava para termos em mãos todas as coleções avaliadas e aprovadas pelo MEC por meio do PNLD 2012. Por fim, vale destacar aqui que este arquivo de livros didáticos de história que conseguimos construir foi doado à biblioteca da Faculdade de Educação da UEMG com os objetivos de contribuir para a pesquisa e facilitar o acesso de pesquisadores, graduandos e pós-graduandos a estas obras.

Com as coleções escolhidas em mãos, optamos por verificar por meio de nossa pesquisa por que o livro *História Global* é o mais utilizado nas escolas públicas brasileiras, apesar de já ter sido muito criticado em estudos acadêmicos sobre o livro didático de História. Além disso, queremos perceber o que contribuiu para que o livro *História: Das cavernas ao Terceiro Milênio* tenha sido o segundo mais escolhido pelas escolas, demonstrando que como o primeiro, continua sendo um dos mais utilizados nas escolas públicas do Brasil desde 2008. Pensando em um recorte destes livros didáticos a partir da abordagem da(s) Cultura(s) Africana(s), que é o foco principal de nossa pesquisa, será analisado como se relacionam o discurso verbal e iconográfico?

Outra preocupação que tivemos no momento da escolha dos livros para a pesquisa foi a de escolher obras que já haviam sido aprovadas na primeira edição do PNLEM, em 2008, e que dessa forma, representam os materiais didáticos de história do ensino médio publicados no pós-Lei 10.639/03. Pois, o grande objetivo desta escolha é tentar perceber como estes livros abordam

ou não o estudo da(s) Cultura(s) Africana(s); como esta (s) vem sendo abordada(s) por meio dos textos e imagens; que mudanças e permanências podem ser observadas nestas obras ao longo do tempo em função das avaliações que vem sendo feitas pelo Ministério da Educação e em função da vigência da Lei 10.639/03, que no ano de 2013 completou dez anos.

Depois das escolhas feitas e de algumas perguntas já levantadas, surgem então as principais questões problemas que buscaremos responder por meio da pesquisa:

- **QUESTÃO GERAL**

Como os livros de História, avaliados e indicados pelo MEC a alunos e professores de História, representam, por meio de imagens e textos, a (as) Cultura(s) Africana (s)?

- **QUESTÕES ESPECÍFICAS DE PESQUISA**

1- Qual (is) conceito (s) de cultura é (são) veiculado (s) pelos livros, nos textos e nas iconografias, no que se refere ao continente africano e a África da Diáspora?

2- Como se articulam os discursos verbais e iconográficos sobre a cultura no continente africano?

3- Quais manifestações e expressões culturais são dadas a ver e ler?

4- Comparecem elementos culturais iconográficos e textuais representando as singularidades e pontos comuns do continente africano?

O Estudo dos africanos e de sua história e dos afrodescendentes conforme Art. 26 A da LDB alterado pela Lei 10.639/03 e pela Lei 11.645/08 legitima a necessidade do estudo da (s) Cultura (s) Africana (s). Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História e outras Diretrizes Correlatas já sinalizavam tal demanda e esta também já vinha sendo posta em prática por alguns professores ligados ao Movimento Negro Unificado, por professores negros e afrodescendentes, dentre outros, não vinculados a movimentos negros. Entretanto, verifica-se que tal demanda só tornou-se obrigatória nas escolas brasileiras por meio da Lei.

Neste sentido, a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelece:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É meio privilegiado para educação das relações étnico-raciais e tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas (MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 2006, p. 243).

E, ainda, salienta que o ensino de Cultura Africana abrangerá: as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; as universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene que floresceram no século XVI; as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política na atualidade. (MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 2006, p. 245).

Para responder a nossa questão geral de pesquisa como os livros de História, avaliados e indicados pelo MEC a alunos e professores de História, representam por meio de imagens e textos, a (as) Cultura(s) Africana (s) utilizaremos como base teórica a abordagem da História Cultural entrecruzada com os aportes da História Social, pensando a cultura, conforme afirma Pesavento (2003), como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. Vale ressaltar, ainda, que os conteúdos curriculares e as imagens, presentes nos livros didáticos, serão tratados como formas de representação que podem envolver intencionalidade, como relação de poder, formas de dominação, resistência e negociação. Daí a necessidade teórica das noções de representação utilizada Roger Chartier (1990) e por Pesavento (2003) e do conceito de imaginário também proposto por Pesavento (2003). Para conceituar

cultura, utilizaremos, além de Pesavento, as formulações teóricas apresentadas por Cunha (2009). E, por fim, as discussões sobre identidade e multiculturalismo propostas por Gonçalves e Silva (1998), Stuart Hall (2005 e 2009), Ana Canen (2007) e o estudo da Cosmovisão Africana, apresentado por Eduardo Oliveira (2006), também contribuíram no momento de análise dos livros.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa se pautará em uma análise qualitativa dos livros didáticos utilizados por professores e alunos do Ensino Médio (pesquisa bibliográfica e documental), entretanto, sem desprezar uma análise quantitativa. Soma-se a isto a utilização de uma análise historiográfica que, por meio da aproximação com alguns elementos da análise de conteúdo e de discurso, busca-se perceber as particularidades e nuances presentes nos textos e nas imagens veiculados nos livros. Assim, “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente” (FRANCO, 2012, p. 17).

Além disso, conforme Franco (2012), não se pode esquecer que:

em todo este processo de análise, há a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas sociais mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via discursos, mensagens e enunciados (FRANCO, 2012, p.17-18).

Sobre a pesquisa quantitativa, Gatti (2004) ressalta que:

os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. A combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

Dessa forma, as imagens sobre a(s) Cultura (s) Africana(s) foram quantificadas levando-se em conta:

- 1- As figuras não humanas - reprodução de pinturas, charges, obras de arte, construções, mapas, etc.
- 2- As figuras humanas - presença do africano e de afrodescendentes em fotos, litogravuras, desenhos, obras de arte e gravuras.
- 3- As figuras humanas e não humanas – presença do africano ou de afrodescendentes associados a figuras não humanas (construções, paisagens naturais, obras de arte, etc).

A identificação dessas três categorias tem por objetivo verificar a quantidade e os tipos de imagens sobre africanos, afrodescendentes e cultura(s) Africana(s) está sendo veiculadas nos livros didáticos, se são imagens canônicas, se são imagens que fazem referência a uma África de cultura mítica, colonial ou pós-colonial. E, ainda, verificar se essas imagens comungam com os conceitos de cultura apresentados por Manuela Carneiro Cunha e Pesavento; se visam à valorização dos africanos e de seus descendentes, não ressaltando, por exemplo, imagens que remetam a estereótipos e preconceitos, tais como: atraso, barbárie, trabalho braçal, superstição e demonização, ideias que sustentam o racismo ou as relações racistas entre brancos e negros.

Para a compreensão do discurso verbal, presentes nos livros, foi utilizado alguns elementos da análise de conteúdo e de discurso, partindo do pressuposto da utilização da linguagem como forma de discurso e interação, sendo assim, considerada uma produção social passível de ideologias e disputa pelo poder.

Já para a análise das imagens presentes nos livros, buscamos criar uma estratégia metodológica de leitura da ilustração não a dissociando do texto escrito. Desse modo, recorreremos para tal, a alguns elementos da análise de conteúdo. Portanto, comungamos com a ideia de Vasconcelos (2003), de que a ilustração não é um item periférico que pode ser prescindido na recepção do texto verbal ao qual se integra. Não é simplesmente um recurso extra que o enriquece ou traduz, e sim, um dos “nós” a ser contemplado pelo aluno-leitor, na trama do texto verbal. Sendo assim, no

trabalho de leitura em sala de aula, a ilustração deve ser focalizada, pois esta, mais que acompanhar o texto didático, compõe-no, faz parte dele.

Além disso, nos valeremos da proposição de Chartier da análise da materialidade do livro ressaltando de modo especial aspectos do lugar da imagem no *layout* (nas páginas) do livro, os aspectos de qualidade das imagens: tamanho, cor e legendas.

Vale destacar também, que será feito uma comparação dos discursos verbais e iconográficos veiculados nos dois livros didáticos de História escolhidos para nossa pesquisa e publicados no pós-lei 10.639/03, visando perceber as mudanças e permanências presentes nos mesmos.

Enfim, visando responder nossas questões de pesquisa, estruturamos nossa dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo visando ampliar nossa compreensão a respeito da necessidade do estudo da (s) cultura (s) africanas nos livros didáticos, colocamos em evidência a discussão a respeito dos movimentos sociais, com destaque para o movimento negro a partir da década de 70. No segundo capítulo apresentamos uma espécie de balanço dos estudos sobre o livro didático e destacamos, também, o estudo da (s) cultura (s) africanas como uma forma de luta contra o racismo e pela valorização da cultura negra. Além disso, criamos uma rede teórico-conceitual cujas matrizes se situam predominantemente no campo da História Cultural e da antropologia, com vistas a uma melhor compreensão e apreensão do nosso objeto de estudo. No terceiro e último capítulo, apresentamos num primeiro momento um panorama geral das coleções didáticas escolhidas e em seguida passamos para a análise do discurso verbal e iconográfico presente nos mesmos.

CAPÍTULO 1

O CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DA PESQUISA: revisitando o passado e vivenciando o presente

Neste capítulo, visando ampliar a nossa compreensão a respeito da necessidade do estudo da (s) cultura (s) africana (s) nos livros didáticos de história, colocaremos em evidência a discussão sobre a emergência dos movimentos sociais, no Brasil e no exterior, buscando demonstrar que o movimento negro é parte integrante dos mesmos. A luta do movimento negro caracteriza-se por ser um movimento político contra o racismo, pela valorização e reconhecimento da cultura negra, que vai repercutir na política educacional brasileira, de forma mais expressiva nos anos 2000. Ressalta-se, ainda, que a cultura negra é parte integrante da luta de um movimento social, que encontra ressonância com a de outros movimentos sociais, por representar também uma luta por direitos, ou seja, pelo exercício pleno da cidadania.

1. Os Movimentos Sociais: luta por direitos e por mudanças na sociedade brasileira

A discussão sobre movimentos sociais, segundo Gohn (2006), não se trata de um tema dos anos 60, 70 ou 80. Entretanto, sem dúvida, ganhou maior visibilidade a partir destas décadas, sendo muito anteriores a elas, na vida real e na teoria (GOHN, 2006, p. 329).

Ainda, conforme a autora, a partir dos anos 60, em várias regiões acadêmicas do mundo ocidental, o estudo dos movimentos sociais ganhou espaço, densidade e *status* de objeto científico de análise e mereceu várias teorias. Tudo isto ocorreu porque, em parte, os movimentos ganharam visibilidade na própria sociedade, enquanto fenômenos históricos concretos. De outra parte houve o desenvolvimento de teorias sobre o social, e as teorias sobre as ações coletivas ganharam novos patamares, em universos mais amplos, construindo uma nova teoria sobre a sociedade civil (GOHN, 2006, p. 10-11).

No Brasil, segundo Gohn (2006), a maioria dos estudos sobre os movimentos sociais foram realizados nos anos 80, e nos anos 90 houve um declínio do interesse pelo estudo dos movimentos sociais no geral (GOHN, 2006, p. 274). Entretanto, na atualidade, observa-se a retomada destes estudos, percebe-se que o estudo sobre os movimentos sociais vem se consolidando, embora muito desses estudos sejam de natureza empírico-descritiva e fragmentados. Assim, é preciso ressaltar que para o estudo dos movimentos sociais seja no Brasil como na América Latina é preciso pensar além do empírico, ou seja, em suas especificidades e no contexto histórico em que esses ocorrem.

Os movimentos sociais podem ser conceituados e percebidos a partir de várias maneiras ou paradigmas. Por exemplo, segundo Blumer (1951), teórico da abordagem clássica, os movimentos sociais são empreendimentos coletivos para estabelecer uma nova ordem de vida. Eles seguem uma situação de inquietação social, derivando suas ações dos seguintes pontos: insatisfação com a vida atual, desejo e esperança de novos sistemas.

Já conforme as reflexões de Ilse Sherer-Warren, pode-se caracterizar movimento social como uma ação grupal transformadora voltada para a realização dos mesmos objetivos, sob a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns e sob uma organização diretiva mais ou menos definida (SCHERER-WARREN, 1984, p.20).

Para Touraine (2004), os movimentos sociais são definidos como:

um ator coletivo que carrega consigo o sentido (...) não o das crises, mas o de uma vontade de mudança e de reapropriação da sociedade. (...) Um movimento social é uma convocação a si e à liberdade criadora de um ator que luta contra sua desumanização, sua exploração e sua dependência. (...) É por isso que definir o movimento social apenas como denúncia de um ultraje ou de uma injustiça não faz sentido algum, já que tais expressões não dizem nada sobre o sentido da ação e que essa não pode ser chamada de movimento social se ela não puser em causa a gestão social das grandes orientações e os grandes investimentos de uma sociedade (TOURAINÉ, 2004, p.159).

Ainda, segundo Touraine (1996a), além de se constituir como uma ação coletiva negociável, um movimento social deve ter um programa político porque faz apelo a princípios gerais ao mesmo tempo em que a interesses particulares, a exemplo do movimento de mulheres, que em seu bojo traz a luta pela igualdade, mas também pelo respeito à particularidade (TOURAINÉ, 1996a, p.84).

Assim, conforme Touraine

só existe movimento social se a ação coletiva tem objetivos sociais, isto é, reconhece valores ou interesses gerais da sociedade e por, conseguinte, não reduz a vida política ao confronto de campos ou classes, ao mesmo tempo que organiza e desenvolve conflitos. (...) Por essa razão, os maiores movimentos sociais sempre têm utilizado temas universalistas: liberdade, igualdade, direitos do homem, justiça, solidariedade, o que estabelece, de saída, um elo entre ator social e programa político (TOURAINÉ, 1996a, p. 85).

Por meio dos conceitos e visões citados anteriormente, podemos constatar que os movimentos sociais possuem uma razão de existência, não acontecendo por acaso. Dessa forma, pode-se afirmar que os movimentos sociais não são espontâneos, pois, há sempre uma mobilização para que os mesmos aconteçam.

Sendo assim, os movimentos sociais ocorridos na década de 60 ganharam forças em função do momento histórico da época, por exemplo, podemos citar que o mundo de certa forma sofria influências da Guerra Fria, o que contribuiu para o surgimento de inúmeros movimentos sociais, seja no Brasil como ao redor do mundo. O Movimento Negro surge nesse momento, tendo como pano de fundo os movimentos de independências na África.

Segundo Cardoso (1994), na trajetória dos movimentos sociais pode-se apontar a existência de duas fases. A primeira fase é a da “emergência heroica dos movimentos” que corresponde à década de 1970 até o começo da década de 1980. Já a segunda fase é uma fase mais próxima dos nossos dias, tendendo a uma institucionalização dos movimentos.

Os trabalhos de pesquisa que abordam a primeira fase dos movimentos sociais enfatizam muito o espontaneísmo dos movimentos, o fato de significarem uma quebra dentro do sistema político, de equivalerem uma “coisa nova”, que iria substituir os instrumentos de participação até então disponíveis como partidos políticos, associações, etc. Esses movimentos ocupariam um espaço vazio devido à Ditadura Militar. Desse modo, os movimentos sociais daquela época trariam uma mudança na cultura política devido ao fato de quebrarem com as relações clientelísticas existentes, pois, eram anti-Estado, antipartido, anti-sistema político em geral, sendo o Estado visto como um inimigo.

Na segunda fase, em função do início do processo de redemocratização, os movimentos sociais possuíam uma outra dinâmica, devido ao novo contexto histórico e político. Era um momento caracterizado pela existência de novos canais de comunicação e participação até então parcialmente bloqueados devido à ditadura. Começa a ocorrer um fenômeno que muitas vezes foi chamado de *cooptação*, ou seja, uma outra forma de participação em que os movimentos sociais passam a se relacionar com as agências públicas (“Estado”), mesmo que de forma parcial. Esse momento também é chamado de fase de *refluxo* dos movimentos sociais, por não ter a mesma característica da primeira fase e por haver nesse momento um outro contexto ideológico.

O Estado que até então era visto como inimigo passou a responder, mesmo que parcialmente, às demandas da população, “não que o Estado tenha se tornado bonzinho, mas porque ele também havia se transformado. Assim, a questão do pluripartidarismo tornava-se fundamental para entender a dinâmica interna dos movimentos com os partidos e também a abertura que ocorreu por parte das agências públicas” (CARDOSO, 1994, p. 86-87).

Contudo, as pesquisas sobre os movimentos sociais, nessa segunda fase, se voltam para o processo de institucionalização da participação dos movimentos e da relação desses com o Estado. Neste sentido, Cardoso (1994), afirma que alguns elementos da nova postura dos movimentos frente às agências públicas e ao Estado já se faziam sentir anteriormente, nos seus primeiros momentos. E, dessa forma, ressalta que

os movimentos sociais sempre tiveram duas formas de ação que se conjugavam. Eles tinham uma dimensão extremamente pragmática, quer dizer, conseguir as

demandas, conseguir aquelas vitórias que significavam uma luta contra a discriminação, contra a exclusão de certas populações dos bairros mais pobres, a exclusão das mulheres, a exclusão dos negros (CARDOSO, 1994, p. 85-86).

Desse modo, embora os movimentos possuam um discurso contrário à atuação do Estado, acabaram tendo que recorrer ao mesmo para conseguir garantir os seus direitos. Enfim, observa-se que todas essas demandas são elas características dos movimentos sociais, embora também possuam aspectos que os diferenciem.

Assim, a participação do movimento social, ou de alguns de seus integrantes nas agências públicas fez com que os discursos que os movimentos sociais faziam sobre si mesmos e as interpretações que fazíamos deles fossem questionados.

Cardoso (1994) salienta nesse sentido que

Os movimentos que, de repente – e acho sua contribuição muito importante -, foram os mediadores dessa redefinição do espaço público e do espaço privado trouxeram a questão da esfera privada como questão política e de politização. Trouxeram a questão das carências que atingiram as populações pobres, as mulheres, os negros, enfim, a questão da politização da esfera privada que estava em discussão no mundo contemporâneo, mas que aqui aconteceu de maneira especial (CARDOSO, 1994, p. 88).

E, ainda, a autora, ressalta que “essa é uma forma nova que, de certa maneira, trouxe o alargamento da esfera pública e a inclusão da esfera privada, o privado dentro do público, na medida em que ele também foi definido como político” (CARDOSO, 1994, p. 88).

Nota-se que a questão da esfera privada e da esfera pública está em pauta, e o que ela traz de importante é a discussão sobre a cidadania. Segundo Dagnino (1994), a cidadania hoje é entendida como garantia de direitos individuais, mas também, de direitos coletivos, conforme expresso pelos movimentos sociais.

1.1 Cidadania, democracia e educação

O conceito de cidadania tem sua origem na Grécia e esteve diretamente ligado aos direitos que as pessoas possuíam, principalmente, os direitos políticos. A princípio, cidadão era aquela pessoa ou indivíduo que vivia na cidade e que participava ativamente da vida da mesma. Entretanto, pensando em um regime democrático, a definição de direitos pressupõe também a noção de deveres, uma vez que os direitos individuais só serão garantidos a partir da existência e do cumprimento dos deveres por toda comunidade. Vale destacar também, conforme Gohn (1994), que historicamente a relação entre os movimentos sociais e a educação sempre teve a questão da cidadania como elemento de união (GOHN, 1994, p. 11).

Dessa forma, Dagnino (1994) afirma que a expressão cidadania está hoje por toda parte, apropriada por todo mundo, evidentemente com sentidos e intenções diferentes. De certa forma, isso foi positivo porque a expressão ganhou espaço na sociedade, entretanto, a velocidade e voracidade das várias apropriações desse conceito nos coloca a necessidade de precisar e delimitar o seu significado e o que queremos que ele represente.

Neste sentido, segundo Gohn (1994), no século XX o projeto burguês de sociedade enfatizava a questão dos direitos dos indivíduos, menos como direitos e mais como deveres. Deveres para com o Estado, o interlocutor oficial da sociedade. O cidadão era visto como um homem civilizado, participante de uma comunidade de interesses, solidário com seus pares (GOHN, 1994, p. 14-15). Assim, a educação nesse período era conservadora na medida em que tinha como função tirar as pessoas do estágio de barbárie, de uma convivência grupal, para viverem de forma harmoniosa e civilizada em uma sociedade urbanizada. Era necessário educar para se conseguir uma cooperação geral, ou melhor, para satisfazer as demandas do Estado.

Apesar da existência dessa concepção de cidadania, Gohn (1994) ressalta a existência de uma outra concepção elaborada pelos movimentos sociais, denominada de cidadania coletiva. Desse modo, afirma que:

o cidadão coletivo presente nos movimentos sociais reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas. Assim, temos grupos de mulheres que lutam por creches, grupos de favelados que lutam por posse de terra, grupos de moradores pobres que lutam pelo acesso a algum tipo de moradia, etc. Junto com as demandas populares – de forte conteúdo social por expressarem o lugar que ocupam no processo da divisão do trabalho, a exploração e espoliação a que são submetidos e a ausência de direitos sociais elementares –, encontramos demandas advindas de grupos não tão explorados no plano da produção ou dos direitos humanos, a vida, saúde, educação e moradia, mas igualmente expropriados no plano de seus direitos civis a liberdade, igualdade, justiça e legislação (GOHN, 1994, p. 16).

Sendo assim, segundo a autora, a educação ocupa lugar central na visão de cidadania coletiva pelo fato de se construir no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo.

Dessa forma, Gohn (1994) chama nossa atenção para existência de duas questões importantes presentes nos movimentos sociais: a educativa e a pedagógica. A primeira refere-se a um processo cujos produtos são realimentadores de novos processos. Já a segunda é representada pelos instrumentos utilizados no processo. Todavia, vale destacar que no processo educativo dos movimentos sociais não existe uma metodologia pré-codificada, não há hábitos, comportamentos, rotinas ou procedimentos pré-estabelecidos. Há princípios norteadores, assimilados por todo o grupo, que constroem a metodologia da ação segundo as necessidades que a conjuntura lhes coloca.

Para Arroyo (2003), os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos e na fronteira de uma pluralidade de direitos tais como: a saúde, a moradia, a terra, ao teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade, aos bens e serviços públicos, etc. Assim, o aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa presente nos movimentos (ARROYO, 2003, p. 30).

Além disso, conforme o autor, a escola vai deixando de ser vista como uma dádiva da política clientelística e vai sendo exigida como um direito. Vai se dando um processo de reeducação da velha cultura política e os movimentos sociais vêm contribuindo para a mesma na medida em que

vai pondo a educação e a escola popular na fronteira do conjunto dos direitos humanos e se contrapondo ao discurso oficial e por vezes pedagógico que reduz a escolarização a mercadoria, a investimento, a capital humano, a nova habilitação para concorrer no mercado cada vez mais seletivo. Contudo, de alguma forma os movimentos sociais acabam contribuindo para a reeducação do pensamento educacional, da teoria pedagógica e para a reconstrução da história da educação básica.

Ainda, segundo Arroyo (2003), os movimentos sociais por meio de suas lutas e mobilizações sejam no campo ou nas cidades, agem como pedagogos no aprendizado dos direitos sociais e, principalmente, do direito à educação (ARROYO, 2003, p. 31). Vale destacar que os movimentos sociais contribuem para formação de seus coletivos (formação humana e cidadã) e também possibilitam a formação de novas lideranças. Dessa forma, segundo o autor, recuperar essa concepção mais alargada de educação como formação e humanização plena pode ser uma das contribuições mais relevantes da pedagogia dos movimentos para a educação formal e não-formal (ARROYO, 2003, p. 37).

Neste sentido, o autor destaca que

os movimentos sociais tem sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno da lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógico a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana (ARROYO, 2003, p. 32).

Arroyo (2003) também ressalta que

os movimentos sociais nos pressionam para reconhecer que a cultura é um componente central da formação, da compreensão dos processos sociais e educativos. Centralidade esquecida no cientificismo e cognitivismo conteudista de nossa tradição escolar que invade e contamina até as experiências de educação

não-formal, por exemplo a educação de jovens e adultos, que frequentemente em vez de abri-se a dimensões trazidas pelos coletivos em movimento, se deixam apressadamente influenciar por velhos olhares escolacentristas. Em vez de enfatizar a educação como ação cultural e em vez de pensar na cultura vivida e de vida aderimos a visões científicas e instrumentalistas de conhecimento (...). Daí o desconforto com a cultura que as pedagogias carregam (ARROYO, 2003, p. 40).

Enfim, conforme o autor, a cultura demonstra que as pessoas não são neutras e muito menos homogêneas. A cultura é mais rica, mais multifacetada para impregnar e inspirar a ação educativa. Reflete o rosto plural dos educandos, sujeitos culturais de linguagens, vivências, valores, concepções, imaginários múltiplos (ARROYO, 2003, p. 42).

Voltando a Gohn (1994), vale destacar que a cidadania não se constrói por decretos e intervenções externas, mas sim, por meio de um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências. A cidadania coletiva é construída de novos sujeitos históricos na medida em que acontece no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram (GOHN, 1994, p. 16-17).

Desse modo, segundo a autora, os movimentos sociais populares são formas renovadas de educação popular, pois, não seguem um programa previamente estabelecido, mas sim uma metodologia de trabalho fundamentada em programas de educação popular, formulados por agentes e instituições determinados, tais como grupos ligados a Igreja, partidos políticos, universidades, sindicatos, instituições governamentais nacionais e internacionais, etc.

Já Dagnino (1994) nos aponta dois sentidos de cidadania do ponto de vista de estratégia política:

Em primeiro lugar, o fato de que ela deriva e portanto está intrinsecamente ligada à experiência concreta dos movimentos sociais, tanto os de tipo urbano – e aqui é interessante anotar como cidadania se entrelaça com o acesso à cidade – quanto os movimentos de mulheres, negros, homossexuais, ecológicos etc. Na organização desses movimentos sociais, a luta por *direitos* – tanto o direito à

igualdade como o direito à diferença – constitui a base fundamental para a emergência de uma nova noção de cidadania (DAGNINO, 1994, p.104).

Em segundo lugar, o fato de que, essa experiência concreta, se agregou cumulativamente a uma ênfase mais ampla na construção da democracia, porém, mais do que isso, na sua extensão e no seu aprofundamento. Nesse sentido, a nova noção de cidadania expressa o novo estatuto teórico e político que assumiu a questão da democracia em todo o mundo, especialmente a partir da crise do socialismo real (DAGNINO, 1994, p.104).

Ainda, segundo a autora, como consequência dessas duas dimensões, ela destacaria um terceiro elemento fundamental para se entender a cidadania:

o fato de que ela organiza uma estratégia de construção democrática, de transformação social, que afirma um *nexo constitutivo* entre as dimensões da cultura e da política. Incorporando características da sociedade contemporânea, como o papel das subjetividades, a emergência de sujeitos sociais de novo tipo e de direitos de novo tipo, a ampliação do espaço da política, essa é uma estratégia que reconhece e enfatiza o caráter intrínseco e constitutivo da transformação cultural para a construção democrática. Nesse sentido, a construção da cidadania aponta para a construção e difusão de uma cultura democrática (DAGNINO, 1994, p.104).

Desse modo, verifica-se que a questão da cultura democrática assume um caráter de extrema importância tanto no Brasil como na América Latina. Pois, são sociedades nas quais a desigualdade econômica, a miséria e a fome são os aspectos mais visíveis de ordenamento social presidido por uma organização hierárquica e desigual do conjunto das relações sociais, o que Dagnino (1994) chama de autoritarismo social.

Esse autoritarismo social está profundamente enraizado na cultura brasileira e é baseado em critérios de classe, raça e gênero. Sua eliminação constitui o principal desafio para efetiva democratização da sociedade.

Para Touraine (1996a) há três tipos de concepção de democracia: a concepção liberal, que dá maior importância “a limitação do poder do Estado pela lei e pelo reconhecimento dos direitos fundamentais”; a social, que “dá maior importância à cidadania, a Constituição ou às ideias morais ou religiosas que garantem a integração da sociedade e fornecem um sólido fundamento para as leis”; e a representativa social dos governantes, que “opõe a democracia – que defende os interesses das categorias populares – à oligarquia” (TOURAINÉ, 1996a, p. 46-47).

Dessa forma, Touraine (1996a) situa as diferenças entre esses tipos de democracia nos graus de importância dos três elementos e defende que “a democracia deve ser sempre social; assim é que os direitos universais do homem tornam-se eficazes quando são defendidos concretamente em situações particulares e contra forças não menos concretamente definidas de dominação” (TOURAINÉ, 1996a, p. 98). Em decorrência, a democracia é “o conjunto das garantias institucionais que permitem combinar a unidade da razão instrumental com a diversidade das memórias, a permuta com a liberdade” (TOURAINÉ, 1996a, p. 11). Em outras palavras, a democracia “é a forma de vida política que dá maior liberdade ao maior número de pessoas, que protege e reconhece a maior diversidade possível” (TOURAINÉ, 1996a, p. 25).

Conforme Silva (2008) parece que Touraine não nega propriamente a participação como um componente da democracia, considerando-se a sua definição de sujeito¹¹, mas o que se depreende é que ele reivindica um dado conteúdo para a participação, sem o qual esta não passaria de um mero procedimento ou de uma regra formal. Isso fica evidenciado quando o autor afirma que a democracia resulta da combinação entre o pensamento racional, a liberdade pessoal e a identidade cultural (SILVA, 2008, p. 27).

Para Touraine (1996a) a cultura democrática define-se como um esforço de combinação entre unidade e diversidade, liberdade e integração. (...) É preciso cessar de opor, retoricamente, o poder da maioria aos direitos das minorias (TOURAINÉ, 1996a, p. 29). Contudo, segundo Silva (2008) não se trata, de calar ou submeter uns aos outros, mas a maioria há que respeitar o direito

¹¹ O Sujeito é aqui entendido, conforme Silva (2008), como ser e mudança, liberdade, engajamento e tradição, não é apenas individual, mas também, coletivo, materializado nos movimentos sociais, base da democracia (SILVA, 2008, p. 26).

da minoria, pois, a minoria de hoje pode ser a maioria de amanhã. Embora os interesses sejam distintos, não há recusa em possibilitar o exercício dos direitos fundamentais do outro, visto que a

democracia não é compatível com a rejeição das minorias, nem tampouco com a rejeição da maioria pelas minorias e com a afirmação de contraculturas e sociedade alternativas que já não se definem pela sua posição conflitante, mas pela sua rejeição dessa sociedade considerada como o discurso da dominação (TOURAINÉ, 1996a, p. 95).

Em suma, segundo Silva (2008), só há democracia mediante a existência de sujeitos individuais e coletivos que assumem a criação da própria vida, que reconhecem a pluralidade de interesses e valores, a serem negociados no espaço público, e que respeitam a diversidade de culturas, de modo a fomentar a comunicação entre os diferentes (SILVA, 2008, p. 33). Ao mesmo tempo, a democracia só será capaz de se defender se aumentar suas capacidades para reduzir a injustiça e a violência (TOURAINÉ, 1996a, p. 88).

Neste sentido, a nova noção de cidadania é capaz de incorporar tanto a noção de igualdade como a de diferença, ponto de apoio e bandeira de luta de inúmeros movimentos sociais. Assim, acredita-se que o direito à diferença irá aprofundar e ampliar o direito à igualdade – racial e social, contribuindo dessa forma para uma sociedade que reconheça ao mesmo tempo as diferentes culturas e cultive as relações de interculturalidade.

Destacamos também, que a luta do movimento negro pode ser caracterizada pelo combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito racial, pela defesa do reconhecimento e valorização da cultura negra. Desse modo, a alteração do Art. 26-A da LDB pela Lei 10.639/03 e pela Lei 11.645/08, as novas exigências do PNLEM/PNLD, a necessidade de se discutir as relações raciais seja na escola como em nossa sociedade vão de encontro a toda uma soma de forças que visam por em prática todas estas bandeiras de luta do movimento. Contudo, percebe-se que o combate ao racismo representa a garantia de uma igualdade racial e social e isso é condição essencial para a existência de uma sociedade realmente democrática em que as pessoas exerçam a cidadania, no sentido literal da palavra.

Enfim, conforme Gomes (2011), a superação da carência social, econômica e política causada pelo racismo são colocadas pelas ações afirmativas como possibilidade e como projeto e, por isso, está no campo das expectativas sociais. E, dessa forma, segundo a autora, estaria no campo da educação. Construir uma *pedagogia das emergências*, ou seja, uma pedagogia que leve em conta o acúmulo de saberes (políticos, identitários e estéticos) produzidos pelo movimento negro é defendida por Gomes como uma necessidade.

2. O Movimento Negro a partir da década de 70: “um novo tempo de luta”

*“Sem um passado negro, sem um futuro negro,
me era impossível viver minha negritude”
(Frantz Fanon)*

Decidimos aqui focar a luta do Movimento Negro a partir da década de 70, em primeiro lugar, devido à impossibilidade de abranger, nesta pesquisa, na sua totalidade, as inúmeras lutas travadas pelos negros no Brasil¹². Além disso, ao longo do tempo e em função dos contextos históricos de diferentes épocas, o movimento também foi se diferenciando, tornando sua análise cada vez mais complexa. Por fim, acrescentamos à nossa escolha o fato do Movimento Negro Unificado (MNU) ter surgido no final da década de 1970, exatamente no ano de 1978, em um momento caracterizado pelos anos finais da ditadura militar, mas que, foi frutífero para os movimentos sociais que passaram a politizar o cotidiano.

Vale ressaltar que, desde o início dos anos de 1970, já existiam várias organizações e movimentos culturais negros importantes, como por exemplo, o Olodum e o Ilê Aiê na Bahia, dentre outros. Porém, foi a partir do surgimento do MNU que o movimento negro adquiriu um caráter marcadamente político.

¹² Sobre a trajetória política e histórica do Movimento Negro antes da década de 1970, ver DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo (UFF), vol. 23, p.100-122, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>> acesso em 20 de setembro de 2014.

O Movimento Negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES, 2007, p. 101). Desse modo, para o movimento negro, a “raça” vista como uma construção social e *histórica* [grifo meu] é importante porque as pessoas classificam e tratam o “outro” de acordo com as ideias socialmente aceitas (TELLES, 2003, p. 38). Assim, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 102).

Para Gonçalves (1998) o movimento dos negros no Brasil deve ser entendido como “movimentos negros”, uma vez que nos anos 20, evocavam a raça, nos anos 40, a tradição afro-brasileira e finalmente, nos anos 70, a cultura negra. Todas essas três dimensões são pensadas por Gonçalves (1998) a partir da categoria etnicidade e tendo como base de apoio o trabalho de Manuela Carneiro da Cunha (1979) em que o termo etnicidade aparece como um conjunto de características que permitem a um grupo humano distinguir-se de outros, fornecendo, ao mesmo tempo, um riquíssimo vocabulário por meio do qual os membros falam de si mesmos; constroem, desconstroem e reconstroem a própria subjetividade, interativa e historicamente.

Desse modo, conforme Cunha (1979), a etnicidade funciona como uma espécie de linguagem que auxilia os sujeitos que a praticam a dialogar com outros que falem linguagens diferentes. Entretanto, segundo Gonçalves (1998), “a etnicidade, tal como descrita anteriormente, não apareceu, no início da história do movimento negro brasileiro, enquanto esfera autônoma. Ela se entrelaça com categorias socioeconômicas e sociopolíticas, por meio das quais os movimentos negros criaram e recriaram laços de identidade” (GONÇALVES, 1998, p. 35-36).

Ainda, conforme Gonçalves (1998), vários fatores vão contribuir para reforçar sua autonomia: o Teatro Experimental do Negro, a afirmação dos valores afro-brasileiros, a legalização dos cultos de origem africana e outros. Mas será apenas a partir dos anos 70 que a separação das três

categorias pode ser, de fato, vislumbrada: os militantes negros passam a distinguir claramente o que chamam de organização propriamente política das associações eminentemente culturais.

Assim, reconhece-se que o movimento negro é um ator coletivo dividido. De um lado, ele busca alianças com os chamados setores progressistas (partidos políticos, sindicatos), reforçando o caráter instrumental de suas organizações. De outro, ele evoca a tradição afro-brasileira para resistir contra as formas de dominação cultural do mundo moderno. Esses dois lados, em conflito permanente, nem sempre encontram mediações adequadas (GONÇALVES, 1998, p. 36).

Para Jesus (1997), o MNU é uma organização nacional, independente, de caráter político, democrática, autônoma, sem distinção de raça, sexo, instrução, convicções religiosas ou filosóficas, da qual pode participar pessoas que estejam envolvidas na luta contra o racismo e suas manifestações, estejam de acordo e assumam os pontos definidos nos documentos básicos: Programa de Ação, Estatuto, Carta de Princípios, Regimento Interno e Projeto Político, comprometendo-se a cumprir a orientação da entidade advinda de decisão coletiva (JESUS, 1997, p. 42-43).

Do ponto de vista externo, o movimento negro contemporâneo, foi influenciado pela luta dos negros estadunidenses por direitos civis, tendo em Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como “Os Panteras Negras”, e os movimentos de libertação dos países africanos como referências. Essas influências contribuíram diretamente para construção de um discurso radicalizado contra a discriminação racial que o MNU assumiu naquela época. Do ponto de vista interno, o embrião do MNU foi uma organização marxista, de orientação trotskista, denominada *Convergência Socialista*. Ela foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro. (DOMINGUES, 2007, p. 112).

Para Cardoso (2002), o que denominamos de movimentos sociais naquela época eram os movimentos operários e populares, que surgiram nos anos 70, com a marca da autonomia e da contestação à ordem estabelecida (CARDOSO, 2002, p. 13). Podemos citar aqui os movimentos de mulheres e mães por creches, movimentos de luta por melhoria no transporte coletivo,

movimentos de associações de bairros, as comunidades eclesiais de base da Igreja Católica, movimentos de jovens e o próprio Movimento Negro, dentre outros.

Ainda, conforme o autor, os movimentos sociais constituíram um espaço público além do sistema de representação política, pois, ao tomar em suas mãos as decisões que afetavam suas condições de existência, alargaram a própria noção de política e politizaram as múltiplas esferas do cotidiano. E dessa forma tornaram-se em sujeitos de sua própria história.

Segundo Cardoso (2002), o Movimento social negro surge, também, das lutas travadas no cotidiano da população negra brasileira. Entretanto, o que marca uma profunda diferença entre o Movimento Negro e o conjunto dos demais movimentos sociais e populares que emergiram no Brasil nos anos 70, é a história (CARDOSO, 2002, p. 17). Desse modo, para o autor, o Movimento Negro ao emergir na cena nacional a partir da especificidade da luta política contra o racismo teve que buscar na história a chave para compreender a realidade da população negra brasileira e daí surgiu à necessidade de se negar a história oficial em busca da construção de uma nova interpretação da trajetória do povo negro no Brasil. Entretanto, conforme Gomes (2011), nem sempre esse “ponto de vista” tem sido devidamente considerado, sobretudo pela escola, cuja reflexão crítica, histórica e social da realidade brasileira deveria ser um dos principais aspectos dos currículos após a ditadura (GOMES, 2011, p. 136).

Pinto (2013), considera que as várias organizações negras existentes até os anos 70 no Brasil se unificaram em 7 de julho de 1978 a partir de um Ato Público realizado em protesto contra a arbitrariedade que atingia os negros. Assim, a morte de um trabalhador negro em uma delegacia, a expulsão de atletas negros de um time juvenil do Clube Tietê e o assassinato de um operário negro em São Paulo, em maio daquele ano, contribuíram para a culminância do Ato Público, que reuniu mais 3000 negros em frente ao Teatro Municipal e, que teve como resultado a criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, mais tarde, esta denominação foi simplificada para Movimento Negro Unificado. Ainda, segundo a autora, o contexto de criação

do MNU é representado pelos mesmos fatores que contribuíram para criação da Frente Negra Brasileira (FNB)¹³, em 1931, os atos discriminatórios.

Vale destacar também que, em novembro de 1978, na realização da Terceira Assembleia do movimento, em Salvador, foi definido como objetivos do movimento: o combate ao racismo, a luta contra a discriminação racial, a luta contra o preconceito e toda forma de opressão, a necessidade de organização da população negra em busca de sua independência política, econômica, social e cultural.

Além desses objetivos, Pinto (2013) recorrendo à Carta de Princípios do Movimento Negro cita suas principais questões de luta, que como veremos coloca em pauta tanto a reavaliação do papel do negro na História do Brasil, como a valorização da cultura negra e o combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção¹⁴.

Foi a partir da década de 70 que o culto ao “13 de Maio”, dia de comemoração festiva da abolição, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. E, a data de celebração do MNU passou a ser o “20 de Novembro” (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleita como Dia Nacional da Consciência Negra. Nesse momento também, o movimento negro passou a intervir no setor educacional, propondo revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; capacitação dos professores para desenvolver uma pedagogia interétnica e reavaliação do papel do negro na história do Brasil.

Contudo, em 1982, os objetivos da Carta de Princípios do MNU são retomados e ampliados por meio de seu Programa de Ação, destacando desta forma as seguintes reivindicações: desmistificação da democracia racial brasileira; “organização política da população negra, transformação do Movimento Negro em movimento de massa; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a

¹³ Foi uma das primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas e que possuía grupos homônimos (filiais) em diversos estados. Por meio dessa organização, o movimento negro tornou-se um movimento de massa (DOMINGUES, 2007, p. 106).

¹⁴ Também são questões de luta: maiores oportunidades de emprego; melhoria na assistência à saúde, educação e a habitação; extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que o negro é submetido; liberdade de organização e de expressão do povo negro.

violência policial; organização dos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país” (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Segundo Pinto (2013), além das reivindicações citadas anteriormente, o documento relativo ao Programa de Ação do MNU trata particularmente da violência policial, que contribui para a marginalização do negro; e do sistema escolar, na medida em que reforça o processo de quebra da estrutura psicológica, emocional e cultural da criança negra, o qual se inicia na família. Todavia, a autora, vê na educação a possibilidade de emancipação do negro, desde que esta, busque priorizar os valores do povo negro, tais como: a tradição oral, caracterizada pela valorização das rodas de conversa, pelo uso da palavra, pelo contar histórias pelas pessoas mais velhas transmitindo memórias e ensinamentos; a musicalidade expressa por meio de canções, utilização de inúmeros instrumentos musicais e danças; os rituais de celebração como, por exemplo, do nascimento, de iniciação e da morte; os conhecimentos científicos, como de agricultura, metalurgia, medicina, astronomia, etc.; o culto aos ancestrais; dentre outros. Este documento também denuncia a espoliação da identidade negra, o não reconhecimento da história e da resistência negra e a descaracterização desta cultura em função da valorização da cultura europeia (PINTO, 2013, p. 327).

O Movimento Negro Unificado é contrário à ordem capitalista por considerar a mesma responsável pela exploração e manutenção das desigualdades sociais. Dessa forma, a marginalização do homem e da mulher negra também pode ser explicada tendo como consequência o modo de produção capitalista. Assim, fica evidente a necessidade de se pensar a questão racial também articulada com as esferas política, econômica, educacional e até sexual.

Neste sentido, conforme Pinto (2013), a postura do Movimento Negro no que diz respeito a essas questões é mais abrangente, se compararmos com as posições do movimento no início do século XX, pois naquele momento o negro não articulava os seus problemas com a problemática de outros segmentos sociais oprimidos (PINTO, 2013, p. 330). Entretanto, esta nova postura do movimento também gerou discordâncias entre alguns de seus membros.

Em função de todas estas características e ações expostas, Gomes (2011) diz que o movimento negro contemporâneo, enquanto movimento social pode ser compreendido como um

novos sujeito coletivo e político que, juntamente com os outros movimentos sociais, emergiu na década de 70 no cenário brasileiro. Enquanto sujeito coletivo, esse movimento é visto na mesma perspectiva de Sader (1988), ou seja, como uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais defendem-se interesses e expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável. Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados (GOMES, 2011, p. 135).

Observa-se também que o MNU, a partir dos anos finais da década de 70, vem dando ênfase à questão cultural, pois esta possibilita e tem um papel importante na construção da identidade negra. Desse modo, tal questão tornou-se uma luta política e tema central para o movimento.

Cardoso (2002) salienta também que para efetivar-se a si mesmo, o Movimento Negro está situado dentro de um jogo dialético de negação, construção e afirmação permanente da identidade racial. Além disso, segundo o autor, outra particularidade do Movimento Negro em relação aos outros movimentos sociais diz respeito ao fato de ser considerado uma ponte de equilíbrio entre a tradição – nossa herança cultural fundada na ancestralidade e a “modernidade”. Por essa razão, a “matriz discursiva” do movimento negro está fundada na herança histórico-cultural negro-africana, a ancestralidade (CARDOSO, 2002, p. 18-19).

Para Domingues (2007) o

movimento negro organizado “africanizou-se”. A partir daquele instante, as lides contra o racismo tinham como uma das premissas a promoção de uma identidade étnica específica do negro. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância. Houve a incorporação do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana. Também, aconteceu nesse momento, um processo de questionamento dos nomes ocidentais como

única referência de identidade dos negros brasileiros. Dessa forma, inúmeras crianças negras passaram a ser registradas com nomes africanos (DOMINGUES, 2007, p. 116).

Além disso, segundo o autor, o Movimento Negro que era notadamente cristão, impôs-se a cobrança moral para que a nova geração de ativistas assumisse as religiões de matriz africana, particularmente o candomblé, tomado como o principal guardião da fé ancestral (DOMINGUES, 2007, p. 116). O movimento também passou a realizar uma campanha política contra a mestiçagem, pois, a via como uma armadilha ideológica alienadora.

Ainda, segundo Domingues (2007), alguns elementos são característicos da entrada do movimento negro no terceiro milênio, como por exemplo, a influência do movimento *hip-hop*, que expressa a rebeldia da juventude afrodescendente, tendendo a modificar o perfil dos ativistas do movimento negro; onde seus adeptos procuram resgatar a auto-estima do negro, com campanhas do tipo: *Negro sim!*, *Negro 100%*, bem como difundiram o estilo sonoro *rap*, música cujas letras de protesto combinam denúncia racial e social, costurando, assim a aliança do protagonismo negro com outros setores marginalizados da sociedade. E para diferenciar do movimento negro tradicional, seus adeptos estão, cada vez mais, substituindo o uso do termo *negro* pelo *preto*¹⁵ (DOMINGUES, 2007, p. 119-120).

Enfim, conforme Gomes (2011), ao estudarmos as formas de organização dos negros após a Abolição da Escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura nos mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Dessa forma, quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós-abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura (GOMES, 2011, p. 136). No subitem a seguir colocaremos em evidência a relação entre o Movimento Negro e a educação no final da década de 1970.

¹⁵ O termo *preto*, difundido pelos adeptos do *hip-hop* é a adoção traduzida do *black*, palavra utilizada por décadas pelo movimento negro estadunidense. Já a rejeição que eles fazem do *negro* deve-se ao fato de que nos Estados Unidos esta palavra origina-se de *níger*, termo que lá tem um sentido pejorativo (Domingues, 2007, p. 120).

2.1 O Movimento Negro e a educação

Para Pinto (2013), se considerarmos o movimento negro como um indicador da atitude do negro, percebemos que a educação sempre esteve no centro das suas preocupações. Nas primeiras décadas do século XX, surgiram na cidade de São Paulo inúmeras associações negras que desenvolveram as mais diversas atividades educacionais, desde a encenação de peças teatrais, sessões de declamação de poesias, promoção de palestras educativas, formação de bibliotecas, até atividades educativas mais formais, como cursos de atualização, de alfabetização e mesmo um curso primário regular, como o mantido pela FNB, dentre outros (PINTO, 1993, p. 28).

Além disso, vale destacar aqui, a atuação da imprensa negra que resurge a partir dos anos 70, sendo um importante meio de divulgação de eventos, produção literária e por expor as 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.

Por meio dos inúmeros jornais, que passaram a ser publicados, a educação sempre era destacada como caminho para que o negro pudesse superar os seus problemas. Publicavam-se também modos de se comportar socialmente, modo de educar os filhos, práticas de economia e valores religiosos, enfim, todas estas lições visavam fazer com que o negro se espelhasse no modelo educacional e social do branco.

Desse modo, para Pinto (1993), a imprensa negra constituiu-se, ela própria num veículo educativo (PINTO, 1993, p. 28), entretanto, *ambíguo*, pois, ao mesmo tempo em que representava um espaço de atuação, de debate e valorização do negro, também representou, nas primeiras décadas do século XX, um instrumento de “embranquecimento” do negro na medida em que publicavam lições e modos de vida ligados a uma cultura europeia.

Contudo, segundo Pinto (1993), foi comparando-se com o branco, com o imigrante e com o negro norte-americano, num primeiro momento, que o negro brasileiro formulou suas necessidades, e foi por meio desse processo que ele se volta para si mesmo e começa a expressar

os seus problemas e as suas inquietações a partir de uma perspectiva própria (PINTO, 1993, p. 29).

Com o passar dos anos, a imprensa negra também foi se modificando. E, dessa forma, passou a publicar artigos demonstrando a participação do negro na história, um negro ativo, responsável pela sua própria história. Nota-se a partir dos anos 70 e 80, por parte dos jornais negros, uma grande preocupação com a valorização da identidade negra e sua correlação com as culturas africanas. Assim, conforme Pinto (2013), a recuperação da história extrapola a diáspora e pretende estender-se ao negro ainda na África. A exaltação das raízes africanas se fez cada vez mais presente, por meio dos jornais negros e de atividades culturais desenvolvidas ou propostas pelas associações negras (PINTO, 2013, p. 407).

Pinto (2013) ressalta também que um outro fato que chama atenção, no momento em que a imprensa negra ganhou novo impulso, foi que as mesmas dificuldades e problemas que sempre rondaram a elaboração e a publicação dos jornais alternativos, como os dos negros, continuavam mais presentes do que nunca. Havia dificuldade de se contar com profissionais, falta de recursos, enfim, uma estrutura extremamente frágil, dependente da disponibilidade e da boa vontade, tanto dos que estavam diretamente envolvidos quanto de terceiros (PINTO, 2013, p. 332). Entretanto, mesmo com todas as dificuldades vários jornais surgiram naquela época e conseguiram se manter por um bom tempo.

Ainda, segundo a autora, há uma mudança substancial na postura e na ação do negro no campo educacional durante o desenrolar do movimento. Se antes ele almejava simplesmente se educar, paulatinamente ele passa também a reivindicar do sistema educacional formal o reconhecimento de sua cultura, do seu modo de ser e da sua história, cujas repercussões são percebidas na proposição e implementação de políticas públicas. Podemos exemplificar isso citando, por exemplo, a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a promulgação da Lei 10.639/03, dentre outros aspectos. É um esforço que visa não apenas mudar o branco, mas o próprio negro, através do fortalecimento de sua identidade étnica (PINTO, 1993,

p. 28). Desse modo, incentivar o sentimento de pertencimento à cultura negra é uma forma de se conseguir o fortalecimento da identidade étnica, ou seja, a negra.

Neste sentido, Pinto (1993) afirma que a cultura negra sempre foi praticada pela população negra e, inclusive, pelos brancos, dado o sincretismo que vem ocorrendo. Mas há, nesse esforço por parte do movimento negro de conscientização da importância dessa cultura, uma intenção política de união em torno de uma busca comum, e conseqüentemente, de fortalecer o negro para que o mesmo possa se impor perante a sociedade e expressar as suas reivindicações (PINTO, 1993, p. 28).

Conforme a autora, a mediação da identidade via cultura também está presente na luta contra o preconceito e a discriminação. Já não se denuncia apenas a discriminação contra o negro, mas também contra a sua cultura. Do mesmo modo, quando se analisa a situação do negro, não se deixa de apontar, como um dos fatores responsáveis pela sua marginalidade, a sua destruição não apenas como pessoa, mas também como portador e transmissor de uma cultura. Não é apenas a degradação econômica, a falta de oportunidades que teriam levado o negro a essa situação, mas também a opressão cultural. Todavia, o esforço em estimular uma identidade negra voltada para as suas raízes africanas é visto como condição essencial, senão para resolver, pelo menos para minorar os problemas enfrentados pelo negro (PINTO, 2013, p. 408-409).

Para Jesus (1997), é preciso ir mais adiante, pensando, por exemplo, a educação de crianças, jovens e adultos negros para além do espaço formal de educação representado pela escola. Dessa forma, as organizações políticas e culturais negras também podem atuar como espaço de formação e de desenvolvimento de uma consciência cidadã. Assim, percebe-se que o Movimento Negro Unificado atua a partir duas linhas. A primeira busca reformulações para a escola, através de seus métodos e conteúdos trabalhados. Já a segunda visa à criação de uma proposta de educação própria (autônoma) para o negro (JESUS, 1997, p. 48- 49).

Neste sentido, a autora cita um conjunto de metas do MNU para a educação que demonstram claramente, dentre outras, a reivindicação de se estimular a produção de material didático antirracista, em especial para os cursos de Magistério e Pedagogia¹⁶.

E, ainda, ressalta que cabe ao MNU lutar pela inclusão da disciplina História da África e do Povo Negro no Brasil nos currículos escolares¹⁷.

Conforme Gomes (2011), os estudos de Pinto (1994), Gomes (1999; 2008; 2010), Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000), Silvério (2002) e Passos (2004) revelam que o movimento negro, no Brasil, enquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores (as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades (GOMES, 2011, p. 137).

Neste sentido, Silva (2005), ressalta que mudanças no ensino sempre foram uma das principais reivindicações do movimento negro, principalmente, quando se pensa nos materiais didáticos. Desse modo, segundo o autor, essa reivindicação é observada no Manifesto do Movimento Negro de 1979, é reafirmada no documento entregue à Presidência da República, em 1995, quando da realização da Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, e novamente mantida na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban em 2001 (SILVA, 2005, p. 20). Essa reivindicação também se articula com um projeto político de busca de africanidade como forma de estabelecer uma

¹⁶ Também são metas do MNU para a educação: desenvolver projetos autônomos de alfabetização tendo como base a questão racial; mobilizar o povo negro para, junto com o MNU, criar escolas alternativas onde o ensino formal esteja associado à história e à cultura do negro brasileiro; elaborar um currículo afro-brasileiro para as escolas alternativas e como subsídio para as escolas formais; desenvolver projetos para crianças e adolescentes onde a educação e a cultura sejam enfocadas como forma de resistência, organização e resgate da negritude; desenvolver, orientar e ministrar cursos, palestras e seminários dirigidos à comunidade escolar.

¹⁷ Além disso, conforme Jesus (1997) cabe ainda ao MNU lutar contra discriminação racial nas escolas e por melhores condições de ensino; por um ensino voltado para os valores e interesses do povo negro e de todos os oprimidos; por um ensino público e gratuito em todos os níveis.

identidade cultural, compondo dessa forma um projeto de sociedade multicultural e que garanta a todos o acesso à cidadania (SILVA, 2005, p. 99).

Ainda, segundo Silva (2005), os temas sobre racismo e o combate desse nos livros didáticos, e sobre a inclusão nos currículos de conteúdos de história e cultura da África, foram pauta em diversos seminários, encontros, oficinas, publicações e vídeos, grande parte em função das ações diversificadas do movimento negro (SILVA, 2005, p.20).

Dessa forma, segundo Melo e Coelho (1988), considerando a necessidade urgente de, em todos os níveis, em todos os veículos de comunicação e, especialmente, nos livros didáticos, recuperar a participação da população afro-brasileira no processo histórico nacional, foi assinado em 14 de julho de 1987, um protocolo de intenções¹⁸ entre a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e instituições negras. Tal protocolo tinha como objetivos:

- Intercâmbio, para assessoramento técnico, entre Brasil e os Países Africanos no que se refere ao Programa do Livro Didático;
- Divulgação da real imagem do negro, por meio de trabalho junto aos autores de livros didáticos promovendo debates, incentivando elaboração de textos (...);
- Co-edição de obras de caráter didático que atendam, de forma exclusiva, às necessidades dos professores do ensino de 1º grau quanto a conteúdos pedagógicos, no que se refere à história da África bem como à história e ao patrimônio cultural afro-brasileiro;
- Cooperação técnica, prestada às Secretaria de Educação do Estado, pelo Instituto de Recursos Humanos “João Pinheiro”, buscando a qualificação do professor (...);

¹⁸ Assinaram o Protocolo de intenções: Fundação de Assistência ao Estudante (Carlos Pereira de Carvalho e Silva); Centro de Integração Cultural Comercial Afro-Brasileiro (Maria José de Souza); Instituto Nacional Afro-Brasileiro (Orlando Costa); Centro de Estudos Afro-Brasileiro (Waldimiro de Souza); Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (Januário Garcia); Movimento Negro Unificado (Orlando Alves do Nascimento) ; Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros/Secretaria de Educação de São Paulo (Raquel de Oliveira); Grupo de União e Consciência Negra (José Eustáquio de Brito); Conselho de Entidades Negras do Brasil (Gilberto Roque Nunes Leal) e Comissão de Cultura Afro-Brasileiras da Secretaria de Cultura Municipal do Rio de Janeiro (Helena Theodoro Lopes).

- Promoção de eventos e debates sobre o livro didático incluindo as Instituições, signatárias do presente Protocolo (MELO e COELHO, 1988, p. 11-12).

Além disso, podemos citar a realização do Seminário “Educação e Discriminação dos Negros”, promovido pela Faculdade de Educação da UFMG e pelo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), ocorrido em Belo Horizonte, no período de 27 a 30 de outubro de 1987, também como uma das várias ações promovidas pelos movimentos sociais em articulação com o Poder Público, e voltados para a educação, com vistas à elaboração da nova Constituição de 1988, por meio da qual se almejava novas propostas para o país.

Segundo Gonçalves¹⁹ (1987), mais do que denunciar, o seminário serviu como fórum de encaminhamentos de propostas que visam eliminar a discriminação racial no sistema educacional e, ainda, permitiu a experimentação coletiva, entre técnicos, especialistas, educadores e militantes negros, de uma prática educativa e democrática, possível de ser exercida, onde aqueles que foram e são silenciados, pela dominação vigente, rompem o silêncio imposto, falam (e são ouvidos) do seu dia a dia de luta e de obstinação (GONÇALVES, 1987; MELO e COELHO, 1988, p. 121).

Em síntese, o seminário reafirmou que os livros didáticos veiculam, na sua maioria, estereótipos e preconceitos em relação ao negro e a sua cultura. Dessa forma, o movimento negro mais uma vez reforçou junto a Fundação de Assistência ao Estudante, à necessidade de revisão dos livros didáticos e de se debater junto aos editores o que eles consideram como desrespeito e preconceito em relação aos negros nos livros didáticos, para que em conjunto, fossem apontados caminhos para eliminar definitivamente a discriminação. Além disso, foi apresentada também a necessidade das Secretarias de Educação elaborar uma proposta de trabalho junto aos professores, com vistas a buscar formas de eliminar a discriminação racial em relação à cultura negra na escola.

¹⁹ Luiz Alberto Oliveira Gonçalves foi um dos principais articuladores do Seminário e naquela época era funcionário do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), hoje é professor do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE) da Faculdade de Educação da UFMG.

Por fim, como conquistas do seminário, podemos apontar a negociação entre entidades negras e a Fundação de Assistência ao Estudante da distribuição de cadernos, no primeiro semestre do ano 1988, com capas apresentando elementos da cultura negra. E, ainda, pensando o professor como um dos principais parceiros no combate à discriminação racial nas escolas, os movimentos negros decidiram propor a criação de comissões estaduais de especialistas para fazer estudo permanente de estereótipos e preconceitos nos livros didáticos, como forma de subsidiar a escolha dos mesmos nas escolas. Como medida urgente foi sugerida a confecção de um encarte que acompanharia os livros didáticos, alertando o professor para os preconceitos neles contidos (GOLÇALVES, 1987; MELO e COELHO, 1988, p. 122).

Para Silva (2005), a avaliação dos livros didáticos feita em 1993 pela FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), demonstra em certa medida o resultado das articulações feitas com os movimentos sociais desde o início dos anos de 1980. Assim, segundo o autor, os temas racismo e sexismo nos livros didáticos aparecem citados diversas vezes e os critérios utilizados para a avaliação dos livros demonstram a clara preocupação com as formas de discriminação explícitas e implícitas. Ao mesmo tempo, a avaliação marca a passagem para uma nova fase, na qual os movimentos sociais deixam de ser participantes nos eventos relacionados ao PNLD, abrindo espaço para os representantes de editoras e autores de livros (SILVA, 2005, p. 101).

Dessa forma, as avaliações atuais dos livros didáticos ainda apontam a existência de problemas e por isso os mesmos continuam sendo objeto de preocupação por parte do movimento negro, de professores e pesquisadores.

Contudo, segundo Gomes (2011), o movimento negro

(...) apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do “outro”, mas na luta política de ser reconhecido como um “outro” que tem direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto

no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional. Esses “saberes em movimento” indagam a Pedagogia e a teoria educacional acerca da forma como esta se relaciona com os saberes construídos pelos movimentos sociais (GOMES, 2011, p. 137).

Observa-se, conforme Gomes (2011), que os espaços políticos dos movimentos sociais são produtores de uma epistemologia tão legítima quanto a que é considerada hegemônica pela educação e pela teoria social. Dessa forma, o movimento negro, por meio de suas lutas, foi construindo um “*corpus*”²⁰ formativo que reflete o seu projeto educativo. Este projeto, para Gomes (2011), representa uma nova pedagogia: a pedagogia da diversidade, a qual produz saberes (políticos, identitários e estéticos) e estes deveriam ser matéria de reflexão teórica, uma vez que possibilitam a construção de um diálogo epistemológico.

Neste sentido, segundo Santos e Meneses (2010) esse conhecimento produzido a partir da articulação com as vivências/experiências *nos* e *com os* movimentos sociais é responsável pela criação de um novo tipo de epistemologia, ou seja, um novo tipo de conhecimento que é contra-hegemônico e denominado epistemologia do sul²¹. Ainda, segundo os autores, “toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo pressupõe uma ou várias epistemologias” (SANTOS e MENESES, 2010, p. 15).

Além disso, segundo os autores, os processos e projetos educativos construídos pelo movimento negro no Brasil e também na América Latina, podem ser considerados como emancipatórios, pois, refletem ações, projetos e propostas construídos por um povo que tem a sua história e a sua cultura desenvolvidas no contexto da colonização, da dominação, da escravidão, do racismo e da desigualdade social e racial; e, ainda, em função das mudanças sociais, educacionais, culturais e políticas que a comunidade negra “em movimento” conseguiu imprimir nos vários países da diáspora africana.

²⁰ Penso “*corpus*” aqui como sendo um conjunto de saberes que foram sendo construídos ao longo do tempo e das diversas lutas realizadas pelo movimento negro.

²¹ As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam as condições de supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas, valorizando os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (SANTOS e MENESES, 2010, p. 19).

Gomes (2011) ressalta que todo projeto emancipatório está baseado em um perfil epistemológico que abriga um conflito. Sendo que este último é parte integrante de toda experiência pedagógica emancipatória, servindo para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes. Demonstrando assim, para professores e alunos que é possível um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Neste sentido, teríamos uma sociedade mais igualitária, mais justa, emancipatória e multicultural.

A autora, ainda, salienta que em todo esse processo, os negros organizados em movimento sempre enfatizaram um cuidado profundo com a construção da democracia para todos os segmentos étnicorraciais. Entretanto, a comunidade negra não busca uma democracia abstrata, uma cidadania para poucos, mas, sim, uma igualdade e uma cidadania reais, que considerem o direito à diferença.

Conforme Gomes (2011), embora todas estas afirmações possam receber um número considerável de adesão, elas ainda são vistas com certa reserva tanto por setores considerados conservadores como também pelos progressistas. Pois,

são resultados do questionamento central que o movimento negro faz ao mito da democracia racial (a crença na existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnicorraciais do nosso país, fruto da relação do colonizador português com os povos por ele dominados), arraigado do imaginário social brasileiro, sobretudo na educação escolar. Uma das formas de superação desse mito, destacada pelo movimento negro, é a implementação de políticas de correção das desigualdades raciais, ou seja, de ações afirmativas, como estratégia de superação do racismo e de construção de uma democracia real (GOMES, 2011, p. 137-138).

Dessa forma, conforme Santos (2005), as pressões dos movimentos negros e, conseqüentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira tiveram como resultado a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano no ensino fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino, em alguns estados e cidades no Brasil (SANTOS, 2005, p. 26). Alguns exemplos citados por Santos são:

- A Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro e 1989 estabelecia em seu Art. 275 que é dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira. E, ainda, estabelecia em seu Art. 288 que a rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplinas que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira (SANTOS, 2005, p. 27).
- A Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990, no Art. 182 aponta que cabe ao Poder Público, na área de sua competência, coibir a prática do racismo, crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República. E, ainda, estabelece a inclusão de conteúdo programático sobre a História da África e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais (SANTOS, 2005, p. 27).

Além do Estado da Bahia, do município de Belo Horizonte, poderíamos também citar a Lei nº 6.889/91 do município de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul; a Lei nº 7.685/94 do município de Belém no Estado do Pará; a Lei nº 11.973/96 do município de São Paulo, dentre outras. Assim, observa-se que em diferentes localidades do país alguns dos objetivos da luta do Movimento Negro vinham sendo colocados em prática, mesmo que de forma tímida e pontual. Essas leis, de certa, forma contribuíram como um “ensaio” para a posterior promulgação da Lei 10.639/03 com abrangência nacional.

Contudo, vale ressaltar aqui, que por meio da nossa pesquisa, buscamos demonstrar que o livro didático de história, como parte integrante de uma política pública da qual o movimento negro também é copartícipe, pode contribuir positivamente para a construção de uma sociedade multicultural, porém, para que isso aconteça é preciso que os mesmos deixem de veicular preconceitos, estereótipos, e que brancos, negros, indígenas e os demais povos sejam representados e tratados nestes materiais como sujeitos de sua história e parte integrante e importante da sociedade brasileira. Desse modo, a presença da (s) cultura (s) africana (s) nos livros didáticos de história, não de forma estereotipada (s), é de suma importância para reforçar o combate ao racismo e para a valorização das inúmeras culturas presentes na escola.

Na atualidade, “é por intermédio das múltiplas modalidades de protesto e mobilização que o movimento negro vem dialogando, não apenas com o Estado, mas principalmente com toda a sociedade. Podemos observar que a trajetória do movimento negro vem se caracterizando pelo dinamismo, pela elaboração e reelaboração, em cada conjuntura histórica, de diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo” (DOMINGUES, 2007, p. 122). Dessa forma, também é correto pensarmos na existência de “movimentos negros”, devido às inúmeras formas e características específicas de atuações dos negros ao longo do tempo.

No ano de 2001, especificamente de 31 de agosto a 08 de setembro, na cidade de Durban, na África do Sul, aconteceu a Terceira Conferência contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e financiada quase que integralmente pela Fundação Ford, considerada um marco histórico, pois a mesma aprovou um plano de ação que adverte a UNESCO a apoiar os Estados na preparação de materiais didáticos e outros instrumentos de ensino, que visem estimular a luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia, dentre outras intolerâncias. Portanto, mais uma vez a necessidade de revisão dos livros didáticos continua em pauta desde 1979 (SILVA, 2005, p. 104).

Desse modo, este evento acabou por fomentar no Brasil, no mesmo ano, a realização de pré-conferências estaduais e uma Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, esta última ocorrida na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) no mês de julho. Neste momento aconteceu a construção de um consenso entre as entidades do Movimento Negro e autoridades governamentais a respeito da necessidade de se implantar ações afirmativas para a população negra do Brasil sejam em relação à educação como também ao mercado de trabalho.

Neste sentido, os dados das pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) reforçam as demandas do movimento negro na medida em que apontaram a educação como um dos setores que contribuíram e, ainda contribui, apesar dos avanços, para a construção de um quadro de desigualdades raciais que se fazem presentes desde a época colonial. Dessa forma, a partir de 2003, com o “Governo Lula”, nota-se o aprofundamento desse debate e pela primeira vez na história da República é criada uma Secretaria de governo responsável pela promoção da

igualdade racial denominada Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). E, em 2004, também é criada no Ministério da Educação (MEC) a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Todas estas iniciativas são respostas do governo às demandas do movimento negro, que estabeleceu entre a criação de políticas públicas antirracistas e de ação afirmativa uma certa distância no que diz respeito a efetivação das mesmas, logo, tornou-se necessário o acompanhamento de perto por parte dos integrantes do movimento negro, da sociedade e dos membros dos demais movimentos sociais para que estas políticas sejam realmente postas em prática.

Pensando em ações afirmativas, segundo Gomes (2011), estas não devem ser entendidas só como movimento de luta política pela correção das desigualdades raciais, mas também como lócus em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pelo Movimento Negro ao longo dos tempos. Entre estes saberes a autora destaca os políticos, os identitários e os estéticos (corpóreos).

No que diz respeito aos saberes políticos, conforme Gomes (2011), nunca a Universidade, os órgãos governamentais, sobretudo o Ministério da Educação, produziram, debateram e aprenderam tanto sobre as desigualdades raciais como no atual momento da luta pelas ações afirmativas. Por conseguinte, por meio dos saberes identitários, as ações afirmativas trouxeram novamente o debate sobre “raça” no Brasil, na medida em que institucionalizou o uso das categorias de cor (preto, branco, pardo, amarelo e indígena) nos formulários socioeconômicos dos candidatos aos exames vestibulares, nos censos educacionais, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) trazendo a autodeclaração racial para o universo dos brasileiros, sobretudo no campo das políticas públicas (GOMES, 2011, p. 148-149).

Gomes (2011) salienta que

O uso do termo **raça** pretende introduzir uma ressignificação política do mesmo. E, concorda com Guimarães (1999), que essa ressignificação se faz necessária, uma vez que **raça** ainda é a noção utilizada frequentemente nas relações sociais,

para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, etc, influenciam, interferem e, por vezes, até mesmo determinam o destino e o lugar social de determinados sujeitos no interior da sociedade brasileira (GOMES, 2011, p. 149).

E, a autora ainda afirma que a identidade negra é entendida como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo. Dessa forma, concorda com Souza (1990), quando diz que ser negro no Brasil é torna-se negro. Assim, para entender o “torna-se negro” num clima de discriminação, é preciso considerar como essa identidade se constrói no plano simbólico (GOMES, 2011, p. 149).

Já os saberes estéticos referem-se à corporeidade. E, segundo Gomes (2011), “as ações afirmativas reeducam os negros, as negras e a sociedade brasileira na sua relação com o corpo. Pois, estas pessoas passam a valorizar a corporeidade negra por meio de uma postura mais confiante e afirmativa no universo acadêmico e várias delas passam a adotar símbolos étnicos (penteados, cores, roupas, adornos, símbolos) e a frequentar espaços políticos, culturais e recreativos com maior incidência da população negra. Não se trata de uma “guetização”, mas do reconhecimento da existência de uma série de espaços e saberes identitários e políticos. Ou seja, trata-se da afirmação de uma identidade insistentemente negada pelo racismo a qual, lamentavelmente, também se faz presente na universidade e nos vários espaços políticos e sociais do país” (GOMES, 2011, p. 150).

Enfim, percebe-se que o corpo fala por si, do mundo em que vivemos e dos espaços que ocupamos na sociedade, pois, o corpo também é simbólico. E, conforme Martins (1999), ele pode ser a “referência revolucionária da universalidade do homem no contraponto crítico e contestador à coisificação da pessoa e à exploração do homem pelo homem na mediação das coisas” (MARTINS, 1999, p. 54).

3. A Lei 10.639: Origem, discussões e algumas reflexões

(...) Falar de história da África, de história e cultura afro-brasileira, isso não é uma coisa de uma pessoa, isso sempre veio por várias gerações do movimento.
(Edson Cardoso, depoimentos ao CPDOC, 2007, p.429).

Neste contexto de mudanças e de muitas lutas históricas do movimento negro, é sancionada a Lei nº 10.639, em 09 de Janeiro de 2003, pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterando a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em que conforme o Art. 26-A nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Além disso, a lei estabelece em seu primeiro parágrafo, como Conteúdo programático, o estudo da História da África e dos Africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

No parágrafo segundo da lei, é estabelecido que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História.

Por fim, no Art. 79-B é estabelecido que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A promulgação da lei foi uma conquista do Movimento Negro, embora parcial em função dos vetos, conseguida por meio de muitas lutas que se arrastavam, desde a década de 1980. Além disso, conforme Pereira (2008), “a publicação da Lei nº 10.639 ocorreu num contexto educacional mais abrangente, marcado pelas transformações advindas da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 1996, em que se afirmaram modificações

educacionais importantes, como a flexibilização curricular, a consciência do valor da inclusão e da diversidade na educação, e a reafirmação da autonomia docente” (PEREIRA, 2008, p.22).

Ainda, segundo a autora, a lei também é tributária de um movimento disperso e fragmentado que vinha ocorrendo nos governos estaduais e municipais no Brasil, com vistas à reparação de danos e à ampliação dos canais de participação cidadã de populações sub-representadas, e à defesa de seu direito à história e à cultura. Somando-se a todos estes fatores, a promulgação da Lei 10.639 tornou-se parte de um complexo processo de democratização do país, acompanhada de uma consciência de desigualdades históricas perpetradas contra populações e pessoas afrodescendentes.

Pereira (2008) nos chama atenção também que o conteúdo da lei e as transformações delas decorrentes produzem uma tensão entre a ampliação dos direitos de cidadania no país e a crescente compreensão da necessidade de enfrentamento do racismo, em suas diversas faces e nas diferentes esferas da vida social, sobretudo no âmbito da escola. Além disso, a lei atende enfim, também à sua maneira, ao enfrentamento da antiga crítica a um ensino de história centrado em narrativas etnocêntricas, em que a história e a cultura afro-brasileira via de regra compareciam – quando compareciam - de forma estereotipada.

Vale ressaltar, ainda, que Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei nº. 11.645 de 10 março de 2008, na qual foi acrescentado o estudo da História e da cultura indígena. Entretanto, nossa pesquisa terá como base a primeira lei em função do nosso foco de pesquisa ter como base de investigação a (s) cultura (s) africana (s). Dessa forma, nossa pesquisa comunga com as ideias de Pereira e Santos (2010) de que ao invés de substituir “verdades” historicamente consagradas por novas verdades, forjadas no bojo de processos e lutas sociais de nosso tempo, no sentido de buscar um exercício de reflexão a respeito dos atributos com que se escreve a história e as disputas simbólicas que fazem uma cultura, como a *Africana* [grifo meu] e a Afro-Brasileira, um mosaico a ser investigado, questionado e compreendido (PEREIRA e SANTOS, 2010, p.2).

Assim, conforme as autoras, o uso da noção de cultura nos remete à ordem simbólica elaborada por um indivíduo, grupo sociedade ou nação. Criada de maneira relacional, a cultura de uma

sociedade é permeável, sendo também mutável no tempo-espaço. Pois, uma cultura se elabora também e em alguma medida no rico momento do contato intercultural, na dinâmica social que supõe movimento, transformação e reelaborações (PEREIRA e SANTOS, 2010, p.2).

A Lei 10.639, apesar de bem recebida por alguns, também foi alvo de protestos até mesmo no meio educacional. Para uns a lei seria desnecessária, e inclusive, de índole autoritária. Não faltaram também os que argumentaram que a legislação seria até mesmo racista por, em tese, privilegiar um setor específico do mosaico étnico brasileiro em detrimento dos demais, esta lei estaria representando o surrado conceito de “raças humanas”, que não possui base científica pelo simples motivo de que existe apenas uma única raça: a humana. Nesse sentido, a lei também poderia gerar reações de outros grupos, constrangidos por estarem pouco representados nos currículos escolares.

Mas, em contra-partida, conforme ponderou Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva²² (2001), a lei é fundamental por contribuir para melhorar o conhecimento a respeito da história dos negros e auxiliar no tratamento positivo dos negros, até porque são comuns os livros e as escolas abordarem a história do negro de forma simplificada ou até ridicularizada. Outra ponderação favorável é a que ressalva que, embora a LDB tenha explicitamente incluído a historicidade afro-brasileira como conteúdo pedagógico, na realidade isso só vinha sendo posto em prática por professores que, historicamente, participavam do Movimento Negro e/ou por professores negros e afrodescendentes, na sua maioria.

Outro argumento que também não se sustenta é o fato da lei estar privilegiando uma etnia determinada, a saber, a dos negros. No Brasil, o grupo afrodescendente, mesmo constituindo maioria demográfica, forma simultaneamente uma minoria sociológica, ou seja, está sub-representado na maioria das esferas da vida social.

Além destes argumentos, conforme Santos (2005), há algumas falhas, lacunas na lei, pois,

²² Ex-conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE), professora aposentada do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar. Foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

ela é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores, aqueles que já estão em sala de aula, dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei 10.639/03, menos ainda, o que é grave, segundo o autor, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino citado para os professores (SANTOS, 2005, p. 33).

Ainda, segundo Santos (2005), a lei não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira a algumas áreas de ensino. Neste sentido, o autor também chama atenção para o fato de que tornar alguns conteúdos obrigatórios, não é condição suficiente para sua implementação de fato.

Sabemos como é corroborado por Pereira (2008), que antes da Lei nº 10.639 “muitos docentes já vinham desenvolvendo propostas que tinham entre seus objetivos a desconstrução de estereótipos, permitindo que os alunos construíssem novas concepções acerca dos processos históricos, do significado do advento de novos sujeitos sociais e das interações culturais pautadas na pluralidade cultural” (PEREIRA, 2008, p. 23). No entanto, podemos também observar em nossas práticas cotidianas que parte destes docentes que já possuíam práticas antiracistas no meio escolar, é proveniente do Movimento Negro ou são professores negros ou afrodescendentes imbuídos de uma forte vontade de mudança. Para Touraine (2004), estes podem ser vistos como atores coletivos de um movimento social que carregam consigo a vontade de mudança e de reapropriação da sociedade e que lutam contra a sua desumanização, exploração e dependência.

Neste sentido, conforme os resultados da pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/2003”²³, coordenada por Nilma Lino Gomes²⁴ e Rodrigo Ednilson de Jesus²⁵, no ano 2012, ficou demonstrado que:

o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional (GOMES e JESUS, 2012, p. 32).

Vale destacar aqui, que a conclusão anteriormente apresentada, é fruto da pesquisa realizada por Gomes e Jesus (2012), baseada em um estudo de abrangência nacional e de natureza minuciosa e extensiva sobre o grau de enraizamento da Lei nos sistemas de ensino e das condições de sua implementação, bem como a análise *in loco* de práticas pedagógicas realizadas pelas escolas públicas estaduais e municipais do país. Entretanto, os autores ressaltam que:

não se trata de um mapeamento exaustivo, em âmbito nacional, mas considera-se que os resultados dos questionários aplicados aos gestores de sistema de ensino e a observação em campo trazem reflexões importantes sobre o grau de implementação e enraizamento dessa legislação no país, considerando as diferentes realidades regionais. Portanto, embora não possamos considerar os resultados alcançados como representativos do ponto de vista quantitativo, é possível afirmar que qualitativamente eles apontam pistas importantes e ajudam a construir um panorama do que tem sido realizado (GOMES e JESUS, 2012, p. 22-23).

²³ Pesquisa apoiada e financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com a Representação da UNESCO no Brasil e coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG, envolveu cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de universidades públicas federais brasileiras.

²⁴ Doutora em Antropologia Social/USP, pós-doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Professora da graduação e pós-graduação da FAE/UFMG. Coordenadora geral do Programa Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), foi reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e hoje ocupa o cargo de ministra da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

²⁵ Doutor em Educação/UFMG. Professor da Faculdade de Educação/UFMG. Integrante da equipe do Programa Ações Afirmativas na UFMG, do Observatório da Juventude da UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq). Hoje ocupa o cargo de Pró-reitor adjunto de Relações estudantis na UFMG.

Ainda, conforme Gomes e Jesus (2012), a pesquisa aponta que

as mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que está acontecendo um movimento afirmativo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade (GOMES e JESUS, 2012, p. 32).

Por fim, os autores concluíram por meio da pesquisa que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites.

Dessa forma, por exemplo, Pereira (2008), aponta que a nova legislação referenda deslocamentos presentes de maneira dispersa no campo do ensino de história, da pesquisa e da formação docente, como a necessidade de valorização de temáticas sub-representadas ou abordadas de maneira equivocada ou, ainda, faz uma afirmação assertiva da necessidade de rompimento com narrativas etnocêntricas, por outro lado, dela advêm alguns dilemas com os quais o ensino de história vem lidando há certo tempo e que estão, em alguma medida, potencializados pelas diferentes formas de recepção da lei. A autora ressalta como problemas para o ensino de história a mitificação de personagens e o atrelamento visceral de conteúdos históricos à causa de políticas compensatórias (PEREIRA, 2008, p.23-24).

Visando contribuir para a implementação da lei, o governo em parceria com o Movimento Negro, publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004. De acordo com Pereira (2008) as “Diretrizes” vieram recomendar determinados conteúdos programáticos e formas de abordagem e, ainda, aponta o Movimento Negro como um dos interlocutores para a implementação das propostas. Aponta também alternativas para a prática docente, a necessidade de um trabalho interdisciplinar e reconfigurações nas concepções de história e mudanças nos currículos (PEREIRA, 2008, p.24).

Ainda, segundo Pereira (2008), há muita dificuldade na proposição de projetos que visem a trabalhar as temáticas propostas pelas “Diretrizes” nos diferentes níveis de ensino e em suas especificidades, como a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, além da educação de jovens e adultos. A autora ressalta também que, pela dispersão advinda de tamanha demanda e pela polissemia dos documentos legais, a priorização de conteúdos e sua distribuição ao longo do currículo nos diferentes níveis de ensino não se realiza de maneira satisfatória. E, para além do cumprimento da lei, é preciso garantir uma harmonização de outras temáticas que também são sub-representadas no ensino de história (PEREIRA, 2008, p.27).

Concordo com a autora, entretanto, como professor observo nos materiais escolares que negros e índios são os povos menos representados e quando representados aparecem estereotipados, sendo alvos de exploração gerada pelo trabalho, submissos à violência e ao branco. Dessa forma, vejo que a promulgação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº. 11.645/08, são importantes, uma vez que visam mudar esta realidade e promover a valorização da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, visando garantir desse modo o respeito e a valorização de uma sociedade que é multicultural.

Neste sentido, a nossa pesquisa intitulada “*Cultura (s) Africana (s) em livros didáticos de História: entre o discurso verbal e iconográfico*” faz uma interlocução com as ideias e propostas apresentadas pelo Movimento Negro, principalmente, no diz respeito à introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares e, mais especificamente, nos livros didáticos de História. No trabalho com os livros didáticos, parto a princípio do movimento denominado por Santos (2001) de cosmopolitismo. Movimento este de resistência que visa afirmar que todas as culturas ou grupos culturais têm valores e ideias, elementos fundamentais que aspiram a comunicar a outros.

Enfim, todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Afirmar que nenhuma cultura é completa, que nenhuma dá conta de toda riqueza do humano, leva-nos a muito mais do que trabalhar com a ideia de uma cultura verdadeira e única, que tem de ser universalizada, mas desenvolver a sensibilidade para com a ideia da incompletude de todas as culturas e portanto da necessidade de interação entre elas. Aumentar a consciência de

incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos (SANTOS, 2006, p. 446).

4. O impacto da Lei 10.639/03 nos livros didáticos: alguns apontamentos

É o que a gente sempre diz: “Quem não conhece a sua história não pode ter uma identidade. E quem não tem identidade não sabe de onde está falando”. Então, para você saber de onde está falando, você tem que ter identidade, tem que saber de onde você veio.
(Jurema Batista, Depoimentos ao CPDOC, 2007, p.439).

Conforme Regis (2012), poucas pesquisas realizam uma análise sobre a efetivação da Lei nº 10.639/03, entretanto, salienta que reflexões discentes envolvendo o Ensino de História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros; as práticas curriculares realizadas em comunidades quilombolas e problematizações sobre conhecimentos e saberes da população negra e dos africanos, são temáticas que vem crescendo na produção acadêmica.

Ainda, segundo a autora, as pesquisas envolvendo Relações Etnicorraciais e currículos escolares demonstram que:

a discussão sobre a inclusão da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros é complexa e contraditória, não ocorre sem conflitos e tensões e quão relacionada está aos processos sociais, políticos, econômicos e culturais. Diante dessa complexidade, as alterações no currículo que se efetivam concretamente nas escolas são mais lentas do que as mudanças no currículo prescrito, já que implicam mudança em posturas, gestos, atitudes e percepções arraigadas no imaginário social sobre o negro. (...) Além disso, o Ensino da História e cultura africanos e da diáspora é realizado, geralmente, por meio de ações pontuais e isoladas (REGIS, 2012, p. 176-177).

Uma outra questão colocada por Regis (2012), é a necessidade de uma formação inicial e continuada dos professores que possibilite:

a problematização das particularidades das relações etnicorraciais no Brasil e como as desigualdades entre negros e brancos foram construídas historicamente; a desconstrução de estereótipos e de práticas preconceituosas e discriminatórias em relação à população negra, e a compreensão sobre como perpassam as relações cotidianas das escolas que precisam ser alteradas; a discussão sobre a seletividade dos currículos e perspectiva eurocêntrica que os vem embasando e, por fim, a aquisição de novos conhecimentos sobre a História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros, com a desconstrução de imaginários, gestos, posturas e atitudes discriminatórias (REGIS, 2012, p. 178).

A autora destaca, também, a necessidade de ampliação do acesso a materiais didáticos e paradidáticos que contribuam para a reeducação das relações etnicorraciais nos currículos escolares da educação básica em direção a uma prática curricular antirracista (REGIS, 2012, p. 178).

Neste sentido, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, lançado em junho de 2004, definiu como um de seus eixos fundamentais a Política de materiais didáticos e paradidáticos. Dessa forma, o PNLD, o PNLEM e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) passam então a serem os principais alvos das ações operacionais do Plano, tendo como meta principal a revisão da política curricular.

Conforme Silva, Teixeira e Pacífico (2013), em pesquisa que visava acompanhar as modificações nos editais e nos guias de livros didáticos ao longo dos anos 2000, assim como analisar em que medida tais modificações incorporavam as críticas das pesquisas e dos movimentos sociais e se essas dialogavam com as políticas de promoção de igualdade racial gestadas ou propostas pelo próprio MEC; ficou demonstrado que no início dos anos de 2000 o critério de exclusão de livros apontado nos editais era genérico, uma vez que se preocupava apenas com os discursos raciais explícitos. E dessa forma, os discursos racistas implícitos continuavam sendo veiculados nas coleções didáticas (SILVA, TEIXEIRA e PACÍFICO, 2013, p.131).

Entretanto, segundo os autores, os editais do PNLD de 2007 (publicado em 2004 e voltado para os anos iniciais do ensino fundamental) e de 2008 (publicado em 2006 e voltado para as séries

finais do ensino fundamental) trouxeram novidades em relação aos princípios e critérios que passariam a ser avaliados nos livros. Assim, por exemplo, em relação à promoção de igualdade étnicorracial, diversas normativas utilizavam o termo *tolerância* como forma de propor o convívio. No entanto, esse termo, afirma implicitamente, que existe um padrão de humanidade que deve simplesmente *tolerar* a convivência com o outro, ou seja, estabelece o não-hegemônico como o outro, afirmando a diferença como desvio (SILVA, TEIXEIRA e PACÍFICO, 2013, p.131). Contudo, segundo os autores, a utilização do termo *respeito à diferença* seria mais viável, pois, corresponde a uma *relação de reciprocidade* e não de hierarquização como demonstrado por meio do termo *tolerância*.

Ainda segundo os autores, o edital de 2007 dá ênfase às normativas relativas à igualdade étnicorracial, pois, além de mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cita textualmente a Lei nº 10.639/03, que modificou o artigo 26 A da LDB; a Resolução nº 01/04 do CNE que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; e, ainda o Parecer CNE/CP nº 03/04. Além disso, esse edital também estabelece a qualificação das coleções didáticas a partir da observância de preceitos éticos que busquem a construção de uma sociedade cidadã (SILVA, TEIXEIRA e PACÍFICO, 2013, p.132).

Os três autores ressaltam que no edital do PNLD de 2008 os critérios de eliminação de livros, citados anteriormente, ficaram ainda mais explícitos e o próprio edital, em seu texto, já apontava que os livros deveriam “promover positivamente” a diversidade de gênero e étnicorracial. Desse modo, o edital demonstrava que havia incorporado aspectos apontados pelas críticas de ativistas e pesquisadores.

Ainda, segundo Silva, Teixeira e Pacífico (2013), no edital do PNLD de 2011 tais indicações foram deslocadas para a parte inicial do texto, ganhando maior detalhamento. Assim observa-se que a ênfase sobre os critérios de valorização da diversidade ficaram ainda maiores, tanto pela importância a eles concedida na narrativa desse anexo do edital que trata de critérios de avaliação, quanto pelo detalhamento nos itens, acrescidos de indicação sobre educação em

direitos humanos. Entretanto, os autores apontam como contraditório o retorno da utilização do conceito de *tolerância*, com maior recorrência nesse edital.

A partir da leitura e análise dos editais de 2012, 2013, 2014 e 2015 do PNLD, as conclusões de Silva, Teixeira e Pacífico (2013) feitas a partir do edital do PNLD de 2011, continuam sendo válidas. Pois, também observamos no texto dos editais um detalhamento dos critérios a serem avaliados nos livros didáticos e inclusive com a manutenção da citação de toda uma legislação que deve ser levada em conta no momento de produção dos livros. Porém, no edital do PNLD de 2015 nota-se um detalhamento ainda maior se comparado ao edital do PNLD de 2012, ambos destinados ao ensino médio. Desse modo, por meio do texto do anexo III do edital do PNLD de 2015 fica determinado que serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem:

(1) Constituição da República Federativa do Brasil.

(2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e nº 11.525/2007:

- Lei nº 10.639/2003 – “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".
- Lei nº 11.645/2008 – “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História a cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
- Lei nº 11.525/2007 – “Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.”

(3) Estatuto da Criança e do Adolescente.

(4) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

(5) Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004, o Parecer CNE/CP nº 14, de 06 /06/2012 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004:

- Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000 - Trata da pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos.
- Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Parecer CNE/CP Nº 14 de 06 /06/2012- Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).
- Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital do PNLD de 2015, p. 40*)

Além disso, tanto no edital do PNLD de 2012 como no de 2015, também é mantida a preocupação com o desenvolvimento de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social. Dessa forma, fica estabelecido a exclusão dos livros didáticos que:

- (1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;
- (2) fizerem doutrinação religiosa e/ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- (3) utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais (Brasil. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital do PNLD de 2012, p.20; Edital do PNLD de 2015, p. 40*).

Ainda, no edital do PNLD de 2012, no que se refere ao componente curricular História foi observado dentre outros aspectos, se os livros didáticos:

- (...) Orientam os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo;
- Estimulam o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social, com respeito e interesse;
- Estão isentos de estereótipos, caricaturas e/ou simplificações explicativas que comprometam a noção de sujeito histórico e/ou induzam à formação de preconceitos de quaisquer natureza (Brasil. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital do PNLD de 2012, p.30-31*) (...).

O edital do PNLD de 2015 vai um pouco além do edital de 2012, na medida em que estabelece como critério de avaliação a qualidade da abordagem da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, conforme pode ser observado no item abaixo:

- (...) desenvolvem abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (Brasil. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital do PNLD de 2015, p.55*) (...).

Vale ressaltar também que, a crítica feita por Silva, Teixeira e Pacífico (2013) a respeito da utilização da palavra *tolerância*, em vez da utilização da expressão *respeito à diferença*, no texto do edital do PNLD de 2011, ainda continua atual, pois a mesma continua presente nos editais do PNLD de 2013 e 2014, editais estes destinados aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, respectivamente. Entretanto, o mesmo não pode ser observado nos editais do PNLD de 2012 e 2015, destinados à avaliação de livros do ensino médio.

Por fim, outro fato que nos chamou a atenção foi que nos editais do PNLD destinados aos anos iniciais e finais do ensino fundamental há toda uma preocupação para que as obras didáticas contribuam efetivamente para a construção da cidadania. Dessa forma, os textos desses editais sugerem que as propostas pedagógicas dos livros possibilitem: a positivação da mulher, dos

afrodescendentes e dos indígenas; a valorização da cultura afro-brasileira e indígena; a abordagem da temática das relações étnicorraciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. Contudo, observa-se nesses editais a incorporação de políticas afirmativas, que visam fazer com que as mulheres, afrodescendentes e indígenas, sejam “representados” e/ou “melhor representados” nos livros didáticos utilizados pelas escolas brasileiras. Entretanto, o mesmo não se percebe nos editais do PNLD de 2012 e 2015, ambos destinados ao ensino médio.

Já os editais do Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2003, 2005, 2008, 2009, 2011 e 2012 são bastante heterogêneos em razão de mudanças nos acervos a serem adquiridos nos diferentes anos. Porém, Silva, Teixeira e Pacífico (2013) salientam em relação à diversidade étnicorracial, uma alternância entre ausência e a presença genérica de preconceitos nos livros distribuídos. Neste sentido, os autores ressaltam que no edital de 2008, por exemplo, é enfatizado que os textos dos livros devem ser eticamente adequados, evitando preconceitos, moralismos e estereótipos, o que também se repetiu nos editais anteriores. Todavia, este tipo de formulação tem impacto restrito ou nulo, pois não leva em consideração as formas, via de regra, implícitas pelas quais se operam os discursos do *racismo à brasileira*, não oferecendo subsídio aos avaliadores e tendo pouco impacto nas avaliações (SILVA, TEIXEIRA e PACÍFICO, 2013, p.133).

Silva, Teixeira e Pacífico (2013) concluem que no caso dos livros didáticos as prescrições sobre critérios de avaliação deixaram de ter um caráter genérico e negativo, tornando-se propositivos e específicos, afirmando que os livros devem promover a valorização dos diferentes segmentos étnicorraciais da sociedade brasileira. Sendo assim, os autores levantam uma hipótese de que os avanços nos editais estariam contribuindo para uma diminuição da hierarquização entre branco e negro, sub-representação e ausência de personagens negros nos livros didáticos. Contudo, o mesmo não foi observado nos editais do PNBE que ainda não incorporaram as prescrições relacionadas com as políticas de promoção de igualdade racial, silenciando sobre tais políticas e não incorporando as proposições geradas em diferentes instâncias do governo federal e do MEC. Porém, segundo os autores, para além dos editais, a organização de acervos levou em consideração as políticas de diversidade, uma vez que para cada vinte livros distribuídos às

escolas, um é destinado à valorização da cultura afro e um outro é destinado à valorização da cultura indígena (SILVA, TEIXEIRA e PACÍFICO, 2013, p.133-134).

Vale ressaltar conforme Palhares (2012), que “embora a lei não tenha trazido algo essencialmente novo ao Ensino de História, instituiu uma obrigatoriedade da abordagem de conteúdos sub ou equivocadamente representados – como a história e cultura africana e afro-brasileira” (PALHARES, 2012, p.61). Além disso, é claro, não podemos deixar de citar também a prática docente que já vinha sendo utilizada por inúmeros professores militantes do movimento negro e de afrodescendentes, dentre outros, em prol de uma educação antirracista.

Ainda, segundo Palhares (2012), uma das modificações que a Lei introduz é a afirmação da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, o que amplia noções anteriores que consideravam o negro como sujeito isolado. Assim, ao afirmar a cultura e não o sujeito, a legislação introduz renovada perspectiva de abordagem das africanidades e afro-descendências (PALHARES, 2012, p. 62).

Pensando os livros didáticos, conforme Pereira e Santos (2010), sua produção no Brasil vem passando por mudanças, desde a instauração do Programa de Avaliação do Livro Didático, em meados dos anos de 1990, buscando eliminar preconceitos e imagens estereotipadas tradicionalmente veiculadas nestes materiais ao longo da história. Porém, observamos que, mesmo com as exigências dos editais do PNLD, a existência da Lei 10.639 e de uma comissão que é responsável pela avaliação dos livros, os preconceitos e imagens estereotipadas continuam presentes nestes materiais. Além disso, embora as editoras tenham nos últimos anos investido na escrita e ilustrações dos livros didáticos buscando trabalhar com a diversidade cultural, ainda, continuam publicando livros, na sua maioria, com um único enfoque cultural, o eurocêntrico e, estas coleções continuam sendo aprovadas pelo MEC.

Dessa forma, de acordo com as autoras, mesmo que o conteúdo sobre história da África e a população afrodescendente ainda ocupem pouco espaço no conjunto de conteúdos abordados, não se pode desconhecer que eles começam a comparecer nos sumários dos livros didáticos. Ainda, segundo Pereira e Santos (2010), vivemos um contexto marcado por grande número de iniciativas

e de sujeitos empenhados na efetivação de leis recentemente promulgadas, visando o combate do racismo e à valorização da diversidade sócio-cultural em nosso país.

Por fim, a introdução da temática africana e afro-brasileira, e também indígena, como conteúdo curricular obrigatório nas escolas de educação básica depende, no entanto, da conjugação de inúmeros fatores, grande parte deles relacionados ao contexto específico de cada instituição escolar e de cada sala de aula, em particular (PEREIRA e SANTOS, 2010, p 4-5).

Neste sentido, Roza (2009) afirma que:

Hoje, porém, em um contexto pós-lei 10.639, a inserção dessa temática possui ampla ressonância, com interesses mercadológicos reais, estando fortemente relacionada às demandas sociais e à agenda reivindicatória de grupos de pressão. Mas, a forma como a temática irá se configurar nesse material didático não expressa o cumprimento dessas demandas; - o modo em que se operará o encaminhamento didático da temática e o tratamento que ela requer para que seja um dos meios para a efetivação de uma educação comprometida com uma educação das relações étnico-raciais (ROZA, 2009, p.49-50).

Oliveira (2000), nos aponta que em relação ao livro didático devem-se considerar também as dificuldades para tratar o tema racial brasileiro no contexto escolar. Pois, a partir de entrevistas feitas ficou constatado a resistência dos alunos, pais, professores, etc., na discussão de tal temática. Dessa forma, a resolução do problema demanda uma sensibilização dos docentes sobre a importância do estudo da temática.

Contudo, segundo Roza (2009), de forma geral, pode-se constatar que a história afro-brasileira e africana apresenta-se nos livros didáticos como conteúdo da história nacional integrada aos contextos de uma concepção de história em que o centro, tradicionalmente, situa-se no ocidente. Poucas vezes, observa-se uma exposição dos conteúdos articulados, de forma mais ampla e centralizada, para o desenvolvimento de uma educação comprometida com a pluralidade de formas das relações étnicorraciais e com vistas à superação do racismo (ROZA, 2009, p.115).

Desse modo, Oliva (2003) por meio do artigo “A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática”, especificamente, através da análise do livro didático de História intitulado “Nova História Crítica” de Mario Schmidt, destinado à antiga 6ª série do Ensino Fundamental, faz alguns apontamentos sobre a História da África:

- Quase sempre, a África aparece em óbvias passagens da História do Brasil ou Geral, ligada à escravidão, ao domínio colonial no século XIX, ao processo de independência e às graves crises sociais, étnicas, econômicas e políticas. A África torna-se um apêndice ou um complemento;
- Com relação à bibliografia citada no livro, apesar de conter nomes importantes da historiografia africana, é ainda bastante restrita se comparada à difusão de estudos e pesquisas que a História da África passou nos últimos vinte anos;
- Com relação à forma de denominar ou identificar as etnias africanas, o uso de alguns termos ou conceitos como “nação” ou “civilização” parece ser por demais impreciso, diante do grande suporte que as pesquisas antropológicas e históricas já deram sobre o assunto;
- A abordagem é muitas vezes simplista e restrita a descrições da economia ou da formação política de reinos e etnias;
- Concentração das análises na costa ocidental do Continente, reservando pouco espaço para a África Oriental;
- Sobre às cosmologias africanas, em nenhum momento, o autor atenta para uma abordagem explicativa da relação entre as diferentes percepções daquilo que os ocidentais chamam de religião (OLIVA, 2003, p. 443-445; 449;451-452).

Oliva (2003) salienta que no uso das imagens Schmidt parece ter saído um pouco melhor, apesar das citações de fontes imprecisas ou ausentes. Outro destaque, na obra analisada, é o fato de Schmidt chamar a atenção dos alunos para as representações dos africanos feitas pelos europeus (OLIVA, 2003, p. 453-454).

Neste sentido, a partir do estudo de caso citado anteriormente, Oliva (2003) levanta uma questão importante e que nos faz pensar, não só nos livros didáticos, como também em nossa prática enquanto docentes. Vejamos:

“o que sabemos sobre a África?”

Talvez demore mais algum tempo para que possamos — professores e alunos — fazê-lo com desenvoltura. Porém, fica evidente que ensinar a História da África, mesmo não sendo uma tarefa tão simples, é algo imperioso, urgente. As limitações transcendem — ao mesmo tempo em que se relacionam — os preconceitos existentes na sociedade brasileira, e se refletem, de um certo modo, no descaso da Academia, no despreparo de professores e na desatenção de editoras pelo tema. Por isso, não sei se aquela pergunta ainda tem uma resposta aceitável.

É obvio que muito se tem feito pela mudança desse quadro. Louve-se, nesse sentido, a ação de alguns núcleos de estudo e pesquisa em História da África montados no Brasil, como o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), da Universidade Federal da Bahia, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos e o Centro de Estudos Afro-Brasileiros, da Universidade Candido Mendes (UCAM), e o Centro de Estudos Africanos, da USP. Enalteça-se a iniciativa legal do governo, do movimento negro e de alguns historiadores atentos à questão. Ressalte-se a ação de algumas instituições e professores que têm promovido palestras, cursos de extensão e oferecido ou proposto cursos de pós-graduação em História da África, como na UCAM e na Universidade de Brasília (UnB). Porém, ainda existem grandes lacunas e silêncios. A obrigatoriedade de se estudar África nas graduações, a abertura do mercado editorial — traduções e publicações — para a temática, até a maior cobrança de História da África nos vestibulares são medidas que tendem a aumentar o interesse pela História do continente que o Atlântico nos liga. Talvez assim, em um esforço coletivo, as coisas tendam a mudar (OLIVA, 2003, p.455-456).

Santos (2010), por meio de sua tese de doutorado intitulada “Saberes e Práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão”, nos mostra que os docentes, não só professores de História, como também de outras disciplinas curriculares, seja por meio de cursos de atualização, formação, extensão e pós-graduação realizados, começam a utilizar e a implementar conhecimentos sobre África e Cultura Africana e Afro-brasileira em suas práticas docentes. Dessa forma, Santos (2010) afirma que:

as referências ao continente africano foram constantes, ao longo das sessões de Redes de Trocas. Pelos relatos dos professores, percebe-se que o processo de implementação da Lei 10.639/03 – com sua respectiva finalidade de promover uma educação das relações étnico-raciais – tem sido marcado, em grande medida, pelo reconhecimento da necessidade de reconstruir imagens e representações sobre o continente, buscando-se conhecer mais de sua história, geografia e culturas. Muitas vezes, os projetos, disciplinas e atividades apresentados eram nomeados como “História da África”, mesmo quando sua abordagem apontava para uma ênfase na discussão do racismo ou de aspectos da história e culturas afro-brasileiras. Tal referência nos traz pistas de que, em nosso país, a imagem da ancestralidade africana possui grande força simbólica, estando diretamente associada à perspectiva de enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. Assim, embora muitos professores tenham ressaltado seu desconhecimento sobre aspectos da história, geografia e culturas africanas, relataram diversos trabalhos que vêm sendo realizados com alunos das escolas de Contagem, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. (SANTOS, 2010, p.288-289).

No que diz respeito aos livros didáticos, Santos (2010) ressalta que, “no caso dos professores de História, a premissa de trabalhar a temática africana e afro-brasileira em diálogo com outros temas e contextos históricos parece exigir a mobilização de novas estratégias e habilidades. A própria relação com o livro didático e com os programas tem que ser reinventada e resignificada” (SANTOS, 2010, p. 265).

Enfim, em função de já possuímos algumas pesquisas acadêmicas contemplando os livros didáticos de História do Ensino Fundamental, nos apontando consequentemente um panorama sobre a presença da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos mesmos, que optamos por nos debruçar a pesquisar e a “colocarmos” nossas lupas sobre os livros didáticos de história do Ensino Médio, justamente por terem estes passado por apenas duas avaliações feitas pelo Ministério da Educação. Assim, buscamos perceber e compreender como esses materiais didáticos vêm ou não apresentando, por meio dos textos e imagens a (s) Cultura (s) Africana (s) e como estes autores trabalham o conceito de cultura em suas obras.

CAPÍTULO 2

TEMATIZANDO CULTURA E RACISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, em um primeiro momento, apresentamos um panorama do campo de estudo envolvendo o livro didático. No segundo momento, pensando o estudo da (s) cultura (s) africana (s), também, como uma forma de luta contra o racismo, destacamos a relação entre racismo e cultura; os estudos sobre racismo em livros didáticos; e um levantamento feito por Lorene dos Santos sobre a produção de livros paradidáticos envolvendo a temática africana e afro-brasileira. Já em um terceiro momento por meio da contribuição da História Cultural, da História Social e da Antropologia, apresentaremos alguns conceitos como representação, imaginário, cultura, multiculturalismo, identidade e africanidade, importantes para tecer um delineamento teórico-conceitual que nos permita avançar na apreensão e análise do nosso objeto de estudo.

1. As pesquisas sobre livros didáticos

As pesquisas que tomam os livros didáticos como objeto de estudo são relativamente recentes, entretanto, tem sido um dos temas mais pesquisados mundialmente. Apesar de alguns movimentos anteriores, no Brasil, foi a partir de 1950 por meio de Dante Moreira Leite que tivemos o primeiro trabalho que se dedicou a uma análise de livros didáticos. Desse modo, em seu primeiro artigo publicado e intitulado “*Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros*”, Leite (1950), denunciava a falta de fundamentos lógicos e científicos dos preconceitos, ideologias nacionalistas, e afirmava, ainda, que estes eram frequentemente, senão sempre, uma deformação da realidade, uma “forma estrábica” de ver o mundo que nos cerca. Esta mesma denúncia esta presente em várias de suas obras posteriores, entre as quais podemos citar “*Teorias Recentes sobre o Caráter Nacional*” (1954a), “*Psicologia Diferencial*” (1966) e “*O Caráter Nacional Brasileiro*” (1969) (GRACIANO, 1976, p. 9).

Além de Moreira Leite, Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), ressaltam ainda a existência nesse primeiro momento, de mais dois trabalhos: “Valores e estereótipos em livros de leitura” de Bazzanella (1957) e a pesquisa “Estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao

curso secundário brasileiro” de Hollanda (1957). Ambos foram realizados no contexto institucional do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), integrando um projeto patrocinado pela Unesco. Ainda, segundo os autores, apreende-se nessas primeiras pesquisas, uma concepção latente de racismo (via preconceito) que não se expressaria em proposições de hostilidade racial ou proposições que defendessem a inferioridade natural dos negros, à maneira das teorias racistas do século XIX. Além disso, essas pesquisas privilegiavam o conceito de “estereótipo”, que vinha sendo popularizado no Brasil por meio da psicologia social (Rosemberg, Bazilli e Silva, 2003, p. 133).

Nas décadas posteriores a 1950, segundo Silva, Teixeira e Pacífico (2013), não teria sido encontrado estudos relacionados ao livro didático até o período de abertura política ocorrido nos anos de 1980, quando o tema voltou a figurar entre as pesquisas e publicações, embora com presença minoritária (SILVA et al., 2013, p. 134). Contudo, ressalta-se nesse segundo momento, o predomínio da crítica ideológica dos conteúdos (MORENO, 2012, p. 719).

Para Moreno (2012), o caráter de denúncia, de manipulações e falsificações deliberadas, intencionais, explicava-se tanto pelo contexto histórico da época, fim da ditadura militar, que se utilizava de diversos elementos, inclusive do discurso histórico, como propaganda ideológica, quanto por influências de produções estrangeiras como de Umberto Eco e Mariza Bonazzi (*Mentiras que Parecem Verdades* (1980)), e um pouco mais tarde, *A Manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação* (1983) de Marc Ferro.

Essa abordagem possui um caráter limitado, pois, as respostas à questão ideológica já estavam dadas pelo pressuposto de que os livros didáticos seriam produzidos deliberadamente com o intuito de mistificação e manipulação. Não haveria saída para os livros didáticos, pois, eram mercadorias ligadas à indústria cultural e, ao mesmo tempo, instrumento do principal aparelho ideológico do Estado, cujo objetivo era a reprodução da dominação capitalista (MORENO, 2012, p. 720).

Conforme Moreno (2012), trabalhos de síntese e balanço como os de Galzerani (1988) e Freitag, Motta e Costa (1993, primeira edição em 1989) trouxeram novas perspectivas à pesquisa sobre

manuais didáticos. A partir deles passou-se a questionar, por exemplo, “até que ponto o conteúdo do livro didático constituiria apenas uma máscara que impediria o conhecimento da vida social? Ou será que sua linguagem contraditória e ambígua não só esconderia, como também expressaria, os conflitos da própria sociedade?” (GALZERARI, 1988, p. 107). Dessa forma, paulatinamente, análises didático-pedagógicas foram se somando às críticas ideológicas e denúncias de preconceito.

As pesquisas atuais, não descartando a característica de portador de sistemas de valores, tendem a compreender o livro didático como um objeto cultural bastante complexo. Dentre exemplares desta busca por uma visão mais ampla, em meio a outros, pode-se destacar as teses de Circe Bittencourt, defendida em 1993 e publicada em 2008, e de Décio Gatti Jr., defendida em 1998 e publicada em 2004. Por caminhos diferentes, estes dois autores buscam uma abordagem ampla, englobando, produção, conteúdo e consumo em suas análises. Kazumi Munakata, por sua vez, em 1997, empreendeu grande esforço para esclarecer a materialidade do livro didático, suas condições subjetivas de produção e comercialização. A embasar esta guinada analítica tivemos a *História do livro e da leitura* empreendida, especialmente, por Roger Chartier, na análise da estrutura dos textos, das formas que toma o escrito, das diversas práticas de leitura e os trabalhos de Alain Choppin na teorização e balanço da produção e na liderança ou instigação de grandes projetos integradores da pesquisa, como é o caso de *Emmanuelle*, na França, e do *Livres*, na USP (Universidade de São Paulo) (MORENO, 2012, p.721).

Segundo Moreno (2012), as novas políticas públicas, deram maior visibilidade ao livro didático, e o próprio amadurecimento e expansão dos programas de Pós-graduação fizeram com que a produção acadêmica sobre os livros escolares se multiplicasse na última década. Uma metodologia mais complexa, para a qual convergia a história da escolarização e das disciplinas escolares, a história do livro e, no caso da disciplina de História, a teoria e metodologia da história-ciência e do saber histórico escolar, começou a se desenvolver trazendo novos desafios aos pesquisadores.

A partir desse momento, o livro passa a ser entendido como um objeto histórico, com características e funções específicas, ao qual podem ser traçadas diversas vinculações com

contexto de sua produção e utilização. Ampliou-se assim, sua percepção como objeto de consumo dentro do mercado editorial, analisando sua linguagem, sua forma, sua materialidade. Enfim, onde se viam sobredeterminações e objetos monolíticos começou-se a perceber relações intrincadas, conflituosas ou negociadas. Mudanças e permanências ao longo do tempo puderam ser estabelecidas (MORENO, 2012, p.721).

Em linhas gerais, esse campo de investigação vem se debruçando sob a produção didática com um olhar que privilegia a abordagem cultural. As abordagens atuais recaem sobre o esclarecimento quanto às relações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem, sobre as mediações entre conteúdo e manual didático como mercadoria, sobre o processo de escolha de livros pelos professores, as diferentes apropriações que os sujeitos fazem desse material, os distanciamentos e aproximações entre a produção acadêmica de História e a História escolar, as relações entre políticas públicas de distribuição de livros didáticos e a indústria cultural e as representações de grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira (ROZA, 2009, p. 26).

2. Racismo e cultura

Optamos aqui por abordar a relação entre racismo e cultura pelo fato de entendermos o racismo como uma construção histórica e também cultural. Além disso, por meio do estudo da cultura, e especificamente da (s) cultura (s) africana (s) buscamos contribuir para luta contra o racismo. Desse modo, por meio do conhecimento da (s) cultura (s) do “outro” é possível nos reconhecermos e, ainda, perceber que fazemos parte de um país que é multicultural, mas que, entretanto, precisa conhecer e valorizar suas culturas e as pessoas que nele vivem, independente de cor, religião, sexo ou opção sexual.

Assim, em nossa pesquisa, comungamos com o conceito de racismo utilizado por Essed (1991) em que o mesmo é entendido como uma ideologia, uma estrutura e um processo pelo qual grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras, ou atribuídas, são percebidos como uma raça ou grupo étnico de modo essencial, diferente e inferior. Tais

diferenças são utilizadas para excluírem os membros desses grupos do acesso a recursos materiais e não materiais (ESSED, 1991 *apud* ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p. 128).

Segundo Rosenberg, Bazilli e Silva (2003) combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas se opor às práticas e ideologias pelas quais o racismo opera através das relações culturais e sociais.

Pensando do ponto de vista da cultura, conforme Schwarcz (1996), talvez o grande momento inaugurador da percepção da diferença date mesmo do descobrimento do “Novo Mundo”, pois, nos discursos dos viajantes, missionários e conquistadores proliferaram duas facetas evidentes: a primeira é que em relação à natureza havia uma tendência a edenização, ou seja, nas novas terras estaria o paraíso terrestre perdido; a segunda diz respeito à humanidade onde as divergências eram muito grandes (SCHWARCZ, 1996, p.148-149). Em relação a esta última faceta, vale destacar que os costumes, as crenças religiosas e a própria aparência dos povos das novas terras causou estranheza e isso levou os europeus a tratá-los com indiferença.

Assim, podemos observar que mesmo durante a Idade Moderna o imaginário antigo e medieval ainda estavam presentes no cotidiano das pessoas e dos viajantes na Europa. Por meio desse imaginário construído e propagado através das grandes navegações, o desconhecido, ou seja, “o outro”, a (s) cultura (s) do “outro”, na maioria das vezes eram associados ao atraso, ao inferior, ao bárbaro, ao não civilizado e ao selvagem. Dessa forma, o continente africano, por exemplo, representava o inferno, o purgatório, o local onde viviam pessoas monstruosas que possuíam só um olho, outras possuíam focinhos de cachorro, rabos, duas cabeças, etc.

Segundo Priore e Venâncio (2004), a África era muitas vezes denominada nos relatos como Etiópia, “país dos negros”, e a cor negra era associada à escuridão e ao mal, remetia no inconsciente europeu, ao inferno e às criaturas das sombras (PRIORE e VENÂNCIO, 2004, p. 56). Ainda, segundo os autores, esse mundo imaginário africano não estava presente apenas no mundo ocidental. Os árabes viam a África como sendo “um país quente, onde os corpos celestes exerciam sua influência e atraíam os humores para as partes superiores do corpo. Daí os lábios pendentes, o nariz achatado e grosso (...) a ausência de inteligência. E, ainda, os etíopes

queimados pela radiação do sol, tinham seus cabelos e barbas crespos. Os preconceitos eram abundantes e atrelados à supervalorização dos efeitos do calor” (PRIORE e VENÂNCIO, 2004, p. 58). Vale ressaltar aqui, que todo esse imaginário construído sobre a África e os africanos não estava presente apenas no mundo ocidental cristão, mas esse também se estendia à Ásia, ao mundo árabe, demonstrando assim que o etnocentrismo não era somente europeu²⁶.

Em menor proporção e de forma contrária ao imaginário negativo construído sobre a África, conforme Priore e Venâncio (2004), alguns relatos de viajantes colocavam em evidência as riquezas minerais presentes no continente, como o ouro e o topázio; a existência de palácios na Etiópia, dedicados ao sol e à lua, cobertos de pedras preciosas; e da existência de Preste João, um imperador da Etiópia, imensamente rico e sucessor de um dos reis magos, Baltazar (PRIORE e VENÂNCIO, 2004, p. 61 e 65).

Contudo, apesar da existência também de um imaginário positivo em relação ao continente africano, o que mais era divulgado pelos autores medievais era a existência do mito de Cã. Mito esse que representava a África como o lugar escolhido por Noé para receber o filho que havia sido por ele amaldiçoado. Assim, o continente africano era visto como um lugar ruim, de provações, o próprio purgatório. Além disso, os europeus utilizaram do mito para justificar a existência e prática da escravidão pelos mesmos.

A partir desse contexto histórico, Souza (1986) afirma que naquela época *ouvir* valia mais do que *ver*, os olhos enxergavam primeiro o que se *ouvira dizer*; tudo quanto se via era filtrado pelos relatos de viagens fantásticas, de terras longínquas, de homens monstruosos (SOUZA, 1986, p. 21-22). Sendo assim, os cosmógrafos muitas vezes ilustravam suas cartas náuticas valorizando muito o que ouviam e por isso observa-se que na medida que as viagens foram realizadas as mesmas se modificavam, se aperfeiçoavam. Os próprios continentes, mares e oceanos ganharam novas formas a partir das navegações, ou seja, a partir do conhecimento desse mundo

²⁶ Segundo Quijano (2010), o eurocentrismo não é exclusivamente, a perspectiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido (QUIJANO, 2010, p. 86).

desconhecido. Contudo, a Europa continuava representando o ponto principal da realidade, de onde emanava o modelo e exemplo de mundo, de cultura e de ser humano.

Apesar de todo este imaginário presente durante a Idade Moderna, a naturalização da diferença se deu, segundo Schwarcz (1996), de fato no século XIX, quando se negou o princípio básico da filosofia da Revolução Francesa que tentou estabelecer a igualdade entre os homens em contextos de conflitos étnicos muito evidentes. A autora ressalta também, que para o antropólogo Louis Dumont (1966), o racismo é uma perversão do próprio liberalismo; ou seja, que não se trata de pensar em teorias opostas, mas em como uma está contida na outra, já que o liberalismo não deu conta de entender a questão e a manifestação das diferenças entre os homens. O liberalismo teria naturalizado a igualdade ao impô-la em um contexto de profunda afirmação das diferenças (DUMONT, 1966 *apud* SCHWARCZ, 1996, p.163).

Nesse sentido podemos também evocar Viana (2003) quando diz que, no caso brasileiro, a tradição de um pensamento racial começou a figurar entre os intelectuais no final do século XIX, quando teorias estrangeiras se propagaram em certos meios intelectuais do país, sublinhando os supostos riscos das então chamadas “raças inferiores” e da mestiçagem vista, pela maioria dos cientistas europeus, como caminho seguro para a degeneração e inferioridade dos povos (VIANA, 2003, p.105). Ainda, segundo a autora, os impactos destas ideias no Brasil, então às voltas com a discussão da cidadania dos recém-libertos na nova nação republicana, suscitou posições controversas.

Munanga (2008) irá ressaltar que, apesar das diferenças de pontos de vista, a busca de uma identidade étnica única para o país tornou-se preocupante para vários intelectuais desde a primeira República: Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Nina Rodrigues, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, etc., para citar alguns dos intelectuais mais destacados (MUNANGA, 2008, p. 48-49). O autor salienta também que

todos, salvo algumas exceções, tinham algo em comum: influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início do XX, eles acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência do mestiço (MUNANGA, 2008, p. 49).

Destaca, ainda o autor, que Sílvio Romero e Euclides da Cunha, por exemplo, foram hábeis em fornecer uma leitura local às teses estrangeiras da degeneração. Em relação a estes dois intelectuais Munanga (2008) apresenta os seguintes posicionamentos:

Em seu pensamento Sílvio Romero coloca como crucial a questão de saber se a população brasileira, oriunda do cruzamento entre as três raças (branca, negra e índia) tão distintas, poderia fornecer ao país uma feição própria, original. Ele acreditava no nascimento de um povo tipicamente brasileiro, que resultaria da mestiçagem entre essas três raças e cujo processo de formação estava ainda em curso. Mas, desse processo de mestiçagem, do qual resultaria a dissolução da diversidade, dar-se-ia a predominância biológica e cultural branca e o desaparecimento dos elementos não brancos (MUNANGA, 2008, p.49-50).

Já Euclides da Cunha, contrariando Romero, pensa que existem vários tipos étnicos nacionais devido à heterogeneidade racial, aos cruzamentos, ao meio físico e à variedade de situações históricas. Para ele, o mestiço, traço de união entre raças, é quase sempre um desequilibrado, um decaído, sem a energia física dos ascendentes selvagens e sem a atitude intelectual dos ancestrais superiores. Isso porque a mestiçagem entre raças superiores e inferiores apaga as qualidades das primeiras e faz reaparecer as das últimas (MUNANGA, 2008, p.54-55).

Percebe-se em *Os Sertões* (1902) que Euclides da Cunha é contraditório em seu pensamento, pois embora não acreditar que o Brasil pudesse ser considerado um povo, uma nação, devido à inexistência de tradições nacionais uniformes, defendia que Canudos formava uma comunidade homogênea e uniforme, do ponto de vista biológico e culturalmente por ter sido submetida às mesmas condições geográficas e históricas, embora saibamos que os sertanejos de Canudos, eram mestiços resultantes dos cruzamentos entre lusos e índio.

Segundo Munanga (2008), para ambos os intelectuais não seria errado falar em preconceito, principalmente contra o negro, mais nítido, talvez, em Euclides, pois este, ao falar no seu mestiço privilegiado do Sertão, considerava-o resultante de um cruzamento do branco com o índio, e não com o negro como aconteceu no litoral (MUNANGA, 2008, p.57).

Nina Rodrigues vinculado às faculdades de medicina, assumiu posições mais afinadas com as teses estrangeiras, afirmando que a mestiçagem era um mal nacional, ao qual se associavam outras “degenerações”, como a criminalidade. Ele dizia que as raças cruzadas eram profundamente degradadas, e atribuiu essa degradação aos defeitos dos colonizadores portugueses que eram gente da pior espécie, proveniente de um povo atrasado e arredo da civilização europeia, ao insucesso das catequeses e ao calor excessivo do clima e à riqueza do solo.

Conforme Munanga (2008) Nina Rodrigues, contrariando o pensamento da maioria da elite brasileira, não via no mestiço um caminho que levasse mais cedo ou mais tarde a um Brasil branco, pois para ele a influência do negro sempre significaria um dos fatores da nossa inferioridade. Dessa forma, a miscigenação apenas atrasaria o processo de enegrecimento da população, mas não o resolveria (MUNANGA, 2008, p.53-54).

Assim, até o início do século XX a mestiçagem era vista a partir da biologia e considerada um fator de atraso do país, uma vez que o pensamento dominante alegava que a raça branca tinha chegado mais longe na evolução da humanidade. Desse modo, apesar dos diferentes pontos de vista em relação à mestiçagem no Brasil, acabou predominando a posição otimista de Silvio Romero em que a mestiçagem representa uma fase transitória e intermediária de um processo que levaria o país a possuir uma população predominantemente branca. Essa ideia representou a reestruturação das teorias raciais europeias no contexto brasileiro e, ainda, esteve diretamente relacionada à criação da tese do “branqueamento”.

Segundo essa tese, o branqueamento salvaria o Brasil da melancólica perspectiva de degeneração racial e manteria a esperança de, um dia, poder fazer parte da comunidade de nações brancas. Esse fato contribuiu para que se ampliasse o componente europeu no Brasil por meio da imigração.

Além disso, segundo Silva (2008), o ideário do embranquecimento ganhou divulgação e vigor no início do século XX e esteve vinculado à concepção do Brasil como “cadinho das raças” e “*locus*” da democracia racial (SILVA, 2008, p. 69). Entretanto, segundo o autor, a miscigenação,

a ideia do Brasil como *cadinho de raças*, é uma narrativa paradoxal, pois, por um lado, manifesta o desejo de afirmar o Brasil como um país onde não existem desigualdades raciais, onde reinam a cordialidade e a harmonia nas relações inter-raciais. E, por outro lado, reafirma os valores brancos/europeus como norma que estabelece uma subalternidade para indígenas e negros (SILVA, 2008, p. 70).

Contudo, vale ressaltar aqui que é no passado republicano, principalmente, que podemos levantar as questões sobre como o brasileiro lida com a questão racial. Pois, a escravidão africana instituída em solo brasileiro, mesmo sendo justificada por preconceitos de ordem religiosa, perpetuou uma ideia corrente onde as tarefas braçais e subalternas são de responsabilidade dos negros. Já ao branco, europeu e civilizado, coube o papel de liderar e conduzir as ações a serem desenvolvidas.

Com o decorrer dos anos, os fatores culturais passaram a ser mais considerados que os biológicos, isso pode ser observado por meio da leitura do livro “*Diploma de Brancura*” de Jerry Dávila, onde nota-se que através da educação as elites republicanas brasileiras tinham a incumbência de forjar um Brasil mais europeu e preso a um senso de modernidade vinculado à brancura. Dessa forma, tinham como preocupação a criação de novas formas de brancura, ou seja, criar possibilidades para que os indivíduos fossem “brancos” apesar da cor da pele.

Assim, segundo Dávila (2006), a mistura racial simbolizava um processo histórico, visualizado como uma trajetória da negritude à brancura e do passado ao futuro. A brancura simbolizava as virtudes desejadas de saúde, cultura, ciência e modernidade. Os próprios educadores, o ministro da Educação e Saúde (Gustavo Capanema), psicólogos, autores de livros didáticos, todos acreditavam que o futuro do Brasil era branco. Além disso, para esses a raça passava a ser vista como uma categoria social, em vez de biológica (DÁVILA, 2006, p. 25-26). Contudo, conforme o autor, por volta da segunda década do século XX, as elites brasileiras começaram a tentar escapar da armadilha determinista que prendia o Brasil ao atraso perpétuo por causa de sua vasta população não-branca e passaram a entender que a degeneração era uma condição adquirida – e, portanto remediável. A negritude ainda conservava todas as suas conotações pejorativas, mas os indivíduos podiam escapar à categoria social da negritude por meio da melhoria de sua saúde,

nível de educação e cultura, ou classe social. Inversamente, os brancos podiam degenerar por meio da exposição à pobreza, vícios e doenças. Em outras palavras, dinheiro, educação, *status* de celebridade e outras formas de ascensão social aumentavam a branquidão (DÁVILA, 2006, p. 26).

Munanga (1996) afirma que em alguns racismos conhecidos na história da humanidade, as relações entre segmentos étnicos diferentes são mais explícitos, mais abertas; é um racismo institucionalizado, por vezes acompanhado de hostilidades e da morte física do outro (MUNANGA, 1996, p. 213). Como exemplo disso, podemos citar o nazismo, o *apartheid* sul-africano e a segregação racial ocorrida nos Estados Unidos. Já no Brasil ocorre o contrário, pois, o racismo brasileiro é implícito, não-institucionalizado, objeto de segredo e tabu, submetido ao silêncio, entretanto, um “silêncio criminoso”, como afirma Munanga. Todavia, o racismo brasileiro até então considerado implícito, vem se apresentando nos estádios de futebol, na atualidade, de forma explícita, demonstrando que o mesmo vem se modificando, se redefinindo. A própria manutenção da hierarquização entre brancos e negros nos livros didáticos, os estereótipos e a manutenção de imagens canônicas também confirmam, de certa forma, a existência de um racismo institucional.

Segundo Munanga (1996), o fato de nós brasileiros negarmos a existência da discriminação racial e de termos “preconceito de ter preconceitos”²⁷ está ligado à forma ideológica racista aqui desenvolvida pelo segmento dominante de nossa sociedade. Desse modo, o silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo, são alguns aspectos dessa ideologia (MUNANGA, 1996, p. 214-215).

Assim, conforme o antropólogo, o racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Sendo assim, a ideologia racista é difundida no tecido social como um todo e influencia até mesmo as próprias vítimas da discriminação racial. Todavia, discutir a questão da pluralidade étnica, é de fundamental importância para construirmos uma sociedade que realmente respeite as diferenças e que as valorizem também.

²⁷ Frase utilizada por BASTIDE, 1971, p. 148.

Para Munanga (1996) um outro fato corriqueiro no Brasil, é pensar a discriminação do negro como social e não como racial. Isso, para o autor, demonstra o quanto é difícil para a sociedade brasileira enfrentar e lutar contra uma realidade não-aceita e não-assumida por todos. A explicação para esta questão é a presença arraigada no imaginário social brasileiro do mito da democracia racial, ou seja, o mito de que o Brasil é um país miscigenado, mestiço, logo não existe no país discriminação racial, pois, somos todos “iguais”.

Desse modo, o antropólogo, afirma que:

a própria invenção do Brasil, como projeto de nação e de povo, foi baseada num tripé construído a partir de três raízes: a índia, a negra e a branca. Onde por meio da junção dessas raízes se situa a mestiçagem, tanto biológica quanto cultural, a partir da qual foi pensada a construção de uma identidade nacional, de uma nação e um povo diferente dos três estoques originais (MUNANGA, 1996, p. 215-216).

Sendo assim, a partir da ideia de um povo misturado desde os primórdios, foi sendo elaborado de forma lenta, mas progressiva, o mito da democracia racial. Entretanto, segundo Munanga (1996), trata-se de um mito, pois, a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular, dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros de grupos oprimidos.

O autor ressalta também, que:

sem dúvida, não podemos fazer uma separação mecânica entre um problema social que afeta todos os oprimidos da sociedade, brancos e não-brancos, e a questão racial. Brancos pobres e negros pobres são ambos vítimas da mesma causa. A libertação de ambos passaria pela mesma solução, mas não liberta os negros dos efeitos do racismo que, antes de ser uma questão econômica, é uma questão moral e ontológica (MUNANGA, 1996, p. 216).

Ainda, conforme Munanga (1996), numa sociedade como a nossa, as questões de raça e de classe mantêm entre si uma certa dialética. Entretanto, não será possível acelerar a mobilidade social do

negro sem atacar as raízes profundas que bloqueiam essa mobilidade, isto é, a discriminação racial. Assim, o estudo da (s) cultura (s) africana (s) tem no seu escopo de objetivos o combate ao racismo presente na sociedade brasileira. Além disso, por meio do reconhecimento dessa (s) cultura (s) podemos compreender um pouco do nosso próprio *ser*, pois, a cultura brasileira, ou melhor, as culturas brasileiras, são culturas de encruzilhadas, ou seja, formadas pelo *encontro* de várias culturas. Em relação a isto, Perniola (1985) afirma:

para haver um dialogo entre as culturas é preciso esquecer a *origem*, pois, não sendo assim, desqualificamos a história e a cultura do outro. Dessa forma, é preciso haver *encontro*, o que só ocorre com a condição de que as duas culturas tenham esquecido a própria origem, e isto depende de que cada uma já tenha se tornado dupla com respeito a si mesma (PERNIOLA, 1985, p. 145).

Munanga (1996) ressalta também que um projeto nacional de construção de uma verdadeira democracia não pode ignorar a diversidade e as múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira. O reconhecimento da pluralidade, o respeito pelas identidades e pelas diferenças não é uma questão romântica e meramente retórica; exige a representação dos outros, dos excluídos, nas instituições públicas e nos diversos setores da vida nacional.

Neste sentido, o campo da cultura visto também como movimento político é fecundo para o combate ao racismo e para a afirmação das identidades. Assim, a partir do momento que conseguirmos que no Brasil as diferentes culturas sejam vistas como diferentes e não como inferiores às outras, caminharemos de forma positiva para a valorização das culturas e das pessoas que constituem a sociedade brasileira.

Enfim, pensando ainda a cultura, vale aqui lembrar também, que a arte como expressão cultural é um campo chave para superação das inúmeras barreiras culturais presentes em nosso país, principalmente, quando falamos da questão racial, pois, conforme Munanga (1996), as artes não têm fronteiras e dessa forma elas conseguem inclusive influenciar e até se colocar perante os racistas. Por isso o campo da cultura é estratégico e pode ser utilizado como arma de luta para a mobilização contra a discriminação racial.

2.1 Racismo em livros didáticos

Para o estudo do racismo em livros didáticos, o estado da arte realizado por Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), a tese de doutorado de Silva (2005) e o artigo “Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos” escrito por Silva, Teixeira e Pacífico (2013) são referências de leituras obrigatórias. Contudo, a essas pesquisas serão adicionados dados referentes às pesquisas recentes, principalmente, de dissertações de mestrado.

As pesquisas e os estudos sobre racismo em livros didáticos brasileiros apresentam, simultaneamente, tendências compartilhadas e certa diversidade. Em primeiro lugar, referem-se exclusivamente a negros e indígenas, não tendo sido encontradas referências a outras etnias: árabes, ciganos, japoneses ou judeus (Rosemberg et al., 2003, p.129). Além disso, os temas da diversidade cultural e do multiculturalismo também são recentes nos estudos sobre livros didáticos.

Conforme Pacífico (2011), no Brasil a análise de discriminação racial em livros didáticos tem um caminho longo, que se iniciou na década de 1950 com estudos relacionados ao Projeto Unesco em São Paulo. Com a ditadura militar as pesquisas sobre a temática foram paralisadas, entretanto, as mesmas foram retomadas, em 1980, com uma produção limitada e esparsa, mas contínua até 2003 (PACÍFICO, 2011, p.61-62).

Sendo assim, conforme Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), os estudos sobre racismo focalizam, de preferência, livros didáticos para o ensino fundamental, sendo muito raros, os que elegem livros para educação infantil, educação de jovens e adultos ou ensino superior. Privilegiam-se os livros de história, os de língua portuguesa, raramente encontramos análises de livros de outras disciplinas²⁸ e mais raro ainda são aqueles referentes a outros materiais pedagógicos que não sejam livros.

²⁸ Entretanto, vale ressaltar, na atualidade, os estudos feitos (dissertações de mestrado em Educação) na Universidade Federal do Paraná (UFPR) envolvendo o livro didático de Geografia, Ensino Religioso e Física.

Ainda, segundo os autores, o foco das análises recai sobre o texto e as ilustrações, raramente articulando-se à sua circulação ou aos modos de sua recepção por parte dos alunos e professores.

Do ponto de vista teórico, metodológico e conceitual o arsenal de procedimentos tem variado bastante, guardando certa aproximação com enfoques privilegiados pela Sociologia da Educação (teorias reprodutivistas), pela aproximação com a Antropologia (como é o caso de nossa pesquisa), estudos de relações raciais no Brasil, análise de conteúdo ou de discurso (Rosemberg et al., 2003, p. 130).

A análise de discurso, enquanto teoria e método, apresenta-se mais recentemente nessa produção brasileira. Tais pesquisas apontam para uma multiplicidade de discursos e de estratégias discursivas que contribuem para situar o negro e o indígena em determinado (s) espaço (s) social (is). Do ponto de vista, da análise de conteúdo, as pesquisas focalizam a caracterização do personagem negro ou indígena, o contexto físico, institucional e político em que este se move, suas relações interpessoais. Por vezes, o recorte é temático, incidindo diretamente sobre expressões de racismo, associando-as ou não a outros temas: amor a Pátria, trabalho e exploração capitalista (Rosemberg et al., 2003, p. 130).

Silva (2002) identificou três núcleos de pesquisadores que vêm estudando o racismo em livros didáticos de modo sistemático: Ana Célia Silva (1988, 2000, 2001a, 2001c), pesquisadora e militante do Movimento Negro Unificado (MNU); o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, que elaborou pesquisas, dissertações, vídeos e um guia de orientação para professores; e o grupo da Faculdade de Educação (FE) da USP voltado para a análise do livro didático no contexto do ensino de história focalizando, direta ou indiretamente, a representação de indígenas e de negros. Além desses núcleos de pesquisadores, segundo Silva, Teixeira e Pacífico (2013) os estudos sobre relações entre negros e brancos em livros didáticos vem aumentando de forma gradativa e constante, sendo que, uma parcela majoritária dessas pesquisas está na pós-graduação, na forma predominantemente de dissertações e de algumas teses (SILVA, TEIXEIRA e PACÍFICO, 2013, p. 134).

Em seu conjunto, a produção vem se consolidando do ponto de vista teórico e metodológico, entretanto, ainda é fragmentada e inconstante. São poucos os autores ou grupos de pesquisa que se mantêm trabalhando sobre o tema por período relativamente longo²⁹. Além disso, segundo Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), a produção sobre livro didático ignora muitas vezes a questão do racismo, ou o trata de forma superficial, da mesma forma que, com raras exceções, essa produção ignora o acúmulo de conhecimentos sobre livros didáticos no Brasil. Complementarmente, estudos sobre relações raciais no Brasil, especialmente sobre o movimento negro nas décadas de 1980 e 1990, apesar de mencionarem o combate ao racismo em livro didático como um dos itens do seu ideário político, omitem o acervo de pesquisas sobre livros didáticos (Rosemberg et al., 2003, p. 131).

De acordo com Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) é necessário um aprofundamento teórico e conceitual sobre o campo de pesquisa do livro didático, pois, há algumas lacunas, como por exemplo: ausência de diálogo com campo de estudos das relações raciais no Brasil; pouca preocupação com tratamento dado à História da África e *a Cultura Africana e Afro-Brasileira* [grifo meu]; pouca atenção dada ao vocábulo racial “nativo”, usado nos livros didáticos; falta de pesquisas envolvendo todos os níveis de ensino e as características “formais” dos livros didáticos como sua organização interna, divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc), dentre outros. Com tudo isso, dificilmente poderíamos falar em um campo de conhecimento constituído. E, conseqüentemente, fica evidente a necessidade de mais pesquisas, buscando preencher as lacunas existentes e as demandas da sociedade e dos Movimentos Sociais.

Silva (2008), por meio de sua pesquisa sobre “*Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*”, adota a metodologia da Hermenêutica de Profundidade (HP) e utiliza uma perspectiva diacrônica, caracterizando dessa forma, uma segunda geração de pesquisadores que avaliam o que mudou e o que permaneceu na

²⁹ Exceções: Ana Célia Silva, Regina Pahim Pinto e o grupo do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, com sua extensão para o Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI) do Programa de Psicologia Social da PUC-SP.

representação de negros (as) e brancos (as) nos livros didáticos brasileiros após a implementação do PNLD.

Segundo o autor, as pesquisas sobre estereótipos raciais em livros didáticos, desde a década de 50, sustentam que:

no Brasil, a discriminação raramente se apresenta de forma direta. Textos que afirmam uma postura antidiscriminatória podem, ao mesmo tempo, estar vinculando mensagens discriminatórias, o que só pode ser apreendido por análises apropriadas (SILVA, 2008, p. 119).

Desse modo, fica evidente a necessidade de que o MEC tenha na equipe responsável pela avaliação dos livros didáticos profissionais que disponham de instrumentos conceituais e metodológicos capazes de identificar o racismo implícito nos textos e nas ilustrações.

Neste sentido, Silva (2008), ressalta que

os atores sociais que têm maior influência nas políticas de produção dos livros didáticos continuam os mesmos. Editores de livros didáticos, burocratas ligados ao PNLD³⁰ e políticos vinculados à assistência social vem em primeiro plano. Continua sem resposta a questão sobre em que medida tem sido atendidas as demandas de movimentos sociais e interesses de professores da *educação básica* (SILVA, 2008, p. 135)

Sendo assim, é preciso que haja uma ampliação da participação dos professores da educação básica e de representantes dos movimentos sociais na equipe responsável pela avaliação das obras didáticas, pois, estes estão mais próximos das realidades das escolas e dos alunos.

Silva (2008), concluiu por meio de sua pesquisa que o livro didático continua produzindo e veiculando discurso racista. Dessa forma, o autor afirma que:

³⁰ Deixamos claro aqui, que não comungamos em denominar os profissionais que analisam o PNLD e propõem diretrizes para os editais sejam chamados de burocratas, uma vez que este trabalho tem sido realizado por professores das universidades que são mobilizados por suas trajetórias relacionadas ao ensino.

Os livros didáticos de Língua Portuguesa apresentaram modificações após o início do ciclo de avaliações do PNLD, mas continuam produzindo e veiculando discurso que *universaliza* a condição do branco, tratando-o como representante da espécie, *naturaliza* a dominação branca e *estigmatiza* o personagem negro, situando-o como *out-group*, mantendo-o circunscrito a determinadas temáticas e espaços sociais (SILVA, 2008, p. 1999).

Ainda, segundo o autor, mesmo havendo uma negação aparente do racismo, foram identificadas formas simbólicas que atuam no sentido de hierarquizar brancos e negros. Essa estratégia discursiva de negação do racismo representa, conforme Van Dijk (2008), uma das características centrais do racismo contemporâneo:

as normas e valores gerais, se não a própria lei, proibem formas (explícitas) de preconceito e discriminação étnica, e a maioria dos membros do grupo branco tanto estão conscientes das restrições sociais como, até certo ponto, compartilham e reconhecem essas restrições. Consequentemente, até mesmo o discurso racista mais explícito encontrado em nossos dados, costumeiramente, apresenta negações ou pelo menos mitigações do racismo. De modo interessante, descobrimos que exatamente o discurso mais racista tende a incluir ressalvas e outras formas de negação (VAN DIJK, 2008, p.157-158).

Dialogando com as conclusões de Silva (2008), Pacífico (2011) afirma que

As pesquisas apontam que ser branco (a) aparece como norma e negros (as) ou indígenas são tratados como o “outro”, sub-representados e tendencialmente menos complexos e estereotipados. Em decorrência disso os textos e as ilustrações expressam essa pretensa normalidade branca, que se traduz em superioridade, haja vista, a forma como negros (as) e indígenas são representados (PACÍFICO, 2011, p. 67).

Neste sentido, Pacífico (2011), também relata em sua pesquisa que pensando nas Relações Étnicorraciais em livros didáticos de História e tendo como base os resultados das pesquisas de Silva e Filho (2005), Souza (2010) e Rocha, Nascimento e Pereira (2011), além de Teixeira (2006) que analisou livros de Língua Portuguesa e de História, os resultados são semelhantes. O

negro é apresentado como sinônimo de escravização e associados a trabalhos braçais (PACÍFICO, 2011, p. 76).

Contudo, embora as pesquisas sinalizam que mudanças vêm acontecendo nos livros didáticos, “os discursos insistem ainda na associação negro-escravo, desconsiderando todas as diversas e complexas formas de participação da população negra na sociedade brasileira” (PACÍFICO, 2011, p. 79).

Por fim, apresentamos a seguir um quadro síntese feito originalmente por Silva (2005) e revisto por Nascimento (2009) e Pacífico (2011) que representa de forma sintética os resultados de pesquisas brasileiras envolvendo o racismo nos livros didáticos a partir da década de 1980. Além disso, mais uma vez atualizamos o quadro incluindo dados da pesquisa de ROZA, 2009; PEIXOTO, 2011; SANTOS, 2012 e NETTO, 2012.

Quadro 1: Síntese de resultados de pesquisas sobre negros/as e brancos/as em livros didáticos brasileiros

* Pesquisas que apresentaram os personagens **brancos como representantes da espécie humana**, muito mais frequentes nas ilustrações, representados em quase a totalidade de posições de destaque (PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988; OLIVA, 2003; COSTA, 2004; RIBEIRO, 2004; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; FILHO, 2005; TEIXEIRA, 2006; NASCIMENTO, 2009; MATHIAS, 2011); personagem negro menos elaborado que o personagem branco (PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988; CRUZ, 2000; PAULO SILVA, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; NASCIMENTO, 2009; SOARES, 2009; JÚNIA, 2010; SOUZA, 2010; RIBEIRO DA SILVA, 2011; FARIAS, 2011; PACIFICO, 2011; PEIXOTO, 2011; SANTOS, 2012; NETTO, 2012).

* Personagens negros **sub-representados nos livros didáticos** (ANA SILVA, 2001; BARROS, 2001; COSTA, 2004; PAULO SILVA, 2005; RIBEIRO, 2004; FILHO, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; TEIXEIRA, 2006; NASCIMENTO, 2009; SOUZA, 2010; LIMA, 2010; ROCHA, 2011; PACIFICO, 2011; PEIXOTO, 2011; SANTOS, 2012; NETTO, 2012).

* Personagens **negros aparecem menos frequentemente em contexto familiar** (PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988, 2001; PAULO SILVA, 2005; TEIXEIRA, 2006) e **desempenham número limitado de atividades profissionais**, em geral as de menor prestígio e poder (PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988; CRUZ, 2000; SOUZA, 2010; PACIFICO, 2011; SANTOS, 2012).

* **Crianças negras representadas em situações consideradas negativas** (ANA SILVA, 1988), raramente em contexto escolar ou desempenhando atividades de lazer (ANA SILVA, 1988, PAULO SILVA, 2005; RIBEIRO, 2004; TEIXEIRA, 2006; JÚNIA, 2010; SANTOS, 2012).

* Negros predominantemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou como **objeto da ação do outro**, em contraponto com os personagens brancos, com atuação e autonomia (PINTO, 1987; CHINELLATO, 1996; CRUZ, 2000; PAULO SILVA, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; TEIXEIRA, 2006).

* Discursos das crônicas transcritas em livros didáticos apresentam as **concepções preconceituosas compartilhadas pelos personagens negros** (CHINELLATO, 1996).

* As crônicas mais frequentes em textos didáticos apresentaram os **personagens negros pobres ou miseráveis, que desempenham os papéis sociais estereotipados ou estigmatizados** (CHINELLATO, 1996; TEIXEIRA, 2006; RATTS *et al.*, 2007; ORLANDO, 2008; SOARES, 2009; FREITAS, 2009; LIMA, 2010; OLIVEIRA, 2010; ROCHA, 2011). Por outro lado, **as narrativas das crônicas desvelaram a existência do preconceito e o utilizaram para expor ao ridículo os agentes preconceituosos** (CHINELLATO, 1996).

* Personagens negros **em contexto sócio-cultural omitido**, prevalecendo valores da cultura europeia (NEGRÃO 1988; ANA SILVA, 1988, 2001; CHINELLATO, 1996; PINTO, 1999; OLIVEIRA, 2000; OLIVA, 2003; COSTA, 2004; FILHO, 2005; PAULO SILVA, 2005,

CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; TEIXEIRA, 2006; NASCIMENTO, 2009; CATEN, 2010; SOUZA, 2010; NETTO, 2012).

* Textos que condicionam a representação **do negro como escravo**, vinculando-o a uma passagem daquela condição à de marginal contemporâneo (OLIVEIRA, 2000; OLIVA, 2003; RIBEIRO, 2004; TEIXEIRA, 2006; OLIVEIRA, 2010), associando o trabalho livre e o progresso do país aos brancos (CRUZ, 2000; RIBEIRO, 2004; FILHO, 2005; BOULOS Jr., 2008; WATTHIER, 2008; JÚNIA, 2010, CATEN, 2010; SOUZA 2010).

* Manutenção da **população negra confinada a determinadas temáticas** que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada (OLIVEIRA, 2000; PINTO, 1999; CRUZ, 2000; COSTA, 2004; RIBEIRO, 2004; PAULO SILVA, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; TEIXEIRA, 2006; BOULOS Jr., 2008; NASCIMENTO, 2009; JÚNIA, 2010; PACIFICO, 2011; PEIXOTO, 2011; SANTOS, 2012; NETTO, 2012).

* **Omissão e superficialidade** ao estudo obrigatório do continente africano e das civilizações africanas conforme a **Lei de Diretrizes de Base 10.639/2003** (OLIVA, 2003; FILHO, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; TEIXEIRA, 2006; RATTS, 2006; NASCIMENTO, 2009; ROZA, 2009; CATEN, 2010; SOUZA, 2010; PACIFICO, 2011; MATHIAS, 2011; PEIXOTO, 2011; SANTOS, 2012; NETTO, 2012).

* **Ausência ou sub-representação** da África e de personagens negros **no discurso científico-tecnológico**, que tende a considerar o personagem branco como único construtor da ciência ocidental (TONINI, 2001; RATTS *et al.*, 2007; BOULOS Jr., 2008; RODRIGUES; CARDOSO, 2010).

FONTE: adaptado de Silva (2005, p. 14); com acréscimos de Nascimento (2009, p. 65); Pacifico (2011, p. 67).

Vale ressaltar aqui, que de certa maneira nossa pesquisa dialoga com muitas das pesquisas referidas no quadro acima e, além disso, se justifica na medida em que busca fazer um diálogo entre o conhecimento já existente e divulgado sobre o livro didático; sobre o racismo, pensado em nossa pesquisa como uma ideologia, uma estrutura e um processo construído historicamente e culturalmente; sobre o estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, ainda em construção, e sobre as Relações Étnicorraciais.

3. A temática africana e afro-brasileira nos livros paradidáticos

Os dados que apresentamos aqui tem como referência um levantamento feito por Lorene dos Santos, em 2007³¹, época em que apresentou os mesmos no Seminário Diálogos, realizado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (Labeph/FAE-UFMG).

Conforme Santos (2007), a introdução de novos temas e abordagens nos livros didáticos, principalmente, ligados à história das mentalidades e do cotidiano contribuiu para a proliferação de um gênero literário conhecido como paradidático. Dessa forma, por meio dos paradidáticos, as novas pesquisas acadêmicas vem sendo divulgadas, e até mesmo as relações entre universidades, Centros de Pesquisas e editoras se estreitaram (SANTOS, 2007, p. 9).

A autora também afirma que:

É também neste tipo de produção que podemos identificar, a partir dos últimos anos, especialmente após a promulgação da Lei 10.639/03, a proliferação de títulos direta ou indiretamente ligados à discussão de questões raciais e/ou voltadas para a divulgação de aspectos da história da África e dos afrodescendentes (SANTOS, 2007, p. 9).

Além disso, a autora destaca que a produção de paradidáticos se encontra bastante dispersa, com títulos publicados tanto por editoras consagradas e detentoras de grande fatia do mercado editorial de manuais escolares (principalmente as editoras Ática, Global, Cia. Das Letras e FTD), quanto de editoras de pequeno e médio porte. Em relação a estas últimas, podemos destacar as editoras Mazza Edições, Pallas Editora, Selo Negro, dentre outras, especializadas na temática africana e afro-brasileira.

³¹ Texto apresentado no Seminário Diálogos do LABEPH/FAE-UFMG, em 2007, entretanto, o mesmo não foi publicado. O texto nos foi disponibilizado pela autora via e-mail, em 02/04/2014.

Santos (2007) constatou por meio do levantamento que fez que o mercado editorial está atento às novas demandas sociais, da legislação e políticas educacionais. Entretanto, vale ressaltar que a implementação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que distribui coleções de literatura infantil, juvenil e material de referência para professores também vem contribuindo para a ampliação do acesso aos paradidáticos e para o aumento de sua produção por parte das editoras. Sobre isso a autora afirma que

(...) começam a chegar mais sistematicamente no interior das escolas de educação básica. Resta saber como esses materiais têm sido recebidos pelo público escolar, quais os usos e práticas de leitura vêm sendo empreendidos e em que medida contribuem para uma ressignificação dos saberes escolares em torno da temática africana e afro-brasileira (SANTOS, 2007, p. 23-24).

Da mesma forma, Santos (2007), também enfatiza a distribuição de *kits* de materiais específicos sobre a temática africana e afro-brasileira distribuídos pelas secretarias municipais de educação de Belo Horizonte e de Contagem como forma de facilitar o acesso aos alunos, professores e a comunidade escolar aos conteúdos envolvendo as Relações Étnicorraciais. E por consequência vem ocorrendo o aumento na produção destes materiais.

Por meio de uma análise preliminar das obras disponibilizadas às escolas municipais de Belo Horizonte e de Contagem, a autora conseguiu tendo como base os seus conteúdos dividi-las em 5 categorias: 1ª) Livros paradidáticos que abordam aspectos diversos da história e cultura africana e afro-brasileira. Esses são indicados aos alunos de ensino fundamental, médio e até mesmo universitários; 2ª) Livros paradidáticos que abordam aspectos diversos relacionados à pluralidade cultural, respeito às diferenças e educação para a ética e cidadania; 3ª) Livros de literatura infanto-juvenil que têm como personagens principais africanos ou afrodescendentes vivendo no Brasil; 4ª) Livros de literatura infantil que têm como cenário o continente africano e seus habitantes; 5ª) Livros de literatura que abordam questões gerais sobre o universo infantil, sem qualquer referência à África ou afrodescendentes, mas cujos personagens são negros (SANTOS, 2007, p. 13-22).

Santos (2007) conclui por meio da análise dos paradidáticos que:

há uma diversidade de títulos divulgados pelo mercado editorial e distribuídos para as escolas, nos últimos anos (...). Tal levantamento, ainda que parcial, nos permite dizer que tem ocorrido um significativo investimento na produção e distribuição de materiais sobre a temática africana e afro-brasileira, sobretudo a partir da Lei 10.639/03. Nos permite, ainda, perceber uma diversificação de conteúdos e formas de abordagem, que já não se limita às temáticas da escravidão e abolição, mas abarcam aspectos diversos da história e cultura africana e afro-brasileira (SANTOS, 2007, p.23).

Enfim, segundo a autora, “poderíamos, inclusive, arriscar a hipótese de que há uma significativa mudança nesta produção, que não pode ser analisada como mero vínculo de reprodução de estereótipos e preconceitos” (SANTOS, 2007, p.23).

Neste sentido, Araújo (2010), por meio de sua pesquisa intitulada “*Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil*” confirma para os livros de literatura infanto-juvenil a hipótese de Santos (2007) e revela a existência de mudanças nas hierarquias sociais, com resultados positivos para a população negra – ainda que com limites – no tocante à criação literária e ilustrações. O quadro abaixo, elaborado pela autora, apresenta de forma sistematizada essas mudanças que vêm sendo captadas, por pesquisas brasileiras recentes, relacionadas às relações raciais na literatura infanto-juvenil.

Quadro 2: Síntese de mudanças captadas por pesquisas sobre personagens negras na literatura infanto-juvenil brasileira

- **presença de narradoras/es negras/os**, ainda em desvantagem em relação a brancas/os, mas com um aumento em relação a pesquisas anteriores (Venâncio, 2009);
- **incidência maior, no acervo do PNBE/2008 (ainda com “lacunas”) de personagens negros em contextos familiares** (Venâncio, 2009);
- **enredos contemporâneos que expressam crítica à escravidão capitalista ao invés de ênfase na escravização como fato passado**, evidenciando outros elementos (problemas sociais) que compuseram este momento histórico do Brasil (França, 2006);
- **personagem negra escravizada em obra contemporânea cuja imagem distancia-se da representação de escravo submisso**, em que sua voz ganha um tom de denúncia em relação ao processo ao que foi submetida (França, 2006);

- **diminuição da taxa de branquidade** relativa a personagens masculinos negros e **aumento relativo a personagens femininas negras** em obras do acervo do PNBE/2008 (Venâncio, 2009);
- **resultados menos desiguais que pesquisas anteriores, no que se refere ao percentual de personagens brancas ilustradas nas capas e no corpo da obra** (Venâncio, 2009);
- **traços físicos e comportamentais de personagens negras idealizadas e superiorizadas** em obras contemporâneas (França, 2006);
- **aumento no número de protagonistas negras** em obras de 1979-1989, embora a representação quantitativa não represente qualidade na construção de suas identidades, enredos e contextos sociais (Oliveira, 2003);

Fonte: Araújo (2010, p. 24).

Contudo, segundo Silva (2007), “os nossos leitores infanto-juvenis continuam convivendo com discursos literários que difundem a hierarquia entre brancos e negros e que discriminam os não-brancos” (SILVA, 2007, p. 161). Desse modo, o quadro a seguir, elaborado inicialmente por Silva (2007) e adaptado por Araújo (2010) sintetiza tal afirmação.

Quadro 3: Síntese de formas de hierarquização captadas por pesquisas sobre personagens negras na literatura infanto-juvenil brasileira

- **Praticamente não existiam personagens negras** na literatura infanto-juvenil anterior a 1920 (GOUVÊA¹², 2004, 2005);
- **obras do período entre 1890-1920 cujos enredos ignoram as atrocidades da escravização, embora relatem o período** (FRANÇA, 2006) e obra atual que apresenta a mesma omissão (OLIVEIRA, 2003);
- **sub-representação de personagens negras**, em textos e ilustrações (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; LIMA, 1999; GOUVÊA, 2004, 2005; KAERCHER, 2006; PESTANA, 2008; FERREIRA, 2008; VENÂNCIO, 2009);
- **menor elaboração de personagens negras**, com altas taxas de indeterminação de situação familiar e conjugal, escolaridade, origem geográfica, religião (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; OLIVEIRA, 2003; GOUVÊA, 2004, 2005; KAERCHER, 2006);

- **estereotípiã na ilustraçãõ de personagens negras** (ROSEMBERG, 1985; LIMA, 1999, GOUVÊA, 2004, 2005; KAERCHER, 2006; FRANÇA, 2006; FERREIRA, 2008; PESTANA, 2008);
- **associaçãõ do ser negro com castigo e com feiúra** (ROSEMBERG, 1985; OLIVEIRA, 2003; KAERCHER, 2006);
- **associaçãõ do ser negro com simplicidade, primitivismo, ignorãncia, proximidade à natureza** (ROSEMBERG, 1985; GOUVÊA, 2004, 2005; KAERCHER, 2006; PESTANA, 2008);
- **associaçãõ com personagens antropomorfizados** (nãõ-humanos) (ROSEMBERG, 1985; OLIVEIRA, 2003; GOUVÊA, 2004, 2005);
- **associaçãõ, pela cor, com maldade, tragédia, sujeira, escravidãõ** (ROSEMBERG, 1985; LIMA, 1999; OLIVEIRA, 2003; FRANÇA, 2006; PESTANA, 2008);
- **correlaçãõ de personagens negras com profissões socialmente desvalorizadas** (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; LIMA, 1999; OLIVEIRA, 2003; SOUZA, 2005; PESTANA, 2008);
- **a/o branca/o é apresentada/o como condiçãõ humana “natural”, como representante da espécie**. Ser branco é a condiçãõ normal e neutra da humanidade: os nãõ-brancos constituem exceçãõ (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; NEGRÃO 1988; NEGRÃO E PINTO, 1990; PESTANA, 2008; FERREIRA, 2008);
- **glamuralizaçãõ do mundo branco**, em que se vinculam imagens de luxuosidade, requinte e riqueza a personagens brancas (KAERCHER, 2006);
- **os livros sãõ produzidos pressupondo como leitores criançãs brancas**. O cotidiano e a experiênciã da criançã negra sãõ alijados do ato de criaçãõ das personagens e do enredo dessa literatura (ROSEMBERG, 1985; NEGRÃO, 1987; NEGRÃO, 1988; NEGRÃO E PINTO; 1990);
- **mulher negra presa ao estereótipo de empregada doméstica**, principalmente as senhoras submissas, sem vida própria, devotada aos patrões brancos (ROSEMBERG, 1985; NEGRÃO, 1998; NEGRÃO E PINTO, 1990; PIZA, 1995; LIMA, 1999; GOUVÊA, 2004, 2005; SOUZA, 2005; KAERCHER, 2006; FRANÇA, 2006). Na literatura infãnto-juvenil publicada apõs a década de 1970, **entrada de outra personagem estereotipada, a “mulata sensual”** (PIZA, 1995; KAERCHER, 2006; FRANÇA, 2006);

- **ascensão social de personagem negra devido ao auxílio de personagem branca**, por meio de adoção ou de incentivo financeiro e moral, personagens brancas conseguem mudar o destino de personagens negras (OLIVEIRA, 2003; FERREIRA, 2008);
- **maioria de personagens masculinos, adultos e brancos**, que, além de heterossexuais e representando a normatividade sexual, indicam, nos seus caracteres e personalidades, modelos a serem seguidos (KAERCHER, 2006);
- **ênfase no discurso sobre a mestiçagem**, em uma perspectiva de “evolução da espécie” (OLIVEIRA, 2003; KAERCHER, 2006; FRANÇA, 2006);
- **clareamento, nas ilustrações, de personagens negras (*Negritude racializada*)**, de modo a promover a ocultação das características fenotípicas de tais personagens, padronizando as ilustrações (KAERCHER, 2006);
- **personagem negra com identidade construída de modo fragmentado**, em que não há referências específicas e corretas sobre sua verdadeira origem (OLIVEIRA, 2003);
- **discurso de tolerância às diferenças ao invés de valorização das diferenças**, reafirmando a inferioridade e desconsiderando uma perspectiva de olhar altero acerca de personagens não-brancas (KAERCHER, 2006);
- **auto-rejeição e desejo de embranquecimento por parte de personagens negras**, como uma fuga diante do sofrimento que as atingem (OLIVEIRA, 2003; FRANÇA, 2006);
- **nomes atribuídos a personagens negras que representam metaforicamente uma carga negativa ou apelidos depreciativos**, seja pela sua relação de vinculação comumente feita com profissões de menor prestígio social ou pobreza (OLIVEIRA, 2003; PESTANA, 2008);
- **configuração pedagógica e didática formando um “manual da cultura afro-brasileira”**, em que ilustrações indicam a composição de instrumentos musicais, mapas de quilombos e de locais de origem de povos africanos, minivocabulários, etc. (FRANÇA, 2006).

Fonte: Silva (2007, p. 161-162); com adaptação e ampliação de Araújo (2010, p. 22-23).

4. Delineando uma rede conceitual para análise do nosso objeto de estudo

*“Contar é muito difícil. Não pelos anos que se passaram.
Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas –
de fazerem balancê, de se remexerem dos lugares.
O que falei foi exato? Foi. Mas terá sido?
Acho que não. São tantas horas de pessoas,
tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado.”*

Guimarães Rosa

No sentido de avançar na compreensão e apreensão do nosso objeto de estudo buscamos delinear uma rede conceitual cujas matrizes se situam predominantemente no campo da História Cultural e da Antropologia.

Além de situarmos do ponto vista histórico a relação entre as mudanças que se processaram nos livros didáticos a partir da Lei 10.639/03, e no nosso caso, a partir das avaliações feitas pelo MEC por meio do PNLEM/PNLD de 2008 e 2012, fez-se necessário para o avanço na compreensão e apreensão do nosso objeto de estudo buscarmos delinear, conforme citado anteriormente, uma rede conceitual.

Para desenvolver o que propomos por meio desta investigação, que é perceber como os livros didáticos de História, utilizados por alunos e professores em sala de aula, representam por meio de imagens e textos, a (s) cultura (s) africana (s), utilizaremos como base teórica a abordagem da História Cultural entrecruzada com os aportes da História Social. Conforme Chartier (1990), o objetivo principal da História Cultural é o de identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler. Além disso, segundo Pesavento (2003), por meio da História Cultural, a cultura é pensada como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. Desse modo, o estudo da (s) cultura (s) africana (s) é fértil e de fundamental importância para a desconstrução do racismo arraigado em nossa sociedade e para construção de uma sociedade que se identifique como multicultural e que dessa forma respeite e valorize as diferenças.

Ainda, segundo Pesavento (2003), a cultura é também uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admiti-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa.

A autora, também salienta que, a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo (PESAVENTO, 2003, p.42).

Para Pesavento (2003), a História Cultural assinala uma reinvencão do passado, reinvencão esta que se constrói na nossa contemporaneidade, em que o conjunto das Ciências Humanas encontra seus pressupostos em discussão. Acontecendo assim, uma nítida transformação da História e digo também do ensino de História.

A autora explica que o que chamamos hoje de História Cultural envolve historiadores com posturas diversas, como Roger Chartier, Robert Darnton e Carlo Ginzburg, havendo entre eles diferentes sentidos sobre o mundo construído pelos homens do passado. O próprio conceito de representação, não é assumido por todos, entretanto, observa-se entre todos a mesma ideia do resgate de sentidos conferidos ao mundo, e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas e práticas.

Enfim, nessa perspectiva, e tendo em vista a questão geral e as questões específicas de nossa pesquisa, procuramos conhecer, identificar e analisar os tipos de discursos verbais e iconográficos sobre a(s) culturas (s) africana (s) que estão presentes nos livros de História do Ensino Médio, tendo como base o conceito de representação, desenvolvido por Chartier (1990) e Pesavento (2003); o conceito de imaginário proposto por Pesavento (2003) e o conceito de cultura, apresentado por Cunha (2009) e Pesavento (2003). Estes conceitos foram de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa e para se pensar o continente africano do ponto de vista cultural. Além disso, as reflexões sobre identidade, multiculturalismo e africanidade também contribuíram no momento de análise dos livros didáticos.

4.1 A Representação e as práticas de leitura

Para Chartier (1990), as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão são sempre determinadas pelos interesses de um grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

Desse modo, as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros, pois conforme Chartier produzem estratégias e práticas (sociais, escolares e políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

E, ainda, segundo o autor, é importante ressaltar que as investigações sobre representação são sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termo de poder e de dominação.

Assim, é preciso pensar os discursos escritos e imagéticos presentes nos livros didáticos como representações que podem nos oferecer a ler algo ausente. Dessa forma, Chartier (1990), supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém.

Para Chartier (1990), a noção de representação é tão importante, que seria uma primeira e boa razão para fazer dessa noção a pedra angular de uma abordagem a nível da História Cultural. Este conceito, segundo o autor, permite articular três modalidades das relação com o mundo social:

1º - Em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de determinação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos;

2º - Em seguida, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir de uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição;

3º As formas institucionalizadas e objetivas graças às quais uns “representantes” (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1990, p. 23).

Por fim, segundo Chartier (1990), as representações podem ser construções determinadas e podem produzir maneiras diferenciadas de interpretação. Já para Michael De Certeau (1994), em *A história da invenção* o conhecimento histórico pode alicerçar-se no imaginário, uma vez que a reconstrução dos fatos pelo discurso verbal e iconográfico se corporifica na definição de representações resultantes de interesses concretos e imaginários, como por exemplo, o de preservar a liderança de um grupo que exerce dominação sobre outro.

Para Pesavento (2003), a representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão. E, ainda, a autora concorda com Chartier quando afirma que as representações são portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão.

Desse modo, “no caso de fazer ver por uma imagem simbólica há a necessidade de decifração e do conhecimento de códigos de interpretação, mas estes revelam coerência de sentido pela sua construção histórica e datada, dentro de um contexto dado no tempo” (PESAVENTO, 2003, p.41).

Neste sentido, para a autora, a força das representações se dá não pelo seu valor de verdade, ou seja, o da correspondência dos discursos e das imagens com o real, mesmo que a representação comporte a exibição de elementos evocadores e miméticos. A representação tem a capacidade de substituir a realidade que representa, construindo o mundo paralelo de sinais no qual as pessoas vivem.

Pesavento afirma que a força da representação se dá pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social. Dessa forma, as representações apresentam múltiplas configurações, e pode-se dizer que o mundo é construído de forma contraditória e

variada, pelos diferentes grupos do social. Aquele que tem poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças.

Retomando Chartier (1990), é preciso pensar a problemática das representações, pensando também nas práticas de leitura dos livros didáticos, ou seja, pensando a articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito.

Neste sentido, o autor afirma que toda a história ou toda a sociologia da leitura apresenta-se de forma contraditória, pois, mesmo o texto apresentando um caráter todo-poderoso e de condicionamento sobre o leitor – que significa fazer desaparecer a leitura enquanto prática autônoma – ; quer se considere como primordial a liberdade do leitor, produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singular – o que significa encarar os atos de leitura como uma coleção indefinida de experiências irredutíveis umas às outras. Dessa forma, por meio dos textos e das imagens do livro didático é possível absorver a “verdade histórica” que o autor quer nos repassar e ao mesmo tempo por meio do imaginário criar novas interpretações e leituras.

Assim, os textos e as imagens, a partir de um dado contexto, de um dado lugar e época e também dos vários tipos de leitores, podem ser reconstruídos e transformados em vários outros textos. Para Chartier (1990), estas diferenças acontecem devido ao escalão etário - crianças, moços, adultos e velhos não manipulam do mesmo modo a matéria escrita, uns por não saberem lê-la e outros por não quererem, ou não poderem fazer. E ainda, estas diferenças acontecem devido ao tipo de usos feitos do mesmo texto.

Chartier (1990), concluí então que por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma “caça furtiva”, no dizer de Michel de Certeau (1980). Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Dessa forma, considerar a leitura é, portanto, considerar conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la.

Contudo, o historiador pode reconhecer as estratégias através das quais autores e editores tentam impor uma ortodoxia do texto, ou seja, uma leitura forçada. Assim, segundo Chartier, dessas estratégias, umas são explícitas, recorrendo aos discursos (nos prefácios, advertências, glosas e notas), e outras são implícitas, fazendo do texto uma maquinaria que, necessariamente, deve impor uma justa compreensão. Daí a necessidade de reunir duas perspectivas, frequentemente separadas: o estudo da maneira como os textos, os impressos que servem de suporte, organizam a leitura que deles deve ser feita e, por outro lado, a recolha das atividades efetivas, captadas nas confissões individuais ou reconstruídas à escala da comunidade de leitores (CHARTIER, 1990, p. 123-124).

Observa-se a necessidade de se pensar na pluralidade das competências, das expectativas e das disposições de seus leitores e, por fim, das maneiras como estes leem o texto. Neste sentido, Chartier (1990), concorda com o bibliógrafo americano Stoddard (1984) quando afirma: “Façam o que fizerem, os autores não escrevem livros. Os livros não são de modo nenhum escritos. São manufaturados por escribas, e por impressoras e outras máquinas”.

Chartier (1990), compreende que:

é contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do autor; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impressos, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor (CHARTIER, 1990, p. 126-127).

É preciso então pensar os livros didáticos, conforme Chartier (1990), a partir de três polos: o texto, o objeto (que lhe serve de suporte) e prática (que dele se apodera). Além disso, é importante pensar o livro em sua materialidade: capa, folha, tipos de letra, cores, ilustrações,

tamanho do livro, linguagem, etc, pois, as editoras como empresas pensam em seus custos, embora tenham que se adequar às exigências do MEC. Entretanto, muitas vezes, a qualidade das obras acaba por estar vinculada ao valor que será pago pelas mesmas.

Enfim, neste sentido, é possível observar que há autores que publicam diferentes coleções de livros didáticos visando públicos leitores diferentes. Por exemplo, há autores que produzem livros apenas para o PNLD/MEC, enquanto outros se dedicam a produzir livros para a demanda das escolas particulares. E, há ainda outros que produzem livros para os dois tipos de públicos. Assim, pode-se afirmar que há livros de uma mesma disciplina com versões simplificadas direcionadas e fabricadas para atender as classes populares e a grande quantidade de exemplares demandados. Em função destes fatores os livros destinados ao PNLD/PNLEM, muitas vezes, apresentam os textos dos capítulos mais resumidos e utilização de imagens que deixam a desejar, no que diz respeito à quantidade de imagens, cores, tamanhos, definição e identificação das mesmas.

4.2 O imaginário

Segundo Pesavento (2003), entende-se por imaginário um sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo. Este sistema de representações coletivas tanto dá a ideia de que se trata da construção de um mundo paralelo de sinais que se constrói sobre a realidade, como aponta para o fato de que essa construção é social e histórica.

A construção de sentidos por meio do imaginário é ampla, pois, se expressa por meio de palavras, discursos, sons, imagens, coisas, materialidades e por práticas, ritos e performances. O imaginário também, segundo Pesavento (2003), comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, é construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no social. Ele é um saber-fazer que organiza o mundo, produzindo a coesão ou o conflito.

Já para o filósofo Cornelius Castoriadis (1982) o imaginário é a capacidade humana para representação do mundo, com o que lhe confere sentido ontológico. É própria do ser humano essa habilidade de criação/recriação do real, formando uma espécie de magma de sentido ou energia criadora. E, esta condição seria a fonte de todo o simbólico. Já à atividade social que atribui sentido ao mundo, construída a partir das condições históricas e apoiada naquela energia criadora, Castoriadis dá o nome de imaginário efetivo.

Para Jacques Le Goff (1980), o imaginário é entendido como uma forma de realidade, como regime de representações, tradução mental não-reprodutora do real, que induz e pauta as ações. Desse modo, segundo o autor, tudo aquilo que o homem considera como sendo a realidade é o próprio imaginário.

Por meio da Antropologia, se introduziu no estudo do imaginário as noções de estruturas mentais, de tendências permanentes de organização do espírito humano. Surgem assim os arquétipos, elementos constitutivos do imaginário que atravessam os tempos, assinalando formas de pensar e de construir representações sobre o mundo. Logo são estruturas inatas, imagens de instinto e recorrentes.

Já o historiador Lucian Boia (1998), referenciado por Pesavento (2003), faz uma espécie de síntese ou combinação entre as duas visões de imaginário apresentadas anteriormente. Ele se apoia tanto no caráter universal e trans-histórico do imaginário quanto na dinamicidade das reconstruções imaginárias produzidas em cada época. Boia (1998) tanto vê persistências estruturais do espírito quanto uma re-elaboração permanente ao longo da história dos tais arquétipos imaginários. Ainda, conforme Boia (1998), o imaginário pressupõe imagens sensíveis e resgatáveis pelo historiador. Desse modo, para chegar até as sensibilidades de um outro tempo, é preciso que elas tenham deixado um rastro, que cheguem até o presente como um registro escrito, falado, imagético ou material, a fim de que o historiador possa acessá-las. Por fim, ainda conforme o autor, nenhuma sociedade vive fora do imaginário, e é uma falsa questão separar os dois mundos, o real e o imaginário (BOIA, 1998 *apud* PESAVENTO, 2003, p. 46-47).

Pesavento (2003), conclui que o real é sempre o referente da construção do imaginário do mundo, mas não é seu reflexo ou cópia. O imaginário é composto de *um fio terra*, que remete às coisas, prosaicas ou não, do cotidiano da vida dos homens, mas comporta também utopias e elaborações mentais que figuram ou pensam sobre coisas que concretamente, não existem. Havendo assim, um lado do imaginário que se reporta à vida, mas outro que se remete ao sonho, e ambos os lados são construtores do real.

Por fim, não tem como analisarmos os textos e imagens sobre a (s) cultura (s) africana (s) presentes nos livros didáticos de História sem pensar nas representações e no imaginário construído ou existente sobre o continente africano. Dessa forma, Siman (2001) salienta que:

(...) identificar as representações que os estudantes fazem a respeito de determinados temas históricos poderá contribuir tanto para elucidar as bases sobre as quais vem se estruturando seus imaginários e suas identidades sociais, quanto para identificar as relações que essas guardam com o ensino de História e com seus universos sócio-culturais (SIMAN, 2001, p.151).

Além disso, a autora nos faz uma outra observação importante em relação ao uso de imagens no Ensino de História:

A leitura da imagem enquanto documento-monumento oferece referenciais para a construção de estratégias didáticas e metodológicas para uso na sala de aula. Levar nossos alunos a se indagarem a respeito da intencionalidade dos autores, a reportarem-se ao contexto de sua produção, aos usos práticos e simbólicos feitos da obra, permitirá que eles vejam o documento como monumento, tal como concebeu Le Goff (SIMAN, 2001, p.166-167).

4.3 Resignificando o conceito de Cultura

Como foi dito na introdução, em nossa pesquisa, optamos por estudar o (s) conceito (s) de cultura apropriado (s) pelos autores de livros didáticos de História, no que diz respeito à África. Ação devida a grande importância que a cultura possui como elemento de identidade e que nos permite aprender a diversidade e as particularidades presentes nos grupos e nas sociedades humanas. Além disso, o conceito de cultura nos permite um diálogo interdisciplinar, o que é de suma importância para a compreensão da (s) cultura (s) africana (s). Lembramos também que a cultura é um conceito polissêmico e, assim, seu significado pode variar conforme as matrizes teóricas a que ele se filia. Dessa forma, a investigação que propomos possuirá como base teórica o conceito de cultura defendido por Pesavento (2003) e por Cunha (2009).

Segundo Cunha (2009), a categoria “cultura”, como as noções de “raça”, “trabalho”, “dinheiro”, “higiene”, são todos eles bens (ou males) exportados, ou seja, categorias analíticas fabricadas no centro, nas metrópoles coloniais, e difundidas para todo o mundo. Entretanto, conforme a autora são categorias de *ida y vuelta* (categorias de ida e volta), que foram decifradas e devolvidas pelo colonizado ao colonizador.

A ideia de “cultura” foi utilizada mais recentemente pelos antropólogos e, conforme Cunha (2009), teria surgido na Alemanha setecentista e estava relacionada à noção de alguma qualidade original, um espírito ou essência que aglutinaria as pessoas em nações e separaria as nações uma das outras. O conceito também estava relacionando à ideia de que essa originalidade nasceria das distintas visões de mundo de diferentes povos. Dessa forma, concebia-se que os povos seriam os “autores” dessas visões de mundo e, esse tipo de autoria coletiva e endógena permanece até hoje.

A categoria de “cultura” passou então a ser adotada e renovada na “periferia”, ou melhor, nos países colonizados, assumindo um novo papel como argumento político e arma das pessoas na busca pela valorização e garantia de direitos intelectuais sobre os conhecimentos tradicionais que possuem. Desse modo, observa-se que o conceito de “cultura” adquiriu um sentido de movimento político e vários povos estão celebrando sua “cultura” e utilizando-a com sucesso para obter reparações.

Para Cunha (2009), a cultura (com aspas)

é algo que os povos colonizados já possuíam e conservariam. Na linguagem marxista, é como se eles já tivessem “cultura em si” ainda que talvez não tivessem “cultura para si”. De todo modo, não resta dúvida de que a maioria deles adquiriu essa última espécie de “cultura”, a “cultura para si”, e pode agora exibí-la diante do mundo (CUNHA, 2009, p. 313).

A autora, ainda afirma acreditar na existência de esquemas interiorizados que organizam a percepção e a ação das pessoas e que garantem um certo grau de comunicação entre os grupos sociais, ou seja, algo do gênero do que se costuma chamar de cultura. Mas também afirma que esta última não coincide com a cultura com aspas, e que existem disparidades significativas entre as duas. Entretanto, isso não quer dizer que seus conteúdos necessariamente difiram, mas sim que não pertencem ao mesmo universo de discurso, o que tem consequências consideráveis.

Desse modo, a “cultura” se refere a um sistema interétnico. Faz parte de uma metalinguagem: é uma noção reflexiva que de certo modo fala de si mesma (CUNHA, 2009, p. 356).

Já a ideia de cultura (sem aspas) Cunha (2009) a define como:

um complexo unitário de pressupostos, modos de pensamento, hábitos e estilos que interagem entre si, conectados por caminhos secretos e explícitos com os arranjos práticos de uma sociedade, e que, por não aflorarem a consciência, não encontram resistência à sua influência sobre as mentes dos homens (CUNHA, 2009, p. 357).

A cultura (sem aspas) é representada por uma série de modos de conhecimentos tradicionais. Havendo assim, um processo contínuo de apropriação de bens culturais e saberes de outros grupos. Neste sentido, Cunha (2009), cita como exemplo o caso da Amazônia em que, por exemplo, os amazônicos utilizam do conceito de cultura como empréstimo - na abertura para o outro, ou seja, ao em vez de manter a distância do forasteiro (“estrangeiro”), o amazônico demonstra uma grande proximidade. Dessa forma, o estrangeiro é incorporado e assimilado.

Contudo, conforme Cunha (2009), há uma importante diferença entre cultura, entendida como passível de acumulação, empréstimos e transações, e aquela “cultura” que opera em um regime de etnicidade. Esta última, segundo a autora, é homogeneizada, estendendo-se democraticamente a todos algo que é, de um outro ponto de vista, uma vasta rede de direitos heterogêneos.

Todavia, observa-se que na “cultura” o conhecimento tradicional é único e oposto ao conhecimento científico. Havendo dessa forma, a afirmação da identidade. Aqui a “cultura” é por definição compartilhada, supõe um regime coletivo, ou seja, todos a possuem e todos a compartilham. Neste sentido, Cunha (2009), defende que o conhecimento tradicional seja colocado em domínio público, ficando acessível a todos, mas a sociedade que o originou ou o deteve mantém o direito de receber caso este seja usado comercialmente.

Ainda, segundo a autora, os conhecimentos tradicionais

tem se firmado na literatura jurídica e nas declarações de movimentos indígenas internacionais não sendo simplesmente um *corpus* estabilizado de origem imemorial, e sim conjuntos duradouros de formas particulares de gerar conhecimentos. O conhecimento tradicional, segundo essa visão, não é necessariamente antigo. Tradicionais são seus procedimentos – suas formas, e não seus referentes (CUNHA, 2009, p. 365).

Assim, os critérios de verdade e os protocolos de pesquisa em regimes de conhecimento tradicional não se baseiam somente no experimento e na observação empírica, busca-se também o que se poderia chamar de consistência lógica (algumas coisas que se encaixam nos sistemas preexistentes, mas, outras não são compatíveis com eles, e isso é algo que os dados empíricos *per se* simplesmente não tem poder de demonstrar. Desse modo, as experiências visuais, auditivas e perceptivas são super importantes para a compreensão do conhecimento tradicional.

Cunha (2009) salienta que:

as categorias da cultura correm perigo no mundo real, já que este “não tem obrigação de conforma-se a elas”. Na medida em que se aplica ao sistema interétnico, a “cultura” participa desse mundo real. Uma vez confrontada com a

“cultura”, a cultura tem de lidar com ela, e ao fazê-lo será subvertida e reorganizada. Trata-se aqui, portanto, da indigenização da “cultura”, “cultura” na língua local (CUNHA, 2009, p. 371-372).

Schwarcz (2011) aponta que a cultura surge não como dado fixo, prato posto ou cardápio fechado, mas como elemento constantemente reiventado, negociado e agenciado; investido de novos significados contextuais. Afinal, de um vasto acervo cultural – dentre roupas, histórias, rituais, objetos, línguas, dialetos, mas também gênero, raça, classe, região ... – verdadeiros marcadores sociais da diferença.

Neste sentido, para Cunha (2011), os traços culturais não são arbitrários, embora sejam imprevisíveis. As identidades étnicas é que se adéquam, como autoconsciência do grupo, ganhando intencionalidade política, e transformando-se menos em categoria analítica, já que são antes categorias nativas.

Dessa forma, é preciso pensar a “cultura” como algo vivo, que esta em constante renovação e também se reiventando, para que dessa forma possa se perpetuar ao longo do tempo. Além disso, conforme Castriota (2009) é também preciso pensar a tradição, por meio de uma dimensão dinâmica, pois, tanto a tradição, como a cultura e a identidade não são elementos fixos. Castriota (2009) salienta, ainda, que a ligação entre tradição, passado e presente é complexa, principalmente, quando pensamos no mundo moderno, ou pós-moderno. “No mundo moderno a lógica da cultura passa a ser a da própria mudança, da substituição incessante de valores e modelos” (CASTRIOTA, 2009, p. 39).

Para Castriota, a modernidade rompe com todas as maneiras de pensar. Assim, o foco não é mais o passado ou a eternidade, mas sim o futuro. Dessa forma, Octávio Paz (1984) afirma que o futuro representa o tempo que ainda não é e, que sempre está a ponto de ser. Logo, a diferença, a separação, a heterogeneidade, a pluralidade, a novidade, a evolução, o desenvolvimento, a revolução, a história – todos esses nomes condensam-se em um futuro. Contudo, o nosso tempo pode ser caracterizado não pelo tempo da verdade eterna, mas, pelo tempo da verdade da mudança.

Assim, conforme Castriota (2009) ser moderno aqui não significa, como mais tarde, desligar-se da tradição, ou negá-la abstratamente, mas sim voltar a ela, renová-la (CASTRIOTA, 2009, p. 48). Neste sentido, Habermas (2000) conclui que a modernidade é transitória, evanescente, acidental; é a metade da arte, da qual a outra metade é o eterno e o invariável. Desse modo, a modernidade também vive da experiência.

Para Viegas (2007), ao estudar uma sociedade é fundamental pensar na sua *sociabilidade*, ou seja, na sua experiência de vida. E, ainda, segundo a autora, este conceito tem a vantagem de não abstrair a realidade humana e nos oferecer um caminho de análise histórica, segundo o qual a vida social ganha sentido no modo imediato como os seres tornam seres-no-mundo (VIEGAS, 2007, p.54-55). Assim, percebe-se uma relação central entre cultura e história e esta última se concebe no mundo vivido.

Dessa forma, Viegas (2007), propõe conforme defende Viveiros de Castro (1999) uma relação entre história e a antropologia que leve em conta, a história por intermédio das suas diferentes vivências, na medida em que o que a história fez desses povos é inseparável do que esses povos fizeram da história.

Para Viveiro de Castro (2002) a

ideia corrente de cultura projeta uma paisagem antropológica povoada de estátuas de mármore, não de murta: museu clássico antes que jardim barroco. (...) toda sociedade tende a perseverar no seu próprio ser, e que a cultura é a forma reflexiva deste ser; e que é necessário uma pressão violenta, maciça, para que ela se deforme e transforme. (...) o ser de uma sociedade é seu perseverar: a memória e a tradição são o mármore identitário de que é feita a cultura. (...) por fim, que, uma vez convertidas em outras que si mesmas, as sociedades que perderam sua tradição não têm volta. Não há retroceder, a forma anterior se foi ferida de morte; o máximo que se pode esperar é a emergência de um simulacro inautêntico de memória, onde a “etnicidade” e a má consciência partilham o espaço da cultura extinta (VIVEIRO DE CASTRO, 2002, p. 195).

Por fim, o etnólogo deixa claro que a cultura deve ser vista e interpretada não como mármore, pedra dura, difícil de quebrar, mas, como murta, árvore passível de se envergar e podar. A cultura é vista assim como aberta a criatividade, ao novo, a interação com outras culturas, e propícia também à abertura para com o diferente, ou seja, para com “o outro” (“o estrangeiro”) e não apenas vinculada à tradição.

4.3.1 Refletindo sobre a (s) cultura (s) africana (s)

Conforme Munanga (2009), a África, tanto tradicional quanto moderna, é um mundo variado e diverso. Em sua complexa realidade social, a África é composta de sociedades em que cada uma tem sua individualidade cultural e se expressa por nomes próprios.

Assim, segundo o antropólogo africano, na África

existe distância entre os lugares e as maneiras de viver; existe diferença entre pastor e agricultor; entre o governante dos governados (súditos). A África é o artista ioruba e o senhor tutsi, o mecânico de Burkina Fasso e o professor de Ilé-Ifé, o pastor fula e o pintor de Kinshasa, o caçador mbuti e o guerreiro nuer, o comerciante de Dacar e o operário de Luanda. Essa lista de diferenças no interior da África subsaariana poderia interminavelmente ser mais extensa (MUNANGA, 2009, 29).

Entretanto, segundo o autor, estamos acostumados a escutar e a ler, até nos textos eruditos, o conceito de cultura, civilização e africanidade no singular. Cultura africana, civilização africana e africanidade, no seu emprego singular, remetem sem dúvida a uma certa unidade, a uma África única. E dessa forma, levanta uma questão da qual também compartilhamos em nossa pesquisa: Como pensar diante da diversidade e complexidade cultural africana, na existência de uma unidade cultural?

Para Munanga (2009), há um grande número de estudiosos que se debruçam sobre esta questão, como por exemplo, Paul Bohannan, Maurice Delafosse, Cheikh Anta Diop, Leo Frobenius, Melville Herskovits, Janheing Jahn, Jacques Maquet e D. Paulme. Todos tentam provar que,

apesar da diversidade, existem linhas fundamentais comuns que caracterizam a África como um continente cultural.

Neste sentido, Munanga (2009), comunga com estes estudiosos e reconhece que além da diversidade do continente africano também pode-se falar na existência de uma unidade cultural. Entretanto, segundo ele, ela ocorre apenas para os negros do continente, tendo em vista a proximidade geográfica, as semelhanças ecológicas, a história das migrações internas e as semelhanças estruturais. Da mesma forma, ressalta que não há dúvida que já foi superado o tempo em que se sonhava com a África unida, indivisível, berço do mundo negro e da humanidade, preservada e uniforme. No entanto, as etnias, na sua maioria, tiveram e têm proximidade geográfica e contatos históricos, comprovados pelas migrações africanas e, assim, a diversidade quase chocante esconde semelhanças importantes.

Essa unidade seria representada pelo termo *africanidade*, ou ainda, *africanitude*. A africanidade é o conjunto dos traços culturais comuns às centenas de sociedades africanas. Entre estes elementos culturais poderíamos citar os ritos de iniciação, a valorização da família, o respeito pela natureza, o culto aos ancestrais, a crença na imortalidade do homem, a existência de uma força vital, dentre outros.

Desse modo, Munanga (2009) afirma que uma das realidades da africanidade é

a força vital³², essa possibilidade de agir sobre as forças por meio das práticas mágicas e da feitiçaria. A própria morte constitui uma das maneiras de agir sobre as forças. A circulação e o princípio da força vital caracterizam toda a África (MUNANGA, 2009, p.33)

Para ajudar a pensar a questão cultural africana, também utilizaremos os apontamentos teóricos propostos pelo filósofo e antropólogo Eduardo de Oliveira, em seu livro intitulado “Cosmovisão

³² Conforme Munanga (2009), o mundo para os africanos é visto como um conjunto de forças hierarquizadas: deuses, ancestrais, mortos da família, chefes, pais, etc. até chegar às crianças. Através dessas categorias circula uma energia vital na direção dos deuses, passando pelos ancestrais, que são intermediários entre os vivos e os mortos, até chegar aos mais jovens, comuns dos mortais. “A força vital seria a própria manifestação do sagrado que sustenta o universo e permeia a relação entre os homens e entre eles e a natureza” (OLIVEIRA, 2006, p.46).

Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente”. Esta obra será de suma importância para percebermos as singularidades culturais presentes na África.

Conforme Oliveira (2006),

seria um engodo conhecer o Brasil sem conhecer a história dos afrodescendentes. Seria um engodo compreender o Brasil sem antes conhecer a África. Seria uma lástima procurar entender a realidade social brasileira sem compreender a realidade racial do país. Combater a discriminação racial não é tarefa exclusiva do poder judiciário. É preciso re-pensar a história brasileira a partir do legado africano. Sem isso, perderíamos em profundidade e qualidade o conhecimento sobre nós mesmos (OLIVEIRA, 2006, p. 18).

Ainda, segundo o mesmo filósofo e antropólogo, a brasilidade, em muito, é tributária da africanidade. As africanidades re-desenham e re-definem a identidade nacional e, com isso, o projeto político, econômico e social brasileiro.

Enfim, para Oliveira (2006), o que se quer por meio da identificação dos elementos e princípios da Cosmovisão Africana não é retornar a uma África idílica, que jamais existiu, ou se existiu, que não existe mais. Mas sim, por meio dessa cosmovisão pensar o jogo de identidades, estando este incluído em um jogo político e, na disputa pelo poder, e nesta última também está contida a disputa pela representação de si. Desse modo, é preciso pensar no jogo das representações identitárias no Brasil, onde os afrodescendentes foram ideologicamente representados como inferiores, negativizados, desde sua cor até a sua condição social. Assim, segundo o autor, falar em cosmovisão africana, tem uma dimensão política, bem como uma dimensão social e econômica. E dessa forma, não estamos apenas recuperando elementos culturais que ficaram sepultados no passado. Pois, todo resgate histórico é uma recriação e, toda recriação é política.

4.4 Multiculturalismo e identidade

Outra discussão importante na contemporaneidade e que também estará presente e embasando nossa pesquisa diz respeito à busca da construção de uma sociedade que seja multicultural e que respeite as diferenças. Desse modo, as discussões sobre multiculturalismo e seus reflexos na educação, que serão apresentadas nesta parte do nosso texto, tem como referência as ideias propostas por Gonçalves e Silva (1998), Ana Canen (2007) e Hall (2005 e 2009) e serão importantes para entender como o multicultural vem sendo, ou não, tratado nos livros didáticos de História.

Segundo Gonçalves e Silva (1998), o multiculturalismo teve início em países nos quais a diversidade cultural é vista como um problema para a construção da unidade nacional. Além disso, os autores afirmam que desde a sua origem o multiculturalismo aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais lhe foi negado o direito de preservarem suas características culturais (GONÇALVES e SILVA, 1998, p. 20).

Desse modo, conforme Canen (2007), o multiculturalismo se desenvolveu a partir da década de 1980, tendo como fatores geradores as pressões dos movimentos sociais, no Brasil, em especial dos movimentos negros; e até mesmo os efeitos da globalização, que trouxe para o debate a necessidade da valorização das culturas nativas para que as mesmas não desapareçam; além da necessidade de se pensar para a educação em um currículo escolar que reforce a construção de identidades plurais e não de identidades homogêneas. Além disso, para a autora, o multiculturalismo representa a valorização da pluralidade e não da homogeneidade; busca-se acabar com preconceitos e discriminações; representa uma resposta à pluralidade nas diversas áreas do conhecimento e, por fim, também representa uma nova forma de pensar sobre o conhecimento, a pesquisa e sua construção. Representa assim, um modelo de pesquisa mais qualitativo.

Gonçalves e Silva (1998) salientam que o multiculturalismo tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos nasceu da iniciativa de jovens negros e tinha como um dos seus alvos a mudança dos sistemas de ensino. Entretanto, o desenvolvimento desse movimento cultural seguiu caminhos

diferentes em cada um dos países. No Brasil, ao contrário do que aconteceu nos Estados Unidos, o movimento não teve, num primeiro momento, uma adesão efetiva das universidades. Contudo, na atualidade, o interesse pelo tema tem crescido à medida que mudanças vêm ocorrendo no sistema educacional brasileiro (GONÇALVES e SILVA, 1998, p. 34-35).

Para Canen (2007), se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, ele precisa superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças. Pois, segundo a autora, o cerne do multiculturalismo é o questionamento sobre verdades únicas e absolutas, narrativas mestras. Buscando dessa forma, levantar questões e reflexões sobre possíveis olhares teóricos e caminhos de pesquisa para tentar viabilizar uma educação que questione o modelo único, branco, masculino, heterossexual e ocidental que embasa discursos curriculares monoculturais, dominantes, sem, no entanto, cair em dogmatismos e radicalismos que continuem a separar eu-outro, normalidade-diferença.

Neste sentido, para Gonçalves e Silva (1998), o multiculturalismo pode ser reivindicado como um antídoto contra o eurocentrismo e dessa forma possibilitar aos pesquisadores uma leitura do mundo a partir das culturas dominadas, produzindo com isso um novo conhecimento e, por consequência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada dos valores supostamente superiores (GONÇALVES e SILVA, 1998, p. 16).

Segundo Hall (2009), o termo multiculturalismo é hoje utilizado universalmente. Contudo, sua proliferação não contribuiu para estabilizar ou esclarecer seu significado. Canen (2007), completa que além do termo ser utilizado com frequência, possui diferentes significados. E, ainda, segundo Gonçalves e Silva (1998), esses significados mudam a cada momento em que novos sujeitos invadem a cena social, modificando a regra do jogo.

Para Hall (2009), há uma distinção entre o “multicultural” e o “multiculturalismo”. Multicultural é um termo qualificativo, descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo, que retêm algo de sua identidade “original”. Já

o termo multiculturalismo é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. Assim, o multicultural é por definição plural. E, na atualidade, ambos os termos são interdependentes, é praticamente impossível separá-los.

Dessa forma, para Hall (2009), o multiculturalismo descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas.

A começar pelo nome, há alguns críticos que apontam que o termo interculturalismo seria mais apropriado do que “multiculturalismo”, pois, o prefixo ‘inter’ daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações.

Ainda, segundo Canen (2007), o multiculturalismo pode ser abordado a partir de várias perspectivas, tais como: a folclórica ou liberal, a crítica ou intercultural e as pós-modernas e pós-coloniais. A perspectiva folclórica valoriza a pluralidade cultural, porém reduzindo-a ao trabalho com aspectos exóticos, folclóricos e pontuais. Já a perspectiva crítica ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre relações desiguais de poder entre culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações e da hierarquização cultural. Por fim, as perspectivas pós-modernas e pós-coloniais, apontam para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas. Dessa forma estas últimas perspectivas, “buscam ‘descolonizar’ os discursos, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina, etc” (CANEN, 2007, p.94).

Segundo Canen (2007), ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo

encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas (CANEN, 2007, p.94).

Além disso, conforme Hall (2005)

todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos. Elas têm aquilo que Edward Said (1990) chama de suas “geografias imaginárias”: suas “paisagens” características, seu senso de “lugar”, de “casa/lar”, ou *heimat*, bem como suas localizações no tempo – nas tradições inventadas que ligam passado e presente, em mitos de origem que projetam o presente de volta ao passado, em narrativas de nação que conectam o indivíduo a eventos históricos nacionais mais amplos, mais importantes (HALL, 2005, p. 71-72).

Neste sentido, o autor, ainda salienta que alguns teóricos culturais argumentam que a tendência em direção a uma maior interdependência global está levando ao colapso de todas as identidades culturais fortes. E está produzindo aquela fragmentação de códigos culturais, aquela multiplicidade de estilos, aquela ênfase no efêmero, no flutuante, no impermanente, na diferença e no pluralismo cultural descrita por Kenneth Thompson (1992), mas agora numa escala global - o que poderíamos chamar de pós-moderno global. Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastantes distantes umas das outras no espaço e no tempo. À medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural (HALL, 2005, p. 73-74).

Comungando com Hall (2005), Canen (2007), afirma que a partir do multiculturalismo é preciso pensar em identidades e, que essas não devem ser vistas como uniformes e acabadas. Deve-se levar em conta o dinamismo, o hibridismo, as sínteses culturais e os movimentos de renovação das mesmas. Assim, as identidades devem ser pensadas como uma construção, múltipla e plural.

Dessa forma, Gonçalves e Silva (1998), nos chamam a atenção para uma certa diversidade presente no interior dos movimentos negros, diversidade esta marcada ora pela ação das mulheres negras, ora por jovens que trazem a marca de seus próprios movimentos, de seus grupos de estilos, dentre outros aspectos (GONÇALVES e SILVA, 1998, p. 16). Neste sentido, os autores também salientam que a diversidade presente nos movimentos negros, muitas vezes, tem sido mal interpretada, pois, ao invés de ser vista como uma possibilidade de múltiplas experiências acaba por ser tratada como se fossem fragmentos desconectados uns dos outros. Todavia, essa diversidade interna do movimento contribui, por exemplo, para reformular o próprio conceito de resistência, que passa a possuir significados diferentes em detrimento de um dado contexto socio-histórico (GONÇALVES e SILVA, 1998, p.38).

Conforme Canen (2005), as identidades podem ser trabalhadas de três formas: identidades individuais, coletivas e organizacionais. No que diz respeito às individuais, a autora nos chama a atenção para percebermos as hibridizações presentes nas formas pelas quais as identidades são produzidas nos indivíduos. Sobre as coletivas, é importante perceber o sentimento de pertença que as mesmas possuem, buscando garantir a representação de grupos e espaços sociais e culturais. As identidades negras são exemplos que poderíamos citar. Por fim as identidades organizacionais ou institucionais são aquelas que possuem missões específicas de organizações e instituições, em articulação com a pluralidade cultural, étnica, racial e etc. Além disso, a autora salienta que as lutas das identidades individuais, coletivas e institucionais, em seus particularismos, sejam acima de tudo ‘portas de entrada’ para a compreensão das formas reais e simbólicas pelas quais são construídas diferenças, invisibilidades identitárias e preconceitos, de modo a confrontá-los e superá-los.

Ainda, segundo Canen (2007), os problemas que se apresentam no meio educacional, no mundo contemporâneo, não podem reduzir-se a olhares que se fecham em campos disciplinares de fronteiras rígidas, mas ao contrário, exigem respostas complexas, mestiças e híbridas. Neste sentido, por exemplo, a autora sugere como atividade pedagógica que iria de encontro a uma perspectiva multicultural crítica pós-moderna ou pós-colonial, fazer com que os alunos utilizando os livros didáticos, tentem identificar vozes silenciadas e/ou estereotipadas presentes nos mesmos. Do ponto de vista do Ensino de História, essa atividade é de grande valia para que os

alunos possam perceber como o negro e a própria cultura africana vem sendo tratados nos livros didáticos de História, percebendo o que mudou e o que ainda vem sendo perpetuado pelos autores.

No que diz respeito à apresentação da diversidade nos livros didáticos de História, a autora, afirma que a postura multicultural presente nesses materiais escolares é ainda uma postura multicultural folclórica, pois, só apresenta a diversidade. Porém, os preconceitos e os diversos tipos de discriminações, por exemplo, não são abordados, na maioria das vezes, pelos mesmos.

Enfim, para Ana Canen, vivemos em um momento em que novas epistemes, ou seja, novos saberes e conhecimentos se fazem presentes em nossa sociedade, e que demanda cada vez mais de nós uma postura multicultural, de respeito às diferenças e de valorização de nossas vivências e experiências. Dessa forma, a escola precisa estar aberta a esses “novos saberes e conhecimentos”, ou melhor, estar aberta efetivamente à participação de todos os sujeitos presentes nas escolas e nas diversas salas de aula brasileiras. Além disso, segundo Canen, buscando valorizar a nossa sociedade que é multicultural, os livros didáticos de história, por exemplo, poderiam apresentar narrativas de diferentes sujeitos, possibilitando dessa maneira, o reconhecimento de identidades múltiplas.

CAPÍTULO 3

LENDO, INTERPRETANDO E REFLETINDO SOBRE A (S) CULTURA (S) AFRICANA (S) A PARTIR DOS TEXTOS E DAS IMAGENS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Neste terceiro e último capítulo, buscamos perceber como as coleções didáticas “História Global: Brasil e Geral” e “História: das cavernas ao terceiro milênio”, representam por meio de imagens e textos a (s) cultura (s) africana (s). Dessa forma, por meio de uma análise historiográfica visamos responder as seguintes questões específicas de nossa pesquisa: 1) Qual (is) conceito (s) de cultura é (são) veiculado (s) pelos livros, nos textos e nas iconografias, no que se refere ao continente africano e a África da Diáspora?; 2) Como se articulam os discursos verbais e iconográficos sobre a cultura no continente africano?; 3) Que manifestações e expressões culturais são dadas a ver e ler?; 4) Comparecem elementos culturais iconográficos e textuais representando as singularidades e pontos comuns do continente africano? Como subsídio para construção da análise que propomos, utilizaremos de alguns elementos da metodologia da análise de conteúdo e do discurso.

1. Um panorama geral das coleções “História Global: Brasil e Geral” e “História: das cavernas ao terceiro milênio”: algumas constatações e apontamentos feitos a partir dos livros, dos Guias de livros didáticos e dos Manuais do Professor.

Ao iniciarmos este capítulo, optamos por traçar um panorama geral dos livros didáticos pesquisados, uma vez que a nossa análise não recairá sobre todo o livro, pois, os capítulos que tratam especificamente da História e Cultura (s) Africana (s) que serão nosso foco ou recorte principal. A escolha deste recorte surgiu a partir da banca de qualificação, por meio de sugestões e indicações de leitura; das conversas nos momentos de orientação ocorridos após a qualificação e, principalmente, depois de leituras feitas sobre os estudos de Cheikh Anta Diop acerca da história e cultura (s) africana (s), com destaque para o Egito. Enfim, o contato com essas “novas” ideias nos fez perceber o quanto o estudo da (s) culturas (s) africana (s), na atualidade, é um recurso estratégico do ponto de vista histórico e pedagógico, no sentido de se reescrever uma

“nova” história do continente africano e contribuir para a valorização da cultura negra, a desconstrução dos inúmeros preconceitos e estereótipos existentes em relação ao negro.

1.1 A coleção “História Global: Brasil e Geral” - PNLEM/2008

O livro “História Global: Brasil e Geral” é de autoria de Gilberto Cotrim³³ e editado pela Editora Saraiva. Foi organizado em volume único, contemplando conteúdos a serem estudados no decorrer dos três anos do Ensino Médio. Esta obra consta no “Guia de livros didáticos” (catálogo) de 2007, como primeira edição, no entanto, trata-se de um livro que em 2005 completou sua oitava edição, e em 2009, os exemplares fornecidos a alunos e professores das escolas públicas representaram a nona tiragem deste mesmo livro didático.

Aqui fica evidente que foi a obra didática de história mais utilizada nas escolas brasileiras a partir dos anos 2000. Além disso, por meio dos dados estatísticos disponibilizados pelo MEC foi também o livro didático de história mais utilizado nas escolas públicas brasileiras no triênio 2009, 2010 e 2011(PNLEM 2008) e no triênio 2012, 2013 e 2014 (PNLD 2012). Vale ressaltar, que este livro já vinha sendo utilizado nas escolas de Ensino Médio de todo país, públicas e privadas, antes mesmo do início das avaliações dos livros didáticos do Ensino Médio feitas pelo MEC, em 2007.

A obra possui 608 páginas que estão divididas em 57 capítulos, distribuídos em 15 unidades. No final do livro temos uma cronologia histórica do Mundo e do Brasil, seguida pela bibliografia utilizada na obra e, por fim, por uma lista de abreviaturas/nomes de instituições de ensino superior que constam em questões de vestibulares presentes no mesmo.

Conforme avaliação feita pelo MEC em 2007,

(...) de forma cronológica, a obra apresenta uma visão global do Ocidente (que inclui a História do Brasil), das origens da humanidade aos tempos atuais. Fornece diferentes recursos visuais (imagens, mapas e gráficos), assim como

³³ Gilberto Cotrim é Licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie, Professor de História da rede particular de ensino e Advogado.

fontes variadas. A linguagem é adequada ao público do Ensino Médio, porém, o conteúdo apresenta diversas simplificações explicativas.

Destaca-se a preocupação em problematizar a relação passado-presente e em oferecer conteúdos atualizados. Porém, essa preocupação não é efetivada de uma forma sistemática e equilibrada em todos os capítulos, particularmente em relação à renovação do conhecimento histórico (**Guia de livros didáticos**: PNLEM 2008: História, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 76).

Ainda, segundo os avaliadores do MEC,

(...) falta uma reflexão sistemática sobre os conceitos fundamentais da História o que implica desequilíbrios e insuficiências ao longo de toda obra. Assim, mesmo não havendo identificação da História com heróis, fatos e datas, alguns capítulos dão grande destaque à atuação de líderes políticos, muito em função da opção por uma narrativa política e factual. Ressente-se nessas narrativas a ausência de uma narrativa mais analítica e sintética, que incorpore também aspectos culturais, sociais e até mesmo econômicos (**Guia de livros didáticos**: PNLEM 2008: História, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 79).

Os avaliadores também salientam que esta coleção didática segue uma lógica de tempo histórico convencional da História: a História da Europa. A nossa análise da coleção corrobora com tal afirmação, na medida em que constatamos que grande parte das unidades e capítulos é destinada à história do continente europeu.

Neste sentido, pensando na História e Cultura (s) Africana (s), dos **57 capítulos** que compõem este livro **apenas um** é dedicado especificamente ao continente africano. Trata-se do capítulo VI denominado “*Egípcios*”. O referido capítulo representa ainda uma abordagem “tradicional da história”, pois, apesar de afirmar que esta civilização floresceu no vale do rio Nilo, em África, não se faz menção à mesma como negra. Além disso, na abertura da unidade os egípcios são tratados como povos da antiguidade oriental, reforçando a ideia eurocêntrica e preconceituosa de que o Egito não é africano.

Contudo, com base na análise dos outros capítulos do livro História Global, verifica-se que a história do continente africano e de seus descendentes, na maioria das vezes, aparece como um apêndice da história europeia e do Brasil no decorrer de alguns capítulos. Dessa forma, a história e as culturas dos africanos e de seus descendentes continuam vinculadas à escravidão, à imposição do imperialismo, aos violentos movimentos pela libertação nacional, à subordinação, exploração, pobreza e doenças. Isso também foi constatado pelo MEC, na medida em que a equipe avaliadora fez a seguinte ponderação aos educadores: é preciso “observar o desequilíbrio entre os conteúdos selecionados, particularmente a ausência de conteúdos específicos sobre América hispânica e África” (*Guia de livros didáticos*: PNLEM 2008: História, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 81).

No início de cada unidade temos: uma reprodução de imagem relacionada a um dos temas dos capítulos; uma epígrafe expondo o pensamento de um historiador, filósofo ou intelectual, que pode estar relacionado aos assuntos da unidade; um texto introdutório que apresenta os principais temas do capítulo; uma seção “investigando” com questões que tem por objetivo verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os temas e os estudos dos capítulos, estimular o debate. Por fim, ao final das unidades há algumas questões que fizeram parte de vestibulares, que tem por finalidade familiarizar e/ou “preparar” os alunos para as provas que acontecem nas principais instituições de ensino superior do país.

Os capítulos apresentam: **texto introdutório** por meio de questões problematizadoras e instigantes; **texto principal**, com conteúdos históricos baseados na bibliografia presente no final do livro e com linguagem adequada para os alunos do Ensino Médio; **boxes** com textos do autor ou de outros autores, muitas vezes, seguidos de atividades que visam à análise, a interpretação e a reflexão; **monitorando**, agrupando questões que visam verificar e retomar os conteúdos apresentados no capítulo; **notas explicativas**, representadas por pequenos quadros laterais que de forma sucinta, busca explicar termos e conceitos; **mapas históricos e iconografia**, que acompanham o texto principal (fotos, obras arquitetônicas, pinturas, etc.), que ilustram, complementam e explicitam aspectos do tema do capítulo; **Oficina de história**, que expõe, ao final do capítulo, questões amplas e mais complexas, destinadas a discussões, debates, pesquisas e articulação de conteúdos. Essa seção é subdividida em “*relacionando conteúdos*”, “*Integração*

Disciplinar”, “*Relacionando Passado e Presente e Mudanças e Permanências*” e “*Desenvolvendo Atitudes*”; **Para saber mais**, seção que apresenta sugestões de livros e vídeos; **vestibulares**, seção que reúne questões de inúmeros vestibulares acontecidos no país.

Nota-se nos textos introdutórios das unidades e dos capítulos e nas atividades e exercícios propostos o compromisso do autor em criar situações em que os alunos possam demonstrar seus conhecimentos e se posicionarem a respeito dos novos conhecimentos aprendidos na escola. Dessa forma, almeja-se possibilitar ao aluno a habilidade de se posicionar e fazer a articulação entre passado e presente.

Portanto, a metodologia da história presente na coleção “História Global” visa enfatizar a historicidade das interpretações do passado, ancoradas no contexto político e social em que estão elaboradas, evidenciando que o fato histórico é produto de escolha, seleção, filtros culturais, lembranças e esquecimentos. Sendo assim, pensando em nosso mundo atual e na pluralidade cultural é preciso dar visibilidade a novos temas, fazer com que mais pessoas sejam protagonistas de suas histórias, contar “novas histórias” e valorizar a diferença.

Em relação à renovação historiográfica, a mesma não aparece de forma evidenciada em toda a obra. Além disso, segundo os avaliadores do PNLEM, ela

(...) não ocorre de maneira uniforme nos capítulos, pois, nem sempre é incorporada ao texto didático, permanecendo, nessas ocasiões, localizadas apenas em quadros laterais. É mais identificável nas unidades sobre Idade Moderna, Brasil Colônia e sobre o Brasil na primeira metade do século XX (**Guia de livros didáticos**: PNLEM 2008: História, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 78).

A este respeito, pensando em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, os novos referenciais teóricos e metodológicos não constam na bibliografia de referência desta obra didática. Percebe-se, portanto, que este livro mesmo tendo sido aprovado por meio do PNLEM/2008 ainda não incorporou as demandas do Art. 26 A da LDB, que foi alterado por meio da Lei 10.639/03.

Em relação ao livro do professor, acrescenta-se ao já citado, o “Manual do Professor”, que consta no final da obra didática dividido em três partes:

- 1ª) *Orientação teórico-metodológica* – nesta parte da obra é apresentado um breve texto dissertando sobre a relação entre História, o ofício do historiador e a historiografia; sobre a relação entre Educação, professor e livro didático; e por fim, é apresentado como o livro didático esta organizado. Vale ressaltar aqui, que o professor é visto pelo autor da obra como o principal mediador no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, o livro didático também é visto como auxiliar neste processo, porém, ele “não é – e nem deve ser tomado como uma coletânea de aulas. Pois, nenhum livro didático substitui o imprescindível trabalho do professor” (*Manual do Professor*, 2005, p. 8).
- 2ª) *Avaliação pedagógica* – conforme o “Manual do professor”, a avaliação pedagógica implica em estimar o valor, a extensão e a intensidade do desempenho educacional. Dessa forma, esta obra didática trabalha com a concepção da existência de formas múltiplas de avaliação. Sendo assim, é ressaltado que os educadores precisam refletir sobre: o que avaliam? como avaliam? e quando avaliam? No final desta parte, também, são apresentadas sugestões e indicações de respostas para as atividades propostas nas seções **Monitorando**, **Oficina de História** e **Vestibulares** e para as questões que acompanham os *boxes* de informação complementar, os mapas e as reproduções de imagens.
- 3ª) *Informações adicionais e sugestões de trabalho* – esta parte orienta os professores sobre as possibilidades de pesquisa em História no Ensino Médio, seja por meio mapas históricos, imagens, textos literários, fontes orais e filmes, ou em locais extra classe (museus, bibliotecas, arquivos, etc). Entretanto, são poucas as orientações de como o professor pode utilizar o livro didático para a realização dessas pesquisas. Nesta parte do “manual” também é ressaltada a importância que a iconografia possui no ensino/aprendizagem de História. Desse modo, a

(...) iconografia, seja ela uma fotografia ou a reprodução de uma obra de arte (pintura, escultura, gravura, desenho ou caricatura, por exemplo), em suas diversas técnicas e suportes, pode ser um documento histórico tão importante quanto a documentação manuscrita e impressa.

Há um ponto em comum entre a documentação iconográfica e a escrita: ambas são, fundamentalmente, **representações da realidade**, isto é, expressam **versões** a respeito dos eventos históricos (*Manual do Professor*, 2005, p. 88).

Ainda, nesta última parte do “manual”, é sugerido aos educadores que para a análise de imagens sejam realizadas três etapas:

- a) A primeira – de **observação**, envolve os conteúdos a que a imagem remete lembranças de outras imagens semelhantes e uma troca de impressões entre os alunos – é a etapa do contato.
- b) A segunda – de **identificação**, temática da imagem, na qual o aluno a relaciona com os assuntos que foram objeto de estudo e com suas próprias experiências. Nessa etapa, o professor deve estimular a turma a expressar-se verbalmente, relatando as impressões provocadas pela imagem que está sendo analisada.
- c) A terceira – sempre que possível, é desejável que se reconstitua o **contexto** da produção da imagem e das formas pelas quais ela foi apropriada ou utilizada no passado e no presente. Para isso, deve-se procurar identificar suas intenções e, eventualmente, os recursos usados na sua divulgação (em publicações, em painéis públicos, por encomenda de alguém, na imprensa, etc.) (*Manual do Professor*, 2005, p. 88-89).

No que diz respeito às fontes visuais, presentes no livro didático “História Global”, os avaliadores do MEC ressaltaram o seguinte:

São abundantes: reproduções de desenhos, pinturas, fotografias e mapas cartográficos. Estão inseridas ao longo de toda obra e complementam o texto dos capítulos. Entretanto, grande parte possui apenas função ilustrativa (*Guia de*

livros didáticos: PNLEM 2008: História, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 79).

Verificamos também que não há nenhuma menção no Manual do Professor da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Nem mesmo a indicação de bibliografia de referência, sobre a temática, para leitura do professor.

Pensando na materialidade, esta obra se caracteriza por um notável cuidado dado aos textos, no entanto, o mesmo não pode ser dito em relação às imagens, principalmente àquelas que representam os africanos e seus descendentes. Analisaremos esta questão posteriormente.

A linguagem é fluente e adequada ao público jovem do Ensino Médio. O livro a partir da imagem central presente em sua capa (figura 1) nos fascina e instiga a descobrir o que há em seu interior. Nosso olhar é cooptado por uma cena marcante criada para representar o encontro da *tradição* com a *modernidade*. A tradição é representada pelo Coliseu, marco da cultura romana, e por crianças aborígenes australianas, símbolo da resistência da cultura negra na Austrália. No entanto, no mesmo espaço montado, a tradição convive com a modernidade, na medida em que as crianças aborígenes usufruem daquele espaço histórico, mesmo possuindo costumes e tradições próprias, além disso, também brincam com um *laptop*, símbolo do mundo moderno.

Enfim, o formato e tamanho das letras utilizados no livro facilitam e contribuem no momento de leitura e resolução das atividades propostas. O uso das cores destaca: o início de unidades e capítulos, a presença de boxes, atividades de fixação e revisão dos conteúdos, além de destacar a presença de imagens. Tudo isso contribui para despertar no aluno o interesse pelo manuseio e leitura da obra. Contudo, por se tratar de uma obra em volume único, o seu peso pode ter interferido de forma negativa na sua utilização em sala de aula.

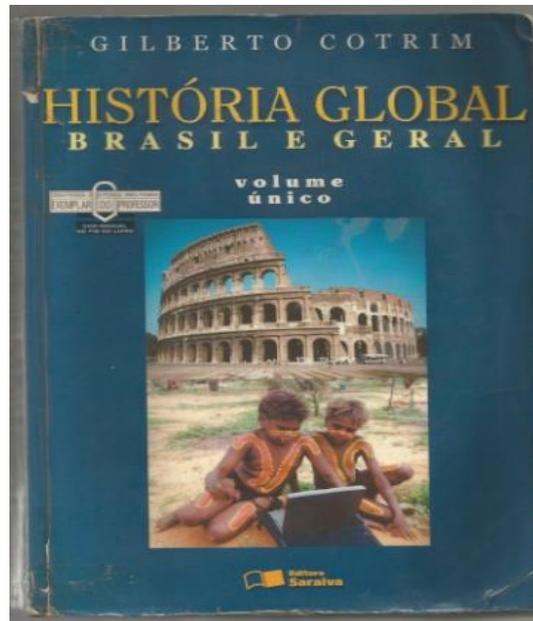


Figura 1: Capa do livro História Global (elaborada por Antônio Roberto Bressan)

1.2 A coleção “História Global: Brasil e Geral” – PNLD/2012

De forma diferente da coleção aprovada pelo PNLEM/2008, a coleção “História Global” aprovada pelo PNLD/2012 apresenta-se dividida em três volumes como as demais obras didáticas avaliadas pelo MEC. De certa forma, a divisão da obra em volumes contribuiu para que houvesse uma diminuição no peso das mochilas que os alunos transportam em seu dia a dia escolar, proporcionando assim que este livro didático se fizesse mais presente nas salas de aula.

Vale ressaltar, também, conforme ficha de catalogação da coleção, que a mesma foi editada pela primeira vez em 2010 com o intuito de concorrer ao edital do PNLD de 2012. Sendo assim, observamos que aconteceram algumas mudanças no livro se compararmos à edição anterior. Entretanto, verificamos mais permanências que mudanças.

Constatamos que a obra continua fazendo parte de uma organização curricular que tem como base a chamada “História Integrada”, por meio da qual os conteúdos seguem uma lógica cronológica e linear, tendo como referência a História Europeia, intercalada com o estudo da História do Brasil e da América. Seu enfoque historiográfico tem como marco a história política e econômica. Dessa forma, como na coleção do PNLEM/2008 a renovação historiográfica não se

faz presente no texto principal da obra, ficando dessa forma restrita aos boxes, aos textos complementares e a algumas atividades presentes no decorrer dos volumes. O texto da obra caracteriza-se por uma narrativa linear com propósito informativo.

Entretanto, a presença de fontes históricas de diversos gêneros, indicações de filmes e de livros para leitura e textos complementares contribuem para enriquecer o trabalho pedagógico em sala de aula. Assim, o modo de utilização do livro pelo professor contribuirá de forma decisiva para sanar as lacunas presentes no mesmo, garantindo desse modo, a diversidade de interpretação em relação à História, às experiências e vivências.

Além do já citado anteriormente, os respectivos volumes da coleção História Global são constituídos por unidades e capítulos. As unidades semelhantes à versão do PNLEM 2008 são iniciadas por uma página dupla contendo uma imagem, uma epígrafe de um historiador, filósofo ou intelectual e pela seção “*Conversando*” – seção caracterizada pela presença de questões que tem como objetivo articular a imagem e a epígrafe apresentadas levando os alunos a uma reflexão inicial do que será discutido nos capítulos que constituem uma determinada unidade. Na coleção anterior esta seção era denominada “*Investigando*” e também possuía os mesmos objetivos da coleção de 2012. Por fim, no final das unidades temos a presença da seção “*Para saber mais*” representada pela indicação de filmes e livros a respeito dos temas trabalhados no capítulo. Esta seção na coleção anterior estava presente em todos os capítulos.

Os capítulos se iniciam por meio da seção “*Treinando o olhar*” que fazem uso de representações artísticas que constituem o patrimônio cultural de diferentes povos, busca fazer com que o aluno interaja com a linguagem artística, com seus agentes e com o contexto de produção. Na página seguinte do capítulo, temos um **texto introdutório**, indicando a temática do capítulo e acompanhado por questões problematizadoras que contribuem para um debate inicial sobre o capítulo, além de contribuírem também para a discussão da relação presente e passado. Dando sequência e ocupando a maior parte das páginas dos capítulos temos o **texto principal**, que privilegia a apresentação dos conteúdos históricos.

Ainda, ao longo do texto principal dos capítulos, temos: a presença de **boxes** que visam complementar o texto principal e são seguidos, na maioria das vezes, por atividades que visam à análise e a interpretação do texto; a seção **Observando e Organizando**, na coleção anterior era denominada “*monitorando*”, e tem (tinha) por objetivo retomar os conteúdos apreendidos por meio de questões discursivas; **glossário** que consta de uma breve explicação de um determinado termo ou conceito pouco usual ou desconhecido pelos alunos; **mapas e iconografia**, que acompanham o texto principal (mapas, fotos, obras de arte, documentos, esculturas, etc) com o objetivo de ilustrar, completar ou explicitar determinado aspecto do texto base, muitas vezes, são acompanhados de atividades; a seção **Oficina de História**, que propõe ao final de cada capítulo, questões que buscam a ampliação do conhecimento, por meio de debates, do estímulo à pesquisa e da articulação/relação dos conteúdos estudados.

Esta última seção se subdivide da seguinte forma: **Explorar & Refletir** - nesta subseção os alunos são estimulados a produzir textos, comparar problemáticas atuais com as de outros momentos históricos e a se posicionar em relações a questões importantes da atualidade; **De olho no Enem e Questões de seleção para as universidades** - essas subseções se caracterizam por questões selecionadas de vestibulares e de provas do Exame Nacional do Ensino Médio.

Notamos por meio da análise das unidades e capítulos do livro “História Global” do PNLD de 2012 que não houve mudanças substanciais na estruturação da obra, se compararmos à versão do PNLEM de 2008. As unidades tiveram sim, seus títulos modificados, porém, os capítulos continuaram tendo as mesmas denominações. No entanto, a elas foram acrescentados subtítulos. Além disso, ocorreu também uma mudança apenas nos nomes das subseções que formam a seção “Oficina de História”. O principal diferencial foi mesmo a introdução no volume I de mais um capítulo destinado ao estudo da História e da (s) Cultura (s) Africana (s).

Vale salientar também que, no final de cada volume da coleção temos como na coleção de 2008, a presença de uma cronologia histórica mundial e do Brasil acompanhada pela bibliografia de referência da obra. Acrescentou-se a isso, na versão do PNLD de 2012 a presença das citações das epígrafes e imagens utilizadas na abertura das unidades constantes nos volumes.

O volume I possui 320 páginas, divididas em 7 unidades que por sua vez subdividem em 21 capítulos. Dos **21 capítulos** presentes neste volume, *dois* são dedicados exclusivamente à História e a (s) Cultura (s) Africana (s). Trata-se do capítulo VI denominado “*Egípcios*” (mesmo capítulo e denominação presente na edição anterior), entretanto, o título da unidade não é mais o mesmo. Deixou de ser “Antiguidade Oriental” e passou a constar como “As primeiras civilizações”, o que é correto, pois, o Egito não faz parte do Oriente Médio e sim do continente africano; e do capítulo XII intitulado “*Povos africanos*”, que representa uma das mudanças significativas que aconteceram na obra, demonstrando que esta coleção, diferente da do PNLEM/2008, foi influenciada pela alteração do Art. 26 A da LDB ocorrida em função da sanção da Lei 10.639/03 e pelos critérios avaliativos das obras didáticas presentes nos editais do PNLD, que vem deixando de ser genéricos e se tornando mais específicos em suas exigências.

No final do capítulo VI na seção “Oficina de História”, por meio das subseções “Explorar & Refletir”, “De olho no Enem” e “Questões de seleção para as universidades” temos a presença de algumas atividades de interpretação de textos e exercícios de múltipla escolha a respeito da temática estudada no capítulo. No final do capítulo 12, além da seção “Oficina de História”, por se tratar do último capítulo da unidade, temos a presença da seção “Para saber mais” onde constam indicações de filmes e livros de leitura referentes aos conteúdos estudados ao longo da unidade.

Já o volume II possui 304 páginas, divididas em 4 unidades que subdividem em 23 capítulos. Destes **23 capítulos**, *nenhum* é dedicado exclusivamente à História e a (s) Cultura (s) Africana (s). Observa-se aqui que, como na coleção do PNLEM/2008, a História e a (s) Cultura (s) dos africanos e de seus descendentes continua sendo representada, neste volume, associada à escravidão e presente nas unidades I e IV quando é estudada a história do Brasil na época da colônia e do império. Desse modo, por exemplo, muitas imagens presentes na coleção anterior, continuam compondo o acervo iconográfico deste volume e da coleção como um todo.

Entretanto, vale destacar que no capítulo 4 denominado “Escravidão e resistência” além da presença da discussão a respeito do tráfico negreiro, de seus números, dos locais de saída, na

África e de chegada dos africanos no Brasil, dos “tipos” de escravos. O autor da obra, nos chama à atenção para a participação dos africanos nas vivências culturais brasileiras, desta forma:

essa participação deu-se por meio de um processo contínuo, rico e diversificado, sendo marcante, por exemplo, na literatura, na língua falada, no vocabulário, na música, na alimentação, na religião, no vestuário e na ciência (COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral.** v.2, 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 45).

Também são abordadas no capítulo, as diversas formas de resistência dos negros à escravidão, a vida nos quilombos, sua constituição, principais líderes negros (Ganga Zumba e Zumbi) e um pequeno texto dissertando sobre o significado do “20 de novembro”. Por fim, no final do capítulo temos na seção “Oficina de História” questões discursivas e de múltipla escolha a respeito da temática apresentada no capítulo.

Além disso, no capítulo XVII intitulado “Expansão do imperialismo” é apresentado como o processo de dominação imperialista europeia aconteceu nos continentes africanos e asiáticos, tendo como ponto de partida a história europeia. Não é discutido neste momento, por exemplo, o que isso representou para os inúmeros povos africanos, o que aconteceu em relação às suas culturas, como reagiram. Este subtítulo do capítulo restringe-se, principalmente, a apresentar os aspectos políticos e econômicos decorrentes do imperialismo, não apresentando os aspectos sociais e culturais vivenciados pelos africanos naquele momento.

O volume III possui 256 páginas, divididas em 4 unidades que são subdivididas em capítulos, perfazendo um total de 15 capítulos. Dos **15 capítulos**, *nenhum* é destinado exclusivamente à História e a (s) Cultura (s) Africana (s). No entanto, é possível perceber que mesmo havendo uma tentativa de invisibilização da presença do negro e de sua cultura no decorrer da história do Brasil, principalmente quando pensamos nos primeiros momentos da República, verificamos por meio de algumas imagens veiculadas neste volume e também nos demais, que ele sempre esteve presente e ativo nas lutas seja pela liberdade, pela igualdade, por emprego, moradia, contra a exploração, discriminação racial, religiosa, pela participação política e nas mudanças políticas almejadas para o país.

Dessa maneira, constatamos que tanto no segundo volume como no terceiro, alguns aspectos da História e da (s) cultura (s) africanas aparecem nos mesmos associados ao estudo da história brasileira. Entretanto, na maioria das vezes, estes aspectos não são contemplados no texto didático, figuram quase sempre representados por imagens com função apenas ilustrativa.

Ainda vale destacar, neste volume, a presença do capítulo X denominado “Independências afro-asiáticas e conflitos árabe-israelenses”, onde por meio do subtítulo “Independências na África” são apresentados, de forma resumida, os desdobramentos pós-coloniais ocorridos nas antigas colônias britânicas, francesas, belgas e portuguesas presentes no continente africano. Tais desdobramentos se restringem a questões políticas, não contemplando, por exemplo, as mudanças sociais e culturais vivenciadas e experimentadas pelos africanos a partir das independências.

No final deste capítulo, na seção “Oficina de História”, temos algumas questões discursivas e de múltipla escolha sobre as independências afro-asiáticas, sobre o *Apartheid* na África do Sul e sobre a relação África e globalização.

Enfim, no capítulo XII intitulado “Desigualdades e globalização”, mais uma vez, como na coleção do PNLEM/2008 o continente africano é apontado como um dos representantes do Terceiro Mundo caracterizado pela exploração colonial, pela pobreza, conflitos, dependência e doenças. Não queremos aqui negar a existência desses problemas, mas, é preciso também apresentar para os alunos as riquezas que o continente possui. Riquezas essas, não apenas do ponto de vista econômico, mas principalmente do ponto de vista cultural. Vale destacar também ao final deste capítulo a presença da seção “Para saber mais” com a indicação de filmes e livros para leitura, inclusive a respeito da África.

No que diz respeito ao comparecimento da História e Cultura (s) Africana (s) na coleção “História Global” do PNLD/2012, os avaliadores do MEC, em 2011, salientaram o seguinte:

Os três volumes da coleção abordam-se conteúdos referentes à História e Cultura da África, dos afrodescendentes e dos indígenas. Destaca-se no primeiro volume, um capítulo destinado a discutir a história africana, que extrapola o contexto das

colonizações (*Guia de livros didáticos*: PNLD - 2012: História, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011, p. 91).

Concordamos em parte com tal análise, pois, nota-se uma mudança significativa no primeiro volume da coleção. No segundo e terceiro volumes os aspectos da História e Cultura (s) Africana (s) continuam sub-representados e vinculados à História do Brasil e à História da Europa quando se estuda a expansão e o declínio do imperialismo europeu em África. Em relação ao último aspecto, trata-se de uma história extremamente política, não havendo espaço para a apresentação dos aspectos sociais e culturais vivenciados pelos africanos e seus descendentes.

Ainda, segundo os avaliadores do PNLD,

constam no Manual do Professor discussões atuais sobre a legislação e relevantes reflexões sobre o tema em textos de diferentes autores. No livro do aluno, boa parte da renovação na abordagem localiza-se nos textos complementares (**Guia de livros didáticos**: PNLD - 2012: História, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011, p. 91).

Além disso, os avaliadores também ressaltam que “a abordagem crítica das relações étnico-raciais, assim como a do preconceito e da discriminação, ocorre, geralmente, nas atividades finais do capítulo” (*Guia de livros didáticos*: PNLD - 2012: História, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011, p. 91).

Em relação ao livro do professor, acrescenta-se à estruturação apresentada no início deste item, o “Manual do Professor”, que consta no final de cada um dos volumes, dividido em seis partes. A primeira parte é denominada *Orientações teórico-metodológicas* e, como na versão anterior da coleção, apresenta um texto subdividido em subtítulos onde se disserta sobre História, historiografia e o papel do historiador; sobre educação e a relação do professor com o livro didático; sobre a concepção da obra e sua estruturação.

Nesta parte, vale destacar o subtítulo “*Concepção da obra*”, pois, o mesmo não existia na primeira versão, dessa forma, por meio dele, o autor busca justificar algumas escolhas feitas em sua obra no que diz respeito à temporalidade (a escolha por uma cronologia linear), a disposição

dos conteúdos a partir de uma periodização clássica da História, e do predomínio do enfoque historiográfico baseado na história política e econômica, aspectos esses alvos de críticas.

Assim, o autor do livro didático fez algumas ponderações a respeito destes aspectos, que são os seguintes:

1ª) Temporalidade - abordamos o processo histórico a partir de uma sequência temporal do passado para o presente. No entanto, estimulamos à percepção do aluno (nas diversas atividades desta obra) para as mudanças e permanências que, na vida social, ressoam do passado até nossos dias.

(...) a concepção temporal adotada, todavia, procurou incorporar o passado e o presente como “possibilidades”, e não como algo inexorável (Manual do Professor, 2011, p.5)

2ª) Disposição dos conteúdos - como afirmam os PCN’s referentes ao Ensino Médio, o debate historiográfico tem sido intenso, com abordagens diversas sobre antigos temas e a inclusão de novos objetos que constituem as múltiplas facetas da produção humana e que sustentam em uma pluralidade de fundamentos teóricos e metodológicos. Diante disso, optou por privilegiar nesta coleção temas pertinentes à vida pública , intercalando conteúdos sobre as diversas sociedades (...). *Ou melhor, principalmente, sobre a sociedade europeia [grifo meu]* (Manual do Professor, 2011, p.5).

3ª) Passado público: político e econômico - sabemos que o enfoque historiográfico centrado na história política e econômica tornou-se objeto de críticas contundentes por parte de educadores respeitáveis. (...) no entanto, e a medida que essas concepções foram questionadas, podemos reafirmar a legitimidade da reflexão política e econômica como esferas fundamentais da investigação histórica. Afinal, só podemos ser cidadãos do nosso tempo se adquirirmos consciência do passado público (político e econômico) da época em que vivemos. *Concordo em parte, entretanto, também é preciso pensar no social e no cultural, nas experiências, nas vivências, nas representações e no imaginário das pessoas [grifo meu]* (Manual do Professor, 2011, p.6).

Por fim, o autor também ressalta que ao desenvolver sua proposta e sistematizar seu conteúdo, esta coleção didática, reconstrói a seu modo e nos seus limites uma parte do chamado “saber

histórico escolar”. Desse modo, as diferentes visões interpretativas presentes em sua obra devem ser tratadas e reconhecidas por professores e alunos como representações desenvolvidas por escolhas, filtros e perspectivas (Manual do Professor, 2011, p.6).

Na segunda parte intitulada “Avaliação Pedagógica”, como na coleção do PNLEM de 2008, o autor nos leva a refletir sobre o que avaliamos. Como avaliamos? E Quando avaliamos?. Demonstrando que há várias formas de avaliação. Desse modo, a coleção busca promover uma avaliação que seja ampla e contínua, por meio de atividades tais como as propostas através das seções “*Conversando*”, “*Treinando o olhar*”, “*Observando e organizando*” e “*Oficina de História*”, já apresentadas anteriormente.

Já na terceira parte denominada “*Interdisciplinaridade*”, o texto do Manual do Professor salienta a importância do uso da cartografia e da iconografia no ensino de História, sugerindo como apresentado no Manual do Professor da Coleção anterior, que o trabalho com imagens (análise) deve obedecer três etapas - de observação, identificação e contextualização.

Além disso, há por parte do autor um grande interesse em apresentar para o professor alguns recursos didáticos e visuais que podem contribuir para o seu trabalho em sala de aula e para complementar as temáticas apresentadas na obra. Assim, são sugeridas ao professor algumas formas de utilização de vídeo (filmes), a utilização da Literatura como forma de testemunho e documento de uma época, a indicação de livros para leitura do professor, o estudo do espaço social (atividades fora da sala de aula em praças, museus, ruas, monumentos, etc) e o trabalho com fontes orais, tais como entrevistas e depoimentos. Na verdade, esta parte, era denominada na coleção do PNLEM 2008 como “*Informações adicionais e sugestões de trabalho*”.

A quarta parte, denominada “*Sobre os afrodescendentes e os indígenas*”, é um diferencial, pois no Manual do Professor, em relação ao da coleção anterior, pois apresenta as alterações acontecidas na LDB em função da publicação da lei 10.639/03 e da lei 11.645/08, que tornaram obrigatório o estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e da História e cultura indígena. Neste sentido, o autor do livro afirma o seguinte:

A exigência não limita à disciplina História, mas abrange também Literatura, Arte e, de modo geral, todas as demais disciplinas. A obrigatoriedade talvez tenha sido tardia (*Manual do Professor*, 2010, p.17).

O autor também ressalta que,

de certa forma, temas de história e cultura afro-brasileira vinham sendo estudados nos livros didáticos desde muito tempo atrás. (...) entretanto, eram carregados de negatividade e limitados à escravidão e ao domínio sofrido pelos africanos e seus descendentes, no Brasil, e em outros lugares da América. Em geral, além da diáspora africana, essa história só tinha vez quando se estudava o colonialismo no século XIX e as independências dos países do continente no século XX. Assim mesmo, esses temas costumam ser abordados apenas da perspectiva europeia (*Manual do Professor*, 2010, p. 17).

É interessante que o autor reconhece que os conteúdos precisam ser estudados de uma outra maneira, sem negatividade, estereótipos, por meio de um outro olhar em que os europeus sejam um dentre outros povos. No entanto, embora tenhamos constatado que o autor ampliou a sua abordagem a respeito da História e Cultura (s) Africana (s) no volume I de sua obra, nos volumes II e III o mesmo não aconteceu. Dessa forma, embora o autor do livro tenha feito, no *Manual do Professor*, uma crítica em relação ao estudo do colonialismo no século XIX e as independências africanas acontecidas no século XX, tendo como base a perspectiva europeia, esse tipo de abordagem ainda se perpetua em sua coleção do PNLD de 2012.

O texto do *Manual do professor* também salienta que,

à primeira vista, instituir conteúdos obrigatórios, por meio de legislação parece um pouco arbitrário. Todavia, as leis – como tudo o mais – têm história, e o processo que levou à promulgação da lei nº 10.639 foi fruto de pressões democráticas da sociedade, particularmente do movimento negro no Brasil que, legitimamente, exigia um tratamento à altura da importância dos negros brasileiros para a sociedade aqui constituída ao longo de cinco séculos.

Mas uma lei não resolve por si os problemas. Desde a sua entrada em vigor, em 2003, muitos esforços têm sido feitos por professores, bibliotecários,

administradores escolares, autores e editores de livros didáticos. E ainda será preciso fazer muito mais para construir a igualdade no que se refere à apropriação da própria história pelos brasileiros. Este livro é resultado desse esforço (Manual do Professor, 2010, p.17).

Por meio da análise desta quarta parte do Manual Professor, mais uma vez, ficou evidente que a coleção “História Global” do PNLD de 2012 foi influenciada pelas demandas da lei 10.639/03. Contudo, sabemos da dificuldade de autores e editoras em didatizarem o conhecimento a respeito da História e Cultura (s) Africana (s), porém, tem se apresentado como exigência política e social que os livros didáticos de História contemplem em seus textos e imagens as renovações historiográficas, as demandas da LDB, dos movimentos sociais e de uma sociedade que é multicultural.

Na quinta parte temos a indicação da bibliografia utilizada na elaboração do “manual” e na sexta, e última parte, denominada “*Orientações, sugestões e respostas*” temos sugestões de respostas para todas as atividades apresentadas ao longo do livro, além de sugestões de atividades extras para as unidades e textos complementares referentes a todos os capítulos. Em relação ao estudo da História e da (s) Cultura (s) Africana (s), vale destacar aqui, a presença de bons textos complementares, atuais e que dialogam com as demandas da 10.639/03, que podem potencializar o trabalho do professor com a temática africana em sala de aula.

Por fim, em relação à materialidade do livro, destaca-se o cuidado dado ao texto, o tamanho das letras utilizadas, ao uso das cores e a presença de inúmeras imagens, que contribuem para despertar no aluno o interesse pela leitura da obra. O sumário também destaca por meio das cores os títulos das unidades e dos capítulos, o que favorece a identificação e o manuseio do livro por parte dos alunos. Vale destacar como positiva, ainda, a divisão da obra em três volumes.

1.3 A coleção “História: das cavernas ao terceiro milênio” – PNLEM/2008

A coleção didática “História: das cavernas ao terceiro milênio” é de autoria de Myriam Becho Mota³⁴ e Patrícia Ramos Braick³⁵ e esta dividida em três volumes, cada um destes possuem: capa, uma breve apresentação do livro, sumário, o conteúdo dividido em unidades e capítulos, bibliografia e planisfério político. Vale destacar, também, que das 19 coleções didáticas de História aprovadas pelo MEC, em 2007, esta coleção corresponde a uma das cinco que se apresentaram subdivididas em volumes e, não como a maioria, que constavam como volume único. Portanto, observa-se que foi uma obra produzida com vistas a participar da primeira avaliação dos livros didáticos do Ensino Médio, acontecida naquele ano. Além disso, trata-se de uma primeira edição da coleção ocorrida em 2005 e nela não se encontra contemplado o Art. 26 A da LDB alterado pela Lei 10.639/03.

O volume I possui 192 páginas, divididas por meio de uma “introdução” denominada “O fazer História” que é acompanhada pelo capítulo 1; posteriormente temos a unidade I subdividida em 8 capítulos e a unidade II, subdividida em 9 capítulos, perfazendo assim um total de 18 capítulos.

Dos **18 capítulos** presentes no volume I, *apenas um* é destinado especificamente ao estudo da História e da (s) cultura (s) africana (s), a partir da apresentação do capítulo V denominado “*A civilização floresce às margens do Nilo*”. Vale destacar também que ao final do referido capítulo temos a presença de um texto complementar intitulado “*Outros povos africanos*”, acompanhado de duas questões que visam trabalhar a diversidade de povos presente em África, além de outras atividades que visam retomar o conteúdo do capítulo e preparar o aluno para o vestibular e para o Enem. Há também no final deste capítulo a indicação de dois filmes: “O príncipe do Egito” e do “Vale dos Reis”.

³⁴ Myriam Becho Mota é licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira (MG), mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University (EUA) e professora do Ensino Médio e Superior em Itabira.

³⁵ Patrícia Ramos Braick é mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professora do Ensino Médio em Belo Horizonte.

O volume II possui 287 páginas, divididas em 4 unidades. A primeira unidade possui 3 capítulos; a segunda possui 4 capítulos; a terceira possui 5 capítulos e a quarta, e última unidade, possui 12 capítulos. Desse modo, o referido volume apresenta 25 capítulos.

Dos **25 capítulos** constantes no volume II, *nenhum* deles é destinado especificamente à História e a (s) Cultura (s) Africana (s). No entanto, é possível perceber ao longo dos capítulos destinados a história do Brasil colonial e imperial, com raras exceções, a presença de africanos e de seus descendentes sempre ligados ao trabalho pesado, braçal e escravo. Além disso, vale destacar neste volume, a presença do capítulo 20 intitulado “*O imperialismo na África e na Ásia*”, que tem por objetivo demonstrar como se deu o novo colonialismo implementado nos dois continentes a partir do século XIX. Ao final deste capítulo, temos um texto complementar sobre o “Grande Zimbábue” acompanhado de duas questões e de outras atividades dissertativas, algumas questões de vestibulares e do Enem. Por fim, há ao final do capítulo a indicação de três filmes, sendo que um deles se passa no continente africano (filme: As montanhas da Lua).

Já o volume III possui 248 páginas, divididas em 2 unidades. A primeira é constituída por 10 capítulos e a segunda por 5 capítulos, perfazendo um total de 15 capítulos.

Dos **15 capítulos**, *nenhum* é destinado especificamente ao estudo do continente africano. Entretanto, no capítulo VIII intitulado “*Guerra Fria*”, em um de seus subtítulos é abordado à questão da descolonização afro-asiática. Em relação à África é abordado o processo de descolonização na Argélia, Congo, dentre outros países. Nas questões do final do capítulo, apenas uma é destinada ao processo de descolonização na África. No que diz respeito aos filmes sugeridos, dos quatro indicados, um retrata a luta armada contra a dominação colonial francesa na Argélia.

Além disso, no capítulo XIV denominado “Conflitos internacionais” é apresentado um panorama do mundo atual, mostrando os vários pontos de conflitos na Ásia, na América, na África e na Europa. Desse modo, o continente africano é abordado por meio de um estudo de caso de dois países africanos: a África do Sul e Angola, demonstrando as relações conflituosas vivenciadas pelos mesmos. A política do *apartheid* na África do Sul e a guerra civil ocorrida durante o

processo de libertação colonial de Angola. Das atividades do final do capítulo, apenas uma é destinada ao continente africano. Já em relação aos filmes indicados, dos quatro propostos, nenhum tem a África como cenário.

Vale ressaltar, por meio do panorama anteriormente apresentado, que embora esta coleção didática mescele capítulos de História da Europa com os de História do Brasil e da América, a abordagem predominante centra-se em uma história política e econômica que tem como base cronológica a História europeia. Isso pode ser constatado por meio dos inúmeros capítulos da obra destinados ao estudo da Europa em diferentes épocas.

O próprio “Guia” (catálogo) de avaliação de livros didáticos do PNLEM de 2008, de História, do Ensino Médio, confirma nossas constatações quando informa o seguinte:

(...) trata de conteúdos da chamada História Geral de modo integrado à História do Brasil, abordando a experiência histórica da Pré-História ao mundo contemporâneo (*Guia de livros didáticos*: PNLEM 2008: História, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 55).

Além disso, a obra se caracteriza por:

(...) valorizar a relação passado-presente (...). Apoiar-se em documentação rica e diversificada, que incentiva o aluno a perceber a História como um trabalho de construção contínua. Possui proposta de ensino-aprendizagem em sintonia com as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, além de incorporar as inovações historiográficas em sua metodologia histórica (*Guia de livros didáticos*: PNLEM 2008: História, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 55).

A coleção esta estruturada a partir das seguintes seções:

- **Páginas de abertura de capítulo** – páginas acompanhadas de diferentes gêneros textuais, pintura, fotografias, mapas e tabelas, seguidos de um texto didático, que introduzem o capítulo;

- **Boxes de diferentes tipos de texto** – quadros que trazem documentos históricos, textos de pesquisadores, trechos de obras literárias, os quais possibilitam ao aluno conhecer diferentes interpretações elaboradas sobre determinado acontecimento histórico;
- **Texto complementar** – diferentes tipos de textos que visam ampliar o conhecimento sobre um tema e possibilitar o debate. O texto é acompanhado da seção “Compreendendo o texto” que visa estimular nos alunos a capacidade de compreensão e posicionamento diante de determinada temática ou interpretação histórica;
- **Atividades** – Esta seção é subdividida em duas: “*Explorando o conhecimento*” e a “*A história e o tempo presente*”. A primeira subseção tem a finalidade de sistematizar os conteúdos estudados, desenvolvendo as habilidades de comparação, observação, interpretação, produção de textos, o juízo crítico e as noções de cronologia. Já a segunda subseção, visa estimular os alunos a relacionar o passado e o presente, fazendo com que os mesmos possam se posicionar diante de questões relevantes da contemporaneidade.
- **Sugestões de filmes** – sugestão de um ou mais filmes recomendados para o trabalho com os conteúdos tratados no capítulo.

Ao livro destinado ao professor, acrescenta-se ao já citado, o “Suplemento de Apoio ao Professor”, denominado muitas vezes como “Manual do Professor”. Optamos aqui por analisar este “manual” com o intuito de descobrir e/ou identificar pistas de como esta coleção didática pensa a cultura e, especificamente, como pensa a (s) cultura (s) africana (s).

O “manual do professor” encontra-se dividido em três partes, e esta presente no final de cada volume. A primeira parte refere-se a uma apresentação da obra composta pelas seguintes seções: *A era da informação, A hibridização cultural, A história e o tempo presente, A estruturação da coleção e a avaliação*. A segunda parte varia nos volumes, pois apresenta os nomes dos capítulos, seus objetivos, textos complementares, sugestões de outras atividades, sugestões de outras leituras e as respostas dos exercícios propostos na seção Questões do vestibular/Enem. Na terceira parte temos a indicação de bibliografia complementar para o professor e sugestões de leitura para os alunos. Vale destacar aqui que a primeira e a terceira partes repetem nos três volumes e a segunda é variável.

Além disso, o texto da primeira parte do manual, denominada “Apresentação da obra”, salienta que vivemos em uma sociedade da informação ou sociedade do conhecimento, na qual a informação e o conhecimento vêm se tornando bens cada vez mais importantes para as pessoas. E em função de toda essa transformação vem ocorrendo uma mudança na abordagem do saber histórico em sala de aula.

Sendo assim, as relações sociais são

intensificadas e, ao mesmo tempo, esvaziadas, aproximando pessoas distantes e distanciando pessoas próximas, encurtando distâncias e acelerando o tempo, mas reduzindo a possibilidade que se tem para desfrutar a companhia dos amigos e familiares. Tudo se interliga. Os acontecimentos de uma região são formados por eventos que ocorrem a milhas de distância, não há mais fatos que não produzam uma série de ecos, reflexos e ressonâncias imprevisíveis e inesperados. (*Suplemento de apoio ao professor*, 2005, p. 3).

O texto do manual ainda enfatiza que o efeito mais importante de toda essa transformação social é a mistura de valores, línguas e culturas, provocando o que os antropólogos chamam hoje de hibridização cultural (*Suplemento de apoio ao professor*, 2005, p. 3). Essa hibridização ocorre porque:

(...) os bloqueios físicos e ideológicos à livre difusão do conhecimento, da cultura e da educação tendem a diminuir, permitindo que povos de diferentes partes do mundo tenham acesso aos valores uns dos outros e se engajem em processos de fusão e difusão de suas respectivas identidades culturais (*Suplemento de apoio ao professor*, 2005, p. 3).

Aqui vale fazer uma ponderação, pois, mesmo havendo estes desbloqueios físicos em função de uma maior difusão do conhecimento, da informação e da cultura, há neste mesmo momento a existência de uma ideologia hegemônica que de certa forma determina e seleciona, principalmente, que tipo de conhecimentos e aspectos culturais “podem” e “devem” ser divulgados e propagados para todo mundo. Os livros didáticos, por exemplo, refletem muito isso. Pois, a visão eurocêntrica de mundo continua sendo a hegemônica e a que se faz presente na

maioria dos livros de história, contribuindo dessa forma para a homogeneização do conhecimento e de alguns aspectos culturais que se pretende manter e perpetuar ao longo do tempo.

Contudo, na primeira parte do “manual do professor”, também, é afirmado que o entendimento entre os povos, não é tão fácil e que o recrudescimento das guerras civis, das rivalidades religiosas ou interétnicas em certas regiões do mundo pode ser interpretado como reações ou movimentos destinados a frear essas transformações e a reafirmar identidades regionais (*Suplemento de apoio ao professor*, 2005, p. 3).

Por fim, nota-se que de certa forma, esta coleção didática por meio do texto presente no “manual do professor”, comunga com o conceito de cultura que sustenta nossa pesquisa, o conceito de cultura (com aspas). Pois, não pensa a cultura como algo fixo, mas sim, como elemento constantemente reiventado e investido de significados contextuais e políticos. No entanto, veremos se isso também se confirma para os textos e imagens referentes à (s) cultura (s) africana (s) presentes nos livros utilizados por alunos e professores.

Retomando a avaliação da coleção, presente no “Guia” (catálogo) de avaliação dos livros didáticos do PNLEM de 2008, é afirmado que a obra possui uma metodologia de ensino-aprendizagem que tem como intenção construir um livro didático voltado para o presente e amparado em referenciais conhecidos e contemporâneos. Entretanto, segundo os avaliadores

as marcas do “presentismo” aparecem no texto às vezes, de forma bastante sutil, por meio da sugestão de semelhanças entre passado e o presente, e acabam por confundir a diferença que existe entre eles. Como consequência, a historicidade dos processos sociais nem sempre é devidamente contextualizada e considerada na sua complexidade (*Guia de livros didáticos: PNLEM 2008: História, Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 56-57).

Ainda, conforme os avaliadores, a coleção apresenta os conteúdos por meio de um texto didático narrativo que privilegia a memorização. Todavia, as demais partes dos capítulos também propiciam a observação, a compreensão, a organização, a argumentação, a análise, a formulação

de hipóteses e a prática da escrita. A linguagem da obra foi avaliada como adequada para os alunos do Ensino Médio.

Do ponto de vista da metodologia da História a obra busca

combinar as profundas transformações próprias das sociedades da informação com as novas abordagens para o tratamento do passado. A intenção é que se perceba o passado a partir de interrogações do presente, sugerindo-se uma relação não apenas passado => presente, mas também presente => passado (*Guia de livros didáticos: PNLEM 2008: História, Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 57-58).

Além disso, segundo a avaliação feita pelo MEC, em 2007,

verifica-se a atualidade da obra, na medida em que incorpora algumas temáticas renovadas, como a questão de gênero e temas relacionados aos fundamentalismos atuais, que têm implicado conflitos étnicos e religiosos. Deve-se também ressaltar a presença de conteúdos a respeito da História da África. Contudo, ao se propor a dar conta de um conteúdo muito vasto, com grande quantidade de informações, a obra incorre em algumas simplificações explicativas (*Guia de livros didáticos: PNLEM 2008: História, Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 58).

Dessa forma, observa-se por parte dos avaliadores, a preocupação com a introdução da História da África nesta coleção, entretanto, não se fala em cultura (s) africana (s). Logo, percebe-se que é uma exigência ainda muito genérica, o que acaba contribuindo para que seja colocado em destaque, nesta obra, os aspectos políticos e econômicos da África, enquanto que a questão cultural africana é colocada em um segundo plano, sendo pouco abordada e discutida.

Os avaliadores também enfatizaram que a obra

abre espaço para a incorporação dos objetos atuais da historiografia, como a vida cotidiana, a História das mulheres e a História das práticas alimentares. A noção de cultura é trabalhada de forma integrada com aspectos políticos, econômicos e sociais, podendo-se sublinhar a forte presença das contribuições da Antropologia,

que permitem pensar a cultura em seus aspectos dinâmicos e não normativos (*Guia de livros didáticos: PNLEM 2008: História, Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 58).

Neste sentido, os avaliadores salientam que há nesta coleção a preocupação com a construção da cidadania por parte dos alunos, são vários os temas relevantes para a sociedade brasileira e mundial, destacados nos textos didáticos e nos textos complementares. Assim, questões como o desemprego, a destruição do meio ambiente, o trabalho infantil, o preconceito racial e a questão indígena, fazem parte dos debates e pesquisas sugeridas no decorrer dos volumes da obra.

No que diz respeito à avaliação, o “manual do professor” sugere que a mesma contemple as especificidades e habilidades prévias dos alunos, ocorrendo durante todo o processo de ensino-aprendizagem e de forma diversificada.

Vale destacar, também, que não há no “manual do professor” nenhuma referência a importância do uso da iconografia no Ensino de História, além de não se fazer referência a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 que alteraram o Art. 26 A da LDB. Quanto à bibliografia complementar sugerida aos professores e aos alunos e, até mesmo a utilizada para produção desta obra, verifica-se uma limitação/ausência de autores contemporâneos que tratam da temática da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Enfim, pensando na materialidade desta coleção, podemos apontar a editoração como um dos principais destaques desta obra, pois houve todo um cuidado com a revisão do texto, com a quantidade de imagens e com suas respectivas legendas. Entretanto, no que diz respeito à qualidade das imagens referentes à História e a (s) cultura (s) africana (s) verifica-se ainda a persistência de imagens canônicas, o que será abordado posteriormente.

Outro aspecto que merece destaque na coleção é a utilização de um sistema de cores no decorrer das páginas dos volumes da coleção, que contribui de forma positiva para chamar a atenção do aluno para os títulos das unidades, dos capítulos, textos complementares e atividades a serem realizadas. Além disso, a utilização de uma mesma cor no local onde se encontra a numeração de

cada página, de uma dada unidade, também contribuiu para facilitar localização da mesma, mesmo o livro estando fechado.

1.4 A Coleção “História: das cavernas ao terceiro milênio” – PNLD/2012

Esta coleção didática está dividida em três volumes, cada um destes possuem: capa, uma breve apresentação do livro, sumário, o conteúdo dividido em unidades e capítulos, e a bibliografia de referência utilizada em cada um dos livros. Nota-se aqui a ausência do planisfério político que constava na versão do PNLEM de 2008. Vale destacar que, conforme dados de catalogação da coleção, trata-se da 2ª edição da obra ocorrida em 2010, no entanto, mesmo sendo uma reedição, constatamos mudanças significativas no que diz respeito à História e Cultura (s) Africana (s), se compararmos a edição anterior.

O volume I possui 256 páginas. Inicia-se com uma introdução sobre “O fazer história” que é acompanhada pelo capítulo I denominado “A construção da história”. Posteriormente temos a unidade I subdividida em 6 capítulos. Sendo que no capítulo IV intitulado “Mesopotâmia, Egito e o Reino de Cuxe” a História e a (s) Cultura (s) Africana (s) é (são) apresentadas, mesmo não sendo um capítulo dedicado especificamente ao estudo da temática africana. Contudo, observamos que no subitem destinado a história e à cultura egípcia, no texto didático do livro, não é explicitado que os egípcios eram negros e muito mesmo que toda produção cultural egípcia faz parte de uma cultura africana, que inclusive, influenciou e continua influenciando a cultura de inúmeros povos presentes em África e até mesmo fora dela. Todavia, no subitem destinado ao Reino do Cuxe já é explicado no título do subitem que trata-se de um grande reino negro. Posteriormente ampliaremos esta discussão.

Ainda, vale destacar neste capítulo, a presença de atividades de análise de documento; um texto complementar intitulado “A história da África e sua importância para o Brasil” que é acompanhado de três questões discursivas; atividades diversificadas com vistas a retomar o conteúdo do capítulo, analisar imagens e relacionar passado e presente; questões do vestibular e do Enem; indicações de livros para leitura e de um *site* para pesquisa. O diferencial do capítulo, se compararmos com a mesma obra didática do PNLEM/2008, foi a introdução da história e cultura cuxita.

Por fim, temos a unidade II que é subdividida em 8 capítulos, destinada em grande parte a história europeia.

O volume II está dividido em 328 páginas, onde constam 4 unidades e 20 capítulos. **Dos 20 capítulos**, *um* é destinado especificamente ao estudo da História e culturas africanas. Trata-se do capítulo II denominado “A África dos grandes reinos e impérios”. Além disso, mais uma vez, como na edição anterior, constatamos a presença de aspectos da (s) cultura (s) africana (s), principalmente por meio de imagens, nos capítulos destinados a história brasileira durante a colônia e o Império. Como no volume I, o capítulo II deste volume também é acompanhado por atividade de análise de documento; por um texto complementar intitulado “A vida urbana na África negra”, seguido por questões discursivas; atividades diversas sobre o capítulo; questões de vestibular e do Enem; e indicações de leituras, filme e sites para pesquisa. Observamos que em relação à edição anterior, o diferencial deste volume foi o acréscimo de mais um capítulo destinado à história e a cultura dos africanos.

Já o volume III possui 264 páginas, subdivididas em 3 unidades e 15 capítulos. **Dos 15 capítulos**, *nenhum* é destinado especificamente à história e cultura africana, entretanto, em três capítulos o continente africano é retratado. No capítulo I denominado “O imperialismo na África e na Ásia”, no subitem “A partilha da África”, além da grande importância dada aos aspectos políticos e econômicos, percebemos a presença de algo novo na medida em que as autoras da obra, por meio de um texto complementar, abordam a resistência africana ao processo imperialista. O continente africano também é retratado no capítulo VII intitulado “A Guerra Fria”, no subitem “O processo de descolonização da África e da Ásia”. Neste capítulo, como no anterior, além da ênfase dada a questão política envolvendo as independências, na África, nas antigas colônias francesas, na Argélia e no Congo Belga, Braick e Mota (2010) incluíram no texto didático as consequências da descolonização para a população africana, com destaque, para a atuação das elites africanas ao final desse processo. Apesar das autoras terem introduzido informações “novas” ligadas ao social, gostaríamos que também fossem enfatizados os pontos positivos das independências, não só os negativos.

Por fim, no capítulo XIII denominado “Conflitos e tensões do mundo atual” no subitem “África: estudo de caso” é abordado como se deu a chegada dos europeus à região da África do Sul, o

processo de colonização, instalação do regime de segregação racial denominado *Apartheid* e sua crise; e o processo de colonização e independência de Angola. Observamos que, neste capítulo a ênfase dada pelas autoras ainda continua sendo nos fatores políticos, em detrimento dos fatores sociais e culturais. Vale lembrar, também, que ao final de cada um dos capítulos citados, temos a presença de diversas atividades discursivas e de múltipla escolha, indicações de livros e filmes, no entanto, as mesmas contemplam todos os temas do capítulo e não somente o continente africano. Além disso, constatamos que mesmo sendo sub-representado o negro se fez presente em algumas imagens veiculadas, neste volume, durante o início da República no Brasil e até mesmo na contemporaneidade.

Conforme o Guia (catálogo) de livros didáticos do PNLD de 2012, de História, do Ensino Médio, por meio desta coleção

estuda-se desde a História dos primeiros humanos até a nova ordem mundial contemporânea, intercalando-se conteúdos da História Geral, da América e do Brasil (...). A abordagem predominante da coleção centra-se na história política ordenada de forma cronológica, tomando por referência a divisão temporal fundamentada na História da Europa (*Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História, Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011, p. 31).

Dessa forma, no texto didático

predomina uma narrativa pautada na história política, com viés cronológico e linear, guiado pela periodização quadripartite, havendo inserções pontuais de reflexão sobre a vida econômica, social e cultural. A renovação historiográfica é contemplada em alguns capítulos por meio da apresentação de diferentes interpretações sobre os temas. A abordagem de experiências da vida privada e cotidiana, geralmente, está restrita a boxes ou a textos complementares expostos ao final dos capítulos (*Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História, Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011, p. 33).

No “manual do professor”, as autoras nos informam que a coleção tem como base uma

pedagogia não diretiva, fazendo com que a mesma seja mais que um livro básico de consulta, buscando oferecer as referências fundamentais para que o professor possa abordar a história em distintas dimensões. Sendo assim, o livro não direciona o olhar, não oferece uma narrativa ou interpretação única do processo histórico, mas se apresenta como um texto aberto, contendo múltiplas referências e sugestões de trabalho (...) (*Manual do Professor*, 2010, p.10).

Quanto a sua estruturação, esta coleção didática está organizada da seguinte forma:

- **Páginas de abertura de Unidade** – representa a apresentação da Unidade e é feita por meio de imagens, textos e questões que visam recuperar o conhecimento prévio do aluno sobre os temas que serão abordados na unidade;
- **Páginas de abertura de capítulo** – são caracterizadas pela presença de diferentes gêneros textuais e iconográficos, seguidos de um texto didático, que introduzem o tema do capítulo, utilizando sempre de uma problemática que articula passado e presente;
- **Boxes de diferentes tipos de textos** – quadros destacados com a cor da Unidade que trazem documentos históricos, textos de pesquisadores e trechos de obras literárias.
- **Análise de documento** – esta seção tem como finalidade possibilitar ao aluno o contato e a interpretação de diferentes tipos de textos e imagens;
- **Lembre-se!** – presente no final de cada capítulo esta seção tem como objetivo destacar os principais assuntos estudados (é uma espécie de resumo);
- **Técnicas de trabalho** – seção presente no final de cada Unidade onde a atividade a ser desenvolvida pelos alunos é apresentada por meio de um roteiro de trabalho que consiste na realização de pesquisa, entrevista, elaboração de fichamentos, confecção de um mural, seminário, análise de filme, etc;
- **Texto complementar** – seção caracterizada por diferentes tipos de textos (jornalísticos, históricos, historiográficos, científicos, de apoio didático, poesias, músicas, etc) e acompanhada pela subseção “Compreendendo o texto” (trata-se de questões discursivas a respeito do texto complementar);
- **Atividades** – esta seção é subdividida em “Explorando o conhecimento” e em “A história e o tempo presente”. A primeira subseção tem a finalidade de sistematizar os conteúdos estudados e desenvolver as habilidades de comparação, de observação, de interpretação,

de produção de texto, o juízo crítico e a noção de cronologia. A segunda possui atividades que visam fazer com que os alunos possam relacionar o passado e o presente, estimulando os mesmos a se posicionar diante de questões relevantes do nosso dia a dia. As atividades dessa última subseção inclui a produção de texto, debates, leitura de imagens e textos, pesquisas, etc;

- **Vestibular/ENEM** – segundo Braick e Mota (2010), o ensino médio não pode ficar refém de um modelo educacional voltado para os vestibulares, mas também não pode se esquivar dessa tarefa. Desse modo, esta seção é importante no sentido de aproximar os alunos das universidades, a partir de questões de provas de diferentes universidades do país;
- **Ampliando o conhecimento** – esta seção é caracterizada pela sugestão de leitura, *sites* e filmes, recomendados para o trabalho com os conteúdos apresentados nos capítulos.

Com base na estruturação apresentada, observa-se que houve uma mudança importante na coleção, se a compararmos com a edição do PNLEM de 2008. O mesmo também pode ser dito em relação à presença da História e cultura (s) africana(s), apesar da existência de algumas permanências. Tal fato pode ser confirmado, com algumas ponderações, por meio do Guia (catálogo) de Livros didáticos de História do PNLD de 2012 quando salienta o seguinte:

no que se concerne à História e cultura da África, dos afrodescendentes e dos indígenas, no volume 1 são utilizados alguns objetos que pertencem à cultura de países africanos para exemplificar tipos de fontes históricas; há discussões sobre os desafios para compreensão da História da África e abordam-se reinos e impérios africanos *no volume 2. E, ainda, no segundo volume* [grifo meu], são propostos textos e atividades que possibilitam conhecer questões da História recente do continente africano. Em outros capítulos deste volume, no estudo da colonização portuguesa na América, enfatizam-se a presença dos africanos e afrodescendentes e o papel que desempenharam como agentes transformadores de seu tempo, *porém, contudo, todavia, na maioria das vezes como escravos* [grifo meu]. No volume 3, abordam-se o colonialismo e suas consequências em várias, *ou melhor, em algumas* [grifo meu] sociedades africanas na atualidade (*Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História, Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011, p. 34-35).

O Guia de Livros didáticos também nos informa que

quanto às perspectivas da construção da cidadania, a abordagem sobre a diversidade da experiência histórica é apresentada na coleção nos boxes. Na abertura dos capítulos e nas atividades, ao se estabelecer a relação entre passado e o presente, são estimuladas algumas reflexões sobre a sociedade contemporânea (*Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História, Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011, p. 34).

E salienta, ainda, que

caberá ao professor estimular a discussão a respeito de questões relativas à cidadania, que se encontram restritas a atividades ou a textos complementares, pois o texto principal não se ocupa delas. Além disso, poderá criar outras estratégias para abordar a diversidade cultural, social e política dos povos africanos e indígenas e seus descendentes, tanto no passado quanto no presente (*Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História, Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011, p.35).

Ao livro do professor, acrescenta-se à estrutura citada anteriormente, o manual do professor, que nesta coleção como também na anterior, foi denominado de “Suplemento de Apoio ao Professor”. Localiza-se ao final de cada livro da coleção dividido em quatro partes. Na primeira parte denominada “Orientações pedagógicas e metodológicas”, como na versão do PNLEM de 2008, temos uma apresentação da obra por meio das seguintes subseções: A era da informação, a hibridização cultural, a história e o tempo presente, a avaliação, a estruturação da obra, e houve um acréscimo das subseções: “Os desafios do magistério no ensino médio”, “Objetos e agentes sociais da história”, “Grade de conteúdos do volume” (o conteúdo desta subseção varia de volume para volume) e “Bibliografia consultada”.

Observamos por meio da análise do manual do professor, que como na coleção anterior, as autoras desta obra didática continuam sustentando o conceito de cultura que defendemos em nossa pesquisa, ou seja, o conceito de cultura (com aspas), pensando a cultura como um elemento que é constantemente reiventado, que não é fixo e eterno. Entretanto, por meio da análise das imagens e textos, que faremos a seguir, veremos se este conceito defendido pelas autoras e por

nós se sustenta nas páginas destinadas ao estudo da História e cultura (s) africana (s) presentes nesta coleção.

Vale destacar que as autoras da obra enfatizam, também, nesta parte do manual do professor, que:

(...) as Ciências Humanas, em especial, devem privilegiar o respeito à diversidade cultural e ao patrimônio artístico e histórico, permitir a construção de princípios éticos e cidadãos e desenvolver a capacidade analítica, a consciência crítica e a criatividade (*Suplemento de Apoio ao Professor*, 2010, p. 6).

E, ainda, ressaltam que,

nesse contexto, o livro didático é um importante instrumento de apoio ao professor, já que permiti diferentes possibilidades de abordagem de temas. Desse modo, o livro didático serve como uma referência, mas de forma aberta, trazendo ao professor a possibilidade de utilizá-lo de diferentes maneiras, de acordo com a realidade na qual trabalha (*Suplemento de Apoio ao Professor*, 2010, p. 6).

Na subseção “Objetos e agentes sociais da história” autoras salientam no manual do professor que

a nova forma de abordar o conhecimento histórico vem favorecendo a inclusão de uma série de temas e de novos objetos de pesquisa que, articulados ao ensino de História, apresentam maiores possibilidades de vinculação à realidade do público heterogêneo que hoje compõem a escola. Entre esses temas estão à incorporação de estudos sobre a experiência comum, que eram ignorados pela pesquisa historiográfica tradicional, como aspectos do cotidiano da cultura, a vida dos desfavorecidos, as conquistas tecnológicas humanas, as cidades, as diferentes formas de escritas e leitura (*Suplemento de Apoio ao Professor*, 2010, p. 6 -7).

E, além disso, nos chama a atenção para a inclusão nos currículos escolares da história e cultura indígena e africana que antes eram abordados de forma periférica, mas que hoje esses estudos possibilitam o estímulo à cidadania, o combate de preconceitos e redefine a importância destes povos para a formação do Brasil.

Na segunda parte do manual, temos as “Orientações específicas para cada livro”, onde constam os nomes dos capítulos, seus objetivos, textos complementares, sugestões de atividades, sugestões de leitura para o professor e sugestões de atividades extra-classe. Na terceira parte temos as respostas de todas as atividades presentes na obra. E na quarta e última parte temos sugestões bibliográficas para o professor e também para os alunos.

Depois de feita a análise do manual do professor e do panorama geral de apreciação da coleção “História: das cavernas ao terceiro milênio”, constatamos que esta coleção do PNLD de 2012, absorveu as demandas do Art. 26 A da LDB alterado pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 e as exigências do edital do PNLD, que estão mais específicas em relação à demanda do estudo da história e culturas afro-brasileira, africana e indígena.

Verificamos, também, que tanto na bibliografia de referência da coleção, quanto na indicada para os professores e alunos, nota-se a presença de autores importantes que tratam da temática africana e afro-brasileira.

Enfim, quanto à materialidade da coleção, observa-se a presença de um bom projeto gráfico, caracterizado pela utilização de cores e vários tipos de imagens. Desde a abertura das unidades passando pelos capítulos, boxes, textos complementares, atividades de análise de documento, dentre outras atividades. A presença das cores é um atrativo que chama a atenção dos alunos e contribuí para despertar, nos mesmos, o interesse pela leitura e a visualização das páginas dos livros. O texto didático é bem organizado, as letras utilizadas possuem um tamanho adequado, que facilita a leitura. A linguagem é fluente e adequada aos alunos do Ensino Médio.

2. A (s) Cultura (s) Africana (s): entre o discurso verbal e o iconográfico

Com o objetivo de verificar como os africanos, seus descendentes e suas culturas são apresentados nos livros didáticos “História Global” e “História: das cavernas ao terceiro milênio” fizemos um levantamento de todas as imagens que podem remeter à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira que constam nas coleções. Para efeito de identificação das imagens selecionadas optamos por além de numerá-las de construir uma segunda legenda de forma a identificar o autor, o ano da obra e a página em que essa ou essas se localizam. Por meio deste procedimento visamos situar o leitor de forma mais rápida e precisa. Este levantamento nos possibilitou a elaboração de quadros comparativos que sintetizam como os africanos, seus descendentes e suas culturas vêm sendo representados nos dois livros didáticos de História mais utilizados nas escolas públicas do Brasil, entre os anos de 2009 e 2014.

2.1 Análise do texto e das imagens das coleções “História Global” e “História: das cavernas ao terceiro milênio” do PNLEM de 2008.

Os livros didáticos do PNLEM de 2008 (Ensino Médio), na sua maioria, caracterizavam por serem volumes únicos. O livro “História das cavernas ao terceiro milênio” era uma das exceções das coleções desse programa que ensaiava a divisão da obra didática em três volumes. Em relação ao quadro de imagens a seguir, vale ressaltar, que pode haver diferença entre o número total de páginas que podem remeter à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e o número total de imagens, pelo fato de algumas vezes termos mais de uma imagem em uma mesma página.

Quadro 4: Imagens referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira presentes nos livros didáticos de História do PNLEM de 2008						
Livros didáticos PNLEM 2008	Total geral de páginas dos livros	Total de páginas destinadas especificamente à História e Cultura Africana por ano (série)	Total de páginas com imagens que podem remeter à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano (série)	Total de imagens humanas relativas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano (série)	Total de imagens não humanas relativas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano (série)	Total de imagens humanas e não humanas relativas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano (série)
<i>História Global: Brasil e Geral</i>	Volume único Total: 608 p.	11	40	11	7	22
<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i>	1º ano: 192 2º ano: 287 3º ano: 248 Total: 727 p.	1º ano: 9 2º ano: 2 3º ano: 2	1º ano: 20 2º ano: 24 3º ano: 18	1º ano: 6 2º ano: 12 3º ano: 11	1º ano: 14 2º ano: 2 3º ano: 4	1º ano: 2 2º ano: 11 3º ano: 4

Quadro inspirado na tabela de estudo de imagens de Palhares (2012, p. 117-118).

Por meio do quadro 4, podemos verificar que embora o livro “História Global” tenha sido aprovado pelo PNLEM de 2008, já na vigência da lei 10.639/09, ele não incorporou as demandas do Art. 26 A da LDB. Pois, das 608 páginas que fazem parte do livro, apenas 11, são destinadas especificamente à História e Cultura Africana, sendo que 8 destas páginas são destinadas ao estudo da civilização egípcia. Trata-se do capítulo VI, denominado “Egípcios”, que compõe a unidade intitulada de “Antiguidade Oriental”. Aqui, já no título da unidade, observamos que há uma tentativa de se vincular a história e a cultura egípcia ao Oriente Médio, embora o texto didático do livro demonstre que esta civilização floresceu no continente africano. Além disso, um mapa também foi inserido próximo ao texto com o objetivo de ilustrar esta informação. No decorrer do capítulo, é enfatizada a evolução política do Egito antigo, sua organização social e os valores culturais egípcios, com destaque para os aspectos religiosos, artísticos e científicos. Nota-se, por meio das figuras 2 e 3 que no capítulo a cultura se expressa por meio de obras de arte que

estão ligadas à questão religiosa, revelando os modos de ser, pensar e de viver dos egípcios durante a antiguidade.

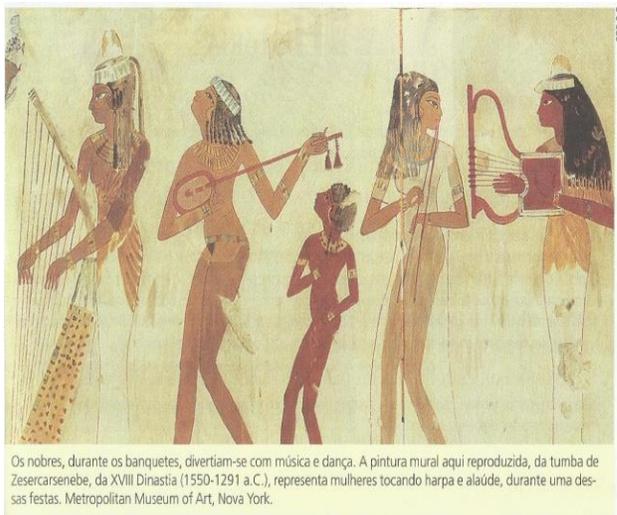


Figura 2: Pintura mural da tumba de Zesercarsenebe, da XVIII Dinastia (1550-1291 a. C). Cotrim, 2005, p. 53.



Figura 3: Pintura mural do túmulo de Sanedjem, da XIX Dinastia (1291-1885 a.C) Cotrim, 2005, p. 52.

Entretanto, vale ressaltar que, embora as próprias imagens veiculadas no livro nos possibilite afirmar que os egípcios eram negros, em momento algum, no decorrer do referido capítulo, os egípcios são apresentados como uma civilização negra. Desse modo, os valores culturais egípcios tão importantes para o continente, como para a humanidade, não são apresentados como africanos.

O levantamento/estudo das imagens que fizemos, conforme quadro 4, nos permite afirmar também que os africanos e seus descendentes continuam sub-representados uma vez que das 40 imagens presentes neste livro apenas 7 são representações humanas, enquanto que nas restantes, as figuras humanas sempre aparecem associadas às construções, plantações, objetos de arte ou são imagens que fazem referência à cultura africana a partir de mapas, objetos de arte, gravuras e documentos. Contudo, em grande parte dessas imagens, o africano e o afrodescendente nem sempre são os personagens centrais, ou seja, o foco principal das ilustrações. Observamos que as imagens funcionam, com raras exceções, apenas como ilustração para o texto didático. Sendo assim, é preciso pensar as mesmas como um documento histórico, rompendo com a supervalorização dada às fontes escritas, representadas pelo texto, pois, conforme Leão e

Rodrigues (2012) se focarmos na iconografia, perceberemos outra realidade também latente. Desse modo, o sentido e o valor histórico de uma produção artística são dados depois de apontamentos e observações historiográficas acerca da mesma (LEÃO e RODRIGUES, 2012, p. 32).

No livro “História: das cavernas ao terceiro milênio” do PNLEM de 2008 verificamos que, como no livro “História Global”, um capítulo também foi destinado à História e Cultura Africana, trata-se do capítulo V denominado “A civilização floresce às margens do Nilo”. Dessa forma, conforme quadro 4, observa-se que dos três volumes que constituem a obra, apenas no volume 1 que existe um capítulo destinado especificamente a história e cultura dos africanos. Assim, das 192 páginas que constituem o volume 1 apenas 9 são destinadas especificamente ao estudo da temática africana. Nos volumes 2 e 3 o mesmo não acontece, entretanto, por meio do levantamento das imagens que fizemos, constatamos a presença de imagens vinculadas aos africanos, afrodescendentes e suas culturas em capítulos destinados ao estudo da história brasileira no período da colônia, império e até mesmo durante o Brasil contemporâneo. Da mesma forma, vale destacar também a presença de imagens vinculadas à expansão europeia sobre a África e Ásia e, posteriormente, relacionadas aos processos de independências ocorridos nos dois continentes. No livro “História Global” a presença de imagens de africanos, de seus descendentes e de elementos de suas culturas, vinculadas à história brasileira, ao processo de expansão do imperialismo e às independências africanas e asiáticas também podem ser verificadas, mesmo o livro sendo volume único.

Contudo, percebe-se por meio da análise do quadro 4, no que diz respeito ao livro “História: das cavernas ao terceiro milênio” que no volume 1 há um predomínio de imagens não humanas, representadas principalmente, por mapas, obras de arte e construções. Já no volume 2, das 24 páginas totais com imagens que remetem à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, temos a presença de 12 imagens humanas (predomínio de fotos e desenhos) e de 11 onde se articula a presença humana com elementos não humanos (principalmente gravuras, fotos e pinturas). Vale

destacar aqui, as gravuras de Jean-Baptiste Debret³⁶ e Johann Moritz Rugendas³⁷. No volume 3, há um predomínio de imagens humanas, representadas por 11 fotos. Enfim, no conjunto de livros que constitui esta obra, percebe-se que do total de páginas onde há aspectos relacionados aos africanos, seus descendentes e suas culturas, um predomínio de imagens humanas, entretanto, na sua maioria, elas estão presentes nos capítulos destinados à história brasileira e continuam vinculadas à escravidão.

O capítulo específico sobre História e Cultura Africana, denominado “A civilização floresce às margens do Nilo”, inicia-se com uma reportagem da revista “Veja” sobre o busto da rainha Nefertiti que se encontra exposto no Museu Egípcio de Berlim (figura 4). Além disso, junto à reportagem temos a presença de uma imagem da rainha, que visa ilustrar e confirmar o exposto pelo texto. Embora a estratégia didática de iniciar o capítulo com um texto atual sobre o Egito, seja interessante, em nenhum momento no mesmo foi feita uma referência à rainha Nefertiti como uma mulher africana. E muito menos que a descendência matrilinear é uma característica da cultura egípcia que foi absorvida por inúmeras culturas africanas.

Vale destacar também que a incorporação, nos livros didáticos, de discursos midiáticos de larga circulação na sociedade representa uma boa oportunidade de se problematizar e refletir sobre este tipo de fonte, sobre o seu conteúdo, autoria, dentre outros aspectos, o que não foi o caso nesse livro analisado.

³⁶ Pintor francês que viveu no Rio de Janeiro entre 1816 e 1831. Durante este período, trabalhou como artista e cenógrafo das Cortes portuguesa e brasileira tomou parte ativa na implantação e organização de uma academia de artes na cidade, desfrutou do movimentado ambiente social na sede do Império e, ao longo de todo esse período, recolheu imagens que são a base de sua obra denominada “*Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*”, que foi publicada na França entre 1834 e 1839. Durante o período que esteve aqui retratou as terras brasileiras por meio de sua beleza exótica, sua história natural e por representações minuciosas da cultura, religião, festas, trabalho e costumes.

³⁷ Pintor alemão que chegou ao Brasil, em 1821, como desenhista e documentarista e tinha como objetivo retratar a botânica, os tipos humanos e também os costumes da sociedade da América.



Figura 4: Busto da rainha Nefertiti
Braick e Mota, 2005, v. 1, p. 40.

Observamos, neste capítulo, como no capítulo VI destinado aos egípcios no livro “História Global”, que apesar das imagens falarem por si e de termos inclusive a presença de mapas identificando a localização do Egito antigo como sendo em solo africano, os egípcios não são tratados no texto didático do livro como um povo negro e africano.

Neste sentido, vale destacar que, o texto didático afirma equivocadamente o seguinte:

a civilização ocidental tem suas raízes nos povos do Oriente, que nos deixaram uma herança de valor inestimável. A medicina, a matemática e a astronomia, por exemplo, estão entre os ramos científicos que se desenvolveram na terra dos faraós (Braick e Mota, 2005, v. 1, p.41).

Visando superar estas visões de cunho eurocêntrico, segundo Nascimento (2008), primeiro é preciso pensar a civilização egípcia e a núbica como pertencentes à África e não como civilizações orientais. Só assim conseguiremos desconstruir a ideia até então existente e difundida pelos europeus de que o norte da África seria distinto do restante do continente. Dessa forma, a própria

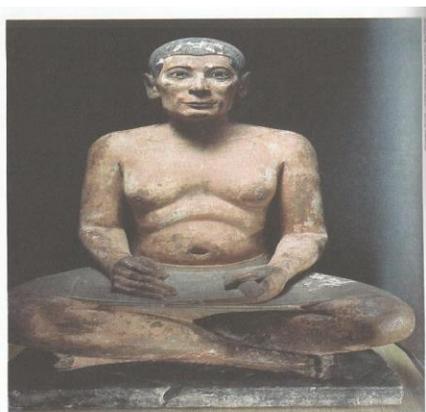
divisão estabelecida por Hegel (1956) em que o continente africano estava dividido em três partes: “África própria” (ao sul do Saara), uma “África europeia” (ao norte do Saara) e uma “África asiática” (região egípcia e etíope) deixa de ser considerada verdadeira e cede espaço a “uma nova história” (NASCIMENTO, 2008, p. 47).

Assim, para a autora, pensar o norte da África como parte integrante do continente e habitada por africanos possibilita, por exemplo, afirmar a existência na Europa de uma “Europa africana” haja vista a presença na mesma, durante séculos, de mouros africanos islamizados. Esses por sua vez influenciaram cientificamente e culturalmente a Europa. Contudo, para os europeus, o norte africano não era habitado por negros, mas por brancos de origem europeia. Essa divisão da África em duas partes serviu como fundamento para negar ao espaço chamado por Hegel de “África própria”, ou seja, a África sul-saariana, aquilo que não se podia negar à África do Norte. Desse modo, a imagem difundida por esta abordagem demonstra a ideia de uma África branca civilizada ao norte, e de uma África negra e selvagem ao sul do Saara (NASCIMENTO, 2008, p. 47). Entretanto, os estudos do físico, químico, historiador e arqueólogo senegalês Cheikh Anta Diop (1974), comprovaram que os berberes e os tebo que habitavam o norte do continente africano possuíam uma identidade negra. Além disso, os ícones, estátuas e desenhos presentes naquela região também confirmavam graficamente a identidade negra e africana dos mouros, portadores de uma civilização avançada e conhecimento técnico-científicos responsáveis por uma renascença intelectual na Europa (NASCIMENTO, 2008, p. 47-48).

Ainda, segundo Nascimento (2008), para complementar a imagem do africano do norte como um tipo semítico branco, formulou-se a teoria da raça “hamítica” ou “vermelha-escura”, distinta dos africanos negros. Tal raça teria dado origem às civilizações clássicas da Núbia e do Egito antigo. Alternativamente, postulava-se que grupos dominantes não negros, invasores do nordeste africano, fossem os responsáveis pela construção das civilizações antigas daquela região e do sudeste asiático. Todavia, Diop comprovou ser a África berço da humanidade e que os primeiros *Homo Sapiens* deveriam ser provavelmente de fenótipo negro, entretanto, por meio da diferenciação ocorrida em outros climas que a matriz original se dividiu, mais tarde, em diferentes raças. Portanto, isso comprova a inexistência dessa suposta raça paleomediterrânea

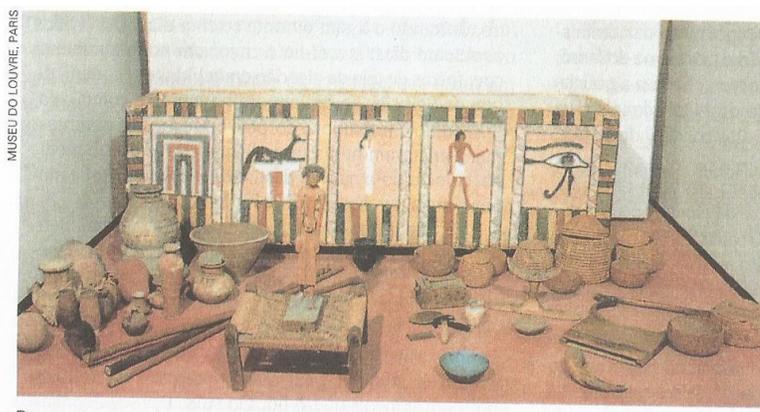
branca, a quem o eurocentrismo alegava que o mundo devia todas as civilizações humanas, inclusive a egípcia (NASCIMENTO, 2008, p. 49).

Constatamos, também, no referido capítulo, seja por meio do texto como das imagens que a cultura aqui se vincula ao passado, ou seja, a uma África Antiga. No entanto, conforme já mencionamos a cultura egípcia não é considerada nesta obra como uma cultura africana. Além disso, como no livro “História Global”, a cultura neste capítulo também é representada por meio de obras arte que, por sua vez, tem uma ligação direta com a religião. Esta relação acaba por refletir uma hierarquia social e política (figuras 5 e 6).



Escultura representando escriba egípcio, de cerca de 2500 a.C. A escrita, como a matemática, surgiram para poder registrar e contabilizar as riquezas produzidas, calcular as estruturas das obras, contar os acontecimentos importantes e administrar o reino.

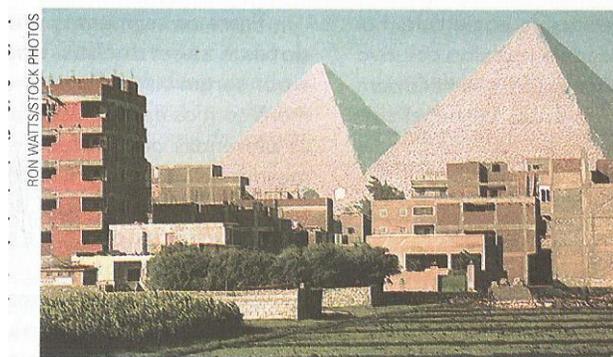
Figura 5: Escultura – escriba egípcio
Braick e Mota, 2005, v. 1, p. 42.



Pequenas urnas (vasos canópicos) onde eram guardados os órgãos dos mortos que eram mumificados, encontrados em uma tumba egípcia da XVIII dinastia (1580-1320 a.C.).

Figura 6: Vasos canópicos (urnas)
Braick e Mota, 2005, v. 1, p. 44.

As imagens, neste capítulo, têm como função ilustrar o texto didático, não sendo desta forma trabalhadas como fontes históricas. Na figura 7, por exemplo, observamos uma imagem da cidade do Cairo, parece atual, porém, a legenda da mesma não nos forneceu dados referentes à época em que esta foto foi tirada. É uma imagem interessante, pois, possibilita ao professor trabalhar a relação passado e presente, as mudanças e permanências vivenciadas pelos egípcios ao longo tempo. Contribuindo, dessa forma, por propiciar uma discussão fértil a respeito da cultura, ou melhor, das culturas presentes hoje no Egito. Contudo, apesar da riqueza de possibilidades fornecidas pela imagem isso não é explorado no capítulo.



Pirâmides na cidade do Cairo, no Egito.

Figura 7: Cidade do Cairo, no Egito.
Braick e Mota, 2005, v. 1, p. 41.

Conforme Leão e Rodrigues (2012), o uso apropriado de fontes iconográficas requer a realização de alguns questionamentos. Como por exemplo, procurar conhecer as intenções de cada autor sobre a sua obra; problematizar o papel da subjetividade de um documento histórico, o olhar de seu autor, seus interesses e motivações. Dessa forma, os autores concluem que através do estudo das imagens percebemos a construção da memória histórica e a passagem de diversos tipos de ideologias e pensamentos recorrentes em diferentes épocas (LEÃO e RODRIGUES, 2012, p. 33).

Assim, pensando no ensino de História, o trabalho com imagens pode informar, ilustrar e também educar produzindo conhecimento (LEÃO e RODRIGUES, 2012, p. 38). Uma premissa é que qualquer imagem é uma representação que corresponde a um recorte documental do vivido e que, para ser trabalhada, deve-se procurar alcançar as possíveis relações entre ela e a vida social, política, cultural, simbólica, em resumo, a vida histórica (ANDRADE e PEREIRA, 2010, p. 76).

Neste sentido, conforme já citamos anteriormente no capítulo II, de nossa dissertação, para Chartier (1990), a noção de representação é tão importante, que seria uma primeira e boa razão para fazer dessa noção a pedra angular de uma abordagem a altura da História Cultural. Este conceito, segundo o autor, permite articular três modalidades das relação com o mundo social:

- 1º - Em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de determinação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos;

2º - Em seguida, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir de uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição;

3º As formas institucionalizadas e objetivas graças às quais uns “representantes” (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1990, p. 23).

Dessa forma, conforme Chartier (1990) é preciso pensar a problemática das representações, pensando também nas práticas de leitura dos livros didáticos, ou seja, pensando a articulação entre o mundo do texto e mundo do sujeito. Além disso, podemos inferir que os autores dos livros didáticos expressam seu imaginário ao escolherem determinadas representações imagéticas.

Enfim, ainda analisando o capítulo, vale aqui apontar uma inovação, em função da introdução do texto complementar “*Outros povos africanos*” (a seguir), pois, o mesmo possibilita aos alunos perceberem que a civilização egípcia é uma civilização africana e que além dela o continente também abrigou outros povos e culturas. O texto contribui também para desconstruir uma visão preconceituosa de que o continente africano era atrasado e inferior, na medida em que demonstra a existência de cidades africanas populosas, grandes produtoras de alimentos, de artesanato, que se destacaram pelo comércio e pelo intercâmbio com outras cidades, regiões e povos.

Texto Complementar

OUTROS POVOS AFRICANOS

Além da egípcia, outras civilizações desenvolveram-se na África, chegando a constituir, no início da era cristã, grandes centros comerciais e cosmopolitas no continente.

“Escavações arqueológicas realizadas [...] no antigo sítio da cidade de Djenné, no Mali, modificaram por completo a concepção da história da África ocidental até então prevalente, fazendo retroceder em cerca de mil anos a data do surgimento dessa cidade, que foi um dos centros comerciais mais florescentes da região.

Djenné-jeno (Djenné, a antiga, em língua songai) fica a 3 km ao sul da Djenné atual, no delta interior do Níger, numa planície que é anualmente inundada, rica em peixes, gado e cereais (principalmente arroz e painço).

A produção de alimentos era muito abundante nas regiões do interior e servia principalmente para abastecer a cidade de Tombuctu, mais ao norte, à qual Djenné-jeno estava ligada por uma rede de 500 km de vias navegáveis. E a rota do ouro (que vinha da zona de selvas da África ocidental) passava por essas duas cidades antes de atravessar o Saara e chegar à África setentrional. [...]

Graças a uma série de escavações [...] os arqueólogos obtiveram a prova de que Djenné-jeno já era habitada no século III a.C. por uma população que trabalhava o ferro e dedicava-se ao comércio. A partir de 800 d.C. já era uma cidade cosmopolita e próspera, com quase 10 mil habitantes.

Cabe, pois, supor que os intercâmbios comerciais com o exterior começaram cedo e se foram ampliando

e diversificando ao longo dos séculos. Djenné-jeno importava de muito longe a pedra de que necessitava, o mineral (laterita) usado para trabalhar o ferro (provavelmente em escala industrial) e o cobre (que vinha do Saara), e também, a partir de 600-800, o ouro. Em troca, a cidade opulenta oferecia diversos produtos, principalmente arroz (o arroz africano, *oryza glaberrima*, já era cultivado em Djenné-jeno no século I), peixe e óleo de peixe.

A produção de alimentos combinada ao artesanato foi a chave do sucesso da cidade. Em 50 d.C. a área habitada de Djenné-jeno era de 12 hectares; em 300, era de cerca de 25 hectares. Em 750, a cidade já atingira sua dimensão máxima (33 hectares) e era cercada por uma muralha de quase 2 km de extensão, 3,6 m de largura e 4 m ou mais de altura.

No período de seu apogeu (entre 750 e 1150) Djenné-jeno e suas cidades vizinhas tinham cerca de 20 mil habitantes e a densidade populacional das áreas interioranas era 10 vezes superior à atual.

A cidade entrou em declínio por volta de 1200. O abandono de Djenné-jeno, mais ou menos em 1400, em favor do local da atual Djenné, talvez possa ser explicado pela decisão da nova elite comercial muçulmana no sentido de mudar a capital.”

(Djenné-jeno, cidade bimilenária. *O Correio da Unesco*. História da África, jul. 1984, ano 12, n. 7.)

Compreendendo o texto

Responda em seu caderno

1 Identifique as principais características da vida humana na antiga cidade de Djenné-jeno, segundo as conclusões feitas a partir das descobertas arqueológicas.

2 A história da África anterior à colonização europeia tradicionalmente reduziu-se ao estudo da civilização egípcia na Antiguidade. Como você explica esse pouco conhecimento a respeito da história dos povos africanos? Converse com os colegas sobre as hipóteses que explicam esse fato.

Quadro 5: Legendas referentes às imagens sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira presentes nos livros didáticos de História do PNLEM de 2008

Livros didáticos PNLEM 2008	Total geral de páginas dos livros	Imagens com legendas completas referentes à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano (série)	Imagens com legendas incompletas referentes à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano (série)
<i>História Global: Brasil e Geral</i>	Volume único Total: 608 p.	27	13
<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i>	1º ano: 192 2º ano: 287 3º ano: 248 Total: 727 p.	1º ano: 12 2º ano: 16 3º ano: 16	1º ano: 7 2º ano: 8 3º ano: 3

Retomando o estudo das imagens que fizemos, por meio do quadro 5, podemos constatar nas imagens referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, tanto no livro “História Global” quanto no livro “História: das cavernas ao terceiro milênio”, ambos do PNLEM de 2008, uma grande quantidade de imagens que possuem legendas incompletas (falta nome do autor, localização no tempo e no espaço, natureza da imagem, etc), mesmo sendo este item um dos critérios de qualificação das obras.

A respeito da estrutura editorial e aos aspectos gráfico-editoriais, o Edital do PNLEM de 2007 nos chama a atenção para que:

- o texto e as ilustrações estejam dispostos de forma organizada, dentro de uma unidade visual; que o projeto gráfico esteja integrado ao conteúdo e não meramente ilustrativo;
- as ilustrações auxiliem na compreensão e enriqueçam a leitura do texto, devendo reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos. Essas ilustrações devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, devem ser claras, precisas, de fácil compreensão, podendo, no entanto, também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade;

- todas as ilustrações estejam acompanhadas dos respectivos créditos, assim como os gráficos e tabelas tragam os títulos, fonte e data (Edital do PNLEM, 2007, p. 38).

Neste sentido, nos critérios de qualificação das obras didáticas de História, mais uma vez, é ressaltada a importância das imagens para o Ensino de História. Sendo assim:

as imagens e os recursos visuais devem fazer parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações dos mesmos textos, mas sim em recursos intrínsecos à problematização e à compreensão dos conteúdos históricos. Assim, as ilustrações, para auxiliar na leitura e na compreensão dos textos, precisam estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, ser claras, precisas e de fácil compreensão. As legendas devem possibilitar, efetivamente, a localização da ilustração no tempo e espaço (época em foi produzida, autoria, créditos e sua natureza). Podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade (Edital do PNLEM, 2007, 68-69).

Corroboramos com Palhares (2012) quando afirma que:

particularmente ao Ensino de História, a localização no tempo e no espaço é fundamental para o uso relacional da imagem e do texto, particularidade não tão importante para outras áreas do conhecimento. A legenda, nesse sentido, é um componente verbal do livro que se associa à imagem (PALHARES, 2012, p. 121).

Contudo, em nossa pesquisa, pensamos as imagens como parte integrante do texto, logo, não deve possuir apenas o caráter ilustrativo. Desse modo, as legendas das imagens são importantes nesta inter-relação entre o texto verbal e o iconográfico, pois são informações que nos auxiliam na leitura, interpretação e problematização de uma imagem. Entretanto, segundo Palhares (2012),

(...) não podemos esquecer que as legendas são também criações históricas que possuem um uso, e são inteligíveis num dado contexto sócio-temporal. Uma mesma legenda utilizada em livros didáticos dos anos de 1980 pode não ser adequada nos tempos presentes, por exemplo. Por mais completas que as

legendas possam ser, elas são sempre seleções circunstanciadas. Mudam, também, evidentemente, os modos de visualidade e recepção das mesmas (PALHARES, 2012, p. 122).

Para o autor, a ausência de legenda nas ilustrações produz um duplo efeito, *pois, dificulta a leitura e interpretação das mesmas* [grifo meu]:

(...) por outro lado, extrapolando os limites impostos pela legenda, o professor, em sala de aula, pode explorar e criar estratégias no uso dos livros didáticos, especialmente destas ilustrações sem legendas, *ou com legendas incompletas* [grifo meu] (PALHARES, 2012, p. 124).

Palhares (2012) salienta também que

a ideia de legendas como recurso que deve ser preciso e integrado à leitura do texto, dando a ele a ideia de um todo articulado e pensado para fim de ensino-aprendizagem, acaba por dar à legenda um *status* de verdade incontestada e atemporal, legitimando o texto como orientador do olhar, desconsiderando, assim, a imagem como geradora de sentidos que podem ser explorados para além dos limites impostos pela literalidade da legenda (PALHARES, 2012, p. 124).

Por fim, vale ressaltar aqui, principalmente em relação à Cultura Africana e Afro-Brasileira, que este exercício de construir e às vezes até mesmo de desconstruir legendas e imagens demanda por parte do professor uma formação sólida, no que diz respeito a este campo do conhecimento. Logo, esta condição é indispensável para que o professor consiga realmente contribuir para a formação de alunos-cidadãos que reconheçam ao mesmo tempo as diferentes culturas e cultive as relações de interculturalidade.

Quadro 6: Imagens de africanos e seus descendentes, em África, no Brasil e na América presentes nos livros didáticos de História do PNLEM de 2008

Livros didáticos PNLEM 2008	Total geral de páginas dos livros	Imagens que situam os africanos e/ou seus descendentes no Brasil e na América no passado	Imagens que situam os negros e seus descendentes no Brasil e na América no presente	Imagens que representam os africanos em África no passado	Imagens que representam os africanos em África no presente
<i>História Global: Brasil e Geral</i>	Volume único Total: 608 p.	21	1	8	3
<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i>	1º ano: 192 2º ano: 287 3º ano: 248 Total: 727	1º ano: 7 2º ano: 16 3º ano: 8	1º ano: 5 2º ano: 6 3º ano: 2	1º ano: 1 2º ano: 1 3º ano: 2	1º ano: 1 2º ano: 0 3º ano: 3

Quadro inspirado na tabela de estudo de imagens de Palhares (2012, p. 117-118).

As categorias por nos construídas para quantificar as imagens, conforme pode ser observado no quadro 6, nortearam também a seleção de imagens que utilizamos na análise que se segue. É importante destacar que embora tenhamos, no quadro, quantificado as imagens que representam os negros e seus descendentes na América no passado e no presente, neste presente trabalho não nos deteremos a analisá-las.

Verificamos por meio da análise do quadro 6, que a maioria das imagens que constam no livro “História Global” representam os africanos, seus descendentes e suas culturas no passado, seja no Brasil como no continente africano (21 imagens), conforme pode ser observado nas figuras 8, 9, 10 e 11, enquanto que 3 imagens retratam africanos, em África, no presente (figuras 12,13 e 14) e apenas uma representa um afrodescendente no Brasil, na década de 90 (figura 15).

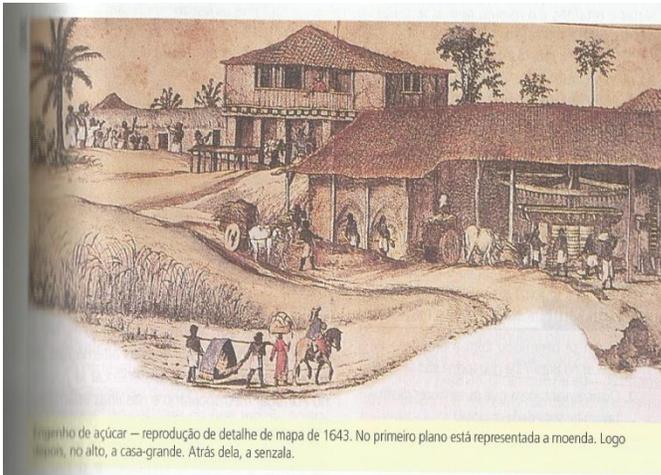


Figura 8: Engenho de açúcar
Cotrim, 2005, p. 211.



Uma pintura pode constituir uma fonte histórica não-escrita. Reprodução de gravura realizada entre 1834 e 1839 pelo pintor francês Jean-Baptiste Debret, que retratou cenas da sociedade e paisagens brasileiras no século XIX.

Figura 9: Um jantar brasileiro, 1827
Cotrim, 2005, p. 11.

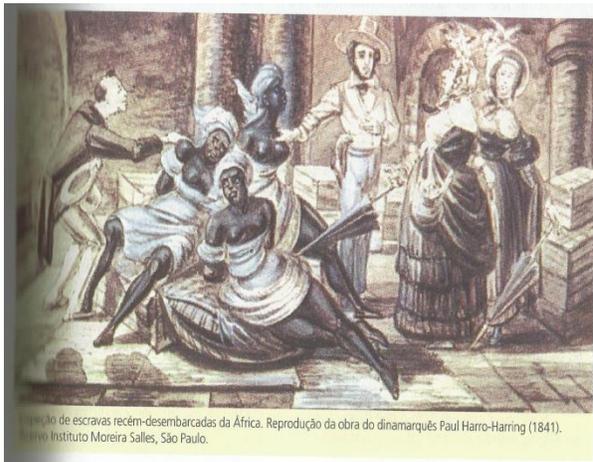


Figura 10: Inspecção de escravas recém- desembarcadas da África. Cotrim, 2005, p. 213.



Figura 11: Barracão onde eram mantidos os escravos, em África, antes do embarque no navio negreiro. Cotrim, 2005, p. 217.

Constatamos, por meio das imagens citadas anteriormente, que em sua maioria, continuam relacionando os africanos, os afrodescendentes e suas culturas à escravidão e ao tráfico negreiro. O que contribui para invisibilizar a participação destes e de suas culturas na atualidade, pois evidenciam os negros como “coisas”, instrumentos de trabalho, mercadorias que podiam ser vendidas, pessoas inferiores aos brancos, e não como pessoas que possuíam histórias e que também eram “sujeitos” das mesmas.

Nas três representações de africanos, em África, no presente, observa-se o tratamento dado a cultura africana, na figura 12, como algo exótico, na medida em que, transmite para o leitor a ideia de uma África representada por tribos, onde as pessoas se vestem de forma diferente, usam penteados diferentes e inúmeros objetos de adorno pelo corpo, mas que, em função da globalização também são consumidoras e frequentam os supermercados.

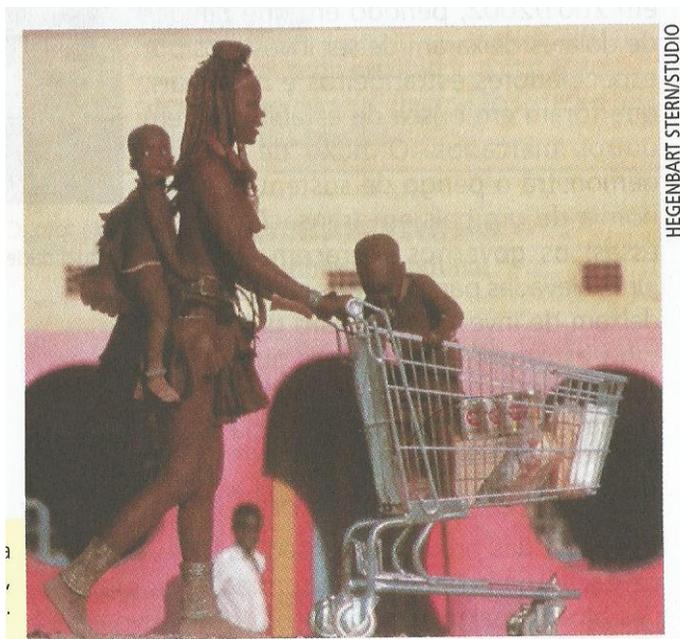


Figura 12: Uma família na Namíbia, vestida tradicionalmente e consumindo produtos industrializados. Cotrim, 2005, p. 531.

Entretanto, apesar da globalização ser um movimento de alcance mundial, que vem descaracterizando a cultura de inúmeros povos na medida em que contribui para homogeneidade de valores, gostos, modo de se vestir e até mesmo de viver. Observamos que também esta acontecendo paralelamente a este movimento, um movimento contra-hegemônico muito forte no campo da cultura que é evidenciado na imagem acima e que demonstra a cultura como meio de luta e de resistência. Desse modo, corroboramos com Castriota (2009), quando afirma que é preciso pensar a “cultura” como algo vivo, que esta em constante renovação e também se reiventando, para que dessa forma possa se perpetuar ao longo do tempo. Além disso, conforme o autor é preciso pensar a tradição, por meio de uma dimensão dinâmica, pois, tanto a tradição, como a cultura e a identidade não são elementos fixos. Ainda, segundo Castriota (2009), a

ligação entre passado e presente é complexa, principalmente, quando pensamos no mundo moderno, ou pós-moderno. No mundo moderno a lógica da cultura passa a ser a da própria mudança, da substituição incessante de valores e modelos (CASTRIOTA, 2009, p. 39).

Neste sentido, na atualidade, questiona-se muito se a África dita tradicional ainda existe devido à modernidade. A este respeito Munanga (2009), diz o seguinte:

a partir do momento que se aceita como premissa inicial o caráter dinâmico de todas as culturas, inclusive de seus componentes religiosos, a questão fundamental e interessante que se colocaria do ponto de vista científico não reside na equação matemática *perda total versus resistência total ou manutenção total versus mudança total* (MUNANGA, 2009, p. 38).

Desse modo, para o autor, uma análise consistente sobre a situação cultural atual do continente africano residiria na interpretação dos resultados de uma pesquisa empírica feita dentro de um universo determinado, por exemplo, por campo e cidade. E, dessa forma, estudos realizados nesses contextos apontam uma relação dialógica e uma convivência pacífica entre tradição e modernidade.

Para Serrano e Waldman (2008), as referências do mundo da tradição africana continuam atuantes, mesmo sob a capa da modernidade. Contudo, seria temerário imaginar que as representações do mundo tradicional possam ser abolidas sem deixar rastro e, por extensão, que o universo de referências da modernidade seja incontestável (SERRANO e WALDMAN, 2008, p. 128).

Enfim, a convivência entre tradição e modernidade vem sendo possível a partir da manutenção de um sentimento tradicional de solidariedade que existe entre os povos africanos. O diálogo entre cidade e aldeia é garantido por meio das relações de parentescos, que acabam por contribuir para a manutenção, mesmo que de forma reelaborada, dos costumes e tradições. Sendo assim, segundo Munanga (2009), embora a industrialização tenha promovido mudanças seja na base técnica e econômica das populações africanas como até mesmo na religião, ela ainda não chegou às aldeias

e nos campos, locais onde vivem a maioria da população mais arraigada às tradições (MUNANGA, 2009, p. 38).

Na figura 13, a Somália, um dos vários países do continente africano, é utilizada para exemplificar, na atualidade, as características dos países pobres do chamado “Terceiro Mundo”. Dessa forma, é destacado a pobreza, a baixa expectativa de vida, a mortalidade infantil e o clima desértico, o que contribui para reforçar os aspectos negativos do continente em detrimento de sua riqueza cultural, ambiental e social.



Figura 13: Mulher com filho morto
Somália, 1992. Cotrim, 2005, p. 530

É interessante destacar na figura 14 os gestos de dois líderes políticos africanos que embora difiram na cor festejam no momento da posse de Mandela ao cargo de presidente da África do Sul, em 1994, as vitórias obtidas contra o *Apartheid*. Não que estejamos aqui querendo esconder os problemas vivenciados na África de modo geral e mesmo na África do Sul, mas chamamos a atenção para a necessidade de um número maior de imagens que possam contribuir positivamente para a construção da identidade afrodescendente e para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento à cultura negra, por parte dos alunos afrodescendentes presentes na escola, e para

que os alunos não-negros também possam reconhecer e valorizar a história, as culturas africana e afro-brasileira.

Vale destacar que Frederik de Klerk é descendente de Eva Krotoa, uma khoisan que teve filhos com um colono holandês e que esses passaram a integrar a comunidade local. Este fato nos ajuda a compreender porque Klerk, embora branco, mais africano em sua origem materna, tenha sido responsável por acabar com o regime do *Apartheid*, a política de segregação racial da África do Sul, permitindo que os negros desse país desfrutassem dos mesmos direitos civis dos brancos. Além disso, foi ele o responsável por libertar Nelson Mandela da prisão e por repassar a ele, em 1994, o cargo de presidente da África do Sul. Frederik de Klerk também fez parte do governo de Mandela ocupando o cargo de vice-presidente do país.



Figura 14: Posse de Mandela na África do Sul (1994)
Cotrim, 2005, p. 515.

Por fim, na figura 15, temos a imagem de uma criança negra trabalhando em um sinal de trânsito, em São Paulo, na década de 1990, imagem canônica que ilustra que as crianças que trabalham em sua maioria, são negras. Isso reforça mais uma vez, a associação do negro à pobreza, ao trabalho infantil e à exclusão social. Corroborando com Silva (2008), podemos afirmar que o livro didático opera a partir de um discurso racista centrado na manutenção da branquidade normativa, ou seja, na naturalização da condição do branco. Assim, continua produzindo e veiculando discurso que *universaliza* a condição do branco, tratando-o como representante da espécie

humana, *naturaliza* a dominação branca e *estigmatiza* o negro, mantendo-o circunscrito a determinadas temáticas e espaços sociais (SILVA, 2008, p. 199).

A esse respeito, Nascimento (2008) salienta que a necessidade da construção de uma identidade positiva e própria, no caso a afrodescendente, não implica uma postura excludente ou discriminatória, fortalece sim a personalidade, passo necessário e anterior à capacidade de oferecer colaboração e solidariedade. Se eu estou enfraquecido e inseguro, pouco posso fazer para ajudar o outro. Entretanto, à medida que me defino e me reconheço, posso colaborar com o outro e contribuir para um esforço coletivo rumo a objetivos comuns, em condições de igualdade (NASCIMENTO, 2008, p. 54).



Figura 15: Criança negra (trabalho infantil) São Paulo (década de 1990). Cotrim, 2005, p. 577

Contudo, podemos verificar a partir da análise das imagens presentes no livro didático “História Global” que ainda sobressaem às imagens canônicas que retratam os negros e suas culturas vinculados ao trabalho escravo, a uma cultura que é retratada como homogênea e exótica, em detrimento de imagens que visam resignificar a importância dos africanos, de seus descendentes e de suas culturas, tanto para a sociedade brasileira como para toda a humanidade. As culturas africanas comparecem tanto no texto didático como nas imagens de forma indireta, pois, no capítulo destinado aos egípcios alguns elementos culturais foram apresentados, como por exemplo: a crença na vida após a morte; os conhecimentos de arquitetura, matemática, de manipulação de substâncias químicas, de astronomia, medicina (prática da mumificação); o

conhecimento de práticas agrícolas; a produção de belas e ricas obras de artesanato; a pintura, a dança e a utilização de instrumentos musicais se fazem presentes, entretanto, os mesmos não foram tratados como pertencentes à cultura africana.

Em outras imagens constantes no decorrer do livro, como em algumas já citadas anteriormente, podemos observar traços culturais africanos, como por exemplo, a diversidade de povos que vivem no continente, as diferentes formas de se vestir, de se comportar, os vários tons de cor da pele, as características do cabelo e os conhecimentos que possuem no que diz respeito à agricultura, à metalurgia, dentre outros. No entanto, estes aspectos culturais, na maioria das vezes, não são apresentados e nem trabalhados no texto didático do livro, em função das ilustrações possuírem, quase sempre, a função ilustrativa. Dessa forma, cabe ao professor dar voz e luz, às culturas africanas silenciadas neste livro didático.

A figura 16 (a seguir) é mais um exemplo disso. Intitulada “A congada” a imagem esta presente no capítulo XXIV do livro “História Global” denominado “Condições da escravidão africana”. É uma imagem importante do ponto de vista cultural africano e afro-brasileiro, pois, é reveladora de um conjunto de elementos culturais africanos que chegaram ao Brasil por meio dos africanos provenientes das regiões do Congo, Angola e Moçambique. Observa-se, por exemplo, por meio da congada, a importância da dança, a valorização da oralidade, dos mais velhos, a musicalidade e todo um simbolismo presente nos instrumentos musicais e nas indumentárias. Além é claro, do fato da congada ter como base de sua essência a religiosidade africana, que aqui em terras brasileiras, se misturou com elementos culturais provenientes do catolicismo.

Percebe-se que o tráfico negreiro e a escravidão moderna, de caráter mercantil, foram responsáveis por fazer com que muitos africanos e seus descendentes fossem obrigados a reestruturar sua (s) cultura (s) e tradições em outros territórios, acontecendo o que Oliveira (2006) chamou de reterritorialização da (s) cultura (s) africana (s). No Brasil, essa reterritorialização deu origem ao que chamamos de cultura afro-brasileira. Vale destacar que, em solo brasileiro, as organizações religiosas tiveram papel importante nesse processo, a Congada, por exemplo, evidencia isso. Contudo, mudanças, rupturas e readaptações aconteceram tanto nas tradições como na (s) cultura (s) trazidas de África para o Brasil.

Enfim, a congada hoje constitui um importante meio de resgate da cultura negra e africana presente no Brasil. Sendo assim, se este livro didático tivesse dado um espaço para uma análise historiográfica desta imagem teria contribuído de forma positiva e “efetiva” para este resgate.



Figura 16: Congada
Cotrim, 2005, p. 222.

Neste sentido, João José Reis chegou a afirmar que

essa cultura da diáspora negra, essa cultura dos africanos saídos do continente, caracterizada pelo otimismo, pela coragem, musicalidade e ousadia estética e política, foi incomparável no contexto da chamada Civilização Ocidental. Como não foi fácil a vida em terras americanas, precisando lutar para sobreviver, a criação cultural como a expressão de liberdade que a cultura negra possui foi “um lutar dobrado” para imprimir na cultura brasileira sua influência (REIS, 1983, p. 107-108).

Podemos afirmar, também que, os problemas com as legendas das imagens vinculadas à temática africana e afro-brasileira, persistem nos volumes 1 e 2 do livro “História: das cavernas ao terceiro milênio”. Entretanto, isto é menos expressivo no volume 3. No que diz respeito à representação

dos africanos, dos afrodescendentes e de suas culturas, observa-se tanto no volume 1 como no 2 um predomínio da representação destes no passado, sobretudo no Brasil (7 e 16 imagens, respectivamente), conforme pode ser observado nas figuras 17, 18, 19 e 20.



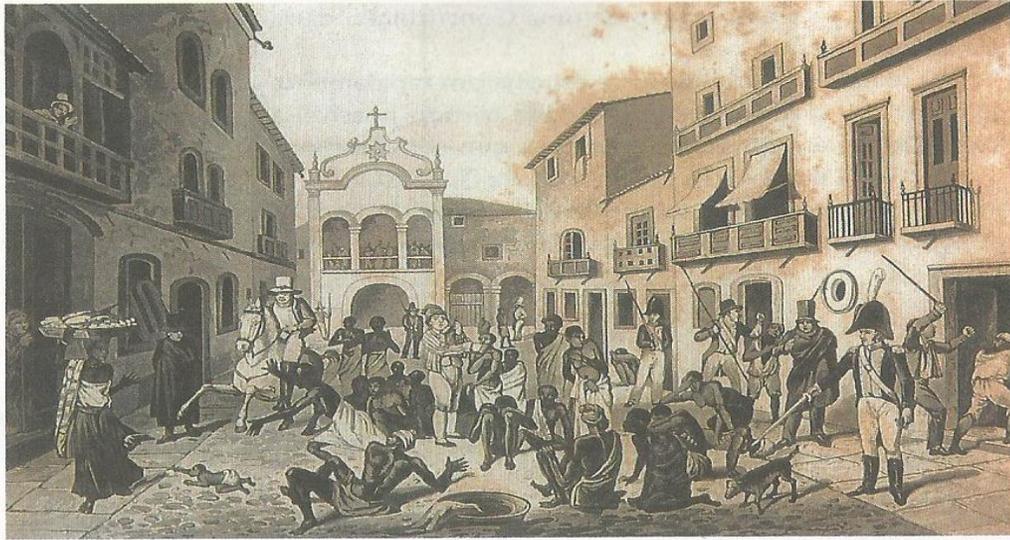
Moenda em engenho de roda-d'água, como os que haviam no período colonial. Gravura de autoria desconhecida, 1816.

Figura 17: Engenho (1816)
Braick e Mota, 2005, v. 2, p. 52.



Status da aristocracia colonial: a cadeirinha carregada por escravos e as mucamas em cortejos indicam a alta posição social da mulher representada. Obra de Carlos Julião, segunda metade do século XVIII.

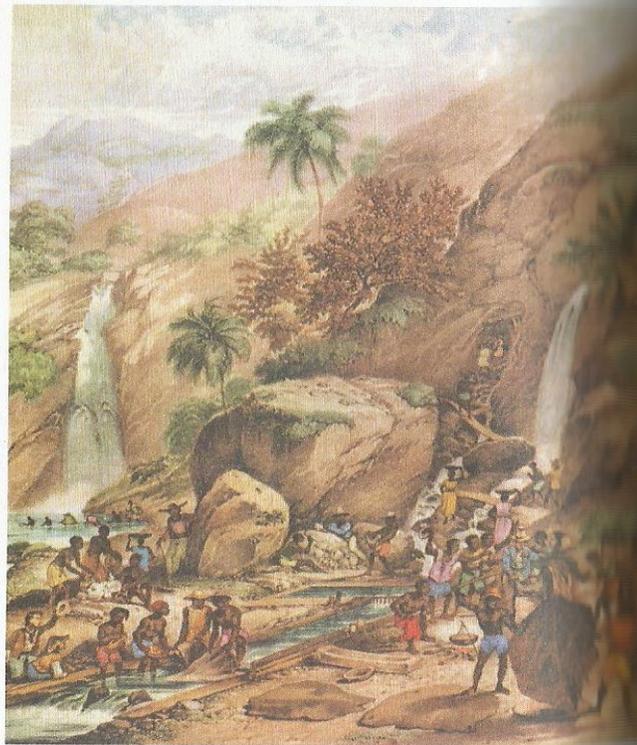
Figura 18: A cadeirinha carregada por escravos e as mucamas em cortejo – séc. XVIII. Braick e Mota, 2005, v. 2, p. 87.



BIBLIOTECA NACIONAL RJ

Vista do portão do Conde Maurício em Pernambuco, com mercado de escravos, de Augustus Earle. Recife, 1824.

Figura 19: Vista do portão do Conde Maurício de Pernambuco, com mercado de escravos. Augusto Earle (1824). Braick e Mota, 2005, v. 2, p. 163.



Lavagem de ouro em mina, litogravura de Johann Moritz Rugendas, século XIX.

Figura 20: Lavagem de ouro em Minas (Litogravura de Rugendas, século XIX). Braick e Mota, 2005, v. 2, p. 72.

Verificamos por meio destas imagens, que mais uma vez, como também constatado por meio da análise do livro didático “História Global”, a manutenção do uso de imagens canônicas que reforçam a participação dos africanos e de seus descendentes é sempre associada ao trabalho braçal e ao contexto da escravidão no Brasil. A figura 19 evidencia de forma clara o tratamento dado ao negro no Brasil como “coisa”, “mercadoria”, que era escolhida e comprada nos mercados de escravos espalhados pelo país. No entanto, nota-se com expressividade, a representação de afrodescendentes, no presente, no Brasil, como também em outras localidades da América (presença de 5 imagens em cada volume), conforme figura 21. Vale destacar, também, a presença de africanos no passado, nos volumes 1 e 2 (uma imagem em cada volume) e de apenas uma imagem de africanos no presente (figura 22).

Embora as imagens a seguir não estejam presentes em capítulos destinados especificamente à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira demonstram para os alunos que o negro e sua (s) cultura (s), sempre estiveram presentes em nossa história, e destaca-se ainda na atualidade, sua participação em inúmeros movimentos sociais que lutam por moradia, por terras, pelo direito à educação, à igualdade. Enfim, movimentos que visam à efetivação da cidadania em sua plenitude e que também produzem conhecimento. Contudo, desde que os africanos chegaram ao Brasil, à manutenção de sua (s) cultura (s) sempre se deu por meio da resistência conseguida de diversas maneiras e por meio de várias lutas.



Manifestação dos sem-terra no Brasil, foto de 2000. A bandeira da reforma agrária, defendida pelo movimento dos sem-terra no Brasil atual, já era motivo de intensos conflitos na Roma antiga. Como no Brasil de hoje, o predomínio do latifúndio em Roma gerava uma grande desigualdade social.

Figura 21: Manifestação dos sem-terra no Brasil, ano 2000.
Braick e Mota, 2005, v. 1, p. 83.

Além disso, a figura 21 também nos possibilita pensar em uma relação presente – passado – futuro, na medida em que, por exemplo, a luta por terras no Brasil por parte dos negros e seus descendentes sempre existiu, principalmente, a partir da publicação da Lei de Terras, em 1850, que tinha como principal objetivo manter a concentração de terras nas mãos da elite e ao mesmo tempo não reconhecer as terras dos quilombos como uma propriedade coletiva das pessoas que nelas viviam. Esta luta, na atualidade, não cessou. Hoje é representada pela luta dos quilombolas pelo reconhecimento, por parte do governo, da propriedade da terra em que vivem e de onde retiram o seu sustento. Pensando na relação com o futuro esta imagem contribui de forma positiva, na medida em que demonstra para os alunos que os negros não foram só submissos e escravizados, mas que também eram sujeitos de suas histórias e que sempre participou e, ainda, participa/organizou e organiza movimentos de luta em prol da conquista de direitos e de melhores condições de vida. O que nos permite reforçar uma visão futura positiva em relação à participação de negros e afrodescendentes na sociedade brasileira.



Figura 22: Mulheres africanas (camponesas) trabalham na cultura do sorgo. Mali, 2000. Braick e Mota, 2005, v. 1, p. 127.

A figura 22 representa um grupo das poucas imagens de africanos, na África, que começam a ser veiculadas nos livros didáticos em função das demandas da Lei 10.639/03, entretanto, a utilização da mesma neste livro foi condicionada simplesmente como ilustração. Mais uma vez, conforme já mencionamos anteriormente, cabe ao professor dar visibilidade à cultura africana presente nesta imagem. Desse modo, o professor pode trabalhar com os alunos, por exemplo, o simbolismo

presente nas cores e desenhos dos tecidos utilizados por vários povos africanos; a participação da mulher no cuidado com a lavoura; e a desconstrução da imagem do continente africano, muitas vezes, associado ao clima desértico e a um solo improdutivo. Enfim, nesta imagem também podemos pensar a relação presente/passado/futuro, como fizemos na imagem anterior.

As figuras 23 e 24 também demonstram que as culturas africanas comparecem neste livro didático, na maioria das vezes associadas às cenas do cotidiano brasileiro na época da colônia e do império, principalmente por meio de gravuras de Debret, Rugendas, dentre outros pintores, desenhistas e naturalistas. Entretanto, como já demonstramos é tarefa do professor dar visibilidade a todos estes elementos culturais presentes nas imagens e problematizar estas produções, uma vez que isso não é feito no texto didático do livro.

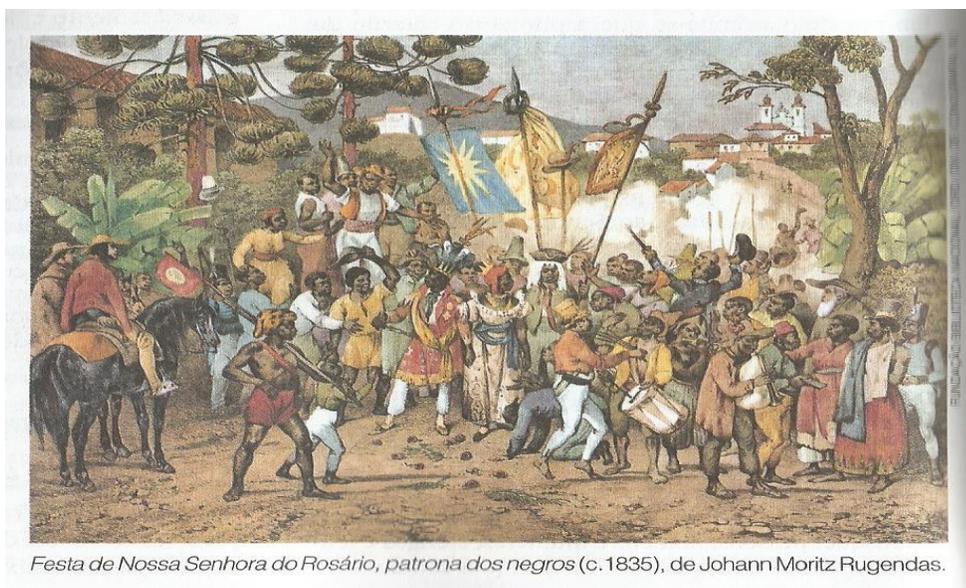


Figura 23: Festa de Nossa Senhora do Rosário (Rugendas, 1835)
Braick e Mota, 2005, v. 2, p. 92.



Figura 24: A Baduca, em São Paulo, e Festa da Rainha, em Minas Gerais (1823)
Braick e Mota, 2005, v. 2, p. 92.

Podemos observar por meio das imagens anteriores, por exemplo, que a musicalidade, a oralidade, a dança, o uso de tambores e de outros instrumentos musicais, as vestimentas coloridas, os movimentos corporais, são aspectos que fazem referência a elementos culturais africanos que foram trazidos para o Brasil. Destes, podemos apontar a musicalidade e a oralidade como elementos essenciais para a “manutenção” da sociabilidade e das culturas africanas na diáspora.

Quando pensamos na Festa de Nossa Senhora do Rosário, a essência da religiosidade africana se faz presente, porém, de forma hibridizada com a cultura brasileira. Assim, o culto a Nossa Senhora do Rosário, uma santa católica e branca; a participação dos africanos e de seus descendentes em Irmandades Religiosas; o candomblé, a umbanda, demonstra a fusão cultural africana ocorrida a partir da diáspora e que continua em processo. Além disso, estas festas e religiões nos revelam espaços de interação social constituídos por africanos e seus descendentes aqui no Brasil.

Desse modo, a congada, a festa de Nossa Senhora do Rosário, a Folia de Reis, a festa da Rainha, são exemplos de festas e tradições religiosas praticadas por africanos e por seus descendentes, em solo brasileiro, que ilustram práticas culturais sincréticas, ou seja, demonstram que as culturas africanas foram adaptadas, modificadas e ressignificadas, em solo brasileiro, tendo em vista o contexto histórico e social daquela época. Isso nos permite retomar Castriota (2009), quando afirma que é preciso pensar a cultura como algo vivo, que esta em constante renovação e também se reinventando, para que dessa forma possa se perpetuar ao longo do tempo. Da mesma forma que a cultura, a tradição e a identidade não devem ser pensadas como elementos fixos (CASTRIOTA, 2009, p. 39).

No volume 3 do livro didático “História: das cavernas ao terceiro milênio” destaca-se a presença de afrodescendentes, no passado, principalmente, no Brasil, conforme pode ser observado nas figuras 25, 26, 27 e 28. Entretanto, vale destacar, também, a representação de africanos, em África, no presente (8 imagens) e no passado (2 imagens). Embora estas imagens, ainda, representem uma minoria (figuras 29, 30 e 31). Todavia, podemos afirmar que algumas mudanças aconteceram neste livro, entretanto, ainda sobressai às permanências em detrimento das mudanças.

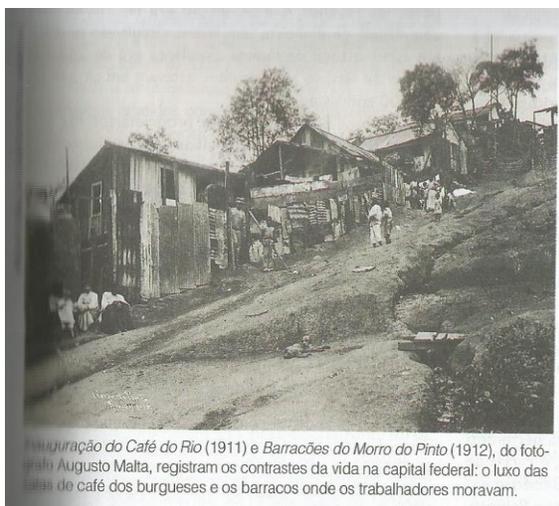


Figura 25: Barracões do Morro do Pinto, Rio de Janeiro (1912). Braick e Mota, 2005, v. 3, p. 11.



Figura 26: João Cândido e outros marinheiros (Revolta da Chibata, 1910). Braick e Mota, 2005, v. 3, p. 21.



Capa do disco *Tropicália ou Panis et Circensis* de 1968, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, que faz parte de um amplo movimento de renovação musical e artístico que provocou uma verdadeira revolução na cultura e na moral brasileira no final de década de 1960.

Figura 27: Capa do disco “Tropicália” (1968) de Caetano Veloso e Gilberto Gil. Braick e Mota, 2005, v. 3, p. 169.



Pelé, Rivelino e Jairzinho na partida final da Copa do Mundo de 1970, no México.

Figura 28: Foto: Pelé, Rivelino e Jairzinho na Copa do Mundo de 1970, no México. Braick e Mota, 2005, v. 3, p. 172.

As imagens, citadas anteriormente, têm como nos outros volumes do livro “História: das cavernas ao terceiro milênio”, apenas a função ilustrativa. Não sendo, desta forma, trabalhadas como fontes históricas pelo texto didático do livro. Logo, cabe ao professor, dar visibilidade a resistência negro-africana presente de forma indireta nestas imagens. Já as duas imagens, a seguir, acabam por contribuir para reforçar todo um imaginário construído em que o continente africano é caracterizado por ser palco de inúmeras guerras civis, de pobreza, de doença e de atraso.



Manifestantes em Luanda, Angola, celebram o cessar-fogo assinado em 2002.

Figura 29: Celebração do cessar-fogo, em Luanda, Angola (2002). Braick e Mota, 2005, v. 3, p. 223.



Jovens soldados liberianos do governo, em Monróvia, capital da Libéria, 2003.

Figura 30: Foto – Jovens soldados liberianos. Libéria, 2003. Braick e Mota, 2005, v. 3, p. 208.

Desse modo, o trabalho pedagógico do professor, em sala de aula, será de suma importância, pois, em conjunto com seus alunos deverá problematizar tais imagens visando desconstruir todo este imaginário de inferioridade cultural e de violência que estas imagens possam apresentar ou perpetuar. Neste sentido, Pesavento (2005) salienta que

os indivíduos e grupos dão sentidos ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (PESAVENTO, 2003, p. 39).

Além disso, conforme a autora,

as representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão (PESAVENTO, 2003, p. 41).

A concentração da representação dos africanos, de seus descendentes e de sua (s) cultura (s) muitas vezes ligados à escravidão, ao tráfico negreiro e ao imperialismo contribui para reforçar a imagem do negro ligado à submissão, a derrota, a inferioridade, o que pode levar a um reforço do preconceito e da discriminação racial. Sendo assim, imagens que ilustram a história e as lutas de resistência negra e os elementos culturais africanos e afro-brasileiros, por exemplo, trabalhados em conjunto com o texto didático dos livros podem contribuir de maneira efetiva no processo de resgate e de valorização do negro e de sua cultura.

A imagem de Nelson Mandela (figura 31) veiculada neste volume é um dos raros exemplos de representação do africano como uma pessoa bem sucedida e admirada mundialmente. Ele aparece “bem vestido” e sorridente. A presença desse tipo de imagem no livro didático contribui de forma positiva para elevar a autoestima dos alunos afrodescendentes e, também, para que os alunos brancos construam um imaginário positivo em relação ao negro e à sua cultura.



Figura 31: Posse de Mandela, na África do Sul, 1994.
Braick e Mota, 2005, v. 3, p. 221.

Enfim, ao final desta análise, constatamos que há uma perpetuação de imagens canônicas que contribuem para a hierarquização e a sub-representação dos africanos, de seus descendentes e de sua (s) cultura (s) neste livro didático. Assim, apesar de identificarmos algumas mudanças, ainda, sobressaem as permanências.

2.2 Análise do texto e das imagens das coleções “História Global” e “História: das cavernas ao terceiro milênio” do PNLD de 2012.

Os livros didáticos do PNLD de 2012, do Ensino Médio, caracterizam por se apresentarem divididos em três volumes. Em relação ao quadro de imagens a seguir, vale ressaltar, que pode haver diferença entre o número total de páginas que podem remeter à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e o número total de imagens pelo fato de algumas vezes termos mais de uma imagem em uma mesma página.

Quadro 7: Imagens referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira presentes nos livros didáticos de História do PNLD de 2012						
Livros didáticos PNLD 2012	Total geral de páginas dos livros	Total de páginas destinadas especificamente à História e Cultura Africana por ano (série)	Total de páginas com imagens que podem remeter à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano (série)	Total de imagens humanas relativas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano (série)	Total de imagens não humanas relativas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano (série)	Total de imagens humanas e não humanas relativas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano (série)
<i>História Global: Brasil e Geral</i>	1º ano: 320 2º ano: 304 3º ano: 256 Total: 880 p.	1º ano: 22 2º ano: 13 3º ano: 5	1º ano: 28 2º ano: 31 3º ano: 14	1º ano: 3 2º ano: 3 3º ano: 4	1º ano: 12 2º ano: 4 3º ano: 1	1º ano: 22 2º ano: 24 3º ano: 9
<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i>	1º ano: 256 2º ano: 328 3º ano: 264 Total: 848 p.	1º ano: 17 2º ano: 14 3º ano: 7	1º ano: 29 2º ano: 39 3º ano: 20	1º ano: 3 2º ano: 6 3º ano: 3	1º ano: 15 2º ano: 3 3º ano: 5	1º ano: 16 2º ano: 33 3º ano: 12

Quadro inspirado na tabela de estudo de imagens de Palhares (2012, p. 117-118).

Por meio do levantamento das imagens referentes ao livro didático “História Global” do PNLD de 2012, conforme quadro 7, verificamos que o número de páginas destinadas especificamente ao estudo da História e Cultura (s) Africanas (s) teve um aumento, se compararmos a versão do

PNLEM de 2008. No entanto, nesta coleção, estas páginas encontram-se de forma mais expressiva no volume 1, onde temos dois capítulos destinados a temática africana. Nos volumes 2 e 3 acontece uma diminuição destas páginas. O número de páginas com imagens de africanos, afrodescendentes e de aspectos das culturas africanas também teve um aumento considerável, de 40 imagens na versão anterior para 73 imagens, na soma dos três volumes da coleção didática do PNLD de 2012. Além disso, percebemos que muitas das imagens utilizadas na versão anterior foram reutilizadas nesta versão. Nota-se nesta coleção didática que, a maioria das imagens sobre africanos, seus descendentes e aspectos das culturas africanas são representados por imagens que conjugam elementos humanos e não humanos, e são representadas por gravuras, documentos, fotos e obras de arte.

Esta obra possui dois capítulos destinados à História e Cultura (s) Africana (s). Trata-se do capítulo VI, denominado “Egípcios”, que consta na unidade III intitulada “As primeiras civilizações”. Observamos aqui uma mudança no título da unidade, não se associa a civilização egípcia à antiguidade oriental como foi feito na versão anterior; e do capítulo XII, denominado “Povos africanos”, ambos presente no volume 1 desta coleção.

O capítulo sobre os “Egípcios” inova, em seu texto introdutório, na medida em que afirma que na

terra dos faraós, das pirâmides, do papiro, das múmias e da Esfinge, o Egito Antigo despertava grande interesse já entre seus contemporâneos. Para lá partiram sábios e artistas que depois difundiram aspectos da cultura egípcia em vários pontos do mundo (COTRIM, 2010, p. 73).

Entretanto, embora o texto tenha evidenciado a influência da cultura egípcia em outras partes do mundo, silencia que a cultura egípcia é uma cultura africana. Desse modo, como ocorreu na obra didática do PNLEM de 2008, os aspectos culturais egípcios, como por exemplo: a crença na vida após a morte, os conhecimentos de química, matemática, astronomia, de artes plásticas, medicina, as práticas de cultivo, os conhecimentos de arquitetura, dentre outros, são apresentados tanto no texto didático como nas imagens presentes no capítulo (figuras 32, 33 e 34), porém, estes elementos não são apresentados aos alunos como elementos culturais africanos. Muitos destes elementos culturais se fazem presentes até hoje em várias culturas africanas e também em outras

localidades do mundo em função da diáspora. O reconhecimento desses elementos culturais como africanos possibilitaria o entendimento do conhecimento como emancipatório.

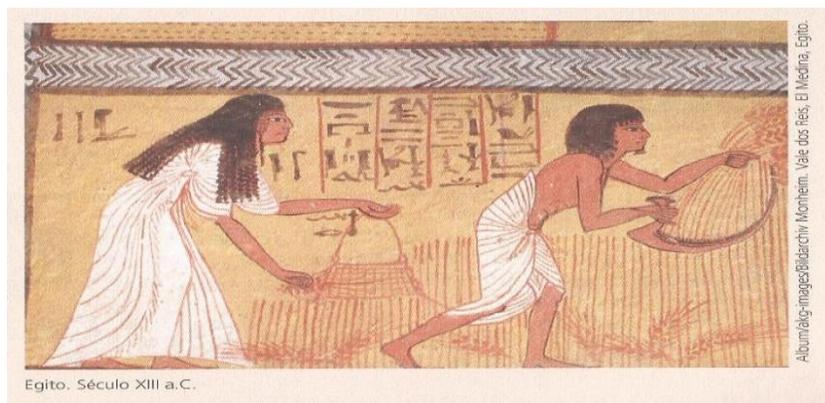


Figura 32: Tumba de Senedjem. Egito (século XIII a. C.)
COTRIM, 2010, v. 1, p. 82.

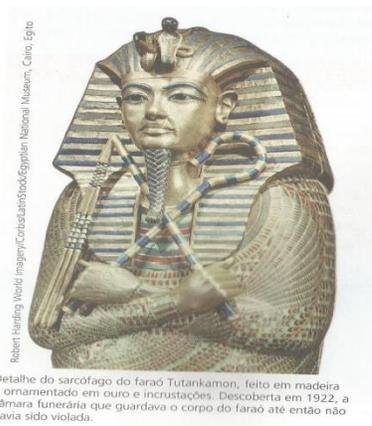


Figura 33: Detalhe do Sarcófago do faraó Tutankamom. COTRIM, 2010, v. 1, p. 76.



Figura 34: Colar feito em ouro e vidro
COTRIM, 2010, v. 1, p. 77.

Constatamos, também, que a maioria das imagens vinculadas ao Egito, são imagens representadas por obras de artes, que demonstram o grande vínculo da cultura egípcia com a religião, o que é observável em inúmeras culturas africanas. Contudo, podemos perceber que a cultura no capítulo VI esta direcionada para o passado, um conceito de cultura que nos parece fixo, uma vez que em nenhum momento é apresentado aos alunos, seja por meio do texto didático ou de imagens as modificações e readaptações sofridas pela cultura egípcia ao longo do tempo. Isso pode ser percebido por meio dos seguintes trechos do texto didático:

A religião era um aspecto muito importante da vida no Egito Antigo. Tanto que teve profunda influência nas atividades culturais (...)

Considerável parcela da produção artística do Egito Antigo foi influenciada pela religião. Isso é observável especialmente na arquitetura, em que o culto aos deuses levou à construção de belos templos (...) (COTRIM, 2010, v. 1, p.78-79).

O capítulo XII denominado “Povos africanos”, inicia-se com a imagem de uma escultura africana seguida de duas questões, conforme pode ser observado por meio da figura, a abaixo.



Figura 35: Escultura representando a cabeça de um rei de Benin (século XVIII)
COTRIM, 2010, v. 1, p. 165.

O recurso didático utilizado pelo autor para dar início ao capítulo é interesse, pois, por meio da imagem e da exploração de sua representação o autor busca perceber e trabalhar o imaginário dos alunos com o objetivo de desconstruir todo um imaginário há bastante tempo propagado de que os povos africanos eram selvagens, primitivos, irracionais e que não tinham cultura.

Outro ponto que merece destaque no capítulo é o reconhecimento por parte do autor de que a África é o berço de uma das mais antigas histórias do mundo. Além disso, o autor optou no texto

didático desta obra, por estudar os povos da África Subsaariana, ou melhor, como defendemos da África Sul-saariana³⁸. Dessa forma, ele afirma que:

A África é um continente com mais de 30 milhões de km², aproximadamente 3,5 vezes o território brasileiro atual. Abrange uma população superior a 900 milhões de habitantes, distribuídos por 53³⁹ países (em 2006). É o segundo continente mais populoso, superado apenas pela Ásia (COTRIM, 2010, v.1, p. 166).

O autor do livro “História Global” também confirma que

o continente nunca foi homogêneo. Ao contrário, sempre se caracterizou pela pluralidade de paisagens, povos sociedades e culturas (COTRIM, 2010, v.1, p. 166).

Além disso, segundo o autor, os estudiosos costumam dividir o continente em África setentrional e África subsaariana. A primeira parte corresponde ao norte do continente, quase inteiramente ocupada pelo deserto do Saara. Região ocupada por egípcios, cartagineses e muçulmanos. A segunda parte corresponde ao território situado ao sul do deserto do Saara, onde se estabeleceu inúmeros reinos e impérios.

Contudo, o continente africano é caracterizado por abrigar diversas civilizações, milhares de etnias e culturas distintas. Possui atualmente cerca de 930 milhões de habitantes⁴⁰ e estes, segundo Munanga (2009), estão distribuídos entre centenas de povos que falam diversas línguas ao mesmo tempo *diferentes* e *semelhantes* (MUNANGA, 2009, p. 13).

O autor da obra didática salienta, também, que apesar dessa divisão, não podemos reduzir o continente africano a “duas Áfricas”. Dessa forma, cita Alberto da Costa e Silva (2002) para afirmar que o estudo dos povos africanos revela uma enorme diversidade de maneiras de fazer, pensar e viver, que torna a África várias Áfricas.

³⁸ Preferimos utilizar a expressão Sul-saariana por fazer uma relação direta às terras ao sul do Saara. Pois, a expressão África Subsaariana pode possibilitar a construção por parte dos alunos da ideia de uma localidade subdesenvolvida, pobre, atrasada.

³⁹ Hoje são 54 países em função do surgimento do Sudão d o Sul.

⁴⁰ Dado disponível em < <http://www.brasilescola.com/geografia/holocausto-africano.htm>> acesso em 18/07/2014.

Neste sentido, para se pensar na construção cultural, política e econômica africana é preciso ter conhecimento dos aspectos geográficos e das migrações históricas ocorridas no continente que contribuíram decisivamente para dar origem aos diversos povos africanos. Por meio da figura 36, de certa forma, o autor do livro “História Global” ilustra esta diversidade presente no continente, porém, nenhuma questão foi levantada em relação a estas imagens com vistas a uma análise das mesmas.

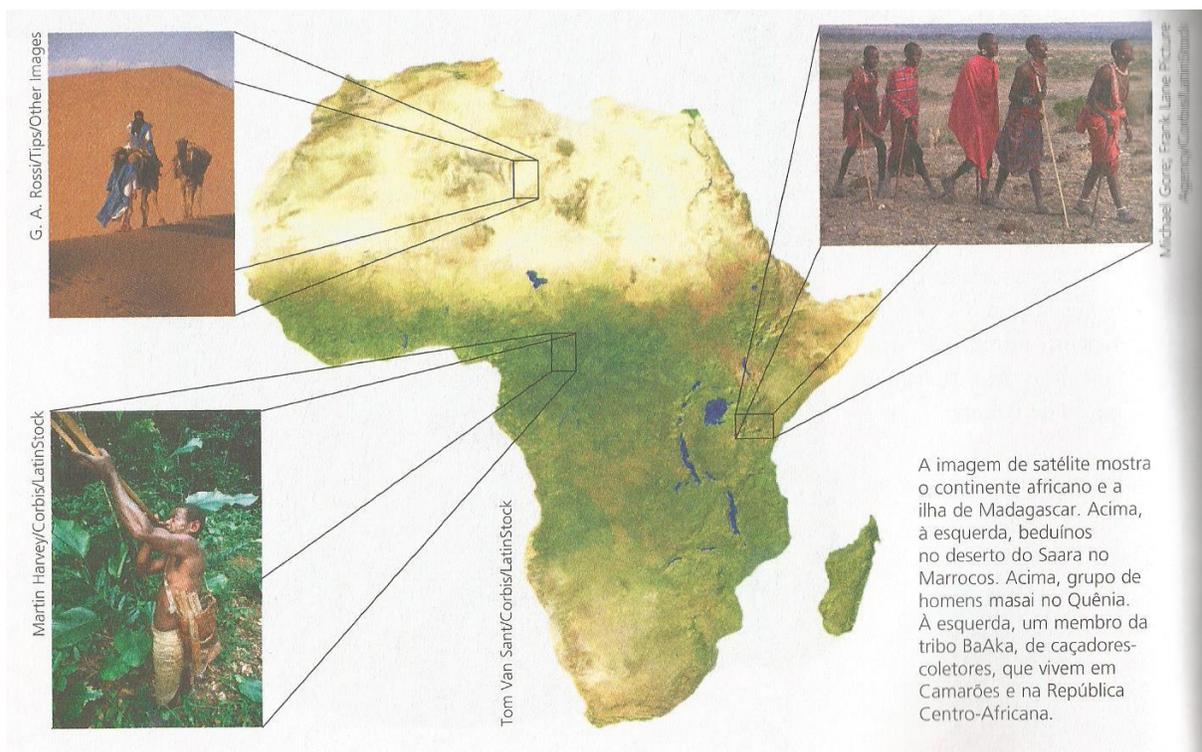


Figura 36: Algumas imagens retratando povos do continente africano
COTRIM, 2010, v. 1, p. 166.

Assim, conforme Silva (2008), a África antes da chegada dos europeus encontrava-se dividida em três partes: a África do Norte, a região do Sahel (região de transição que recebia influências tanto das culturas africanas como da cultura árabe) e a África Subsaariana. *Sendo o deserto do Saara o marco natural para essa divisão.* Ainda, segundo o autor, essa divisão tem como fundamento as características geofísicas do continente. Pois, a África na verdade é um continente enorme, com grande diversidade geográfica. Nela há de tudo: altas montanhas – algumas como o Kilimanjaro, com os picos permanentemente cobertos de neve; grandes desertos, como o Saara; florestas que parecem sem fim, como a do Congo; grandes extensões de matas baixas e estepes e zonas que

estão sempre alagadas. Cerca de metade do continente é formada, porém, por savanas, uma paisagem na qual o relvado é interrompido por árvores baixas afastadas uma das outras. Numa região, faz frio na maior parte do ano. Noutras, predomina o calor seco ou absoluta falta de umidade caracterizada pelo deserto. Nas regiões costeiras do norte do continente e na parte meridional da África do Sul, o clima é temperado, com as quatro estações bem definidas (...) (SILVA, 2008, p. 12).

Desse modo, o fator geográfico, aqui representado por sua diversidade, foi determinante na fixação dos povos africanos em algumas partes do continente. O deserto do Saara, por exemplo, dificultou a fixação de pessoas em função da dificuldade com a agricultura. Logo, a busca por terras cultiváveis e por água fez com que muitos dos primeiros povos africanos fossem nômades. Entretanto, segundo Serrano e Waldman (2008), é importante frisar que as imagens culturalmente construídas e veiculadas nos meios *televisivos* [grifo meu], sobre os desertos, solicitam vários reparos. Pois, no Saara apesar da escassez de água e dos rigores climáticos, a imagem de ausência de vida é falsa. Neste sentido, apesar de reduzida, a fauna e a flora estão presentes nas terras do deserto e, inclusive, estas são ocupadas há milênios por vários povos, como por exemplo, pelos *tuaregs* (nômades também conhecidos como homens azuis em função do índigo que utilizam para tingir suas roupas); falam um idioma berbere próprio, dispõem de alfabeto específico e mantêm tradições muito distintas dos árabes e dos berberes sedentários (SERRANO e WALDMAN, 2008, p. 66-67).

Com o passar do tempo, a condição de nômade foi mudando devido à fixação de alguns povos próximos às margens dos rios. A agricultura foi então responsável pela sedentarização de algumas sociedades africanas. Dessa forma, apesar da dificuldade encontrada por alguns povos, outros já viviam, por exemplo, nas regiões do Sahel e África Subsaariana, ou melhor, Sul-saariana da prática da agricultura e das intensas trocas comerciais. Assim, à medida que as pessoas se adaptavam a diferentes ambientes, a cultura também foi se diferenciando. A própria língua dos diversos povos africanos também se diferenciava e se readaptava a cultura de outros povos.

Portanto, aqui fica claro que para compreender as culturas africanas é preciso pensar em cada povo e no local que este vive, pois, os aspectos geográficos contribuíram e, ainda, contribuem diretamente para o modo de viver e de se expressar dos africanos. Desse modo, muitas vezes, ser nômade, pastor, agricultor e comerciante, estava diretamente ligado às condições de vida impostas pela própria natureza. Além disso, a experiência coletiva, em ambientes diversos foi configurando culturas diferentes, mas que na sua maioria possuíam o culto aos ancestrais como um elemento cultural comum.

Contudo, embora os aspectos geográficos sejam importantes para se entender as culturas africanas, estes não foram abordados no texto didático do livro “História Global”. Entretanto, percebemos ao longo do capítulo, a preocupação do autor da obra em evidenciar que os diferentes povos africanos sempre transformaram a natureza e construíram uma grande variedade de modos de ser e viver. Dessa forma, afirma que:

essa variedade cultural pode ser observada nas dimensões heterogêneas da vida social: sua produção econômica e artística, suas religiões, suas organizações políticas, etc (COTRIM, 2010, v. 1, p.167).

E, destaca também que

foram importantes para o desenvolvimento das distintas sociedades africanas as trocas culturais e comerciais entre as regiões africanas e áreas fora do continente. Na antiguidade houve contatos com diferentes povos, como os egípcios. Posteriormente, com os povos muçulmanos (...), persas, indianos, árabes e *europæus* [grifo meu]. Os principais produtos desse comércio de longa distância eram o sal, ouro, cobre, marfim, peixe seco, gado, camelos, cabras, carneiros, sorgo, cevada, trigo, etc (COTRIM, 2010, v. 1, p.168).

Neste sentido, Serrano e Waldman (2008) afirmam que a África foi prodiga em trilhas, que além de permitirem o trânsito de inovações culturais, constituíram, é evidente, canais para que se processassem fusões culturais de todo o tipo. E ainda nos chamam à atenção que o comércio no continente possuía vários significados, não se restringindo a um papel meramente econômico. O

mercado, por exemplo, por meio das trocas comerciais, significava também um espaço onde se fortificava o sentimento de solidariedade e a consciência da coletividade.

O comércio da noz de cola, fruto que possui propriedades psicoestimulantes, ocorria envolvendo longas distâncias e aí podemos perceber que este fruto possuía uma utilização bem comum entre os diversos povos, era utilizado nos ritos e nas cerimônias religiosas. O comércio do sal, da mesma forma, foi responsável por promover contatos não só pelo interior do continente africano, mas também contatos transcontinentais, e dessa forma, costumes, tradições e até mesmo religiões, como por exemplo, o catolicismo e o islamismo foram introduzidos, na África, em função dos contatos comerciais.

As rotas comerciais, em função da circulação de riquezas, acabaram se tornando também objetos de disputas, conflitos e espaços pertencentes a Estados que passaram a controlar o comércio de determinadas mercadorias inclusive a cobrar tributos pela utilização destas localidades. Há neste capítulo, inclusive, a apresentação do Reino de Gana, Reino do Mali e do Congo. O primeiro reino é destacado pela existência de um mercado bem desenvolvido onde se comercializava animais (carneiros e bois), artesanato (máscaras, joias, adornos feitos de marfim, ouro e cobre), sal, etc. O segundo é caracterizado por uma população malinesa composta por várias etnias, destacando-se entre elas, os mandingas, nome atribuído aos africanos dessa região que praticavam o islamismo e viviam da exploração do ouro, agricultura, pecuária, pesca e artesanato. É destacado também neste reino as cidades de Tombuctu, Djenné e Gao, importantes centros comerciais. Tombuctu, segundo o autor do livro, transformou-se em centro cultural islâmico na África Ocidental e Djenné destaca-se pela presença a maior mesquita do mundo feita em adobe (figura 37).

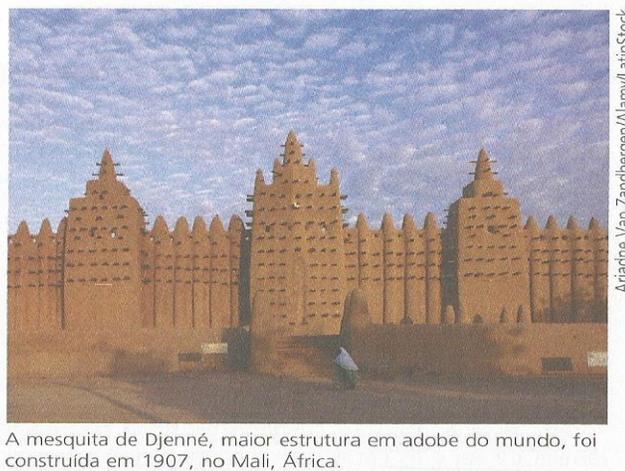


Figura 37: Mesquita em Djenné, em adobe, construída em 1907 (Mali)
COTRIM, 2010, v. 1, p. 171.

O terceiro reino, o do Congo, é caracterizado pela presença dos povos bantos, que ocupam amplas regiões do centro e do sul da África. O autor do livro destaca neste reino o contato com os europeus que aconteceu de forma amistosa e inclusive com o estabelecimento de parcerias comerciais. Os europeus se surpreenderam com a organização da sociedade congoleza, comandada por um rei cercado por uma corte e por conselheiros, uma vez que essa não era a representação que os mesmos tinham a respeito do continente africano.

Assim, por meio do comércio, as relações com Portugal foi se estreitando a ponto inclusive do chefe africano permitir a presença de missionários naquela localidade. Vale destacar também que o comércio de pessoas, ou seja, o tráfico negreiro contribuiu para que alguns chefes africanos tornassem mais poderosos e expandissem seus territórios e aldeias tributárias. Desse modo, conforme Souza (2002), essas expansões davam-se por meio de guerras que mediam o poder dos chefes, estabeleciam novas composições políticas e territoriais, e produziam escravos, disputados pelos mercados interno e externo.

Ainda, segundo Souza (2002), o aumento do envolvimento de chefes africanos com o tráfico, permitiu-lhes o acesso a mais riquezas e prestígio, além da cobiça pelas armas de fogo que os portugueses relutavam em comerciar. Contudo, segundo Souza (2002), o desejo de conversão ao catolicismo por parte, por exemplo, do rei do Congo e de seus representantes, conforme figura 38, demonstra também o desejo de acesso a novos ritos, objetos, tecnologias e conhecimentos

(SOUZA, 2002, p. 100). Tudo isso, evidência as constantes trocas culturais envolvendo os portugueses e os congolese e, além disso, as mesmas demonstram o quanto à interação e até mesmo a absorção de aspectos culturais foi de suma importância, naquela época, para o aumento do poder, da riqueza e construção de imensos reinos, entretanto, isso também contribuiu para aumentar a concorrência e as divergências entre inúmeros chefes africanos que passaram a ser concorrentes no grande comércio representado pelo tráfico de africanos. Logo, conforme Souza (2002) era muito comum até meados do século XVII, a alternância entre o estabelecimento e o rompimento de alianças entre chefes africanos e portugueses (SOUZA, 2002, p. 102).

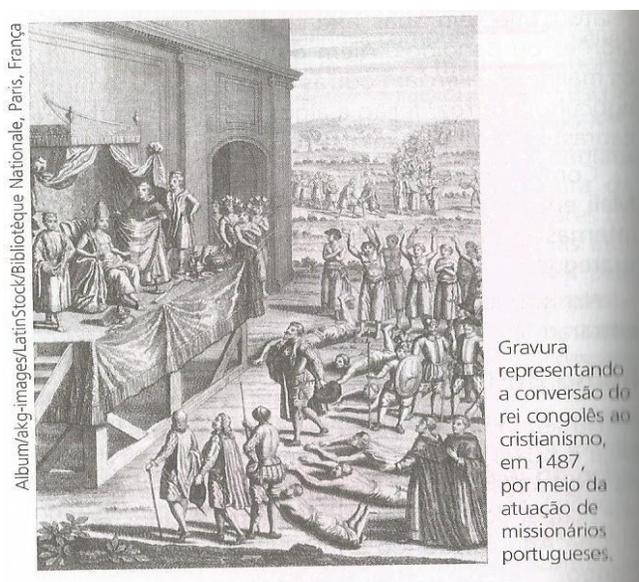


Figura 38: Gravura – Conversão do rei congolês ao cristianismo, 1487. COTRIM, 2010, v. 1, p. 172.

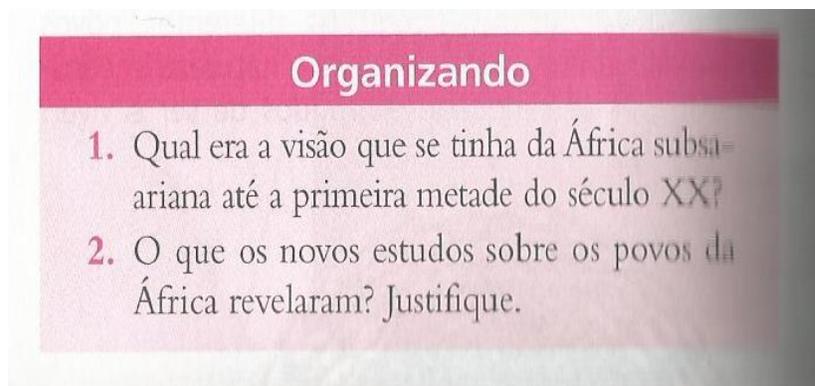
Conforme Serrano e Waldman (2008), tal tendência demonstra que em África também se pairava as demandas do chamado “mundo pré-moderno”. Logo, observa-se que o continente africano nunca esteve isolado dos demais e, como tal é influenciado, influenciou e ainda influencia os demais. Entretanto, embora berço da humanidade e da civilização, injustamente foi lacrada por categorias preconceituosamente construídas com objetivo de dominá-la.

No que diz respeito a uma visão preconceituosa, ainda, existente a respeito de África, o autor da obra, busca desconstruir a mesma, na medida em que salienta no capítulo que

durante muito tempo houve concepções preconceituosas em relação aos povos da África subsaariana. Tais concepções os reduziam a sociedades homogêneas, movidas por costumes selvagens e crenças animistas (crença que personifica certos fenômenos da natureza, atribuindo-lhes “alma”).

Todavia, a partir da segunda metade do século XX, porém, as pesquisas históricas e antropológicas sobre as sociedades subsaarianas passaram a questionar, pouco a pouco, a visão anterior, marcada por preconceitos, equívocos e desinformações. Novos estudos foram recuperando a diversidade dos povos africanos e suas múltiplas culturas, desenvolvidas ao longo de milênios de história (COTRIM, 2010, v. 1, p.167).

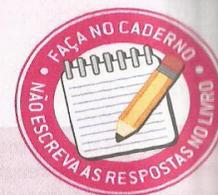
Além disso, as atividades presentes no decorrer do capítulo e ao final do mesmo, também, contribuem positivamente para desconstrução de todo um imaginário negativo existente a respeito do continente africano, de seus povos e de suas culturas, conforme pode ser observado a seguir.



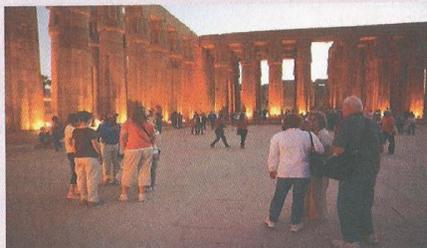
Atividade proposta no capítulo 12 “Povos Africanos”.
COTRIM, 2010, v. 1, p. 168.



Explorar & Refletir



1. Observe as fotografias abaixo, que representam expressões artísticas africanas.



Colunata do templo de Luxor, Egito.

Taylor S. Kennedy/National Geographic



Ruínas da Grande Zimbábue.

Robert Holmes/Corbis/Getty Images

- a) Relacione suas observações à frase: “Imensidade e diversidade são dois termos que se aplicam à África.”
 - b) Debata essa afirmação em grupo. Depois, elaborem um texto com as suas reflexões.
2. Na primeira metade do século XIX, o filósofo alemão Friedrich Hegel escreveu que a África “não faz parte da história mundial; não tem nenhum movimento ou desenvolvimento”. (HEGEL, G. W. F. *Filosofia da História*. Brasília, Ed. UnB, 1995. p. 88.)

• 172 •

- a) Converse com o professor de Filosofia para compreender aspectos do pensamento de Hegel que explicariam a afirmação anterior.
 - b) Elabore um comentário sobre essa afirmação de Hegel.
 - c) Em sua opinião, a África está ausente da história mundial na atualidade? Justifique.
3.

“Interessar-se pela história da África significa, também, interessar-se pela história do Brasil.”

 - Discuta em grupo essa afirmação. Depois, escrevam um texto comentando aspectos da relação histórica afro-brasileira.

Questão de seleção para a universidade



(UFPE) No século XVI, a necessidade de garantir o abastecimento contínuo de força de trabalho escrava para a América produziu alianças políticas entre representantes dos interesses coloniais e reinos africanos. Sobre esta questão, analise as proposições abaixo.

- a) Estas alianças regularizaram as trocas de mercadorias, instalações de feitorias e de fortalezas.
- b) O Estado português foi o único a estabelecer alianças políticas com reinos africanos durante os séculos XVI e XVII.
- c) As trocas de mercadorias entre África e Brasil foram monopolizadas pelos comerciantes brasileiros desde o século XVI.
- d) A demanda de africanos transformados em escravos, para abastecer a América, cresceu ao longo do século XVII, provocando uma disputa entre vários comerciantes europeus, na tentativa de dominar áreas fornecedoras.
- e) Estas alianças políticas possibilitaram a presença de missionários europeus em vários territórios africanos, para realizar o trabalho de converter e catequizar a população nativa ao cristianismo.

Contudo, o estudo da África propicia uma releitura passível de ser desenvolvida mediante uma abertura de outro mote (SERRANO e WALDMAN, 2008, p. 92). Neste sentido, Georges Balandier (1976) afirma que essa abertura trata de romper com o pensamento eurocêntrico e com as doutrinas que estabelecem hierarquias para diferenciar os indivíduos (...).

Ainda, no capítulo XII do livro “História Global”, seu autor nos chama a atenção, que no século XVI os africanos passaram a

plantar vários vegetais – como mandioca, ananás (abacaxi), cacau, tabaco, amendoim, caju, goiaba e feijão – levados do Brasil para África por ex-escravos e europeus (COTRIM, 2010, v. 1, p.167).

Podemos perceber por meio da análise exposta até aqui que, o conceito de cultura apresentado pelo autor do livro, neste capítulo, dialoga com conceito de cultura que defendemos. Pois, a cultura foi apresentada como algo vivo, que se transforma, sofre readaptações e resigunificações. Sendo assim, as culturas africanas influenciaram e também foram influenciadas por outras culturas e este processo continua nos dias atuais.

Desse modo, o autor da obra, também, nos apresenta uma preciosidade quando afirma que

devido à influência egípcia, o arado também era muito utilizado na região da antiga Etiópia bem antes do século XVI (COTRIM, 2010, v. 1, p.167).

Esta afirmação evidencia que apesar da diversidade cultural presente no continente africano também é preciso pensar na existência de uma unidade cultural. E esta unidade cultural, conforme as obras de Diop (1974, 1978a) e de Theophile Obenga (1980) teria a cultura egípcia como referência da unidade básica entre as culturas africanas (Nascimento, 2008, p. 50-51). Contudo, pensando no capítulo “Povos africanos” que estamos analisando, constatamos que o autor do livro “História Global” evidencia a diversidade cultural presente em África, porém, não trabalha com a possível existência de uma unidade cultural para o continente.

O autor, por meio de um pequeno texto complementar presente em um “*boxe*” do capítulo, também cita as influências das culturas africanas no Brasil, ocorrido em função da diáspora. Afirmando que:

a maioria dos africanos escravizados que vieram para o Brasil pertencia aos povos bantos (...). E em função disso, algumas palavras bantas foram incorporadas à língua portuguesa, como por exemplo: banguela, bagunça, cachaça, cachimbo, caçula, carimbo, encafifar, lenga-lenga, mambembe, maracutaia, moleque, quilombo, xingar, zonzo, dentre outras (COTRIM, 2010, v.1, p. 171).

Neste sentido, segundo Oliveira (2006), na diáspora africana, o que vem para o Brasil não é a estrutura físico-espacial das instituições nativas africanas, mas sim, os valores e princípios negro-africanos, os aspectos civilizatórios. Dessa forma, o território afro-brasileiro não é o espaço físico africano, mas a forma com que os negros brasileiros singularizam o território nacional. Esse “novo espaço” é simbólico e cultural, marcado pela singularização da cultura negra, por seu real vivido, por sua dinâmica civilizatória, por sua filosofia, que marca definitivamente a formação social brasileira (OLIVEIRA, 2006, p. 85).

Ainda, segundo o autor, ao mesmo tempo em que a diáspora significou uma ruptura violenta com os valores civilizatórios africanos, ela também contribuiu para que os mesmos fossem espalhados pelo mundo. Além disso, nesse processo, não foi possível aos africanos transladar suas instituições sociais para os novos espaços, entretanto, os mitos e os ritos de suas tradições, foram preservados (guardados) na memória e readaptados aos novos contextos de vida, principalmente, por meio da religião. Neste sentido, para Oliveira (2006), o candomblé ilustra bem isso, pois, todo terreiro de candomblé representa um micro-cosmo, uma síntese das várias instituições sociais africanas; é uma constelação de etnias, nações, línguas, culturas, ideologias e divindades (OLIVEIRA, 2006, p. 86-87).

Assim, o micro-cosmo brasileiro, representado pelo candomblé reflete o macro-cosmo africano. É então uma síntese re-elaborada pelos africanos e seus descendentes das sociedades negro-africanas. No entanto, representou e ainda representa uma instituição responsável por manter e recriar valores civilizatórios de seu lugar de origem, ao mesmo tempo em que incorporou valores

civilizatórios dos índios brasileiros, bem como permitiu em sua cosmogonia aspectos da cultura europeia. A umbanda e as Irmandades negras são um exemplo dessas recriações acontecidas em território brasileiro (OLIVEIRA, 2006, p.89).

Oliveira (2006) conclui que o candomblé não é uma religião africana, mas uma religião brasileira pautada nas matrizes culturais africanas e forjada em território brasileiro sob as agruras da escravidão, acontecendo o que Bastide (1989) chamou de interpenetração de culturas. Além disso, pode ser caracterizada pela coabitação de rituais religiosos diferentes, cosmovisões diferentes que mesmo na diferença, conseguiu possibilitar recriações e novas sínteses (OLIVEIRA, 2006, p.89).

Enfim, vale destacar aqui que, a existência de uma unidade cultural africana não nega a existência de uma diversidade cultural entre os diversos povos do continente africano. Elas coexistem, são eles inseparáveis.

No livro didático “História: das cavernas ao terceiro milênio” do PNLD de 2012, verificamos também um aumento no número de páginas destinadas especificamente à História e Cultura (s) africana (s), passando de 13 páginas na obra do PNLEM de 2008 para 38 no PNLD de 2012. O mesmo também pode ser dito em relação ao número de imagens vinculadas aos africanos, afrodescendentes e aos aspectos das culturas africanas, conforme pode ser observado nos quadros 4 e 7 (passou de 62 imagens para 88 imagens). No entanto, as imagens que conjugam aspectos humanos e não humanos, como verificamos no livro “História Global”, sobressaem também nesta obra, e são representadas, principalmente, por reprodução de pinturas, gravuras e fotografias.

Esta obra possui dois capítulos que abordam de forma mais abrangente a História e Cultura (s) Africana (s). Trata-se do capítulo IV do volume 1 desta coleção intitulado “Mesopotâmia, Egito e Reino de Cuxe” e do capítulo II do volume 2 denominado “A África dos grandes reinos e impérios”. Estes capítulos serão alvos principais de nossa análise.

No capítulo IV, no subtítulo “Às margens do Nilo: o Egito” as autoras da obra apresentam no texto didático da coleção: a localização do Egito; as técnicas utilizadas pelos egípcios para

aproveitar a água proveniente das cheias do Nilo, demonstrando a criatividade, o trabalho coletivo, o conhecimento avançado de arquitetura e matemática que utilizavam nas construções de diques e canais de irrigação; a organização social e política, demonstrando, por exemplo, os inúmeros contatos que existiram com os fenícios, sírios, cretenses, dentre outros povos. Em relação à sociedade egípcia, além de se destacar toda a hierarquia social existente, as autoras do livro nos chamam à atenção por meio de um “*boxe*” (pequeno texto complementar) da importância que era dada a mulher egípcia. Como por exemplo, no caso de morte de seu marido, se não havia um filho adulto, a mulher poderia assumir a chefia da família, inclusive no que diz respeito às relações com o Estado. Esse aspecto cultural egípcio e africano representa um elo de ligação da cultura egípcia com as várias culturas presentes em África, e em função disso tivemos no continente importantes rainhas, como a rainha Nzinga.

Ainda, segundo as autoras do livro,

as crenças religiosas estavam na base de manifestações culturais como a arte, a medicina, a astronomia, a literatura e próprio governo do Egito (BRAICK e MOTA, 2010, v.1, p. 66).

Isso também é constatado no capítulo por meio das imagens, que na maioria das vezes, estão diretamente relacionadas à religião, como pode ser observado nas figuras 39 e 40.



Figura 39: O processo de mumificação – (BRAICK e MOTA, 2010, v.1, p. 66)

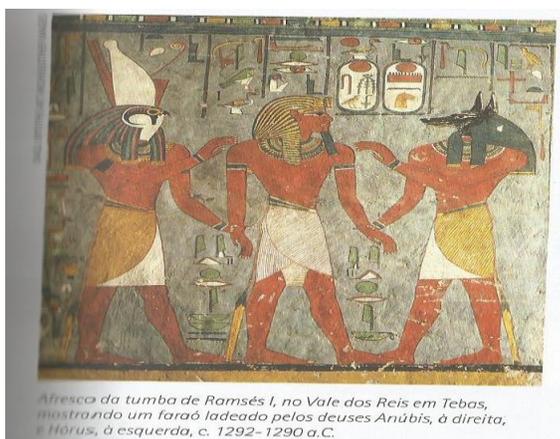


Figura 40: Afresco da tumba de Ramsés I, no Vale dos Reis, em Tebas. Relação do Faraó e os deuses - (BRAICK e MOTA, 2010, v.1, p. 67)

Apesar das autoras falarem sobre os contatos dos egípcios com outros povos, das trocas comerciais que existiam com a Fenícia, Núbia (atual Sudão), Grécia e até mesmo com regiões do Oriente Médio, não é evidenciado no texto do capítulo que estes contatos foram importantes do ponto de vista cultural para disseminação de elementos culturais egípcios não só no continente africano, como também para fora dele. Além disso, verificamos também que as autoras ainda não reconhecem a cultura egípcia como uma cultura africana e negra.

Desse modo, uma interrogação passou a nos acompanhar durante todo o tempo que dedicamos à análise dos livros didáticos, que é a seguinte: Por que nenhum dos livros que pesquisamos, seja do PNLEM de 2008 como do PNLD de 2012, reconhecem a civilização egípcia como uma civilização africana e negra? Por que esta mudança tão importante não acontece?

Esta questão é intrigante, pois, no último subtítulo do capítulo denominado “Cuxe: o grande reino negro”, as autoras já evidenciam que o Reino do Cuxe é constituído por negros. Entretanto, por que os egípcios não são tratados como africanos e por sua vez negros, já que também habitavam o continente africano na mesma época em que os cuxitas habitavam a região da Núbia, atual Sudão?

Neste sentido, vale destacar que, a decifração da Pedra de Roseta⁴¹ (figura 41) que contem hieroglíficos egípcios e em outras línguas antigas, também informado no texto didático do livro, no século XVIII, provocou uma reviravolta no que era sabido sobre a origem do conhecimento científico e filosófico da Grécia Antiga, pois ficou comprovado que as bases da cultura ocidental (Greco-romana e europeia) tiveram sua origem no Egito, ou seja, na África. Também Nascimento (2008) ressalta que, a astronomia egípcia era tão avançada que, em 4240 a.C., já havia desenvolvido um calendário mais exato do que o ocidental contemporâneo. As pirâmides egípcias, por exemplo, comprovariam o conhecimento e a prática de arquitetura, engenharia e matemática, uma tecnologia africana tão elevada de quase cinco mil anos atrás. Por meio dos papiros poderia se comprovar o desenvolvimento da matemática abstrata no Egito antes de Euclides. Os verdadeiros fundadores da medicina seriam Atótis – filho de Menés (o primeiro faraó do Egito unificado) e Imhotep que por volta de 2700 a.C., realizava investigações em vários campos, inclusive na medicina (NASCIMENTO, 2008, p. 63-65).



Figura 41: Pedra de Roseta
(BRAICK e MOTA, 2010, v.1, p. 68)

Além disso, segundo a autora, os sistemas teológicos e filosóficos gregos também têm origem no Egito, onde várias de seus fundadores, como Sócrates, Platão, Tales de Mileto, Anaxágoras e Aristóteles, estudaram com pensadores africanos, inclusive, vários escritores gregos, em vários

⁴¹ A Pedra de Roseta é um bloco de granito negro (muitas vezes identificado incorretamente como "basalto"), mede 118 cm de altura, 77 cm de largura e 30 de espessura. É um fragmento de uma estela, ou seja, bloco de pedra com inscrições de registros governamentais ou religiosos. A realização de sua tradução pertence ao francês Jean-François Champollion, que desta forma iniciou a ciência de estudo de assuntos referentes ao Egito, a Egiptologia (Disponível em <<http://www.sohistoria.com.br/ef2/egito/roseta.php>> acesso em 28/10/2014).

casos, apresentavam-se como autores de conceitos ou teorias que na verdade haviam aprendido com os mestres africanos. O saque da biblioteca de Alexandria foi um episódio central nesse processo, implicando a destruição e o deslocamento de muitos textos antigos (NASCIMENTO, 2008, p. 65). Nascimento (2008) ressalta também que não era conveniente à Europa divulgar tais fatos apresentados anteriormente, dessa forma, criou-se uma disciplina científica, a egiptologia, voltada à tarefa de tirar do Egito o crédito por suas realizações e atribuí-las a uma cultura branca, a grega. Assim, o Egito passou a ser retratado como um país branco, imagem que até hoje prevalece no imaginário popular. Cleópatra, por exemplo, é retratada no cinema norte-americano como branca (NASCIMENTO, 2008, p. 65-66).

A negação de todos estes aspectos culturais egípcios, como africanos, segundo Nascimento (2008), vem de encontro a uma teoria muito difundida de que as populações negras do Egito tinham sido conquistadas e escravizadas por povos estrangeiros brancos, que lhes transmitiram a civilização. Chegou-se até a pensar a população egípcia como uma raça “vermelha-escura” para não admitir a origem africana do Egito. Contudo, segundo a autora, a própria Bíblia refere-se ao povo egípcio como um povo negro; a esfinge, os faraós e suas rainhas, as pessoas comuns, emergem na arte egípcia com as feições e a aparência de negros africanos (NASCIMENTO, 2008, p. 66-68). Isso também pode ser muitas vezes observado nas imagens dos egípcios presentes nos livros didáticos.

Todos os argumentos apresentados por Nascimento (2008) têm como base os estudos de Diop (1955, 1959 e 1967), fundamentado em uma rigorosa pesquisa científica. Além disso, vale destacar que inúmeras pesquisas vêm sendo feitas em vários campos do conhecimento (Obenga, 1980; Sertima, 1976, 1983c, 1985a, 1985c; Bernal, 1987); dentre outros, comprovando o reconhecimento generalizado da veracidade das teses de Diop. Dessa forma, citamos a seguir as principais teses propostas pelo pesquisador senegalês:

1- A humanidade começou na África e, segundo o modelo monogenésico da origem humana, todas as outras raças emergiram relativamente tarde como ramos do tronco africano em função de mudanças climáticas e ambientais ocorridas em várias partes do mundo durante a última Era Glacial;

- 2- O Antigo Egito foi uma civilização negro-africana em todos os seus aspectos essenciais, desde o período pré-histórico até a conquista romana no ano 30 a.C.;
- 3- A origem dos povos africanos da África Ocidental remonta ao vale do rio Nilo, e essa marca original, embora tenha sido alterada, jamais desapareceu;
- 4- O mundo semita é uma fusão de imigrantes caucasóides ou arianos com negros autóctones já estabelecidos na Ásia Ocidental que não começou antes de 5000 a.C.;
- 5- Houve dois berços do desenvolvimento humano nos tempos pré-históricos: o berço do sul e o berço do norte. No berço do sul, onde teve início a civilização, como exemplificam as civilizações negras da África (Egito e Cush), Irã (Elam), vale do rio Indo (Harappan) e Suméria mesopotâmica, a agricultura atingiu elevado grau de desenvolvimento. As estruturas clânicas e sociais eram matriarcais, caracterizadas pela ênfase na solidariedade familiar, harmonia e cooperação intragrupal, ligação estreita com a natureza e primazia da mulher em todas as esferas da vida. Em contraste, o berço norte, em função da hostilidade ambiental, apresentou-se maior lentidão no desenvolvimento da agricultura e da civilização. Surgiram sociedades nômades e pastoris, criando a competição por pastagens e recursos hídricos e promovendo a ênfase nas habilidades masculinas de pastorear, lutar e montar a cavalo. O valor e o papel da mulher eram decididamente inferiores, e essas culturas se tornaram rigidamente patriarcais (...);
- 6- A ciência, a medicina, a filosofia, a arquitetura, a engenharia e a arte civilizada surgiram primeiro no vale do rio Nilo e acabaram sendo transmitidos pelos minóicos (Creta) à Grécia continental, estimulando a ascensão da civilização no norte do Mediterrâneo;
- 7- Os reinos pré-coloniais da África Ocidental desenvolveram sistemas de governos e formas de organização social altamente sofisticados que permaneceram até o século XIX;
- 8- Há uma unidade cultural entre toda a África Negra, apesar da existência de diferenças entre as diferentes sociedades (FINCH III, 2009, p. 76-77).

Enfim, todo esse conhecimento que nos foi “revelado” por meio das teses de Diop é “revolucionário” do ponto de vista histórico e didático-pedagógico na medida em que possibilitará a academia e aos professores da educação básica um novo entendimento sobre a origem do homem e a desconstrução de toda uma ideologia racista que inferioriza a história e as culturas africanas. Pensar o Egito Antigo como um marco cultural para a história não só da

África, mas também de toda a humanidade é de grande importância para se reescrever a história dos africanos e de seus descendentes seja em África como em outras localidades onde vivem em função da diáspora.

Retomando a análise sobre o Reino do Cuxe, as autoras do livro “História: das cavernas ao terceiro milênio”, afirmam que esse reino possuía uma localização estratégica, pois, servia de elo entre os povos do Mediterrâneo, do norte da África e do Oriente. Além disso, o povo cuxita teria recebido forte influência cultural e religiosa dos egípcios, como pode ser observado em seus monumentos que se caracterizam por serem obras grandiosas (“faraônicas”) e com características semelhantes às egípcias (figura 42).



Figura 42: Ruínas da cidade de Meroé (atual Sudão)
Braick e Mota, 2010, v.1, p. 71.

Ainda, conforme as autoras, os cuxitas

incorporaram o culto a algumas divindades egípcias, tais como: Amom, Ísis, Tot, Arensnuphis, Hórus, dentre outros (*ver figura 43*) [grifo meu]. O culto aos deuses estavam em todas as partes, podendo ser observado nas obras de arte e na arquitetura das sepulturas, palácios e templos, *como eram comum no Egito* [grifo meu].

Usaram os hieróglifos egípcios como sua primeira forma de escrita. Depois criaram sua primeira forma de escrita, cursiva, que tinha como base um alfabeto

composto por quinze consoantes, quatro vogais e outros quatro caracteres silábicos (BRAICK e Mota, 2010, v. 1, p. 73).

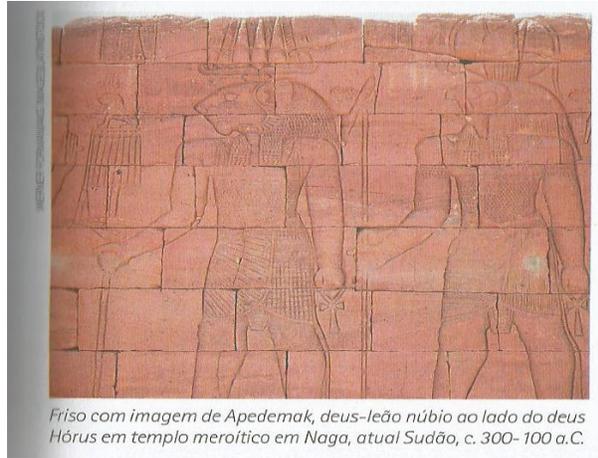


Figura 43: Friso com as imagens de Apedemak, deus-leão (núbio) ao lado do deus Hórus (egípcio) - Braick e Mota, 2010, v.1, p. 73.

Entretanto, apesar das semelhanças culturais entre cuxitas e egípcios, o que demonstra ter ocorrido um processo de hibridização cultural. As autoras salientam que:

apesar do intenso contato, os cuxitas conseguiram manter características independentes, visíveis na criação de deuses próprios, no sistema de sucessão dos reis e no papel da mulher atribuído às mulheres da família real (BRAICK e MOTA, 2010, v.1, p. 69).

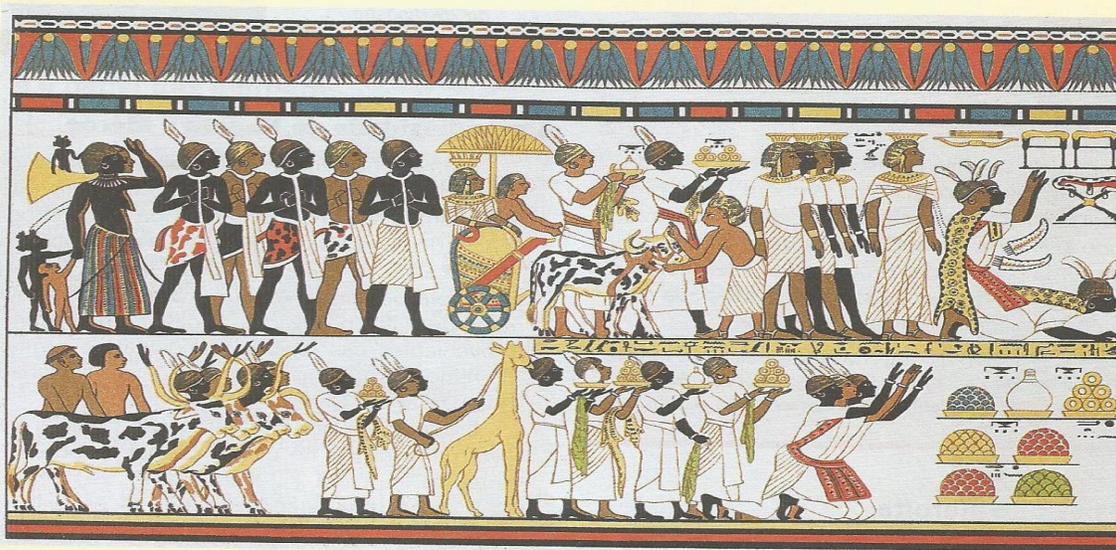
Na arte, embora sendo notável a influência egípcia, os objetos cuxitas revelam, sobretudo, a partir do século II a. C., uma tradição artística original. A cerâmica, por exemplo, se diferenciava pela qualidade da textura e da decoração (BRAICK e MOTA, 2010, v.1, p. 72).

As mulheres da família real, no Reino do Cuxe, ocupavam cargos relevantes. Exerciam um papel importante nas cerimônias de eleição e de coroação do rei e tinham a função de educar as crianças da família real. Algumas delas chegaram a ocupar cargos políticos, proclamando-se rainhas governantes (BRAICK e MOTA, 2010, v.1, p. 71).

A atividade, a seguir, denominada “*Análise o documento*”, proposta neste capítulo também é interessante para pensarmos as semelhanças e as diferenças culturais existentes em África. Desse modo, por meio da pintura é possível perceber a proximidade na forma de se vestir entre os núbios e os egípcios; a diferenciação nas formas dos adornos utilizados; a prática da criação de animais que era uma atividade comum a ambos; a valorização da mulher tanto no Egito como no Cuxe, apesar de existir algumas particularidades; dentre outros aspectos. Além disso, a pintura também nos revela que os núbios estavam sob o domínio egípcio, aqui representado pela entrega de oferendas (pagamento de tributos) ao faraó.

Análise o documento

Os núbios na pintura egípcia



COLEÇÃO PARTICULAR

Cópia do século XIX de afresco localizado na cidade de Tebas, datado de c. 1380 a.C., mostrando chefes núbios levando presentes para o rei do Egito.

Questões

1. A imagem acima representa a cobrança de tributos em forma de presentes ao rei do Egito, uma prática comum na sociedade egípcia. Descreva a cena representada na pintura.
2. Aponte as características das sociedades núbia e egípcia que foram representadas nessa pintura.
3. Na sua opinião, qual era a função dessas pinturas para os antigos egípcios? Justifique a sua resposta.

Atividade de análise de documento
Braick e Mota, 2010, v.1, p. 69.

Por meio do texto didático e das imagens deste capítulo, as autoras do livro didático “História: das cavernas ao terceiro milênio”, demonstram a imensa riqueza cultural e material do povo

cuxita, expressa por meio das obras de arte; do trabalho de joalheria com produção de braceletes, brincos, colares e anéis feitos em ouro, prata, pedras preciosas e marfim, trabalhados minuciosamente com desenhos de animais; a produção e venda de tecidos; o comércio do ouro.

As cidades de Napata e Méroe, também, são destacadas no texto do capítulo por serem centros econômicos e de atividades comerciais. Contudo, todos estes aspectos culturais caracterizados, seja por meio da arte, dos modos de viver e das crenças religiosas, são reveladores no sentido de confirmarem que é possível pensar em uma unidade cultural africana, mesmo esta coexistindo junto a uma pluralidade de culturas. Entretanto, é preciso pensar que não há em África uma cultura que seja totalmente pura, fixa e que não tenha sido readaptada para continuar existindo. Além disso, estas culturas africanas também se fazem presentes em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, porém, foram adaptadas e ressignificadas em solo brasileiro para continuarem vivas.

Enfim, o texto complementar denominado “*A história da África e sua importância para o Brasil*”, presente no final deste capítulo, corresponde a mais um recurso didático importante, utilizado no livro, no sentido de ampliar, difundir e discutir a importância do continente africano e de suas culturas, para formação de nosso país.

TEXTO COMPLEMENTAR

A história da África e sua importância para o Brasil

Reconhecer a importância da história dos povos africanos ainda é um desafio a ser vencido, como mostra o texto a seguir de Alberto da Costa e Silva.

"Há alguns anos, causaria surpresa um auditório repleto de interessados na história da África. E, há alguns anos, seriam poucos os que não teriam pejo em repetir Sir Hugh Trevor-Hoper, que afirmou, em 1963, não haver uma história da África subsaariana, mas tão somente a história dos europeus no continente, porque o resto era escuridão, e a escuridão não é matéria da história. [...]"

Na realidade [...] desde o século IX, encontramos anotações sobre o passado e o presente de alguns de seus povos em obras de viajantes e eruditos árabes como Al-Yakube, Al-Bakri, Al-Masudi, Al-Umari, Ibne Batuta, Ibne Khaldun e Leão Africano, bem como, a partir do fim do Quatrocentos, nos textos dos navegadores e cronistas europeus como Cadamosto, Duarte Pacheco Pereira, João de Barros, Pigafeta, Diogo Gomes ou André Álvares d'Almada. O próprio Camões, n'Os Lusíadas, ajuda-nos, e muito, a entender o que se passava, nos últimos anos do século XV, na costa africana do Índico.

Do Quinhentos aos Novecentos, marinheiros, comerciantes, aventureiros, missionários, militares, enviados diplomáticos, exploradores e homens de ciência registraram em diários, descrições de viagem, memórias, relatórios e ensaios as informações que recolhiam das crônicas de corte, [...] e do que ouviam dos bardos, dos griots, dos línguas, dos velhos, dos guias e dos serviçais. [...]"

Desse pendor pela descrição da realidade participaram também africanos, que, ao narrar suas vidas e experiências na África, no cativeiro americano ou na Europa, deixaram anotações preciosas sobre as regiões de onde provinham e por onde passaram e sobre os povos de que faziam parte. [...]"

Sendo antiga e ampla a bibliografia histórica sobre a África, a história da África é, contudo, uma disciplina nova. Nova, porque só há algumas décadas se incorporou ao currículo das universidades. [...]"

Preocupados com nós próprios, com o que fomos e somos, deixamos de confrontar o que tínhamos por herança da África com a África que ficara no outro lado do oceano, tão diversificada na geografia e

no tempo. No entanto, a história da África – ou, melhor, das várias Áfricas –, antes e durante o período do tráfico negreiro, faz parte da história do Brasil.

O estudo da história da África, de uma perspectiva brasileira, nos ajudará a responder [...] a muitas perguntas. Talvez tenhamos até mesmo melhores condições de entendimento afetivo para contar, explicando, como se crioulizaram as duas margens do Atlântico, como se estabeleceram certos padrões culturais comuns nas cidades e vilarejos costeiros ligados pelo tráfico. Na habitação. Na cozinha. Nas vestimentas. Nas festas. Em quase todos os modos de vida. [...]"

A história da África é importante para nós brasileiros porque ajuda a explicar-nos. Mas é importante também por seu valor próprio e porque nos faz melhor compreender o grande continente que fica em nossa fronteira leste e de onde proveio quase a metade dos nossos antepassados. Não pode continuar o seu estudo afastado de nossos currículos, como se fosse matéria exótica. Ainda que disto não tenhamos consciência, o **obá** do Benim ou o **angola a quiluanje** estão mais próximos de nós do que os antigos reis da França."

SILVA, Alberto da Costa e. A história da África e sua importância para o Brasil. In: *Um rio chamado Atlântico: África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/UFRJ, 2003. p. 229-240.

Obá e angola a quiluanje

Termos utilizados em línguas africanas com o significado de representante político, rei, soberano.

Compreendendo o texto

Registre em seu caderno

1. Indique como se caracterizam as relações existentes entre o Brasil e a África.
2. De que maneira podemos conhecer a história dos povos africanos? Identifique quais são as fontes históricas disponíveis apontadas no texto.
3. Faça uma pesquisa em livros e na internet e descubra as influências dos africanos na cultura brasileira. Procure as características da cultura africana que marcaram a nossa música, a língua portuguesa, a alimentação, as religiões, as festas etc.

O capítulo II do volume 2 do livro didático “História: das cavernas ao terceiro milênio” tem em sua página de abertura as imagens abaixo (figuras 44 e 45).

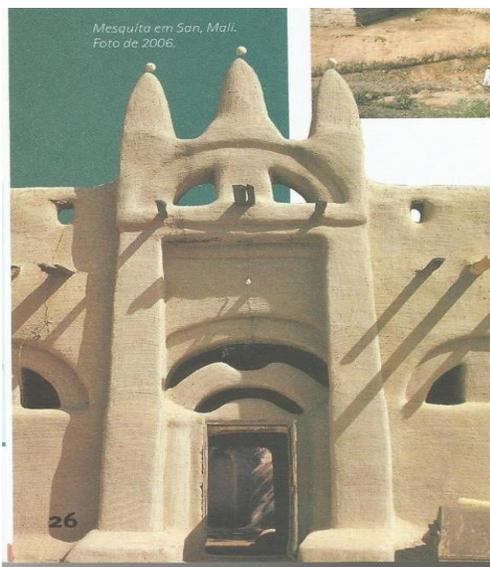


Figura 44: Mesquita de San (Mali, 2006)
Braick e Mota, 2010, v. 2, p. 26.

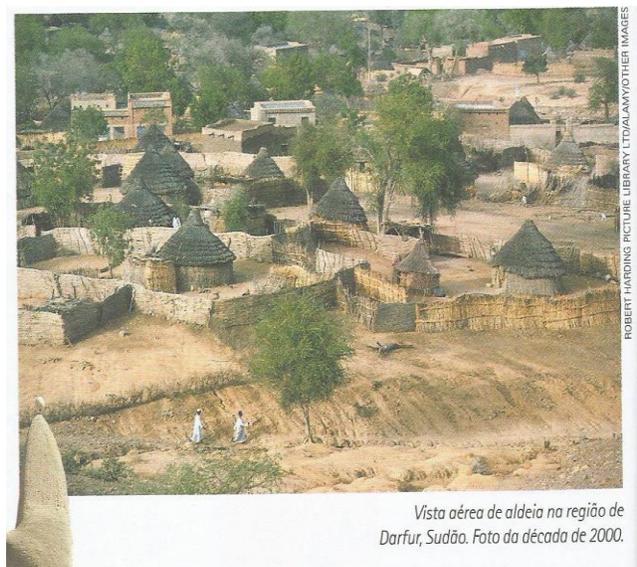


Figura 45: Vista aérea de uma aldeia africana (Dafur, década de 2000) - Braick e Mota, 2010, v. 2, p. 26.

As figuras 44 e 45 constituem uma estratégia das autoras do livro de fazer com que os alunos estabeleçam uma relação entre passado e presente. Entretanto, tais imagens demandam a intervenção por parte do professor, pois, caso contrário os alunos podem criar uma imagem de África ligada a povos atrasados que ainda vivem em aldeias, em construções de palha e feitas de barro, uma vez que desconhecem a existência de uma técnica tradicional africana onde se mistura o barro ao óleo de dendê para erguer suas construções. Teria sido interessante se as autoras tivessem apresentado junto a estas imagens, por exemplo, a foto de uma cidade africana na atualidade, demonstrando deste modo o contraste e a diversidade presente no continente, que ainda possuem construções de palha e barro tradicionais, mas que também possuem cidades urbanizadas, organizadas e com construções monumentais. Além disso, poderiam ter citado no texto didático do capítulo o que é uma mesquita, qual foi a técnica de construção utilizada nesta edificação, que usos são feitos da mesma, e ainda ter referenciado a que tipo de cultura africana ela está relacionada. Pois, caso contrário, esta imagem, pode sugerir aos alunos apenas mais uma construção feita de barro como aquelas apresentadas na figura 45.

Contudo, em relação às ilustrações presentes nos livros didáticos, Bittencourt (2006), faz um apontamento importante:

O caráter mercadológico e as questões técnicas de fabricação da obra didática interferem no processo de seleção e organização das ilustrações. Há condicionamentos e limitações impostas pela técnica e pelos custos que devem se associar às necessidades pedagógicas. Assim, a diagramação e a paginação do livro são estabelecidas por um profissional especializado, e dessa forma, os caracteres, a dimensão, as cores das ilustrações enfim são decisões de técnicos, de programadores visuais, sendo que o autor, pouco ou nada interfere, na maior parte das vezes, na composição final do livro (BITTENCOURT, 2006, p. 76-77).

Desse modo, ao analisarmos as imagens presentes nas obras didáticas, temos em mente que muitas dessas imagens possam não ser escolhas feitas por seus autores, pois, a história dos livros didáticos vem nos mostrando que com o passar do tempo os autores desses materiais vem perdendo o controle sobre as ilustrações. O que é um problema sério, na atualidade, por retirar do autor a responsabilidade pela autoria completa da obra. Portanto, temos que pensar o livro como uma obra que possui autor e co-autor, ou seja, temos que pensar este material pedagógico a partir de uma multiautoria.

Dando continuidade a análise do capítulo II, as autoras, ainda, no início do capítulo informam: “Conhecer a história dos povos africanos é entender ainda melhor a origem do povo brasileiro” (BRAICK e MOTA, 2010, p. 26). Aqui faremos uma reflexão: analisando esta frase ou discurso, poderíamos inferir que é possível entender a origem do povo brasileiro sem pensar na contribuição dos africanos e de seus descendentes, pois, as autoras afirmam que o conhecimento sobre estes povos nos ajudaria a “*entender melhor*” a origem do brasileiro. Apesar da contradição apresentada anteriormente, as autoras, no que diz respeito aos objetivos da Lei 10.639/03, avançam quando apresentam nas linhas seguintes do texto, que junto aos africanos presentes nos navios negreiros também foram trazidos para o Brasil culturas, idiomas e religiões, que contribuíram para formação da cultura brasileira.

Neste capítulo, como também ocorreu no livro “História Global” do PNLB de 2012, as autoras fizeram um recorte na abordagem do continente africano dando destaque para a história dos povos que ocuparam África Atlântica, ou seja, a região que vai do Senegal a Angola e de onde provinha a maioria dos africanos que foram trazidos para o Brasil. Nota-se que é um recorte que tem como base o cunho eurocêntrico, em função de se priorizar uma África antes da colonização (com a presença de reinos e impérios) e depois com a presença do colonizador (representada principalmente pelo comércio de escravos). Dessa forma, podemos afirmar, conforme estudo de Oliva (2003), que há nos livros uma concentração dos estudos das culturas africanas da costa ocidental, reservando pouco espaço para a África Oriental.

Avançando no texto didático, as autoras destacam que os povos africanos eram conhecedores de técnicas avançadas de produção agrícola, marcenaria, ourivesaria e metalurgia. Além disso, apresentam e desconstruem todo um imaginário medieval existente sobre a África, onde o continente e as pessoas que nele viviam eram representados por seres animais e assustadores, como pode ser observado por meio da figura abaixo.



Figura 46: Representação do imaginário europeu sobre África (Manuscrito francês de 1460) - Braick e Mota, 2010, v.2, p.27.

As autoras chamam a atenção que as representações dos africanos, observadas na figura 46, eram influenciadas diretamente pelo cristianismo e até mesmo pela Bíblia, haja visto, por exemplo, a existência do mito de Cã que foi por muito tempo utilizado como justificativa para existência da escravidão. Vale ressaltar que naquela época também estava em jogo a ideia da existência de uma civilização superior, em detrimento de todas as outras.

Posteriormente, as autoras apresentam um extrato de texto das Viagens de Luís de Cadamosto e de Pedro Sintra que é interessante, pois, apresenta para os alunos como foram os primeiros contatos envolvendo europeus e africanos, demonstrando que toda a diferença vista pelo africano no europeu era tratada como admiração (pelas roupas e pela cor da pele) enquanto que o europeu via o africano de forma indiferente, se considerando superior.

Ao longo do capítulo são retratadas a história e as culturas africanas de uma época pré-colonial, ou melhor, pensando do ponto de vista de uma historiografia africana, de uma África Antiga, que não existe mais, mas que muitos de seus elementos culturais ainda continuam vivos no dia a dia dos africanos e de muitos de seus descendentes presentes inclusive no Brasil.

Neste sentido, conforme Visentini et al. (2013), a cultura é um conjunto da maneira de pensar, agir e se comportar de um povo que vive em coletividade, compartilhando símbolos e valores. Segundo Giddens (2004), o conceito de cultura refere-se aos aspectos da sociedade humana que são apreendidos e não herdados, porém compartilhados pelos membros da sociedade e tornam possível a cooperação e a comunicação. Sendo assim, a cultura é composta tanto por elementos materiais como por obras de arte, técnicas ou instrumentos de trabalho do grupo, bem como suas vestimentas, elementos espirituais ou religiosos que incluem ideias, crenças, normas, valores e costumes do grupo (VISENTINI et al., 2013, p. 22).

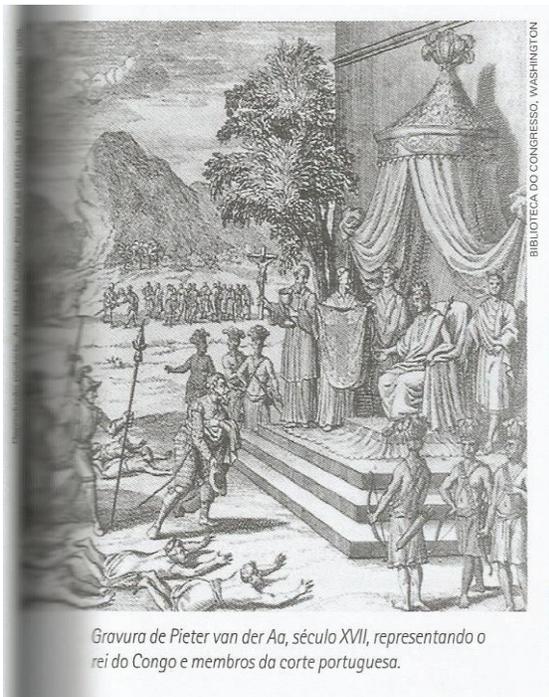
Dessa forma, no caso da África pré-colonial, a consideração desses elementos nos leva a falar além da origem egípcia da civilização africana e mundial, da história dos Estados africanos, conhecidos como impérios ou reinos, que foram grandes centros de divulgação da cultura africana (VISENTINI et al., 2013, p. 22). Além disso, segundo Diop (1999), a civilização do Egito Antigo é a base do patrimônio cultural, filosófico e científico de todos os africanos do

continente, influenciando também a diáspora. Importa dizer que, apesar de a África ser definida, primariamente, como um continente pobre e que pouco inovou, antes da colonização europeia o continente era uma das partes do mundo mais dinâmicas do ponto de vista da pesquisa e do florescimento cultural graças à organização política e socioeconômica de seus impérios (VISENTINI et al, 2013, p. 23).

Sendo assim, é possível destacar, por exemplo, ao longo do texto didático do livro “História: das cavernas ao terceiro milênio”, já desde a época dos reinos e impérios africanos a grande importância que o comércio, os aspectos naturais e os políticos tiveram para aproximar os inúmeros povos que viviam no e fora do continente. Vale destacar, também, que o comércio transaariano proporcionou o contato com o islamismo e a sua propagação pela África. A este respeito, as autoras enfatizam no capítulo, por meio de um trecho do texto de Mattos (2007), o seguinte:

O islamismo possuía alguns preceitos atraentes e aceitáveis pelas concepções religiosas africanas. Incorporava amuletos, associava as histórias sagradas às genealogias, acreditava na revelação divina, na existência de um criador e no destino (...). Esse fato demonstra a convivência entre islamismo e as religiões tradicionais africanas, embora em alguns lugares os muçulmanos parecessem não aceitar essa mistura de crenças, pois se opunham a determinados rituais, como os sacrifícios humanos nos funerais (MATTOS, 2007, p. 18).

Contudo, todos estes fatores contribuíram para que as culturas africanas fossem constantemente renovadas, reiventadas e hibridizadas, conforme pode ser observado na figura 47 e 48. Desse modo, observa-se que mesmo em um período da história antiga da África a cultura não era um elemento fixo e acabado.



Gravura de Pieter van der Aa, século XVII, representando o rei do Congo e membros da corte portuguesa.

Figura 47: Batismo do rei do Congo (Gravura do séc. XVIII) - Braick e Mota, 2010, v. 2, p. 31.



Batismo do rei do Congo. Gravura do século XVIII. O reino do Congo compreendia pequenas partes dos atuais territórios da República Popular do Congo, da República Democrática do Congo e do norte da atual Angola, na costa ocidental do continente. Com a conversão do manicongo, no século XV, o reino passou a ser cristão.

Figura 48: O rei Congo e membros da Corte Portuguesa (Gravura, séc. XVII) Braick e Mota, 2010, v. 2, p. 37.

Entretanto, a este respeito, Souza (2002) afirma que embora tenha ocorrido um aumento da relação entre chefes africanos e os portugueses em função do comércio e depois em virtude do tráfico de escravos esta relação não foi sempre amistosa, pois nem todas as regiões em África aceitaram amistosamente as relações políticas e econômicas que eram acompanhadas sempre da catequese católica e também pelo fato dos ritos católicos não terem sido prontamente acolhidos. Podemos citar aqui como exemplo Angola. Diante da recusa em aceitar os novos ensinamentos e da resistência militar, que foi eficiente até o século XVII, travaram-se inúmeras guerras entre os centro-africanos e os portugueses, que não buscavam apenas mercados, as minas de metais preciosos, mas também a conversão de almas. Assim, para os missionários presentes na região de Luanda, ao contrário do que ocorreu no Congo, a conversão ao cristianismo só foi possível por meio da conquista armada e da dominação (SOUZA, 2002, p. 103).

A autora nos chama atenção, para a resistência que existia em relação aos portugueses advinda, principalmente, da rainha Njinga (ou Nzinga) de Angola. Esta rainha era da etnia *ambundo* pela linha materna e *jaga* pela linha paterna, desse modo, governava populações *jagas* e *ambundos*, adotando costumes provenientes das duas etnias. Uma rainha que ao lado dos elementos

guerreiros, também valorizava os cultos aos ancestrais, consultados em momentos especiais através de relíquias. No entanto, apesar da valorização de todos esses elementos das culturas africanas, a rainha não deixava de utilizar uma coroa, símbolo da cultura europeia (SOUZA, 2002, p. 104).

Para Souza (2002), Nzinga era a expressão do encontro de dois grupos étnicos, que apesar de semelhantes possuíam organizações distintas e, além desses elementos culturais, foram sendo introduzidos elementos da cultura europeia, não com a intensidade desejada pelos missionários, mas produzindo paulatinamente mudanças decisivas na dinâmica das relações entre os povos na África Centro-Occidental (SOUZA, 2002, p. 104-105). Neste sentido, John Thornton (2004) afirma que as tradições e mitos eram invocados para legitimar o poder dos ngolas, chefes políticos da região do Ndongo, ao mesmo tempo em que eram frequentemente alterados em função de interesses específicos. Contudo, para Thornton, a identidade étnica dupla da rainha Nzinga teria sido útil para sustentar diferentes posições. Além disso, o fato de ser mulher representa um outro fator que tornou um precedente histórico, até então inexistente, mas que abriu espaço para que outras mulheres também pudessem ocupar o mais alto cargo político da época.

Segundo Souza (2002), embora a fama de Nzinga ter sido construída na luta de resistência contra o domínio de Portugal, entre os portugueses, o reconhecimento de seu talento político e capacidade de liderança surgiu a partir do seu desempenho como chefe de uma embaixada. Ainda, segundo a autora, ela também causou impacto entre os portugueses, por agir e falar, em português, como chefe política lúcida e articulada (SOUZA, 2002, p. 106-107).

Contudo, apesar da resistência, Nzinga acabou se convertendo ao catolicismo sendo inclusive batizada com um nome cristão. Para ela a conversão fortaleceria os *ambundos* frente a seus inimigos e, os rituais praticados pelos brancos estrangeiros estavam relacionados com sua riqueza e poder, daí então o interesse pelos mesmos. Entretanto, conforme Souza (2002), a europeização de Nzinga se dava apenas nos trajes, pois, continuava a governar seguindo as tradições *ambundos* – *jagas*, e era vista por seu povo como uma rainha poderosa, representante das forças divinas, responsável pela chuva que fazia germinar as plantações e trazia fortuna (SOUZA, 2002, p.107-

108). Apesar disso, também foi favorável a implementação da escrita, de novas técnicas agrícolas e do modo de vida europeu em seu reino.

Por meio do exposto até aqui, fica evidente, o processo de hibridização das culturas africanas, sendo Nzinga, uma das representantes desse processo que é contínuo, que promove mudanças, readaptações, reformulações culturais, no entanto, não anula as bases tradicionais culturais africanas.

Conforme Souza (2002), mesmo a rainha Nzinga tendo sido convertida a fé cristã, é como uma guerreira que resistiu aos portugueses que é lembrada em Angola. Esse fato, segundo a autora, demonstra como os eventos históricos podem ser congelados, mitificados, ritualizados e evocados na constituição de uma identidade (SOUZA, 2002, p. 113-114).

Retomando a análise do capítulo, o texto do livro didático também salienta que ao contrário do que muitos pensam ou que foram levados a pensar, muitas cidades africanas, já na época dos reinos e impérios eram centros mercantis, políticos e polos culturais, devido à presença de grandes bibliotecas, universidades islâmicas e importantes mesquitas. E, dessa forma, o continente africano pulsava culturas.

Hoje isso não é diferente em África, pois, segundo Hall (2005)

os fluxos culturais, entre as nações (...) criam possibilidades de “identidades partilhadas” à medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural (Hall, 2005, p. 73-74).

Por fim, tendo como base a nossa proposta de pesquisa, a obra didática “História: das cavernas ao terceiro milênio” apresenta neste capítulo, mesmo que na maioria das vezes, em “*boxes*”, contendo pequenos trechos de textos de historiadores importantes que escrevem sobre a história e as culturas africanas, na atualidade, alguns elementos culturais africanos, tais como:

1- As línguas africanas

Sobre as línguas africanas, é afirmado neste capítulo que:

na África falam-se mais de mil línguas. Algumas delas são utilizadas por milhões de pessoas, como o mandinga, o igbo, o ioruba e o hauçá, no oeste; o suaíli, no leste; o amárico e o orono, no noroeste; o zulu e o soto, no sul; e o árabe, no norte (...). Como as culturas africanas não estão livres de influências externas, muitos africanos também passaram a falar línguas europeias, como inglês, francês, português (BRAICK e MOTA, 2010, v. 2, p. 28).

Neste sentido, conforme Silva (2008), a África é riquíssima em línguas e culturas. Fala-se no continente mais de dois mil idiomas, segundo alguns estudiosos. Algumas dessas línguas, como o hauçá e o suaíli, são faladas por dezenas de milhões de pessoas e numa área geográfica bem extensa. Outras, por uns poucos milhares. Numa área onde predomina determinado idioma, pode haver pequenos bolsões de outro. Ou de outros. Muitas vezes dois grupos vizinhos se expressam em línguas inteiramente diferentes. E podem ter valores e maneiras de viver também distintos. Ou, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Ou até conflitantes (SILVA, 2008, p. 16).

Apesar da existência de inúmeras línguas, em África, o texto didático do livro nos chama a atenção para grande valorização que os africanos dão à *oralidade*. Destacando que os conhecimentos sobre a origem do mundo, a natureza, as tradições e a história de muitos povos africanos são transmitidos oralmente, de geração para geração. Vale destacar também a importância que tem a *palavra* para os africanos. Desse modo,

eles acreditam que ela possui o dom de criar, conservar, destruir, trazer a guerra ou a paz. A oralidade perpetua a memória coletiva e mantém a identidade étnica dos povos africanos (BRAICK e MOTA, 2010, v. 2, p. 28).

Enfim, as ideias expostas até aqui comungam com nosso pensamento de que em África existe uma diversidade cultural, contudo, é possível apontar alguns elementos singulares que representam a identidade étnica de muitos povos africanos, como por exemplo, a oralidade, a

crença nos ancestrais, a valorização da natureza, da família, da palavra, a própria língua, que embora diversa possui algumas palavras e “sons” semelhantes.

2- As obras de arte

Constatamos neste capítulo, a utilização de várias imagens de obras de arte, principalmente, de esculturas que demonstram todo esplendor, formas de poder e criatividade presente nas culturas africanas, como pode ser observado nas figuras 49, 50 e 51.

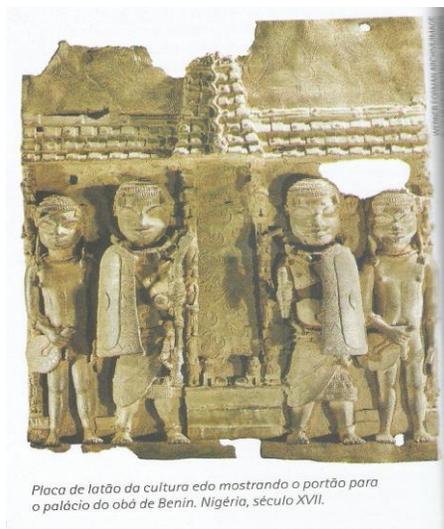


Figura 49: Placa de latão da cultura edo (Nigéria, séc. XVII) Braick e Mota, 2010, v. 2, p.30.



Figura 50: Escultura em bronze (Ifé, séculos XII a XIX) Braick e Mota, 2010, v. 2, p.29.



Figura 51: Máscaras ornamentais (Benin, séc. XVII) Braick e Mota, 2010, v. 2, p.33.

Dessa forma, nos chamam a atenção para as figuras humanas feitas de bronze, cobre e terracota, representando reis, soldados, músicos e deuses. Muitas dessas obras de arte possuíam inclusive adornos, colares e pulseiras. As máscaras, por exemplo, são de grande importância nos rituais de iniciação, de passagem ou de evocação de entidades espirituais, além de serem também elementos de afirmação étnica de alguns grupos.

3- A Música

Por meio de um fragmento do texto de Alberto da Costa e Silva (2008), o texto didático do livro demonstra que a África influenciou fortemente a música contemporânea, tanto a popular como a erudita, pois, quase todos os ritmos populares difundidos na América e no resto do mundo – a começar pelo samba, a rumba, o calipso, a salsa e o jazz – têm raízes africanas. Ainda, conforme Silva (2008), a música dos africanos se assenta na percussão e na utilização de inúmeros instrumentos musicais, principalmente, de um variado tipo de tambores.

Além disso, também é ressaltado no capítulo que

os instrumentos como o berimbau, a cuíca; lutas como a capoeira; danças e cerimônias como o cateretê, congada, caxambu, batuque, jongo, lundu, maracatu, coco e candomblé de angola são heranças culturais africanas trazidas para o Brasil pelos bantos⁴² (BRAICK e MOTA, 2010, v. 2, p. 30).

4- A importância dada à família e a mulher (fertilidade)

Conforme o texto didático, tanto para homens e mulheres, na maioria das culturas africanas, a fertilidade era um aspecto muito importante, chegando ao ponto de que quem não poder ter filhos ser desprezado pelo grupo. A obra de arte, a seguir, demonstra toda esta importância dada à mulher e à fertilidade.

⁴² Conjunto de povos africanos que falavam as línguas do grupo banto e que estavam presentes no Brasil nas regiões de produção de açúcar.

Em África, uma família grande era sinônimo de poder e status. Desse modo, os homens ricos poderiam se casar com diversas mulheres e ter inúmeros filhos. Muitas mulheres eram disputadas e isso provocou, inclusive, vários conflitos.

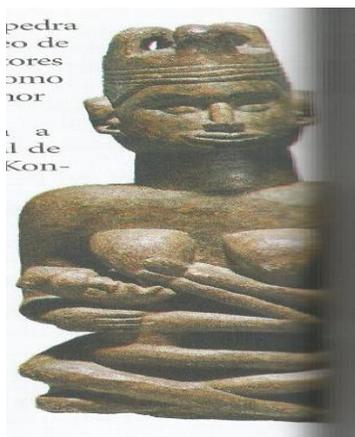


Figura 52: Escultura em pedra-sabão (Mãe e filho)
(Congo, séc. XIX) Braick e Mota, 2010, v.2, p.32.

Por fim, um fragmento do texto do historiador Ki-ZERBO, presente neste capítulo, demonstra a condição da mulher, em África, que era a seguinte:

A mulher negra, apesar das mutilações corporais muitas vezes sofridas, possuía um estatuto invejável em relação às mulheres de outros continentes, pois, possuíam liberdade sexual; liberdade de deslocação por ocasião da maternidade ou das visitas à família; regime matrilinear, que dá aos irmãos a autoridade sobre os filhos; libertação econômica pela apropriação dos ganhos das suas múltiplas atividades rurais ou comerciais; direitos políticos ou espirituais que lhe abrem por vezes o caminho do trono e da regência ou fazem dela sacerdotisa respeitada, em particular nos ritos de fertilidade (KI-ZERBO, Joseph. História da África negra I. Lisboa: Europa-América, s/d. p.225).

5- A construção das casas

As casas eram construídas de pedra ou de uma mistura de barro e óleo de dendê. Entretanto, em locais onde se usou pedras, foi possível preservar e conhecer melhor o modo de vida de muitos

povos africanos. Além disso, segundo pesquisas recentes muitas cidades africanas foram dinâmicas, lúdicas (com danças, jogos e cantorias) e comercialmente ativas.

6- Os cultos africanos

Neste capítulo, é ressaltado que o estudo das religiões africanas é dificultado pela variedade de ritos existentes no continente. E que, o culto aos animais e à natureza faz parte de muitas manifestações religiosas. Faço aqui uma ponderação: primeiro, pensando nos cultos religiosos em África seria mais apropriado utilizar o termo cosmogonias africanas do que religiões africanas, pelo fato das mesmas possuírem sempre um mito de origem (cosmogonia), pela existência de uma relação estreita com a natureza e pelo fato dos africanos sacralizarem o passado e o presente, embora já exista no continente a presença do catolicismo, do islamismo e de inúmeras religiões protestantes. Segundo ponto, o texto didático do capítulo afirma que o culto aos animais, à natureza **fez** (verbo no passado) parte de muitas manifestações africanas, isso é um contra senso, pois, estes cultos continuam existindo, na atualidade, e inclusive os mesmos são praticados até no Brasil por africanos aqui presentes e por seus descendentes. Enfim, também é ressaltado que estes cultos são direcionados aos orixás, porém, não é informado, por exemplo, da existência, em África, do culto aos voduns.

7- A escravidão africana

A escravidão em África foi tratada no texto como existente desde tempos remotos, tal como em outras sociedades escravistas, os escravos eram considerados bens móveis, ou seja, poderiam ser comprados ou vendidos; a escravidão no continente africano mantinha o prestígio e o poder dos reis e chefes de aldeias; que iniciou por meio de guerras; além disso, a escravidão era utilizada como punição da justiça, principalmente, pela prática de crimes, roubos, bruxaria e adultério; e finalmente teria existido uma escravidão voluntária, em que quando as pessoas se viam ameaçadas de morte por causa da fome, perda de familiares (principalmente do marido, no caso de mulheres), entregavam-se a um senhor como escravas.

Contudo, faltou ao texto didático do capítulo demonstrar que, conforme Silva (2002), a escravidão africana até a chegada dos europeus ao continente, era uma escravidão doméstica e,

que só adquiriu o sentido comercial, principalmente, representada pelo tráfico negreiro e pela participação dos próprios africanos na venda de seus semelhantes, a partir do contato com o europeu, em função de alianças políticas feitas entre Coroa Portuguesa e alguns reis africanos.

O discurso icnográfico, presente no capítulo, a respeito da (s) cultura (s) africana (s) fica reduzido à apresentação de obras de arte e à perpetuação de imagens canônicas, que reforçam a imagem do africano e de seus descendentes como escravos, como pode ser observado nas figuras 53 e 54. Entretanto, verificamos um avanço no discurso verbal, no texto didático do livro, uma vez que já aborda, ainda que de forma sucinta, alguns dos aspectos culturais africanos. Todavia, acreditamos que teria sido mais interessante e promissor se, no capítulo, tivesse sido feita uma articulação entre passado e presente para que os alunos pudessem compreender estes aspectos culturais, tendo em vista a relação mudanças e permanências. Pois, da forma que alguns dos aspectos culturais africanos foram apresentados deixa transparecer que os mesmos não existem mais, e que faziam parte apenas de uma África Antiga, o que não é totalmente real.

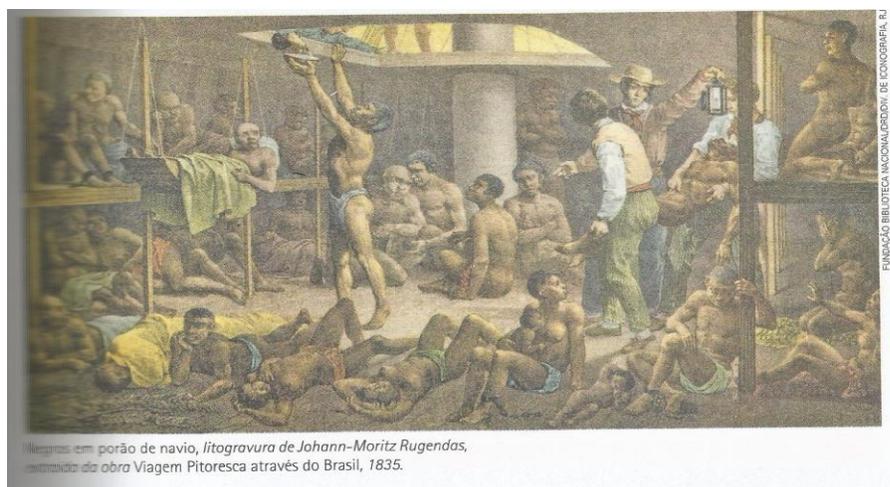


Figura 53: Negros em porão de navio
(Litografia –Rugendas, 1835) - Braick e Mota, 2010, v.2, p. 35.

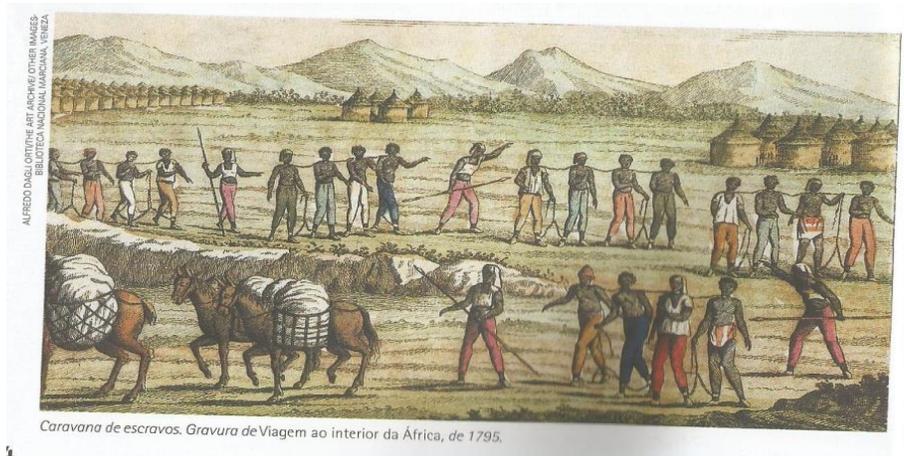


Figura 54: Caravana de escravos
(Gravura de viagem ao interior da África, 1795) Braick e Mota, 2010, v.2, p. 34.

Enfim, ao final do capítulo temos a presença de um texto complementar denominado “*A vida urbana na África negra*”, acompanhado por questões discursivas e de uma série de atividades, entre elas, a análise de uma imagem, que contribuem e enriquecem a discussão sobre a temática das culturas africanas, cumprindo também as exigências do PNLD.



TEXTO COMPLEMENTAR

A vida urbana na África negra

Na África pré-colonial desenvolveram-se importantes centros urbanos que estabeleceram relações comerciais com outros povos e tinham uma intensa vida cultural.

“Uma arquitetura simples na forma, mas complexa na preparação, encontrava-se em toda a África subsaariana. Na cidade ou no campo, era comum se encontrarem construções nas quais se misturavam barro e dendê. Em razão do uso de materiais pouco resistentes, numerosos testemunhos urbanísticos desapareceram, sem deixar marcas. Além disso, desastres de natureza variada arruinaram cidades-Estados e impérios, sem contar que o colonialismo desfigurou várias cidades, imprimindo-lhes a marca de sua dominação. Escavações arqueológicas vêm revelando, contudo, vestígios e testemunhos de centros urbanos importantes na região do Congo e do Chade, entre outros. [...]”

Várias cidades ficaram na história por sua importância. [...] Benin foi descrita por um viajante do século XVIII como sendo maior do que Amsterdã, na Holanda. Possuía 15 mil habitantes, tinha seis quilômetros de diâmetro e, dizem alguns, pode ter sido, na sua origem, um grande centro religioso. [...] Ifé, na borda da floresta, ficou conhecida por sua pavimentação com tijolos de barro e esculturas de terra cozida que remontam ao século XII. As grandes cidades iorubas, elas, também, capitais, parecem ter tido tradições políticas muito fortes. Isto ocorria porque seus habitantes formavam unidades militares. Nelas, um fosso separava o palácio dos bairros, onde as pessoas viviam em casas à volta de

um pátio interno, às vezes tendo ao centro um poço ou cisterna. [...] As cidades da savana tinham no centro palácios e mesquitas, algumas delas como a de Tombuctu. [...] Tais edifícios eram cercados de quarteirões residenciais, solidamente construídos, onde as casas de juristas e estudiosos possuíam dois andares. Para além delas, estendiam-se os barracos dos pobres, agrupados à sombra das muralhas que protegiam as cidades do mundo exterior. [...]

A ordem era mantida por meio de sanções penais que iam até o exílio ou mesmo a morte. Tribunais, regras de conduta, códigos e procedimentos judiciários cuja aplicação era feita por magistrados cuidadosamente escolhidos garantiam o bem-estar e a segurança da comunidade. Quanto à vida cultural, essa era muito variada, incluindo dança, canto, poesia, astronomia, arte das vestimentas, arquitetura, pintura, escultura e jogos. A organização dos estados, a estrutura de poderes e suas respectivas relações, os graus de refinamento de técnicas comerciais, financeiras, monetárias revelam o alto nível de desenvolvimento social desses povos.”

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato Pinto.
Ancestrais: uma introdução à história da África atlântica. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004. p. 18-21.

Compreendendo o texto

▶ Registre em seu caderno

1. Segundo o texto, quais são as razões que dificultam o estudo das cidades africanas do período pré-colonial?
2. Destaque as principais características, apontadas no texto, de Ifé, Benin e outras cidades iorubas.
3. Compare uma cidade africana do século XV a uma cidade europeia do mesmo período, estabelecendo diferenças e semelhanças entre ambas. Se necessário, pesquise informações em *sites*, revistas e livros.

Texto complementar/compreendendo o texto
Braick e Mota, 2010, v.2, p. 36.

Quadro 8: Legendas referentes às imagens sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira presentes nos livros didáticos de História do PNLD de 2012

Livros didáticos PNLD 2012	Total geral de páginas dos livros	Imagens com legendas completas referentes à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano (série)	Imagens com legendas incompletas referentes à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano (série)
<i>História Global: Brasil e Geral</i>	1º ano: 320 2º ano: 304 3º ano: 256 Total: 880 p.	1º ano: 17 2º ano: 23 3º ano: 11	1º ano: 16 2º ano: 7 3º ano: 3
<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i>	1º ano: 256 2º ano: 328 3º ano: 264 Total: 848 p.	1º ano: 28 2º ano: 37 3º ano: 21	1º ano: 7 2º ano: 3 3º ano: 0

Retomando o estudo das imagens, conforme quadro 8, constatamos que houve uma melhora nas legendas presentes nas imagens tanto do livro didático “História Global” como do livro “História: das cavernas ao terceiro milênio, ambos do PNLD de 2012. Entretanto, no volume 1 do livro “História Global”, verificamos ainda um número significativo de imagens com legendas incompletas.

A respeito do uso de imagens nas coleções didáticas avaliadas pelo PNLD de 2012 foi estabelecido por meio de edital que elas deveriam:

- ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
- ser claras e precisas;
- retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;
- quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados;
- estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas ;
- apresentar títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;

- apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço (*Edital do PNL D* de 2012, p. 21-22).

Além disso, nos critérios eliminatórios específicos para a disciplina de História, seria observado, dentre outros aspectos se:

as imagens são acompanhadas de atividades de leitura, de interpretação e de interação, referenciando, sempre que houver pertinência, sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico (*Edital do PNL D* de 2012, p. 21-22).

Desse modo, constatamos por meio de nossa pesquisa, que todas essas exigências impostas por meio do Edital do PNL D vêm contribuindo para melhoria da qualidade dos livros didáticos, principalmente, no que diz respeito ao uso de imagens e a presença de legendas completas acompanhando as mesmas.

Quadro 9: Imagens de africanos e seus descendentes, em África, no Brasil e na América presentes nos livros didáticos de História do PNL D de 2012					
Livros didáticos PNL D 2012	Total geral de páginas dos livros	Imagens que situam os africanos e/ou seus descendentes no Brasil e na América no passado	Imagens que situam os negros e seus descendentes no Brasil e na América no presente	Imagens que representam os africanos em África no passado	Imagens que representam os africanos em África no presente
<i>História Global: Brasil e Geral</i>	1º ano: 320 2º ano: 304 3º ano: 256 Total: 880 p.	1º ano: 1 2º ano: 25 3º ano: 5	1º ano: 0 2º ano: 0 3º ano: 2	1º ano: 15 2º ano: 1 3º ano: 4	1º ano: 3 2º ano: 0 3º ano: 2
<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i>	1º ano: 256 2º ano: 328 3º ano: 264 Total: 848 p.	1º ano: 2 2º ano: 20 3º ano: 6	1º ano: 1 2º ano: 4 3º ano: 3	1º ano: 11 2º ano: 5 3º ano: 5	1º ano: 0 2º ano: 3 3º ano: 2

Quadro inspirado na tabela de estudo de imagens de Palhares (2012, p. 117-118).

As categorias por nos construídas para quantificar as imagens, conforme pode ser observado no quadro 9, nortearam a análise que se segue. É importante destacar que embora tenhamos, no quadro, quantificado as imagens que representam os negros e seus descendentes na América no passado e no presente, neste presente trabalho não nos deteremos a analisá-las.

Verificamos por meio do levantamento das imagens (quadro 9), que a maioria delas retrata os africanos, seus descendentes e seus aspectos culturais sempre no passado, tanto no Brasil como na África, são poucas as imagens referentes ao presente. Vale destacar aqui, que tanto no livro “História Global” como no livro “História: das cavernas ao terceiro milênio”, do PNLD de 2012, os capítulos destinados à história brasileira na época da colônia e do império continuam veiculando imagens canônicas que associa o negro e sua cultura à escravidão e ao tráfico negreiro, e isso é observado principalmente no volume 2 de ambas as obras. Estes dados nos evidenciam, por exemplo, que o espaço destinado aos afrodescendentes ainda é inexpressivo. O que contribui para que o negro e sua cultura continuem sub-representados nos livros didáticos de História.

Por meio do estudo/levantamento das imagens que fizemos, também, é notória tanto no livro “História Global” como no livro “História: das cavernas ao terceiro milênio”, do PNLEM de 2008 e do PNLD de 2012, a presença de inúmeras gravuras de autoria de Debret e de Rugendas, provenientes do livro *Viagem pitoresca e histórica pelo Brasil 1834/39*. Estas imagens, segundo Molina e Silva (2012), revelam o interesse destes artistas pela vida cotidiana do Brasil no período colonial e imperial, principalmente revelando cenas e situações inusitadas para o olhar contemporâneo, desvendando, como não poderia deixar de ser, o pensamento eurocêntrico (Molina e Silva, 2012, p. 113). Por isso, é preciso cuidado com o uso e com o trabalho, em sala de aula, envolvendo tais imagens, pois, as mesmas fazem parte de um acervo construído com base em um projeto e visão de mundo eurocêntrico.

Sendo assim, é preciso pensar estas imagens para além do registro de viagem do que foi observado por esses viajantes aqui no Brasil, pois, elas podem nos revelar muito mais coisas. São verdadeiros documentos históricos, dessa forma, passíveis de descrição, interpretação e atuação do imaginário.

Na atualidade, as imagens de Debret e Rugendas são consideradas referências para tratar da representação dos índios e dos negros no Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves e no início do Império logo contribuíram para a construção das visões dos europeus sobre estes dois grupos. E ainda exercem forte influência no imaginário histórico brasileiro, pois suas pinturas continuam presentes nos livros didáticos de história.

Neste sentido, conforme Leão e Rodrigues (2012), as obras dos pintores visavam retratar tudo de novo e exótico que existia no Brasil, terra desconhecida para os europeus. Desse modo, suas produções destinavam a elite brasileira e as classes média e alta da Europa. Contudo, apesar do sucesso de seus livros, houve discordância no Brasil quanto à aceitação dessas publicações, pois, priorizavam os indígenas e negros, seus costumes e as características de mestiçagem presente em terras brasileiras, o que divergia com a vontade da elite de excluir tais grupos da imagem do Brasil para o mundo e enaltecer a cultura branca erudita europeia. Essas obras, também, foram manipuladas para estabelecer relações preconceituosas com grupos indígenas e afrobrasileiros. Pois, contribuíram para o fortalecimento do “mito das três raças” que compunham a identidade brasileira, fazendo com que a identidade brasileira fosse vista como um todo mestiço, homogêneo e coeso.

A manutenção dessas imagens canônicas, nos livros didáticos, acaba por dificultar ou limitar, de maneira preocupante, a efetivação da Lei 10.639/03, pois, em sua maioria contribui para reafirmar o papel do negro na sociedade brasileira como escravo, “mercadoria”, que não possuía vontades próprias, cultura e que também não eram sujeitos de sua história.

Neste sentido, corroborando com o defendido por Canen (2007), uma atividade pedagógica baseada em uma perspectiva multicultural crítica pós-moderna ou pós-colonial⁴³ em que os alunos pudessem tentar identificar vozes silenciadas e/ou estereotipadas presentes nas imagens de Debret e Rugendas, seria interessante para que os mesmos pudessem perceber: como o negro e

⁴³ Segundo Canen (2007), esta perspectiva aponta para a necessidade de ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas, buscando “descolonizar” os discursos, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina, etc (CANEN, 2007, p.94).

sua cultura eram representados; o porquê de serem representados daquela forma; que tipo de imaginário foi construído a partir das imagens; a quem aquelas imagens atendiam; e, por fim, verificar de que forma estas imagens contribuem para perpetuar à relação negro-escavidão.

Enfim, embora tenhamos constatado por meio de nossa pesquisa que os livros didáticos de História, do Ensino Médio, têm passado por mudanças em relação ao ensino de História e Cultura (s) Africana (s), no que diz respeito ao texto didático e ao uso de imagens veiculadas nos mesmos, observamos ainda a existência de poucas imagens da África atual, sobressaem dessa forma, imagens que reforçam a ideia de uma África Antiga e colonial. Da mesma forma, a presença de afrodescendentes é inexpressiva.

Desse modo, na maioria das vezes as culturas africanas também são vinculadas ao passado, seja africano ou brasileiro. No caso brasileiro, sempre estão associadas à escravidão e ao tráfico negreiro. Além disso, os autores dos livros didáticos pesquisados, ainda, não reconhecem nos seus textos didáticos que a cultura egípcia é uma cultura africana e negra. Assim, também não trabalham com a existência de uma unidade cultural africana, pensam no continente apenas a partir de sua diversidade. Tudo isso nos demonstra a importância da formação do professor/a no sentido de lidar com estes materiais didáticos, “em transição”, buscando interagir com os mesmos nesse momento de reescrita da história e cultura (s) africana (s) e afro-brasileira (s).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou para trás.
Aprender do passado, construir sobre suas fundações: em outras palavras, significa voltar às suas raízes e
construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua
comunidade, em todos os aspectos da realização humana*
Glover, 1969.

Por meio deste texto chegamos ao final de nossa pesquisa que buscou responder à nossa questão de pesquisa, assim formulada: como os livros de História, avaliados e indicados pelo MEC a alunos e professores de História, representam, por meio de imagens e textos, a (s) Cultura(s) Africana (s)? Realizamos um investimento de investigação que pretendeu demonstrar nossa sintonia com pesquisa em educação na atualidade, caracterizada pela aproximação com várias áreas do conhecimento, como por exemplo, com a antropologia, sociologia, história, artes, linguística, dentre outras – o que possibilita um novo olhar sobre o livro didático e sobre as minorias representadas no mesmo.

Demonstramos em nossa pesquisa que a introdução do estudo de História e Cultura (s) Africana (s) e Afro-Brasileira, no livro didático, representa uma das bandeiras de luta do movimento negro, que sempre esteve pautada no direito à educação, na luta contra o racismo e pela valorização dos negros e de sua cultura. Dessa forma, pudemos observar no movimento negro que a luta pelo direito à educação, assim como ocorre em outros movimentos sociais, tem como meta central o exercício efetivo da cidadania.

Para Gohn (1994), referida nesse estudo, a educação ocupa lugar central na visão de cidadania coletiva pelo fato de se construir no processo de luta que é em si próprio, um movimento educativo. Sendo assim, o aprendizado dos “direitos” presentes nos movimentos sociais reflete esta dimensão educativa e de formação humana das pessoas que deles participam. A este respeito, por exemplo, podemos perceber em relação ao movimento negro, no campo educacional, que com o passar do tempo ele deixou de almejar simplesmente o direito à educação, mas passou a reivindicar também do sistema educacional formal o estudo e o reconhecimento da história e da

cultura negra, cujas repercussões são percebidas na proposição e implementação de políticas públicas. Podemos exemplificar isso citando, a criação da Secretaria Especial de Política e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a promulgação da Lei 10.639/03, dentre outros aspectos. É um esforço que visa não apenas mudar o branco, mas o próprio negro, através do fortalecimento de sua identidade étnica (PINTO, 1993, p. 28). Desse modo, incentivar o sentimento de pertencimento à cultura negra é uma forma de se conseguir o fortalecimento da identidade negra. Neste sentido, por meio de nossa pesquisa pudemos demonstrar que o estudo da (s) cultura (s) africana (s) pode contribuir para o conhecimento sobre as origens, lutas e resistência do povo negro ao longo da história da humanidade sejam em África como na diáspora, sendo assim, constitui um elemento importante para a construção da identidade negra.

Essa ideia é reforçada por Pinto (1993) quando ressalta que a mediação da identidade via cultura também está presente na luta contra o preconceito e a discriminação. Já não se denuncia apenas a discriminação contra o negro, mas também contra a sua cultura. Do mesmo modo, quando se analisa a situação do negro, não se deixa de apontar, como um dos fatores responsáveis pela sua marginalidade, a sua destruição não apenas como pessoa, mas também como portador e transmissor de uma cultura. Não é apenas a degradação econômica, a falta de oportunidades que teriam levado o negro a essa situação, mas também a opressão cultural. Todavia, o esforço em estimular uma identidade negra voltada para as suas raízes africanas é visto como condição essencial, senão para resolver, pelo menos para minorar os problemas enfrentados pelo negro finalidade essa que esperamos que nosso trabalho tenha contribuído.

Em nosso estudo também realizamos um esforço metodológico e historiográfico de modo especial com a antropologia, para perceber a cultura como “movimento”, como campo de luta e de formação das pessoas que, no entanto, não é fixa, mas passível de mudanças, readaptações, resignificações, enfim, é algo vivo. A cultura é um campo rico, multifacetado para impregnar e inspirar a ação educativa, sendo assim, pode contribuir positivamente para a luta contra o racismo e para a valorização e reconhecimento dos vários sujeitos presentes na escola por meio dos elementos culturais trazidos por eles, sejam a partir de suas vivências, valores, concepções e imaginários.

Demonstramos, em consonância com Serrano e Waldman (2008) que promover o conhecimento do continente africano, nos livros didáticos de história, implica um conhecimento solidamente vinculado à preocupação em compreender a realidade africana a partir dos próprios pressupostos civilizatórios, ou seja, partindo de uma abordagem antropológica na qual o *outro* deixe de constituir um *objeto* para tornar-se *sujeito* do processo social. Assim, entender esse conhecimento enquanto contribuição nos conecta com as lutas antirracistas, de defesa das especificidades culturais e das políticas de inclusão, todas fundamentais para um conjunto de relações institucionalizadas que, em princípio, tecem o universo da democracia.

Contudo, de posse dos aportes anteriormente citados e de uma análise historiográfica dos livros didáticos “História Global” e “História: das cavernas ao terceiro milênio” do PNLEM de 2008 e do PNLD de 2012, ambos destinados ao ensino médio, conseguimos perceber por meio da leitura, da interpretação e da análise dos textos didáticos e das imagens como estes representam a História e a (s) cultura (s) africanas nos capítulos que tratam especificamente desta temática. Dessa forma, foi possível constatar silêncio, representações eurocêntricas e as mudanças que vem sendo implementadas nos livros didáticos a partir da primeira e da segunda avaliação feita pelo MEC por meio do PNLEM/PNLD de 2008 e de 2012. Assim, nosso estudo corrobora com a afirmação de Pereira e Santos (2010) de que a produção de livros didáticos no Brasil vem passando por mudanças, desde a instauração do Programa de Avaliação do Livro Didático, em meados dos anos de 1990, buscando eliminar preconceitos e imagens estereotipadas tradicionalmente veiculadas nestes materiais ao longo da história. Entretanto, observamos que, mesmo com as exigências dos editais do PNLD, a existência da Lei 10.639 e de uma comissão que é responsável pela avaliação dos livros, os preconceitos e imagens estereotipadas, mesmo que em menor quantidade, ainda continuam presentes nestes materiais.

Além disso, embora as editoras tenham nos últimos anos investido na escrita e ilustrações dos livros didáticos buscando trabalhar com a diversidade cultural, ainda, continuam publicando livros, na sua maioria, com um único enfoque cultural, o eurocêntrico e, no entanto, estas coleções continuam sendo aprovadas pelo MEC. Uma hipótese para explicação deste fato seria que autores, ilustradores, revisores e até mesmo grande parte da equipe de avaliadores das obras didáticas serem formados, predominantemente, numa perspectiva etnocêntrica o que dificulta a

produção de textos, imagens e a avaliação dessas obras, podendo ocorrer a naturalização da visão da supremacia racial branca. Cabe ressaltar que mudanças nessa esfera não acontecem de forma isolada, mas sim, por meio da interdependência com outras esferas da sociedade, já que também fazem parte de uma memória coletiva. O que diz Siman (2005) a respeito da constatação de determinadas persistências nas representações sociais sobre os negros escravizados, em estudo realizado com alunos dos primeiros anos de escolaridade, pode reforçar a pertinência dessa hipótese levantada. Vejamos o que diz a autora:

as representações sociais que guardam relação com os mitos e heranças culturais de suas sociedades são resistentes, sendo, portanto, menos susceptíveis a mudanças rápidas. Sendo assim, se desejamos contribuir para a formação de novas identidades, de novas representações sociais e para uma nova cidadania, não podemos ignorar as representações sociais presentes na memória coletiva da sociedade das quais nossos alunos são portadores (SIMAN, 2005, p. 361).

Verificamos, também, em conformidade com Silva, Teixeira e Pacífico (2013) que, no caso dos livros didáticos, as prescrições sobre critérios de avaliação presentes nos editais do PNLD deixaram de ter um caráter genérico e negativo e tornaram-se propositivos e específicos. Assim sendo, os avanços nos editais estão contribuindo para uma diminuição da hierarquização entre branco e negro, sub-representação e ausência de personagens negros nos livros didáticos.

Dentre as permanências presentes nos livros didáticos “História Global” e “História: das cavernas ao terceiro milênio”, tanto do PNLEM de 2008 como do PNLD de 2012, podemos apontar em nosso estudo:

- As obras continuam fazendo parte de uma abordagem curricular baseada na chamada “História Integrada”, por meio do qual os conteúdos seguem uma lógica cronológica e linear, tendo como referência principal a História Europeia;
- O enfoque historiográfico tem como marco a história política e econômica, ficando assim os aspectos culturais renegados a um segundo plano;

- A Civilização Egípcia ainda não foi reconhecida nestas obras como uma civilização africana e, portanto, portadora de elementos civilizatórios africanos que influenciou e continua influenciando inúmeros povos africanos em África e, também, fora dela;
- Excluindo os capítulos destinados especificamente à História e Cultura (s) Africana (s), constatamos nos volumes destas obras, principalmente, nos volumes dois e três, a associação da história do continente africano, dos africanos, afrodescendentes e suas culturas, na maioria das vezes, como um apêndice da história europeia e do Brasil. Desse modo, ainda, há nestes livros didáticos uma vinculação da história e cultura (s) africana (s) ao tráfico negreiro, a escravidão, à imposição do imperialismo, aos violentos movimentos pela libertação nacional dos países africanos, à subordinação, exploração, pobreza e doenças;
- Nos capítulos dos livros didáticos destinados ao Imperialismo e aos processos de independências em África, os aspectos políticos e econômicos continuam destacados, não contemplando as mudanças sociais e culturais vivenciadas e experimentadas pelos africanos durante estes processos;
- Por meio do levantamento/estudo de imagens realizado, constatamos que há uma presença marcante da representação de africanos e de seus descendentes vinculados ao período colonial e imperial brasileiros, sempre apresentados na lida com o trabalho, seja na “empresa açucareira”, na mineração, na lavoura ou na prestação de serviços nas cidades. Dessa forma, o africano e seus descendentes no Brasil, com raras exceções, são sempre representados como sinônimos de trabalho pesado, braçal e escravo. Assim, não são tratados como seres sociais, agentes de suas histórias e possuidores de culturas que foram trazidas para o além-mar, e que integram a “identidade nacional”, ou melhor, as identidades nacionais. As gravuras de Debret e Rugendas provenientes do livro *Viagem pitoresca e histórica pelo Brasil* ilustra muito bem isso;
- A grande maioria das imagens veiculadas nos livros didáticos é de domínio público e não de particular, em consequência disso temos a presença quase que insignificante de imagens que retratam os africanos, seus descendentes e suas culturas sejam em África ou fora do continente na atualidade. O fato de muitas imagens serem fotografias e de propriedade de particulares encarece para as editoras a produção dos livros, devido à necessidade de pagamento de seus direitos autorais, por isso, as imagens canônicas que

são de domínio público (de bibliotecas, museus, etc.) continuam presentes nos livros didáticos de história reforçando a representação dos africanos e de seus descendentes como escravos;

- Muitos dos aspectos culturais africanos podem ser observados, por exemplo, por meio das inúmeras gravuras de Debret e Rugendas (o conhecimento de ofícios, a música, o uso de instrumentos musicais, roupas, a prática da capoeira, religiosidade, etc.) que foram reterritorializados aqui no Brasil, dando origem ao que chamamos de cultura afro-brasileira. No entanto, estas imagens precisam deixar de ter apenas a função ilustrativa e passar a ser utilizadas de forma efetiva e problematizadora seja no texto didático dos livros como em atividades no decorrer ou no final dos capítulos. Enfim, estas imagens e os aspectos culturais presentes nas mesmas precisam ser trabalhados, o que não é uma prática efetiva nestes livros didáticos;
- Há nas obras didáticas o reconhecimento da diversidade cultural presente em África, entretanto, não é explícito nas mesmas o reconhecimento da existência de uma unidade cultural africana, ou seja, valores civilizatórios que são comuns e estão presentes em diversos povos africanos.

Já em relação às mudanças que vem ocorrendo nos livros didáticos nosso estudo pode demonstrar que:

- Os livros “História Global” e “História: das cavernas ao terceiro milênio” que possuíam apenas um capítulo destinado especificamente à História e a (s) Cultura (s) Africana (s) no PNLEM de 2008, passaram a possuir dois capítulos a partir do PNLD de 2012. No primeiro livro, em seu volume I além do capítulo destinado ao Egito foi acrescentado mais um, denominado de “Povos africanos”. Já no segundo livro verificamos que estas mudanças aconteceram nos volumes I e II. No volume I, além do subtítulo destinado ao estudo do Egito, foi acrescentado um novo subtítulo denominado “Reino do Cuxe”, também, destinado ao estudo de uma civilização africana, denominada Cuxita. No volume II foi acrescentado um novo capítulo intitulado “A África dos grandes reinos e impérios”. Apesar destas mudanças sinalizarem que os livros didáticos de História do PNLD de 2012 absorveram às exigências dos editais do PNLD e por consequência as demandas da Lei

10.639/03, o mesmo não ocorreu com os livros aprovados no PNLEM de 2008. Além disso, constatamos que a História e a (s) Cultura (s) Africana (s) nestes novos capítulos continuam sendo retratadas no passado. Abordam-se, na maioria das vezes, a história e as culturas de povos que viveram no continente africano antes da chegada dos europeus ou durante o período colonial. Não se fala, por exemplo, nas culturas africanas na atualidade;

- Grande parte das imagens que representam os africanos, seus descendentes e suas culturas estão quase sempre associados a figuras não humanas representadas por construções, plantações, obras de arte, instrumentos de trabalho, etc.;
- Quanto às imagens e as suas respectivas legendas, observamos por meio do levantamento/estudo das imagens que fizemos que houve uma melhoria na qualidade (tamanho, cores, legibilidade) e, também, na quantidade de imagens veiculadas nos livros didáticos do PNLD de 2012;
- As culturas africanas começam a aparecer nos livros didáticos, principalmente, do PNLD de 2012 tanto no texto didático como nas imagens. Porém, há uma concentração dos estudos sobre os povos africanos que vivem na costa ocidental do continente, havendo dessa forma, pouco espaço para a África Oriental.

Enfim, por meio das mudanças e permanências citadas anteriormente, podemos afirmar que os livros que pesquisamos encontram-se ainda em *transição*, pois, mesmo já passado uma década de vigência da Lei 10.639, os mesmos continuam a priorizar um enfoque eurocêntrico onde os aspectos políticos e econômicos são os eixos principais enquanto que os aspectos culturais e sociais são pouco explorados e relegados a um segundo plano. Além disso, constatamos, também, que sobressaem as permanências em detrimento das mudanças.

Um ponto que nos intrigou durante toda nossa pesquisa foi o fato dos livros “História Global” e “História: das cavernas ao terceiro milênio” não reconhecerem a história e cultura egípcia como africana, mesmo sendo esta mudança estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais quando ressalta que

o ensino de Cultura Africana abrangerá: as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais (...) (MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização

e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, 2006, p. 245).

Para terminarmos apontamos aqui algumas observações: a primeira diz respeito à questão de autoria dos livros didáticos. Se pensarmos na diversidade de conteúdos presentes em um livro didático seria injusto com seus autores, como no caso dos livros didáticos que pesquisamos que são autorais, que estes dariam conta das várias abordagens historiográficas da forma como esperamos, que lhe é necessária e legítima. Pois, nem sempre os autores possuem uma base de conhecimento sólida necessária para o trabalho com a diversidade de temas presentes nestas obras. Dessa forma, levantamos a hipótese de que seria importante a presença de mais autores na escrita dos livros didáticos, principalmente, para algumas temáticas como a africana, a indígena, a dos ciganos, dentre outras, que demandam conhecimentos sólidos e atuais, do ponto de vista historiográfico. Portanto, esta “escrita coletiva” poderia contribuir diretamente para melhoria da qualidade dos textos didáticos sobre as várias temáticas apresentadas nos livros didáticos de História.

A segunda observação, diz respeito à necessidade da criação de um arquivo seja nas escolas, na Secretária de Estado de Educação, ou no próprio MEC e, ainda, nas Faculdades de Educação, que preserve todas as coleções que vem sendo aprovadas por meio do PNLD e que são utilizadas nas escolas públicas, visando proporcionar ao pesquisador um apoio no momento das pesquisas envolvendo livros didáticos. Não nos esquecendo de que o professor de posse de várias coleções teria a possibilidade de elaborar atividades que permitam a seus alunos analisarem comparativamente diferentes coleções a fim de perceberem as mudanças e permanências no tratamento dispensado a diferentes temas.

A terceira, diz respeito ao fato de que a introdução do estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e também indígena, nas escolas de educação básica brasileiras depende da soma de vários fatores, dentre eles, podemos citar o contexto de cada instituição escolar e da própria sala de aula, em particular.

A quarta e última observação, diz respeito à importância da formação do professor para que o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira seja realmente colocado em prática nas

escolas e para que os materiais didáticos sejam utilizados de forma que possíveis preconceitos e estereótipos não sejam perpetuados.

Nossa pesquisa, também, aponta para a necessidade de se repensar o currículo escolar vigente para o Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, o chamado CBC (Currículo Básico Comum). Interessante destacar que esse ao sugerir temáticas ligadas à Idade Moderna, prioriza conteúdos relacionados à história europeia. Dessa forma, pensando em toda contribuição dos estudos de Diop e visando implementar uma educação que realmente valorize e respeite as diferenças presentes nas escolas, seria interessante e legítimo reivindicar que a Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais oriente que o CBC contemple dentre as temáticas a serem abordadas, conteúdos ligados ao surgimento do homem na Terra; ao estudo das primeiras civilizações, identificando o Egito Antigo como uma civilização negra africana que influenciou a cultura e a filosofia ocidentais e que foi, inclusive, responsável pela existência de uma unidade cultural no continente africano. Essas temáticas, associadas às discussões sobre o racismo, o preconceito e discriminação raciais contribuiriam de forma significativa para a desconstrução de todo um padrão de superioridade racial e cultural divulgado por meio do eurocentrismo. Contudo, o que se pretende por meio dessas sugestões não é fazer com que o CBC se torne um currículo afrocentrado, mas que ele possibilite a luta contra o racismo, a valorização da diversidade, e a (re) escrita de outra história dos africanos e de seus descendentes. Além disso, podemos apontar a necessidade do conhecimento sobre a (s) cultura (s) africana (s) e afro-brasileira na formação de professores.

Por fim, nosso estudo se completaria se estudos sobre as práticas de professores em sala de aula envolvendo a (s) cultura (s) africana (s) e afro-brasileira pudessem ser realizados. Esses estudos teriam o potencial de demonstrar, não somente, como o professor potencializa ou não as mudanças propostas como resultado de sua interação com os alunos, com o projeto político pedagógico da escola, com suas crenças, valores e seus conhecimentos.

FONTES

Coleções didáticas analisadas (PNLEM 2008)

- 1- COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral.** volume único. 8ª ed. São Paulo, 2005.
- 2- MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História:** das cavernas ao terceiro milênio. v.1, 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- 3- MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História:** das cavernas ao terceiro milênio. v.2, 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- 4- MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História:** das cavernas ao terceiro milênio. v.3, 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.

Coleções didáticas analisadas (PNLD 2012)

- 1- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História:** das cavernas ao terceiro milênio. v.1, 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- 2- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História:** das cavernas ao terceiro milênio. v.2, 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- 3- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História:** das cavernas ao terceiro milênio. v.3, 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- 4- COTRIM, **Gilberto. História Global: Brasil e Geral.**v. 1, 1ª.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- 5- COTRIM, **Gilberto. História Global: Brasil e Geral.**v. 2, 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- 6- COTRIM, **Gilberto. História Global: Brasil e Geral.**v. 3, 1ª.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

Guias de livros didáticos (catálogo)

Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2008. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4645-guia-pnlem-2008>.

Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História (Ensino Médio). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. **Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações Raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. Dissertação de Mestrado em Educação, FAE/UFPR, Curitiba, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Pedagogias em movimento** – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem fronteiras, v.3, n.1, p. 28-49, jan/jun 2003.

BASTIDE, Roger. Manifestações do preconceito de cor. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1971. P. 147-188.

BITTENCOURT, Circe M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de Doutorado em Educação, USP, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe M. F.. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BRASIL, **Orientações curriculares para o Ensino Médio** (Ciências Humanas e suas Tecnologias). Brasília/DF: MEC/SEB, 2008.

_____. Lei 10.639, 09/01/2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2003.

_____. Parecer CP/CNE n.3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana - Relatório. Brasília/DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2004.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. *Edital do PNLEM de 2007*. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/editais_licitacoes/edital_pnlem_2007.pdf. Acesso em 15 de março de 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. *Edital do PNLD de 2012*. Disponível em
<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais-pnld-2012-edital>. Acesso em 03 de maio de 2014.

CANEN, Ana. **O multiculturalismo e seus dilemas**: implicações na educação. Comunicação & política, Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.91-107, 2007. Disponível em: <<http://www.cebela.org.br/imagens/Material/02DED04%20Ana%20Canen.pdf>> acesso em 11 de abril de 2014.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte**: 1978-1998. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CARDOSO, Ruth C. L. A trajetória dos movimentos sociais: In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.81-90.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. **Patrimônio Cultural**: conceitos, políticas, instrumentos. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: IEDS, 2009.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leitura. In: **A História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 121-139.

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.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. Caderno Cedes. São Paulo: Cedes, n. 52, p. 11-24, 2000.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania. In: _____ (Org.). **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.103-115.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil – 1917-1945. Tradução Claudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo (UFF), vol. 23, p.100-122, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07> acesso em 20 de setembro de 2014.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. Entre a necessidade, o desejo e a negação: formação em História e cultura (s) afro para quê? In: **Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva**. 2009, Dissertação de Mestrado, p. 157-176.

FINCH III, Charles S. Cheikh Anta Diop confirmado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Revista Sankofa. São Paulo: Selo Negro, v. 4, 2009, 71-90.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf> acesso em 12 de outubro de 2013.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território Plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas Mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: PINSK, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

GATTI, Bernadete A. **Estudos quantitativos em educação**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p.11-30, jan./abr., 2004.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura**. In: A interpretação das culturas. RJ: Guanabara Koogan, 1989.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 5ª ed., 2006.

GOMES, N. L. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e produção dos saberes**. Revista Política & Sociedade. v. 10. n. 18, p.1 33-154, abril de 2011.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. **As práticas pedagógicas de trabalho com Relações Etnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, jan./mar. 2013, p. 19-33. Editora UFPR.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GRACIANO, Marília. **Dante Moreira Leite face a preconceitos e ideologias sobre o caráter nacional**. Cadernos de Pesquisa. nº 17, p. 9-12, junho de 1976. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/366.pdf>> acesso em 13 de setembro de 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Discurso Filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

JESUS, Ilma Fátima de. Pensamento do Movimento Negro Unificado. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**. São Carlos: Ed. Da UFScar, 1997, p. 41-59.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; RODRIGUES, Poliana Jardim. Iconografia e ensino de história: revisitando Rugendas e Debret, 2012, p. 30-62. In: LIMA, Plabo Luiz de Oliveira (org.). **Fontes e reflexões para o ensino de História indígena e afro-brasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FAE/UFMG**. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012.

LE GOFF, Jaques. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1974.

LE GOFF, Jaques. **O imaginário medieval**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LOPES, José de Souza Miguel. Poderá ainda o ocidente escutar a voz que vem da África? In: AMÂNCIO, Iris. **África-Brasil-África: matrizes, heranças e diálogos contemporâneos**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas; Nandyala, 2008, p. 27-38.

MARTINS, J. S. **A dialética do corpo no imaginário popular**. Sexta-feira: antropologia, artes e humanidades. São Paulo: Pletora, n.4, p. 46-54, 199.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação”. In Rui Vieira de Castro et al. (orgs.). **Manuais escolares, estatuto, funções,**

história. Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999.

MELO, Regina Lúcia Couto de; COELHO, Rita de Cássia Freitas. **Educação e discriminação dos negros.** Belo Horizonte: IRHJP, 1988.

MOLINA, Ana Heloisa; SILVA, Lúcia Helena Oliveira. História e escravidão no livro didático do Ensino Médio do Paraná. In: **Ensino de História e educação: Olhares em convergência.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MORENO, Jean Carlos. **Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de história.** Revista Antíteses, v.5, n.10, p.717-740, jul./dez. 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Povos e civilizações africanas: introdução aos estudos sobre a África Contemporânea.** São Paulo/Brasília: Centro de Estudos Africanos da USP e Ministério das Relações Exteriores, 1984.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações.** São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: significados e intenções. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) **A matriz africana no mundo.** Revista Sankofa. São Paulo: Selo Negro, v. 1, 2008, p. 29-54.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: Introdução às antigas civilizações africanas. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) **A matriz africana no mundo.** Revista Sankofa. São Paulo: Selo Negro, v. 1, 2008, p. 55-72.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: As civilizações africanas no mundo antigo. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) **A matriz africana no mundo**. Revista Sankofa. São Paulo: Selo Negro, v. 1, 2008, p. 73-108.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares**: representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, nº 3, 2003, p. 421-461.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

PACÍFICO, Tânia Mara. **Relações Raciais no livro didático público do Paraná**. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPR, Curitiba, 2011.

PALHARES, Leonardo Machado. **Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora**: Ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História. Dissertação de Mestrado em Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2012.

PAZ, Octavio. **Os filhos do barro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PEREIRA, Júnia Sales. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.21, nº41, jan/jun de 2008, p. 21-43.

PEREIRA, Júnia Sales; SANTOS, Lorene dos. História e cultura no plural. In: **Módulos Didáticos: Relações Étnico-Raciais**. Centro de Referência Virtual do Professor. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br> acesso em 03/02/2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIMENTA, Fernando Jacques de Magalhães. Relações Brasil-África. In: AMÂNCIO, Iris. **África-Brasil-África**: matrizes, heranças e diálogos contemporâneos. Belo Horizonte: Editora PUC Minas; Nandyala, 2008, p. 69-71.

PINTO, Regina Pahim. **Movimento Negro e Educação do negro**: a ênfase na identidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº86, p. 25-38, ago. 1993.

PINTO, Regina Pahim. **O Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade**. Ponta Grossa: Editora UEPG; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

REGIS, Kátia. **Relações etnicorraciais e currículos escolares: análise das teses e dissertações em Educação**. São Luís: Edufma, 2012.

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

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato Pinto (org.). **Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p.2-69.

REIS, João José Reis. Resistência Escrava na Bahia. **“Poderemos brincar, folgar e cantar...”**: o protesto escravo na América. Revista Afro-Ásia, nº 14, p. 107-108, 1983.

ROZA, Luciano Mangela. **Entre sons e silêncios da música no livro didático no ensino de história afro-brasileira**. Dissertação de Mestrado em Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Lorene dos. **Novos materiais didáticos de História da África e Culturas Afro-brasileiras**. Belo Horizonte, 2007 (texto apresentado no Labeph/Fae/UFMG).

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão**. Tese de Doutorado em Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 21-36, 2005.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Relações Raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de Geografia**. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPR, Curitiba, 2012.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos Sociais**: um ensaio de interpretação sociológica. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1984.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. Manuela Carneiro se escreve entre aspas. In: LEPINE, C.; HOFBAUER, A. e SCHWARCZ, L. (Orgs.). **Manuela Carneiro da Cunha**: o lugar da cultura e o papel da antropologia. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D' África**: A temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alberto da Costa. **A Manilha e o Libambo**. A África e a escravidão de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. p. 79-132.

SILVA, Eder Francisco da. **Os livros didáticos de Física do Ensino Médio**: com a palavra os alunos. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPR, Curitiba, 2013.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações Raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Tese de Doutorado em Psicologia Social, PUC-SP, São Paulo, 2005.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. (org) **Superando o racismo na escola**. 3. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, p. 151-168, 2001.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil. In: COSTA, Hilton; SILVA, P. V. B. da (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007. p. 159-190.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. **Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p.127-143, jan./mar. 2013.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Pintando o descobrimento: o ensino de história e o imaginário de adolescentes. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima e; SIMAN, Lana Mara de Castro (Orgs.). **Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino aprendizagem da História**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n.67, p. 348-364, set./dez. 2005.

SOUZA, Laura de Mello. **O diabo e a Terra de Santa Cruz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p.21-85.

SOUZA, Marina de Mello e. **Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coroação de Rei Congo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2003.

TOURAINÉ, Alain. **O que é democracia?** 2 ed. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996a.

TOURAINÉ, Alain. **A busca de si: diálogos sobre o sujeito**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

VASCONCELOS, Louise Henriette de Assis. **A ilustração:** elemento constitutivo da heterogeneidade discursiva do livro didático de Língua Portuguesa. Dissertação de Mestrado em Educação, PUCMINAS/UNILESTE-MG, Belo Horizonte, 2003.

VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 103-115.

VIDIGAL, LUÍS. **Leitura e manuais escolares em Portugal na 1ª metade do século XX.** *Intercompreensão.* Santarém: Escola Superior de Educação, 1994.

VIEGAS, Susana de Matos. **Terra calada:** Os Tupinambá na Mata Atlântica do Sul da Bahia. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

VISENTINI, Paulo Fagundes. **História da África e dos africanos.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

VIVEIRO DE CASTRO, Eduardo. A inconstância da alma selvagem e outros ensaios antropológicos. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

Coleção História Geral da África.

Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/#.U4oHQHJdU8E> acesso em 31 de maio de 2014.

ANEXO 1

Tabela 1 – Coleções de livros didáticos de História aprovados pelo PNLD em 2012

Nº	Título	Editora	Autor (es)	Quantidade
1	História Global - Brasil e Geral	Editora Saraiva S/A	Gilberto Cotrim	1.921.938
2	Das Cavernas ao Terceiro Milênio	Editora Moderna	Patrícia Ramos Braick e Myrian Becho Mota	1.310.521
3	História	Editora Saraiva S/A	Georgina dos Santos, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria	963.970
4	História Geral e do Brasil	Editora Scipione S/A	Claúdio Roberto Vicentino e Gianpaolo Franco Dorigo	792.958
5	Conexões com a História	Editora Moderna	Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira	788.712
6	Ser Protagonista da História	Edições SM Ltda	Fausto Henrique G. Nogueira e Marcos Alexandre Capellari	728.953
7	História em Movimento	Editora Ática S/A	Gislaine Campos e Reinaldo Seriacopi	709.149
8	Novo Olhar – História	Editora FTD S/A	Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini	631.840
9	Estudos de História	Editora FTD S/A	Helena Guimarães Campos, Mônica Liz Miranda e Ricardo de Moura Faria	322.445
10	A Escrita da História	Escala Educacional	Flávio de Campos e Regina Claro	303.935
11	Caminhos do homem	Base Editorial Ltda	Flávio Berutti	212.321
12	História: Cultura e Sociedade	Editora Positivo Ltda	Jean Carlos Moreno e Sandro Vieira Gomes	175.295
13	História em Foco	Editora Ática S/A	Divalte Garcia Figueira	168.642
14	História Sempre Presente	Editora FTD S/A	Antônio Pedro e Lizânias de Souza Lima	164.973
15	História Geral e do Brasil	Editora Saraiva S/A	José Geraldo Vinci de Moraes	139.132
16	Por dentro da História	Escala Educacional	Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago	117.831
17	Nova História Integrada	Terra Sul Editora Ltda	João Paulo Mesquita H. Ferreira e Luiz Estevam de O. Fernandes	69.451
18	História em Debate	Editora do Brasil S/A	Renato Mocellin e Rosiane de Camargo	56.718
19	História Texto e Contexto	Editora Scipione S/A	Roberto Catelli Junior	41.758

Tabela 2 - Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por título (PNLD/História 2012)

Título	Quantidade
A Escrita da História	303.935
Caminhos do homem	212.321
Conexões com a História	788.712
Das Cavernas ao Terceiro Milênio	1.310.521
Estudos de História	322.445
História	963.970
História: Cultura e Sociedade	175.295
História em Debate	56.718
História em Foco	168.642
História em Movimento	709.149
História Geral e do Brasil (Scipione)	792.958
História Geral e do Brasil (Saraiva)	139.132
Historia Global - Brasil e Geral	1.921.938
História Sempre Presente	164.973
História Texto e Contexto	41.758
Nova História Integrada	69.451
Novo Olhar – História	631.840
Por dentro da História	117.831
Ser Protagonista da História	728.953

Gráfico A – Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por título PNLEM/PNLD-História 2012

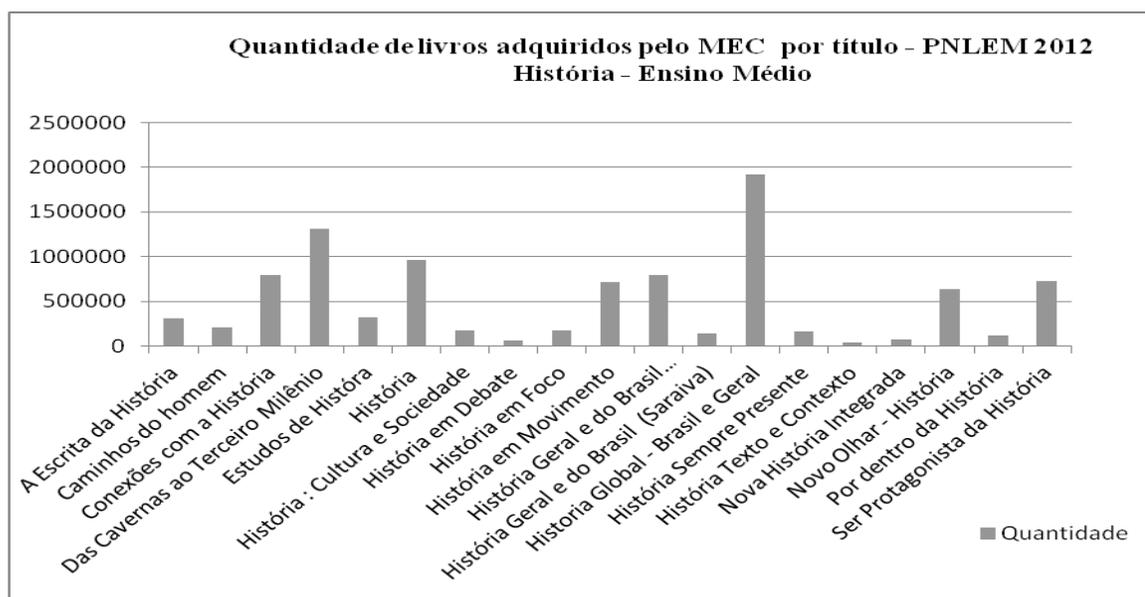


Tabela 3 - Quantidade livros adquiridos pelo MEC por autor - PNLEM/PNLD- História 2012

Autor (es)	Quantidade
Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini	631.840
Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira	788.712
Antônio Pedro e Lizânias de Souza Lima	164.973
Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago	117.831
Claúdio Roberto Vicentino e Gianpaolo Franco Dorigo	792.958
Divalte Garcia Figueira	168.642
Fausto Henrique G. Nogueira e Marcos Alexandre Capellari	728.953
Flávio Berutti	212.321
Flávio de Campos e Regina Claro	303.935
Georgina dos Santos, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria	963.970
Gilberto Cotrim	1.921.938
Gislaine Campos e Reinaldo Seriacopi	709.149
Helena Guimarães Campos, Mônica Liz Miranda e Ricardo de Moura Faria	322.445
Jean Carlos Moreno e Sandro Vieira Gomes	175.295
João Paulo Mesquita H. Ferreira e Luiz Estevam de O. Fernandes	69.451
José Geraldo Vinci de Moraes	139.132
Patrícia Ramos Braick e Myrian Becho Mota	1.310.521
Renato Mocellin e Rosiane de Camargo	56.718
Roberto Catelli Junior	41.758

Gráfico B – Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por autor PNLEM/PNLD-História 2012

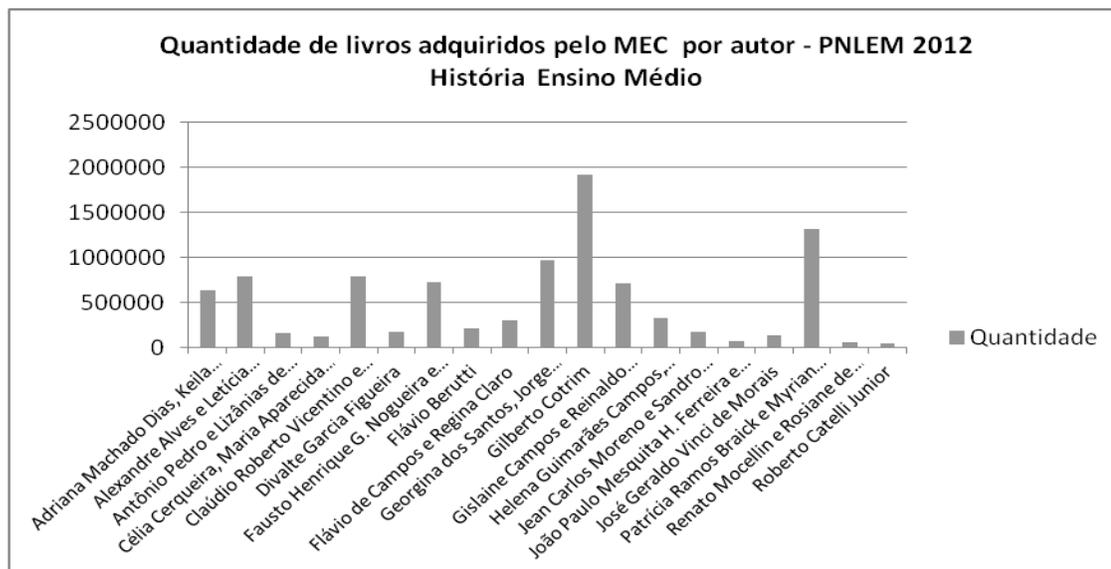


Tabela 4 – Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por editora PNLEM/PNLD-História 2012

Editora	Quantidade
Editora Saraiva S/A	3.025.040
Editora Moderna	2.099.233
Editora FTD S/A	1.119.258
Editora Ática S/A	877.791
Editora Scipione S/A	834.716
Edições SM Ltda	728.953
Escala Educacional	421.766
Base Editorial Ltda	212.321
Editora Positivo Ltda	175.295
Terra Sul Editora Ltda	69.451
Editora do Brasil S/A	56.718

GRÁFICO C – Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por editora PNLEM - História 2012

