

Universidade Federal de Ouro Preto

Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em História

PPGHIS

Dissertação

**Afrodescendentes e indígenas em
livros didáticos de História: entre o
nacional, o étnico e o intercultural
(Mariana, MG - 2017/2018)**

Cibele Aparecida Viana

Mariana
2019



UFOP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO
LINHA: PODER, LINGUAGENS E INSTITUIÇÕES

CIBELE APARECIDA VIANA

**AFRODESCENDENTES E INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:
Entre o nacional, o étnico e o intercultural (Mariana, MG – 2017/2018)**

Mariana

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO
LINHA: PODER, LINGUAGENS E INSTITUIÇÕES

CIBELE APARECIDA VIANA

**AFRODESCENDENTES E INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:
Entre o nacional, o étnico e o intercultural (Mariana, MG – 2017/2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito para obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Profa. Dr.^a Virgínia Albuquerque de Castro Buarque

Mariana
2019

V614a Viana, Cibele Aparecida .

Afrodescendentes e indígenas em livros didáticos de história [manuscrito]:
entre o nacional, o étnico e o intercultural (Mariana, MG ? 2017/2018) /
Cibele Aparecida Viana. - 2019.

140f.: il.: color; tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Virgínia Albuquerque de Castro Buarque.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de
Ciências Humanas e Sociais. Departamento de História. Programa de Pós-
Graduação em História.

Área de Concentração: História.

CDU: 94:37(043.3)

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Cibele Aparecida Viana

"AFRODESCENDENTES E INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: Entre o nacional, o étnico e o intercultural (Mariana, MG - 2017/2018)"

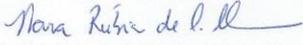
Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em História da UFOP como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 18 de março de 2019.


Prof.ª Dr.ª Virginia Albuquerque de Castro Buarque (Orientadora)
Departamento de História / Universidade Federal de Ouro Preto


Prof. Dr. Marcelo de Mello Rangel (Membro)
Departamento de História / Universidade Federal de Ouro Preto


Prof. Dr. Luciano Magela Roza (Membro)
Departamento de História / Universidade Federal de Ouro Preto


Prof.ª Dr.ª Nara Rúbia de Carvalho Cunha (Membro)
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

*“Os livros não são feitos para que alguém acredite neles,
mas para serem submetidos à investigação.
Quando consideramos um livro, não devemos perguntar o que diz, mas o que significa.”*
(Umberto Eco)

A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração, estímulo e empenho de diversas pessoas. Gostaria, por este fato, de expressar toda a minha gratidão e apreço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta tarefa se tornasse uma realidade. A todos quero manifestar os meus sinceros agradecimentos.

Dentre essa infinidade de pessoas gostaria de destacar à amiga professora Virgínia de Castro Buarque, para quem não há agradecimentos que cheguem. A sua orientação e recomendações sempre foram primosas e pontuadas com docilidade e cordialidade, características que foram fundamentais e me permitiram caminhar com segurança no processo de pesquisa. Sou grata por combinar com maestria o direcionamento e a liberdade de ação durante minha pesquisa, o que permitiu, de maneira decisiva que este trabalho contribuísse para o meu desenvolvimento pessoal e me levasse a buscar um aprimoramento constantemente. A solidificação de saberes e os meus pequenos sucessos contaram com a sua incansável busca por um trabalho, que além de contribuir com minha trajetória acadêmica fosse, também, um redirecionamento de minha atuação profissional junto ao ensino básico.

Não poderia esquecer dos meus pais Benedito e Rosalva que sempre primaram pela minha educação e me apoiaram ao longo de toda a minha vida acadêmica. E de meus irmãos, pelo incentivo nesta caminhada.

Aos professores Marcelo Rangel e Luciano Roza, que além de contribuírem com valiosas observações durante a construção do meu projeto de pesquisa, aceitaram prontamente o convite para avaliar o resultado desta pesquisa e integrarem a banca examinadora.

À professora Nara Rúbia de Carvalho Cunha, que também aceitou o convite para a avaliação da minha pesquisa participando da banca examinadora.

À direção, equipe pedagógica e professores, funcionários e, de forma especial, aos estudantes da Escola Municipal de Campinas e da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes, que prontamente se dispuseram a colaborar com esta pesquisa, abrindo espaços

institucionais e formativos e participando ativamente das atividades propostas, num efetivo esforço de produção conjunta.

Ao Programa de pós-graduação de História da UFOP, que através de seus funcionários e professores, com quem tive o prazer do convívio, deram suporte institucional a esta realização.

Esta pesquisa portou uma dupla proposta investigativa: 1) a análise das representações de afro-descendentes e indígenas em uma coleção didática de História para o ensino fundamental; 2) a releitura de tais representações no cotidiano do ensino de História, mediante oficinas pedagógicas que contaram com a participação dos estudantes de 6º a 9º ano de duas escolas sediadas em distritos do município de Mariana, estado de Minas Gerais. Como primeira fonte de estudo, a pesquisa debruçou-se sobre a coleção *Projeto Mosaico*, devido à sua seleção como material didático de História pela rede de ensino municipal de Mariana em 2017; já como segunda fonte, foi produzido um material didático específico, que propunha novos questionamentos e formulações a partir dos textos e imagens trazidos pela coleção *Projeto Mosaico*. Em termos teórico-conceituais, a pesquisa priorizou as reflexões sobre o interculturalismo em uma dinâmica de legitimação identitária e dialógica das culturas, das práticas e das lutas dos grupos marginalizados na sociedade brasileira, bem como o entendimento do saber histórico escolar como uma produção particularizada que intercambia, sem subordinação, as interpretações providas da historiografia e do conhecimento científico em geral com as visões de mundo constituídas pelos sujeitos em seu percurso intersubjetivo. A pesquisa, por fim, embora tenha ratificado a validade conceitual, pedagógica e política das concepções de interculturalismo e da especificidade do saber histórico escolar, também demonstrou a intensa dificuldade dos estudantes em reconhecer as contribuições e o potencial transformador provindo da história e das culturas afrodescendentes e indígenas, sobretudo nas manifestações comunitárias das localidades onde habitam (em um indicativo da sedimentação de um imaginário de perfil hierarquizante e excludente, promovido ao longo de muitas décadas no Brasil, por variadas instâncias formativas. Daí a importância do ensino de História insistir na abordagem inclusiva dos segmentos afrodescendentes e indígenas, de forma concomitante à valorização de uma narrativização de tal história e cultura por professores e alunos da educação básica.

Palavras-chave: Saber histórico escolar, livro didático, representações afro-brasileiras, representações indígenas, interculturalismo.

The aim of this research was to carry a double investigative proposal: 1) the analysis of representations of Afro-descendants and indigenous in a didactic collection of History for the elementary school; 2) the re-reading of such representations in the daily teaching of History, through pedagogical workshops which participate students from two schools located in districts of the Mariana city, state of Minas Gerais, from 6th to 9th grade. As a first study source, the research focused on the Mosaic Project collection, due to its selection as didactic material of History by the municipal education network of Mariana in 2017; as a second source, it was produced a specific didactic material, which proposed new questions and formulations from the texts and images brought by the Mosaic Project collection. In theoretical-conceptual terms, the research prioritized the reflections on interculturalism focused on the identity and dialogic legitimacy of cultures, practices and struggles of marginalized groups in Brazilian society, as well as the understanding of school historical knowledge as a particularized production that exchanges, without subordination, the interpretations derived from historiography and scientific knowledge in general with the visions of the world constituted by the subjects in their intersubjective course. Although ratifying the conceptual, pedagogical and political validity of conceptions of interculturalism and the specificity of scholarly historical knowledge, the research also demonstrated the students' intense difficulty in recognizing the contributions and the transformative potential stemming from Afrodescendant history and cultures and indigenous people, mainly in the community manifestations celebrated by the localities where they live (in an indication of the sedimentation of the imaginary of hierarchical and excluding profile, promoted during many decades in Brazil, by various formative instances). Therefore, the History teaching is so indispensable when talking about the inclusion of the afrodescendentes and indigenous segments in students learning, concomitant to the valorization of the narratives of such history and culture by teachers and students of basic education.

Keywords: Learning history in school, textbook, Afro-Brazilian representations, indigenous representations, interculturalism.

Introdução	12
Capítulo 1 - A tríade histórica: escola, ciência e vida social	20
1.1. A temática afrodescendente e indígena no ensino de história do Brasil.....	22
1.2. A questão étnico-racial nos principais paradigmas historiográficos.....	30
1.3. Movimentos sociais e legislação de ensino: enfrentamentos identitários.....	34
Capítulo 2 – Livro didático de História e sua adoção em Mariana - MG.....	43
2.1. O livro didático de História no PNLD	43
2.2. A Coleção <i>Projeto Mosaico</i>	48
2.3. Representações afrodescendentes e indígenas.....	51
Capítulo 3 – Ressignificações discentes.....	63
3.1. Comunidades escolares de Campinas e Águas Claras.....	63
3.2. As oficinas pedagógicas de História.....	68
3.3. Primeira oficina: Corporalidades / Trabalho.....	70
3.4. Segunda oficina: Oralidade / Mito e Escrita.....	86
3.5. Terceira oficina: Poderes e lutas.....	99
3.6. Quarta oficina: Ritos, Utopias e Histórias.....	111
3.7. Oficinas, livro didático e saber histórico.....	125
Conclusão.....	127
Referências bibliográficas	130
Anexo 1: Organograma temático da coleção <i>Projeto Mosaico</i>	138

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 - Livro do 6º ano da coleção “Projeto Mosaico”.....	52
Fig. 2 - “Em 1548, o viajante alemão Hans Staden teve contato com os indígenas [...]”.....	53
Fig. 3 - Livro do 7º ano da coleção “Projeto Mosaico”.....	55
Fig. 4 - “O menino Eugen Keller com sua ama de leite. Pernambuco, 1874”.....	55
Fig. 5 - Livro do 8º ano da coleção “Projeto Mosaico”.....	57
Fig. 6 - Escravos trabalhando no calçamento de rua. Gravura de de 1839, de Debret.....	58
Fig. 7 - Livro do 9º ano da coleção “Projeto Mosaico”.....	60
Fig. 8 - “Catequese na Missão do Ribeirão das Marrecas, [...] em 1914”.....	61
Fig. 9 - “Na foto de 1928, Cândido Rondon com população indígena [...]”.....	61
Fig. 10 - Subdistrito de Campinas, 2018.....	63
Fig. 11 – Escola Municipal de Campinas, 2018.....	64
Fig. 12 – Distrito de Águas Claras, 2018.	65
Fig. 13 - Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes, de Águas Claras, 2018.....	66
Fig. 14 - Fotografia de mulheres Waurá fazendo beiju – 2004.....	76
Fig. 15 - Ilustração de Theodor de Bry figurando um ritual antropofágico – 1548.....	76
Fig. 16 - Litografia de [...] Rugendas figurando o desembarque de africanos [...] 1830.....	76
Fig. 17 - Gravura de [...] Rugendas figurando a lavagem de ouro [...] 1825.....	76
Fig. 18 - Crianças indígenas no Encontro de Culturas Tradicionais [...] 2014.....	76
Fig. 19 - Selo com reprodução da pintura de roda de capoeira [...], de Carybé – 2009.....	76
Fig. 20 - Aquarela <i>A primeira missa no Brasil</i> , de Victor Meirles – 1861.....	84
Fig. 21 - Fotografia de Rondon e indígenas na fronteira com o atual Suriname – 1928.....	84
Fig. 22 - Fotografia de Marc Ferrez de escravos no Vale do Paraíba – 1885.....	84
Fig. 23 - Grafite de Paulo Ito, em uma escola [...] de São Paulo – 2014.....	84
Fig. 24 - Aquarela <i>Mulheres vendendo produtos de porta em porta</i> , de Debret – 1839.....	85
Fig. 25 - Fotografia de prováveis escravas de ganho, por Marc Ferrez - 1875.....	85
Fig. 26 – Monte Roraima.....	89
Fig. 27 - Fotografia do Grupo Bumba Meu Boi (MA), [...] 2013.....	90
Fig. 28 - Aquarela de Carlos Julião, ilustrando a Festa de Reis [...] c. 1776.....	90
Fig. 29 - Litografia colorida à mão <i>Jogar capoeira</i> , de Johann Rugendas – 1835.....	96
Fig. 30 - Fotografia de roda de capoeira no Pelourinho, Salvador - 2014.....	96

Fig. 31 - Pintura <i>World Cup</i> , do artista Crânio (Fábio Oliveira) - 2014.....	97
Fig. 32 - Litografias de [...] Rugendas figurando africanos [...] de diferentes etnias 1835...103	103
Fig. 33 - Gravura da Batalha do Jenipapo, Piauí, por Art Paz - século XXI.....	108
Fig. 34 - José do Patrocínio (1854-1905)	109
Fig. 35 - Ilustração do cartunista Agostini abolição de sete escravas em 1886.....	109
Fig. 36 – Mapa com a localização do Parque Indígena do Xingu	114
Fig. 37 - Indígenas Waurá na cerimônia de Quebra da Castanha de Pequi, [...] 2013.....	114
Fig. 38 - Mapa dos mais conhecidos quilombos brasileiros.....	115
Fig. 39 - Reconstituição dos mocambos dos Palmares (2003).	115
Fig. 40 – Capa do livro do 7º ano de História da Coleção Projeto Mosaico.....	119
Fig. 41 - Retrato de Luiz Gama (1830-1882) por Ângelo Agostini.....	120
Fig. 42/43 - Fotografia do Festival de Parintins – 2014.....	121/123

O conhecimento histórico, tendo sua fundamentação teórica e sua produção investigativa amplamente imbricado às pesquisas acadêmicas, é também dinamizado e aprofundado por outras instâncias de elaboração de sentido, sendo uma das mais expressivas, o ensino escolar.

A história escolar favorece a interlocução entre distintos saberes, práticas, produtos culturais e percepções, em grande parte vinculados às vivências cotidianas. Neste sentido, o ensino de História é continuamente incitado e interrogado pelas demandas sociais, que questionam a tendenciosidade conceitual e historiográfica de determinados conhecimentos, bem como inserem novas perspectivas nas propostas curriculares. Elas, assim, suscitam reflexões de ordem política e cultural que atravessam o presente e que repercutem diretamente no campo da Educação, como é o caso da temática afro-brasileira e indígena, que situa no centro do debate o caráter político-cultural do saber escolar.

Quando defrontado com o desafio de responder a seculares processos de invisibilização e assujeitamento de indígenas e afrodescendentes, tanto no âmbito da produção do saber histórico científico como do escolar, a história ensinada muitas vezes responde de maneira vaga, sem realmente promover um debate amplo e significativo. Isto ocorre, entre outras dinâmicas, quando temáticas afrodescendentes e indígenas são inseridas na formação básica somente em momentos específicos do calendário escolar, não sendo articuladas com o conjunto da proposta pedagógica em andamento na escola ou na sala de aula, ou sem maior leitura crítica acerca dos limites ainda vigentes e das alternativas de promoção de um efetivo reconhecimento (ou seja, alicerçado nos direitos de cidadania) da diversidade cultural. Tais atividades são geralmente promovidas para atender à exigência legislativa ou como forma de cumprir uma pauta “politicamente correta”, não raro reforçando, com isso, estereótipos já arraigados na sociedade.

Para não reiterar-se a limitação acima exposta, é preciso que os sujeitos diretamente envolvidos com o ensino de História (professores, alunos, comunidades etc.) e as instituições nas quais atuam (escolas, universidades, secretarias de Educação etc.) constituam um projeto político-educacional voltado a um diálogo mais “horizontal” com tais grupos e culturas negadas ou segregadas, evitando-se reduzi-las a uma série de lições ou unidades didáticas a serem estudadas isoladamente. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano (como o 20 de novembro – Dia da Consciência Negra) à luta contra os preconceitos racistas, ou destacar

uma cultura de forma exótica (19 de abril – Dia do Índio). Um currículo realmente preocupado em dar visibilidade à diversidade presente nos diversos povos é aquele em que todos os dias do ano letivo, na variedade das tarefas acadêmicas e dos recursos didáticos, aciona aspectos sociais, políticos e culturais dessas culturas. Portanto, é tarefa da escola criar espaço propício para que a inclusão da diversidade étnica e cultural sejam pauta durante todo ano e interdisciplinariamente:

[...] Portanto, à escola cabe desestabilizar discursos e práticas, transformando-se em um espaço concreto onde as diferenças culturais se manifestam, se enfrentam e, a partir disso, construir um entendimento mais amplo e, democraticamente, mais significativo para a maioria da sociedade brasileira historicamente subjugada aos interesses de uma cultura elitista e excludente. [...].¹

Tomando por base tal inquietude diante do “enquadramento” das diversidades em uma ótica histórica escolar de cunho “tipificante”, esta pesquisa de Mestrado em História elenca como sua temática investigativa as representações afrodescendentes e indígenas na coleção didática de História empregada pela rede pública do município de Mariana – MG, para o triênio 2017-2019.

Em 2016, os professores de História do segundo segmento do nível fundamental (6º ao 9º ano) das escolas públicas municipais de Mariana procederam à escolha do livro didático a ser utilizado no triênio 2017, 2018, 2019. Foi selecionada a coleção *Projeto Mosaico*, lançada em 2015 pela editora Scipione, tendo como autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, após prévia aprovação da mesma pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).² Atentando aos critérios avaliativos elencados no Plano, as coleções didáticas de História, sobretudo no século XXI, reformularam expressivamente suas composições, de modo a, entre outros elementos: 1) abordar diferentes versões do fato histórico, refutando a ideia de “história-verdade”, geralmente associada aos acontecimentos políticos e à história oficial; 2) ampliar a noção de fonte histórica, com introdução de linguagens como pintura, escultura, arquitetura e

¹ CEREZER, Osvaldo Mariotto. *Diretrizes curriculares para o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes*. (Mato Grosso, Brasil). Tese (Doutorado em Educação). 327 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2015. p. 268.

² O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surge pelo Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985, como o maior programa mundial em distribuição gratuita deste material educativo. A partir de 1997, o primeiro *Guia de Livro Didático* veio a público, como resultado de um processo de avaliação do material que seria utilizado em sala de aula por alunos e professores. Seu principal objetivo é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados e também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários, inclusive em braille.

história oral; 3) estimular uma ótica crítica, entendida como processo interpretativo dos eventos/documento históricos; 4) relativizar a perspectiva eurocêntrica, antes claramente preponderante, com maior destaque à América e ao Brasil, bem como a elementos do cotidiano e da cultura material; 5) considerar o processo histórico como experiência dinâmica, tecida a partir de conflitos entre os agentes sociais; 6) interrelacionar passado e presente; 7) alargar a noção de sujeito histórico, não mais identificado com “heróis”, e sim com os mais distintos indivíduos e grupos, inclusive com os próprios alunos; 7) incentivar a proposição ativa da cidadania; 8) conceber o conhecimento histórico como construção, através do recurso a procedimentos da pesquisa histórica, inclusive a interpretação de fontes; 9) reformular o conceito de tempo, que passou a ser compreendido de forma multidirecional, significando duração, ordenação, sequência, simultaneidade etc.³

Na coleção *Projeto Mosaico*, tais orientações encontram-se efetivadas, em maior ou menor grau. Assim, a temática afrodescendente e indígena encontra-se claramente presente. Afinal, entre as diversas características para um escolha apontada como criteriosa para ao ensino de História está a necessidade que a obra didática selecionada atenda à Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornando obrigatório o ensino de história e de cultura afro-brasileira, e de história da África e dos africanos na escola básica. Posteriormente, a Lei 10.639 foi complementada pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008, para incluir as populações indígenas.

Todavia, podemos nos indagar, sob quais premissas e interpretações as representações afrodescendentes e indígenas mostram-se presentes nos livros da coleção *Projeto Mosaico*? Sob quais parâmetros a historicidade desses grupos foi interpretada? Quais matrizes teórico-historiográficas fundamentam as representações afrodescendentes e indígenas nessa coleção didática? Tais perguntas sintetizavam a primeira problemática desta pesquisa, da forma como foi apresentada no processo seletivo para o curso de Mestrado no ano de 2016. Todavia, após a aprovação do projeto e o início da pesquisa, uma nova inquirição foi acrescida à problemática: como os estudantes (muitos dos quais afrodescendentes) releem tais representações, no dia a dia das aulas de História, de forma imbricada às distintas culturas com que ele interagem (da midiática aos saberes locais)?

³ CARIE, Nayara Silva de. *Avaliações de coleções didáticas de História de 5ª. à 8ª. séries do ensino fundamental: um contraste entre os critérios dos professores e o do PNLD*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte; FAE/UFMG, 2008. p. 63-66.

Este aprofundamento reflexivo da pesquisa conduziu, em contrapartida, a um afunilamento do campo de estudos, então inicialmente concentrado na escola municipal sediada no subdistrito de Campinas, integrante do recentemente constituído distrito de Águas Claras,⁴ município de Mariana:

EM6 [...] a escola recebeu esse nome em homenagem à localização em que se encontra – no subdistrito de Campinas. A escola foi fundada para atender as necessidades da população local, que não contava com escola no subdistrito, vinculado ao distrito de Cláudio Manoel. Em documentos da Secretaria Regional de Educação de Minas Gerais – SRE/OP – consta a autorização de funcionamento da escola datada de 31-07-1990.⁵

A Escola Municipal de Campinas foi escolhida como campo privilegiado de pesquisa por dois motivos principais. Em primeiro lugar, por situar-se

[...] em uma comunidade com descendência quilombola, com aproximadamente 450 habitantes. A comunidade é caracterizada pela prática da agricultura de subsistência, uma forte religiosidade católica, como também ser muito pacata e hospitaleira para os que a visitam. A referida escola foi inaugurada em 2007, e funciona em dois turnos diariamente, manhã e tarde, onde aproximadamente 50 alunos da comunidade de Campinas e Barretos (comunidade vizinha) estudam. Tal escola oferece apenas o ensino fundamental, de 1º ao 4º ano (tempo integral) e do 5º ao 9º ano. Logo após estes, os alunos cursam o ensino médio em uma escola da sede (Mariana) ou em um distrito mais próximo (Águas Claras).⁶

O segundo motivo foi a minha prévia interação com a escola, pois ali lecionei a disciplina História durante o ano de 2017 para as turmas de segundo segmento do ensino fundamental, em regime de contratação temporária pelo Município. O duplice exercício da função de docente e pesquisadora me permitiu proceder a uma análise prévia das inter-relações entre os alunos da Escola e a coleção didática de História selecionada pelos professores de Mariana.

⁴ *Jornal Ponto Final*, 3 set. 2015: “O subdistrito de Águas Claras se tornará o mais novo distrito de Mariana. A definição foi apresentada na Câmara na última segunda-feira (24), após a aprovação do projeto por parte dos vereadores da Casa. Com a sanção do prefeito de Mariana, Duarte Júnior (PPS), o distrito de Águas Claras agora poderá receber investimentos como o posto do Correios, cartório de registro de imóveis e projetos desenvolvidos pelo Estado e Governo Federal. Recentemente, o subdistrito não foi contemplado pelo programa Minas Comunica, que instala antenas em pequenas regiões de Minas para ampliar a telecomunicação, pois se tratava de um subdistrito”.

⁵ GOMES NETA, Beatriz Latini. *Os nomes de escolas públicas na cidade de Mariana: microtoponímia urbana*. Dissertação (Mestrado em Letras). Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto, 2016. p. 68.

⁶ *Além das Montanhas de Mariana*. 15 abr. 2014. Blog oficial do PIBID-PED da UFOP. Disponível em: <<http://pedbioufop.blogspot.com.br/2014/04/a-escola-municipal-de-campinas-situa-se.html>>. Acesso em 27 fev. 2018.

Por sua vez, no decorrer da pesquisa, as reflexões sobre as ressignificações discentes foram desdobradas justamente para esse segundo distrito sediado nas proximidades de Campinas, o de Águas Claras:

O distrito de Águas Claras, no município de Mariana/MG, foi criado em 25 de agosto de 2015, por meio de decreto municipal. A localidade manteve a mesma configuração topográfica, com adjunção dos territórios dos subdistritos de Pedras e Campinas. O padroeiro de Águas Claras é São Luiz - Rei de França, celebrado no dia 25 de Agosto. Águas Claras originou-se no século XVIII, com a ocupação do território da Vila de Nossa Senhora do Carmo – Mariana.⁷

Tal ampliação foi decorrente de haver atuado, ano de 2018, como professora de História nesta Escola, favorecendo, assim, o aprofundamento da análise proposta, face à diversidade dos sujeitos envolvidos.

A partir também das problemáticas acima elencadas, foi formulada uma hipótese preliminar de pesquisa: enquanto a escrita didática de História prioriza os enlaces entre o “nacional” (“sociedade brasileira”) e o étnico-cultural, os alunos ressignificam ativamente as representações afrodescendentes e indígenas veiculadas nesta produção a partir de suas próprias e múltiplas vivências. Tal releitura, desta forma, apresenta-se como uma específica produção intercultural, que entrecruza diferentes representações identitárias sem culminar na produção de um amálgama ou síntese; mantendo a valorização das diferenças, ela as potencializa através do diálogo crítico com as alteridades. Considera-se que a ênfase a esta ressignificação das representações didáticas pelos alunos, em interface com suas culturas cotidianas e histórias de vida, venha a favorecer a constituição de uma postura mais inclusiva, articuladoras de “políticas de igualdade com políticas de identidade”.⁸ Trata-se de uma resposta à tendência à fragmentação cultural contemporânea, várias vezes associada ao relativismo e ao individualismo:

Assim, se as memórias se pluralizam isso não significa necessariamente maior abertura à alteridade, podendo intensificar justamente o contrário. De acordo com Rüsen, teríamos um conjunto de grupos específicos interessados na evidenciação de diferenças específicas a partir do passado, de lembranças próprias, em detrimento de outras, e, no limite, contra outras, desarticulando-se do que seria decisivo à tendência à democratização, à experiência positiva da diferença, ou melhor, de um espaço ideal no interior do qual diferenças possam coexistir. [...] Em termos práticos para o ensino da História, trata-se

⁷ PREFEITURA DE MARIANA. Águas Claras – Portal Turismo. Disponível em: <<http://turismo2016.pmmariana.com.br/aguas-claras>>. Acesso em 12 jan. 2019.

⁸ CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13. n. 37, p.45-56, 2008. p. 54.

de se ser crítico no que tange às narrativas históricas legitimadoras de juízos etnocêntricos ou egoístas/hedonistas/individualistas, e isto a partir do compromisso com um universalismo sustentado na experiência positiva da alteridade e da diferença.⁹

Tal hipótese, por sua vez, dialoga com a concepção teórica pautada no interculturalismo, pois “A transição para a noção de intercultural nos anos 80 ganha novas proporções de caráter propositivo e político-pedagógico [...] além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição de conhecimento cultural de outros povos [...] Das preocupações marcadamente linguísticas, características da educação bicultural e bilíngue, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos”.¹⁰ Em desdobramento, os trabalhos de Néstor Canclini sobre hibridismo, bem como as discussões políticas sobre o intercultural superando as fragmentações do multicultural, inspiram novas investigações e práticas de ensino de história afrobrasileira e indígena,¹¹ mas devido às necessárias vinculações com a cultura histórica dos alunos (logo, também com suas memórias e trajetórias de vida) são ainda pouco empregados em livros didáticos, editados por grandes editoras para vendagem em termos macro-nacionais, no âmbito do PNLD:

Embora o cenário de positivação da discussão conceitual da memória seja pequeno em relação ao universo de coleções analisadas, pode-se considerar que houve um grande avanço dessa discussão dentro do ensino de História, uma vez que, até décadas atrás, esse quadro reflexivo era quase ausente nos livros didáticos. Esse movimento de interesse recente pela discussão da Memória tem razões vinculadas [...] à própria dinâmica da contemporaneidade que nos faz, hoje, valorizar a memória como elo sensível de construção de sentido, tanto de passado quanto de futuro.¹²

Em termos metodológicos, esta pesquisa alinha-se aos estudos voltados para interpretação do livro didático de História, o qual pode ser considerado um produto cultural dotado de alto grau de complexidade. Afinal, se a produção de livros didáticos abarca uma densa trama entre saberes de referência, autores e editores, seu consumo também envolve outras

⁹ ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de história. *História & Cultura*, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015. p. 13; 19.

¹⁰ SILVA, Gilberto. Interculturalidade e educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular. *25ª Reunião da ANPED*. Caxambu, 2002. p. 21.

¹¹ GAGLIETTI, Mauro; BARBOSA, Márcia Helena Saldanha. A Questão da hibridação cultural em Néstor García Canclini. *VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul – Passo Fundo – RS*. 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2007/resumos/R0585-1.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2018. Ver também: CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

¹² ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; MIRANDA, Sonia Regina. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva. *Educação em Revista*. n. 46, p. 259-283, dez 2012. p. 270;274.

tantas imbricações entre mercado, projetos escolares, leitores finais e, no caso brasileiro, a ação avaliadora do Estado através do PNLD.

Ademais, os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis e de sua comunicação. Nessa perspectiva, os livros, além de vetores ideológicos e teóricos, são fontes de pesquisa de grande densidade, pois cada obra constitui uma unidade própria e coerente.¹³

Na análise aqui promovida deste material didático, serão enfocadas, sobretudo, como já mencionado, as representações afrodescendentes e indígenas, em sua presença e atuação na sociedade brasileira:

Representação é um termo que tem sido bastante mencionado nos últimos anos no Brasil, principalmente por aqueles historiadores que partilham dos discursos elaborados em torno do que costuma-se classificar como História Cultural. [...] A maioria das vezes que o termo aparece nos textos escritos no Brasil ele se encontra vinculado às obras de Carlo Ginzburg e Roger Chartier, quando muito, relacionam-se à obra de Serge Moscovici e Denise Jodelet, articuladores do conceito de representações sociais.¹⁴

A noção de representação diretamente empregada por esta pesquisa apresenta-se também como uma dessas práticas investigativas que se apoiam na sistematização do termo por Roger Chartier, o qual preconiza:

As representações do mundo social [...] embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...] As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, 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. Por isso esta investigação sobre as representações supõe como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio.¹⁵

Importantes elementos epistemológicos e teóricos convergem neste conceito de “representação”, dos quais destacamos três aspectos: a remissão a uma experiência efetivamente vivida, perpassada por conflitos, tensões, negociações etc.; o destaque aos sujeitos

¹³ MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, 123-144, 2004.

¹⁴ SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. Acerca do conceito de representação. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, n. 6, p. 27-53, dez. 2011. p. 27.

¹⁵ CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, s.d. p. 17.

sociais, individuais e coletivos, como produtores de sentidos a essas experiências e não simplesmente consumidores passivos de imaginários que lhe sejam imputados por agentes detentores de poder (político, militar, cultural, simbólico etc.); a ressignificação das representações mediante sua imbricação em distintas redes culturais, textuais, ou seja, do processo linguístico em que opera.

Nesta pesquisa, portanto, de forma concomitante à análise das significações historiográficas e suas reelaborações didático-editoriais das representações afrodescendentes e indígenas, busca a superação de leituras monológicas, face à “inventividade do cotidiano” promovida por professores e alunos.¹⁶

Gostaríamos de reafirmar que o estudo do processo de reescolarização do conteúdo veiculado pelo manual, ou seja, do uso do livro didático pelo professor é bastante complexo, já que estamos lidando com um objeto vivo, contraditório e mutável que é a prática do professor em sala de aula com esse material. Acompanhando as aulas, pudemos constatar que os docentes estabelecem um diálogo com o texto do livro, mostrando-se leitores ativos no processo de reescolarização. Entretanto, em certos momentos, as vozes do autor e dos professores se misturam. Torna-se difícil saber quando os professores estão coordenando o processo pedagógico ou sujeitando-se ao uso tradicional do livro didático.¹⁷

Aspira-se, enfim, que o destaque conferido por esta pesquisa aos “dizeres estudantis” acerca das representações afrodescendentes e indígenas opere como um instrumental crítico, deslançando novos e performativos olhares por parte do docente de história com relação aos estudantes, a eles próprios, ao saber histórico e às lutas e alternativas sociais em Mariana e no Brasil.

¹⁶ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

¹⁷ ESPINDOLA, Danielle Parker Andrade. *O uso do livro didático, em sala de aula, por professores de História*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 170.

A TRÍADE HISTÓRICA: ESCOLA, CIÊNCIA E VIDA SOCIAL

A História, como uma das disciplinas que compõe o currículo da educação básica, encontra-se no centro do debate sobre a manutenção ou a reformulação do *status quo* da sociedade – afinal, o conhecimento histórico foi sendo constituído de forma concomitante à formulação das identidades nacionais, no século XIX, num processo de valorização de determinados discursos, então generalizados a todos os segmentos sociais:

A História é então a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras. A história constitui uma imagem privilegiada (mas não única) do progresso da humanidade e uma “matéria” que deve ser estudada (um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos, que permitem a reconstituição exata do passado). É da confluência dessas duas ideias que se instala a revolução positivista. A história adquire seu campo e o seu método. Torna-se a pedagogia central do cidadão.¹⁸

Observe-se, porém, que o saber histórico é bastante plural. Uma das formas de sua produção é a acadêmica, com sua fundamentação teórica, orientações metodológicas, formulação de problemáticas, hipóteses, tratamento de fontes etc. Simultaneamente, é promovido o conhecimento histórico escolar, que se nutre, dialoga e incide com as culturas escolares e o conhecimento dos alunos. E esses dois saberes históricos se comunicam, pois a investigação procedente das pesquisas acadêmicas é transposta para o saber didático, que a reelabora com suas especificidades:

As contribuições oriundas da historiografia permitem pensar as questões pedagógicas em um registro que se reconheça sua especificidade, permitindo identificar articulações entre a razão pedagógica e a razão histórica no saber escolar.

O próprio conceito de história, um dos elementos configuradores do saber histórico escolar, é uma representação do mundo social e, como tal, é resultante dos interesses do grupo que a forja e produz práticas sociais (como o ensino da disciplina). Esta abordagem também insere o saber histórico escolar em um campo de concorrências e competições.¹⁹

¹⁸ FURET, François. O nascimento da História. In: *A Oficina da História*. Lisboa: Gradiva. p. 13.

¹⁹ GABRIEL, Carmem Teresa. O conceito de História-ensinada: entre a razão pedagógica e a razão histórica. (reflexões sobre a natureza epistemológica do saber histórico escolar). In: CANDAU, Vera Maria (Org.), *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 247

Além disso, o conhecimento histórico escolar também se conecta com outros saberes, práticas, produtos culturais e percepções, muitas vezes vinculados à vivência cotidiana. O conjunto de saberes veiculados no ambiente escolar que são denominados disciplinas possuem uma trajetória que alterna períodos de estabilidade e transformações provocadas por uma série de fatores como a mudança de governo e sua consequente base ideológica, a reorganização curricular, etc. Apesar de serem constituídas para reproduzir o status quo da sociedade, as disciplinas dentro do espaço escolar, também, produzem sentidos específicos como reflete André Chervel :

[...] No seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é em, seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue contudo se infiltrar subrepticiamente na cultura da sociedade global.²⁰

Neste sentido, as demandas sociais manifestadas, sobretudo, por meio de questões socialmente vivas, interrogam o ensino de história, no sentido de questionar a legitimidade dos conhecimentos selecionados, buscando inserir novas questões e temas como conteúdo em seu currículo:

São controversas e vivas socialmente aquelas questões que problematizam as representações sociais e valores estabelecidos; aquelas que são portadoras de dimensões identitárias e que se expressam por meio de conflitos étnico-religiosos, de raça, de gênero, de relações racistas e xenófobas. São aquelas questões que tomam a memória – presente em lugares, práticas, em bens materiais e simbólicos – como um valor disputado entre grupos sociais, entre etnias, povos, em suas relações com o Estado/Nação. São aquelas questões que envolvem interesses predominantemente econômicos e de dominação geopolítica, representando conflitos históricos particulares, regionais e mundiais. São questões socialmente vivas, portanto, aquelas questões que se apresentam como campo de disputas e de interesses entre o Estado e a sociedade, entre diferentes grupos sociais, em cada presente histórico, ou seja, no presente do passado e no presente do presente de diferentes sociedades, cada vez mais em relações de diferentes escalas.²¹

Essa capítulo visa reconstituir a abordagem da história afrodescendente e indígena no ensino de história do Brasil, mediante o cruzamento das produções emblemáticas no ensino de história, no campo historiográfico e nas lutas sociais, no intuito de historicizar a constituição dessa abordagem tão recente e crucial nos currículos de história no Brasil.

²⁰ CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990. p. 13.

²¹ RICCI, Cláudia Sapag; SIMAN, Lana Mara Castro (org). Apresentação. In: *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*. Belo Horizonte: Centro Pedagógico da UFMG, 2015.

1.1. A temática afrodescendente e indígena no ensino de história do Brasil

No Brasil, a história escolar atuou, por mais de um século, como instância de legitimação do Estado nacional, sob um viés pautado nas ações de “grandes” lideranças, comumente associadas ao cenário político (governantes), militar ou econômico. Dessa maneira, a instituição escolar, através de mecanismos de difusão do saber, assumia o papel de propagadora do sentimento de nacionalidade – inclusive mediante o recurso aos manuais didáticos.

Tal perspectiva de história ensinada era mediada pelo emprego dos manuais didáticos, que em sua composição temporal privilegiam a linearidade, com os eventos sucedendo-se do passado até ao presente. O relato didático também ordenava-se a partir da quadripartição histórica que prioriza a compreensão do processo histórico global, dividindo o tempo em História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, tendo por eixo condutor uma perspectiva de tempo cronológica e sucessiva, definida a partir da perspectiva europeia. Nesta concepção de história, culturas não europeias comparecem como apêndices, geralmente passando a fazer parte da narrativa histórica a partir de seus contatos com os europeus, desconsiderando que as mesmas possuem uma história anterior.

Esta forma de escrever a História foi projetada pelos Estados-nação da Europa Oitocentista, estendendo-se ao Brasil. Tais marcas permaneceram fortes no ensino e nas obras didáticas brasileiras durante muitas décadas e, atualmente, embora tal enfoque não seja mais monolítico, ele ainda permanece, por vezes de forma justaposta ou implícita, a outras leituras da história, tecidas de forma mais problematizante em sala de aula. Por isso, considera-se importante proceder-se à reconstituição da abordagem da história e das relações étnico-raciais nos livros didáticos de história, buscando elucidar se e como tal aparato manteve, de forma explícita ou não, em tais manuais, dificultando assim a inserção das pluralidades socioculturais no cotidiano do ensino de história.

Pode-se remontar, no Brasil, no relativo à constituição a história como disciplina escolar, a um período um pouco anterior a meados do século XIX, ou seja, logo após a efetivação da independência política. O marco é o ano de 1838, quando o saber histórico torna-se um componente curricular do Imperial Colégio Pedro II:

Desde a sua fundação em 1838, os estudos históricos fizeram parte do plano de estudos do Colégio Pedro II. Ao longo dos anos foi-se construindo, nesta instituição, uma forma escolar para o ensino de História, movimento que articulou as práticas ligadas ao movimento interno do Colégio, com a atuação

de alunos e professores como as aulas, os programas de ensino e os compêndios escolares.²²

Desde então, o conhecimento histórico passou a ser lecionado nas séries primárias e ginásiais de inúmeros colégios em vários estados brasileiros, além de ser incluída como disciplina em cursos acadêmicos como o Direito e a Medicina, e ter seu domínio exigido para o ingresso na escola Politécnica do Rio de Janeiro e na Escola de Minas de Ouro Preto, fundadas na década de 1870, entre outras instituições de ensino. Nesse contexto, a História aparece como conteúdo humanístico propedêutico a estudos superiores²³

Ao analisarmos o ensino de história do Brasil no XIX, percebemos sua direta associação com uma “apropriada configuração” da identidade nacional, ou seja, em consonância com os projetos civilizatórios de uma elite social basilarmente agrário-escravocrata. Tal discussão, em paralelo, mostrava-se indissociável do debate étnico-racial:

Produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma história eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a monarquia. Desde a lei educacional de 1827, alguns pressupostos dessa educação moral e política já ficavam evidentes.²⁴

Coube ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, a tarefa de sistematizar uma história nacional que abarcasse também a dimensão étnico-racial, difundida (mas também elaborada) através do ensino de história, devido aos diversos intercâmbios promovidos entre os integrantes do Colégio Pedro II e o IHGB. Tais debates foram objeto de reflexão de diversos pesquisadores pertencentes ao IHGB, dentre os quais se destaca a abordagem para a escrita da História apresentada pelo alemão Von Martius, que defendia uma História do Brasil que partisse da confluência das três etnias, no interior das quais o branco-cristão é evidenciado. Os demais segmentos, afro-descendentes e indígenas, atuavam de forma subordinada ao processo civilizador do branco europeu, numa dinâmica de imposição cultural, exploração do trabalho e violência física e simbólica, a culminar nos genocídios. Foi sob tais circunstâncias históricas que a História se consolidou como disciplina escolar, tal como explica Elza Nadai:

²² TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A disciplina de História no Império brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 17, p. 1-10, mar. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art01_17.pdf>. Acesso em: 15/07/2017.

²³ FARIAS JUNIOR, José Petrócio de. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. Maringá, v. 35, n. 1, p. 127-134, Jan.-Jun. 2013.

²⁴ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 47.

[...] se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, pelas produções didáticas e demais recursos e materiais de ensino [...], elas giraram, principalmente, sobre quem deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação [...] procurou-se garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa [...] portanto, o negro africano e as populações indígenas, compreendidas não em suas especificidades etnoculturais eram os cooperadores da obra colonizadora/civilizatória conduzida pelo branco português/ europeu/cristão.²⁵

Em 1854, Varnhagen publica o livro *História Geral do Brasil*, no qual refuta a importância dos elementos africano e indígena na formação da sociedade brasileira, além de justificar a escravidão e a ação autoritária em relação aos índios:

O modo como Varnhagen trata as questões relativas aos índios e escravos negros expressam as representações sobre a sociedade hierarquizada e dividida entre os do nosso grupo – branco, civilizado, ilustrado- e os outros. Estes não mereciam um lugar na História. Comparecem marginalmente, em conotações negativas e a contragosto.²⁶

Em paralelo, surgiam os primeiros manuais escolares de história do Brasil. O inicial foi de Bellegarde, que, editado em 1831, consistia em uma tradução do livro *Résumé de l'histoire du Brésil*, publicado em 1828 por Ferdinand Denis. A interpretação de Bellegarde difere do padrão civilizacional excludente então em vigor, pois ele afirmava que

[...] ao tratar da primeira época da história do Brasil, intitulada “O Brasil antes da conquista”, tema que não constava do original francês, Bellegarde critica seus compatriotas portugueses, apontando os prejuízos da ação conquistadora para os indígenas, os quais foram quase que totalmente aniquilados. O autor afirma que não somente as guerras têm exterminado os indígenas, “é preciso contar entre as causas da sua ruína, as moléstias 5390 importadas por nós, e a escravidão, a que eles têm por tantas vezes preferido a morte”.²⁷

Este primeiro manual foi seguido pela publicação de Abreu de Lima, de 1843,²⁸ que manteve a singularidade de leitura de seu antecessor:

No *Compêndio de Historia do Brasil* de José Inácio de Abreu e Lima, publicado em 1843 em dois volumes, pela tipografia Irmãos Laemmert, o autor denomina os indígenas de “brasileiros” e os portugueses de “invasores” e “opressores”. Os “brasileiros”, seguindo quase sempre o instinto da

²⁵ NADAI, Elza. O ensino de História e a ‘pedagogia do cidadão’. In: PINSKY, J. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 29 .

²⁶ GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de Identidade: A pedagogia da Nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004. P.218.

²⁷ BELLEGARDE, H. L. de N. *Resumo de História do Brasil até 1828*, traduzido de Mr. Denis, correcto e augmentado por H. L. de Niemeyer Bellegarde. Rio de Janeiro: Typ. Gueffier, 1831. p. 2 *apud* MOREIRA, Kênia Hilda. *Índios nos livros didáticos de História do Brasil na Primeira republica (1889-1930)*. Disponível em: <<http://www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/216.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2017. p. 5389-5390.

²⁸ GASPARELLO, Arlete M. Op. Cit. p. 77-80.

natureza, “possuem algumas virtudes sociais e domésticas. Exercitam e respeitam a hospitalidade, e vivem tranquilamente entre si”.²⁹

E de forma geral, pode-se afirmar que

Doze anos depois de Bellegarde, Abreu e Lima ampliou a literatura histórica e didática [...]. A nação que emerge de seu compêndio não é pacífica, os heróis erram e cometem crimes e lutam por seus interesses. O índio é o brasileiro que luta contra os invasores e opressores; os colonos são ambiciosos e cruéis na caça ao índio; o negro torna-se fugitivo e audaz; homens ilustres e destemidos que morrem pelo ideal republicano; patriotas que salvaram a integridade nacional com a monarquia. E, na população do século XIX, o General [Abreu e Lima] enxerga um povo com classes diferentes, escravos e libertos, que participam de movimentos de rua.³⁰

Mas o manual didático de história do Brasil que se consagrou como discurso pedagógico “oficial da nação” foi *Lições de História do Brasil*, cuja primeira edição data de 1861, mas que obteve publicações sucessivas por todo período imperial e primeira República. Este compêndio didatizava o pensamento de Varnhagen e do IHGB, apresentando os grupos africanos, afrodescendentes e indígenas como inferiores ao branco civilizado. Assim, os povos autóctones

[...] são mencionados em seu compêndio no momento da descrição do território descoberto. São tratados sempre como “gentios”. [...] Macedo apresenta um olhar etnológico superficial em relação aos indígenas apontando as curiosidades do seu cotidiano e as diferenças em relação ao homem civilizado. Outra observação deve-se ao fato do autor referir-se aos indígenas como elemento passado. [...] Os “gentios do Brasil” eram considerados como um povo na sua infância, rudes e selvagens, alheios à civilização. O tom se ameniza quando chega a temática da família indígena. Mas quando se trata das relações sociais, a falta de um governo centralizador e de religião, os caracteriza como desprovidos de elementos essenciais de civilização. Ao descrever as guerras contra os índios, justifica-as como necessária para a construção da nação brasileira, considerando-as como o primeiro momento da conquista para a formação da pátria. Em nenhum momento Macedo apresenta o índio como formador do povo brasileiro.³¹

Uma nova fase da história dos livros didáticos no ensino secundário inicia-se com a publicação, em 1900, de *História do Brasil*, autoria de João Ribeiro. Produzida no período republicano, em que questões identitárias da nacionalidade exigiam uma nova configuração, foi dividida em duas edições distintas, uma destinada ao curso primário e outra ao ginásial. João Ribeiro deslocou a ênfase da história político-administrativa para uma história

²⁹ LIMA, J. I. A. e *Compêndio de Historia do Brasil*. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert. Tomos I e II, 1843. p. 59 *apud* : MOREIRA, Kênia Hilda. *Op. Cit.* p. 5.390.

³⁰ GASPARELLO, Arlete. A nação imaginada nos livros didáticos do século XIX. *Cadernos de História da Educação*, v. 14, n. 1, jan./abr. 2015. p. 49.

³¹ MOREIRA, Kênia Hilda. *Op. Cit.* p. 5393.

sociocultural, sob inspiração das ciências sociais em constituição na Alemanha. Assim, segundo ele, a fisionomia do país derivaria “do colono, do jesuíta e do mameluco, da acção dos índios e dos escravos negros. Esses foram os que descobriram as minas, instituíram a criação do gado e a agricultura, catechicam longinquas tribus”.³² Não obstante, “assim como em Macedo, o índio é apresentado nos manuais de Ribeiro como “uma gente da mais ínfima civilização”. Em ambas as obras de ambos os autores é corrente a interpretação do índio acivilizado, tendo como parâmetro o comportamento europeu”.³³ Entretanto, se percebe em Ribeiro a visão do índio como formador do povo “mameluco”, do povo brasileiro. Em suma, segundo Alfredo Bosi, para João Ribeiro, “o índio, o negro e o mestiço, mulato ou caboclo são vistos como seres dignos de simpatia, embora mais toscos, mais rudes, mais instintivos, em suma, mais primitivos, e, palavra que escapa, inferior ao branco”.³⁴

Em sequência, são editados novos livros didáticos, como os de Pedro Couto, em 1918,³⁵ ou *Quadros da História Pátria*, publicado em 1918, de autoria de Max Fleiuss e Basílio de Magalhães.³⁶ Também esses produtos didáticos,

Podemos concluir que os indígenas são apresentados [...] pelo que eles diferenciam do modelo de civilização europeia. A expressão “sem Fé, sem Lei e sem Rei” dá o tom da narração sobre os indígenas nos livros didáticos de história do Brasil. De modo geral, os textos didáticos apresentaram o indígena como um sujeito racializado com base nas definições de origem e classificação; religião, relações sociais e familiares, habitação, usos e costumes, primeiros contatos, influências, características físicas e línguas. Apesar de mencionar a diversidade entre tribos e nações indígenas, apontando as classificações e localização territorial, percebe-se nos textos didáticos analisados uma generalização do indígena ao tratar dos seus modos de vida. As tribos, apesar de diversas são apresentadas de forma homogênea. A exposição da questão indígena nos manuais se pauta pela bipolaridade: o índio x o branco, que por sua vez se apresentam nas polaridades selvagem x civilizado, primitivo x avançado, etc.³⁷

Os livros didáticos de história do Brasil do primeiro período republicano vêm sendo também analisados em função de seus registros gráficos. Neste sentido, a dissertação de mestrado de Carla Sacramento indica que o livro de Rocha Pombo, *Nossa Pátria: narração dos factos da História do Brasil, através da sua evolução com muitas gravuras explicativas*, de

³² RIBEIRO, J. *História do Brasil*. Edição das escolas primárias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1900 *apud*: MOREIRA, Kênia Hilda. *Op. Cit.* p. 5394.

³³ MOREIRA, Kênia Hilda. *Op. Cit.* p. 5394.

³⁴ BOSI, Alfredo. A. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/bosi/>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

³⁵ GASPARELLO, Arlete. *Construtores da Nação*. *Op. Cit.* p. 183-185.

³⁶ *Ibidem*, p. 190.

³⁷ MOREIRA, Kênia Hilda. *Op. Cit.* p. 5398.

1925, possuía 27 imagens, num total de 147, que ilustravam agentes sociais africanos ou afrodescendentes:

[...] foi possível perceber que, na maior parte das vezes, em 14 delas (51,85%) os negros foram associados ao trabalho nas minas, fazendas e serviços domésticos e, em segundo lugar, aparecem em situações em que estavam conversando com seus pares, seja numa vila, seja numa fazenda, em situação festiva. Apenas em uma imagem visual foi mostrado um castigo físico decorrente da necessidade de o autor demonstrar aos leitores o que significava o pelourinho e qual era a sua função. Em relação à participação em batalhas, o autor selecionou a figura da Batalha dos Guararapes, que contém homens negros e, finalmente, mencionando especificamente os negros, Henrique Dias na batalha contra a invasão holandesa, Luiz Gama e José do Patrocínio no processo abolicionista e Gonçalves Dias enquanto poeta.³⁸

Ora, quando tais manuais reforçam a imagem de um afrodescendente de forma indissociável do trabalho manual e dos castigos corporais, eles reificam tal posição social e simbólica.

Na década de 1930, sobretudo após o advento do Estado Novo, assiste-se à publicação da reforma educacional Francisco Campos, cuja ênfase dirige-se à renovação metodológica, proveniente, em parte, da expansão das ideias da Escola Nova.³⁹ Outra mudança empreendida adveio da Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como reforma Gustavo Capanema, que conferiu ao professor autonomia didática e restabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma. No entanto, de forma geral, perpetuou-se um ensino direcionado à formação moral e cívico-patriótica, apoiado nos feitos políticos de lideranças institucionais e elitizadas. A cronologia permaneceu linear, pressupondo um progresso a ser conquistado.

Especificamente no âmbito étnico-racial promovido pelo ensino de história, tornou-se vitoriosa a tese da “democracia racial”.

A teoria da democracia racial, é preciso salientar, foi criada para fundamentar uma homogeneização cultural e omitir as diferenças e desigualdades sociais. Serviu para fortalecer a ideia de uma História Nacional caracterizada pela ausência de conflitos, [...]. Em sua face mais perversa, essa mesma teoria serviu para dissimular as desigualdades sociais e econômicas, e para justificar a situação de miséria de grande parte da população; [...]. A preguiça e a indolência, frutos da mestiçagem democrática, eram, ou ainda são responsáveis pela pobreza da maioria da população.⁴⁰

³⁸ SACRAMENTO, Cristina Carla. *De “Gente da África” a “Nossos irmãos”*: quem são os negros nos livros didáticos de História do Brasil de Rocha Pombo e Viriato Corrêa? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013. p. 82.

³⁹ No Brasil, a incidência da Escola Nova sobre o ensino de História recaiu sobre a articulação de conteúdos históricos passados com o tempo presente, motivação do aluno e abordagem de variados aspectos históricos, além do fator político-estatal, cf. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p.169.

⁴⁰ BITTENCOURT, Circe, Identidade nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na Sala de Aula*. Conceitos, práticas e propostas. 3a. ed. São Paulo: Contexto: 2005. p. 199.

Sob essa ótica, o negro era representado como pacífico diante do trabalho escravo e o índio era tido como “bom selvagem”; ambos, por sua vez, trariam contribuições “exóticas” ou “típicas” à identidade nacional. Assim, no ensino de história, o “silvícola” geralmente portava traços similares aos delineados no romantismo: “um povo heroico que já havia desaparecido, sendo mencionado sempre no passado. Era o índio encontrado pelos portugueses no século XVI, não os grupos que lutavam para sobreviver”.⁴¹

Durante as décadas de 50 e 60 foram estabelecidas novas expectativas em relação ao ensino de história: neste contexto de pós-guerra, a história foi entendida a partir da sucessão linear dos centros econômicos hegemônicos de cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização. No tocante às abordagens de cunho étnico-racial, as pesquisas indicam que

[...] a escrita escolar de História do Brasil, produzida entre 1950 e 1995, operou pelo menos com duas referências centrais para aludir e localizar uma espécie de recorte histórico, relativo aos povos africanos que para o Brasil vieram no contexto do tráfico transatlântico: a África como lugar geográfico e de produção de escravos. [...] Uma das referências recorrentes nas escritas em questão é uma suposta associação dos africanos e do próprio continente à condição escrava, como algo inerente e um demarcador da sua identidade histórica. E no Brasil, tanto no contexto escravista quanto no pós, a generalidade do termo negro configura forma de identificação e distinção como grupo étnico e social. [...] Duas noções são centrais na alusão de uma vinculação histórica África/Brasil: a África como lugar de comercialização de escravos, noção enfatizada em 11 manuais, o que representa 57%. E como lugar de procedência geográfica dos mesmos, como é possível localizar em 7 dos manuais, ou seja, 36%. Em contrapartida, apenas 5% se distanciou de ambas as referências, nesse caso representado pela escrita de Joel Rufino dos Santos.⁴²

Com o advento da ditadura civil-militar, em 1964, perdurou uma concepção de História calcada no encadeamento sucessivo de datas, acontecimentos e personagens históricos. E no intuito de evitar maiores contestações à ordem política vigente, o regime preocupou-se em diluir, no antigo Primeiro Grau, a particularidade de análise da História e da Geografia, então “fundidas” nas disciplinas intituladas “Estudos Sociais” e “Educação Moral e Cívica”, enquanto “Organização Social e Política do Brasil” era introduzida no Segundo Grau. Todas essas três disciplinas eram obrigatórias.⁴³ No que concerne ao estudo das relações étnico-raciais, a

⁴¹ ABUD, Kátia. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p.109, 1988.

⁴² CONCEIÇÃO, Maria Telvira Os Discursos da Racialização da África nos Livros Didáticos Brasileiros de História (1950 a 1995). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 35-58, jan./mar. 2017.

⁴³ NADAI, Elza. *Op. Cit.* p. 170.

pesquisadora Adriana Gomes Tavares indica a manutenção das concepções hegemônicas dos períodos anteriores:

Esta afirmação evidencia-se ao analisarmos o livro de Leonilda Montandon, *Vamos conhecer nossa história?*, na sua 5ª edição, de 1962. O texto se inicia com graves desacertos ao descrever os primeiros habitantes do Brasil, nos dizeres da autora: “Não podendo contar com os índios para os trabalhos da lavoura, os portugueses lançaram mão de escravos vindos da África os quais eram mais dóceis e submissos que os índios e muito mais resistentes”. [...] Desta forma, com um prévio e negativo juízo de valor, os negros são inseridos na história do Brasil. [...] Outro aspecto a ser analisado, é a maneira de descrever a raça africana: “Os pretos vindos do continente africano, constituíram o terceiro elemento para a formação do povo brasileiro” (p. 31). A autora continua: “Da mestiçagem dos europeus com os silvícolas surgiu o caboclo, tipo espalhado por todo o Brasil. Do cruzamento entre brancos e pretos, surgiu o mulato. Os caboclos, por sua vez, uniram-se aos índios formando uma raça mais pura, a dos caribocas sem mescla de sangue africano...”. (p.31) [...] A autora deixa transparecer claramente que a mestiçagem que envolve o sangue africano não é pura. O preconceito neste trecho é nítido. [...] “A descoberta das minas e os serviços da lavoura exigiam trabalhadores e os pretos ofereciam a necessária resistência para tais trabalhos. Por esta razão, começou o tráfico de negros os quais eram caçados e presos nas selvas africanas como se fossem animais. Para cá eles eram trazidos nos porões dos navios e vendidos nos leilões públicos. Nos engenhos, nas minas, nas fazendas, os pobres pretos nem sempre encontravam senhores bons, justos e amigos. Muitas vezes caíam em poder de patrões que eram verdadeiros verdugos” (p. 74). [...] É interessante pontuar que o livro de Leonilda Montandon é destinado às crianças da 4ª série do ensino primário.⁴⁴

Novas propostas metodológicas e programas para o ensino de História na Educação Básica só se desenvolveram, com mais propriedade, no final dos anos 70, momento em que o regime ditatorial começou a ser mais fortemente contestado e as instituições políticas repressoras são enfraquecidas. Os embates e entraves do governo para elaboração de diretrizes de ensino possibilitaram que professores, sobretudo das redes públicas municipais e estaduais, elaborassem seus próprios currículos, que, entretanto, foram várias vezes copiados de propostas curriculares já existentes.⁴⁵

Sobretudo pós-ditadura militar, passou a ser conferida grande relevância às práticas de memória dos afrodescendentes e indígenas. Pode-se mesmo afirmar que a noção de “dever de memória” passou a ser apropriada por esses grupos, em dois sentidos. De um lado, como estratégia de luta política no campo simbólico, com o objetivo de construção de ações memorialistas que gerassem entendimentos acerca da culpabilidade do Estado e/ou de grupos

⁴⁴ TAVARES, Adriana Gomes. *A representação do negro nos livros didáticos de História em Minas Gerais (1960-2005)*. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/5a_1.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2017.

⁴⁵ FARIAS JUNIOR, José Petrucio de Farias. *Op. Cit.*

elitizados e instituições sociais, em torno dos atos opressivos empreendidos contra grupos particulares em contextos específicos. De outro, buscando produzir repercussões de natureza reparatórias em campos diversos (político, histórico, jurídico, financeiro, educacional e midiático).

1.2. A questão étnico-racial nos principais paradigmas historiográficos

A produção dos livros didáticos de história processou-se de maneira interligada à formulação do conhecimento histórico-científico. Também este saber, durante várias décadas, delineou uma construção identitária única e homogênea, pautada no referencial das camadas letradas europeias. Ele ancorou-se, fundamentalmente, sobre três importantes alicerces: a ideia de que a operação histórica ocorre a partir de um referente de verdade inquestionável e absoluta, porque se ancora sobre documentos verídicos ou sobre narrativas sustentadas por testemunhas oculares; a perspectiva de análise pautada numa explicação, em que a totalidade projeta-se como mito e meta; e a construção de uma explicação, cuja narrativa ancora-se numa linearidade histórica e, nesse sentido, reforça a perspectiva de totalidade.

Esta abordagem, porém, passou por alterações, na década de 1930, principalmente com o advento da “escola” dos *Annalles*. Inicialmente difundida através da revista *Annalles d’histoire économique et social*, esta vertente historiográfica caracteriza-se, em suas variadas correntes erigidas ao longo do século XX, por elaborar uma história problematizante (e não apenas autoexplicativa, a partir da linearidade e da ação do Estado), por atentar à resistência e ao protagonismo de grupos marginalizados (inclusive pela pesquisa histórica), pela adoção de metodologias interdisciplinares.

Na história, o avanço para o social foi estimulado pela influência de dois paradigmas de explicação dominantes: o marxismo, por um lado, e a escola dos *Annalles*, de outro. [...] Com essa inspiração, os historiadores da década de 1960 e 1970 abandonaram os mais tradicionais relatos históricos de líderes políticos e instituições políticas e direcionaram seus interesses para as investigações da composição social e da vida cotidiana de operários, criados, mulheres, grupos étnicos e congêneres.⁴⁶

À partir desses movimentos a história provoca um novo aprendizado voltado para a alteridade, para o reconhecimento da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos, para a possibilidade de outras maneiras de se comportar, da existência de outros valores, de outras ideias, de outros costumes que não aqueles dos homes e mulheres

⁴⁶ HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 2.

contemporâneos. A história, o aprendizado da tolerância para com o diferente, com o estranho, com o distinto, com o distante, com o estrangeiro.⁴⁷

Foi a partir da recepção dos *Annales* no Brasil, especialmente a partir da década de 80 do século XX, que uma discussão diferenciada acerca da participação de indígenas e negros na história brasileira tornou-se possível. A partir de então, afrodescendentes e indígenas deixaram de ser vistos como agentes passivos, subjugados às condições impostas pelo sistema escravista, leitura importante porém parcial proposta pela escola sociológica da USP. Esta escola em sua interpretação enfatizava a marginalização dos homens livres e pobres e colocava os escravos como vítima de um sistema econômico perverso que sustenta a acumulação de capital, como salienta a autora Suely de Queiroz:

Para eles [os integrantes da Escola Paulista de Sociologia], a escravidão é pedra basilar no processo de acumulação do capital, instituída para sustentar dois grandes ícones do capitalismo comercial: mercado e lucro. A organização e regularidade da produção pra exportação em larga escala [...] impunham a compulsão ao trabalho. Para obtê-la, coerção e repressão seriam as principais formas de controle social do escravo.⁴⁸

Essa nova interpretação vai ser fundamental para a própria proposição das leis que revisam o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, bem como à elaboração dos livros didáticos pós-leis 10.639/03 e 11.645/08.

Outra formulação de grande impacto no campo da historiografia, e, por conseguinte, na elaboração de releituras acerca da história de negros e indígenas no Brasil, foi encetada por Edward Thompson. Este autor, promovendo uma interpretação específica do marxismo, rejeita a metáfora de base/superestrutura e, pautando-se na concepção de experiência, passa a estudar as mediações culturais na constituição das identidades sociais.⁴⁹

Por vezes, abordagens inspiradas na história cultural também retomam questões metodológicas da *history from below*, proposta por Thompson e pela *new left review*. O intuito era o de destacar a atuação de populações historicamente marginalizadas, invisibilizadas. A historiografia aparece nesse limiar rompendo com os moldes da antiga história universal: “A historiografia tem sido chamada para responder questões específicas das sociedades humanas que, por muito tempo, permaneceram submersas sob o ícone da História Universal e outras

⁴⁷ ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 32.

⁴⁸ QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.p,106

⁴⁹ THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

categorias generalizantes e reducionistas que pretendiam sintetizar a aventura humana na terra”.

50

Por volta da década de 1980, em paralelo às discussões acerca do regime de historicidade presentista e da aceleração do tempo na contemporaneidade, emergem os debates historiográficos em torno da memória. De acordo com Huyssen, a ampliação dos discursos de memória por diferentes campos de conhecimento, ação política e de comunicação e por diversos territórios geográficos, gerou apropriações diversas e proporcionou que:

O divisor história/memória foi superado em quase todos os lugares, e a interdependência entre historiografia e memória é amplamente reconhecida. *Mnemo*-história tornou-se um termo corrente para designar esse novo subcampo da historiografia. A nação já não é o continente singular da memória coletiva, e a própria expressão “memória coletiva” tornou-se uma denominação cada vez mais problemática. Desde o final da década de 1990, o discurso sobre a memória e a análise das histórias traumáticas tornaram-se transnacionais, assim como nossa compreensão do modernismo expandiu-se para incluir modernismo de geografias situadas fora do Atlântico Norte.⁵¹

Mas, como afirma Todorov,⁵² o abuso das políticas memoriais conduz à transformação das lembranças em armas políticas, garantido uma sacralização para os testemunhos. O risco é de uma inversão da perspectiva anterior, que heroificava a elite, para uma representação idealizada dos grupos marginalizados, bastante próxima de um essencialismo amparado em princípios de autenticidade e originalidade. Vivencia-se, em termos teóricos, o dilema da memória servir principalmente para cristalizar determinados conceitos e não problematizá-los:

Uma estética do testemunho transformaria a memória em monumento, enquanto uma estética da diversidade erigiria estereótipos culturais. Tais seriam os perigos das operações de natureza jurídica que, para conformar direitos e obrigações legais, operam uma substancialização dos objetos sobre os quais debruçam.⁵³

Em linha argumentativa similar, Ricoeur tece críticas à prerrogativa de se instituir um imperativo legal e político relativo ao ato de rememorar. Para ele, tal operação não se faz sem uma parcela de manipulação das lembranças e resquícios do passado, e, portanto, trata-se de

⁵⁰ ROCHA, Elaine. *A captura de novos sentidos na história - gênero e etnia*. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol04_atg6.htm>. Acesso em: 22 maio 2014.

⁵¹ HUYSSSEN, Andreas. *Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória*. Rio de Janeiro: Contraponto/Museu de Arte do Rio, 2017. p.13-14.

⁵² *Apud*: ROZA, Luciano Magela. A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos. Belo Horizonte: UFMG, 2014 (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. p.75,

⁵³ *Apud*: ROZA, Luciano Magela. *Op. Cit.* p. 75.

uma ação estritamente política de uso do passado, na sua dinâmica de lembranças e esquecimentos.⁵⁴

Nessa abordagem politizada e intercultural, a representação étnico-racial pode ser entendida enquanto característica dos sujeitos culturais nos seus aspectos: étnico, social, individual, político, cultural, enfim, nas mais diversas e inúmeras facetas que elas representam, mas que constituem o indivíduo de uma forma geral. Essa diversidade precisa ser salientada não para que uma haja dominação entre uma “raça” sobre a outra.

A ideia de raça como salientou Quinjano (p.107) foi desenvolvida para reforçar as hierarquias, lugares e papéis sociais, e, manter o padrão de dominação que se impunha, portanto promover a valorização da diferença étnico-racial sem que seu reconhecimento seja apenas um meio de preservar a distinção entre as diversas categorias raciais, é uma tarefa de uma educação intercultural onde a “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade (CANDAU,208, p.51) resulte em uma relação que proporcione uma troca, ou um intercâmbio que possa ser construído entre essas diferentes pessoas que estão entrelaçadas em relações complexas com diferentes perspectivas da realidade ,sem subjugar uma a outra..

Catherine Walsh destaca que a interculturalidade é:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.⁵⁵

Somente através da relação entre os diferentes sujeitos e o respeito mútuo às suas culturas e histórias, é que as visões etnocêntricas de superioridade de credos, classes sociais e raças poderão ficar para trás. O trabalho diário de compreensão e de aprendizagem cooperativa, do desenvolvimento crítico e da formação do ser cidadão, tanto professor como aluno nessa realidade intercultural, nos deixa para reflexão quais as possibilidades pedagógicas ao nosso alcance permitirão que a escola se constitua como meio social que possa vir a ser multiplicadora

⁵⁴ *Ibidem*, p. 76

⁵⁵ *Apud*: CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 52, Jan./Abr. 2008.

de uma cultura organizacional intercultural que venha promover discussões democráticas e soluções de conflito.

1.3. Movimentos sociais e legislação de ensino: enfrentamentos identitários

A perspectiva inclusiva, de reconhecimento étnico-racial, não proveio unicamente por iniciativa dos segmentos intelectualizados, muito pelo contrário. Ela foi resultante, sobretudo, das pressões políticas oriundas dos movimentos negros, aos quais somou-se a mobilização indígena.

A criação de espaços de luta em favor da igualdade racial no Brasil perpassa os séculos, desde a formação de quilombos (XVI) até a criação de instituições e/ou associações no início do século XX. No início desse século, tem-se a criação de diferentes espaços com o objetivo de dar maior visibilidade à população negra. Na década de 1930 e 1940 podemos assinalar, respectivamente, a criação da Frente Negra Brasileira, que defendia a educação como caminho para a promoção da igualdade racial no país, e o Teatro Experimental do Negro (TEN) que objetivava inserir no teatro brasileiro o negro como tema, intérprete e criador. Na década de 1950 surge a Associação Cultural do Negro (ACN) que teve como proposta a construção de uma ideologia para o negro brasileiro. Na década de 1960 e 1970, acontecimentos fora do Brasil como a luta dos negros estadunidenses por direitos civis, as lutas de independência dos países africanos e, internamente, a ditadura militar no Brasil, espalharam a semente da militância negra.⁵⁶

As lutas políticas pela igualdade étnico-racial intensificaram-se ainda mais ao final da ditadura civil-militar⁵⁷, com a promoção de discussões e mobilizações sobre ações afirmativas e os direitos de reparação para populações afrodescendentes. Uma das conquistas obtidas foi o estabelecimento, na *Constituição* de 1988, do compromisso de proteção “às manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.⁵⁸ No passagem do século XX para o XXI, a busca pelo reconhecimento dos direitos de viés étnico-racial assumiu outras tantas facetas, uma vez que as manifestações implícitas de racismo continuavam a perdurar na sociedade brasileira, conforme indicado por

⁵⁶ CASTRO, Cristiana Gonzaga Candido de Souza; ARAUJO, Débora Cristina; CEBULSKI, Márcia Cristina; MARÇAL, Maria Antônia. *O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Paraná: legislação, políticas afirmativas e formação docente*. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/1001_958.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2017. p. 11631-11632.

⁵⁷ Neste contexto dito de “redemocratização”, consultar, para um aprofundamento da análise em termos político-conceituais, o livro de RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo, 2014. Nele, o autor procede a uma análise das reações obstinadas à premissa principal do regime democrático: a pressuposição da premissa ético-política da igualdade entre os seres humanos. Para Rancière, a democracia representativa nada mais é do que a manutenção do poder na mãos da elite: “A representação nunca foi um sistema inventado para amenizar o impacto do crescimento das populações” (p. 69), mas sim para assegurar aos privilegiados os mais altos graus de representatividade.

⁵⁸ BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*, 1988. Art. 215. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 11 jan. 2019.

todos os índices relativos aos níveis de empobrecimento, escolaridade, emprego, mortalidade. Podem assim ser citadas, como exemplos emblemáticos dessas reivindicações, a Marcha Zumbi dos Palmares, contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida (1995) e a III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001):

O primeiro refere-se a uma marcha organizada por centenas de entidades do movimento negro brasileiro em homenagem aos 300 anos de morte do líder Zumbi dos Palmares. Nessa marcha reuniram-se em Brasília aproximadamente 30 mil pessoas de diversas regiões do país, apresentando propostas que desembocaram nas primeiras ações concretas rumo à institucionalização das políticas afirmativas. Naquela oportunidade, foi entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento contendo reivindicações e dados estatísticos sobre a desigualdade entre negros e brancos no Brasil. O momento passou a representar um marco histórico na luta contra o racismo, pois foi a primeira vez em que um presidente da República reconheceu o Brasil como um país racista. A partir daí foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Esse GT foi responsável pelos primeiros estudos sobre propostas e mecanismos de reparações históricas no campo educacional, econômico, social, entre outros. O segundo momento, III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, consolidou as discussões iniciadas pelo Grupo de Trabalho Interministerial. O Brasil, sendo um dos últimos países a abolir a escravidão de africanos e perpetuar às novas gerações práticas racistas e discriminatórias por meio do racismo institucional, firmou-se como um dos principais signatários do acordo que primava, entre outras ações, pela correção de distorções históricas que relegaram a população negra a espaços inferiorizados de poder e de reconhecimento da dignidade humana.⁵⁹

No campo educacional, tais pressões foram inicialmente canalizadas nos debates em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que abordaram a temática do pluralismo cultural e multicultural nas práticas de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, é um conjunto de nove volumes que busca estabelecer uma proposta curricular para Escola Fundamental em dimensões nacionais, ancorada na flexibilização curricular e em uma concepção de escola voltada para a construção da cidadania sem, contudo, constituir-se como um currículo obrigatório. Neste sentido, os PCNs articulam a necessidade da incorporação de elementos das diversidades regional, culturais, políticas, etc. presentes na sociedade brasileira e próximos aos alunos e professores com referências de amplitude nacional, supostamente, comuns a todas as regiões do país. Com isso, pretende-se criar condições, nas

⁵⁹ CASTRO, Cristiana Gonzaga Candido de Souza; ARAUJO, Débora Cristina; CEBULSKI, Márcia Cristina; MARÇAL, Maria Antônia. *O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Paraná: legislação, políticas afirmativas e formação docente*. *Op. Cit.* p. 11.633-11.634.

escolas, que permitam aos jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.⁶⁰

Quanto à temática “História afro-brasileira” e “indígena” os PCNs indicam uma mudança de enfoque quando trata da existência da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro destacando que o tratamento homogêneo dado à composição étnico racial pela produção didática contribuía para a subjugação e aniquilamento destes na sociedade brasileira.

A ideia veicula da na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro– que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional.⁶¹

Os PCNs documento que antecedeu as “Diretrizes” foi o “embrião” para a formulação desta. O texto do parecer aprovado pelas “Diretrizes” possui um tom claramente mais político que o dos PCNs, já que trata diretamente da questão do combate ao racismo.

Debatendo conceitos de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira e indígena, pluralidade cultural e cultura brasileira, a política educacional proposta pelas “Diretrizes” exige o aprofundamento desses conceitos e sua contextualização no processo histórico. Para além do evidente envolvimento de educadores, as “Diretrizes” traz aos profissionais de história o desafio de aprofundar a reflexão sobre a história da formação étnico racial da população brasileira, em suas dimensões de pesquisa e ensino. Este documento, também, chama atenção para a necessidade de medidas que proporcionem aos cidadãos se sentirem orgulhoso de seu pertencimento étnico racial – seja eles descendentes de africanos, povos indígenas, de europeus, de asiáticos – para, assim, implementarem conjuntamente ações que resultem na construção de uma nação verdadeiramente democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça,

⁶⁰ ROZA, Luciano Magela. *Op. Cit.* p. 121.

⁶¹ BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais*. 1998. p. 126.

ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.⁶²

Sendo tais documentos elaborados por governos de orientação política diferenciada, pode-se concluir que essa intervenção nas propostas educacionais resulta primordialmente da organização dos movimentos negros na sociedade brasileira e seu reconhecimento como força política crescente depois do processo de redemocratização do país. Os documentos evidenciam que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão social.

As “Diretrizes” trazem como meta para a escola o combate ao racismo ao propor que esta instituição insira no âmbito das disciplinas escolares a discussão das relações raciais no Brasil, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial.

É importante lembrar, entretanto, que a construção da ideia de democracia racial no Brasil se fez, especialmente a partir das décadas de 30 e 40 do século XX, em oposição às teorias racistas, anteriores e concorrentes, que pregavam o “branqueamento” da população brasileira (Guimarães, 2002: cap. 3). De fato, foi à relativa continuidade entre a ideologia do branqueamento e a noção de democracia racial que fez essa perspectiva ser avaliada, especialmente a partir da década de 1960, como um mito (Fernandes, 1978: 249-269). É o chamado “mito da democracia racial”, um dos eixos centrais abordados e denunciados pelas “Diretrizes”.⁶³

As diversidade cultural nas “Diretrizes” é um tema pouco explorado à medida que este documento ainda trata a questão de forma dicotômica, como afirma Hebe Mattos e Marta Abreu, procedendo desta maneira ignora-se a possibilidade de trabalhar a cultura como um processo que está em constante mudança pelo intercâmbio entre os diversos povos:

Em termos culturais, a tendência do documento das “Diretrizes” é afirmar a existência de uma cultura negra e africana em oposição a um padrão cultural e estético branco e europeu. Persistiria no Brasil um “imaginário étnico-racial” que ignora ou pouco valoriza as raízes indígena, africana e asiática de nossa cultura (Brasil, 2004:14). “As “Diretrizes”, com essa perspectiva, acabam sugerindo e defendendo a existência das culturas europeia, africana e indígena, abrindo mão de pensar o quanto as identidades culturais são construções e campos de luta também historicamente datados, como a própria utilização dos termos que fazem referência ao conceito de raça. Os processos de troca cultural e hibridização das culturas não são mencionados como possibilidades reais de trabalho com culturas.”⁶⁴

⁶² BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. P.498. Acesso em: 17 jan.. 2018.

⁶³ MATTOS, Hebe; ABREU, Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas" - Uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 41, 2008, p. 5.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 9.

No Governo de Fernando Henrique e Lula, foram sancionadas várias leis⁶⁵ fruto das reivindicações do movimento negro e que se referiam aos direitos de reparação dessas populações.⁶⁶ No campo educacional o Presidente Lula sanciona , em 2003, a Lei 10.639 que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, a qual determinava em seu primeiro artigo

§ 1^a – O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.⁶⁷

No ano seguinte à promulgação da Lei 10.639, foram também editadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais*, as quais encontram-se justamente vinculadas à questão do reconhecimento das pluralidades e direitos identitários:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira.⁶⁸

Posteriormente, considerando-se que o Brasil é um país marcado pela diversidade social e que, portanto, vários povos fazem parte da nossa identidade nacional, sobretudo, os índios - outro segmento social que tem sua história tradicionalmente minimizada e estereotipada – reconheceu-se a necessidade do respeito e do reconhecimento à cultura indígena, por essa razão, foi promulgada a Lei 11.654, em 2008, que complementou a lei 10.639 alterando a redação do artigo 26 – A. No segundo parágrafo desta normativa, é destacado ainda que esta inclusão deverá contemplar a interdisciplinaridade com destaque para as áreas de Artes e História:

⁶⁵ O Decreto 3.551, de 2000, institui o patrimônio cultural e imaterial a partir da valorização da cultura afro-brasileira; o Decreto 4.228, de 2002, institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas; o Decreto 4.887, de 2003, regulariza o direito à terra dos descendentes de escravos.

⁶⁶ COSTA, Warley. A escrita escolar da História da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Amílcar Araujo, MONTEIRO, Ana Maria Amílcar Araujo Pereira (orgs). *Ensino de História e Culturas e Índigenas*. Pallas: 2013, p.216.

⁶⁷ BRASIL. *Lei 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica Acesso em: 22 jul. 2017.

⁶⁸ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, de outubro de 2004. p. 11-12. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

[...] Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR).⁶⁹

Essas duas legislações constituíram-se em uma das grandes conquistas para o reconhecimento social dos grupos negros e dos indígenas. Elas abarcam uma série de importantes questões, pois não se resumem a discutir a questão da escravidão e do preconceito, problematizando também a importância do reconhecimento polítocultural dos afrodescendentes e indígenas, entendidos como sujeitos históricos, com reivindicações, embates e conquistas.

A aprovação das duas Leis trouxe para a esfera institucional da escola uma série de questões que antes eram silenciadas, ou simplesmente ignoradas pela comunidade escolar. Pensar o espaço escolar como um local de diferentes sujeitos, como território atravessado pela diversidade cultural, é pensar o trabalho que o professor exercerá enquanto mediador das relações de ensino-aprendizagem, relações éticas e conflitos de ideologias. Dessa forma, propiciar um ensino em que a nação brasileira emergja como fundamentalmente pluriétnica e que nenhum grupo ou povo é superior ao outro, é importante para construir junto com esse aluno a noção de heterogeneidade cultural, diferença e respeito.

Sob tal perspectiva e dialogando-se com a reflexão de Pollak,⁷⁰ podemos compreender que a edição das Leis 10.639/03 e 11.645/08 apresenta-se como oportunidade de tornar visível determinados grupos e “injustiças” e de contribuir para a constituição e intensificação de uma história e de um ensino de história inclusivo. Todavia, com a obrigatoriedade da inserção nos currículos escolares do estudo das culturas indígena e afrodescendente é preciso levantar alguns questionamentos acerca de como esta tarefa tem sido desempenhada pelo sistema educacional

⁶⁹ BRASIL. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 22 jul. 2017.

⁷⁰ POLLAK, Michael. Estudos, memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso: 7 out. 2017.

e ainda evitar algumas armadilhas que se encontram entremeadas no tratamento do tema, ou melhor, trata de responsabilizações indevidas, como alerta Júnia Sales Pereira:

Como evitar culpabilizações sem escamotear os conflitos raciais emergentes em sala de aula? Como trabalhar matérias didáticas que possuem abordagens lacunares equivocadas ou mesmo preconceituosas da história afro brasileira (e indígena)? Enfim, como favorecer posturas antirracistas sem etnocentrismo de qualquer espécie?⁷¹

Quando colocada frente ao desafio de responder às demandas dos grupos tradicionalmente excluídos – especificadamente para o nosso estudo, os indígenas e afrodescendentes –, a história escolar muitas vezes responde de maneira vaga, sem realmente promover um debate amplo e significativo que dê visibilidade aos grupos que, relegados a um segundo plano na constituição histórica nacional, continuam subordinados a estruturas e poderes que lhes atribuem um papel secundário na atualidade.

Uma das expressões para esta abordagem difusa das temáticas afrodescendentes e indígenas pela história escolar pode ser percebida pela inserção de tais questões somente em momentos pontuais do currículo e do calendário letivo, não articulados com o decorrer da proposta pedagógica em andamento na escola ou na sala de aula. Em geral, são então realizadas atividades voltadas para um assunto relacionado à diversidade cultural. Estes momentos dedicados às culturas cotidianamente negadas, quando são inseridos somente para cumprir uma exigência legislativa ou uma pauta “politicamente correta”, podem operar, paradoxalmente, de forma contrária ao pretendido, ou seja, reafirmando tipificações, exotismos, essencialismos de características supostamente inatas aos grupos excluídos. Dessa forma, como salienta Luciano Roza,

A resposta curricular produzida pela escola pode ser identificada pelas seguintes atitudes no tratamento da diversidade: 1) Trivialização. Estudo superficial e banal de coletivos humanos marcados pela diferença, como a ênfase em costumes, folclores, hábitos diversos; 2) Como souvenir. Exaltação dos aspectos exóticos das diferentes culturas e a incorporação de objetos que expressem a diversidade; 3) Desconexão entre diversidade da vida cotidiana e o mundo das salas de aula, como ações limitadas a datas celebrativas alusivas a grupos socialmente marginalizados; 4) Estereotipagem. atividades organizadas em torno de imagens reducionistas e distorcidas de grupos humanos diversos, criando explicações para os comportamentos e atitudes de tais grupos por meio de pressupostos essencialistas; e 5) Tergiversação. Trata-se de estratégias de distorção e/ou ocultamento da história de determinados

⁷¹ 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, n. 41, jan.-jun. 2008, p. 21-43.

grupos, visando a manutenção de situações de exclusão social e de segregação étnico-racial. Cria justificativas para a opressão e marginalização pela suposta existência de características inatas de tais grupo. Destaca-se como uma das formas de tergiversação, a psicologização dos problemas raciais e sociais.⁷²

Em diálogo com a história escolar, é reconhecida a necessidade de apreender a realidade na sua “diversidade” e nas suas “múltiplas dimensões temporais”. As contribuições da história voltam-se para a compreensão das diferenças e semelhanças entre culturas, localizada em diversos contextos temporais e espaciais, para a visibilidade das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer, legadas por gerações. Valoriza-se, nos estudos históricos, a sua capacidade para lidar com o intercâmbio de ideias, com diferentes fontes e linguagens e com explicações variadas sobre um mesmo acontecimento. Espera-se que a história estimule a formação pelo diálogo, pela troca, pela construção de relações entre o presente e o passado e pelo estudo crítico das representações e poderes. Neste processo de mudança do ensino de história, o emprego diferenciado do livro didático pode constituir um fator primordial, como intenta-se refletir no capítulo subsequente.

Junto com este material que sabemos muitas vezes se constitui a única fonte de pesquisa do aluno, cabe ao professor de História utilizar todos os meios possíveis para que o ensino de História opere como uma via transformadora da realidade, a exemplo do postulado por Durval Muniz de Albuquerque Júnior:

A História implica o aprendizado da alteridade, o aprendizado da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos, o aprendizado da viabilidade de outras maneiras de se comportar, da existência de outros valores, de outras ideias, de outros costumes que não aqueles dos homens e mulheres contemporâneos. A história permite o aprendizado da tolerância para com o diferente, com o estranho, com o distinto, com o distante, com o estrangeiro.⁷³

Cabe então ao professor um específico protagonismo mediador: suscitar problemáticas, reflexões, ressignificações a partir das experiências vividas pelos alunos, no cotejamento com os conceitos, temporalidades e contextualizações propiciados pelo livro didático. Com isso, as aulas de História, longe de se reduzirem a uma reticção de conteúdos transmitidos de forma vertical, podem deslanchar indignações, manifestações e sobretudo escolhas e práticas ético-distributivas. Com este objetivo, ele deve estar ciente de que a sala de aula constitui um núcleo de produção de saber, e que nela não só ensina como também aprende. Procedendo desta

⁷² *Apud*: ROZA, Luciano Magela. *Op. Cit.* p. 40.

⁷³ ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Qual o valor da história hoje?*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 32

maneira, ele favorecerá para que o aluno sinta-se parte integrante de um processo histórico e criador de sua própria história.⁷⁴

[...] A história, quando se torna matéria escolar, explicita esse papel de formadora de sujeitos, de construtora de formas de ver, de sentir, de pensar, de valorizar, de se posicionar no mundo. Embora tenda a ser socialmente desqualificada – porque seria um saber desprovido de uma utilidade imediata, mas não uma tecnologia a serviço da fabricação de artefatos-, a história possui a utilidade de produzir o artefato mais complexo e mais importante da vida social: o próprio ser do humano, a subjetividade dos homens. [...].⁷⁵

⁷⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 9ª. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 57.

⁷⁵ ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Op. Cit.* p. 32.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E SUA ADOÇÃO EM MARIANA - MG

O livro didático apresenta-se – mesmo nestes tempos de intensificação da cultura midiática – como o principal material de estudo, pesquisa e reflexão histórica disponível aos alunos. Ele tem se tornado, cada vez mais, alvo de interesse de muitos investigadores, sendo submetido às mais diversificadas e profundas análises.

2.1. O livro didático de História no PNLD

Desde meados da década de 1990, o livro didático passou a ocupar nas discussões de programas dos órgãos oficiais do governo um lugar cada vez mais central. Com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, dentro do contexto de redemocratização do país, reconfigurava-se tanto o papel do Estado no âmbito da educação, como a mediação do livro didático nessa política pública.

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art. 4º. A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

Art. 5º. A secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus - SEPS, do Ministério da Educação, responderá pela formulação, supervisão e avaliação da Política do livro didático.

Art. 6º. O Programa Nacional do Livro Didático instituído por este Decreto entrará em vigor no ano letivo de 1986.⁷⁶

Tal mudança foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que estabeleceu que o acesso ao material didático consistia obrigação do Estado: “Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.⁷⁷ Com isso, tais publicações

⁷⁶ Decreto. 91.542, de 19 ago. 1985. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2017.

⁷⁷ Lei 9.394, de 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 10 out. 2017.

também adquiriram um grande valor de mercado, movimentando uma gama de recursos consideráveis. Alargou-se em proporções inusitadas a faceta de mercadoria do livro didático.

Assim, associado a outros programas governamentais – como o da formulação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – o PNLD indicava uma nova postura do Estado frente às transformações na educação brasileira, diretamente associada à regulação dos saberes ensinados na educação pública através do livro didático.⁷⁸

Este Programa passou por várias alterações, mas seus principais eixos norteadores permaneceram até 2018 (data-limite da escrita desta dissertação): viabilizar a escolha do livro pelo professor; distribuir livros gratuitamente às escolas públicas; adquirir os livros com recursos do governo federal; adotar livros reutilizáveis, exceto na 1ª série.⁷⁹ Em 1996, o governo adotou algumas medidas com vistas a interferir de forma mais direta na produção e qualidade do livro didático. Foram criadas comissões de avaliação por áreas de conhecimento e estabelecidos critérios comuns de eliminação e classificação dos livros inscritos no programa.⁸⁰

Portanto, não se pode reduzir a análise da produção didática somente ao seu valor de mercado, desconsiderando-se outros tantos fatores, como a configuração das políticas públicas de ensino e seu papel como importante fonte de acesso ao conhecimento por parte de milhões de alunos. O ideal almejado é que este instrumento seja um aporte para uma construção dialogada e pluralista do conhecimento, pois:

A história, como processo de conhecimento, é uma atividade contínua. Nenhum livro dá conta dessa dinâmica tão ampla e ininterrupta. Assim, ao apresentar os conteúdos de um livro, o autor estará selecionando informações, optando por caminhos, apresentando versões (já que, tal como o professor, o autor tem suas próprias concepções, impressões e formação) e lidando, sempre, com uma parcela do processo de conhecimento. [...] Essas considerações nos remetem à questão do papel do livro didático no processo

⁷⁸ COELHO, Araci. *Apud*: ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. *O uso do livro didático em sala de aula por professores de história*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2003. p. 28.

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ Registre-se que o governo Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, buscou alterar as balizas do PNLD: “Logo após assumir o executivo, o governo de Jair Bolsonaro (PSL) alterou em 2 de janeiro o edital de livros didáticos que serão entregues nas escolas em 2020. O programa até então considerado rígido, na nova versão descarta o item que impedia a publicação de erros de revisão e impressão, publicidade e dispensa a obrigatoriedade de ilustrações que retratem a diversidade étnica e referências bibliográficas[...] Uma das alterações, é a retirada do item que obrigava materiais com a presença de ilustrações que mostrasse “adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país”. Agora, as figuras dos livros didáticos não precisam mais ilustrar negros, brancos e índios”. SALES, Ana Gabriela. Governo Bolsonaro libera publicidade em livros escolares. *Jornal GGN*, 9 jan. 2019. Disponível em: <<https://jornalggm.com.br/gestao/governo-bolsonaro-libera-publicidade-em-livros-escolares/>>. Acesso em: 10 jan. 2019. A gravidade de tais alterações exigiriam uma análise específica, face à distinta contextualização político-cultural-educacional entre o período abordado nesta dissertação (2017-2018) e as medidas que vão sendo adotadas pelo governo Bolsonaro.

educativo. O livro didático é um elemento da aula que deve contribuir para o processo ensino aprendizagem. Sabe-se, que ele é, muitas vezes, o principal recurso de que professores dispõem, mas, o livro didático não é (e não deve ser tomado como) uma coletânea de aulas prontas a ser aplicadas. [...] Vale ressaltar, ainda, que nenhum livro didático substitui o trabalho do professor na sala de aula.⁸¹

Lidando com tais tensões, é importante que o professor tenha ciência, portanto, das diferentes incidências presentes na composição e uso deste material didático – os limites e potencialidades de interpretação veiculados através da materialidade da obra, as relações por ela suscitadas entre o entendimento do(s) autor(es), do docente e dos alunos, as interculturalidades possíveis entre os circuitos que tornaram a obra possível e o ambiente escolar e social da instituição de ensino. Sob tal enfoque, Michael Apple indica as principais dimensões que constituem a complexidade do livro didático:

Eles são, ao mesmo tempo, resultado de atividades políticas, econômicas e culturais de lutas e concessões. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. Eles são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder. E o que significam o livro e seu uso envolve disputas em comunidades com compromissos evidentemente.⁸²

O livro didático possui diversas funções na escola, como analisa Choppin:

- a. *Referencial*, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele;
- b. *Instrumental*, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina;
- c. *Ideológica e cultural*, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”;
- d. *Documental*, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”.⁸³

No caso específico do ensino de História, vários são os pontos a serem levados em consideração ao se adotar um livro didático, de acordo com o PNL D: ele deve incorporar as inovações historiográficas em seu conteúdo, sem reduzir-se a “modismos”; deve levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos acerca dos temas trabalhados; deve ser coerente e ter uma transposição didática adequada à abordagem dos conteúdos. São considerados problemas graves pelo MEC: *anacronismos* – atribuir aos homens do passado uma logicidade

⁸¹ RIBEIRO, Jonatas Roque. História e Ensino de História: perspectivas e abordagens. *Educação em Foco*, n. 7, set. 2013. p. 4. Disponível em: <unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/.../ensino_historia>. Acesso em: 12 jun. 17.

³ APPLE, Michael W. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. *Apud*: ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. *Op. Cit.* p. 27.

⁸³ CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, set./dez. 2004. p. 553.

ou sensibilidade de outras temporalidades; *voluntarismos* – aplicar uma teoria *a priori* sobre documentos e textos em função do que se quer demonstrar; *nominalismos* – atribuir vida e vontade às instituições ou categorias de análise em detrimento das relações sociais dos agentes históricos. Ainda segundo critérios do MEC, um bom livro didático deve ser capaz de desenvolver as várias habilidades dos alunos, aproximando-se de sua realidade, problematizando o presente e o passado, desconstruindo preconceitos e construindo novos conceitos históricos.⁸⁴

Pode-se notar uma aproximação da proposta de ensino das coleções aprovadas no PNLD de História nas duas últimas décadas com a Nova História Francesa e com a Historiografia Social Inglesa. Já no campo pedagógico, adota-se uma conduta construtivista. Dessa forma, a orientação geral norteadora da avaliação das coleções didáticas é o entendimento da experiência/processo histórico enquanto construção humana, mediante a interpretação de uma diversidade de fontes a partir de problematizações, abordagens sócio culturais temas do cotidiano, concepções de tempo que ultrapassem o cronológico, atenção à relação presente-passado, às permanências, mudanças, rupturas, simultaneidades – todos esses são aspectos destacados e elogiados pelos avaliadores do PNLD.⁸⁵

Mas a avaliação das qualidades de uma coleção didática de história, segundo as determinações vigentes, deve portar uma dupla operacionalidade: além de contar com pareceres favoráveis por parte de especialistas credenciados pelo MEC, é necessário que ele conte com uma apreciação positiva por parte dos docentes que irão utilizá-lo em sala de aula. No sistema em vigor desde 1996 no Brasil, a escolha do professor está restrita ao repertório que compõe o *Guia de livro didático*, que publica o resultado da avaliação realizada pela comissão instituída pelo Ministério da Educação. Mas como se processa a escolha? Quais os critérios utilizados pelos professores? Podemos elencar uma série de dificuldades para o professor empreender esta escolha: o *Guia* não é distribuído para todos os professores, que só chegam a manuseá-lo por ocasião da data agendada pela escola para seleção das coleções, o que normalmente consiste em apenas um único dia. O acesso aos livros, para que se tenha uma visão mais ampla dos mesmos, é praticamente impossível para uma grande parte dos professores, pois os mesmos não lhes chegam às mãos para uma análise mais minuciosa.

Ao debruçar-me sobre o PNLD de História 2017, que contém as diretrizes das obras que serão objeto da parte prática desta pesquisa, verifiquei que o documento apresenta, em seu corpo principal, as diretrizes historiográficas e pedagógicas para a avaliação das obras. A segunda

⁶ ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. *Op. Cit.* p.29.

⁸⁵ CARIE, Nayara Silva de. *Op. Cit.*

parte é composta por uma série de anexos que contem os termos e as definições centrais para a produção dos livros, a estrutura editorial de cada livro, modelos de declarações a serem entregues, as especificações técnicas para a produção das coleções e os princípios e critérios para a avaliação das coleções inscritas.

No que tange à história afro-brasileira e indígena, são colocados alguns princípios, que direcionam como as coleções devem abordar o tema:

- Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- Promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
- Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.⁸⁶

Segundo o edital, as obras devem apresentar ilustrações que abordem a questão étnico-racial de forma a expressar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do país. Já o *Manual do Professor* terá que orientar o docente quanto às possibilidades oferecidas para a abordagem significativa e pertinente do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas, em estrita observância às Leis 10.639/03 e 11.645/08.⁸⁷

O documento remete-se, também, às orientações das *Diretrizes Curriculares Nacionais* no campo pedagógico, salientando o princípio da transversalidade, direcionado pela perspectiva multicultural do currículo. Segundo orientam as *Diretrizes*,

Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como as referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência. Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos estudantes na sua diversidade étnica, regional, social,

⁸⁶ BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Guia digital*. 2017, p. 40. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017/>>. Acesso em 27 fev. 2018.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 40-41,59.

individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos.⁸⁸

2.2. A coleção *Projeto Mosaico*

Em 2017, o ensino de história no distrito de Campinas, cidade de Mariana, estado de Minas Gerais, teve como um de seus suportes a coleção didática *Projeto Mosaico*, selecionada para utilização em toda rede municipal de Mariana. Tais livros foram lançados em 2015, pela editora Scipione e seus autores são Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino.

Claudio Vicentino obteve grande sucesso editorial com a produção de livros didáticos. Podem ser adquiridos, de sua autoria, *História Geral e do Brasil* (2015, Scipione, escrito em conjunto com Gianpaolo Dorigo); *Projeto Radix* (2009, Scipione) *História do Brasil* (1997, Scipione); *História Geral* (1992, Scipione); *O Mundo Atual – da Guerra Fria à nova Ordem Internacional* (1992, Scipione, em conjunto com Reinaldo Scalzaretto); *História para o Ensino Médio* (2001, Scipione, em conjunto com Gianpaolo Dorigo); *História: memória viva* (1994, Scipione); *Viver a História* (2004, Scipione); *Atlas Histórico Geral e do Brasil* (2011, Scipione); *História: projeto múltiplo* (2014, Scipione); *História Integrada* (1995, Scipione); *Roteiro Anglo* (2004, Gráfica Anglo Ltda.); *História* (em conjunto com José Carlos Pires de Moura, 2002, Anglo); *Série Parâmetros Ensino Médio* (2008, Scipione). Já José Bruno Vicentino introduziu-se no campo das produções didáticas a partir da coleção *Mosaico*.

O guia digital do PNDL⁸⁹ destaca sobretudo cinco aspectos da coleção *Projeto Mosaico*. Uma delas, relacionada ao tratamento das fontes históricas, indica a presença de seções de introdução à pesquisa documental e às práticas de leitura, de compreensão e de análise de materiais diversos. Nesse conjunto, possuem destaque as seções “Trabalhando com documentos” e “Lendo imagens”, ambas oportunizando a mobilização de noções conceituais e procedimentais.

Quanto à temporalidade histórica, aponta-se à formulação de noções como anterioridade, simultaneidade e posterioridade, ainda que de forma desigual entre os volumes, além desse material didático adotar, de forma geral, uma organização cronológica linear na apresentação dos conteúdos da disciplina escolar História. Os temas tratados estendem-se desde

⁸⁸ BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), 2017, p.40-41.

⁸⁹ BRASIL. *PNDL 2017 - Guia Digital*. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017>>. Acesso em: 31 ago. 2107.

a origem da humanidade até a primeira década do século XXI, contemplando e alternando os processos históricos do Brasil com a História Geral. Não se desconsidera, porém, a relação passado e presente, principalmente nos livros destinados ao 8º e 9º anos.

Na coleção, há diversidade quanto à seleção de conteúdos, com maior ênfase aos aspectos econômicos e políticos, especialmente nos volumes do 8º e 9º anos. No que se refere ao desenvolvimento da narrativa sobre a História nacional, observa-se concentração maior de tópicos relativos às narrativas sobre as histórias das regiões sul e sudeste, como centros do poder político e econômico.

No relativo ao terceiro item, quanto à interface texto-base e atividades, o *Guia* menciona existir um amplo conjunto de conteúdos em seu texto principal, e por isso os livros recorrem a estratégias de revisão, principalmente nas seções “Retome” e “Você precisa saber”. A obra ainda apresenta documentos visuais (pinturas diversas, charges, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, ilustrações variadas), mesclados a textos informativos e historiográficos, comumente alocados nos boxes complementares “*Conheça Mais*” e “*Fique Ligado*”. Há também indicações procedimentais no box “*Passo a passo*”, tais como resumos, fichamentos, sínteses, coleta de depoimentos e análise de telejornal. Houve também inclusão do glossário ao longo das páginas, um requisito importante para a consulta imediata do vocabulário.

As propostas de pesquisa no ambiente escolar recebem, em todos os volumes, um tratamento constante, especialmente nas orientações da seção “Saber – Fazer”. Na coleção, estimula-se ações positivas à formação cidadã e a variadas formas de participação política. A seção “Jeitos de mudar o mundo” contém propostas de participação direta na comunidade, como a pesquisa sobre o patrimônio histórico da cidade e o planejamento de campanhas de esclarecimento e de preservação, a organização de debates e de decisões sobre questões coletivas ao cotidiano.

O quarto ponto avaliado pelo *Guia* foi o tratamento conferido à temática africana e afro-brasileira, enquanto o quinto ponto aplicou-se à abordagem da história dos povos indígenas, na valorização de sua ação como sujeitos históricos e os significados de suas lutas históricas do passado. É reconhecido que a obra disponibiliza, em todos os volumes, seções e boxes com informações complementares que diversificam o tratamento de conteúdos relacionados a tais temáticas. No *Manual do Professor*, encontra-se, ainda que de forma pontual, orientações para o trabalho de perfil étnico-cultural.

Roteiros de avaliação são sugeridos no *Manual do Professor*, oferecendo possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar e possibilitando a integração da reflexão histórica com componentes curriculares de outras Ciências Humanas e outras áreas de conhecimento. Os

saberes dos estudantes e o seu papel como sujeitos do seu tempo são contemplados, sobretudo naquelas atividades que exploram habilidades de relacionar os conteúdos com observações críticas e interpretativas. Em todos os volumes, há valorização do trabalho coletivo.

Quanto ao *Manual do Professor*, o *Guia* descreve que o mesmo oferece muitos recursos didáticos, sugestões de atividades complementares, indicações de bibliografia, de material audiovisual, bem como filmes resenhados. A integração entre teoria e prática é contemplada por meio de textos e de referências bibliográficas da produção historiográfica recente e em sugestões de atividades que estimulam o desenvolvimento do trabalho de reflexão histórica. A atenção à avaliação da aprendizagem, bem como ao trabalho com a interdisciplinaridade, fazem-se também presentes. Sugestões de roteiros e de atividades com esse propósito acompanham todos os módulos e constituem um aspecto qualificador da obra.

Esta coleção vem acompanhada do *Manual Multimídia* (para o docente), que apresenta uma configuração técnica de fácil acesso, disponibilizando ao professor diversificadas e dinâmicas ferramentas de consulta e de visualização do seu conteúdo. Destaca-se a discussão do debate historiográfico e de temáticas relacionadas ao ensino de História. Os recursos empregados são variados, tais como infográficos, slides, linhas do tempo, textos-*release* e vídeos, alguns em formato de entrevista, especialmente os objetos digitais direcionados para discussões do campo da formação docente.

Por fim, o projeto gráfico-editorial apresenta uma estrutura funcional, com destaque para as sinalizações gráficas que indicam o sumário e os ícones. A opção por uma diagramação dinâmica na relação entre textos e imagens, semelhante a uma página na *internet*, visa potencializar e facilitar uma interação com a faixa etária dos estudantes, acostumada à visualidade de uma página virtual.

A coleção é apresentada ao aluno através da seção “Fique por dentro da obra”. Os recursos visuais são adequados em tamanho e em nitidez para sua visualização. As imagens que introduzem cada módulo e capítulos, assim como a proposição de linhas do tempo, na parte superior da página inicial, facilitam a visualização da ordenação temporal de eventos e de processos históricos. Além disso, a indicação no princípio de cada capítulo, do resumo-esquema do conteúdo a ser trabalhado e a indicação das expectativas de aprendizagem para os respectivos capítulos é um recurso auxiliar ao planejamento das aulas.

Cada volume do *Livro do Estudante* está organizado em oito módulos e capítulos, compostos por texto central, boxes e seções didáticas. Nas seções didáticas, contemplam-se várias propostas com finalidades distintas, sendo algumas fixas e outras eventuais, a saber: *Atividades; Retome; Passo a passo; Trabalhando com Documentos; Lendo imagem;*

Saber Fazer; Ponto de Encontro, Jeitos de Mudar o Mundo; Explore Também. Os boxes são diversificados e oferecem informações complementares ao longo dos capítulos, sendo denominados: *Conheça Mais, Fique Ligado; Boxes de vocabulário ou explicações breves e Você precisa saber.*

2.3- Representações afro-descendentes e indígenas

Neste tópico, procurarei analisar como os africanos, afrodescendentes e indígenas são representados na coleção *Projeto Mosaico*.⁹⁰ Esta interpretação ficará restrita à interrelações históricas vivenciadas por esses grupos no contexto da sociedade/nação brasileira.

As diversas temáticas históricas, abarcando a experiência sociocultural humana, encontram-se agrupadas em módulos ao longo dos quatro volumes, por critérios geográficos e temporais, numa perspectiva linear-processual (na imbricação de dinâmicas de permanência, na qual perduram implicitamente um viés civilizatório, com uma atenção a descontinuidades, entendidas como irrupção do novo e/ou quebra do antigo).⁹¹ Dessa maneira, cada tópico dos módulos procura interligar sequencialmente os acontecimentos históricos, elegendo como critério para esta inter-relação a dinâmica europeia. Com isso, a história da África, dos afrodescendentes e dos povos ameríndios é distribuída ao longo dos módulos em ligação direta com o seu contato com a civilização europeia.

Ao final dos quatro volumes é disponibilizado, para cada capítulo, uma série de sugestões de filmes, livros, documentários e *sites* na internet, que complementam e ampliam as reconstruções históricas de cada capítulo.

O livro do 6º ano comporta 17 capítulos, divididos em 8 módulos, cada um dos quais contendo 2 ou 3 capítulos. Sua temática estende-se por uma periodicidade iniciada com o surgimento dos primeiros agrupamentos humanos até a queda do Império Romano do Ocidente. Sua ótica transversal, expressa pela concentração das interpretações em determinados capítulos e pela própria opção ilustrativa da capa, prioriza claramente as noções de Antiguidade, escrita, civilização, Estado, legado cultural:

Aprender História é um rico caminho para desenvolver o senso crítico, a capacidade de análise e entendimento, a valorização dos legados culturais e a percepção das permanências e mudanças presentes nas diferentes sociedades ao longo do tempo.

⁹⁰ Para a concepção de representação, ver Introdução deste material de qualificação de dissertação, p. 8-9.

⁹¹ Como pode-se verificar no Anexo 1.

Nesta coleção você vai conhecer sujeitos, lugares, períodos, investigações, processos e eventos históricos do Brasil e de diversas regiões do mundo, desde os primórdios da humanidade até os dias atuais. [...].⁹²

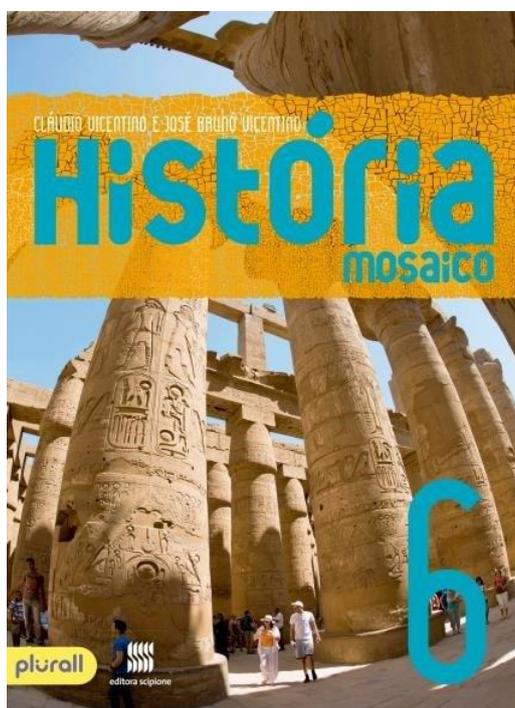


Fig. 1 – Livro do 6º ano da coleção “Projeto Mosaico”.⁹³

Com relação às representações indígenas abordadas neste volume, podem ser destacados os seguintes aspectos:

- a) O capítulo 4 é dedicado integralmente ao estudo dos povos indígenas no território brasileiro. Neste capítulo, os autores chamam a atenção para a diversidade étnica e cultural desses povos. Há uma efetiva preocupação em evitar-se estereótipos, através do realce das características singulares (por vezes, associando-as ao processo histórico de sua configuração), sem incutir no aluno a noção do exótico. A passagem abaixo, da seção “Fique Ligado”, chama a atenção para o olhar do colonizador sobre os costumes dos habitantes do continente brasileiro, no qual figura a visão durante muito tempo veiculada desses povos como “atrasados, bárbaros”. Embora a intenção seja destacar o preconceito do colonizador, é importante salientar que a análise feita pelos autores somente incute a noção de que os índios simplesmente foram subjugados sem nenhuma resistência, assimilando totalmente os novos costumes trazidos pelos europeus.

⁹² VICENTINO, Cláudio; VICENTINO José Bruno. *Projeto Mosaico*. São Paulo: Scipione, 2015. 6º ano. p. 3.

⁹³ Imagem disponível em: <<https://www.saraiva.com.br/projeto-mosaico-historia-6-ano-9386427.html>>. Acesso: 27 fev. 2018.

No século XVI, o cronista português Pero de Magalhães Gândavo escreveu o seguinte sobre a língua indígena:

“[...] carece de três letras [...], não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei [...].

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. *História da Província de Santa Cruz. Tratado da Terra do Brasil*. Brasil, São Paulo: Obelisco, 1964. p. 54. Texto adaptado.

Esta crítica à língua indígena feita por um cronista e gramático português desconsidera não apenas a língua, mas também crenças, costumes, e organização social simplesmente por serem diferentes da cultura dos colonizadores portugueses. Essa e outras visões justificaram as ações dos colonizadores e religiosos para que os indígenas abandonassem seus costumes e práticas culturais e se adequassem ao modelo cultural europeu.⁹⁴

- b) Em contrapartida, as ilustrações, que em sua maioria acompanham com o texto, apresentam aspectos que retratam a cultura desses povos de forma exótica, dando margem à reafirmação de preconceitos que devem ser evitados. Um exemplo é a gravura reproduzida a seguir a partir dos relatos do viajante alemão Hans Staden, mas cujos traços foram promovidos pelo belga Theodor de Bry, que nunca esteve no Brasil. O texto procura explicar o ritual antropofágico de maneira a vinculá-lo como uma prática inserida no imaginário étnico-cultural, explicando o seu significado, mas o recurso à imagem causa um certo estranhamento e um impacto negativo ao reforçar padrões de interpretação dos povos indígenas como “bárbaros” ou “atrasados”.

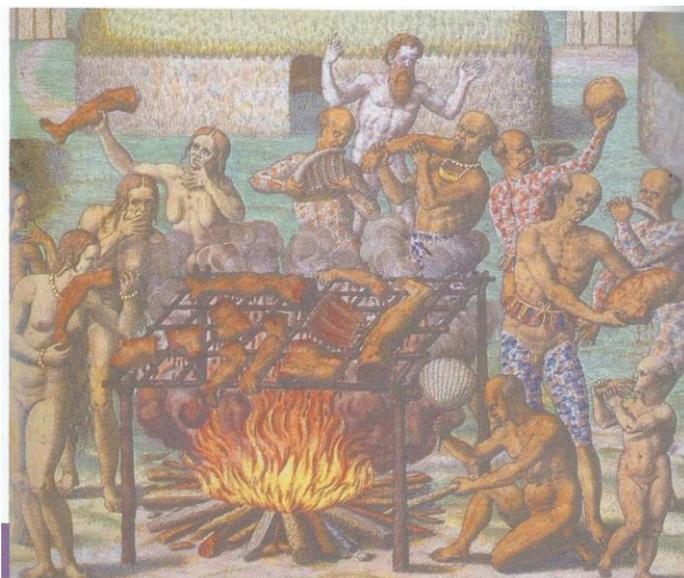


Fig. 2 – “Em 1548, o viajante alemão Hans Staden teve contato com os indígenas da nação tupinambá e presenciou um ritual antropofágico”.⁹⁵

⁹⁴ VICENTINO, Cláudio; VICENTINO José Bruno. *Op. Cit.* 6º ano. p. 60.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 61.

- c) As atividades propostas aos alunos priorizam a problematização de questões cruciais para a história dos indígenas ontem e hoje, como, por exemplo ao abordarem a invasão de suas terras. Aqui, também é conferido um grande espaço aos aspectos culturais desses povos.
- d) As orientações para o professor, contidas no *Manual do Professor*, disponível somente no volume dedicado ao docente, procuram fornecer suporte documental, temático e pedagógico para um tratamento diversificado dos tópicos do capítulo, a critério do educador. Assim, na seção “Conheça mais” relativa ao capítulo 4, através do texto “O quarup: uma festa no Xingu”⁹⁶, é sugerido ao professor que proceda a uma interpretação comparativa, ligando elementos presentes naquela cultura indígena e a do aluno.⁹⁷ Com essa estratégia, espera-se que o aluno perceba o que há de universal e o que há de particular nas diferentes culturas, privilegiando uma visão multicultural.
- e) Já com relação à história e à cultura dos grupos e povos afrodescendentes, em sua remissão direta à América Portuguesa, o livro de 6º ano não procede a uma abordagem específica. Ele concentra-se, no capítulo 7, a reconstituir a historicidade dos povos africanos na Antiguidade.⁹⁸

*

Quanto ao livro do 7º ano, ele abarca 17 capítulos, divididos em 8 módulos. Cada um dos quais contendo 2 capítulos. Sua periodicidade estende-se do período medieval a todo período colonial na América Portuguesa (séculos XVI ao XVIII). Face a tal recorte cronológico, é recorrente a presença de africanos, afrodescendentes e indígenas, continuamente relacionada à questão do trabalho e das relações de poder. Sobre tais representações, é possível constatar:

⁹⁶ *Ibidem*, p. 64-65.

⁹⁷ Cf. *Ibidem*. p. 354 “[...] Sugerimos que o tema seja trabalhado por meio de uma abordagem . Pergunte ao aluno que aspectos do ritual quarup lhe são estranhos e quais são familiares. A pintura e a luta corporal do *huka-huka* serão apontados como elementos exóticos. Talvez eles tenham mais dificuldade para identificar elementos familiares. Nesse caso, pergunte-lhes se o hábito de homenagear os mortos também existe na cultura não indígena. O mesmo pode ser feito em relação aos rituais de passagem. Como exemplos praticados em nossa sociedade, cite as festas de 15 anos para as meninas ou o hábito de cortar os cabelos dos meninos que entram na faculdade. O uso da luta como elemento de congregação dos grupos também é uma semelhança entre nossa cultura e as indígenas. As Olimpíadas são um ritual em que representantes de diversos povos se enfrentam de forma amigável e num espírito de confraternização. Por meio de todos esses exemplos, procure mostrar o que há de universal e o que há de particular nas diferentes culturas. Mostre também que os grupos indígenas possuem organizações ricas e complexa [...]”.

⁹⁸ Este capítulo se intitula “África Antiga: Diversidade Povos e Reinos”. Sua análise não está sendo aqui promovida por esta dissertação ater-se às interações entre o nacional, o étnico e o intercultural no Brasil.

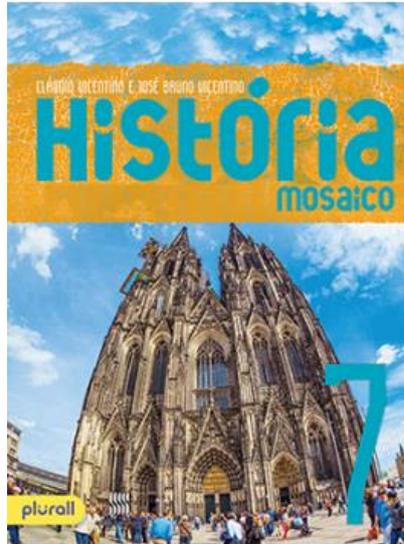


Fig. 3 – Livro do 7º ano da coleção “Projeto Mosaico”.⁹⁹

- a) As imagens, em sua maioria, retratam a incorporação forçada e violenta da população indígena nativa no território ocupado pelos portugueses, bem como de povos africanos, como lucrativa mão de obra de variadas atividades socioeconômicas, a exemplo do escambo, das produções agrárias, da extração mineral, dos mais diversos serviços domésticos e urbanos, vinculando diretamente tal espoliação à lógica mercantil, numa dinâmica própria à economia europeia. Tal inserção alterava profundamente não apenas as condições sociais de vida (e o exercício da liberdade) de tais grupos, como igualmente violava suas identidades culturais, como retratado na seção reproduzida abaixo:



Fig. 4 – “O menino Eugen Keller com sua ama de leite. Pernambuco, 1874”.¹⁰⁰

⁹⁹ Imagem disponível em: <<http://livraria.folha.com.br/livros/livros-didaticos/projeto-mosaico-historia-7-ano-ensino-fundamental-1350567.html>>. Acesso: 27 fev. 2018.

¹⁰⁰ VICENTIO, Cláudio; VICENTINO José Bruno. *Projeto Mosaico*. São Paulo: Scipione, 2015. 7º ano. p. 197.

- b) Simultaneamente, este livro didático busca problematizar e complexificar tais relações, a exemplo do promovido na seção “Fique Ligado”, na qual é reproduzida uma imagem de 1556, tematizando a prática do escambo. A seção questiona a visão europeia, que rotulava como absurda a postura dos indígenas em aceitar trocar o pau-brasil por mercadorias menos valiosas: “Aos olhos dos europeus, parecia um disparate que os povos nativos aceitassem objetos de tão pouco valor em troca de objetos valiosos para a Europa, como o pau-brasil. Mas essa troca, aos olhos dos indígenas, seria mesmo um disparate? [...] Não ocorria a eles próprios questionarem se, para os nativos, o seu comportamento também não poderia ser visto como tolo e sem sentido? [...]”.¹⁰¹
- c) Os autores também procuram apresentar releituras a respeito de interpretações errôneas sobre as populações indígenas. No tópico “A utilização da mão de obra indígena”, é registrado que durante muito tempo a historiografia possuía uma visão distorcida a respeito da resistência indígena em relação ao trabalho desses grupos na produção açucareira: “Historiadores do passado explicaram essa mudança (da mão de obra indígena pela africana nos canaviais) dizendo que os índios eram “preguiçosos e indolentes”, e por isso não se adaptavam ao trabalho nos engenhos. Essa explicação revela preconceito contra os povos indígenas e desconhecimento de sua cultura. Convém lembrar que, na tradição dos grupos indígenas que praticavam a agricultura, o plantio era feito para a sobrevivência da comunidade, e não para a obtenção de lucros. Para o indígena, portanto, parecia inútil plantar grandes quantidades”.¹⁰²
- d) O texto didático, de forma concomitante, destaca também as diversas formas de resistência africanas e afrodescendentes, tanto individuais, (como em serviços para auferir algum ganho próprio, a fim de adquirir a alforria), quanto coletivas, a exemplo da formação dos quilombos.
- e) As atividades propostas aos estudantes e algumas seções, como o tópico “Ponto de encontro”,¹⁰³ procuram apresentar ao aluno expressões significativas da cultura africana, na perspectiva de desconstruir a noção de uma África atrasada. Ao apresentar o continente em sua diversidade cultural, o livro didático intenciona chamar a atenção para a incidência africana nas demais culturas, embora esta seja, em sua grande parte, invisibilizada até a atualidade.

¹⁰¹ *Ibidem.* p. 208.

¹⁰² *Ibidem.* p. 284.

¹⁰³ *Ibidem.* p. 268.

- f) Como no volume anterior, o *Manual do Professor* contém sugestões de estratégias para abordagem das seções e interligação reflexiva dos fatos passados com o presente.

Logo, é visível o propósito dos autores em atender as novas exigências legislativas e conferir maior relevância aos grupos africanos, afrodescendentes e indígenas. O argumento/hipótese principal deste volume é que tais grupos, em termos históricos, contribuíram efetivamente para a constituição social da nacionalidade brasileira, a partir de suas expressões étnico-culturais:

Durante as festas de Natal ou de Reis, por exemplo, começaram a ser encenados pequenos autos que representavam a morte e a ressurreição de um Boi. Essas encenações foram provavelmente criadas pelos jesuítas para explicar aos indígenas e africanos o conceito de ressurreição, tão importante na fé católica. Aos poucos, essas encenações foram incorporando elementos trazidos pelos escravos (como o zabumba e o ganzá, instrumentos musicais de origem africana) e indígenas (como suas danças, ritmos e adereços). Essa prática deu origem a um folguedo popular que se espalhou por todo o Brasil, recebendo diferentes nomes: Bumba Meu Boi (Maranhão, Rio Grande do Norte, Alagoas e Piauí), Boi Bumbá (Pernambuco), Boi de Mamão (Santa Catarina e Paraná), entre outros.¹⁰⁴

*

No tocante ao livro do 8º ano, a periodicidade se estende dos movimentos emancipatórios coloniais e liberal-constitucionalistas europeus, no final do século XVIII até a expansão dos imperialismos, no século XIX, com a disposição do Brasil nesta geopolítica.

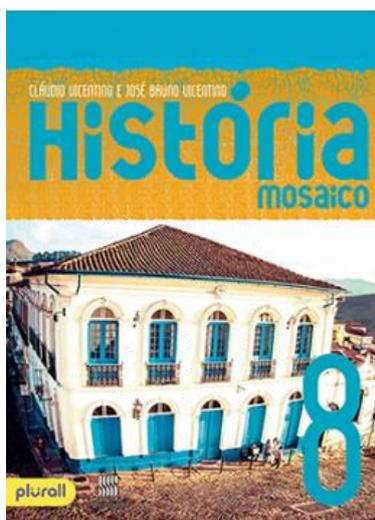


Fig. 5 – Livro do 8º ano da coleção “Projeto Mosaico”.¹⁰⁵

¹⁰⁴ *Ibidem*. p. 288.

¹⁰⁵ Imagem disponível em: <<http://livraria.folha.com.br/livros/livros-didaticos/projeto-mosaico-historia-8-ano-ensino-fundamental-1350568.html>>. Acesso: 27 fev. 2018.

Podem ser realçados os seguintes aspectos da abordagem didática aí promovida quanto às representações afrodescendentes e indígenas no Brasil:

- a) Africanos e afrodecendentes novamente aparecem em sua relação direta com o trabalho associado à dinâmica mercantil, seja na lavoura, na mineração ou nas atividades urbanas. A imagem reproduzida a seguir retrata escravos provavelmente alugados pelos seus senhores ao poder público, trabalhando no calçamento de rua. A imagem, com o texto que a acompanha, reafirma a subordinação dos segmentos afrodescendentes escravizados a seus proprietários jurídicos, numa afrontosa relação de domínio que permeou o sistema escravista.

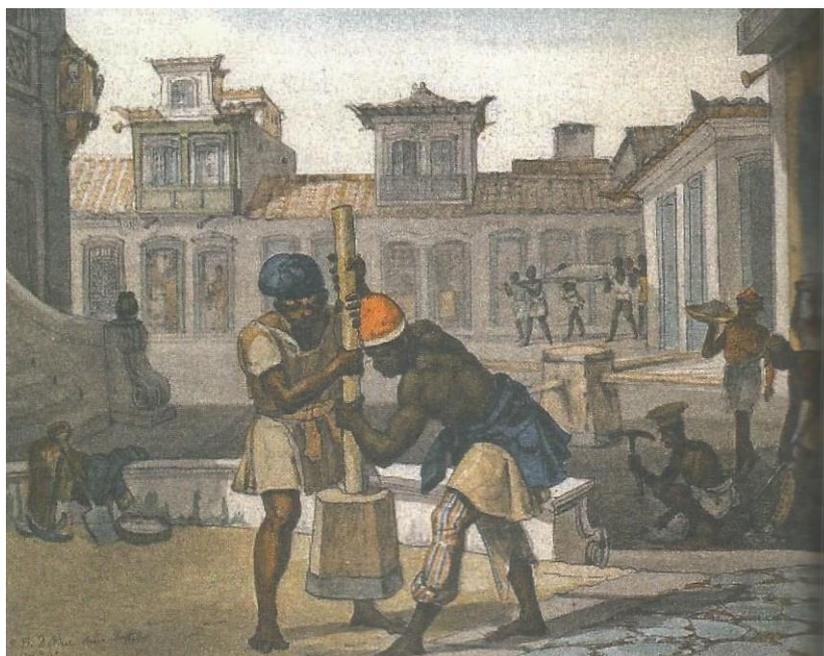


Fig. 6 – Escravos trabalhando no calçamento de rua. Gravura de de 1839, de Debret. ¹⁰⁶

Também no texto da seção “Conheça Mais”, intitulado “Os Voluntários da Pátria”, essa relação de dominação é mais uma vez afirmada, através do relato do alistamento “voluntário” de escravos no lugar de seus senhores, os quais, desta forma, além de se livrarem da obrigação de integrar o exército, ainda recebiam indenização do Estado.¹⁰⁷

- b) O movimento antiescravista no Brasil é abordado no capítulo que tematiza o fim da monarquia. Novamente na seção “Conheça Mais”, o livro, em concordância com as atuais diretrizes curriculares e a historiografia contemporânea, destaca a participação de intelectuais negros nessas atividades, no esforço por demonstrar o

¹⁰⁶ VICENTINO, Cláudio, VICENTINO José Bruno. *Projeto Mosaico*. São Paulo: Scipione. Volume: 8º ano, 2015. p.146.

¹⁰⁷ *Ibidem*. p. 288.

engajamento ativo dos segmentos libertos e livres nesta prática de transformação das relações socio-jurídicas: “[...] As conferências abolicionistas eram geralmente proferidas por um intelectual negro (como o jornalista José do Patrocínio ou o médico Vicente de Souza) e seguida de espetáculos teatrais ou apresentações musicais. As *matineés*, que aconteciam sempre nas tardes de domingo, eram programas familiares frequentados por diversos grupos sociais, inclusive escravizados. [...]”¹⁰⁸

- c) O material didático, através principalmente das atividades propostas aos alunos, busca traçar interrelações com o presente histórico, mediante situações consideradas como decorrência de tal contexto de espoliação e discriminação étnico-social. Assim, por exemplo, no tópico “Trabalhando com Documentos”, é apresentada uma matéria escrita em 2008, pelo jornalista Mário Magalhães, que investiga as condições de vida e o trabalho dos cortadores de cana no interior de São Paulo. O artigo intitula-se “Vestígios arcaicos”, e o intuito de sua inclusão no livro é, obviamente, chamar a atenção para a semelhança entre as condições sociais e de trabalho dos cortadores de cana da atualidade e as situações em que viviam os escravos afrodescendentes no passado. Tais imbricações pautam-se, inclusive, no emprego do vocabulário: “[...] É como se estatuto e cultura escravista teimassem em permanecer, assim como um pé de cana se agarra ao solo e por vezes rende dez safras. “ Já conversei com o meu feitor”, diz um canavieiro, sobre a autorização para que ele fosse fotografado para a reportagem (pedido negado)”. O meu feitor é bom comigo”, concede outro. [...]”¹⁰⁹ Já a seção “Lendo Imagem”, evoca dois momentos distintos da prática da capoeira. Assim, ela coteja uma litografia de Johann Moritz Rugendas, 1835, e uma fotografia do cotidiano na cidade de Salvador, de 2014: “Sendo uma prática genuinamente brasileira com fortes raízes africanas, a capoeira ganhou impulso no Recôncavo Baiano e em diversas outras regiões escravistas do Brasil na época colonial e imperial [...]”¹¹⁰
- d) As populações indígenas foram parcamente mencionadas neste volume, mas de forma a associá-los como sujeitos ativos, em práticas de resistência revolta coloniais.

111

¹⁰⁸ *Ibidem.* p. 300.

¹⁰⁹ *Ibidem.* p. 313.

¹¹⁰ *Ibidem.* p. 314.

¹¹¹ *Ibidem.* p. 66.

*

Por fim, no concernente ao 9º ano, o livro compreende o recorte temporal do século XX à contemporaneidade. Sobre as representações acerca dos afrodescendentes e indígenas, podemos mencionar:

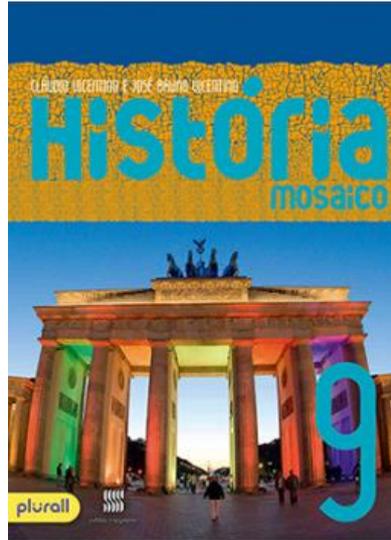


Fig. 7 – Livro do 9º ano da coleção “Projeto Mosaico”.¹¹²

- a) A preocupação em discutir a questão da identidade étnica em tempos de modernidade. Assim, a seção “Trabalhando com Documentos” traz a fotografia de um índio da etnia Paresi usando um celular durante o XII jogos dos povos indígenas (2013). Essa imagem, que retrata o índio em suas vestes tradicionais e com aparelho celular, é acompanhada pela interrogação acerca de ser possível a um povo manter suas tradições e, ao mesmo tempo acompanhar o desenvolvimento tecnológico do mundo contemporâneo.¹¹³ Essa atividade, ao “ligar” passado e presente, possibilita que se questione a visão ainda comum dos povos nativos como daqueles que vivem na “selva”, de maneira exótica, sem direito a incorporar à sua cultura a modernização a que outros povos têm acesso, mas por processos e escolhas de sua própria condução.
- b) Outro realce trabalhado pelo texto didático, em afinidade com as produções historiográficas mais recentes, é a de conferir visibilidade à presença e à história dos povos indígenas no Brasil, inclusive no século XX e na atualidade. E, mais do que

¹¹² Imagem disponível em: <<http://livraria.folha.com.br/livros/livros-didaticos/projeto-mosaico-historia-9-ano-ensino-fundamental-1350569.html>>. Acesso: 27 fev. 2018.

¹¹³ VICENTINO, Cláudio, VICENTINO José Bruno. *Projeto Mosaico*. São Paulo: Scipione. Volume: 8º ano, 2015. p. 21.

isso, além de atentar para seu reconhecimento como sujeito social, urge, conforme sugerido pelo livro, questionar sua condição jurídica de cidadania tutelada ou incapaz. Um exemplo desta análise encontra-se na seção “Conheça Mais”, junto ao texto “Sociedades indígenas no início da República”, que através de imagens expressivas desse assujeitamento político e social (acompanhado pela coerção militar), interroga ao estudante se também ele considera os indígenas como povos que precisam de um direcionamento para que se torne civilizado.¹¹⁴



Fig. 8 - “Catequese na Missão do Ribeirão das Marrecas, no estado de São Paulo, em 1914”.¹¹⁵



Fig. 9 – “Na foto de 1928, Cândido Rondon com população indígena da fronteira entre o Brasil e o atual Suriname”.¹¹⁶

- c) O livro várias vezes propõe uma articulação presente e passado (permanências de uma desigualdade e de uma injustiça social, mas em suas distintas expressões, inclusive na sua diversidade histórica), através de imagens e outras expressões

¹¹⁴ *Ibidem.* p. 70.

¹¹⁵ *Ibidem.* p. 70.

¹¹⁶ *Ibidem.* p. 71.

culturais, mas sem recair-se no anacronismo. Assim, por exemplo, o livro sugere a interpretação da música *Analise uma Letra de música “O Mestre Sala dos Mares”*, de João Bosco e Aldair Blanc, produzida na década de 1970, em homenagem a João Cândido, líder da Revolta da Chibata.¹¹⁷ A interpretação da música, composta durante a ditadura militar, revela como uma experiência histórica, ocorrido em época diversa da composição, foi acionada para sugerir uma reflexão acerca da luta contra a opressão. Nisso, o livro também suscita um debate sobre as formas de resistência comunitária afrodescendente no período pós-abolição.

¹¹⁷ *Ibidem.* p. 95.

Este capítulo analisará as oficinas pedagógicas sobre representações afrodescendentes e indígenas veiculadas pelos livros de História da coleção *Projeto Mosaico*, promovidas no subdistrito de Campinas e no distrito de Águas Claras entre os meses de junho e agosto de 2018. Elas objetivaram interpretar como os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental apropriarem-se das informações a que têm acesso através desse material didático e as reelaboram em função de seu cotidiano e de sua cultura histórica.

3.1. Comunidades escolares de Campinas e Águas Claras

É fundamental traçar um breve histórico sobre essas localidades, que com suas peculiaridades trazem à escola estudantes já providos de um imaginário político-cultural que, em consonância com o ambiente escolar, irá incidir na sua particular processo de sua construção do conhecimento histórico.



Fig. 10 – Subdistrito de Campinas, 2018. Acervo pessoal.

O subdistrito de Campinas encontra-se situado dentro do território distrital de Cláudio Manoel.¹¹⁸ Campinas localiza-se a 45 quilômetros do município de Mariana. Como destacado

¹¹⁸ Elevado à categoria de paróquia pela Lei 3.798, 16 de agosto de 1889. A denominação foi mudada para Cláudio Manoel pela Lei 843, de 7 de setembro de 1923, cf. TRINDADE, Raimundo, cónego. *Instituições de igrejas no Bispado de Mariana*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1945; CONSELHO NACIONAL DE GEOGRAFIA E CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – IBGE. *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1957-

no início desta dissertação, a Escola está inserida em uma comunidade de descendência quilombola, cuja atividade principal é a agricultura de subsistência. Embora na comunidade coexistam distintos pertencimentos confessionais, pode-se perceber a preponderância da religiosidade católica.

A escola possui 20 funcionários, sendo o cargo de direção (que é preenchido através de nomeação da Secretaria Municipal de Mariana) atualmente exercido pela professora Marilene Moreira. Em 2018, esta Escola atendeu 5 alunos na Educação Infantil, 19 alunos no Ensino fundamental I (1º ao 5º anos) e 15 alunos no Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), os quais residem nas localidades de Campinas e Barreto¹¹⁹ e são oriundos de famílias com baixa renda fixa, muitas sobrevivendo com a ajuda de programas assistenciais¹²⁰. Essa clientela que compõe o corpo discente da Escola dispõe de acesso limitado às redes sociais, quando não totalmente nulo. Seu contato com as narrativas acerca dos processos históricos se dá preponderantemente via livro didático.



Fig. 11 – Escola Municipal de Campinas, 2018. Acervo pessoal.

1964. V. XXVI, 1959; SOUZA, Leonardo Andrade de. *Diagnóstico do meio físico como contribuição ao ordenamento territorial do Município de Mariana*. 2004. 182 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil). Ouro Preto, Universidade Federal de Ouro Preto, 2004.

¹¹⁹ Comunidade pertencente à Barra Longa, fica situada a cerca de 20 km do Município de Mariana. Possui uma população de cerca de 140 habitantes, com uma economia voltada a produção leiteira e artesanal.

¹²⁰ “A Escola atende alunos que residem em Campinas e Barreto, a maioria dos quais oriundos de famílias assalariadas com baixa renda ou sem renda fixa, sobrevivendo com ajuda de programas assistenciais”, cf. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARIANA. *Proposta Pedagógica da Escola Municipal de Campinas*. 5 ago. 2015.. Mimeo.

O prédio onde funciona a Escola foi inaugurado em 13 de julho de 2007 e conta com uma excelente acessibilidade, mas não possui uma quadra coberta, o que dificulta a realização de atividades esportivas com os alunos. A biblioteca funciona precariamente, não contando com um acervo de qualidade e nem com profissional especializado para viabilizar seu funcionamento. Outra ausência que dificulta um trabalho diversificado por parte dos docentes é de um laboratório de informática. As únicas atividades culturais do subdistrito são oferecidas pela Escola.

O outro local em que as oficinas foram realizadas foi o distrito de Águas Claras, mais especificamente na Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes, cuja direção está a cargo do professor Paulo Flávio Rodrigues Teixeira. O corpo de funcionários é composto de 26 integrantes, entre professores e técnico-administrativos. Quanto aos alunos, a distribuição por segmentos é de 13 alunos na Educação Infantil, 56 no Ensino Fundamental I e 43 no Ensino Fundamental II.

Esta localidade, situada a 40 quilômetros de Mariana, foi elevada a distrito em 24 de agosto de 2015. A Escola abriga também uma extensão do Ensino Médio vinculada à Escola Estadual Cônego Braga, estabelecimento que, também sediado em Águas Claras, recebe alunos oriundos deste distrito e de Cláudio Manoel, bem como dos subdistritos de Campinas e de Barreto. De forma distinta do subdistrito de Campinas, em Águas Claras pode-se perceber um maior poder aquisitivo da população, embora o nível da renda também não seja elevado. Em um segundo contraste, a maioria dos alunos de Águas Claras possui acesso às redes sociais, o que os possibilita o contato com uma variedade de fontes de informações (a despeito, muitas vezes, da acriticidade de sua recepção, em termos histórico-políticos mais gerais).



Fig. 12 – Distrito de Águas Claras, 2018. Acervo pessoal.

Segundo informado no projeto “Águas Claras resgatando uma história e descobrindo suas potencialidades”,¹²¹ realizado no ano de 2006 por alunos e professores, a Escola foi criada em 1978 pelo Decreto-Lei 956, de 6 de dezembro de 1978, sendo posteriormente estendida para séries superiores pela Portaria 106, de 4 de fevereiro de 1994. O Ensino Médio, hoje a cargo do governo do Estado de Minas Gerais, foi iniciado em 1978 pela Portaria 1.390, de 22 de outubro de 1997, tendo seu reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação – CEE sido registrado pela Portaria 1639, em 4 de julho de 2002.



Fig. 13 - Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes, de Águas Claras, 2018. Acervo pessoal.

Por atuar como professora da Rede Municipal de Educação de Mariana há dezoito anos, mas apenas sob vínculo temporário (devido à ausência de concurso para docentes em regime efetivo), fui designada, ao longo deste tempo, para lecionar em várias escolas, inclusive nas sediadas em Campinas e em Águas Claras. Devido a esta dupla lotação, foi possível estabelecer uma relação de parcerias com docentes e direção, que facilitou a execução das oficinas abordadas neste terceiro capítulo.

Ao entrar em contato com a Escola Municipal de Campinas em 2017, mesmo ano de meu ingresso no curso de Mestrado em História na UFOP, deparei-me com a configuração sociocultural de uma comunidade remanescente quilombola, embora não reconhecida. Desde então, já me dispusera a realizar oficinas pedagógicas de História nesta Escola, proposta, aliás,

¹²¹ ESCOLA MUNICIPAL DE ÁGUAS CLARAS. *Águas Claras resgatando uma história e descobrindo suas potencialidade*. 2006. Mimeo.

prontamente abarcada pela direção e pela docente que ministrou esta disciplina no ano de 2018, Pollyanna Precioso Neves, que é licenciada e bacharel em História pela Universidade Federal de Juiz de fora. Durante a graduação, a mencionada professora participou de projetos e de estágios ofertados em parceria com a Secretaria de Assistência Social do município de Juiz de fora. Ainda nesta fase, a docente começou a ministra aula em escolas particulares de Juiz de Fora. Em 2013, ingressou no mestrado em História na Universidade Federal de Ouro Preto e em 2016, dando continuidade à sua trajetória no âmbito da pesquisa, ingressou no doutorado na mesma instituição, mas ao contrário do período em que foi aluna do mestrado e em virtude da mudança da conjuntura político educacional, teve que conciliar a vida acadêmica à profissional, retornando assim à sala de aula. A execução das oficinas que propus à Escola de Campinas então foram realizadas durante as aulas de História, como salientado acima, contando com a importante colaboração da docente e da equipe de direção para o desenvolvimento deste projeto.

Com o objetivo de ampliar a interpretação das ressignificações afrodescendentes e indígenas elaboradas pelos alunos através dessas oficinas, optei por estender a realização dessas mesmas atividades a uma segunda comunidade escolar, e a escolha recaiu sobre a Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes em Águas Claras, pela proximidade geográfica (respeitadas as especificidades socioculturais) e por eu estar aí lecionando a disciplina História em 2018. Também neste estabelecimento de ensino, a proposta para realização das oficinas foi bem acolhida pela direção e equipe pedagógica.

Como mencionado anteriormente, eu era a titular da área neste ano, possuo formação técnica no ensino médio e depois de atuar durante um tempo naquele setor de atividades, resolvi voltar à universidade e cursar História. Ingressei na Universidade Federal de Ouro Preto em 1998 e em 2002 e me formei licenciatura e, logo no ano seguinte, em bacharelado em História. Não obstante, desde o ano 2000, antes mesmo de obter o diploma já atuava como professora na rede básica de ensino.

A minha volta para a Universidade no intuito de realizar esta pesquisa em 2016 foi resultado de um processo longo e fruto da expectativa de poder realizar com ela aprofundamento e aprimoramento de minha prática profissional, além de colaborar para uma discussão sobre as potencialidades do ensino de História.

Ao ser apresentado às Escolas onde seria efetivado, o projeto de tais oficinas indicava, em paralelo a seu caráter de fonte primordial a esta pesquisa de Mestrado, a importância da promoção de um ensino de História voltado para a formação de cidadãos capazes de proceder a uma leitura crítica de mundo e eticamente norteados pela busca de uma sociedade mais justa,

onde a diversidade cultural e racial não seja um fator hierarquizante na trajetória do indivíduo na sociedade. Daí a contribuição que as oficinas propostas poderiam oferecer à formação dos estudantes dela participantes.

3.2. As oficinas pedagógicas de História

Com o intuito de identificar e analisar as ressignificações discentes sobre as representações afrodescendentes e indígenas dos livros de História da coleção *Projeto Mosaico*, foram assim realizadas quatro oficinas pedagógicas no decorrer de um bimestre.

Em termos metodológicos, cada oficina possuía uma temática norteadora, com base nos temas transversais elencados pelos PCNs relacionados aos 3º. e 4º. ciclos do Ensino Fundamental. Assim, para o terceiro ciclo (5ª e 6ª séries, atualmente 6º e 7º anos), os PCN de História sugerem o eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, desdobrando-o no tema “As relações sociais, a natureza e a terra”. Já para o quarto ciclo, os PCNs propõem o eixo temático “História das representações e das relações de poder”. Vale a reconstituição: a história temática foi uma reivindicação de docentes de História, nos anos 1980, como uma prática capaz de propiciar um ensino mais questionador, na superação de uma história pautada na linearidade, no enfoque ao factual e no protagonismo do Estado. Desta maneira,

[...] a opção por eixos temáticos constitui-se uma das propostas mais renovadoras em termos de ensino da história no 1º e 2º graus, tendo sido experienciada e debatida em vários países, sobretudo na França, inserindo-se em debates da historiografia contemporânea. No Brasil, temos publicadas algumas experiências típicas, realizadas em escolas de São Paulo e Minas Gerais como iniciativa de grupos de professores ávidos por mudanças ou por projetos especiais desenvolvidos em universidades e escolas isoladas.¹²²

É igualmente relevante mencionar que, por ocasião do planejamento e realização das oficinas pedagógicas, o projeto da Base Nacional Comum Curricular, que inclui a disciplina História, encontrava-se em finalização do trâmite jurídico-administrativo e início de sua recepção pelo sistema escolar,¹²³ e por isso seus postulados não foram debatidos ou incorporados à produção didática empreendida em Campinas e Águas Claras. Não obstante, é preciso considerar que, conforme indica a pesquisadora Circe Bittencourt em artigo publicado em agosto de 2018,

A construção de “uma base nacional comum curricular” (BNCC), prevista pela LDB de 1996, em processo de finalização, tem se realizado de forma

¹²² FONSECA, Selva Guimarães *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1994. p. 104.

¹²³ Este documento, voltado para o ensino infantil e fundamental, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação no final de 2017; já para o ensino médio, foi aprovado em 4 de dezembro de 2018.

inédita com prioridade a interlocutores internacionais [...] Sob essa política, os currículos brasileiros ficam submetidos a uma avaliação externa, que passa a determinar conteúdos e métodos sob modelo internacional. Uma primeira consequência desse modelo imposto externamente reside na perda do poder dos professores na organização das suas aulas assim como seu o poder de criação, de adaptações metodológicas e mesmo de opções de materiais didáticos diante de uma realidade educacional caracterizada por uma enorme diferenciação cultural e socioeconômica nas salas de cursos noturnos, de Educação de Jovens e Adultos...¹²⁴

Desta forma, pautando-se na proposta das temáticas transversais, as oficinas foram assim configuradas:

1ª. oficina	Corporalidades / Trabalho
2ª. oficina	Oralidade / Mitos e Escrita
3ª. oficina	Poderes e lutas
4ª. oficina	Ritos e História

O passo metodológico seguinte foi o da seleção de textos e imagens dos livros de História *Projeto Mosaico* do 2º segmento do Fundamental associados às temáticas previamente escolhidas. Optou-se por entrecruzar registros imagéticos e escritos, por considerar-se que estas duas linguagens, ao serem enlaçadas, contribuem de forma ainda mais exponencial para o processo de ensino-aprendizagem, apresentando valores, crenças, ideologias que incidem na forma como os alunos passam a perceber a si mesmos e a representar os indivíduos ou grupos em uma dada sociedade, inclusive naquela em que estão inseridos. É importante não perder de vista que tanto as fontes escritas quanto as visuais são expressões singularizadas da vida social, pois toda e qualquer fonte está sempre imersa em condições sociais de produção e constituem discursos representacionais do real. Ademais, as fontes, de forma geral, expressam valores políticos, sociais, culturais e religiosos, que devem ser lidos de forma crítica e não como verdades naturais e inquestionáveis. Elas são representações do mundo elaboradas pelos seus autores dentro de suas condições de produção, do contexto histórico no qual estão inseridos, das ideologias que possuem e das posições institucionais que assumem. Desta forma, é possível

¹²⁴ BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, v.3 2, n. 93, p.127-149, maio-ago. 2018. p. 143. Destaca-se, assim, a divergência de concepção epistemológica entre os postulados assumidos por esta dissertação, voltados para a dimensão autoral de alunos e professores envolvidos no ensino de História, e as balizas da nova BNCC.

traçar analogias entre a escrita historiográfica¹²⁵ e a produção didática, mas sem subordinações de uma a outra, pois a produção didática conta com acionamentos culturais e sociais distintos.

Já em termos de temporalidade, buscou-se operar, nas oficinas, um cruzamento passado–presente, para problematizar com os alunos as permanências hoje perceptíveis e suas motivações, principalmente no tocante a questões cruciais nos nossos dias, como o racismo. Afinal, “todas as histórias foram e continuam sendo constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas”.¹²⁶

No que se refere à operacionalidade das oficinas, terceiro tópico configurado desde a elaboração da proposta, elas reuniram os estudantes em dois grupos, de acordo com os ciclos de ensino: alunos do 6º e 7º anos e de 8º e 9º anos. Nas duas escolas, as turmas são seriadas, mas no momento da realização das oficinas as séries foram agrupadas em dois grupos. O primeiro grupo reuniu os 6º e 7º anos e o segundo grupo os 8º e 9º anos. A aplicação da oficina era realizada em momentos distintos com cada grupo. O número de alunos participantes de cada grupo, por escola, distribuiu-se da seguinte forma: primeiro grupo (6º e 7º), 5 alunos da escola de Campinas e 18 alunos da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes (Águas Claras); segundo grupo (8º e 9º), 11 alunos da escola de Campinas e 17 alunos da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes (Águas Claras). Mas como processou-se a reinterpretação do livro didático pelos alunos nessas oficinas?

3.3. Primeira oficina: Corporalidades / Trabalho

Nesta oficina, o objetivo era interpretar as histórias e as culturas indígenas e afrodescendentes sob a mediação da corporalidade. Por este termo, entende-se uma relação intersubjetiva que não se limita à dimensão biológica:

O corpo é uma dimensão física que extrapola o que é percebido. Ele carrega memórias, experiências, afetos que num primeiro olhar podem passar despercebidos. O que é visível ou invisível no corpo diz muito a respeito das corporeidades. A maneira de lidarmos com nossos corpos é resultado não apenas de percepções e narrativas individuais que os sujeitos criam sobre si mesmos, mas de representações, construções do

¹²⁵ Como tão bem salientado Michel de Certeau em sua ‘operação historiográfica’: “Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como uma relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura)”, cf. CERTEAU, Michel de. *A Operação Historiográfica. A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 66.

¹²⁶ VELACO, Diego Bruno. As articulações entre passado e presente no currículo de História: desafios e estratégias nos discursos dos professores. *EBR – Educação Básica Revista*, v.3, n.2, 2017. p. 144.

olhar e dinâmicas sociais que incidem diretamente e, muitas vezes, violentamente sobre os corpos.¹²⁷

Atualmente, as Ciências Humanas vêm destacando a especificidade e o papel da corporeidade nas culturas indígenas e afrodescendentes. Desta maneira, “o corpo humano nas sociedades indígenas brasileiras é construído socialmente para se tornar coletivo. A corporalidade é uma dimensão fundamental para o processo de ensino de conhecimentos, habilidades e técnicas da pessoa indígena”.¹²⁸ De forma similar, “a corporeidade é a base comum da matriz ancestral africana e afro-brasileira”.¹²⁹ Daí a importância de uma formação voltada “para as corporeidades não hegemônicas”, sem que sejam ignoradas “abordagens do patrimônio cultural material e imaterial que poderiam ampliar mediações interculturais”.¹³⁰

Nas obras didáticas de História, a corporeidade das culturas indígenas e afrodescendente é geralmente associada aos sinais diacríticos¹³¹ (empregados como registros étnicos identitários), expressos por pinturas corporais, adereços etc. Observou-se que na coleção *Projeto Mosaico* esta abordagem também é promovida, verificando-se, em paralelo, um cuidado similar em tais imagens “mencionarem o povo a que se referem [...]”.¹³² Contudo, a reiteração desses mesmos sinais, ao longo das páginas e dos volumes da Coleção, pode provocar um efeito de sentido tipificante, igualmente percebido em outros livros: “a maioria das fotos trazem os indígenas seminus, com o corpo pintado, cocar, etc., o que acaba reforçando uma imagem estereotipada dos indígenas”.¹³³

A oficina de corporeidade para o 3º ciclo, reproduzida abaixo, foi didaticamente dividida em três propostas formativas, sendo as duas primeiras trabalhadas em sala de aula e a última consistindo em uma atividade para casa.

¹²⁷ CARVALHO, Francione Oliveira; TEODORO, Thalita de Cassia Reis. Memórias, afetos e corporeidade negra na formação de professores. Revista *COCAR*, Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA, Belém, Edição Especial, n. 4 p. 73-92, Jul./Dez. 2017. p. 88.

¹²⁸ ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de; GRANDO, Beleni Salette. As práticas corporais e a educação do corpo indígena. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 59-74, dez. 2010. p. 64.

¹²⁹ CARVALHO, Francione Oliveira; TEODORO, Thalita de Cassia Reis. *Op. Cit.* p. 89.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 77.

¹³¹ Conceito elaborado pelo antropólogo Frederik Barth na obra *O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas*, citado por NOBRE, Felipe Nunes. *Nos meandros do (re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014)*. Dissertação (Mestrado em História), 2017, 217 f., Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pelotas, 2017. p. 188.

¹³² *Ibidem*, p. 173.

¹³³ *Ibidem*, p. 180.

ESCOLA	
História – Profa. Cibele Vianna - Data: ____/____/2018	
Nome: _____	Turma: _____

INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES NO BRASIL

1ª. Oficina pedagógica para 6º e 7º anos

Vamos recordar o que nós estudamos, no 6º e no 7º anos, sobre os indígenas e os descendentes de africanos no Brasil, com base em nosso livro didático “Projeto Mosaico – História”? Para isso, no ano de 2018, nós vamos realizar 4 oficinas pedagógicas, e contamos com a participação de todos vocês, ok?

O tema que vamos abordar nesta primeira oficina é “EXPRESSÕES DAS CULTURAS INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES NOS CORPOS”. O que nosso livro didático nos apresenta sobre isso? Para respondermos a esta questão, precisamos, inicialmente, ter uma visão geral do processo histórico, no período abordado em cada volume de nosso livro:

6º. Ano	
12.000aC. 4.000aC 3.000aC 1dC	
Mundo	Primeiros seres humanos Índia Egito Reinos da Grécia antiga África, Ásia e América China América Mesopotâmia Hebreus, fenícios, persas Reinos africanos
Brasil: - Indígenas - Afrodescendentes	Primeiros seres humanos no Brasil

7º. Ano	
500 700 1100 1500 1600 1750	
Mundo	Europa medieval Islamismo Transformações Expansão marítima e mercantilismo Colonizações nas Americas na Europa medieval Renascimento Reformas religiosa Centralização monárquica Conquista de territórios africanos e escravidão
Brasil: - Indígenas - Afrodescendentes	Escravidão indígena Escravidão africana e práticas de resistência

Você observou que a menção aos indígenas e aos afrodescendentes no Brasil nestes dois volumes do nosso livro didático é muito pontual? Eles aparecem poucas vezes na reconstituição do processo histórico. E, quando aparecem, quais seriam as suas principais características, segundo nosso livro didático, em relação ao tempo histórico?

Indígenas e afrodescendentes são mais associados ao passado ou ao presente?	
(Capítulo 4 do livro de 6º ano)	Imagem da página 58 Tipo de imagem: Resposta à questão:
	Imagem da página 61 Tipo de imagem: Resposta à questão:
	Imagem da página 65 Tipo de imagem: Resposta à questão:

Indígenas e afrodescendentes são mais associados ao passado ou ao presente?	
(Capítulos 9, 12 e 14 do livro de 7º ano)	Imagem da página 197 Tipo de imagem: Resposta à questão:
	Imagem da página 245 Tipo de imagem: Resposta à questão:
	Imagem da página 289 Tipo de imagem: Resposta à questão:

Nós percebemos que indígenas e afrodescendentes no Brasil, além de serem relativamente pouco mencionados em nosso livro didático, ainda são geralmente associados ao passado histórico, com poucas menções à sua presença na atualidade. Porém, é possível tentar conhecer melhor os indígenas e os afrodescendentes na história do Brasil a partir das maneiras pelas quais eles empregam sua cultura e seu passado, mas no tempo contemporâneo. Vamos ver como ocorrem essas EXPRESSÕES DAS CULTURAS INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES NOS CORPOS? Observe atentamente as figuras indicadas abaixo e preencha a tabela:

	Descreva o tipo de imagem (uma foto, um desenho etc.) e a data em que foi produzida:	Elementos associados ao passado:	Elementos relacionados ao presente:	Que identidade étnico-racial você percebe através dessa imagem?
Capítulo 4, p. 67, do livro de 6º ano				
Capítulo 13, p. 271, do livro de 7º ano				

Atividade para casa:

Se você tiver um celular, fotografe alguma experiência do seu cotidiano em que as culturas indígenas e afrodescendentes possam estar representadas nos corpos. Faça uma legenda para ela. Por fim, redija um pequeno texto, descrevendo como, através da foto que você produziu, é possível perceber a atuação de indígenas e afrodescendentes não só no passado, mas no emprego do passado no presente:

Espaço para ser reproduzida a fotografia produzida pelo aluno

Legenda: _____

Na primeira atividade, foi solicitado aos alunos selecionados que comentassem livremente cada uma das imagens reproduzidas, explicitando as informações que porventura possuíssem sobre as vivências histórico-sociais a ela associadas, ou, pelo contrário, seu estranhamento pessoal diante delas.



Fig. 14 - Fotografia de mulheres Waurá fazendo beiju – 2004.

(VICENTINO,.; VICENTINO, 2015, v.6, p.58)

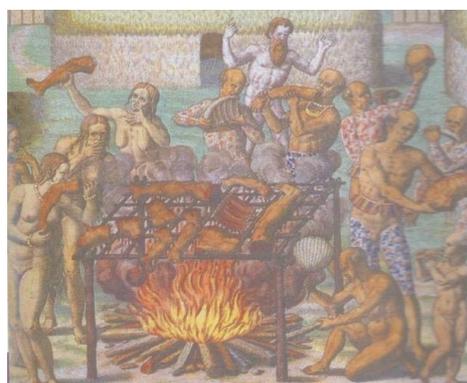


Fig. 15 - Ilustração de Theodor de Bry figurando um ritual antropofágico – 1548.

(VICENTINO; VICENTINO, 2015,v.6, p.61)

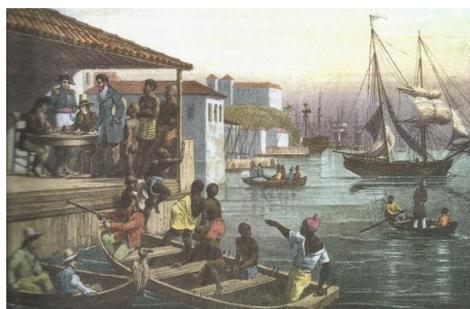


Fig. 16 - Litografia de Johann M. Rugendas figurando o desembarque de africanos a serem vendidos como escravos – 1830.

(VICENTINO; VICENTINO, 2015, v.7, p. 301)



Fig. 17 - Gravura de Johann Rugendas figurando a lavagem de ouro perto do Pico do Itacolomi -1825.

(VICENTINO; VICENTINO, 2015,v. 7, p.313)



Fig. 18 - Fotografias de crianças indígenas no Encontro de Culturas Tradicionais da Pintura da Chapada dos Veadeiros – 2014.

(VICENTINO; VICENTINO, 2015, v. 6, p. 67)



Fig. 19 - Selo com reprodução da pintura de roda de capoeira e ofício dos mestres de capoeira, de Carybé – 2009.

(VICENTINO; VICENTINO, 2015, v. 7, p.271)

Já na segunda atividade, o aluno era convidado a interpretar historicamente as condições de produção e a linguagem dos registros empregados como fonte pelo livro didático. Assim, ele deveria indicar o tipo de registro que ele visualizava na imagem (uma foto, um desenho etc.), a data em que o registro foi produzido, quais elementos ele poderia relacionar ao passado histórico ou à atualidade, e quais identidades étnico-raciais ele percebia na imagem, em sua associação à corporalidade.

Com apoio das legendas, os alunos das duas escolas conseguiram identificar tanto as linguagens das fontes visuais, quanto o tempo cronológico em que foram produzidas, sem nenhuma dificuldade. Esta etapa da oficina permitiu também que fosse debatido com os estudantes a dimensão representativa de uma imagem, que veicula a perspectiva histórica daquele que o produz, com aporte das condições materiais possíveis pela isso (a exemplo das habilidades pictóricas de um artista, da técnica do fotógrafo, das tintas, telas e câmeras disponíveis, da qualidade da máquina fotográfica etc.).

Como última atividade desta primeira oficina, os alunos foram incumbidos de investigar a existência de alguma expressão das culturas indígenas e afrodescendentes na corporalidade dos moradores de sua comunidade, reproduzindo-as em forma de desenho ou fotografia. Depois, eles deveriam elaborar uma legenda e redigir um pequeno texto, descrevendo como, através da foto ou desenho, mostra-se possível perceber a presença histórica de indígenas e afrodescendentes naquelas localidades, numa articulação presente-passado.

Esta atividade, que foi realizada fora da escola sem a supervisão da professora, apontou a extrema dificuldade dos alunos em identificar quais elementos corpóreos afrodescendentes e indígenas poderiam ser percebidas no cotidiano de suas comunidades, reconhecendo-se também assim a incidência do passado no presente. Alguns sugeriram que a tatuagem é uma destas marcas, como nos textos reproduzidos a seguir:

A tatuagem é um símbolo dos indígenas, quase todos os indígenas tinham tatuagem. De alguns anos para cá, as pessoas inventaram de fazer tatuagem, mas não é pelo mesmo motivo dos indígenas. Essas pessoas faziam tatuagem para se destacar somente para ficarem mais bonitas no meio das outras pessoas.

Os indígenas também usavam a tatuagem para marcar as pessoas de suas tribos. E para não confundir uma pessoa com a outra, pois eles são muito parecidos.

(Aluno do 6º ano da Escola Municipal Celina Célia Gomes).

As tatuagens também são influência, pois tanto os negros quanto os indígenas gostavam muito de pintar os corpos para se enfeitarem e também as danças como o samba e a capoeira são ritmos que estão bem presentes no nosso cotidiano.

(Aluno do 7º ano da Escola Municipal Celina Célia Gomes).

De forma geral, maioria dos alunos não conseguiu identificar a presença de aspectos relativos às culturas indígenas no referente à corporeidade (por exemplo, no emprego de adornos da natureza, com implicações simbólicas etc.), e nem fez menção a eles no contexto de Campinas e Águas Claras, o que nos leva à conclusão de que há um desconhecimento generalizado de tal referência.

Destaca-se, em contrapartida, o texto de uma aluna do 7º ano, que embora se confunda um pouco ao afirmar que negros (numa leitura generalizante) gostavam de pintar o corpo, destaca algumas práticas de hoje que estão relacionadas ao passado, reforçando o fator político-identitário de tais elementos:

Passado e presente se misturam

Nos dias de hoje, a todo o tempo é possível observar as influências afrodescendentes e indígenas presente no nosso dia a dia. Nos penteados *black*, os famosos cabelos sarará, também nos adornos como as argolas, colares e enfeites usados tanto por mulheres e homens afros e indígenas, como também os famosos alargadores que são bem marcantes e presentes nos nossos jovens.

(Estudante do 7º ano da Escola Municipal Celina Célia Gomes).

Mas se a corporeidade foi diretamente abordada nas oficinas do 3º ciclo, nas oficinas do 4º ciclo era foi mediatizada pelo viés específico do trabalho, do uso do corpo para produzir algo (um produto, uma relação, uma existência). Ora, o uso do corpo e a espoliação do trabalho de afrodescendentes e indígenas no Brasil, ao processarem-se em um reforço mútuo do colonialismo e da colonialidade, foram perpassados por uma leitura fortemente pejorativa do esforço, sobretudo manual:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado.¹³⁴

Desta forma, pode-se considerar que a escravidão, no colonialismo, seguido pela sua manutenção sob o regime imperial, foi um remodelamento significativo de todo viver, sentir

¹³⁴ QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126. p. 93. *Apud*: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.1, p.15-40, abr. 2010. p. 18.

e pensar para as populações afrodescendentes e indígenas: “A escravidão foi muito mais do que um sistema econômico. Ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência. A partir dela instituíram-se os lugares que os indivíduos deveriam ocupar na sociedade, quem mandava e quem devia obedecer”.¹³⁵

Como pensar o corpo, de forma imbricada ao trabalho, questionando-se tal leitura pejorativa e, ao mesmo tempo, endossando a importância da implementação de políticas afirmativas, minimamente compensatórias dos efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego”¹³⁶? Eis a questão norteadora da oficina com o quarto ciclo.

Assim, como no primeiro ciclo, foi solicitado ao aluno que realizasse a série de atividades apresentadas a seguir:

¹³⁵ ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 67-68.

¹³⁶ BENEDETTI, Eduardo José Bordignon; CAVALCANTE, Anderson Oreste. Ações afirmativas e a Realização da justiça social. *JURIS*, Rio Grande, v. 17, 2012. p.83-84.

ESCOLA	
História – Profa. Cibele Vianna - Data: ____/____/2018	
Nome: _____	Turma: _____

INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES NO BRASIL

1ª. Oficina pedagógica para 8º e 9º anos

Vamos recordar o que nós estudamos, no 8º e no 9º anos, sobre os indígenas e os descendentes de africanos no Brasil, com base em nosso livro didático “Projeto Mosaico – História”? Para isso, no ano de 2018, nós vamos realizar 4 oficinas pedagógicas, e contamos com a participação de todos vocês, ok?

O tema que vamos abordar nesta primeira oficina é “EXPLORAÇÕES DA MÃO DE OBRA DE INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES AO LONGO DA HISTÓRIA”. O que nosso livro didático nos apresenta sobre isso? Para respondermos a esta questão, precisamos, inicialmente, ter uma visão geral do processo histórico, no período abordado em cada volume de nosso livro:

8º. Ano						
XX	1688	1776	1789	1799	1810	Séculos XIX-
Mundo	Revolução Gloriosa e Ásica	Independência dos EUA	Revolução Francesa	Era Napoleônica	Independência das Américas Portuguesa e espanhola	Dominação colonial África
Brasil: - Indígenas - Afrodescendentes	Presença indígena e negra nas rebeliões na América Portuguesa A independência da América Portuguesa e a manutenção da escravidão Ocupação das terras indígenas Movimento abolicionista					

9º. Ano						
	1914-1918	1939- 1945	1947- 1991	1989	2018	
Mundo	Primeira Guerra Mundial	Segunda Guerra Mundial	Guerra Fria Dscolonização da África e Ásia	Quedo Muro de Berlim	Globalização tecnológica Lutas decoloniais	
Brasil: - Indígenas - Afrodescendentes	A população indígena e o questionamento da tutela do Estado Os movimentos afrodescendentes por inclusão e justiça social no Brasil República					

Você observou que a menção aos indígenas e aos afrodescendentes no Brasil nestes dois volumes do nosso livro didático aparece em uma frequência relativa mas sempre ligado ao processo ao processo produtivo? Eles aparecem poucas vezes na reconstituição do processo histórico. E, quando aparecem, quais seriam as suas principais características, segundo nosso livro didático, em relação ao tempo histórico?

Indígenas e afrodescendentes são mais associados ao passado ou ao presente?	
(Capítulos 14 e 15 do livro de 8º ano)	Imagem da página 241 Tipo de imagem: Resposta à questão:
	Imagem da página 254 Tipo de imagem: Resposta à questão:
	Imagem da página 275 Tipo de imagem: Resposta à questão:

Indígenas e afrodescendentes são mais associados ao passado ou ao presente?	
(Capítulo 4 e 17 do livro de 9º ano)	Imagem da página 71 Tipo de imagem: Resposta à questão:
	Imagem da página: 75 Tipo de imagem: Resposta à questão:
	Imagem da página : 331 Tipo de imagem: Resposta à questão:

Nós percebemos que indígenas e afrodescendentes no Brasil, além de serem relativamente pouco mencionados em nosso livro didático, ainda são geralmente associados ao passado histórico, com poucas menções à sua presença na atualidade. Porém, é possível tentar conhecer melhor os indígenas e os afrodescendentes na história do Brasil a partir das maneiras pelas quais eles empregam sua cultura e seu passado, mas no tempo contemporâneo. Vamos ver como ocorrem essas EXPRESSÕES DAS CULTURAS INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES EM RELAÇÃO AO TRABALHO.

Observe atentamente as figuras indicadas abaixo e preencha a tabela:

	Descreva o tipo de imagem (uma foto, um desenho etc.) e a data em que foi produzida:	Elementos associados ao passado:	Elementos relacionados ao presente:	Que identidade étnico-racial você percebe através dessa imagem?
Capítulo 8, p. 146, do livro do 8º ano				
Capítulo 15, p.263, do livro do 8º ano				

Atividade para casa:

Se você tiver um celular, fotografe alguma experiência do seu cotidiano em que as estejam retratadas situações em que indígenas ou afrodescendentes estejam relacionados ao trabalho. Faça uma legenda para ela. Por fim, redija um pequeno texto, descrevendo como, através da foto que você produziu, é possível perceber a atuação de indígenas e afrodescendentes não só no passado, mas no emprego do passado no presente:

Espaço para ser reproduzida a fotografia produzida pelo aluno

Legenda: _____

As imagens desta oficina, reproduzidas abaixo, foram analisadas com o intuito de identificar a particularidade da linguagem da imagem e se estas estavam associadas ao passado e/ou ao presente. Novamente, como nas oficinas do ciclo anterior, os alunos conseguiram identificar o tempo histórico de cada imagem, associando-os a registros visuais que as alocassem no “passado” e no “presente”. Com aporte do livro didático, os alunos discutiram o “estranhamento” dos indígenas em relação ao sistema de trabalho colonial, que visava o lucro mercantil, bem como ao estereótipo de “preguiça” atribuído aos indígenas, quando os mesmos refutavam tal modalidade produtiva. Debateu-se como os indígenas e africanos (e seus descendentes) são apresentados na coleção *Projeto Mosaico* como integrados ao sistema produtivo, no papel de mercadoria e de mão-de-obra indispensável em diversas atividades, geralmente de grande extenuação.



Fig. 20 - Aquarela *A primeira missa no Brasil*, de Victor Meirles – 1861.

(VICENTINO; VICENTINO, 2015, v. 8, p. 275)



Fig. 21 - Fotografia de Rondon e indígenas na fronteira com o atual Suriname – 1928.

VICENTINO; VICENTINO, 2015, v. 9, p.71



Fig. 22 - Fotografia de Marc Ferrez de escravos no Vale do Paraíba – 1885.

(VICENTINO; VICENTINO, 2015, v. 8, p. 257)



Fig. 23 - Grafite de Paulo Ito, em uma escola na cidade de São Paulo – 2014.

(VICENTINO; VICENTINO, 2015, v. 9, p. 331)

A segunda atividade desta oficina também consistia na análise de imagens. Solicitou-se aos alunos que identificassem não apenas o tempo histórico, mas também a particularidade étnico-racial nelas veiculada. Mais uma vez, os estudantes responderam às perguntas sem maiores dificuldades.



Fig. 24 - Aquarela *Mulheres vendendo produtos de porta em porta*, de Debret – 1839.

(VICENTINO,.; VICENTINO, 2015, v. 8, p. 146)



Fig. 25 - Fotografia de prováveis escravas de ganho, por Marc Ferrez - 1875.

(VICENTINO; VICENTINO, 2015, v. 8, p. 263)

Para finalizar a oficina, foi proposta uma tarefa para ser realizada em casa: o aluno era convidado a indagar se, no passado ou no presente de sua comunidade existem(ram) experiências de indígenas ou afrodescendentes diretamente vinculadas ao mundo do trabalho, e em caso positivo, que procedessem a um registro visual das mesmas (desenho ou fotografia), criando uma legenda. Em seguida, houve a sugestão de redação de um pequeno texto, comentando a relação de de indígenas e afrodescendentes com as práticas de trabalho, numa interposição do passado no presente.

Nesta tarefa, a dificuldade de realização também mostrou-se grande: cinco alunos não a realizaram, e a maioria retratou em seu texto a exploração escravista. Entretanto, três textos aprofundaram-se na proposta do exercício para um cotejamento histórico-temporal:

O trabalho na carvoeira

O trabalho na carvoeira quase sempre é feito por pessoas que são afrodescendentes. Na carvoeira, eles trabalham enchendo gaiolas de carvão, cortando eucalipto para fazer carvão, estradas etc.

(Aluno do 8º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes).

O trabalho dos negros hoje em dia

Ainda hoje, existem negros que não conseguem um “trabalho bom”, e acabam encontrando apenas serviço em fazendas, lavouras, etc. No passado, o único serviço que tinha para os negros era o trabalho escravo nas fazendas de seus senhores; hoje, porém os negros conseguem trabalho em fazendas, mas não escravizados como antes. Um dos problemas é o salário muito baixo e o serviço pesado.

Infelizmente, mesmo depois de muito tempo, negros ainda são escravizados no trabalho, pois possuem salário baixo e serviço exagerado, ocasionando a maioria dos negros serem de baixa renda.

Fico pensando: do que adiantou esses negros terem sido libertos, se quando acham emprego, o emprego apresenta as mesmas características da escravidão.

(Aluno do 8º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes).

Agricultura

Assim como no passado, quando os negros trabalhavam em fazendas plantando e colhendo para seus patrões, até hoje essa cena é vista em muitos lugares principalmente nas roças [...].

(Aluno do 8º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes).

Verifica-se, portanto, que o papel atribuído às populações afrodescendentes e indígenas em relação ao trabalho e sua relação com os corpos, apesar das reelaborações historiográficas e no campo do ensino de história, ainda comporta uma visão estereotipada e de refutação de valor ao labor manual e técnico. Isso é perceptível quando verificamos que os alunos tanto desconhecem como muitas vezes negam sinais evidentes da presença afrodescendente e indígena, além de relacionarem estas populações a situações de marginalização em todas as esferas. Essa “reação” pode ser entendida como um resquício da anulação vivida durante muito tempo por esses grupos quanto à sua atuação ativa e positiva na constituição da história.

3.4. Segunda oficina: Oralidade / Mito e Escrita

A segunda oficina trouxe como proposta a reflexão sobre a importância da oralidade nas culturas afrodescendentes e indígenas, bem como sua imbricação à linguagem escrita, devido ao processo de ocidentalização promovido na América. Partiu-se da compreensão, na elaboração desta oficina, de que a linguagem, mais do que um comportamento individual, é ação coletiva, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e pessoais.

Como salientado por Marcuschi, citando o sociolinguista Michael Stubbs, “o termo oralidade é usado para “referir habilidades na língua falada”. Compreende tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição (a compreensão da fala ouvida). Não se ensina a fala no mesmo sentido em que se ensina a escrita, pois a fala é adquirida espontaneamente no contexto familiar, e a escrita é geralmente apreendida em contextos formais de ensino”.¹³⁷

A fala e a escrita estão relacionadas à organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as formações e as representações sociais. No entanto, é preciso estar atento às especificidades de populações onde a oralidade possui papel fundamental, como a indígena, para se promover tanto a educação destas populações, quanto

¹³⁷ MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 33.

estas são objetos de estudos, promovendo se necessário o remodelamento das bases das escolas tradicionais:

Defendemos que pensar o ensino diferenciado é necessariamente propor a desconstrução da instituição escolar, reconstruindo-a na perspectiva do universo indígena, atualizando-a e ressignificando-a como discurso e sentido. Isso implica reconhecermos a escola da sociedade envolvente, não-índia, fundada na escrita e no texto, como um *modo* de educação *estranho* à tradição oralizada indígena, marcada por uma ênfase *mnemônica* e pela confluência dos eixos *tempo/espaco* e *sagrado* na experiência individual e coletiva.¹³⁸

Para os africanos, a tradição oral também foi de suma importância na resiliência de sua cultura; ademais, mostrou-se, também, como uma maneira de reelaborar a vida nos novos lugares: “Para a cultura africana, as palavras têm um poder de ação, e ignorar aquilo que é pronunciado é cometer uma falha grave, que pode ser comparada ao ato de tirar uma parte dos elementos essenciais do nosso corpo, o que nos faria perder a vida ou uma parte de nós”.¹³⁹ Observou-se, na coleção *Projeto Mosaico*, uma atenção às peculiaridades da oralidade para as populações afrodescendentes indígenas, mas sem um maior aprofundamento da discussão sobre como essa prática, hoje, ao ser registrada por escrito ou, mais ainda, ao ser imbricada com a escrita, suscita transformações nessas culturas.

Para abordar-se a linguagem nas suas configurações oral/escrita e no trânsito entre elas, a oficina de 3º ciclo reproduziu dois textos: o primeiro traz a narrativa de origem do ser humano segundo um mito Pernon (grupo étnico da família linguística Karibe, que abrange as etnias Macuxi, Taurepang, Arekuna e Patamona) do norte amazônico.

O segundo texto, por sua vez, descrevia um ritual do Brasil colonial: a coroação do rei e da rainha do Congo e da Congada:

¹³⁸ BARROS, Armando Martins; VENTRES, Wayza. Temporalidade e memória indígena: desafios gnoseológicos na formação de professores guarani mbyá para escola diferenciada. *Tellus*, Campo Grande – MS, ano 2, n. 3, p. 109-123, out. 2002.

¹³⁹ SOUSA, Andréia Lisboa de; SOUZA, Ana Lúcia. *Oralidade, Cantos e re-encantos: vozes africanas e afro-brasileiras*. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/oralidade-cantos-e-re-encantos-vozes-africanas-e-afro-brasileiras>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

Ao conhecermos alguns dos mitos e ritos afrodescendentes e indígenas, compreendemos que tais grupos sociais nunca deixaram de produzir cultura e transformar sua própria história. Através dos mitos e ritos, eles reinterpretabam o seu passado, ao invés de esquecê-lo ou negá-lo, refletindo, ao mesmo tempo, sobre a situação do presente e as alternativas para o futuro. Vamos analisar alguns exemplos desses mitos e ritos, apresentados por nosso livro didático.

MITO

A ORIGEM DO SER HUMANO

(Capítulo 1, p. 28, do livro de 6º ano)

Filhos de Makunaíma Segundo a lenda, Makunaíma nasceu da união do sol, Wei, com uma mulher de barro. Seu pai foi raptado pelos espíritos malfeitores Mawari; os filhos o encontraram na região do monte Roraima, livre de seus raptos. Subiu ao céu, deixando os filhos na terra. Os irmãos vagaram atrás de comida, até que, entre os dentes de uma cutia, viram grãos de milho entre vestígios de frutas que só o animal conhecia. Perseguiram a cutia até Wazacá - árvore da vida -, em cujos galhos cresciam todas as plantas que fornecem alimentos. Makunaíma resolveu, em ato desmedido, cortar o tronco. Da árvore jorrou água, que causou uma grande inundação. O toco do tronco é o monte Roraima.

Retirado de: BULLEN, Matthew *et al.* *National Geographic*. guia visual da mitologia do mundo. São Paulo: Abril,2010. p.431.

Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo



Agora, vamos refletir (Use uma página do seu caderno para responder. Depois, ela será grampeada neste material didático. Não esqueça de colocar seu nome na folha!):

1. Você poderia descrever duas características de um relato, para que ele seja considerado mito?
2. Partindo dessas características, você poderia resumir em uma frase o significado do termo “mito”?
3. Você acha importante que os mitos continuem sendo narrados? Por que?

RITO

(Capítulo 14, p. 289, livro de 7º ano)

Outra festa colonial que misturava elementos de diferentes culturas era o rito de coroação do rei e da rainha do Congo. Essa festa evocava uma história que corria entre escravos e libertos de origem africana sobre um antigo rei do Congo, trazido como escravo para Minas Gerais, onde recebeu o nome de Chico-Rei. Aqui, ele conseguiu acumular fortuna e comprar sua alforria, fundando uma irmandade de negros que tinha como padroeira Nossa Senhora do Rosário. Durante uma Festa de Reis, ele e sua mulher foram coroados rei e rainha do Congo, readquirindo o *status* que tinham antes de ser escravizados.

Com base nessa tradição, os negros aproveitavam a Festa de Reis para encenar a coroação de Chico-Rei. O evento se iniciava com uma missa, na qual um padre católico coroava as pessoas escolhidas para ser os monarcas do Congo. Em seguida, começavam os festejos com cantos, danças, percussão e desfile da realeza pelas ruas, acompanhada de sua "corte" devidamente caracterizada. Essa festa deu origem à tradição popular da **congada**, praticada até hoje em algumas regiões do país.



O bumba meu boi é um folguedo derivado das festas realizadas no Brasil colonial. Ele reúne elementos portugueses, indígenas e africanos. Na foto, grupo folclórico Bumba meu Boi da Liberdade, da cidade de São Luís do Maranhão em apresentação na cidade de Olímpia, estado de São Paulo. Foto de 2013



Rei e Rainha negros da Festa de Reis, de cerca de 1776, aquarela de Carlo Julião.

Mais uma vez, você é convidado a “botar a cuca para funcionar”:

- a) Aponte duas características de um rito.
- b) Descreva, em uma frase, o que significa “rito”.
- c) Aponte, em sua opinião, se a realização de ritos ainda é importante nos dias de hoje.

Você achou que os grupos afrodescendentes e indígenas não empregavam à escrita? Pelo contrário! Embora a oralidade seja fundamental nas suas culturas, tais grupos também dialogaram com outros povos e empregaram recursos muito variados. Que tal pesquisar mais sobre os registros escritos de afrodescendentes e indígenas no livro didático? Você também pode perguntar à sua professora de História!

Como pode ser percebido pela mediação de tais imagens e textos, optou-se por abordar a importância da oralidade nas culturas afrodescendentes e indígenas através das noções de “mito” e “rito”.¹⁴⁰ Foi, assim, proposto aos alunos que descrevessem duas características de um relato por eles reconhecido como “mito”. A seguir, foi solicitado que eles resumissem em uma frase o significado do termo “mito”, indagando-se se eles consideravam importante que os mitos continuem sendo narrados hoje e por quê. Já em relação ao segundo texto, foi solicitado que eles apontassem duas características de um rito, descrevessem, em uma frase, o que significa “rito” e, por fim, opinassem se a realização de ritos ainda é importante nos dias de hoje.

Analisando-se as respostas, podemos perceber que parte dos estudantes entende o que é um mito, identificando-o como um relato, em geral transmitido oralmente, que confere sentido a questões da existência humana, recorrendo para isso a um imaginário que não pode ser situado em um tempo cronológico.

Que esse relato, que tem ser passado de geração e sempre é cantado oralmente, [são de] diferentes povos criam para explicar o mundo; [...] [assim] a cultura não acabará.

(Estudante do 7º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes)

Mito é uma história que os povos criam para explicar o mundo em que vivem; [...] são importantes para a história.

(Estudante do 6º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes)

Note-se que estudantes do 4º período manifestaram-se de forma similar, quando interrogados, em sua oficina, sobre “duas características de um relato, para que ele possa ser considerado mito”:

É sempre um relato imaginário que encarna em forças da natureza e serve para explicar algum fato.

(Estudante do 8º ano da Escola Professora Celina Célia Gomes)

É um fato imaginário que também serve para explicar algo.

(Estudante do 8º ano da Escola Professora Celina Célia Gomes)

São imaginados e explicam determinada coisa.

(Estudante do 9º ano da Escola Celina Célia Gomes)

¹⁴⁰ De modo geral entende-se o rito como um sistema cultural e religioso de comunicação simbólica, elaborado com certas sequências ordenadas e padronizadas de silêncio, palavras e atos normalmente expressos por múltiplos meios que possuem conteúdos variados. Essa prática no cotidiano das populações indígenas e afrodescendentes está relacionada à concepção de Geertz que “atenta para o caráter expressivo do rito e à sua faculdade de ajudar o indivíduo a “interpretar sua experiência” e a “organizar a sua conduta”; em detrimento de uma resolução do “como” e do “porque” da situação vivenciada”, cf. CICHOWICZ, Ana Paula Casagrande. Diálogos acerca do rito e a sua eficácia. *Mosaico Social* - Revista do Curso de Ciências Sociais da UFSC. Ano V, n. 5, p. 101-109, 2010. p.108.

Porém, a maior parte dos estudantes de 3º ciclo considera o mito uma narrativa inverossímil em termos factuais, ou seja, similar ao ficcional da literatura, e como tal formulada para distrair e/ou ensinar (valores e códigos norteadores do agir social):

Uma história imaginária e tem que ser fantasiosa; é importante porque tem relatos.

(Estudante do 6º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes)

Uma forma alegórica, fabulosa; sim, porque vira uma boa história para contar.

(Estudante do 7º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes)

Essas histórias são transmitidas oralmente de uma geração a outra, elas misturam personagens reais e imaginários [...] porque podemos nos divertir muito.

(Estudante do 7º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes)

Os mitos são contos que são contados para dar uma lição.

(Estudante do 7º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes)

O mito é uma mentira que as pessoas inventam. O mito é credence [...] é uma lenda.

(Estudante do 7º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes)

O mito é uma história que não é real.

(Estudante do 6º ano da Escola Municipal Campinas)

É interessante perceber que também os alunos do 4º ciclo (em oficina a seguir descrita) compartilham desta concepção:

É um relato fantástico de seres de característica heroica, que encarnam forças da natureza.

(Estudante do 8º ano da Escola Professora Celina Célia Gomes).

Crença ou tradições populares que não se sabe se é verdade.

(Estudante do 9º ano da Escola Professora Celina Célia Gomes).

É uma história, um acontecimento imaginário.

(Aluno do 8º ano da Escola Municipal de Campinas)

Mito são histórias que nossos antepassados contam.

(Estudante do 9º ano da Escola Municipal Campinas)

Mitos são histórias fantasiosas de origem popular.

(Estudante do 8º ano da Escola Municipal Campinas)

São bons para o desenvolvimento das crianças.

(Estudante do 9º ano da Escola Municipal Campinas)

Possuem mitos que são engraçados.

(Estudante do Estudante do 8º ano da Escola Professora Celina Célio Gomes)

Já o rito foi identificado pelos estudantes de 3º ciclo como cerimônias que possuem determinado padrão de comportamento, a ser transmitido e repetido ao longo das gerações.

Ritos são celebrações que marcam mudança de status de uma pessoa no seio de uma comunidade. Os ritos de passagem podem ter caráter especial, comunitário ou religioso.

(Estudante do 7º ano da Escola Municipal Professora Celina Célio Gomes)

Cerimônia ou tradição que se repete sempre da mesma forma, para não perdermos nossa cultura.

(Estudante do 7º ano da Escola Municipal Professora Celina Célio Gomes)

Ritos ao passados de geração, poder ser de família para outra ou de outras pessoas, porque a cultura não acabará”.

(Estudante do 6º ano da Escola Municipal Professora Celina Célio Gomes)

O ritual é uma festa que tem organização; é uma coisa importante e boa.

(Estudante do 6º ano da Escola Municipal Professora Celina Célio Gomes)

Rito no sentido mais geral, é uma sucessão de palavras e atos que repetidos, compõem uma cerimônia (religiosa ou civil) para manter as tradições e os costumes.

(Estudante do 7º ano da Escola Municipal Professora Celina Célio Gomes)

Cerimônia de regras, vestes e etiquetas, para manter a cultura religiosa.

(Estudante do 7º ano da Escola Municipal Professora Campinas)

Partindo-se dos mesmos pressupostos conceituais que embasaram a 2ª oficina do 3º ciclo, solicitou-se aos alunos do 4º ciclo, por sua vez, que realizassem as tarefas descritas em sequência:

ESCOLA

História – Profa. Cibele Vianna - Data: ____/____/2018

Nome: _____ Turma: _____

ORALIDADE E ESCRITA NA INTERPRETAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS NO TEMPO

2ª. Oficina pedagógica para 8º e 9º anos

O que nosso livro didático nos apresenta sobre o tema de nossa 2ª. oficina sobre história afrodescendente e indígena no Brasil? Vamos partir novamente da montagem de uma linha do tempo:

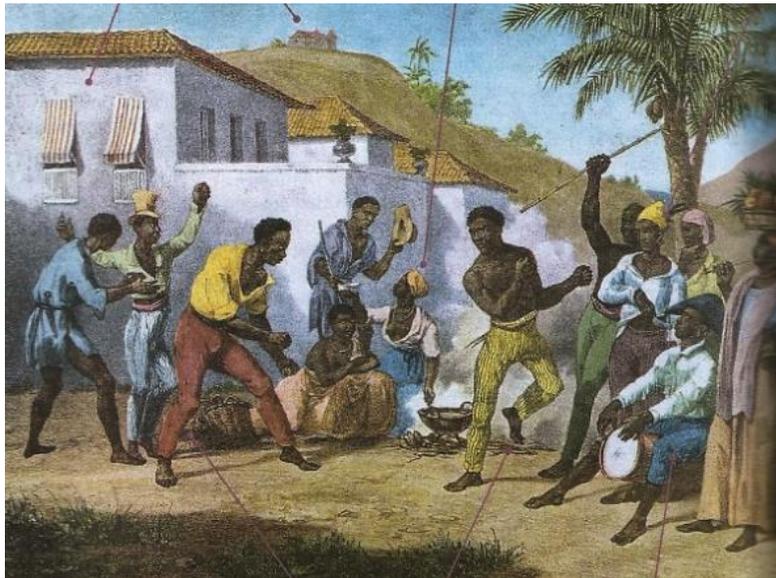
8º. Ano						
XX	1688	1776	1789	1799	1810	Séculos XIX-
Mundo	Revolução Gloriosa	Independência dos EUA	Revolução Francesa	Era Napoleônica	Independência das Américas Portuguesa e espanhola	Dominação colonial África e Ásia
Brasil: - Indígenas - frodescendentes	Mitos Ritos					
9º. Ano						
	1914-1918	1939- 1945	1947- 1991	1989	2018	
Mundo	Primeira Guerra Mundial	Segunda Guerra Mundial	Guerra Fria Dscolonização da África e Ásia	Quedo Muro de Berlim	Globalização tecnológica Lutas decoloniais	
Brasil: - Indígenas -Afrodescendentes	Mitos Ritos					

Como você pode perceber, enquanto diferentes sociedades (da Europa, da Ásia) vivenciavam inúmeras experiências históricas e as registraram de forma escrita, os grupos indígenas e afrodescendentes no Brasil recorreram bastante à oralidade, através de mitos e ritos, para compartilhar sua cultura através de gerações.

Ao conhecermos alguns dos mitos e ritos afrodescendentes e indígenas, compreendemos que tais grupos sociais nunca deixaram de produzir cultura e transformar sua própria história. Através dos mitos e ritos, eles reinterpretavam o seu passado, ao invés de esquecer-lo ou negá-lo, refletindo, o esmo tempo, sobre a situação do presente e as alternativas para o futuro. Vamos analisar alguns exemplos desses mitos e ritos, apresentados por nosso livro didático.

RITO

(Capítulo 17,
p. 314, do
livro de 8^o
ano)



Jogar capoeira, litografia colorida à mão de Johann Mortitz Rugendas, 1835

Com base nas figuras e nas legendas ao lado, vamos refletir (Use uma página do seu caderno para responder. Depois, ela será grampeada neste material didático. Não esqueça de colocar seu nome na folha!):

- a) Que rito está sendo representado nas imagens?
- b) Indique um aspecto semelhante e um diferente nessas imagens.
- c) Aponte duas características de um rito, a partir das imagens.
- d) Descreva, em uma frase, o que significa “rito”.
- e) Aponte, em sua opinião, se a realização de ritos ainda é importante nos dias de hoje.



Sendo uma prática genuinamente brasileira com fortes raízes africanas, a capoeira ganhou impulso no Recôncavo Baiano e em diversas regiões escravistas no Brasil na época colonial e imperial. Na foto, demonstração de roda de capoeira no Pelourinho, Salvador (BA), 2014.

MITO

(Capítulo 17,
p. 330, do
livro de 9º ano)



2014 World Cup (Copa do Mundo de 2014, em inglês),
Pintura sobre tela do artista Crânio (Fábio Oliveira), de 2014.

Mais uma vez, você é convidado a “botar a cuca para funcionar”:

- Você consegue identificar algum “mito” na imagem acima? Qual?
- Você poderia descrever duas características de um relato, para que ele seja considerado mito?
- Partindo dessas características, você poderia resumir em uma frase o significado do termo “mito”?
- Você acha importante que os mitos continuem sendo narrados? Por que?

Com base nas duas primeira imagens reproduzidas que retratam diferentes momentos da capoeira, indagou-se aos alunos sobre o rito nelas representado, pedindo-lhes também que apontassem uma semelhança e uma diferença entre as imagens e descrevessem, em uma frase, o significado de rito. Por fim, a atividade demandava que os alunos opinassem se a realização de ritos ainda se faz importante nos dias de hoje.

Recorrendo-se à imagem subsequente, que traz um grafite do artista Crânio para a Copa do mundo com dois índios com a camisa da seleção, convidou-se os alunos a analisarem a imagem para levá-los a refletirem sobre o que é mito através das seguintes questões: Você consegue identificar algum “mito” na imagem?

Tratava-se de um exercício que solicitava aos alunos um deslocamento identitário: o mito, na gravura, era vivido não por uma comunidade indígena historicamente existente, mas por uma sensibilidade “tupiniquim”, valorizadora do futebol, tido como habilidade “nacional”. Tratou-se de uma demanda de elevada dificuldade analítica, pois os estudantes não reconheceram grande parte da sociedade brasileira como aderindo a tal imaginário – os índios, para eles, são sempre os outros, e apenas “eles” vivenciam mitos. Assim, suas respostas reconheciam na imagem “indígenas comemorando a Copa do Mundo com fogos e camisetas do Brasil” (Estudante do 9º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes). Ademais, houve a indicação que tal personagem ali figurado era um indígena, pois “o índio sempre tem que estar pintado, com adornos, acessórios, cocar etc.” (Estudante do 8º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes).

A despeito dos ritos e mitos fazerem parte do cotidiano de toda a sociedade e nos serem apresentados desde a infância, os alunos não os reconhecem como elementos que permeiam a cultura ocidental letrada ou científica contemporânea. Embora coexistindo diariamente com eles (dos casamentos aos funerais, da passagem de ano às “sortes” cotidianas), não há uma legitimação de tais práticas em seu discurso escolar. E tal alteridade cultural é ainda mais demarcada quando contém traços identitários indígenas ou afro-descendentes.

3.5. Terceira oficina: Poderes e lutas

Para Boaventura de Sousa Santos, o poder, em um sentido geral, é qualquer relação social regulada por uma troca desigual. É uma relação social porque a sua persistência reside na capacidade que tem de reproduzir desigualdades, mais através da troca interna do que por determinação externa. As trocas podem abranger virtualmente todas as condições que determinam a ação e a vida, projetos, trajetórias pessoais e sociais, tais como bens, serviços,

meios, recursos, símbolos, valores, identidades, capacidades, oportunidades, aptidões e interesses.¹⁴¹

As relações de poder na sociedade brasileira foram sempre permeadas pela desigualdade em todas as esferas seja: na educação, nas capacidades de representação, de comunicação e expressão e ainda há uma irregular distribuição de oportunidades e de capacidades para organizar interesses e participar autonomamente em processos de tomada de decisões significativas.

As diversas relações de poder são trabalhadas ao longo da coleção *Projeto Mosaico*, possibilitando problematizar como a desigualdade de poder tecida ao longo do período colonial ainda repercute nos dias de hoje na composição da população marginalizada, sobretudo nos grupos afrodescendentes e indígenas.

Partindo, portanto, deste material didático, a terceira oficina do 3º ciclo apresentou textos e imagens que relatam práticas de resistências afrodescendentes e indígenas. Por resistência, entendeu-se, no processo de formulação da oficina, as diversas formas de organização, as expressões culturais, a religiosidade e o modo de vida de africanos e indígenas que criaram entraves ao processo de coisificação ao qual estavam submetidos em função da escravidão, espoliação das terras e extermínio. Desta forma, resistir não significa preservar algo tido como imutável, nem associá-lo a referências de “autêntico” e “original”, mas implica num reconhecimento, pelos sujeitos sociohistóricos, de uma expressão-ação, como elemento identitário a si ou a seu grupo de pertencimento, em uma dinâmica que “produz e (re) inventa novas maneiras de sociabilidade, onde as relações humanas são marcadas pela perspectiva da diferença, criando e sedimentando fronteiras nem sempre de fácil superação”.¹⁴²

Como tão intensa quanto a própria escravidão foram os tipos de resistência apresentados pelos sujeitos escravizados ao sistema que lhes fora imposto, vencê-las sempre foi uma preocupação do governo português e, de forma subsequente, imperial.¹⁴³ A resistência africana que também foi amplamente combatida, caracterizava-se pela diversidade de formas:

[...] Não se limitavam as ações de violências contra senhores e feitores, infanticídios, suicídios, entre outros, mas usavam também da negociação com diferentes instâncias do poder a que estavam submetidos, de laços de solidariedade, de compadrio, da formação de famílias, do ingresso nas

¹⁴¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 266.

¹⁴² CEREZER, Osvaldo Mariotto. *Diretrizes curriculares para o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)*. Tese (Doutorado em Educação), 327 f., Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2015. p. 140.

¹⁴³ Desta forma, por exemplo, no caso dos indígenas, a Coroa portuguesa lançou em 1757 o *Diretório de Índio*, no intuito de amenizar os problemas enfrentados pela resistência indígena à imposição do modelo adotado [...] para a exploração econômica da Colônia”, cf. *Ibidem*, p. 40.

irmandades religiosas, entre tantas outras para sobreviverem numa sociedade marcada pela exclusão.¹⁴⁴

A coleção *Projeto Mosaico* relata as diversas formas de resistências indígenas e afrodescendentes, mas é necessário problematizar alguns textos que relatam tais práticas como características de povos incivilizados. A terceira oficina foi realizada tendo em vista a discussão das diversas formas de resistência, com a seguinte proposta:

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 46.

RESISTÊNCIA INDÍGENA

(Capítulos 11, p.243, livro de 7º ano)

O texto a seguir é o trecho de uma carta escrita pelo padre Anchieta (1534-1597), que fundou o colégio jesuíta em torno do qual se organizou a vila de São Paulo de Piratininga. Anchieta escreveu cartas, sermões, poesias, peças de teatro e a primeira gramática da língua tupi. A carta reproduzida abaixo, de 1º de junho de 1560, foi enviada ao seu superior, padre Diogo Laínes, em Roma.

Dos índios do sertão muitas vezes estamos com receio da guerra, padecendo sempre suas ameaças. Mataram há poucos dias alguns portugueses, que vinham do Paraguai, aonde haviam ido... Também os inimigos [os Tamoios], com assaltos contínuos, acometem as aldeias, destroem os mantimentos e levam muitos cativos. No ano passado, deram em uma casa, aqui da vila, e cativaram muitas mulheres [...]. Antes destes, haviam vindo outros, com os quais vieram quatro franceses, que com pretexto de ajudar aos inimigos na guerra, se queriam passar a nós, o que puderam fazer sem muito perigo. Estes, como depois se soube, apartaram-se dos seus, que estão entre os inimigos, numa povoação, que nós chamamos Rio de Janeiro, a cinquenta léguas, e têm trato com eles. Aí fizeram casas e edificaram uma torre mui provida de artilharia e forte por todas as partes, onde se diziam serem mandados pelo rei da França a assenhorear-se daquela terra. Todos hereges, aos quais mandou João Calvino dois a que eles chamam ministros, para lhe ensinarem o que se havia de ter e crer.

[...] um deles, instruído nas artes liberais, grego e hebraico, e mui versado nas Sagradas Escrituras, [...] veio-se para cá, com outros três companheiros idiotas [iletrados] que, como hóspedes e peregrinos, foram recebidos e tratados mui benignamente.

[...] Não se passaram muitos dias, quando ele começou a vomitar de seu estômago seus fétidos erros, dizendo muitas coisas das imagens dos santos [...], do Santíssimo Corpo de Cristo, do Romano Pontífice, das indulgências e outras muitas coisas, que temperava com certo sal de graça, de maneira que ao paladar do povo ignorante, não somente não pareciam amargas, mas até muito doces. [...]

Depois disso, o mandaram à Bahia, para que de lá se conhecesse de sua causa mais largamente. [...]

Deste soube o governador a determinação dos franceses. E com naus armadas veio combater a fortaleza. Daqui lhe foi socorrido em navios e canoas.

ANCHIETA, José de. *Minhas cartas*. São Paulo: Loyola, 1984. p. 82-83.

Vamos interpretar o texto?

1. Você consegue identificar duas práticas de resistência indígena descritas no documento?
2. E é possível perceber a que práticas os indígenas resistiam?
3. Os indígenas resistem na atualidade, no Brasil? A que eles resistem?
4. Como você, com suas próprias palavras, a partir da leitura do texto, definiria “resistência”?

Atividade para casa:

Após a leitura dos textos, os alunos foram solicitados a identificar duas práticas de resistência afrodescendente e indígena descritas em cada documento, ao que responderam com facilidade. Foram citadas: destruição das plantações, recusa ao trabalho, fugas, furto, incêndios, assassinatos.

Em seguida, perguntou-se a eles se, em seu entendimento, os grupos afrodescendentes e indígenas promovem alguma resistência no Brasil contemporâneo, e qual o motivo desta resistência. De forma unânime, os alunos afirmaram que estes grupos precisam resistir a vários tipos de discriminação e subjugação em nossa sociedade, citando como exemplo o preconceito, a invasão de suas terras, a violência e, sobretudo, o racismo.

Foi então solicitado aos alunos que escrevessem uma carta (que supostamente seria endereçada e publicada em um jornal) descrevendo práticas de resistência de indígenas e afrodescendentes, de preferência na comunidade de residência ou estudo dos próprios estudantes. Nesta atividade, houve quatro alunos que não conseguiram identificar qualquer prática de resistência; alguns alunos citaram de forma genérica o movimento dos Sem-Terra, destacando que há afrodescendentes presentes neste. De forma concomitante, houve uma aluna que escreveu um texto alertando a presença do racismo em sua comunidade e em outros lugares de forma geral:

Queridos leitores, ainda hoje é observado não só no nosso meio, mas em toda parte do mundo as demonstrações de preconceito contra os negros. É um absurdo que ainda nos dias de hoje o racismo seja tão presente em nossa sociedade, mas felizmente a resistência dos negros tem sido muito importante para lutar contra a falta de oportunidades dadas a eles. É fácil observar essas diferenças no mercado de trabalho, que é ocupado por um número menor de negros, mesmo tendo a mesma ou maior qualificação. Mas as lutas passivas [sic] e resistências afrodescendentes estão fazendo uma grande diferença, pois muitos estão estudando, tornando-se advogados, artistas, modelos etc. provando que sua capacidade não está na sua cor da pele.
(Aluno do 7º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes).

Pode-se assim constatar a dificuldade dos alunos em definir com suas próprias palavras o que entendem por resistência: eles associam tal prática a uma necessidade de reação diante das violências, explorações ou espoliações sofridas, mas o fazem de forma vaga e descontextualizada à história, à cultura e às efetivas lutas afrodescendentes e indígenas.

Por sua vez, no quarto ciclo, a terceira oficina procurou discutir a relação conflitante entre as diversas camadas sociais e as formas que grupos como afrodescendentes e indígenas buscam contestar o padrão social vigente. Para isso foram reproduzidos dois textos do livro didáticos acompanhados por imagens:

ESCOLA	
História – Profa. Cibele Vianna - Data: ____/____/2018	
Nome: _____	Turma: _____

INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES NO BRASIL

PODERES E LUTAS

3ª. Oficina pedagógica para 8º e 9º anos

O tema que vamos abordar nesta primeira oficina é “PODERES E LUTAS”. O que nosso livro didático nos apresenta sobre isso? Iniciamos mais uma vez recordando como o livro traz o processo histórico, no período abordado em cada volume de nosso livro:

8º. Ano				
	SÉCULO XV AO XVIII	SÉCULO XVIII E XIX	SÉCULO XX	SÉCULO XXI
Mundo	MERCANTILISMO 1688- Revolução Gloriosa 1642- Revolução Puritana	LIBERALISMO 1776- Independência dos EUA 1789- Revolução Francesa	KENESIANISMO 1939-1945- Segunda Guerra Mundial	NEOLIBERALISMO 1991- Fim da guerra fria
Brasil: - Indígenas - Afrodescendentes	A resistência em confrontos diretos e em práticas cotidianas.....			

9º. Ano						
	1889	1914-1918	1939- 1945	1947- 1991	1991	
Mundo	Proclamação da República do Brasil	Primeira Guerra Mundial	Segunda Guerra	Guerra Fria	Fim da URSS	Início do século xx
Brasil: - Indígenas - Afrodescendentes	A resistência em confrontos diretos e em práticas do cotidiano.....					

RESISTÊNCIA AFRODESCENDENTE E INDÍGENA

(Capítulo 13,
p. 228, do livro
de 8 ° ano)



A Batalha do Jenipapo se deu no município de Campo maior, às margens do rio Jenipapo, no Piauí, e durou aproximadamente cinco horas. Mesmo breve, é considerada uma das mais violentas lutas pela independência do Brasil.. Representação da Batalha, por Art Paz. Obra do século XXI

Capítulo 14, p.
247, do livro de
8 ° ano)

A CABANAGEM

Em 183, teve início uma luta entre comerciantes e proprietários de terra do Grão-Pará, província que ocupava grande parte da atual região norte do Brasil.

Em meio a conflitos, a população ribeirinha, que vivia em cabanas era composta por indígenas, mestiços e negros, revoltou-se contra os membros da elite. Visando a melhores condições de vida, os rebeldes tomaram a cidade de Belém proclamando uma República independente na província do Grão-Pará.

O primeiro governo rebelde foi encabeçado pelo fazendeiro rebelde Félix Antônio Malcher, que logo tentou desbancar as lideranças populares. Após confrontos armados entre revoltosos, Malcher foi derrotado e morto. O segundo governo formou-se sob o comando do cabano Francisco Vinagre, que teve que enfrentar os bombardeios dos navios de guerra enviados pelo governo imperial.

Derrotado, Francisco Vinagre foi preso e Belém voltou ao domínio do Império. Algum tempo depois, os cabanos retomaram as armas sob a liderança do irmão de Francisco, Antônio Vinagre, e de Eduardo Angelim.

Mais uma vez, a capital da província foi conquistada pelos revoltosos, com a instauração de um terceiro governo rebelde. Durante os conflitos, escravizados eram libertados e os ricos proprietários sofriam linchamentos.

Em 1840, o movimento acabou sufocado pelas tropas governamentais. Durante a revolta morreram cerca de 30 mil pessoas, o equivalente a mais de um quinto da população da província.

Vamos interpretar o texto?

1. Você consegue identificar duas práticas de resistência indígena e/ou afrodescendente descritas no documento?
2. E é possível perceber a que práticas esses grupos resistiam?
3. Você considera que existam práticas de resistência indígena no Brasil de hoje?

RESISTÊNCIA AFRODESCENDENTE E INDÍGENA

(Capítulo 17, p. 300, do livro de 8º ano)



José do Patrocínio (1854-1905) era filho de um padre com uma de suas escravas. Foi registrado como “exposto” (criança abandonada) e criado na fazenda do pai, que nunca o reconheceu. Estudou Farmácia e posteriormente dedicou-se ao jornalismo, escrevendo para vários jornais abolicionistas. Retrato de 1880.



O cartunista Agostini representa nesta ilustração de 1886, o momento em que a cantora russa Nadina Bulcioff liberta sete negras escravizadas após temporada no Imperial Teatro dom Pedro II, ocorrida no mesmo ano.

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS ANTIESCRAVISTAS NO BRASIL DO SÉCULO XIX

Foi no decorrer dos anos 1870 e 1880 que o movimento abolicionista ganhou força no Brasil, sobretudo nas grandes cidades, onde políticos, advogados, jornalistas, profissionais liberais e artistas se envolveram na militância contra a escravidão.

Na década de 1870, a ação abolicionista ficou praticamente restrita aos debates parlamentares, aos artigos de jornais e à esfera das ações judiciais. A partir dos anos 1880, porém, as ideias antiescravistas ganharam as ruas, principalmente, os teatros, onde eram realizadas conferências, matineés e benefícios abolicionistas que buscavam sensibilizar e mobilizar o público para a causa antiescravista.

As conferências abolicionistas eram geralmente proferidas por um intelectual negro (como o jornalista José do Patrocínio ou o médico Vicente de Souza) e seguidas de espetáculos teatrais ou apresentações musicais. As matineés, que aconteciam sempre nas tardes de domingo, eram programas familiares frequentadas por diversos grupos sociais, inclusive escravizados. Após uma programação variada, que incluía concertos musicais, conferências abolicionistas e pequenas peças teatrais, os organizadores faziam subir ao palco um escravizado, que recebia sua carta de alforria diante dos espectadores. Estes aplaudiam e atiravam flores, num final emocionante.

Um grande número de artistas se envolveu na luta contra a escravidão. Alguns ficaram muito famosos na época, mas hoje são conhecidos, como o ator cômico Correia Vasques. Outros alcançaram a fama mais duradoura, como o maestro mulato Carlos Gomes e a compositora Chiquinha Gonzaga. O primeiro tornou-se ícones do movimento abolicionista, quando voltou ao Brasil após se consagrar como compositor na Itália. A segunda a vender suas composições de porta em porta, a fim de arrecadar dinheiro para libertar cativos.

Outro tipo de manifestação cultural contra a escravidão foram as “procissões cívicas”, que misturavam elementos das paradas militares (como as bandas de música) e das procissões católicas (como o estandarte, as bandeiras e os hinos entoados pelos participantes). Em geral, essas procissões costumavam se dirigir a um teatro, onde, na sequência, acontecia uma conferência. Todavia, em vez do caráter comemorativo das paradas e procissões tradicionais, essas manifestações tinham um sentido de protesto.

Todos esses eventos eram organizados pelas associações abolicionistas criadas em todo o Império. Só na capital, em 1883, havia vinte associações desse tipo que foram reunidas por José do Patrocínio e André Rebouças na Confederação Abolicionista (CA) criadas naquele ano. Essas agremiações congregavam indivíduos de vários grupos sociais. Foram criadas de Janeiro, entre 1883 e 1884, associações abolicionistas compostas por artistas, advogados, imigrantes portugueses, tipógrafos, empregados do comércio, cozinheiros, mulheres, meninos, e até de ex-escravizados. Essa variedade de atores sociais também estava presente nas plateias dos espetáculos.

Com base nos dois textos lidos, como você definiria “resistência”?

Na atividade final, como podemos constatar acima, realizada como de costume em horário extraclasse, foi pedida a redação de uma carta descrevendo práticas de resistência de populações afrodescendentes ou indígenas que são marginalizadas na atualidade (preferencialmente na comunidade onde os alunos residiam). Foi sugerido que cada estudante elaborasse a carta supondo que ela seria publicada em um jornal de sua cidade.

Os alunos conseguiram, como nas outras, oficinas realizar as duas primeiras etapas da oficina com facilidade. Quanto à escrita da carta, houve novamente muita dificuldade em detectar uma prática de resistência que poderia estar associada aos negros ou indígenas atuais. Seis alunos sequer chegaram a escrevê-la. Duas alunas citaram a mudança de estilo no vestir e no trato com o cabelo como uma forma de resistência dos afrodescendentes:

Os afrodescendentes estão se revelando e mostrando sua cultura para o povo, se vestindo do seu jeito, estilos diferentes e cabelos, sem ter um padrão. Muitas pessoas não gostam nem acham bonito, ficam criticando muito e não respeitam sua cultura; antes eles não se mostravam muito, mas agora estão saindo nas ruas, se revelando e mostrando suas características e não estão ligando para preconceitos, o que eu acho é que as pessoas têm que valorizar a cultura dos outros povos pois não são melhores nem piores que ninguém.
(Aluno do 9º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes).

Caro jornal, hoje sabemos que muito afrodescendentes estão se revelando e perdendo a vergonha de se assumir um negro com orgulho de sua descendência. Mulheres assumem o cabelo afro sem se envergonhar. Hoje eles saem de casa com a cabeça erguida sem pensar no preconceito, mas eles dão iguais a nós pessoas, as pessoas afrodescendentes são as lembranças de todo o sofrimento do povo negro como escravo
(Aluno do 8º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes).

Nesta etapa do trabalho, a discussão sobre resistência foi travada com facilidade entre os alunos mas, como de costume, ao solicitar-se que eles identificassem em sua comunidade uma expressão de como essa prática é vivenciada, perdurou a dificuldade já apresentada em oficinas anteriores. Isso aponta não apenas lacunas formativas e culturais no processo de letramento da língua cultura, como a não visibilização, pelos estudantes, em seu cotidiano (inclusive em suas vidas pessoais) de práticas que se configuram como resistências afrodescendentes e indígenas.

3.6. Quarta oficina: Ritos, Utopias e Histórias

Nesta quarta oficina, considerou-se importante retomar a reflexão sobre mitos e ritos no bojo das culturas afrodescendentes e indígenas, mas acompanhada por um cotejamento com o discurso histórico (ou seja, não se atendo unicamente à contraposição oralidade-escrita).

Para tanto, associou-se também a promoção de mitos e de ritos com as dimensões de resistência (aos poderes estabelecidos) e de utopia (na constituição paulatina de alternativas à vida social imperante). Desta forma, a utopia pode se configurar como uma prática que não se limita a contornos idealistas ou escapistas:

[...] a utopia não é algo fantasioso, simples produto de delírio, mas possui uma base real, com funções abertas à reestruturação do homem e da sociedade, obrigando a militância do sujeito, engajado em mudanças concretas, visando uma nova sociedade e/ ou um novo homem. Assim, a utopia se torna viável à medida que possui o explícito desejo de ser realizada coletivamente.¹⁴⁵

Assim, a quarta oficina do 3º ciclo transcreveu, mediante a reprodução de textos e imagens do livro didático, o culto aos mortos denominado Quarup, que é praticado por indígenas de diversas etnias que vivem no Xingu (reserva indígena localizada no Mato Grosso) e outro que trata dos quilombo descrevendo um dos mais famosos quilombos que existiu: o de Palmares.

¹⁴⁵ COELHO, Alessandro Manduco. Política, religião e utopia: o discurso e a crença religiosa submersos na imaginação e pensamento utópico. *Páginas de Filosofia*, v. 5, n. 2, p.35, jul./dez. 2013.

INDÍGENAS

(Capítulo 4, p. 64, do livro de 6º ano)



Indígenas Waurá dançando durante a cerimônia de Quebra da Castanha de Pequi, uma das etapas Preparatórias do ritual quarup, em Gaúcha do Norte, Mato Grosso. Foto de 2013.

Quarup: uma festa no Xingu

O quarup (ou kuarup) é um ritual de culto aos mortos praticado por indígenas de diversas etnias que vivem no Xingu (reserva indígena localizada no norte de Mato Grosso).

Quarup é uma palavra da língua camaiurá, que vem de *kuat* ('sol') e *rup* ('madeira') e quer dizer 'madeira exposta ao sol'. Também é o nome de uma árvore do Xingu. Nesse ritual, os xinguanos repetem um gesto que teria sido praticado por Maivotsinin, o primeiro homem (veja o texto da página 28).

O ritual do quarup é realizado quando morre um líder ou uma pessoa importante de uma aldeia do Xingu. Os parentes do morto organizam então uma grande festa em sua homenagem.

Primeiro, convidam parentes de outros mortos (que também serão homenageados) e membros de outras aldeias para participar do ritual. Passam várias semanas aprontando a festa: constroem uma cerca em torno da sepultura dos mortos, preparam a comida e a bebida que serão oferecidas aos convidados e pedem licença à natureza para cortar alguns troncos de quarup. Depois de pintados e enfeitados com penas, colares e cintos de algodão, os troncos são fincados no meio da aldeia. Cada tronco representa um morto. Em torno deles, cantadores e tocadores de maracá (espécie de chocalho indígena) iniciam o ritual.

Todos têm o corpo pintado de acordo com as tradições de sua etnia. Ao cair da tarde, arma-se uma fogueira próxima ao tronco, e os indígenas passam a noite cantando, dançando e chorando o morto.

Os membros das aldeias convidadas lutam o huka-huka, que imita o combate entre a onça e os peixes narrado no mito de Maivotsinin. Pintados com óleo de pequi e tinta de jenipapo, os lutadores se enfrentam dois a dois.

Terminadas as lutas, que podem durar várias horas, cada uma das aldeias visitantes oferece um presente ao anfitrião. O ritual se encerra com o lançamento dos troncos ao rio.

A função do quarup não é somente religiosa. Por meio dele, as diferentes aldeias do Xingu estreitam seus laços. Durante a festa também podem ocorrer rituais de passagem. Num deles, meninos de até 10 anos têm suas orelhas furadas e recebem outro nome. Em outro, meninas que tiveram a primeira menstruação e passaram um ano ou mais reclusas dentro de casa são apresentadas à aldeia. Depois disso, elas podem se casar.

A prática do quarup revela que, apesar do contato com o não índio, os indígenas brasileiros preservam sua cultura e mantêm suas tradições.

Com base neste texto, assim como na leitura seguinte, vamos tentar responder?

a- O que é um ritual de passagem?

b- Identifique um rito de passagem presente em nossa sociedade.

c- Você conhece algum rito de passagem (indígena ou afrodescendente) que você considere uma prática de resistência? Comente sobre ele.

AFRODESCENDENTES

OS QUILOMBOLAS

(Capítulos 14, pags. 290 e 291, livro de 7º ano)

Além das resistências individuais cotidianas, havia também a resistências coletivas: as fugas em bando e a formação dos quilombos, nome que se dava aos acampamentos de cativos fugitivos, bem distantes das povoações dos engenhos e das cidades. Com o tempo, esses acampamentos se transformavam em aldeias produtivas, com uma vida social e econômica própria. Observe o mapa

PALMARES

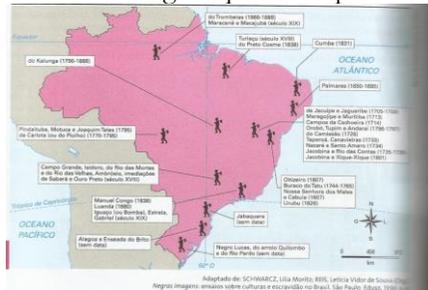
O foco mais famoso e antigo de resistência negra contra o escravismo foi o **quilombo dos Palmares**, na serra da Barriga, em Alagoas, no seio de uma densa mata de palmeiras cortada por muitos rios. Nessa região de difícil acesso, desenvolveu-se uma comunidade autossuficiente produtora de milho, mandioca, banana e cana-de-açúcar. Durante certo período, os quilombolas chegaram a comercializar excedentes com regiões vizinhas.

Palmares, que começou a se organizar no início do século XVII, chegou a abrigar mais de 20 mil africanos e afrodescendentes que fugiram das fazendas canavieiras desestruturadas pelas invasões holandesas. Dividia-se em povoados menores, chamados **mocambos**, liderados pelos mais fortes guerreiros.

Macaco, com suas mil e quinhentas casas, era a capital do quilombo.

Palmares sobreviveu por várias décadas. Sob um de seus líderes, Zumbi, conseguiu derrotar diversas expedições militares de holandeses, portugueses e fazendeiros, organizadas para exterminar o quilombo. Para os senhores de engenho, Palmares era uma ameaça, um exemplo perigoso. Seu sucesso estimulava o desejo de liberdade e a formação de outros quilombos.

Em 1695, o quilombo sucumbiu às tropas portuguesas comandadas pelo bandeirante Domingos Jorge Velho. Nesse mesmo ano, Zumbi foi morto e degolado pelos bandeirantes. Sua cabeça foi levada como um troféu para Recife. A metrópole considerou a vitória muito importante, comparando-a com a vitória sobre os holandeses. Estudiosos afirmam que a resistência de Palmares colocou em xeque a sociedade escravista existente na região que corresponde hoje ao Nordeste.



Neste mapa estão alguns dos mais conhecidos quilombos brasileiros No período escravista, que se estendeu até o final do século XIX. Hoje, Existem comunidades rurais habitadas por descendentes dos quilombolas.



Reconstituição dos mocambos dos Palmares onde moravam os Cativos fugitivos em Alagoas. Foto de 2003

Tente responder:

- O que é uma comunidade quilombola?
- Você considera uma comunidade quilombola uma prática de resistência? ~~115~~ que?
- Você conhece o sentido da palavra “utopia”? Como você descreveria seu significado?
- Você considera que as comunidades quilombolas sejam expressão de alguma utopia? Qual?

Nesta oficina, grande parte dos alunos respondeu não conhecer nenhum rito de passagem indígena ou afrodescendente que considerassem uma prática de resistência, enquanto alguns poucos citaram a folia de reis e a capoeira. Dois relatos de alunos do 6º ano da Escola de Campinas descrevem a prática do Congado, um rito, aliás, fortemente presente em sua comunidade.

Congado

O congado é um ritual para se livrar do mal espírito que se ele faz para o mal não se voltar contra ele. Se ele fizer o bem ele irá ficar bem, é por isso que deu origem ao congado.

(Aluno do 6º ano da Escola Municipal de Campinas).

O Congado

O congado é uma luta dos índios que tem roupa africana especial com a entrada da bandeira de Nossa Senhora Aparecida e na roupa tem um espelho para quem desejar o mal para o outro, volta para ele.

(Aluno do 6º ano da Escola Municipal de Campinas).

Foi consenso geral, entre os estudantes do 3º ciclo, que os quilombos configuraram práticas de resistência, embora poucos tenham justificado de forma coerente o por quê de responderem afirmativamente a essa questão. Quanto a considerar os quilombos uma utopia, a maioria considerou que sim, justificando sua posição ao reconhecerem os quilombos como expressão de um sonho de liberdade e igualdade.

Acabaria a escravidão e a discriminação racial.

(Estudante do 6º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes)

Viver livre.

(Estudante do 6º ano da Escola Municipal Campinas)

Fugir da escravidão.

(Estudante do 6º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes)

Eles serem pessoas livres.

(Estudante do 7º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes)

Na atividade final da oficina do 4º ciclo, era proposto que os alunos identificassem práticas indígenas ou afrodescendentes em sua comunidade, indicando, em paralelo, se eles consistiam em uma possível prática de resistência ou utopia, bem como associando tal resistência ou utopia à dimensão histórica. O número de alunos que não realizaram esta tarefa, num total de 9, foi maior que nas outras oficinas. Entre os textos produzidos pelos estudantes,

um mencionou as práticas de cura, reportando-a a uma expressão de resistência afrodescendente:

Na comunidade tem muitos traços da religiosidade africana, como os famosos benzedores, é muito comum se ouvir a frase: “Você está com dor de cabeça por causa de mau olhado, vai em fulano que ele te benze, toma um chá desta folha e um banho daquela que resolve. Tem relatos também de pessoas que fazem práticas de invocação de espíritos e magia negra. Religiosidade pode favorecer as práticas de resistência, porque são uma força a mais naquilo que [as pessoas] acreditam e fazem com que baseadas em sua fé resistam a opressões impostas por uma sociedade e governantes que tentam impor um padrão ditado por regras. Esta religiosidade fortalece a utopia social onde nem negros, nem índios permitem que lhes roubem sua identidade.
(Aluno do 7º ano da Escola Municipal Profesroa Celina Célia Gomes).

Em paralelo, no 4º ciclo, a quarta oficina propôs aos alunos a discussão acerca da mediação das crenças das populações marginalizadas no enfrentamento das adversidades (resistências) e na criação de alternativas (utopias) à vida social. Esta discussão foi instigada com a reprodução de um texto sobre os Malês, acompanhado por imagens:

ESCOLA
 História – Profa. Cibele Viana - Data: ____/____/2018

Nome: _____ Turma: _____

RELIGIOSIDADES E UTOPIAS
 4ª. Oficina pedagógica para 8º e 9º anos

O tema que vamos abordar nesta segunda oficina é “RELIGIOSIDADES E UTOPIAS”. O que nosso livro didático nos apresenta sobre isso? Vamos mais uma vez recordar como o livro traz o processo histórico, no período abordado em cada volume de nosso livro:

8º. Ano			
	SÉCULO XV ao XVIII	SÉCULO XVIII e XIX	SÉCULO XX
Mundo	MERCANTILISMO 1688- Revolução Gloriosa 1642- Revolução Puritana	LIBERALISMO 1776- Independência dos EUA 1789- Revolução Francesa	1939-1945- Segunda Guerra Mundial
Mundo	SÉCULO XXI		
	NEOLIBERALISMO 1991- Fim da guerra fria		
Brasil: - Indígenas - Afrodescendentes	Religiosidades..... Utopia.....		

9º. Ano						
	1889	1914-1918	1939- 1945	1947- 1991	1991	2001
Mundo	Proclamação da XXI República do Brasil	Primeira Guerra Mundial	Segunda Guerra	Guerra Fria	Fim da URSS	Início do século
Brasil: - Indígenas - Afrodescendentes	Religiosidades..... Utopias.....					

A religiosidade esteve presente na História da humanidade desde os seu primórdios e foi fundamental para a sobrevivência e resistência tanto dos indígenas quanto dos africanos. Através das crenças, buscaram enfrentar as adversidades e criar alternativas à vida social. Porém, tais aspectos nem sempre são visíveis, pois a religiosidade também é empregada para manutenção das estruturas de poder e das hierarquias sociais.



Capa do livro de História de 7º ano da coleção *Projeto Mosaico*, registrando uma catedral europeia – você aí identifica elementos de fé, cultura e poder?

AFRODESCENDENTES

(Capítulo 14, p. 245 do livro de 8º ano)

OS MALÊS

Os africanos muçulmanos da Bahia eram conhecidos por malês, palavra que se aproxima de imalê, quer dizer "muçulmano" em iorubá. Assim, de "malês" eram chamados quaisquer muçulmanos, fossem eles hauçás, nagôs, tapasoujejes.

Os malês utilizavam como símbolos de sua religião os amuletos, patuás ou bolsas de mandigas. Esses amuletos eram muito comuns na África ocidental e considerados verdadeiros talismãs, protegendo os africanos contra ataques em guerras, viagens e espíritos do mal. No Brasil, eram feitos, em geral, de uma oração colada dentro de pequenas bolsinhas de couro. A eles podiam-se acrescentar búzios, algodão, ervas e areia.

Os malês tinham também como símbolo o abadá -uma espécie de camisola grande de cor branca, provavelmente de origem hauçá, utilizada na Bahia apenas nas cerimônias rituais, além de barretes (chapéus), turbantes e anéis de ferro. Organizavam-se em tomo de um mestre e reuniam-se em casas de oração e estudo do alcorão, que, na verdade, eram as residências dos participantes. Aí faziam preces, copiavam orações, aprendiam a ler e escrever em árabe.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto. 2007. p. 155-156.



Retrato de Luiz Gama (1830-1882) por Ângelo Agostini
Litografia publicada na *Revista Ilustrada* em 1882.

Gama era filho de Luísa Mahin, uma das principais líderes da Insurreição Malê, e de um fidalgo português que o vendeu como escravo aos 10 anos de idade, para saldar dívidas.

Aprendeu a ler e escrever e tornou-se advogado, jornalista e poeta.

Abolicionista, foi responsável pela libertação de centenas de escravos, mas morreu antes da abolição da escravidão, que ocorreu em 1888.

No texto acima, vimos que os Malês utilizavam alguns símbolos em suas práticas religiosas.

a- Os símbolos ainda são importantes nas diversas religiões? Por que?

b- Símbolos religiosos afrodescendentes podem ser expressões de resistência social? Justifique sua resposta.

c-- O que "utopia" significa para você?

d- Símbolos religiosos afrodescendentes podem ser expressões de utopia social? Justifique sua resposta.

INDÍGENAS

(Capítulo 14,
p. 240 do
livro de 8º
ano)



Festival folclórico de Parintins, realizado em Parintins, no Amazonas, em 2014. O festival é realizado anualmente no mês de junho e a temática gira em torno de lendas e personagens folclóricos da cultura local.

Vamos tentar responder?

- Que elementos de religiosidade indígena você identifica na imagem?
- Atualmente, a religiosidade indígena é vivenciada como uma forma de resistência social? Como?
- E como expressão de utopia social?

Nessa etapa, os alunos, de maneira geral, associaram as simbologias religiosas a uma sensibilidade de proteção, também vinculando-as, ainda que implicitamente, a uma forma de resistência comunitária à dominação: “Os talimãs protegem os povos; não porque usam pra se proteger e só” (Estudante do 9º ano da Escola Municipal de Campinas).¹⁴⁶ Em paralelo, os símbolos religiosos são considerados expressões de uma crença performativa, com contornos éticos e aspiração por mudança: “eles acreditam que esses amuletos os protegem de maus espíritos, guerras; [...] esses símbolos representam o que eles querem de melhor para o mundo” (Estudante do 9º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes).¹⁴⁷ Desta forma, afirmou outro discente, “quando acreditamos no poder dos símbolos eles se tornam realidade” (Estudante do 8º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes).

Outro aspecto que deve ser destacado é a incidência de uma leitura dessacralizada sobre a experiência vivida no tempo presente, adotada pelos estudantes: algumas respostas postularam que o religioso “nem é importante mais” (Estudante do 9º ano da Escola Municipal de Campinas), ou que “não se usa esses tipos de objetos hoje em dia” (Estudante do 9º ano da Escola Municipal de Campinas).

A fotografia do Festival de Parintins foi apresentada com objetivo de suscitar uma reflexão sobre a religiosidade indígena. Perguntou-se então aos alunos se essa religiosidade também poderia consistir em uma forma de resistência social e de utopia social.

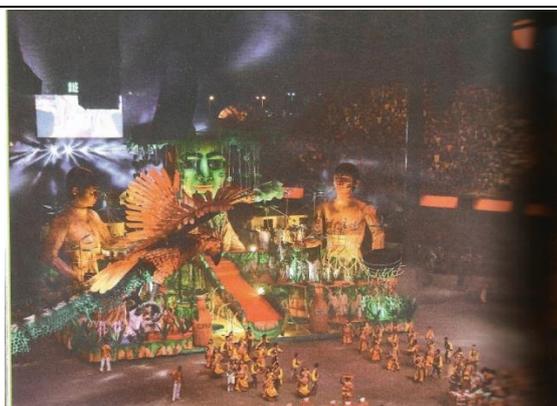


Fig. 43 - Fotografia do Festival de Parintins – 2014.
(VICENTINO; VICENTINO, 2015, v. 8, p. 240)

Procedendo à interpretação da foto, os alunos identificaram os elementos que remetem à cultura indígena, formulando respostas positivas quanto a ela ser vivenciada como forma de

¹⁴⁶ Conforme também o estudante do 8º ano da Escola Celina Célia Gomes: “Eles acreditam que esses amuletos dão sorte, protegem dos maus espíritos”.

¹⁴⁷ Conforme também o estudante do 8º ano da Escola Celina Célia Gomes “Esses símbolos representam o que eles querem de bom e de melhor para o mundo”.

resistência: “Sim. Eles permanecem com sua cultura viva” (Estudante do 8º ano da Escola Professora Celina Célia Gomes), pois através das vivências religiosas também prosseguiriam “lutando contra a mudança imposta pelo homem e a urbanização” (Estudante do 9º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes) e assim perdurariam “mantendo a tradição” (Estudante do 8º ano da Escola Professora Celina Célia Gomes). Já quanto a ser uma utopia, os estudantes não discorreram sobre o tema, ou simplesmente confirmaram ou refutaram tal associação, em palavras de cunho monológico: “Não” (Estudante do 9º ano da Escola Municipal Campinas); “Sim” (Estudante do 9º ano da Escola Municipal Campinas).

A última atividade solicitou que os alunos identificassem traços de religiosidade indígena ou africana em sua comunidade, indagando se esta favorecia alguma prática de resistência ou utopia. Mas os textos produzidos não relataram traços de religiosidade indígena ou afrodescendentes na comunidade em que vivem. Somente um aluno da escola de Campinas identificou o congado como uma prática de resistência presente em sua comunidade, mas apenas procedeu a tal menção, sem elaborar um texto descrevendo a prática. “É uma dança típica de afrodescendentes, dança muito conhecida em Minas Gerais e outros tantos lugares a fora. Essa dança é bastante agitada”.

Com base na produção dos alunos, parece cabível considerar que perdura, no Brasil, inclusive nas comunidades estudadas, um contexto de ensino ainda demarcado “pela hegemonia cultural euro-brasileira e pela exclusão das heranças culturais afro-indígenas dos currículos escolares, que subtraem das classes populares importantes instrumentos de etnicidade, autonomização social e cidadania impondo-lhes a branquidade”.¹⁴⁸ Vale, portanto, não somente ponderar criticamente, mas perdurar no esforço de didatizar, em sala de aula, reflexões como as abaixo transcritas:

A trajetória do negro [e do indígena] no Brasil sempre foi de luta. [...] O terreiro, o quilombo, a roda de capoeira e a escola de samba são, acima de tudo, estratégias de resistência. Lembremos os versos de Luiz Melodia: “Cantando samba a noite inteira, eu sou mais forte, eu sou mais gente, eu sou um rei”.

A cultura negra, da qual o candomblé e o samba são expressões máximas, tem sido nossa arma para lutar e sobreviver. Se a escravidão nos arrancou a realeza, o orixá nos devolveu.¹⁴⁹

¹⁴⁸ CAPUTO, S. G. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. p. 242.

¹⁴⁹ Candomblé, religião de resistência. *Carta Capital*, 11 ago. 2017.

3.7. Oficinas, livro didático e saber histórico

Em seu conjunto, as oficinas promovidas apontaram para a importância de aprofundar-se o significado de um discurso histórico para os alunos, disciplina com a qual travam contato, de forma particularizada, justamente a partir do 6º ano, conforme a configuração curricular adotada pelo município de Mariana e, em paralelo, constante da coleção *Projeto Mosaico*.

As oficinas permitiram perceber a dubiedade, no entendimento dos estudantes, das fronteiras interpretativas entre o saber histórico e narrativas míticas, a não ser a delimitação circulante no “senso comum” de que o conhecimento histórico refere-se a “fatos”, que podem ser “datados no passado”. Por isso, estudar mitos, ritos, sinais (como fontes escritas e imagéticas) na disciplina História mostra-se algo cabível para eles, pois, em sua concepção, tais abordagens ajudam os alunos “para que lembrem o passado e a cultura dos povos” (Estudante do 8º ano da Escola Municipal professora Celina Célia Gomes).

De forma concomitante, observou-se durante a realização das oficinas que os alunos ainda percebem as populações afrodescendentes e indígenas como reportadas a um tempo passado. Em uma comunidade que possui um grande contingente de afrodescendentes como a de Campinas, é impactante constatar como tal presença é pouco reconhecida e por vezes até negada. Isso pode ser compreendido no bojo de uma formação histórica escolar reprodutora da leitura colonialista e civilizatória, que se impôs durante gerações e perdura no imaginário social, apesar das ações afirmativas voltadas à reformulação do currículo de História.

Neste quadro, não é incomum que os estudantes considerem que os grupos afrodescendentes e indígenas não tenham história, não sejam agentes históricos, mas produzam mitos e ritos, que devem ser preservados “como aconteciam antigamente”, para que sua cultura seja respeitada.

Os indígenas são, em geral, vistos como uma sociedade do passado. Para muitos educadores os verdadeiros indígenas são aqueles que possuem algumas características específicas - tais como andar nu, caçar, fazer pinturas no corpo - que compuseram historicamente a identidade construída por e/ou sobre estes. Os indivíduos pertencentes a uma comunidade indígena, para esses professores, não teriam sequer o direito à historicidade, à mudança, ao desejo de ocupar outros espaços que não a aldeia. Tal é o caso de indígenas que hoje ocupam vagas em universidades. Apesar de seu caráter de conquista empreendida pelos povos indígenas, a inclusão universitária é vista como aculturação pela população que ignora sua história, sua luta e suas contribuições a toda a sociedade brasileira.¹⁵⁰

¹⁵⁰ OLIVEIRA, Juliana Pires de; GOULART, Treyce Ellen. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em sala de aula: a implementação da Lei 11.645/08 nas escolas. *Aedos*, n. 11, v. 4, set. 2012. p. 570-571.

Assim, embora se tenha avançado muito com as leis 10.639/03 e 11.645/08, no que toca a um uso mais dialógico do livro didático de História no espaço escolar, ainda é preciso encontrar caminhos de efetiva incorporação e positividade das histórias desses segmentos da população brasileira.

No decorrer desta dissertação, foi possível constatar que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 possibilitaram uma maior visibilidade às populações que antes possuíam um papel secundário na constituição da História Nacional, afrodescendentes e indígenas. Apesar deste avanço, tanto a historiografia quanto o ensino de história defrontam-se com o desafio de conferir maior visibilidade (e reiterar a legitimidade político-cultural) desses segmentos marginalizados da população. Perdura, ainda, certa dificuldade para inclusão cotidiana da participação de sujeitos (individuais e coletivos) historicamente silenciados na constiuição da sociedade. Neste cenário, hoje agravado pela atual conjuntura política brasileira, pensar em diversidade cultural, atentando ao percurso dos grupos afro-descendentes e indígenas, é uma questão ainda mais delicada.

Para que a mudança na maneira de se “contar” a história da formação étnico-cultural da população brasileira, iniciada pelos movimentos sociais que deram origem às leis acima citadas, não venha a ser solapada, é preciso que o ensino de história não abdique de seu potencial de promoção de resistência e de transformação sociocultural. A escola precisa mais do que nunca ser uma protagonista de ações que libertem das persistentes amarras do preconceito ainda vivo, as quais preservam a histórica desigualdade presente entre nós. Este espaço educativo apresenta uma enorme diversidade cultural, onde há constante choques entre as distintas vivências, concepções e expectativas, mas este estranhamento e até conflitos entre tais alteridades porta a condição de propiciar trocas e aprendizagem (ao invés da intolerância e dos fundamentalismos), viabilizando a produção de conhecimentos inclusivos. Procedendo desta maneira, a escola, tranforma-se em uma instância efetiva de labuta democrática e luta pelos direitos civis e sociais, bem como pelo reconhecimento à dignidade e valorização de uma parcela significativa da sociedade brasileira, desqualificada (e muitas vezes criminalizada) pelos interesses de uma minoria, que considera, no mínimo, “supeitos”, todos que não se “encaixam” em padrões de uma cultura branco-masculina-ocidental-cristã (a qual, por priorizar determinados padrões em detrimento de outros, é acionada de forma elitista e excludente).

Ao promover, como destacado no início desta dissertação, a diversidade em momentos específicos, e por meio de atividades peculiares como o 20 de novembro - “Dia da Consciência Negra” - ou o 19 de aril – “Dia do Índio”-, a escola rompe como o seu papel de promotora da diversidade, pois essas comemorações feitas em momentos apenas pontuais do calendário

escolar não promovem a necessária reflexão acerca da construção histórica das diferenças em nossa sociedade. Por isso,

A escola contemporânea deve ser vista como o tempo educacional da descolonização, da reinvenção dos sistemas de ensino, com vistas à diversidade e ao reconhecimento da pluralidade dos saberes e das experiências. Assim, é necessário descolonizar o processo educacional, isso significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro. Esse movimento traz consigo igualmente a descolonização da crítica, não compactuando com a ideia de que o conhecimento é algo exclusivo de alguns grupos.¹⁵¹

As oficinas realizadas com os alunos do segundo segmento do ensino fundamental nas escolas de Campinas e Águas Claras proporcionaram a confirmação de que a visão destes estudantes em relação a matriz étnica formadora da população brasileira ainda está perpassada por não reconhecimentos de experiências históricas altamente significativas, não apenas no Brasil de forma geral, mas em suas próprias comunidades. Tais ausências são uma decorrência formativo-cultural do longo tempo que a visão eurocêntrica predominou na historiografia nacional. Apesar desses alunos, especialmente os que estudam na Escola Municipal de Campinas, habitarem regiões remanescentes de quilombos, tal vivência não é explicitada nem legitimada em seus discursos. Assim, a apropriação promovida por eles das representações afrodescendentes e indígenas da coleção *Projeto Mosaico* acaba por reiterar o discurso historiográfico didatizado neste material, sem um maior cojetamento com as experiências e trajetórias por eles vividas. E apesar da coleção buscar incorporar contribuições acadêmicas significativas no tocante às representações afro-descendentes e indígenas, tais leituras, pelos alunos, acabam se reduzindo a “informações”, entre outras tantas circulantes, sem que isso lhes suscite aspirações de ações afirmativas em âmbito pessoal e comunitário.

É inegável que as mudanças almejadas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 no ensino de História ainda estão longe de atingir seu objetivo, pois decorridos dezesseis anos da promulgação da primeira e onze da segunda, a resistência no espaço escolar, bem como na relação com as famílias, meios de comunicação e sociedade em geral perduram consideráveis. Mudar essa realidade é uma tarefa que cabe aos mais variados agentes sociais, com papel destacado à escola e diretamente ligado à figura do professor, cujas concepções pedagógicas, políticas e culturais irão delineando alternativas possíveis na tarefa de construir um conhecimento baseado na diversidade. Percebemos, ao longo desta pesquisa, que é de suma

¹⁵¹ CARVALHO, Francione Oliveira; TEODORO, Thalita de Cassia Reis. *Op. Cit.* p. 6.

importância realçar o protagonismo dos docentes na tarefa de promover uma perspectiva intercultural, onde as diversas culturas são fundamentais para se compreender a sociedade em sua diferenças e assim promover uma convivência democrática que oportunize a todos oportunidades minimamente pautadas na justiça social. Por isso, desejamos elevar estes profissionais a categoria de coadjuvantes diretos na construção do processo histórico sob o viés da diversidade e sua reinterpretação no âmbito do conhecimento histórico escolar. A conclusão desta dissertação despertou o propósito de uma nova pesquisa, a ser realizada em âmbito de doutorado, que seja promovida como uma investigação co-participativa, na qual diferentes professores do ensino básico, em diálogo com a universidade, venham a produzir uma narrativa didática dos distritos da cidade de Mariana. Tal discurso, por sua vez, atentará de forma prioritária para as dinâmicas das comunidades que aí residem, para a formação cultural e política de seus moradores, sobretudo dos alunos, outros indispensáveis interlocutores dessa narrativa.

.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes:

ESCOLA MUNICIPAL DE ÁGUAS CLARAS. *Águas Claras resgatando uma história e descobrindo suas potencialidade*. 2006. Mimeo.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARIANA. *Proposta Pedagógica da Escola Municipal de Campinas*. 5 ago. 2015.. Mimeo.

VICENTINO, Cláudio, VICENTINO José Bruno. *Projeto Mosaico*. São Paulo: Scipione, 2015. 6º ao 9º anos. 4 volumes.

Obras de referência:

CONSELHO NACIONAL DE GEOGRAFIA E CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – IBGE. *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1957-1964. V. XXVI, 1959.

Obras gerais:

ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de história. *História & Cultura*, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015.

ABUD, Kátia. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p.109, 1988.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Qual o valor da história hoje?*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

_____. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; MIRANDA, Sonia Regina. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva. *Educação em Revista*. n. 46, p. 259-283, dez 2012.

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de; GRANDO, Beleni Salete. As práticas corporais e a educação do corpo indígena. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 59-74, dez. 2010.

BARROS, Armando Martins; VENTRES, Wayza. Temporalidade e memória indígena: desafios gnoseológicos na formação de professores guarani mbyá para escola diferenciada. *Tellus*, Campo Grande – MS, ano 2, n. 3, p. 109-123, out. 2002.

BENEDETTI, Eduardo José Bordignon; CAVALCANTE, Anderson Oreste. Ações afirmativas e a Realização da justiça social. *JURIS*, Rio Grande, v. 17, 2012.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na Sala de Aula*. Conceitos, práticas e propostas. 3a. ed. São Paulo: Contexto: 2005.

_____. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, v.3 2, n. 93, p.127-149, maio-ago. 2018.

_____. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p.127-149, maio-ago. 2018.

BOSI, Alfredo. A. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/cdrom/bosi/>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*, 1988. Art. 215. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 11 jan. 2019.

_____. *Lei 10.639* 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 22 jul. 2017

_____. *Lei 11.645*. 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. 2004 . Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em 23 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais*. 1998.

_____. *Guia Digital – PNLD 2017*. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017>>. Acesso em: 31 ago. 2107.

_____. Decreto n. 91.542, de 19 ago. 1985. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2017.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

Candomblé, religião de resistência. *Carta Capital*, 11 ago. 2017.

CAPUTO, S. G. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARIE, Nayara Silva de. *Avaliações de coleções didáticas de História de 5ª. à 8ª. séries do ensino fundamental: um contraste entre os critérios dos professores e o do PNLD*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte; FAE/UFMG, 2008.

CARVALHO, Francione Oliveira; TEODORO, Thalita de Cassia Reis. Memórias, afetos e corporeidade negra na formação de professores. *Revista COCAR*, Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA, Belém, Edição especial n. 4 Jul./Dez. 2017.

CASTRO, Cristiana Gonzaga Candido de Souza; ARAUJO, Débora Cristina; CEBULSKI, Márcia Cristina; MARÇAL, Maria Antônia. O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Paraná: legislação, políticas afirmativas e formação docente. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/1001_958.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2017.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. *Diretrizes curriculares para o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes*. (Mato Grosso, Brasil). Tese (Doutorado em Educação). 327 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *A Operação Historiográfica. A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, s.d.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

COELHO, Alessandro Manduco. Política, religião e utopia: o discurso e a crença religiosa submersos na imaginação e pensamento utópico. *Páginas de Filosofia*, v. 5, n. 2, p.35, jul./dez. 2013.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, set./dez. 2004.

CICHOWICZ, Ana Paula Casagrande. Diálogos acerca do rito e a sua eficácia. *Mosaico Social* - Revista do Curso de Ciências Sociais da UFSC. Ano V, n. 5, p. 101-109, 2010.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira Os Discursos da Racialização da África nos Livros Didáticos Brasileiros de História (1950 a 1995). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 35-58, jan./mar. 2017.

COSTA, Warley. A escrita escolar da História da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. (orgs). *Ensino de História e Culturas e Indígenas*. Pallas: 2013.

ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. *O uso do livro didático em sala de aula por professores de história*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2003.

FARIAS JUNIOR, José Petrucio de. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences* . Maringá, v. 35, n. 1, p. 127-134, Jan.-Jun. 2013.

FONSECA, Selva Guimarães *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papyrus, 1994.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FURET, François. O nascimento da História. In: *A Oficina da História*. Lisboa: Gradiva.

GABRIEL, Carmem Teresa. O conceito de História-ensinada: entre a razão pedagógica e a razão histórica. (reflexões sobre a natureza epistemológica do saber histórico escolar). In: CANDAU, Vera Maria (Org.), *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GAGLIETTI, Mauro; BARBOSA, Márcia Helena Saldanha. A Questão da hibridação cultural em Néstor García Canclini. *VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul – Passo Fundo – RS*. 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2007/resumos/R0585-1.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

GASPARELLO, Arlete. *Construtores de Identidade: A pedagogia da Nação Nos Livros Didáticos da Escola Secundária Brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

_____. A nação imaginada nos livros didáticos do século XIX. *Cadernos de História da Educação*, v. 14, n. 1, jan./abr. 2015.

GOMES NETA, Beatriz LatinI. *Os nomes de escolas públicas na cidade de Mariana: microtoponímia urbana*. Dissertação (Mestrado em Letras). Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HUYSSSEN, Andreas. *Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória*. Rio de Janeiro: Contraponto/Museu de Arte do Rio, 2014.

Jornal Ponto Final, 3 set. 2015.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATTOS, Hebe; ABREU. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas" - Uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 41, p.5, 2008.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, 123-144, 2004.

MOREIRA, Kênia. *Índios nos livros didáticos de história do Brasil na Primeira República (1889-1930)*. Disponível em: <http://www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/216.pdf>. Acesso em: 9 out, 2017.

NADAI, Elza. O ensino de História e a 'pedagogia do cidadão'. In: PINSKY, J. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2011.

NOBRE, Felipe Nunes. *Nos meandros do (re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014)*. Dissertação (Mestrado em História), 2017, 217 f., Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pelotas, 2017.

OLIVEIRA, Juliana Pires de; GOULART, Treyce Ellen. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em sala de aula: a implementação da Lei 11.645/08 nas escolas. *Aedos*, n. 11, v. 4, set. 2012.

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, n. 41, jan.-jun. 2008, p. 21-43.

POLLAK, Michael. Estudos, Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 7 out. 2017.

QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126. *Apud*: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.1, p.15-40, abr. 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo, 2014.

RIBEIRO, Jonatas Roque. História e Ensino de História: perspectivas e abordagens. *Educação em Foco*, n. 7, set. 2013. p. 4. Disponível em: <unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/.../ensino_historia>. Acesso em: 12 jun. 17.

RICCI, Cláudia Sapag; SIMAN, Lana Mara Castro (org). Apresentação. In: *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*. Belo Horizonte: Centro Pedagógico da UFMG, 2015.

ROZA, Luciano Magela. *A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos*. Belo Horizonte: UFMG, 2014 (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SACRAMENTO, Cristina Carla. *De “Gente da África” a “Nossos irmãos”*: quem são os negros nos livros didáticos de História do Brasil de Rocha Pombo e Viriato Corrêa? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013.

SALES, Ana Gabriela. Governo Bolsonaro libera publicidade em livros escolares. *Jornal GGN*, 9 jan. 2019. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/gestao/governo-bolsonaro-libera-publicidade-em-livros-escolares/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. Acerca do conceito de representação. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, n. 6, p. 27-53, dez. 2011.

SANTOS, Pedro; NICODEMO, T.; PEREIRA Mateus. Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: o eurocentrismo em questão. *Estudos históricos*, v. 30, p.161-186.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 9ª. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, Gilberto. Interculturalidade e educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular. *25ª Reunião da ANPED*. Caxambu, 2002.

SOUSA, Andréia Lisboa de; SOUZA, Ana Lúcia. *Oralidade, Cantos e re-encantos: vozes africanas e afro-brasileiras*. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/oralidade-cantos-e-re-encantos-vozes-africanas-e-afro-brasileiras>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

SOUZA, Leonardo Andrade de. *Diagnóstico do meio físico como contribuição ao ordenamento territorial do Município de Mariana*. 2004. 182 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil). Ouro Preto, Universidade Federal de Ouro Preto, 2004.

ROCHA, Elaine. *A captura de novos sentidos na história - gênero e etnia*. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol04_atg6.htm>. Acesso em: 22 maio 2017.

TAVARES, Adriana Gomes. *A representação do negro nos livros didáticos de História em Minas Gerais (1960-2005)*. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/5a_1.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2017.

THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A disciplina de História no Império brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 17, p. 1-10, mar. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art01_17.pdf>. Acesso em: 15/07/2017.

TRINDADE, Raimundo, cônego. *Instituições de igrejas no Bispado de Mariana*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1945.

VELACO, Diego Bruno. As articulações entre passado e presente no currículo de História: desafios e estratégias nos discursos dos professores. *EBR – Educação Básica Revista*, v.3, n.2, 2017.

WALSH, Catherine. interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

Sites:

Além das Montanhas de Mariana. 15 abr. 2014. Blog oficial do PIBID-PED da UFOP. Disponível em: <<http://pedbioufop.blogspot.com.br/2014/04/a-escola-municipal-de-campinas-situa-se.html>>. Acesso em 27 fev. 2018.

PREFEITURA DE MARIANA. Águas Claras – Portal Turismo. Disponível em: <<http://turismo2016.pmmariana.com.br/aguas-claras>>. Acesso em 12 jan. 2019.

ORGANOGRAMA TEMÁTICO DA COLEÇÃO “PROJETO MOSAICO”

6º ANO			
Módulo 1: Discutindo a História e nossas origens	Capítulo 1: O que é História	Capítulo 2: A História mais Remota ou pré-História	
Módulo 2 América: primeiros povos e civilizações	Capítulo 3: O Povoamento da América	Capítulo 4: Povos Indígenas do Brasil	Capítulo 5: Reinóis e Impérios antigos da América
Módulo 3 África: primeiros povos e civilizações	A Antiga Civilização Egípcia	Capítulo 7: África Antiga: Diversidade Povos e Reinos	
Módulo 4 Antigas civilizações da Mesopotâmia e do Oriente Médio.	Capítulo 8: As civilizações da Mesopotâmia	Capítulo 9: hebreus, Fenícios e Persas	
Módulo 5 As grandes civilizações orientais	Capítulo 10: A Índia Antiga	Capítulo 11: A China Antiga	
Módulo 6 A formação do mundo grego antigo	Capítulo 12: Origens da Grécia	Capítulo 13: Atenas e Esparta: As cidades Gregas Exemplares	
Módulo 7 A Hegemonia de Atenas e o Helenismo	Capítulo 14: A Grécia Clássica Helenística	Capítulo 15: A Cultura Grega antiga	
Módulo 8 O mundo romano antigo	Capítulo 16: Roma: Da Monarquia a República	Capítulo 17: O Império Romano	

7º ANO		
Módulo 1: O Período Medieval: Sociedade, Política e Religião	Capítulo 1: A Europa e a Formação do Feudalismo	Capítulo 2: Poder e Igreja na Idade Média
Módulo 2 A Cultura Medieval e os Bizantinos	Capítulo 3: Visões de Mundo e Cultura Medieval	Capítulo 4: Os Bizantinos e a Civilização Árabe
Módulo 3 Do Renascimento Comercial e Urbano à Expansão Marítima	Capítulo 5: Transformações da Europa Medieval	Capítulo 6: A Expansão Marítima Europeia
Módulo 4 Transformações Culturais e Religiosas na Europa	Capítulo 7: O Renascimento Cultural	Capítulo 8: A Reforma Religiosa
Módulo 5 Os Estados Europeus e a América Colonial	Capítulo 9: O Estado Absolutista Europeu	Capítulo 10: O Mercantilismo e a Colonização da América
Módulo 6 O Povoamento e a Delimitação da América Portuguesa	Capítulo 11: A Administração na América Portuguesa	Capítulo 12: As Fronteiras na América Portuguesa
Módulo 7 Povos Africanos e o Sistema Escravista na América Portuguesa	Capítulo 13: Povos Africanos e a conquista dos Portugueses	Capítulo 14: Escravidão, Tráfico e Práticas de Resistências
Módulo 8 Atividades Econômicas no Período Colonial	Capítulo 15: A Produção Açucareira e outras Atividades	Capítulo 16: A Atividade mineradora

8º ANO			
Módulo 1: Mundo Contemporâneo; A Era das Revoluções	Capítulo 1: Introdução ao Mundo Contemporâneo	Capítulo 2: O Iluminismo e a Independência das 13 Colônias da América do Norte	
Módulo 2 Tempo de Revoluções e Rebeliões	Capítulo 3: A Revolução Francesa	Capítulo 4: Rebeliões na América Portuguesa	
Módulo 3 A Era Napoleônica e a Industrialização	Capítulo 5: Napoleão e o Congresso de Viena	Capítulo 6: A Revolução Industrial	
Módulo 4 Independência da América Ibérica	Capítulo 7: A Independência da América Espanhola	Capítulo 8: A Independência na América Portuguesa	
Módulo 5 Os Centros de Poder no Século XIX	Capítulo 9: Os Estados Unidos no Século XIX	Capítulo 10: A Europa no Século XIX	
Módulo 6 África e Ásia: Tempos da Dominação Colonial	Capítulo 11: Imperialismo no século XIX		
Módulo 7 A Consolidação do Brasil Independente	Capítulo 13: O Primeiro Reinado	Capítulo 14: O Período Regencial	Capítulo 15: Segundo Reinado; Economia e Sociedade
Módulo 8 Brasil e o Fim da Monarquia	Capítulo 16: Segundo Reinado: Economia e sociedade	Capítulo 17: Segundo Reinado: O fim da Monarquia no Brasil	

9º ANO			
Módulo 1: O Nosso Mundo	Capítulo 1: Introdução ao Estudo do Século XX e Início do XXI	Capítulo 2: A Primeira Guerra Mundial	Capítulo 3: A Revolução Russa e a URSS
Módulo 2 O Brasil e a República Oligárquica	Capítulo 4: Brasil: A Construção da República	Capítulo 5: As Manifestações Populares no Início da República	
Módulo 3 Os Anos do Pós-Primeira Guerra Mundial	Capítulo 6: Crises e Totalitarismo	Capítulo 7: O Brasil nos Anos 1920	
Módulo 4 A Era Vargas e o Mundo em Guerra	Capítulo 8: A Era Vargas	Capítulo 9: A Segunda Guerra e a Queda de Vargas	
Módulo 5 O Mundo da Guerra Fria	Capítulo 10: Guerra Fria: O Mundo dividido	Capítulo 11: Brasil: Da Democracia À Ditadura	
Módulo 6 América Latina, Ásia e África: Soberania e Descolonização	Capítulo 12: América Latina: Em Busca da soberania	Capítulo 13: A Descolonização da Ásia e da África	
Módulo 7 O fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Internacional	Capítulo 14: O Fim do Bloco Soviético e da Guerra Fria	Capítulo 15: Outra Ordem Mundial	
Módulo 8 Brasil Recente	Capítulo 16: Brasil: Redemocratização e Globalização	Capítulo 17: O Nosso Tempo	

