



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROFHISTÓRIA

DISSERTAÇÃO

**PARÂMETROS PARA PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA – APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A LEI 10.639/2003**

MARCELLO GOMES DE ASSUNÇÃO

Seropédica
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROFHISTÓRIA

**PARÂMETROS PARA PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA – APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A LEI 10.639/2003**

MARCELLO GOMES DE ASSUNÇÃO

Sob a Orientação da Professora

REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau Mestre em Ensino de
História, no Curso Mestrado Profissional em
Ensino de História – PROFHISTÓRIA-UFRRJ

Seropédica, RJ

Outubro de 2016

907
A851p
T

Assunção, Marcello Gomes de, 1971-
Parâmetros para produção e avaliação de
livro didático de história - aprendizagem
histórica e a Lei 10.639/2003 /Marcello Gomes
de Assunção. - 2016.
142 f.: il.

Orientador: Regina Maria de Oliveira
Ribeiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Mestrado Profissional em
Ensino de História, 2016.

Bibliografia: f. 132-142.

1. História (Ensino fundamental) -
Estudo e ensino - Teses. 2. Livros didáticos
- Avaliação - Teses. 3. Cultura afro-
brasileira - Estudo e ensino - Teses. 4.
Negros - Brasil - História - Teses. 5.
África - História - Teses. 6. Brasil. [Lei
n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003] - Teses.
I. Ribeiro, Regina Maria de Oliveira, 1973-
II. Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Mestrado
Profissional em Ensino de História. III.
Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

**PARÂMETROS PARA PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA – APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A LEI 10.639/2003**

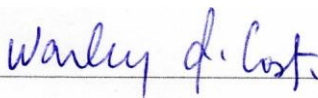
MARCELLO GOMES DE ASSUNÇÃO

**Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Ensino de História, no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História -
PROFHISTÓRIA.**

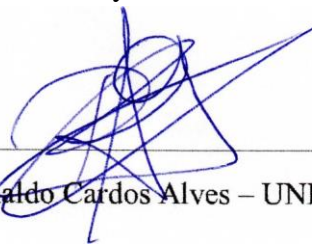
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/10/2016



Prop. Dr^a. Regina Maria de Oliveira Ribeiro —UFRRJ



ProP. Dr^a. Warley da Costa UFRJ



Prof. Dr. Ronaldo Cardos Alves – UNESP

Aos meus pais, Arlene e José G.
Assunção (in memoriam), minha
amada Denize, meus filhos Caio
e Pedro.

AGRADECIMENTOS

À Minha Orientadora, Professora Dr^a. Regina Maria de Oliveira Ribeiro, pelas sugestões, críticas e observações que permitiram este trabalho chegar a um bom termo, pela confiança e estímulo em momentos cruciais do mestrado e da pesquisa, pelo desprendimento em momentos em que passava por muitas tempestades, pelos ensinamentos, pelo diálogo amistoso. A sua experiência e conhecimento na área do ensino de História contribuiu enormemente na realização desse trabalho.

À Professora Mônica Lima e Souza que formou a banca de minha qualificação e arguição, pela leitura atenta, sugestões e críticas. Seus comentários foram valiosos e decisivos para a realização desta pesquisa.

Ao Professor Alexander Martins Vianna que aprendemos a admirar pela erudição e comprometimento com que conduziu a disciplina de Seminário de Pesquisa e na construção teórico-metodológica do projeto; pelas suas contribuições e sugestões na banca de qualificação e por defender aquilo em que acreditava durante sua gestão na Coordenação do mestrado; agradeço, principalmente, por me estimular a continuar em um momento que pensei em desistir, minha dívida é impagável.

Aos professores do profhistória Ana Maria Monteiro, Amílcar Araújo Pereira, Felipe Santos Magalhães, Maria da Glória de Oliveira, Marieta de Moraes Ferreira, Patrícia Bastos de Azevedo, Rebeca Gontijo Teixeira que com suas aulas instigantes e carregadas de dinamismo permitiram que minha visão sobre o ensino de História fosse completamente *transformada*.

Aos amigos mestrados Carlos Gustavo, Nelson Lopes e Maurício dos Santos Ferreira pela amizade e por compartilharem momentos importantes e algumas angústias durante esses anos.

Aos demais companheiros e companheiras da primeira turma do profhistória da Rural: Adolfo Baptista, André Luiz, Arnaldo Ramos, Bruno Oliveira, Camila Oliveira, Gabriel Henriques Isabelle de Lacerda, Isabelle de Lacerda e Rennan Azevedo pelas discussões, convívio e constante incentivo, além de importantes risadas.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo financeiro que permitiu a compra de livros e outras despesas sem as quais esse trabalho não seria possível.

Aos meus alunos e alunas, que sempre formaram o meu horizonte de expectativas quando o assunto era escola e ensino de história; a melhoria do ensino para eles foram parte de minhas motivações na pesquisa sobre o ensino de História, sobre as relações étnico-raciais, junto com a luta por uma educação pública de qualidade.

A minha mãe que nunca deixou de me estimular a estudar sempre mais, à minha amada esposa Denize, aos meus filhos Caio e Pedro que tiveram que lidar e entender minhas ausências e o incentivo para que essa dissertação fosse concluída.

Ao grande Deus, por permitir que um filho de operário chegasse onde seus pais jamais poderiam imaginar possível.

Ciências e letras não são para ti;
Pretinho da Costa não é gente aqui.
Desculpa, meu caro amigo,
Eu nada te posso dar;
Na terra que rege o branco,
Nos privam té de pensar!

Luiz Gama

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo a elaboração de parâmetros críticos para produção e avaliação de livros didáticos de História do ensino fundamental que atendam de forma eficaz os ditames da Lei 10.639/2003, ampliada com a Lei 11.645/2008, na especificidade da obrigação do ensino em todos os níveis da educação brasileira 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. É nosso objetivo que a análise e a proposição de parâmetros avaliativos considerem o desenvolvimento do pensamento histórico de crianças e jovens em favor da construção da consciência histórica crítico/genética, segundo os aportes teóricos e metodológicos da Didática da História. Para alcançarmos os objetivos traçados, fizemos um estudo sobre os parâmetros propostos para o ensino de História da África e dos afro-brasileiros segundo a legislação vigente e que almejam ser aplicados nas escolas. Discutimos como essa proposta de ensino resulta das demandas e pressões exercidas pelos movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro que tinha um projeto que buscava incluir na educação brasileira propostas curriculares que inserissem o negro como agente da História. Fizemos uma análise comparativa de coleções didáticas de História aprovadas pelo PNLD, uma aprovada no edital do ano de 2003 – ano da edição da Lei 10.639 - e outra aprovada para o triênio de 2014 a 2016. As coleções escolhidas são de Alfredo Boulos Junior, História: sociedade e cidadania; da editora FTD. Para análise das coleções apoiamos-nos no conceito de *materialidade textual* abordando os livros didáticos como complexo intertextual que forma a linguagem adotada nesse material, considerando aspectos e elementos do processo de produção das obras e do resultado final presente em textos, representações imagéticas, atividades propostas, links de internet, boxes informativos, indicação de livros etc. Verificamos que ainda são veiculadas visões sobre o negro que não corroboram com o combate ao racismo e os estereótipos presentes no senso comum sobre o continente africano e sobre o povo negro dentro e fora da África. Nesta perspectiva, defendemos que o ensino de História e cultura da África e dos afro-brasileiros devem promover a construção de uma consciência histórica do tipo crítico/genético a partir de uma *aprendizagem histórica* que permita a construção da *competência narrativa* por parte dos alunos capacitando-os para dar sentido ao passado e permitindo uma orientação prática na vida presente e futura.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino de História; Saber Escolar; Livro Didático; Movimento Negro; História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola.

ABSTRACT

The present study aims at the elaboration of critical parameters for the production and evaluation of History textbooks for elementary school which accurately meet the Law 10.639/2003, enlarged with Law 11.645/2008, in the specificity of the obligation of teaching the following subjects to all levels of the Brazilian educational system: African and native-African history, the struggle of black people in Brazil, the Brazilian black culture and the role of black people in the formation of the national society. . In order to reach the objectives planned, we have carried out a study about the parameters proposed for the teaching of History of Africa and African-Brazilian people in accordance with the current Legislation that is desired to be taught in schools. We discuss how this teaching proposal comes from the demands and pressure by social actions, highlighting the black people action which had a project that aimed at including, in the Brazilian education, curriculum proposals that inserted black people as History agent. The study was carried out from a comparative analysis of History didactics collections of books approved by the National Program of Textbooks (PNLD), one approved in the notice of 2003 - year of the issuing of Law - 10.639 and another approved for the triennium 2014 – 2016. The collections chosen are by Alfredo Boulos Junior, History: society and citizenship; by FTD publishing company. For the analysis of the collections we follow the concept of textual materiality approaching the textbooks as in inter-textual complex which create the language used in this material considering aspects and elements of the production process of these works and final result present in texts, imagistic representations, proposed activities, internet links, information boxes, suggestion of books etc. In our analysis, we have noticed that still there is propagation of views about black people that do not corroborate with the combat of racism and the stereotypes present in common sense about black people and about the African continent. In this perspective, we stand that the teaching of African and AfricanBrazilian people history and culture shall foster the creation of a critical/genetic type of historical awareness from a history-based learning which allows the construction of the narrative competence by part of the students, enabling them to give meaning to the past and allowing practical orientation to present and future life.

KEY WORDS:

Teaching of History; School Knowledge; Textbook; Black People Action; African and African-Brazilian People Culture in schools.

SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DH	Didática da História
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LD	Livro Didático
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MN	Movimento Negro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PL	Projeto de Lei
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEN	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano
PVNC	Pré-vestibular Para Negros e Carentes
ONU	Organização das Nações Unidas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPE	Sindicato dos Estadual dos Profissionais da Educação
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental Negro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE IMAGENS

1. Capas Coleção História, Sociedade e Cidadania, 2003 e História, Sociedade e Cidadania, 2014.....	59
2. Mapa do Egito Antigo entre a África e Península Arábica – 6º ano.....	65
3. Página de abertura - Egito, Elizabeth Taylor como Cleópatra – 5ª série	66
4. Casal de camponeses [félas] egípcios – 6º ano	68
5. As três versões da “rainha” Cleópatra – 6º ano	69
6. Estátuas dos faraós negros – 6º ano	72
7. Uso do shaduf e saqia – 6º ano	73
8. Capas dos livros para a 6ª série e 7º ano, anos 2003 e 2014	75
9. Vista aérea de Tombuctu no século XIX – 6ª série	77
10. Fotografia atual de Tombuctu – 6ª série	78
11. Mulher congoleza e seus filhos – 6ª série	79
12. Mexicano vestido como asteca – 6ª série.....	80
13. Imperador do Mali em audiência pública – 7º ano	82
14. Instrumentos de tortura e Escrava Anastácia – 7ª série	86
15. Escravizados carregando liteira – 7ª série	89
16. Soldado negro retornando da Guerra do Paraguai - 8º ano	91
17. Escravizado e casal de negros livres, século XIX – 8ª série	93
18. Charge de congolês asfixiado pelo rei Leopoldo II, 1906 – 9º ano	95
19. Cidade africanas no século XX – 9º ano	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
O livro didático como objeto de pesquisa	9
Referências teórico-conceituais.....	13
Metodologia e caracterização das fontes	17
1. Movimento negro, ensino de história e ensino de história da África.....	23
1.1. As pesquisas sobre ensino de história.....	23
1.2. Os Movimentos Negros	30
1.3. O pensamento negro em educação e a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	34
1.4. O negro a África e o ensino de sua História no Brasil	44
2. Livros didáticos e o ensino de História.....	53
2.1. Os livros didáticos e o seu uso como fonte de pesquisa.....	53
2.2. Análise das coleções História, sociedade e cidadania.....	58
2.3. Análise comparativa das coleções.....	62
2.3.1. Os livros para 5ª série e 6º ano de escolaridade.....	63
2.3.2. Os livros para a 6ª série e 7º ano de escolaridade.....	74
2.3.3. Os livros da 7ª série e 8º ano de escolaridade.....	84
2.3.4. Os livros da 8ª série e 9º ano de escolaridade.....	91
2.4. Aspectos conclusivos.....	98
3. Parâmetros para Produção e Avaliação de Livro Didático de História.....	100
3.1. O que pede a legislação e o que ainda precisa ser feito.....	100
3.2. Uma África invisibilizada nos livros didáticos.....	107
3.3. O Brasil e os afrodescendentes.....	121
3.4. Considerações finais.....	125
3. Referência Bibliográfica.....	132
4. Fontes da Pesquisa.....	141

1. INTRODUÇÃO

Com o advento da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, foi introduzido no ordenamento jurídico brasileiro a obrigatoriedade do “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”¹. Essa lei veio para complementar Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e consubstanciou os anseios e pressões exercidos pelo Movimento Negro Brasileiro, que julgava necessário essa obrigatoriedade devido à percepção de que tais conteúdos não eram ensinados nas escolas brasileiras, mesmo havendo na legislação (tanto na LDBN/1996 quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais) a indicação de que eles deveriam ser trabalhados na educação básica. Além disso, verificava-se que este conhecimento era ignorado pela maioria das pessoas no país, em especial os afrodescendentes – os mais interessados em conhecer a história de seus ancestrais –, situação que favoreceu a perpetuação dos estereótipos, preconceitos e racismo (OLIVA, 2009).

A aprovação da lei trouxe à tona o problema da falta de formação específica da maioria dos professores da educação básica com relação ao ensino desses conteúdos. Na maioria dos cursos de formação de professores, até o início dos anos 2000, não havia uma cadeira específica de História da África, e poucas eram aquelas que tratavam da experiência vivida pelo povo negro e afrodescendente no Brasil escravista e pós-abolição. Esta ausência refletia-se nos vários níveis de ensino, pois o que não era aprendido pelos futuros professores em seus cursos universitários também não era ensinado aos alunos no Ensino Básico.

Nesta pesquisa, o aspecto que desejo investigar refere-se ao livro didático de História utilizado pelos professores, artefato cultural que chega às escolas públicas brasileiras por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde a sua aprovação pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. A partir do PNLD, os livros didáticos destinados às escolas públicas passaram a ser comprados em larga escala pelo poder público, através de editais públicos do Ministério da Educação. Atualmente, todas as editoras que trabalhavam com esse tipo de publicação se viram forçadas a modificar, alterar e acrescentar os conteúdos para atender os imperativos da lei 10.639/2003.

¹Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

O livro didático é um artefato cultural produzido para o uso escolar e, atualmente nas escolas públicas, sofre atualizações trienais. Não podemos deixar de evidenciar o fato de que o livro didático está sujeito às pressões similares àquelas que são submetidos outros produtos culturais, pois além de sua função educativa, também possui uma função mercadológica, isto é, o livro didático está sujeito às forças econômicas: as editoras desejam ampliar vendas e lucros. Tal recurso se encontra presente nas escolas do Ensino Básico, sendo, na maioria das vezes, a única obra de referência que muitos alunos das escolas públicas têm acesso em seu cotidiano escolar no Brasil.

O livro didático vem sendo, nos últimos anos, objeto de variadas pesquisas acadêmicas. Os variados olhares e enfoques nestas pesquisas revelam o quanto este material didático tem assumido certa centralidade como fonte de pesquisa nos campos de história da educação e do ensino de história. Tomaremos o livro didático de história como objeto de estudo na busca de analisar o quanto a lei 10.639/2003 provocou mudanças nesse material. Cremos que o livro didático pode ser um grande aliado na implementação de um ensino de História da África e do Negro no Brasil, já que está presente na totalidade das escolas públicas brasileiras.

Contudo, como veremos adiante, todos os trabalhos que se dedicaram ao estudo do livro didático, com foco na representação da África, dos africanos e dos negros, restringem-se a um procedimento estritamente diagnóstico do estado efetivo do impacto da legislação na elaboração temática ou conteudista do livro didático de História. Nenhum dos estudos levantados pela pesquisa chega a propor sistematicamente parâmetros críticos que devam nortear, de forma clara, a produção e a avaliação de livro didático de história para o Ensino Fundamental em cumprimento da lei 10.639/2003, que define um horizonte crítico temático-conteudista, mas não regula ou fundamenta detalhadamente as suas consequências curriculares focais, por exemplo, na forma pretendida de provocação de *aprendizagem histórica* (e, portanto, o tipo de *consciência histórica*) por meio da *materialidade textual* do livro didático de história. Por isso, julgamos necessário que sejam elaborados parâmetros específicos que auxiliem a avaliação crítica dos textos didáticos pelos professores e todos os interessados na aprendizagem da história e cultura africana e afro-brasileira.

O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA

O livro didático vem sendo objeto de estudo há vários anos, particularmente em programas de pós-graduação em Educação. Ao fazer o levantamento da bibliografia sobre o tema, pudemos verificar que a maioria dos trabalhos sobre o livro didático estava concentrada em forma de artigos publicados em periódicos, muitos dos quais resultados de pesquisas em nível de mestrado e doutorado. Tal fato nos levou a concentrar esforços na busca pelas teses e dissertações completas que se debruçaram de forma sistemática sobre o tema. Algumas dessas teses foram publicadas em forma de livro e formam a base de nossa discussão.

As pesquisas sobre os livros didáticos possuem muitas interfaces e variadas temáticas, como a ênfase na denúncia do caráter ideológico do livro (crítica à manutenção do *status quo*) (NOSELLA, 1981), ou na denúncia de seus erros e omissões voluntárias (KRASILCHIK, 1987); há ainda aquelas tendências que atribuem ao livro didático a culpa pelos problemas do ensino e denunciam a manutenção de estereótipos de gêneros, classes e etnias (BIZZO, 1998 e OLIVERA, 2000). Outros estudos centram sua análise na materialidade dos livros didáticos, ponderando desde a dimensão institucional mercadológica – o que envolve a sua confecção como *obra coletiva em torno da credencial de um nome-autoridade* – até estudos que os consideram concretizações focais de organização curricular porque modulariam, em página impressa, as formas e sentidos para ensino de saberes escolares curriculados (GATTI JUNIOR, 2004 e MUNAKATA, 1997). Há também os estudos que centram a sua abordagem na análise dos usos dos livros didáticos e nos padrões de legibilidade exigidos para sua correta e eficaz utilização por professores e alunos, focando na apropriação do seu conteúdo por parte do leitor (BITTENCOURT, 2004).

Com relação ao estudo dos livros didáticos em uma perspectiva das relações étnico-raciais, encontramos poucos estudos sistemáticos. A maioria dos trabalhos tem como foco central a visão, ou tipo de imagem, que os livros didáticos produzem sobre o negro e os afrodescendentes no Brasil (SILVA, 2008; SILVA, 2011)². Tais estudos são quase unânimes em apontar que, nos livros didáticos analisados, ainda prevalecem visões estereotipadas nas

² Ver também, MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MORAES, Renata. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos *et alii*. (Org.). A história na escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 299-320; SOUZA, Mônica Lima e. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. In ROCHA, Helenice *et alii*. A escrita da história escolar. Memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p.149

quais o negro é representado de forma desumanizada, sendo o leitor (estudante) induzido a vê-lo como uma vítima passiva dos acontecimentos, marcada pela sombra e a vergonha da escravidão. Em pesquisa realizada com estudantes do ensino fundamental, Regina Maria de Oliveira Ribeiro aponta o tema da escravidão como um dos principais marcadores históricos utilizados para dar sentido a experiência do negro no Brasil incluindo os racismos ainda presente em nosso país. Ao analisar a narrativa construída pelas crianças

a escravidão é a marca do período colonial mais referenciada pelos estudantes, presente em vinte (20) narrativas; a maior parte das citações faz referência aos negros (doze ocorrências entre as vinte), apresentados como submissos e sofredores. Somente duas narrativas se referiram à resistência negra à escravidão. O fim do período escravista é tributado exclusivamente à assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel. A temática da escravidão aparece como fenômeno social que estende suas consequências na temporalidade, possibilitando aos adolescentes compreender situações do cotidiano como a existência de preconceito, racismo e trabalho degradante (RIBEIRO, 2012).

Algumas das estudantes apontam inclusive que não gostam de discutir o assunto da escravidão “porque eu acho muito triste, né ...”; outro declara que foi graças a Deus que a abolição aconteceu, se não ele seria um escravo porque é negro. Essa vergonha de ser descendente de africanos escravizados precisa ser combatida, isso pode ser feito com a construção de uma nova narrativa que priorize as lutas dos escravos pela sua vida e liberdade.

É possível constatar que há, por parte das editoras de livros didáticos, uma busca e um esforço para cumprir os ditames que as leis sobre ensino impuseram para o ensino da história dos negros e afrodescendentes³. A pesquisadora Ana Célia da Silva, que estudou a presença dos negros em livros didáticos de língua portuguesa, sob o aporte teórico da categoria de “representação social”, também aponta para a existência de alguns avanços: nos livros analisados por ela, os negros são apresentados em perspectiva positiva, com nomes próprios, sendo apresentados em vivência familiar, realizando trabalhos mais especializados (SILVA, 2011). Contudo, contrariamente à sua tese, Paulo Silva, ao desenvolver a sua pesquisa sob a perspectiva da análise do discurso, percebeu que as mudanças encontradas

³Algumas pesquisas que apontam nesta direção estão presentes em obras coletivas como: MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MORAES, Renata. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos *et alii*. (Org.). A história na escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 299-320

por Ana Célia⁴ foram apenas pontuais, predominando ainda tácitos discursos racistas nos livros didáticos: trata-se de uma enunciação racista mais sutil, que só pode ser identificada com uma abordagem apropriada que observe a força dos hábitos centrados na *branco-normatividade* que perpassa os arranjos das formas e sentidos que modulam conteúdos para os saberes escolares (SILVA, 2008, pp.34-35).

Paulo Silva é ponto de partida importante para o desdobramento propositivo desta pesquisa porque desenvolve uma crítica sistemática aos parâmetros desenvolvidos pelos avaliadores do PNLD, os quais, segundo o autor, apenas buscam o racismo em citações explícitas (SILVA, 2008, pp.37-39), algo que raramente acontece, já que as editoras não colocariam o seu produto em risco legal perante o maior comprador de livros didáticos do país: o Governo Federal. Por outro lado, consideramos que a análise do discurso desenvolvida por Paulo Silva tem menos potencial para os fins propositivos deste projeto do que um desdobramento crítico de estudo sobre criação e avaliação de livros didático (de história) centrado na noção de *materialidade textual* tal como será concebida nesta pesquisa.

Todos os estudos que pude analisar são unânimes em declarar que o livro didático ainda apresenta sérios problemas de ordem teórico-metodológica e de concepção didática e histórica. No caso específico do tema dessa pesquisa, constatamos que, após a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, é necessária uma investigação específica a respeito das mudanças e possíveis avanços trazidos pela lei 10.639/2003 na elaboração dos livros didáticos de história. Como dissemos acima, para o caso de livros didáticos de língua portuguesa, Ana Silva apontou avanços nas representações de personagens negros, mas também verificou que, em termos quantitativos, os negros (e os não brancos de maneira geral) seguem sendo sub-representados nos livros didáticos (SILVA, 2011, pp. 33-38).

Como foram constatados, os trabalhos dedicados ao estudo do livro didático, com foco na representação da África, dos africanos e dos negros, restringem-se a um procedimento estritamente diagnóstico do estado efetivo do impacto da lei 10.639/2003 na elaboração temática do livro didático, havendo poucos estudos focados especificamente no livro didático de história que avancem análises além do conteúdo explícito, como é o caso

⁴ Ana Célia da Silva defendeu sua tese de doutorado no ano 2001 pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) com o título de “*As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*”; foi publicada com livro no ano de 2011.

raro de Paulo Silva, mas que, no entanto, não se dedica a pensar as questões de pensamento e aprendizagem históricos implicadas na concepção do livro didático de história para o Ensino Fundamental. Além disso, nenhum deles chega a propor sistematicamente parâmetros críticos que devam nortear, de forma clara, a produção e a avaliação do livro didático de história para o Ensino Fundamental que ponderem também – ao cumprir a lei 10.639/2003 – as questões específicas de pensamento e aprendizagem históricos no segmento fundamental da noosfera escolar (CHEVALLARD, 1991 e LOPES, 1999. Pp. 29-37).

Por isso, por meio da amostragem de coleções de livros didáticos de história, antes e depois da legislação, atribuídas a Alfredo Boulos Jr para o Ensino Fundamental⁵, a presente pesquisa pretende diagnosticar os impactos efetivos da legislação na concepção da *materialidade textual* do livro didático de história para, a partir disso, desdobrar parâmetros críticos que devam nortear a produção e avaliação de livros didáticos de História que abordem História da África, dos africanos e dos negros para o Ensino Fundamental, segundo os termos críticos da legislação vigente, a qual define um horizonte de formação, mas não regula detalhadamente as suas consequências curriculares e de aprendizagens, por exemplo, na produção de material didático de história que pondere efetivamente as questões específicas de pensamento e aprendizagem históricos implicados ao se conceber livro didático de história para o Ensino Fundamental. Por isso, julgamos necessário que sejam elaborados parâmetros específicos para produção e avaliação de livros didáticos de História que contemplem criteriosamente, no Ensino Fundamental, os fins críticos da lei 10.639/2003 e as questões específicas de pensamento e aprendizagem históricos focadas num horizonte crítico-genético de consciência histórica.

Assim, propusemos como objetivos para este trabalho:

- Estudar e contextualizar a lei 10.639/2003 à luz da história das disputas, tendências críticas, fases, limites, repertórios, abordagens e conquistas institucionais, políticas e culturais do Movimento Negro no Brasil.

⁵Boulos Junior, Alfredo. História: sociedade e cidadania (Coleção em 4 volumes de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental). São Paulo: FTD, 2003 e Boulos Junior, Alfredo. História: sociedade e cidadania (Coleção em 4 volumes de 6ª ao 9ª anos de escolaridade do Ensino Fundamental). São Paulo: FTD, 2013.

- Desenvolver estudo sobre as potenciais interferências das tendências internas atuais do Movimento Negro no Brasil na forma de conceber sentidos para a história da África, dos africanos e dos negros no livro didático de História.
- Diagnosticar o impacto efetivo da lei 10.639/2003 na produção de livros didáticos de História por meio da amostragem das variantes editoriais da coleção atribuída a Alfredo Boulos Jr. para o Ensino Fundamental⁶, comparando a variante editorial do triênio atual com aquela imediatamente anterior à lei 10.639/2003.
- Comparar as coleções didática atribuídas a Alfredo Boulos Jr buscando estudar os atos intencionados de sentido na materialidade textual do livro didático em relação à História da África e do Negro no Brasil, verificando se o seu complexo discursivo intertextual de referências escritas e imagéticas opera efetivamente um regime crítico/genético de aprendizagem histórica ao abordar os temas e/ou conteúdos previstos pela lei 10.639/2003.
- Desenvolver parâmetros críticos para produção e avaliação da *materialidade textual* do livro didático de história que contemplem, de forma clara e sistemática em termos de abordagem, os fins críticos e formativos da lei 10.639/2003.

REFERÊNCIAS TEÓRICO-CONCEITUAIS

Partindo de algumas ponderações de Jörn Rüsen (RÜSEN, 2007. Pp.45-63), entendemos que um livro didático de história para o Ensino Fundamental deve ser formado por um regime narrativo crítico-genético de constituição de vínculo implicativo entre passado, presente e futuro, entendendo que isso também está implicado historicamente com a formação de uma consciência histórica específica por meio do saber histórico escolar implicado nessa escolha de abordagem, a qual deve contemplar as seguintes funções críticas: (a) promover orientação cultural que problematize essencializações identitárias e/ou universalizações paradigmáticas, provocando percepções de que as identidades socioculturais são, historicamente, processos abertos inacabados e não coisas dadas, feitas ou fundadas num passado longínquo inquestionável, o que significa um deliberado posicionamento crítico contra a tendência de abordar identidades por meio de regimes de sentido tradicionais de tempo histórico (RÜSEN, 2007. Pp.45-49); (b) promover

⁶Boulos Junior, Alfredo. História: sociedade e cidadania (Coleção em 4 volumes de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental). São Paulo: FTD, 2003 e Boulos Junior, Alfredo. História: sociedade e cidadania (Coleção em 4 volumes de 6ª ao 9ª anos de escolaridade do Ensino Fundamental). São Paulo: FTD, 2013.

o entendimento do mundo como algo em permanente transformação, havendo uma necessária diferença qualitativa, em termos de formas e processos sociais e conquistas de direitos, entre transformações no presente e no passado, abrindo margem para o entendimento do presente como algo em transformação que deve ser explicado através de criteriosa argumentação racional; (c) promover a reflexividade crítica ao evitar que a própria argumentação racional seja abordada em chave tradicional de eternidade, evitando-se que se caia, mais uma vez, em regimes de sentido tradicionais de tempo histórico (RÜSEN, 2007. Pp. 45-49); (d) assumir reflexivamente o lugar histórico relativo e específico dos paradigmas crítico-genéticos que definem padrões modernos de evidência e de formas de conceber vínculo implicativo entre passado, presente e futuro.

Como consequência do que foi apontado antes, a própria concepção do livro didático de história deve ser inserida num processo institucional-social e político historicamente constituído de disputas por identidades implicadas em regimes de sentido de tempo histórico, os quais concorrem com outros regimes socioculturais de sentido (por exemplo, religiões) na função de orientação cultural das contingências da vida prática. Se concebermos os saberes históricos curriculados como manifestações socioculturais seletivas e disputas de identidades e anseios por orientação cultural em meio às contingências da vida, podemos dizer que os materiais didáticos para Ensino de História potencialmente materializam e localizam historicamente tais anseios em formas de narratividades (verbais, orais, sonoras, gestuais, imagéticas ou audiovisuais) que definem modulações de sentidos e/ou categorias de percepção e avaliação que concebem vínculos implicativos entre passado, presente e futuro, podendo as constituições narrativas de tais vínculos implicativos oscilarem tipologicamente entre as formas clássicas (tradicional e exemplar) e as formas modernas (crítica e genética) (RÜSEN, 2007. Pp. 45-63). Para nossas demandas contemporâneas, consideramos que o livro didático de história que pretenda contemplar a lei 10.639/2003 deve ter sua *materialidade textual* formada pelo regime narrativo crítico-genético de constituição de vínculo implicativo entre passado, presente e futuro.

Um livro didático de história dificilmente poderia ser entendido como o resultado de um trabalho exclusivamente individual. É um trabalho de equipe que envolve vários editores, revisores, ilustradores, chancelado por um nome ou nomes de autoridade no mercado de livro didático. Além disso, a própria materialidade do livro didático é multidimensional: trata-se de um complexo intertextual que envolve edição, seleção, recontextualização, resignificação ou (re)temporalização de recursos escritos, gestuais-performáticos, orais,

sonoros, imagéticos e audiovisuais, particularmente quando segue a tendência atual de sugerir leituras complementares, sítios virtuais e filmes.

Tais recursos sugeridos no livro didático criam potenciais narratividades paralelas, comparativas, convergentes e/ou divergentes em relação aos próprios enunciados e abordagens do livro didático, e aos seus regimes narrativos de constituição de vínculo implicativo entre passado, presente e futuro. Por isso, ao se pensar em parâmetros para criação ou avaliação de livros didáticos de história, é importante ponderar se há coerência no modo de conceber função para tais recursos, ou seja, avaliar se os meios acionados são adequados para o tipo de aprendizagem histórica pretendido com o livro didático; no caso de nossa coleção é explicitado que pretende dar subsídios para que os alunos possam refletir sobre o presente a partir de uma “perspectiva histórica” (BOULOS JUNIOR, 2003. P.5), que seria uma das funções da *consciência histórica*, se consegue, só a análise apurada poderá dizer. Nesse sentido, a *materialidade textual* do livro didático de história é uma potencial dobra intertextual de sentido histórico por meio de recursos e referências de diversas origens, gêneros e tradições expressivas, que o avaliador de sua forma, sentido e conteúdo não pode ignorar.

Afirmar isso significa igualmente considerar que o livro didático de história, a partir da forma material e expressiva na qual se apresenta enquanto *resultado intencionado para um plano narrativo histórico*, também resiste às perguntas do pesquisador, pois, como qualquer artefato sociocultural, possui regularidades internas específicas em seu processo de materialização como evento e expressão sociocultural que visa a veicular orientações culturais para as contingências da vida. Aqui, *plano narrativo histórico* é entendido como o(s) regime(s) narrativo(s) constituidor(es) de sentido histórico para a vida⁷, ou seja, as formas de conceber e/ou expressar vínculos implicativos entre passado, presente e futuro, seja por meio de enunciados escritos, seja por meio de enunciados visuais, orais, gestuais, sonoros e/ou audiovisuais.

Os significados intencionais (e não intencionais) do *plano narrativo histórico* se expressam na forma final como o livro didático se materializa. Daí, é oportuno expandir e desdobrar as abordagens sobre livro didático centradas na noção de *materialidade textual*, pois consideramos que esta noção delimita férteis possibilidades de perguntas sobre o livro didático enquanto potencial fonte para a pesquisa sobre a História do Ensino de História; e

⁷Ver tipologia de Jörn Rüsen em: RÜSEN, Jörn. *História Viva: Teoria da História – Formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UnB, 2007. p.45-63

sobre as concretizações efetivas da lei 10.639/2003, que apenas define horizonte crítico e de conteúdo, mas não os meios e abordagens, porque a lei não explicita nenhuma orientação sobre a forma expressiva dos regimes de sentidos desejados para a aprendizagem histórica por meio do livro didático para Ensino de História do nível fundamental.

Expandimos e desdobramos a noção de *materialidade textual* da pesquisa de Ana Silva ao pensar “texto” a partir de sua base etimológica “tecer”, ou seja, *configurar redes de sentido ou sistemas de significados com intenções comunicativas*. Por este viés, o conceito de “texto” estende-se para formas expressivas de enunciados não-escritos e não-librários que também configuram o complexo intertextual de referências que formam o livro didático de história⁸. Assim, para esta pesquisa, estão implicados na noção de *materialidade textual do livro didático de história*: (a) o reconhecimento de que os meios e a forma material como o artefato é produzido ou se manifesta ao leitor também compõem o seu significado; (b) as condições intelectuais, políticas e institucionais que tornam possível o artefato cultural existir segundo uma expectativa (ou contra-expectativa) de gosto e uso social, devendo-se considerar o quanto isso interfere em sua forma, sentido, ressonância e valor; (c) o cumprimento, a criação, a subversão ou a sobreposição eclética de regimes de sentido de tempo histórico; (d) a presença de tropos, temas, traços recorrentes, estilos de enunciados e demais formas expressivas que evidenciem disputas ou afirmações de sentido de tempo histórico; (e) o seu complexo expressivo-discursivo intertextual de referências escritas e imagéticas, entendendo por *imagética* o processo simbólico e sociocultural de constituição de *vínculos ou escalas de semelhança* como *meio de provocação de sentido* em função de uma *necessidade* ou *intenção expressivo-comunicativa* – por este viés, a *imagética* inclui formas escritas e não escritas de *constituição de escalas de semelhança*.

Nesta pesquisa, *redes de sentido ou sistemas de significados com intenções comunicativas* devem ser entendidos como algo dinâmico e aberto, atuante sobre (mas também reconfigurável pelos) atores e fatores sociais-institucionais. Por esta perspectiva, um livro didático *não é apenas o produto de uma época*, pois “época” não é um monólito causal acabado e fixo que produz esse artefato, mas um processo social aberto do qual o livro didático faz parte tanto como *efeito estruturado* quanto como *agente estruturante* da realidade. Conforme os seus recursos materiais e imateriais, os seus interesses, os seus

⁸Aqui, trata-se de um desdobramento de abordagem originalmente concebida para filmes em: VIANNA, Alexander Martins. Cinema, Materialidade Textual e História Cultural: Algumas ponderações críticas sobre a relação História, Cinema, Pesquisa e Ensino. **Gnarus**, v.2, p.44-45, 2013.

vínculos sociais e os seus valores, os atores e fatores sociais envolvidos na produção de livros didáticos podem criar artefatos culturais com capacidade de inscrever-se, tencionar, criticar, variar, ampliar, renovar, romper ou simplesmente reproduzir repertórios, referências e valores preexistentes. Daí, um livro didático pode ser entendido como artefato cultural, agente institucional-social ou evento que localiza e condensa *sistemas de significados* de/em/para um mundo de experiências que é um processo aberto e inacabado formado por relações de poder.

Portanto, o conceito de *materialidade textual do livro didático de história* convida-nos, neste projeto: (1) a pensar, simultaneamente, no modo como o livro didático se estrutura e na própria significação sociocultural, institucional e política dessa estruturação; (2) a buscar e identificar as formas de conceber ou manifestar temporalidade, subjetividade e causalidade na linguagem materializada no livro; (3) a vislumbrar que a sua materialização em página se estrutura enquanto *intenção comunicativa* e, como tal, visa a criar e/ou a captar determinada *atenção afetivo-cognitiva* por meio de seu *complexo intertextual singular de recursos comunicativos*; (4) a perceber que a específica *materialidade textual do livro didático de história* tem força explicativa e/ou categorizante sobre temas, pessoas, instituições, eventos, processos, valores, visões de mundo e ideias sobre os vínculos implicativos entre passado, presente e futuro; no caso, em relação a História da África e Afro-brasileira.

METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DE FONTES

Nesta pesquisa a abordagem metodológica se dará com base na análise das coleções didáticas selecionadas onde buscaremos, a partir do horizonte crítico e aporte das categorias rüsenianas esboçadas acima e da *materialidade textual* das obras, quais os *sentidos de tempo, temporalidade e narrativa* da história africana são construídos pelos livros didáticos. Desse modo, a metodologia foi guiada pelas questões sobre como as relações passado/presente e perspectiva de futuro são apresentadas e se são capazes de propiciar orientação na vida prática; se contribuem para a construção de uma *consciência histórica* do tipo crítico-genética, ou melhor, que tipo de *consciência histórica* é construída, a partir da abordagem escolhida pelos autores do texto didático.

Segundo Rüsen, *consciência histórica* se fundamenta nas relações entre passado, presente e perspectiva de futuro, onde o passado é tido como experiência, o presente é o

mundo tangível onde vivemos e que nos apresentam várias situações em que precisamos agir; esse agir no presente é sempre com vistas a uma determinada expectativa de futuro (RÜSEN, 2001).

A *consciência histórica* não é simplesmente ter conhecimento do passado e sim, dar uma compreensão do presente a ponto de permitir a ação *consciente* dos sujeitos frente a problemas que enfrente na sua vida prática atual e isto, com vistas a um futuro almejado. Assim, definimos *consciência histórica* como a função intelectual humana que permite, a partir dos sentidos de passado tomados como experiência, a orientação no presente para o agir na vida prática.

Tais questionamentos nortearam nossa análise que centrará atenção no uso de conceitos característicos do conhecimento histórico que se apresentam nas coleções didáticas, como mudança e permanência, semelhança e diferença, memória e história, tempo e temporalidade, causa e consequência, verdade e ficção, identidade, fato e acontecimento. Conceitos substantivos como evolução, progresso, dominação, resistência, poder, desigualdade, revolução (e seus congêneres, guerra e rebeliões) podem revelar que sentidos das narrativas de passado são construídos a partir de sua leitura. Um povo pode ser apresentado como dominador ou dominado; resistiu a essa dominação ou foi passivo diante do outro aparentemente mais poderoso?

Cabe também ressaltar que o olhar analítico avançará para além do denunciamento daquilo em que o livro didático erra ou omite, até porque as obras escolhidas passaram por um processo de avaliação para poderem fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático. Pretende-se acima de tudo a construção de um caminho proativo e propositivo na indicação de possíveis abordagens para a História africana e do negro que permitam a constituição de uma *consciência histórica* do tipo crítico-genético.

Nos utilizaremos dos aportes conceituais presentes na literatura recente produzida pelos especialistas em História da África, do negro no Brasil escravista e no pós-abolição, e também naqueles que produziram trabalhos cujo foco central é o ensino de História da África e do negro naquilo que julgam importantes de serem ensinados na educação básica. Buscaremos verificar se tais conteúdos passaram a ser contemplados em publicações didáticas voltados para uso no Ensino Fundamental brasileiro.

Concentraremos na busca de conceitos meta-históricos e substantivos encontrados nos textos dos livros no que diz respeito a história africana e do negro o que permitirá verificar que sentidos de narrativa histórica são construídos. Segundo Peter Lee e

Izabel Barca, esses conceitos são os mais importantes para construir junto aos alunos a explicação e interpretação dos fenômenos do passado em sua relação com o presente e na formação de uma consciência histórica crítica (LEE, 2008 e BARCA, 2007).

Com relação aos livros didáticos que farão parte de nossa amostragem e são nossas fontes principais selecionamos uma coleção didática de história publicada no ano de 2003 e uma coleção didática atual, editada para os anos 2014 a 2016. Ambas as coleções atribuídas ao mesmo autor e editora.

Nossa escolha recaiu na coleção de ensino fundamental atribuída a Alfredo Boulos Junior, editora FTD⁹. Essa escolha se baseou no fato de que esta coleção vem, ao longo dos anos, ganhando a preferência de muitos professores e está presente em várias escolas por todo Brasil onde se leciona nesse nível de ensino, sendo a coleção mais distribuída no PNLD realizado no ano de 2014¹⁰.

Cabe ressaltar que essa coleção tem se tornado o foco central do marketing de sua editora junto aos professores, que são convidados por seus representantes para participarem de variados tipos de eventos realizados em salão de festas e churrascrias, contando com a presença do autor, no qual faz a apresentação de sua coleção destacando as qualidades de seu “produto” com auxílio de todo aparato tecnológico (e até mesmo pirotecnia) para o convencimento dos professores participantes; caracterizando um marketing agressivo por parte da editora¹¹.

Os livros didáticos como produtos culturais, buscam sua aceitação no mercado e, de preferência, sem que isso lhe onere os custos de produção. Várias tentativas inovadoras de algumas editoras resultaram em pouco sucesso, ou mesmo em fracasso editorial¹². Por conta desse fato, a maioria das editoras e autores acabam por manter uma divisão bastante tradicional dos conteúdos elencados para cada ano de escolaridade. O mesmo ocorre com a coleção objeto de nossa pesquisa.

⁹ Boulos Junior, Alfredo. História: sociedade e cidadania (Coleção em 4 volumes de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental). São Paulo: FTD, 2003 e Boulos Junior, Alfredo. História: sociedade e cidadania (Coleção em 4 volumes de 6ª ao 9ª anos de escolaridade do Ensino Fundamental). São Paulo: FTD, 2013.

¹⁰ Fonte: Portal do FNDE, dados estatísticos do PNLD. <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em 21/01/2016.

¹¹ Alguns professores (incluindo eu) estiveram presentes em um desses eventos realizados na churrasceria Oásis, na rodovia Presidente Dutra, como representantes do Colégio Estadual Presidente Kennedy, localizado na cidade de Belford Roxo. O evento era para promover a coleção de Alfredo Boulos para o Ensino Médio que participava do PNLEM do ano de 2015.

¹² Algumas dessas coleções se baseavam na chamada História temática ou História integrada. Como exemplo, podemos citar a coleção atribuída a *Dora Schimidt; Historiar: fazendo, contando e narrando a História* da editora Scipione.

Os livros didáticos da coleção, dedicados ao sexto ano de escolaridade, trata dos assuntos relativos ao trabalho do historiador, como se constrói o conhecimento histórico e o período histórico que vai do surgimento do homo sapiens à “História Antiga”. Sendo que nos deteremos nos assuntos mais pertinentes a pesquisa que são o *Egito Antigo* e alguns reinos africanos da antiguidade.

Os livros do sétimo ano de escolaridade abordam os conteúdos ligados a “Idade Média” e o início da “Idade Moderna”. Temas como islamismo, expansão islâmica, cruzadas, expansão marítima e África negra antes dos europeus serão atentamente analisados.

Os livros do oitavo ano abordam temas da “História Moderna”, onde se destacam, para fins desta pesquisa, colonização portuguesa e escravidão negra, o contato dos europeus com o continente africano e o processo que levou ao fim a escravidão no Brasil.

Os volumes dedicados ao nono ano contemplam a História contemporânea, basicamente da segunda metade do século XIX ao século XXI. Temas como imperialismo e independência dos países africanos terão especial atenção na pesquisa.

Além das coleções didáticas supracitadas, tomaremos a lei 10.639/2003 como elemento norteador para a análise diagnóstica da abordagem adotada pelos livros didáticos objetos dessa pesquisa e será também objeto de análise crítica por meio dos aportes teóricos-metodológicos apresentados para construção de parâmetros para elaboração de materiais didáticos que busquem realmente atender os objetivos da formação histórica por meio dos temas, conceitos e conteúdos relacionados à História do continente africano e dos negros no Brasil.

Inicialmente, nos debruçamos sobre a lei 10.639/2003, estudando os seus horizontes críticos e propositivos à luz da história das disputas, tendências críticas, fases, limites, repertórios, abordagens e conquistas institucionais, políticas e culturais do Movimento Negro no Brasil. Portanto, considero importante contextualizar o percurso histórico que leva à interferência curricular da lei e, por conseguinte, nos materiais didáticos para Ensino de História, com foco específico no livro didático de história para o Ensino Fundamental. Será importante também ponderar, depois da instituição da lei, as interferências do Movimento Negro no Brasil na forma de conceber sentidos ou abordagens para a história da África, dos africanos e dos negros no livro didático de História e também avaliar em que medida tais interferências provocam efetivamente uma abordagem moderna (crítica ou genética) de

aprendizagem histórica ao conceberem quais e como devem ser os temas e os conteúdos que cumpram as exigências do horizonte crítico da lei 10.639/2003.

Em seguida, estudamos os impactos da lei 10.639/2003 na concepção de *materialidades textuais* para o livro didático de história do Ensino Fundamental, por meio do estudo das variantes editoriais da coleção atribuída a Alfredo Boulos Jr, segundo o seguinte recorte: uma variante editorial do triênio imediatamente anterior à lei 10.639/2003¹³; uma variante editorial do triênio atual¹⁴. Por meio deste estudo focal, será possível desdobrar parâmetros críticos sobre como se deve conceber e/ou avaliar livros didáticos de história que cumpram as demandas da lei 10.639/2003, mas tendo rigorosamente em vista a consecução criteriosa e reflexiva de um regime crítico-genético de constituição narrativa de sentido de tempo histórico para o livro didático de história, de modo que efetivamente opere orientações culturais modernas de aprendizagem histórica (RÜSEN, 2007. Pp. 45-63).

Com esta pesquisa pretendemos dar uma contribuição que permita os professores do ensino básico uma melhor reflexão sobre os livros didáticos que utilizaram em seus cotidianos nas escolas públicas do país no que tange ao ensino de história da África e dos afro-brasileiros. A pesquisa também deve interessar os autores e editores de LD que pretendam abordar as temáticas que envolvem o negro (tanto na África como no Brasil) de uma maneira que fuja do lugar comum de apresentar esses conhecimentos de forma parcial e lacunar

No primeiro capítulo, apresentaremos um histórico das lutas do Movimento Negro que desembocaram na lei 10.639/2003, cujo efeito foi a obrigatoriedade da inclusão da história da África e dos negros no Brasil nos currículos de Ensino de História. Além disso, ponderando o cenário político-institucional e legal da obrigatoriedade curricular já estabelecida, serão também estudadas as formas de atuação, debates e interferências atuais do Movimento Negro como agente moderador crítico das formas e conteúdos das *materialidades textuais* de livros didáticos voltados ao Ensino de História no nível fundamental.

¹³ Boulos Junior, Alfredo. História: sociedade e cidadania (Coleção em 4 volumes de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental). São Paulo: FTD, 2003 e Boulos Junior, Alfredo. História: sociedade e cidadania (Coleção em 4 volumes de 6ª ao 9ª anos de escolaridade do Ensino Fundamental). São Paulo: FTD, 2013.

¹⁴ Boulos Junior, Alfredo. História: sociedade e cidadania (Coleção em 4 volumes de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental). São Paulo: FTD, 2003 e Boulos Junior, Alfredo. História: sociedade e cidadania (Coleção em 4 volumes de 6ª ao 9ª anos de escolaridade do Ensino Fundamental). São Paulo: FTD, 2013.

No segundo capítulo, faremos uma discussão pormenorizada da *materialidade textual* do livro didático por meio do estudo focal das coleções atribuídas a Alfredo Boulos Jr. para o Ensino Fundamental¹⁵, comparando a variante editorial do triênio atual com aquela do triênio imediatamente anterior à lei 10.639/2003. Por meio desta comparação, pretende-se estudar os *atos intencionados de sentido* na *materialidade textual* do livro didático em relação à História da África e do Negro no Brasil, ponderando se o seu complexo expressivo-discursivo intertextual de referências escritas e imagéticas opera efetivamente um regime crítico/genético de aprendizagem histórica ao conceber modulações de sentidos e/ou categorizações que estabelecem vínculos implicativos entre passado, presente e futuro ao abordar os temas e/ou conteúdos previstos pela lei 10.639/2003.

No terceiro capítulo, desenvolvemos parâmetros críticos para a avaliação e elaboração de livros didáticos de história para o Ensino Fundamental alinhados com o horizonte crítico da lei 10.639/2003, sem perder de vista a consecução criteriosa e reflexiva de um regime crítico-genético de aprendizagem histórica. As discussões sobre *materialidade textual* e *consciência histórica* servirão como horizontes críticos para a concepção desses parâmetros.

¹⁵Boulos Junior, Alfredo. História: sociedade e cidadania (Coleção em 4 volumes de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental). São Paulo: FTD, 2003 e Boulos Junior, Alfredo. História: sociedade e cidadania (Coleção em 4 volumes de 6ª ao 9ª anos de escolaridade do Ensino Fundamental). São Paulo: FTD, 2013.

1. Movimento Negro, Ensino de História e Ensino de História da África

1.1 . As pesquisas sobre o ensino de história.

O ensino de História vem, já há algum tempo, sendo objeto de inúmeras pesquisas que buscam encontrar respostas para os fatores, externos e internos, que regulam a aprendizagem histórica; tentando descobrir quais mecanismos devem ser mobilizados para que efetivamente se tenha uma aprendizagem histórica significativa e que permita aos agentes sociais uma ação consciente em suas vidas cotidianas.

A grande maioria desses estudos tem sido empreendida por pesquisadores das áreas de educação/pedagogia na busca por respostas para os problemas do ensino nas mais variadas disciplinas, não sendo a história uma exceção.

A História desenvolvida nas pesquisas acadêmicas, pouco se interessava pelos fenômenos educacionais e particulares do ensino da disciplina; o conhecimento histórico produzido na reflexão sobre teoria e metodologia, havia pouca preocupação com a maneira pela qual esse conhecimento é propagado para além do universo acadêmico, para além dos próprios pares, isto é, com o papel social da disciplina. Este fator é, talvez, o principal motivo para que a maioria das novas abordagens, novos enfoques e objetos de estudo sempre demorem tanto tempo para chegarem nas salas de aula e, também, nos livros didáticos.

Para dar conta desse hiato, pesquisas na área da Didática Geral concentravam-se na busca por métodos de ensino que fossem mais eficazes como procedimentos a serem adotados pelos professores com o intuito de “melhor transmitir os conteúdos” produzidos pela academia. Nesse sentido, a Didática Geral é entendida inicialmente como método de ensino que buscava através de uma ação intencional e planejada intervir nas atividades de aprendizagem das crianças e jovens. Sendo uma disciplina que tem por objeto o estudo dos processos de ensino (objetivos, conteúdos, métodos e organização das aulas) com a finalidade de criar as condições de garantia de uma aprendizagem de qualidade (LIBÂNEO, 2002).

Posteriormente foi desenvolvida um novo campo disciplinar, a Didática da História que, inicialmente no âmbito das pesquisas em educação, passou a refletir sobre as teorias e os métodos de ensino na busca por resposta aos problemas específicos da área do ensino de história; esses estudos foram paulatinamente sendo deslocados para campo disciplinar da

ciência histórica rompendo com a separação que havia entre a História ciência e a Didática da História. Pesquisadores da chamada educação histórica, como Maria Auxiliadora Schmidt, baseados em pressupostos de Jörn Rüsen, Izabel Barca, Peter Lee, entre outros, passaram a questionar a ideia da Didática somente como *pedagogização* do ensino de História buscando que o ensino de História fosse pensado a partir da racionalidade da própria História (SCHMIDT, 2004 e 2009 citado por SADDI,2010).

Nossa abordagem busca se alinhar, em certo sentido, esses estudos que veem a Didática da História como inerente a ciência da História, e nela buscam encontrar soluções para um aprendizado da História que permita a construção, por parte dos alunos, de uma *consciência histórica* dos tipos pós-tradicionais.

Em nosso ponto de vista, o professor é o agente fundamental do processo de ensino, sendo capaz de pensar e repensar sobre sua prática cotidiana, na medida que cada turma de alunos é diferente uma das outras, mesmo estando no mesmo ano de escolaridade, sendo da mesma comunidade escolar, demandando respostas diferentes, para problemas diferentes. O conceito de práxis (FREIRE, 1997) é fundamental para o professor e deve ser parte importante da função docente.

No Brasil, o campo do ensino de História, apropriou-se do conceito de transposição didática, baseado nos estudos do francês Ives Chevallard (1991) que havia se debruçado sobre os problemas do ensino da matemática. O trabalho da pesquisadora Ana Maria Monteiro discute o conceito problematizando a premissa de que o conhecimento escolar seria apenas o resultado de uma simplificação do saber acadêmico para torná-lo objeto “ensinável”. Ao contrário disso, Ana Monteiro defende que no processo de transformação do “saber sábio” em “saber ensinado” (ou à ensinar) não ocorre apenas uma simplificação, mas sim a construção de um novo saber que tem suas diferenças e especificidades em relação ao conhecimento produzido por acadêmicos em função dos objetivos da aprendizagem escolar, que são diferentes dos objetivos dos historiadores de ofício (MONTEIRO, 2003).

Como Ana Monteiro, outros historiadores passaram também a se interessar pelos fenômenos do ensino escolar da disciplina¹⁶. Alguns historiadores que também se dedicavam ao ensino básico e à formação de professores, passaram então a problematizar as questões referentes ao ensino de história. Esses novos estudos, passaram a olhar as questões de ensino

¹⁶ Ana Maria Monteiro e Carmen Tereza Gabriel fazem parte de um grupo de pesquisadores que estudam os fenômenos do ensino escolar da história pelo aporte teórico da “epistemologia social escolar”. Além de Ana Monteiro e Carmen Gabriel, também fazem parte desse grupo as pesquisadoras, entre outros, Cinthia Monteiro Araujo, Érika Viera Frazão, Luciene Stumbo Morais e Warley da Costa.

a partir de uma epistemologia que era própria do campo disciplinar da História e, não da pedagogia ou da psicologia como os estudos feitos no campo da Educação.

Nesse sentido, trilhando um caminho inovador ao pensar o ensino de História em sua interface com a teoria da História novas perspectivas foram abertas na busca pelo entendimento do processo que permite que o ensino histórico ocorra.

Assim, entre o final da década de 1970 e 1980 surgiram os estudos de *aprendizagem histórica*, na Alemanha; e os da *educação histórica* na Inglaterra e Portugal. Ambas vertentes buscavam entender como ocorre a aprendizagem dos conhecimentos históricos pelos alunos e alunas dos níveis básicos de escolarização. Os estudos de *educação histórica* levados à cabo por pesquisadores portugueses e ingleses, como Izabel Barca¹⁷ e Peter Lee¹⁸, centram sua abordagem na busca por respostas para as questões: como os alunos aprendem história? Como esse aprendizado contribui na vida deles?

A *aprendizagem histórica* tem sido estudada por um dos maiores pesquisadores contemporâneos da Didática e Teoria da História: Jörn Rüsen. O historiador alemão Jörn Rüsen que veio a ocupar a cadeira de Reinhart Koselleck na Universidade de Bielefeld, aprofundou a discussão em torno da formação da *consciência histórica* como processo do aprendizado histórico, isto é, constituída e constituinte desse aprendizado. Rüsen criou um modelo que pretende demonstrar os tipos de sentidos de tempo que a *consciência histórica* humana elabora. Sua tipificação se tornou famosa e descreve quatro tipos de consciência histórica definidas por ele como as de sentido de tempo histórico pré-modernas, a tradicional, a exemplar; e as modernas, as consciências crítica e a genética.

Em sua trilogia sobre teoria da história, Jörn Rüsen¹⁹ apresenta o que, para ele, são os processos do intelecto que formam a *consciência histórica*. O autor crê que a reflexão sobre o pensamento histórico deve estar assentada na racionalidade humana; na medida que

¹⁷ Professora Associada da Universidade do Minho no Departamento de Metodologias do Instituto de Educação.

¹⁸ Peter Lee foi professor na Unidade de Educação Histórica, no Instituto de Educação da University of London; segundo entrevista ele se aposentou recentemente. Ver em SILVA, Cristiani Bereta da. O ensino de história: algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. Florianópolis: Tempo e argumento. v. 3, n. 2, pp. 216 – 250, jul/dez. 2012. Disponível em <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/o%20ensino%20historia.pdf>. Acesso em 30/09/2016.

¹⁹A trilogia em questão são os livros: RÜSEN, Jorn. Razão histórica: Teoria da história - fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.; RÜSEN, Jörn. Reconstrução do Passado: Teoria da história II: Os Princípios da Pesquisa Histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.; RÜSEN, Jörn. História viva: Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2007.

o agir humano é intencional e o pensar historicamente sempre expresso por meio de uma argumentação, é também uma ação intencional.

Nesse sentido, a *consciência histórica* deve ser definida como as operações mentais que permitem aos seres humanos se orientarem intencionalmente na sua vida cotidiana. A consciência histórica é parte inerentemente do pensamento humano; não é uma coisa que uns tem e outros não, mas uma categoria cognitiva antropológica - todo ser humano tem *consciência histórica* (Rüsen, 2001), é capaz de se apropriar ou de criar sentidos temporais a partir das experiências vividas e significados atribuídos à relação entre passado, presente e o futuro.

Segundo Rüsen, o que sustenta a necessidade do uso do pensamento histórico é a carência ou necessidade de orientação da vida humana, com relação a uma reflexão sobre o passado, tomado como experiência, a fim de responder a questões da vida prática no presente. Os homens precisam se orientar temporalmente (mesmo que inconscientes do fato), para isso é necessário que se apropriem do passado, como conhecimento no presente e, com isso, possam fazer alguma projeção de futuro. Destarte, a *consciência histórica* funciona como orientação temporal nas situações reais vividas no tempo presente, através da articulação do passado com o presente que permita uma perspectiva de futuro em relação ao que se vive no presente.

Nesse sentido, está implicado que toda referência ao tempo futuro esteja contida na interpretação histórica do tempo presente; é essa interpretação que guiará a ação “consciente”. Assim sendo, a interpretação do presente é compreendida como a habilidade de perceber as diferenças entre o passado, presente e o futuro a partir do todo temporal. Isto é, uma capacidade de utilizar a interpretação histórica do presente, analisá-la e determinar que ação tomar com vistas a um futuro vislumbrado.

Para Rüsen, a formação histórica só resulta em uma função didática de orientação a partir do contato com o ensino da história, sendo que a função didática da História é tida como função de orientação, de suprir as carências de orientação da vida prática, isto é, tomada de decisões, construção de valores ético-morais, posição política, entre outras. A função teórica é uma reflexão sobre a produção historiográfica e os sentidos de tempo/ consciência histórica produzidas nas narrativas históricas acadêmicas e não acadêmicas.

Segundo o autor, o desenvolvimento da *consciência histórica* pode ser detectado a partir de características que se visualizam em uma tipologia geral do pensamento histórico que, para Rüsen, se apresentam sob quatro formas de argumentação histórica que

permitiriam a orientação histórica do agir no presente, que são: afirmação, a continuação, a negação e a transformação. Essas formas de argumentação vão se traduzir nos quatro tipos de *consciência histórica* citados anteriormente.

1º- O tipo tradicional. O regime tradicional de sentido do tempo histórico é caracterizado pela pressuposição de continuidade dos modelos de vida humana e dos modelos culturais vigentes. Essa perspectiva dá uma orientação para a vida prática com o sentido de afirmação das obrigações do presente com o passado.

2º- O tipo exemplar. No regime de sentido do tempo histórico de tipo exemplar a memória histórica se estrutura pelos exemplos obtidos a partir do conhecimento do passado, que são tomados na perspectiva de uma regra geral válida para qualquer situação que seja semelhante à experiência pretérita. Assim, a ação tomada no passado serve de norte para a ação que se pretende tomar no presente. É a história *magistra vitae*.

3º- O tipo crítico. No regime de sentido do tempo histórico de tipo crítico a História é usada para romper ou quebrar a continuidade do passado no presente, a partir de uma perspectiva que nega as obrigações estabelecidas e, também, a necessidade de se espelhar exemplarmente no passado para sua orientação. A narrativa de sentido temporal do tipo crítico, confronta os valores culturais, sociais e morais com as evidências da História, acusando suas origens ideológicas e desconstruindo determinados valores.

4º- O tipo genético. No regime de sentido de tempo de tipo genético, a história é construída pelo conhecimento do passado. Esse passado, tomado como conhecimento, e que é diferente do presente, é o que permite que se possa construir um novo futuro. Esta perspectiva permite a existência de diferentes pontos de vista que são aceitos como válidos porque são parte integrante do entendimento de que há mudanças temporais.

Para fins desse trabalho, cremos que o ensino de história deve ser dirigido para a construção de um regime de sentido temporal do tipo crítico-genético como meio eficaz de romper com estereótipos e visões equivocadas com relação ao passado das variadas sociedades e, especialmente, com relação a História africana e afro-brasileira.

Em relação ao ensino da história do continente africano, muito é preciso ser feito. Existe uma gama de problemas que envolvem o tema que foi ignorado pela maioria dos professores da educação básica em sua formação inicial e continuada. Creio que para se ensinar de forma significativa, é necessário um conjunto de conhecimentos acadêmicos,

específicos e pedagógicos, de modo que o ensino alcance seu objetivo – o aprendizado. Neste ponto, encontramos um dos maiores obstáculos ao ensino de História da África. A imensa maioria dos professores que atuavam no ensino de história não tiveram em suas formações iniciais disciplinas que apresentassem o continente africano. A maior parte dos cursos de formação em história não tinham uma cadeira específica de História da África²⁰; o continente africano somente aparecia em relações assimétricas de subordinação aos países europeus como fornecedores de matérias-primas e humanos para escravização. Esse panorama somente começou a se alterar devido as exigências legais, isto é, a partir da edição da lei 10.639/2003.

Em pesquisa realizada por Luiz Fernandes de Oliveira (2010), foi constatado que os vários professores que participaram de um curso de formação em História da África organizado pelo Sindicato dos Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE), não haviam tido em suas graduações os conhecimentos mínimos com relação ao continente africano o que dificultava em muito sua aplicação em sala de aula.

Como ensinar o que não se conhece? Esta pergunta é pertinente na medida que é utilizada para justificar o não-ensino. De maneira geral, durante muito tempo, mesmo após a promulgação das Lei 10.639/03 e 11.645/08, a África pouco frequentava as salas de aula de história; sendo que foram necessárias iniciativas de organizações da sociedade civil junto com algumas universidades, para sanar essa deficiência; o curso de História da África oferecido pelo SEPE no Estado do Rio de Janeiro se inclui neste grupo.

Nesse sentido, a História do continente africano quando visitava as aulas de História era na condição de vítima da sanha desenfreada dos europeus no tráfico Atlântico de escravizados, no contexto da chamada história moderna; ou como pseudo protagonistas no processo de “descolonização” do continente africano em que transparece mais a ideia de que os europeus é que saíram, e não uma luta pela independência dos próprios africanos. O Egito faraônico raramente é apresentado como parte do mundo africano, é apresentado como parte de um mundo Mediterrâneo. E por fim, na contemporaneidade a África é um lugar assolado principalmente por três grandes pragas: é um berço onde proliferam doenças mortais, a fome desoladora e as guerras étnicas.

Nesse sentido, é urgente uma formação que leve conhecimento aos professores e permita sair do lugar comum dos estereótipos que em nada contribuem para uma história

²⁰ Após a edição da Lei 10.639/2003 as universidades se viram na obrigação de disponibilizar em suas grades curriculares a disciplina de História da África que a Lei tornava obrigatória.

africana que cumpra os fins exigidos pelo nosso ordenamento jurídico, promova o aprendizado histórico eficaz para uma educação antirracista, que rompa com representações parciais do passado.

O ensino de história no Brasil tem se apresentado, desde que a disciplina passou a integrar os currículos escolares, completamente eurocêntrico. Para provar tal fato, basta observar os currículos e materiais didáticos da maioria esmagadora das escolas e sistemas de ensino – público ou privados²¹. A divisão dos períodos históricos em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, ainda é largamente empregada com sua perspectiva linear e progressiva a qual tem claramente função ideológica na qual reduz ou invisibiliza a participação dos povos não-europeus e não-brancos do processo histórico (BURKE, 2000).

Nesse sentido, o ensino de história em vez de contribuir para o término das visões preconceituosas com relação aos povos e culturas não europeias, acaba por reforçar essa visão de superioridade da cultura europeia. As culturas e povos de outras partes do mundo são “medidas” a partir do modelo europeu tomado como único padrão valorizado, considerado superior aos demais povos e onde se tem a “civilização”. Dessa forma os povos não-brancos e não-europeus acabam sendo avaliados e julgados pelo que não são, isto é, o quão diferente, “inferior” e “selvagem” é em relação ao europeu (SILVA & FONSECA, 2010).

A escola um ambiente que podemos considerar como “produtor de verdade” para os alunos, a estrutura curricular eurocêntrica se mostra nefasta pois faz com que os alunos e alunas das nossas escolas (principalmente as públicas) não se vejam como parte da história, muito menos como agente dela. O currículo escolar precisa se encher das histórias dos povos árabes, asiáticos, nativo- americanos e africanos, e isto tem que ser feito sem que seja atribuído juízo de valor comparativo com outras culturas; cada povo e cultura precisam ser entendidos em sua própria dinâmica interna. Precisamos urgentemente assumir o desafio de “descolonizar o currículo” (GOMES, 2012).

²¹ Um exemplo recente desse tipo de proposta pode ser visto sendo implementado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro dos Currículos Mínimos; que no caso da História é totalmente eurocêntrico, dando destaque para uma divisão tradicional do tempo histórico, como proposto pelos historiadores europeus do século XIX, além de considerar como relevante (o mínimo) os acontecimentos ligados ao continente europeu. Disponível em <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2012465/DLFE-68121.zip/cm_10_7_0.zip>. Acesso em 29 de junho de 2016.

1.2 . Os Movimentos Negros

Nesse sentido, podemos deslocar a discussão para a atuação dos Movimentos Negros em busca de que a História do povo negro se fizesse presente nas grades curriculares brasileiras. Desde a primeira metade do século XX²² grupos sociais formados por afrodescendentes interessados na melhoria das condições de vida da população negra buscaram encontrar caminhos para integração do povo negro na sociedade brasileira de maneira que suas contribuições para a formação do país fossem reconhecidas e valorizadas.

Desde início, demandas por educação para os afrodescendentes negros passaram a fazer parte da pauta de reivindicações desses movimentos sociais que haviam constatado que a educação e escolarização eram um caminho seguro para que o negro brasileiro pudesse ascender socialmente, além de auxiliar no combate ao racismo e aos muito estereótipos presentes na sociedade que desqualificavam o negro e suas manifestações culturais.

A partir desta constatação, verificou-se a necessidade de um ensino que mude esse panorama e promova uma educação antirracista que valorize outras matrizes sociais e culturais e não somente a europeia. Sendo assim, a partir dos anos 1970 grupos ligados ao Movimento Negro passaram a lutar por mudanças que incluíssem suas demandas educacionais nos programas nacionais de ensino.

A luta encaminhada pelo Movimento Negro culminou com a sanção da Lei 10.639/2003 que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação incluindo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura dos Afro-brasileiros e da África na Educação Básica de todo país e incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, como dia da *consciência negra*.

É impossível falar-se de educação antirracista sem mencionar o importante papel do Movimento Negro e suas lutas para sua efetiva criação e implementação. Pois, foi no interior desse movimento que ocorre a denúncia do racismo institucionalizado nos ambientes escolares de todo o Brasil, a discussão das estatísticas do fracasso escolar que, quase sempre, era maior entre crianças negras e pardas (ROSENBERG & PINTO, 1987). A Lei 10.639/03 representou uma vitória do Movimento Negro que além de acusar esse racismo institucional, contribuiu com propostas para encaminhar esse ensino e demolir o racismo nas escolas e na sociedade brasileira.

²² Segundo Joel Rufino dos Santos o movimento negro organizado teria nascido em 1931, quando se teve a fundação da Frente Negra Brasileira (citado por PEREIRA, 2013 p. 112).

O racismo é um fato em nosso país, tão presente que muito já se escreveu – e ainda se escreve – para tentar negá-lo. Negros e negras estão expostos a ele quase que cotidianamente em seus ambientes de trabalho, estudo ou mesmo em ambientes culturais, nas atividades esportivas e de lazer. As estatísticas comprovam a existência de preconceitos e racismo no Brasil de uma forma que é destruidora de qualquer discurso ou enunciação contrária. Pesquisa realizada no ano de 2013 pelo sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz mostra que das famílias que vivem em favelas ou comunidades carentes, 66% são negras, mais de 70% dos presos e encarcerados no país dos 18 aos 35 anos são negros e as chances de um jovem negro ser assassinado era de 165% em comparação com um jovem branco da mesma idade (WAISELFISZ, 2013).

Tão dramática realidade é comprovada pela atualização dos dados feita no ano de 2015, em que a seletividade de assassinatos por arma de fogo pelo critério de cor no ano de 2012, mostram que foram mortos 10.632 brancos e no mesmo período foram assassinados 28.946 negros; o número de assassinatos de pessoas negras foi de 142%, isso quer dizer que nesse ano; morreram de forma violenta por arma de fogo 142% a mais negros que brancos (WAISELFISZ, 2015).

De fato, o racismo existe e são mobilizados complexos processos de atuação que possibilitaram sua sobrevivência desde a época da escravidão até os dias de hoje. Uma dessas atuações aparece quando se fala em percepção de racismo no Brasil. A Fundação Perseu Abramo em pesquisa no ano de 2003 chegou a interessantes números: 87% dos pesquisados afirmaram que existe racismo no Brasil, contudo apenas 4% se reconheceram como racistas. Destarte, concluímos de forma paradoxal e irônica que existe racismo, mas não existem racistas (SANTOS & SILVA, 2005).

Dessa forma, podemos entender as motivações que levaram o Movimento Negro a pressionar e lutar por uma educação antirracista na medida que não se poderia esperar que suas demandas fossem atendidas espontaneamente por uma sociedade que tem dificuldade de se reconhecer como sendo racista.

A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, ativistas do Movimento Negro denunciavam esses fatos e declaravam que não seria possível uma verdadeira democracia enquanto o racismo continuasse a impedir o exercício pleno de cidadania de milhares de brasileiros negros e negras e que para mudar esse estado de coisas, seria necessário o comprometimento do estado nacional brasileiro de combater de forma firme o racismo.

Nesse contexto, devido a essas pressões do MN foi incorporado um recorte racial aos dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano – PNUD que apontava para a enorme desigualdade social no Brasil e com o recorte racial verificava-se que o problema da desigualdade pelo critério racial era muito mais terrível, pois revelou que a diferença entre brancos e negros era abissal. Os dados revelavam que o número de homens negros com formação superior no ano 2000 era menor que o número de homens brancos com nível superior em 1960. No mesmo ano, a renda per capita dos negros era a metade da dos brancos de 1980; sem falar nas taxas de analfabetismo que no ano 2000 era maior que a dos brancos em 1980 (VASCONCELOS, 2005).

Nesse sentido, daria para dizer que a população negra do país vivia como se estivesse em um país extremamente pobre, com os piores índices de desenvolvimento humano do planeta, enquanto os brancos vivem em um país de primeiro mundo. No Índice de Desenvolvimento Humano – IDH do ano 2002 embora o Brasil tenha ficado em uma posição mediana (ficou em 73º lugar), se aplicarmos o recorte racial os dados comprovam minha afirmação acima; pois a população branca ficaria em 44º lugar enquanto a população negra ficaria na posição 105º do IDH, posição semelhante a de El Salvador (VASCONCELOS, 2005, p. 48-49).

Desta forma, a aplicação do recorte racial aos dados disponíveis sobre o desenvolvimento do país descortinou uma realidade incômoda e deixou claro que a desigualdade racial se mostrava como um entrave insuperável ao crescimento econômico do país e obrigava o Estado brasileiro a tomar medidas efetivas para combater essa realidade tornando a luta contra o racismo um objetivo central para criação de políticas públicas visto que enfrentar o racismo na educação poderia trazer melhoras significativas nos índices de desenvolvimento humano (THEODORO, 2008, p 80-100).

Dentro desse período, as ações da militância do Movimento Negro buscaram apoio para suas demandas a partir da entrada de seus membros e simpatizantes em universidades e institutos de pesquisa, além da criação de organizações não-governamentais e da participação em órgãos estatais. Dentro desse lugar de discurso privilegiado buscou seu empoderamento a partir de um duplo caminho: a implementação de políticas públicas contra o racismo e a luta para que houvesse a criminalização do racismo (JACCOUD, 2008).

A partir da década de 1990, começaram a perceber algumas mudanças no país com a inclusão de algumas demandas dos movimentos sociais por parte dos agentes políticos, no entanto havia uma ideia equivocada por parte de certos grupos de intelectuais, de que bastava

resolver os problemas sociais, isto é a pobreza de forma mais ampla, que se resolveria os problemas da comunidade negra.

O Movimento Negro não satisfeito com essa perspectiva insistia que o problema deveria ser enfrentado pelo recorte racial, não bastava resolver a situação de pobreza geral, pois era claro que isso não resolveria o problema do racismo. Então, no ano de 1995 foi promovida a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida reunindo mais de 30 mil pessoas em Brasília. Ponto culminante da luta do Movimento Negro foi a entrega ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento intitulado: “Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial”. No documento, se encontravam duas demandas bem explícitas e históricas do Movimento Negro; a valorização da formação multiétnica da sociedade brasileira – em particular da afro-descendência, e a elaboração e implantação de políticas de ações afirmativas com relação a identidade negra e igualdade racial (SILVA *et al*, 2009).

No mesmo ano, o governo federal criou o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra, no âmbito do Ministério da Justiça; e dentro da estrutura do Ministério do Trabalho foi criado o Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação. A criação destes dois grupos de trabalho por parte do governo federal foi o primeiro passo para as mudanças que viriam e, indiretamente, o Estado assumia o Brasil era racista e que havia negligenciado a questão racial no país por muito tempo.

O ponto culminante da luta antirracista encampada pelo Movimento Negro foi a participação na Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa promovida pela Organização das Nações Unidas, realizada na África do Sul, na cidade de Durban, no ano de 2001. A conferência de Durban era a terceira dedicada as questões relacionadas ao racismo; a primeira foi no ano de 1978 a segunda em 1983; essas duas primeiras tiveram resultados bastante limitados (ALVES, 2002).

O mesmo não pode ser dito da Conferência de Durban; contrariamente ao ocorrido com as duas primeiras, em 2001 houve um número maior de países participantes e representou um evento extremamente importante nos esforços da comunidade internacional, via Nações Unidas, para o combate ao racismo e discriminações raciais em todo mundo.

Reuniu mais de 2500 representantes de 170 países, incluindo 16 Chefes de Estado, cerca de 4000 representantes de 450 organizações não governamentais (ONG) e mais de 1300 jornalistas, bem como representantes de organismos do sistema das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos e público em geral. No total, 18 810 pessoas

de todo o mundo foram acreditadas para assistir aos trabalhos da Conferência.

A Conferência Mundial foi convocada, em 1997, pela Assembleia Geral das Nações Unidas através da sua resolução 52/111, em que se declarou “firmemente convencida da necessidade de adoptar medidas mais eficazes e sustentadas a nível nacional e internacional para a eliminação de todas as formas de racismo e discriminação racial” (BRASIL, 2007, p. 7).

A participação da delegação brasileira foi tão marcante que na eleição para a Relatoria Geral da Conferência, foi escolhida uma brasileira: Edna Roland. Essa participação expressiva do Brasil se deveu a atuação dos movimentos sociais que em preparação para o evento, realizaram várias conferências regionais e a Conferência Nacional contou com mais de dois mil participantes (ALVES, 2002). O Brasil como signatário da Declaração de Durban, se viu com a incumbência de fazer valer o que ela prescrevia e adotar efetivamente medidas de combate a discriminação racial, xenofobia e racismos.

No ano de 2001, o governo brasileiro criou o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, que seria o responsável para criar meios para que o plano de ação aprovado na Conferência de Durban fosse posto em execução. Um ano depois, foram feitos vários acordos para que houvesse a implementação de políticas públicas visando a o combate a discriminação racial.

Então no ano de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, recentemente eleito, atendeu a várias demandas do Movimento Negro, entre elas, a promulgação da Lei 10.639/2003, posteriormente foi criada a SEPIR – Secretária Especial de Promoção da Igualdade Racial e, também o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Após essas medidas iniciais, outras se seguiram como a criação de cotas para estudantes negros nas universidades públicas, o Estatuto da Igualdade Racial e o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

1.3 . O pensamento negro em educação e a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Começo essa sessão com o título de um pequeno livro organizado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Lucia Maria de Assunção Barbosa publicado no ano de 1997 no qual os colaboradores, a maioria ativistas de Movimento Negro esboçam o que acreditam

ser o caminho para uma educação antirracista²³. Em suas páginas, se encontram muitas propostas que vieram a ser posteriormente implementadas e este pequeno livro foi meu passaporte de entrada para o debate entorno de como deveria ser uma educação que priorizasse uma luta pela igualdade entre brancos e negros e a certeza de que é através da escola que conseguiremos a mudança que almejamos (SILVA&BARBOSA *et ali*,1997).

A escola é um espaço plural onde se encontram pessoas das mais variadas idades e formações. Além dos estudantes, temos os professores, agentes administrativos, cozinheiras, faxineiras etc. Também podemos dizer o mesmo com relação aos alunos; são crianças e adolescentes que tem as origens mais diversas, no caso das escolas públicas a grande maioria são de negros e pardos, e também de nordestinos. É nesse espaço que deveria priorizar a igualdade que muitas crianças acabam experimentando pela primeira vez o desgosto de se ver discriminado.

Na escola, nossos alunos e alunas negros, praticamente não se vem como agentes, nos livros didáticos não há nada com que eles possam se identificar e se verem representados; eles e suas histórias não são os protagonistas. Na escola sempre houve uma miopia em enxergar os casos de racismo que frequentemente ocorrem, estes são tratados como casos isolados, gerando insegurança, apatia e em casos mais graves descambam para a violência; e os alunos que chegam a esses extremos são tratados pela escola como de “aluno problema” e penalizados individualmente (MUNANGA, 2005).

Tendo consciência desse problema, o Movimento Negro buscou encaminhar sua luta contra o racismo a partir desse espaço, pois acreditavam que a escola poderia ser o fundamento para a construção de uma sociedade livre de todo tipo de preconceito, principalmente, livre de racismo.

As mudanças na Lei 9394/96 promovidas pela promulgação da Lei 10.639/03 foram uma grande vitória do Movimento Negro pela igualdade no ambiente escolar tido como fundamental para a educação antirracista.

As raízes do pensamento negro em educação que levou a edição da Lei e o longo processo que levou a sua promulgação podem ser encontrados a partir de 1950 quando o Teatro Experimental Negro (TEN)²⁴ propôs um congresso onde se debateria questões

²³ SILVA, Petronilha B. G.; BARBOSA, Lucia M. A. (Org.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997.

²⁴ O Teatro Experimental Negro (TEN) criado em 1944 por Abdias do Nascimento tinha como propósitos a integração do povo negro na sociedade, resgatando sua autoestima e valorizando suas características fenotípica através de concursos de beleza e também da produção e apresentação teatral (GUIMARÃES, 2002).

pertinentes aos negros brasileiros, como o combate ao racismo. No I Congresso do Negro Brasileiro, realizado também em 1950, Abdias do Nascimento apresentava suas considerações sobre educação e racismo e conclamava a necessidade de inclusão da História Africana nos currículos escolares afim de que na “consciência nacional” se integrasse, também, a memória africana. Posteriormente, o mesmo Abdias do Nascimento, agora como deputado federal eleito pelo PDT em 1983, tentou a aprovação de proposta de sua autoria que já buscava a obrigatoriedade do ensino da História da África nos currículos oficiais (SANTOS, 2005).

Nesse mesmo contexto, o mundo político começa a discutir a criação de Assembleia Nacional Constituinte e o movimento negro se fez presente através da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte onde apresentou várias propostas, como a da inclusão na Constituição de um artigo que tornava obrigatório o ensino da história do negro em todos os níveis da educação nacional. Esse objetivo não foi alcançado e nada foi posto na Constituição sobre a possibilidade do ensino da história do negro e da África; porém se conseguiu uma vitória, o artigo 5º da Constituição em sua alínea XLII transformava a prática do racismo em crime inafiançável e imprescritível.

Mesmo após a promulgação da Carta Magna, vários parlamentares negros²⁵ continuaram a demandar a aprovação de medidas que incluíssem a temática da África e do negro nos componentes curriculares do estado brasileiro. No entanto, somente em 1995 com o sucesso da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida e com a recepção por parte do então presidente Fernando Henrique Cardoso do documento intitulado “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” que tinha entre suas propostas a busca do fim da discriminação na educação, que se evidenciou as pretensões dos grupos e movimentos sociais que solicitavam o treinamento de professores e educadores para lidar de forma adequada nas questões relacionados com a diversidade racial em ambiente escolar (SANTOS, 2005).

Ao assinar a Declaração de Durban em 2001, o país declarava-se como racista o que tornava obrigatório implementar políticas públicas que viessem a combater esse racismo e promover a igualdade racial. Em paralelo no ano de 1999, os deputados Ben-Hur Ferreira e Ester Grossi, ambos do Partido dos Trabalhadores rerepresentaram uma proposta, que anos

²⁵ Damos destaque as atuações de Paulo Paim que foi deputado federal entre 1986 e 2002 eleito pelo Estado do Rio Grande do Sul e foi um dos mais destacados ativistas pela implementação de políticas públicas pela igualdade racial; também com participação importante a deputada Benedita da Silva que foi a primeira mulher negra a chegar ao cargo de senadora da República em nosso país.

antes havia sido apresentada pelo deputado Humberto Costa que pretendia a inclusão da História e cultura africana e afro-brasileira de forma obrigatória nas matrizes curriculares, e conseguiram que a tramitação do mesmo se inicie e que chegou ao Senado Federal no ano de 2001. Ainda neste ano, o ministro da Educação Paulo Renato de Souza nomeia como representante do Movimento Negro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para fazer parte do Conselho Nacional de Educação – CNE. Petronilha Silva então como membro do CNE apresentou uma solicitação para que se manifestassem sobre a educação para as relações étnico-raciais, o que foi aceito (ROCHA&SILVA, 2013).

Em 2003 o projeto de lei de Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira seguiu para a sanção presidencial com alguns vetos. Em janeiro de 2003 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639/2003 alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No ano seguinte o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, que seria encarregada de promover a educação para a educação das relações étnico-raciais. Ainda em 2004, o CNE elaborou o parecer número 3 que trazia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sob a relatoria da professora Petronilha Beatriz (DORNELLES,2010).

A Professora Petronilha ao elaborar o relatório visava a regulamentação das alterações feitas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que tange a obrigatoriedade do ensino da História e cultura da África e do negro de maneira geral. Em sua elaboração a relatora dialoga com as demandas históricas do movimento negro e por ser bastante longo e merecem ser mencionadas suas partes constitutivas: Questões introdutórias; Políticas de reparações, de reconhecimento e valorização, de ações afirmativas; Educação das relações Etnicorraciais; História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Determinações; Consciência política e história da diversidade, Fortalecimento de identidades e de direitos e, Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações; Obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras, educação das relações étnico-Raciais e os conselhos de educação. As outras partes constitutivas do parecer visam apenas satisfazer os ritos *pró-forma* declarando que o parecer havia sido aprovado por unanimidade.

Verificando a estrutura do Parecer nº 3 de 2004, podemos chegar a conclusão que mais que um simples documento, tinha como intenção de regular o processo de início de implantação da lei. A partir dele é que deveriam ser construídas proposta curricular para

atender a LDB com suas alterações impostas pela Lei 10.639/2003; assim um projeto de educação antirracista já se mostrava com uma estrutura mínima para sua implementação.

O documento apresenta duas vertentes, uma delas é a da Educação para as Relações Étnico-raciais e, o outro é a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e dos afro-brasileiros com o viés de enfrentamento do racismo que é sua linha mestra e foco central de nossa análise neste capítulo desta dissertação.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004-1).

Como vemos, devido aos danos perpetrados ao longo dos séculos por uma educação que não combatia o racismo institucional dentro da estrutura escolar, se tornava necessário a inclusão dos conteúdos ligados a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para reparar os danos a construção de uma identidade negra positiva por parte dos alunos e, também, possibilitar a percepção da existência de direitos que lhes foram negados durante cinco séculos.

Assim, é imperioso o ensino de história e da cultura africana e afro-brasileiro nos currículos da educação básica para que seja combatido o racismo implícito nos currículos eurocêntricos praticados em quase todos os sistemas educacionais nacionais, permitindo que nossos jovens, vejam seus ancestrais e a si próprios, como parte integrante da memória nacional.

Desta forma, na visão da relatora, a escola se torna ponto nevrálgico do combate ao racismo. O enfrentamento proposto não tem a função única de favorecer os negros e negras na sociedade brasileira, mas sim, favorecer a sociedade como um todo para que possa construir uma sociedade mais justa e igualitária, que englobe a todos; afinal o racismo é uma chaga e afeta a sociedade de forma geral.

Outro ponto a destacar é que a proposta não visa criar uma educação que priorize os estudos da África e do negro, numa espécie de “afrocentrismo”. O que ela demanda é a

inclusão desses conteúdos em um currículo que é, majoritariamente, eurocêntrico. Não é a substituição de um pelo outro, mas sim, que haja uma equalização em que o negro apareça na História em diferentes temporalidades e não somente como vítima, selvagem ou subalternizado.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004-1).

Como podemos ver, a escola tem papel central na ótica de Petronilha Silva; o parecer não tira a autonomia da escola para definir como, quando e porque ensinar os conteúdos exigidos pela lei. No parecer ela sugere três princípios norteadores da educação antirracista para que seus objetivos sejam alcançados: Consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Seguindo esses princípios a relatora acredita que os desafios impostos a inclusão do artigo 26A na LDBN possam ser atingidos de forma eficaz.

Concluindo, o parecer apresenta dois grupos de determinações para que o cumprimento do artigo 26A seja viabilizado; o primeiro grupo de determinações são relativos ao ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana; o segundo grupo de determinações se relaciona com os sistemas de ensino e as escolas dos níveis básicos da educação, do ensino para jovens e adultos e, mesmo o ensino superior (Brasil, 2004-1).

O parecer foi tão bem recebido que foi integralmente incorporado ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana através da Resolução CNE/CP número 1, publicada em 17 de junho de 2004; neste documento estão expressas de forma clara e objetiva as atitudes e práticas esperadas daqueles que buscarem atender o que está determinado na Lei 10.639/03, expresso no artigo 26A da LDBN.

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem sua base no Parecer CNE/CP 03/2004 e apresenta-se em nove artigos que tratam dos objetivos, as responsabilizações, a forma e como se dará a avaliação do processo de sua implementação.

Como cada um dos artigos trata das questões mais relevantes para o ensino de história em uma perspectiva das relações étnico-raciais, e sendo o ensino de história nosso objeto central, creio que é vital tecer alguns comentários a respeito de cada um dos nove artigos da resolução.

O primeiro artigo obriga que todas as instituições de ensino superior, principalmente aquelas que se dedicam a formação de professores, a incluir a Educação para Relações Étnico-Raciais nas suas grades curriculares e que este ponto será utilizado para a avaliação da instituição pelos órgãos de controle.

O segundo artigo dividido em Caput e mais 3 parágrafos, determina os objetivos das Diretrizes de “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (BRASIL, 2004-2). Em seus primeiro e segundo parágrafos estão as resoluções referentes a postura frente a Educação Para as Relações Étnico-Raciais e os objetivos do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

O terceiro artigo das Diretrizes da continuidade ao anterior, detalhando sobre como deve ser a forma da educação antirracista efetivamente aplicada nas unidades escolares. Os sistemas de ensino são responsabilizados por prover os materiais didáticos e bibliográficos necessários para a melhor abordagem do tema, além de oportunizar a melhoria do conhecimento dos seus docentes com relação aos conteúdos exigidos.

O artigo quarto prevê que os sistemas de ensino possam se aliar a grupos do Movimento Negro a fim de obterem subsídios que facilitem a elaboração de atividades pedagógicas e temáticas.

No artigo quinto há a afirmação que os sistemas de ensino deverão tomar providências contra a prática do racismo e que as escolas sejam um lugar seguro e de qualidade para os alunos afrodescendentes.

O artigo sexto define que os órgãos colegiados deveram encaminhar a solução de problemas relativos a pratica de racismo e priorizando situações educativas que reconheçam e valorizem o respeito pela diversidade. Em seu único parágrafo, o artigo sexto consagra o

dispositivo constitucional presente no artigo 5º da Carta Magna que define racismo como crime inafiançável e imprescritível.

Os artigos sétimo e oitavo, definem os sistemas de ensino como responsáveis pela elaboração, supervisão e edição de livros e materiais didáticos em atendimento ao parecer CNE/ CP 03/2004, e também deveram promover a divulgação periódica do parecer em redes de escolas públicas e privadas registrando as dificuldades encontradas no ensino e aprendizagem da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e das Relações Étnico-raciais. O artigo nono dá valor legal a resolução a partir de sua publicação, negando as disposições em contrário (BRASIL,2004-3).

Nesse sentido, as Diretrizes já dão um encaminhamento para a implementação da Lei 10.639/2003 em suas linhas gerais; o detalhamento para esta implementação foi dado pelo *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* que veio à tona no ano de 2009.

Os anos seguintes ao da elaboração das Diretrizes Curriculares, vários setores da sociedade se viram em meio a várias discussões que tinham a educação como foco. Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – que veio dar subsídios para criação de uma gestão da educação a nível federal em articulação com os sistemas estaduais e municipais de educação; no qual foram definidos mecanismos de diagnósticos e avaliativos afim de que se buscassem alcançar metas, que foram estabelecidas para a melhoria da educação nacional.

Um ano depois, foi aprovado uma nova alteração no artigo 26ª da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, com a promulgação da Lei 11.645 de 10 de março de 2008 que incluía na obrigatoriedade do ensino, além do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, a História e Cultura Indígena, que vinha sendo pleiteada pelos movimentos sociais ligados aos direitos dos povos indígenas (BRASIL, 2008).

É nesse contexto que é aprovado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicada em 2009 com a missão de viabilizar a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Em seu texto, o Plano se apresenta como um “documento pedagógico com o intuito de orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08” (BRASIL,2009).

Em sua introdução, o Plano faz um histórico abreviado da trajetória de lutas pela inclusão da temática etnicorracial na educação brasileira e quais foram as ações que visavam atender suas demandas. Sua primeira parte faz a descrição das atribuições de cada um dos agentes que, de forma colaborativa possam agir afim de que possa ser efetivado a implementação das leis; a segunda parte contém as orientações que se referem as modalidades de ensino; a terceira parte “foi construída com recomendações para as áreas de remanescentes de quilombos, pois entendemos que os negros brasileiros que aí residem são público específico e demandam ações diferenciadas para a implementação da Lei e a conquista plena do direito de aprender” (BRASIL, 2009).

A divisão do Plano em três partes é apresentada contendo dez itens. Não acredito que enumerá-los seja imprescindível, pois foge ao objetivo aqui proposto, cabe, porém, explicitar o que o documento descreve como sendo seu objetivo central:

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2009).

Após a apresentação desse objetivo principal, o documento segue apresentando seus seis objetivos específicos que podem ser resumidos em: 1) cumprir de forma institucionalizada a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08; 2) desenvolver ações para que haja uma formação adequada dos professores para que possam ter segurança ao ensinar os conteúdos exigidos pelas leis citadas; 3) conseguir a cooperação dos vários agentes envolvidos com a educação escolar para a construção de políticas públicas e projetos que viabilizem a implementação das leis; 4) promoção de pesquisas e produção de materiais didáticos que valorize a cultura afro-brasileira; 5) trabalhar na construção de mecanismos de controle para verificação da implementação; 6) criar agendas propositivas para a disseminação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08 entre os entes federados e seus agentes (BRASIL, 2009).

Para que esses objetivos sejam alcançados, será necessário seguir os “Eixos Fundamentais do Plano”, que tem como base seis eixos estratégicos que são propostos pelo documento e que se acredita que postos em prática garantiriam a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Esses eixos são:

1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais (BRASIL, 2009).

Os Eixos acima citados tem como missão tornar as ações e programas ligados a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em Programas do Estado Brasileiro, para além das gestões do MEC e das mudanças no comando do país. Por isso no Eixo 1 se pretende o Fortalecimento do Marco Legal com a busca de sua institucionalização pela regulamentação das leis em níveis estaduais, municipais e do Distrito Federal. Nos eixos número dois e três estão aqueles voltados para a efetiva ação de implementação como a formação docente e a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos que contemplem os valores éticos, morais e educacionais almejados pela lei. Nesse sentido, a uma preocupação com os critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático que deve focar na imagem que os livros didáticos apresentam os afrodescendentes, como representa a cultura negra devendo obrigatoriamente discutir questões relacionadas as relações étnico-raciais: como o racismo, preconceitos e discriminação racial visando a formação de uma sociedade antirracista.

Os eixos quatro, cinco e seis, visam os mecanismos que permitiriam que as duas leis sejam implementadas; através de uma gestão democrática – como previsto na LDBN – vista como fundamental no processo de concretização como política de Estado; a avaliação do processo de implementação com a criação de indicadores que permitiram o aprimoramento das políticas públicas no enfrentamento da desigualdade racial na educação; e as condições e dotações orçamentárias que permitiram a efetiva implementação.

Nos itens seguintes, o Plano faz o detalhamento das atribuições dos sistemas de ensino nos níveis do governo federal, estadual e municipal, onde prevê a execução de várias ações que envolvem os entes federados com os movimentos sociais e suas organizações afim de uma implementação bem-sucedida. Também se tem as atribuições das instituições de ensino, dos conselhos de educação e dos órgãos colegiados. Mais adiante, o Plano traça os caminhos que cada nível de ensino, em cada uma das modalidades existentes, que deve trilhar para a uma educação antirracista. Por último, o Plano trata em particular da maneira como deve ser feita a implementação em áreas de remanescente de quilombos, na qual deveria ser levado em conta essa especificidade para os projetos em educação.

Concluimos que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicorraciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é, na verdade, um grande projeto político pedagógico em que estão detalhados os aportes necessários para que se efetive uma educação antirracista em nosso país; ele dá atribuições e impõe responsabilidades para os agentes públicos na implementação da Lei.

Todos os documentos apresentados vieram o formar o arcabouço jurídico que tem como função máxima a formação de uma sociedade onde a Educação para as Relações Étnico-Raciais esteja presente no cotidiano de negros e não-negros e, para que isso se efetive, ganha centralidade o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Será por meio da constituição de uma memória social positiva com relação aos afrodescendentes o que permitirá uma convivência social livre de racismo.

Na medida em que a implementação for acontecendo, nossos estudantes terão muito mais contato com materiais didáticos que representam o negro e o africano de forma positiva em seus aspectos culturais e sociais contribuindo para que seja elevada sua autoestima e ajudando ao combate a repetência, fracasso escolar e evasão que ainda hoje é mais numerosa entre os estudantes afrodescendentes. Além disso, permitirá aos não-negros terem o conhecimento necessário para que sejam desfeitos os vários estereótipos e preconceitos arraigados em nossas comunidades escolares e fora delas também.

1.4 - O negro a África e o ensino de sua História no Brasil.

Toda a discussão sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos leva direto ao que os historiadores produziram ao longo de nossa história sobre o negro e suas influências em nossa sociedade e, a partir disso, o que efetivamente chegou a se tornar conhecimento histórico escolar. Nossa historiografia remonta ao século XIX com a instituição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que em sua produção durante o período imperial e no início da República ignoraram o negro como agente da história.

Na maioria de suas publicações o Instituto focava a primazia e centralidade dos feitos dos portugueses que teriam sido os responsáveis por criar nosso país com suas capacidades e inventividades “tipicamente” europeias. A História produzida nesse período era puramente eurocêntrica, os negros e índios apareciam como parte dessa construção, mas

como coadjuvantes sob a liderança e comando de brancos-portugueses; não havia por parte da maioria dos pesquisadores o interesse em investigar nada que se relacionasse com o continente africano que para a época não passava de um exemplo máximo de atraso, um continente que segundo Hegel era a-histórico (HEGEL, 1999).

Durante o século XIX, foram elaboradas e veiculadas ideologias racistas conhecidas como “racismo científico”, os ideólogos raciais buscavam nas ciências – biológicas e antropológicas - a legitimidade para a discriminação racial, procurando evidências de que existiriam raças superiores e raças inferiores numa escala em que no topo estariam os brancos-caucasianos europeus e na base os negros africanos (SCHWARCZ, 1993). Em relação aos negros presentes em nosso país, uma das ideias era a de que o “elemento negro” se diluiria no seio da população majoritariamente branca e paulatinamente desapareceria e o Brasil seria um país de brancos. Nesse sentido, duas correntes debatiam a contribuição do “elemento negro” na formação da identidade nacional brasileira, uma delas, otimista tinha como representante Silvio Romero e Oliveira Vianna que acreditavam que a miscigenação era positiva e poderia ser a solução que redimiria o país já que permitiria a formação de um povo de “tipo nacional” com a predominância do sangue europeu que ao final daria ao povo brasileiro características fenotípicas do elemento branco. Já os pessimistas tinham como representante maior Nina Rodrigues, da Escola de Medicina da Bahia que, informado pelas teorias de Gobineau, acreditava que a mestiçagem levaria a população brasileira a degenerescência da raça nacional que manteria o Brasil em uma posição de inferioridade frente as outras nações do mundo (SCHWARCZ, 1993 e PEREIRA, 2013).

A ideologia do branqueamento no viés otimista foi alvo de políticas de Estado e desejado pela elite política do país que acreditava que quanto mais branco o país fosse, maior seriam suas possibilidades de progresso e evolução no seio das nações civilizadas; tal desejo foi retratado em óleo sobre tela por Modesto Brocos em *A redenção de Cam, de 1895*.

Nesse sentido, a política imigratória empreendida pelo Estado Brasileiro a partir de 1870, de maneira geral, e por São Paulo, em particular, era apoiada em a uma política eugenista que pretendia trazer uma imensa massa humana de brancos europeus para substituírem os “braços negros” na lavoura cafeeira - e também para uma colonização de “elementos desejáveis” do ponto de vista eugênico - já que era inevitável o fim do sistema escravista e não havia nenhum plano para se aproveitarem no mercado de trabalho livre a força produtiva dos que seriam, em breve, libertos. Além disso, ao se debruçar sobre as discussões legislativas sobre as propostas de imigração, vemos uma gama enorme de

propostas que visavam obstaculizar a entrada de pessoas negras no Brasil; não somente oriundas do continente africano como também de negros dos Estados Unidos ou de regiões da mesoamérica que se pretendessem imigrar para o Brasil encontravam uma série de entraves a sua vinda (PEREIRA, 2013).

Nesse contexto, a produção historiográfica refletia essas visões discriminatórias sobre o negro e sua participação em nossa história. Tal perspectiva somente começou a ser alterada a partir das décadas de 1920 e 1930. Nesse período se ampliam os estudos culturais e muito se produziu sob a alcunha de “folclórico” e “pitoresco” em relação ao negro e sua contribuição à formação nacional; em alguns casos a imagem negativa de selvagem era o que sobressaía (SEVCENKO, 1992).

No entanto, a grande virada na historiografia se deu com os trabalhos dos chamados *explicadores do Brasil* e suas obras clássicas: Caio Prado Jr com *Formação do Brasil Contemporâneo* de viés marxista; Sergio Buarque de Holanda com *Visões do Paraíso* e o sociólogo Gilberto Freyre com *Casa Grande e Senzala*.

Desses três, o que teve maior impacto para a visão que se tinha do Brasil e do negro na sociedade brasileira foi sem dúvida a obra de Freyre, publicada em 1933. Para este autor, a sociedade brasileira foi forjada pelas relações entre a casa grande e a senzala, sendo esta relação não discriminatória, como nos Estados Unidos, mas uma relação simbiótica onde o negro e o índio contribuíram de forma positiva para a formação do elemento *brasileiro*. Nesse sentido, a miscigenação foi tratada como algo positivo e *sui generis* ao Brasil que teria dado uma grande contribuição ao fornecer um modelo de democracia onde todos teriam direitos iguais independentemente da cor de sua pele: uma democracia étnica, termo que mais tarde se tornaria um ícone quando alguns intelectuais passaram a usar em seu lugar o termo Democracia Racial (FREYRE, 2013).

Inegável a contribuição de Gilberto Freyre por trazer a questão do negro ao debate de forma positiva. Porém, seus críticos chamavam a atenção para o fato de que sua argumentação se alinhava ao dos seus contemporâneos no que diz respeito ao embranquecimento pretendido pelas elites governantes; o negro e o índio contribuíram para a formação do elemento nacional sendo que teriam dado ao branco as condições para viverem nos trópicos num aspecto biológico muito similar aos eugenistas. A casa grande é o centro, a senzala somente contribui. É a família patriarcal extensa comandada de forma despótica pelo senhor que tem o dever de civilizar; o elemento branco é que rege as relações sociais ao seu bel prazer (GUIMARÃES, 1999).

Ao fim e ao cabo, a imagem sobre o negro – e sobre a escravidão – que se cristalizou no imaginário social no Brasil foi o construído por Freyre. Tal imagem foi agasalhada e festejada pelo estado varguista, principalmente após a implantação do Estado Novo que passou a valorizar o trabalhador pacífico e ordeiro. O mito da Democracia racial dava o arcabouço que os governantes desejavam para a criação de uma identidade nacional fundada em bases socialmente harmoniosa. A cultura popular foi valorizada e o negro dentro dessa perspectiva também era valorizado, desde que fosse o tipo certo de negro; aquele desenhado pela obra freyriana – o negro alegre, festeiro e meio infantilizado. Não havia lugar nesse contexto para o negro que destoava do idealizado pela elite branca, somente a do “negro que sabe onde é o seu lugar”. Afinal, se havia uma democracia que dava condições igualitárias a todos e permitia o acesso a aos direitos de cidadania tanto a brancos quanto a não-brancos; então não haveria motivo para rebeldia, muito menos a um desejo de luta por direitos, pois estes estariam garantidos pelo Estado (GUIMARÃES, 2001).

Todo esse discurso foi tão festejado pelo governo brasileiro que acabou chamando a atenção da UNESCO para o que parecia a solução dos problemas raciais no mundo. O Brasil, com seu exemplo poderia servir de modelo para programas que visassem combater o racismo em países como a África do Sul e mesmo os Estados Unidos.

Ativistas do Movimento Negro, como Abdias do Nascimento, cansaram de denunciar a farsa da democracia racial, declarando que o negro brasileiro vivia humilhações semelhantes ao que ocorria com os negros da diáspora espalhados pelo mundo a fora. Em 1950, a Unesco encomendou uma pesquisa sobre as relações raciais no Brasil – o Projeto Unesco – encabeçado pelos sociólogos Florestan Fernandes e Roger Bastide.

Foi o início do fim do mito da democracia racial²⁶, os estudos de Fernandes e Bastide, inicialmente, e depois de seus seguidores, como Fernando Henrique Cardoso, jogaram uma “pá de cal” no mito pois seus estudos, contrariamente ao desejado pelo governo, provaram que havia racismo no Brasil e em grande escala. Pois,

A principal tendência que chama a atenção, nos estudos patrocinados pela Unesco, é a de reconhecerem seus autores a existência de preconceito racial no Brasil. Assim, pela primeira vez, o depoimento de cientistas sociais vem, francamente, de encontro [sic, o correto seria “ao encontro de”] e em reforço ao que, com base em sua própria experiência, já proclamavam, de um modo geral, os brasileiros de cor” (NOGUEIRA, 1985:77 citado por PEREIRA, 2013).

²⁶ Alguns podem dizer que o mito ainda sobrevive; no entanto, nenhum estudo sério elaborado por pesquisa acadêmica sobre raça e racismo no Brasil defende a existência de uma “democracia racial” em nosso país.

Como podemos observar as conclusões do Projeto Unesco, seguiram em sentido contrário ao que a própria UNESCO pretendia descobrir; as denúncias dos ativistas, “os brasileiros de cor”, foram confirmadas por acadêmicos. Foi o golpe final no mito, a partir daí vários estudos sobre o negro no Brasil foram realizados por pesquisadores de diferentes correntes acadêmicas. Eram historiadores, sociólogos, cientistas políticos buscando responder quais eram as causas do racismo em nosso país. Nesse contexto, destacou-se os estudos sobre o sistema escravista brasileiro; problematizando a escravidão e como esta não foi benéfica para os negros – como diziam alguns estudos passados.

Um estudo inescapável com relação a escravidão no Brasil, foi produzido pela historiadora norte-americana Mary C. Karasch. Em uma longa e exaustiva obra publicada primeiramente nos Estados Unidos pela Princeton University Press no ano de 1987 com o título *Slave Life in Rio de Janeiro, 1808-1850* e posteriormente publicado em língua portuguesa que teve como título a tradução literal do publicado em inglês: *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Karasch mostra que as relações sociais entre escravos e seus senhores era muito mais complexa do que se poderia imaginar e que a benignidade do sistema para com os cativos era uma grande falácia. A partir de dados demográficos, Karasch provou que a maioria dos escravizados no período tinham origem africana, a mortalidade dos escravos era brutal em parte devido as condições de insalubridade em que viviam, mulheres e crianças eram as principais vítimas e a reprodução vegetativa praticamente inviável naquele momento (KARASCH, 2000).

A autora ainda chega a dizer que no momento em que realizava a pesquisa, poucos pesquisadores se mostravam interessados no tema escravidão. Isso logo mudaria, uma leva de historiadores e sociólogos passaram a estudar detalhadamente os temas relativos a escravidão. Muitos desses estudos se iniciaram com a Escola de Sociologia Paulista que atacaram o discurso da democracia racial e denunciavam com veemência a violenta discriminação e o racismo no Brasil.

Historiadores como Robert Slenes, de *Na senzala uma flor: Esperanças e Recordações da Família Escrava (Brasil Sudeste, Século XIX)* (1999), Sidney Chalhoub, com *Visões de Liberdade* (1990) e *Cidade febril* (1996), João José Reis, em *Rebelião escrava no Brasil* (2003) e Flavio dos Santos Gomes com *História de Quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX* (2006) entre outros trouxeram vários aspectos sobre a vida cotidiana dos negros e cativos da segunda metade do século XIX, como família escrava, formas de reação e resistência, sociabilidades entre cativos e libertos nas

irmandades religiosa e a rebeldia expressa na organização de rebeliões e nas fugas e formação de quilombos.

Contrariamente a estudos anteriores, que se apresentavam mais como forma de denúncia ao caráter violento do sistema escravista, esses estudos, visavam demonstrar a capacidade dos cativos de burlar a lógica do sistema e de negociarem melhores formas de sobreviver a sua opressão. Destacamos o conceito de *agência escrava* - baseada em pressupostos Thompsonianos,- empregado em muitas dessas obras que partiam da ideia que os escravos não apenas se submetiam, mas agiam como protagonistas de suas vidas.

Inegáveis avanços em relação a historiografia da escravidão foram produzidos a partir da década de 1980, mas pouco dessa discussão chegava às escolas e a maioria dos livros didáticos de história, publicados até a década de 1990, se limitavam a passar uma imagem do escravo que se encontrava reificada: a do escravo incapaz de esboçar reação frente ao sistema, sendo por isso, obrigado a se sujeitar a toda forma de humilhação.

Os livros didáticos deveriam passar a adotar uma postura que não deixassem de denunciar a crueldade do sistema escravista que vigorou no Brasil, no entanto deveriam também dar destaque positivo as variadas formas encontradas pelos escravos em se furtar a subjugação total e a burla do sistema com o fim de desconstruir essa visão estereotipada e reificada do escravizado; falaremos mais desse aspecto no capítulo três onde proporemos alguns parâmetros para elaboração e avaliação de livros didáticos que pretendam dar conta de cumprir com os aspectos legais e os objetivos didáticos que propiciem um aprendizado histórico crítico/genético que o ensino de história da África e dos afro-brasileiros demandam.

Existe um hiato na historiografia quando o assunto é o pós-abolição, poucas são as pesquisas sistemáticas que se debruçaram sobre o tema e há muito ainda por ser feito²⁷. No caso dos conteúdos didáticos expressos, tanto nas propostas curriculares, quanto nos próprios manuais didáticos, o negro praticamente desaparece da história do Brasil após a abolição. Em praticamente nenhum livro didático encontrei referência a luta empreendida pelos negros na busca de direitos e da possibilidade do exercício pleno da cidadania. Aspecto nefasto esse

²⁷ Alguns estudos foram feitos para tentar dar conta de responder a pergunta: o que houve com os escravos libertos após a edição da Lei Áurea? Entre estes podemos destacar: GOMES, Flavio & CUNHA, Olivia (org). Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2007; DOMINGUES, Petrônio. A nova abolição. São Paulo: Selo Negro, 2008; SOUZA, Robério. Tudo pelo trabalho livre: trabalhadores e conflitos no pós-abolição (Bahia,1892-1909) [online]. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Fapesp, 2011, 182p. Ver também, GOMES, Flavio. Negros e a política (1888-1937). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

onde o negro faz sua última aparição como um cativo que foi libertado das amarras da escravidão pelo ato de uma bondosa princesa branca²⁸.

Com as novas abordagens historiográficas que davam destaque a *agência* escrava, o negro passou a ser considerado como protagonista da própria história, e assim, a história do continente africano tornou-se urgente aos pesquisadores. Alberto da Costa e Silva, um dos maiores estudiosos do continente africano diz que, naquela época, começou

a se corrigir, portanto, embora de forma ainda tímida, um defeito de perspectiva que marca a rica bibliografia brasileira sobre a escravidão, na qual o lado africano ficou esquecido, como se o escravo tivesse nascido no navio negreiro (COSTA E SILVA, 2003).

Nesse sentido, vários estudos passam a adotar a perspectiva que veio a ser chamada de *História Atlântica*; que muitos autores, incluindo Alberto da Costa e Silva, identificam seu início na obra de Pierre Verger, *Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos Santos dos séculos XVII e XIX* (1987). Nessa perspectiva, há uma ruptura na visão que identificava a Europa como ponto central das dinâmicas históricas da modernidade e a desloca para uma espécie de unidade transnacional que unia as culturas e economias das Américas, Europa e África.

As concepções de *História Atlântica*, junto com as de *diáspora* (HALL, 2003) e de *agência* contribuíram para acabar com visão reificada que tinha o continente africano e os escravizados apenas como vítimas passivas e incapazes de esboçar reação frente ao sistema. Muitos africanos haviam participado ativamente da construção desse mundo Atlântico, alguns inclusive participaram ativamente do tráfico de escravos; e mesmo os cativos foram os responsáveis pela construção de imensas fortunas com seu trabalho nas lavouras de açúcar, café, tabaco e algodão nas Américas.

Nesse sentido, ao adotar essa nova abordagem os africanos e o negro passam a ser vistos em toda complexidade e ambiguidade que são características marcantes das sociedades humanas, a abordagem histórica os categorizam como seres humanizados. A simples mudança do uso do termo escravo para escravizado demonstra esse aspecto

²⁸ Existem algumas obras didática que abordam as lutas dos escravos pela própria liberdade, porém ainda se dá muito destaque ao 13 de maio e a Lei Áurea. A historiografia tem demonstrado que os anos finais do sistema escravista foram de fugas em massa dos cativos, e que o número de escravizados beneficiados pela Lei Áurea foi bastante reduzido.

ressaltando que aquele ser humano *não é* um escravo, mas foi reduzido aquela condição e que esta não era sua condição natural.

Desta forma, as pesquisas passaram a destacar a experiência de vida desse homens e mulheres que foram arrancados do seu continente, do seu país, da sua aldeia e foram transladados para o outro lado do mar; uma terra da qual não conheciam a língua e os costumes, batizados em religião que não conheciam, seus nomes trocados ao embarcarem nos tumbeiros, a fome e as doenças durante a travessia. A experiência do tráfico passa a ser tratada como diáspora negra criando nova sociabilidade entre os *malungos*. Passamos então a perceber que o Brasil é formado por povos de várias nações, que partiram de vários portos ao longo dos três séculos de tráfico de escravos, e que esses africanos foram se integrando e se misturando entre si a ponto de ser impossível a identificação dessas nações em separado (FARIAS, SOARES e GOMES, 2005).

Esse espaço construído com as relações triangulares entre Europa, América e África, que chamamos de mundo Atlântico foi sendo desmontado a partir do século XIX com o crescimento dos movimentos imperialistas dos países europeus, principalmente a Inglaterra, que usando o discurso anti-tráfico foi paulatinamente se assenhoreando do comércio marítimo mundial. As relações seculares entre África e América, onde se trocavam escravizados por cachaça e outros produtos, foram sendo minadas até o seu derradeiro fim. O escamoteio da luta antiescravista levou os Europeus a uma dominação nefasta sobre o continente africano, que em última instância gestou a ideologia racista colonialista, com a finalidade de justificar sua invasão e dominação. Esse engodo foi percebido por Alberto da Costa e Silva que declarou:

Imposto o domínio colonial, a consciência europeia deixou de considerar urgente o fim da escravatura. Este continuou a existir como atividade legal até 1900 no sul da Nigéria, até 1910 em Angola e no Congo, até 1922 em Tangânica, até 1928 na Serra Leoa; e subsistiu de fato por muito mais tempo. Também a liberdade de comércio foi esquecida, tão pronto se tornou inútil como bandeira do arremesso imperial. Fez-se a partilha de mercados. Cada metrópole buscou excluir o mais que pôde os demais países dos portos por ela controlados. Fecharam-se para o Brasil, por exemplo, os desembarcadouros africanos, e o Atlântico deixou de ser uma espécie de rio fácil de ser cruzado, apesar de larguíssimo, a partir do Recife, de Salvador ou do Rio de Janeiro (COSTA e SILVA, 2003).

As relações entre América e África foram sendo pouco a pouco desfeitas, e o Estado brasileiro em meio a construção de um discurso sobre povo e nacionalidade brasileira, buscou apagar a memória dessa relação o mais que pode, a ideologia e a política do branqueamento foi sendo defendida nos meios políticos como a solução para que tivéssemos um povo segundo os moldes europeus tão almejado por nossas elites. O patrocínio do Estado para a maciça imigração de italianos e alemães evidencia esse fato.

Para se ensinar História da África é necessário estar atento a todos esses fatores e a mais muitos outros, pois a complexidade é marca distintiva dessa História. Até hoje percebemos que esse conhecimento nos escapa em suas nuances e ainda precisamos aprofundar em muito as abordagens com relação ao que se sabe sobre a África. A Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, seguida dos pareceres e diretrizes para sua implementação vem contribuir nessa questão, pois obriga os vários agentes sociais, governantes, ministros, órgãos estaduais e municipais, instituições de ensino, seus dirigentes e professores a encontrarem meios para que a educação antirracista seja um fato real em nossa sociedade.

2º– Livros didáticos e o ensino de história.

2.1 – Os Livros didáticos e seu uso como fonte de pesquisa.

Na segunda metade do século XIX teve início a produção das primeiras publicações de caráter didático no Brasil. Os manuais didáticos de história do Brasil que seriam utilizados nas escolas secundárias, tinham sua publicação sob encargo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB); desta instituição saía a maioria dos professores de história que atuavam no Colégio Pedro II, e muitas vezes esses professores é que atuavam como pesquisadores e se tornaram autores dos manuais escolares utilizados na maioria dos colégios brasileiros, como o livro *Lições de História do Brasil* de Joaquim Manoel de Macedo de 1861. Nesse sentido, o conhecimento histórico sobre nosso país e ensinado pelas escolas, era produzido pelo IHGB que foi o responsável por nossa primeira historiografia que buscava construir a História Nacional, considerado como corolário da nossa unidade territorial.

Karl Friedrich Philip Von Martius ganhou um concurso do IHGB que buscava responder “Como se deve escrever a História do Brasil? ”, em 1843. Em sua obra, Von Martius chamava atenção para a necessidade de se observar a constituição étnica da população brasileira com destaque para a contribuição das “três raças”. No entanto, para o autor, deve se dar atenção especial ao elemento português que seria a mola mestra da formação do povo brasileiro. Por esse prisma, a história nacional seria explicada a partir da hierarquização de fatos considerados mais relevantes para construção da nação, os fatos que contaram com a participação prioritária do português. A tese de Von Martius foi adotada como norteadora da narrativa da história nacional e por intermédio dela se construiu uma história oficial que passou a ser ensinada nas escolas (SCHWARCZ, 1989).

Segundo Circe Bittencourt (2008), os compêndios didáticos das várias disciplinas ministradas nas escolas do Brasil no século XIX eram traduções adaptadas de livros estrangeiros. No entanto para História do Brasil, havia por parte do governo imperial um estímulo para que houvesse uma produção nacional. Além disso, havia diferenças em relação ao que se deveria ensinar para cada grupo que formava a sociedade brasileira; as chamadas “primeiras letras” eram ensinadas à maior parcela da população e o ensino secundário era

destinado apenas a elite que recebia uma educação mais apurada com vistas a aceder os cursos superiores no Brasil ou na Europa.

Mudanças significativas foram implementadas a partir da consolidação do modelo varguista iniciado em 1930, no contexto do movimento *escolanovista*, Murilo Mendes em 1935 chegou a propor que o ensino de História fosse exclusivamente da história contemporânea, proposta que não obteve sucesso; outra proposta de Murilo Mendes, no entanto foi posta em prática: o viés nacionalista. O ensino de história passou a ter claramente a função de promover o nacionalismo a partir de um enfoque que privilegiava a atuação de personagens brasileiros elevados a condição de heróis nacionais (NADAI, 1992). Houve também uma valorização da ideia de “democracia racial” o que contribuiria para a construção de uma unidade nacional, que tinha sido abalada pela tentativa separatista de São Paulo em 1932. Posteriormente, em 1942 houve mudanças no ensino de história com Reforma Capanema, onde a História do Brasil foi pautada pelo projeto nacionalista de Getúlio Vargas dando grande ênfase a um ensino que instigasse o orgulho da nação, no civismo e o patriotismo (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 1984).

Com o golpe de 1964 e o estabelecimento da ditadura militar, o ensino de história foi praticamente abolido nas séries primária e ginásial²⁹. Foi criado para substituí-lo uma disciplina com o nome de Estudos Sociais que englobava conteúdos de história e geografia. Para os militares no poder, a formação crítica não era o objetivo do governo em relação ao ensino de História, os professores foram obrigados a passar por “reciclagem” para lecionar somente o que era do interesse da nova classe dirigente, sendo que não deveria ser capaz de analisar e compreender a realidade a sua volta, deveriam apenas “aprender a transmitir” (FONSECA, 1993). Houve propostas até mesmo para a extinção dos cursos de licenciatura em história e geografia e a criação de uma licenciatura plena de Estudos Sociais, sendo que história e geografia seriam apenas habilitações desse curso. (CIAMPI&CABRINI, 2007). O ensino de história deveria assumir o caráter de instrumento político do Estado ditatorial para a construção, de uma memória social que lhes fosse favorável e impedisse ou limitasse as manifestações contrárias ao regime (FONSECA, 2003).

Cabe ressaltar que no período da ditadura militar, houve um significativo aumento no número de alunos nas escolas em todo país, junto com esse aumento, se deu também um crescimento no mercado editorial voltado para o público escolar que já buscava melhorar a

²⁹ Após a edição da Lei 5692/1971 foi incluído como disciplina obrigatória a Educação Moral e Cívica.

apresentação visual de seus produtos e o apoio do governo para ampliar seus mercados (ARANHA, 1996).

Com o processo de redemocratização houve o retorno das disciplinas de história e geografia as grades curriculares das escolas nacionais. A partir de então, uma complexa e imbricada relação entre o Estado e as editoras levaram a uma massificação do uso dos livros didáticos nas escolas de todo o país. Processo esse que se consolidou com a ampliação paulatina do Programa Nacional do Livro Didático que vem atraindo a atenção de cada vez mais editoras interessadas nesse gigantesco mercado cativo que fornece livros para os alunos das escolas públicas, até mesmo de editoras pertencentes a grupos estrangeiros como a Editora Moderna, Scipione e Edições SM.

Antes de apresentarmos as coleções didáticas analisadas, é necessário fazer uma caracterização deste objeto – o livro didático de História em suas dimensões físicas e materiais, que se apresenta como ferramenta (ou recurso) de auxílio aos docentes e que busca aproximar alunos da educação básica do conhecimento histórico. A produção do livro didático de história toma como referência o, a produção historiográfica e, também, os conhecimentos didático-pedagógicos do campo educacional. Por meio de um processo que podemos chamar de “didatização”, onde o conhecimento acadêmico sofre transformações e, em alguns casos, simplificações, que visam facilitar e aproximar o conhecimento acadêmico para um melhor entendimento por parte dos alunos; desta forma o livro didático de História é um material que compõe o saber histórico escolar.

O livro didático é um objeto destinado ao processo de escolarização, no entanto, não podemos deixar de lado o fato de que a sua produção está sujeita às pressões similares a que são submetidos outros “produtos culturais”, pois além de sua função educativa o livro didático é também sujeito a forças econômicas, à disputa entre as editoras que desejam garantir o lucro mercadológico (CHOPPIN, 2004). Este recurso se encontra presente nas escolas de ensino fundamental e médio, sendo, em muitos casos, o único artefato cultural que muitos alunos das escolas públicas têm acesso em seu cotidiano (BATISTA, 1999)³⁰.

Por sua relevância e certo protagonismo no ensino, o livro didático tem sido objeto de variadas pesquisas acadêmicas nos campos disciplinares mais variados, o mesmo ocorrendo com o livro didático de história. As abordagens diferenciadas e originais destas

³⁰ Por seu uso escolar, principalmente pelos alunos e alunas, os livros didáticos podem ser considerados como “obras de referência”. Alguns pesquisadores chamam atenção para o fato de que, embora sejam obras de referência, são muito frágeis e efêmeros, pois se desatualizam muito rápido exigindo uma constante renovação (BUFREM; SCHMIDT; GARCIA, 2006).

pesquisas revelam o quanto este material didático tem adquirido importância como fonte de pesquisa no campo da história e do ensino de história. As questões abordadas pelos pesquisadores buscam analisar seus usos e conteúdos. Nessas pesquisas, o interesse maior foi dedicado a denunciar “falhas” ou incoerências presentes nos livros didáticos, que naquele momento não possibilitavam o tipo de ensino que se queria para a construção de uma sociedade justa e livre de preconceitos (NOSELLA, 1981 e KRASILCHIK, 1987).

Os aspectos negativos apontados nos livros didáticos tinham como base questões acadêmicas, ideológicas e teóricas. Apontava-se a distância e defasagem entre os conteúdos veiculados pelos livros didáticos e o conhecimento oriundo das pesquisas acadêmicas recentes; o que se coligava à aspectos ideológicos - já que no campo teórico a maioria dos trabalhos adotava o viés marxista -, como a denúncia das desigualdades, as múltiplas perspectivas sobre o passado, a crítica ao regime militar e a necessidade de construção da cidadania em bases e valores democráticos. (MUNAKATA, 1997).

Na década de 1980, a crítica aos livros didáticos pelo questionamento dos seus aspectos teóricos acadêmicos eram uma tendência naquele contexto em boa parte do mundo (CHOPPIN, 2002). A obra de Umberto Eco e Marisa Bonazzi (ECO&BONAZZI, 1980 *apud* MUNAKATA, 1997), lançada em 1970, tornou-se uma referência para pesquisadores em território nacional. *Mentiras que parecem verdades*, obra que foi publicada no Brasil na década de 1980, demonstravam os erros e denunciava aos conteúdos presentes nos livros didáticos italianos. Pesquisas como esta, somente surgiram no Brasil a partir da década de 1980 (BITTENCOURT, 2004), como o livro de Maria Laura Franco, *O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada*. (1982), onde o livro didático era classificado como vilão e responsável, em parte, pelo fracasso escolar.

O livro didático passou a ser visto como central para a melhoria da educação, mas sua qualidade ainda se constituía um grave problema, fato que era denunciado pelos pesquisadores. As críticas direcionadas aos conteúdos dos livros se juntaram aos debates em torno da formação dos estudantes e da qualidade do ensino no país. Por causa dessas críticas, a sociedade passou a exigir a melhoria da qualidade do livro; o governo então se viu forçado a intervir já que era responsável pelo fornecimento desses materiais as escolas públicas pelo Brasil, e criou o sistema de avaliação de livros didáticos (1985) que fazia parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa se tornou responsável pelas avaliações dos livros didáticos sob seus aspectos teóricos, metodológicos e de conteúdo (MUNAKATA, 1997).

Com a ampliação da presença dos livros didáticos nas escolas públicas, o campo de pesquisa sofreu muitas mudanças e novas abordagens foram construídas para compreender o papel desses materiais nos processos de ensino e de aprendizagem. O livro didático se tornou objeto de pesquisas que buscavam perceber mudanças e permanências em seus conteúdos, assim como analisar as práticas pedagógicas que suscitava e suas consequências para o aprendizado de crianças e jovens. Dentre estes novos olhares, destaca-se a tese de Circe Bittencourt defendida em 1993 e posteriormente publicada como livro (2008) analisa a construção do conhecimento histórico escolar a partir do livro didático e a tese de Kazumi Munakata (1997) que faz uma análise profunda da relação do mercado editorial que tem no livro didático um “produto” rentável e que por isso mesmo, sofre com o lobby das editoras que cooptam professores para adoção de seus livros e pressionam o poder público para o atendimento de seus interesses.

Por último e não menos importante, a tese de Décio Gatti Júnior (2004), que se desenvolve no campo da História das disciplinas escolares onde analisa as transformações sofridas na materialidade dos livros didáticos de História entre as décadas de 1970 à 1990 na sua relação com as mudanças educacionais da sociedade brasileira.

Fizemos um mapeamento preliminar da produção de dissertações e teses, cujos temas recaíram sobre os livros didáticos. Pesquisamos no portal Capes³¹, que nos possibilitou verificar as tendências das novas pesquisas na área. Encontramos um total de 364 registros que tem no livro didático seu objeto de estudo principal, isto nas diversas áreas disciplinares. No entanto, quando se inclui o operador de pesquisa “história” no campo “Área de Conhecimento” temos uma drástica redução nos resultados apresentados, com apenas 10 registros.

Apenas com esses dados é possível verificar que a História somente há pouco tempo passou a dar atenção ao tema; sendo a grande maioria das pesquisas sobre os livros didáticos se encontram no âmbito de estudo das disciplinas escolares das faculdades de Educação. De maneira geral, verificamos que a tendência que mais se destaca é a didática, também foi possível verificar que muitas pesquisas se debruçam sobre seu efetivo uso prático nas escolas. Assim, percebe-se que há um avanço das pesquisas sobre livro didático que têm permitido uma compreensão mais ampla e completa deste material. Nos últimos anos, houve tanto um aumento quantitativo, quanto de abordagens diferenciadas sobre este material.

³¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Link: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em 30/06/2015.

Mudanças teóricas adotadas nas várias linhas de pesquisa em ensino de História, o aumento da participação do Estado como fomentador, avaliador e distribuidor de livros didáticos; e alterações percebidas no uso desses materiais pelos professores têm contribuído, para que novas abordagens sejam construídas na análise dos livros didáticos que compreendam a complexidade e a singularidade deste material.

2.2 - Análise das coleções *História, sociedade e cidadania*

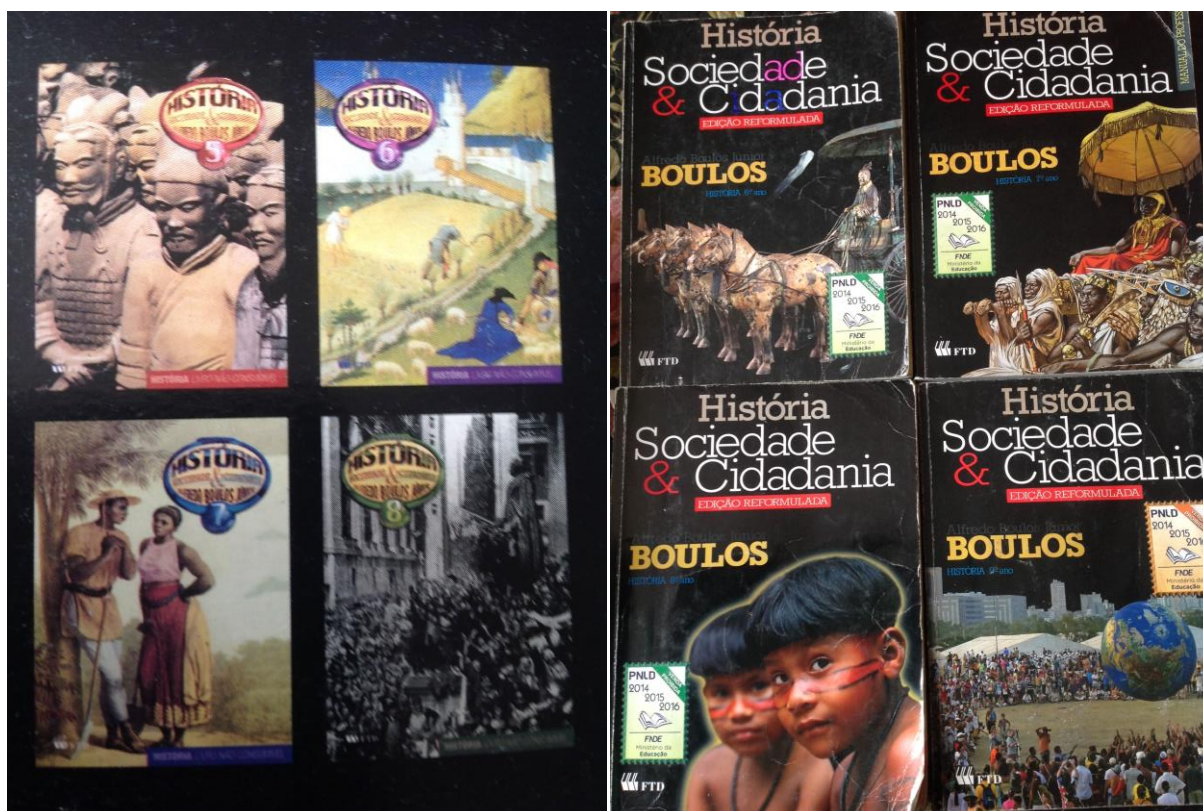
Para nossa análise, optamos pela obra *História, sociedade e cidadania* de Alfredo Boulos Junior³² publicada pela editora FTD³³. As obras didáticas se apresentam em duas coleções de quatro volumes, um para cada ano de escolaridade do segundo segmento do Ensino Fundamental, na edição do ano de 2003 da 5ª à 8ª séries; e na edição para o triênio 2014-2016 do 6º ao 9º ano.

Nas coleções, a edição do ano de 2003 ainda mantinha a nomenclatura vigente até a edição da Lei 11.114, de 16 de maio de 2005 e da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração. Até então, a divisão do ensino fundamental abrangia da *primeira série até a oitava série*, sendo a coleção (2003) analisada apresentada para utilização da *quinta à oitava série*. A edição para o triênio de 2014 a 2016 adota o sistema de anos de escolaridade, destinando-se do *sexto ao nono ano de escolaridade*.

Os livros da coleção de 2003 não se apresentam divididos por unidades, mas em capítulos. O livro dedicado a quinta série apresenta 17 capítulos e se inicia com estudos de introdução ao conhecimento histórico (o que é História? O trabalho do historiador, as fontes históricas, questões relativas a temporalidade cronológica e histórica, cultura e etc), o período histórico compreende o recorte que vai do surgimento da vida até as invasões germânicas no Império Romano. São 358 páginas com uma boa encadernação; a apresentação gráfica e imagética de boa qualidade; o que era de se esperar já que obras indicadas para participarem de programas do governo federal devem se adequar aos padrões mínimos exigidos pelos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

³² Alfredo Boulos Junio é mestre em história social pela Universidade de São Paulo (USP) e doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

³³ A FTD é uma editora ligada a instituições religiosas de valores maristas; em seu site na internet constam como “missão, visão e valores” entre outros: Espírito de família, amor ao trabalho, espiritualidade, justiça. O nome da editora é uma homenagem a Frère Théophane Durand, Superior Geral da Congregação Marista entre os anos de 1883 e 1907. Ver em <http://ftd.com.br/a-ftd/>



(Coleção História, Sociedade e Cidadania, 2003 e História, Sociedade e Cidadania, 2014)

O livro da sexta série contém 18 capítulos e seu recorte temporal vai da formação do sistema feudal na Europa até a consolidação do sistema colonial nas Américas, passando pelo mundo árabe, a China “medieval”, o Japão “antigo e medieval” e a África Negra (restrita ao Mali e Congo) em 360 páginas com a mesma qualidade gráfica da edição da quinta série.

A edição para a sétima série segue o mesmo padrão gráfico das anteriores, contendo um total de 438 páginas organizadas em 21 capítulos. Os assuntos giram em torno do período “moderno” do recorte eurocêntrico da história com seus assuntos mais clássicos, como o Iluminismo, Revolução Industrial e Revolução Francesa, também tratando desde o Brasil do século XVI ao XIX e suas relações com a África e Europa.

Por fim, na oitava série, o livro propõe o contato com a história do “mundo contemporâneo”, tendo como temas o Brasil do Império à República, abordando temas como a escravidão e abolição, o período republicano com suas idas e voltas entre a democracia e o autoritarismo; além disso, as duas Guerras Mundiais e a Guerra Fria, Revolução Russa, Independência Afro-asiática e Nova Ordem Mundial. São 22 capítulos em 439 páginas.

Em cada um dos capítulos há uma certa quantidade de “boxes” informativos e atividades e exercícios. Além disso, apresentam atividades que tentam levar os estudantes para as análises de fontes que são chamadas de “Leitura de imagem” e “Leitura de texto” que são excertos de obras de historiadores sobre o tema do capítulo.

A coleção aprovada para o PNLD do triênio de 2014 a 2016, tem como data de publicação o ano de 2012, sendo uma segunda edição “reformulada”. Diferentemente da coleção de 2003, esta é primeiramente dividida em anos de escolaridade, do sexto ao nono ano, cada um dos livros apresenta-se dividido em unidades, e cada unidade tem um certo número de capítulos, havendo uma quantidade diferenciada de capítulos nas unidades e em cada uma das obras. A encadernação, editoração e demais partes gráficas tem boa apresentação, formato e tamanho das letras parece adequado para uma fácil leitura, sendo bastante colorido e visualmente agradável.

O livro do sexto ano indicado para crianças de 11 a 13 anos de idade é dividido em quatro unidades, com 320 páginas como descrito abaixo:

- Unidade I – História, cultura e tempo; com dois capítulos (introdutórios à ciência histórica);
- Unidade II- O legado dos nossos antepassados; com dois capítulos (Os primeiros povoadores da terra e A “Pré-história brasileira”);
- Unidade III- Vida urbana: oriente e África; com quatro capítulos (Mesopotâmia, O Egito Antigo, A Núbia e o Reino de Kush, Hebreus, fenícios e persas);
- Unidade IV – A luta por direitos; com cinco capítulos (O mundo grego, a cultura grega, Roma Antiga, O Império Romano, A crise de Roma e o Império Bizantino).

O livro do sétimo ano é também dividido em quatro unidades num total de 320 páginas, sua divisão em unidades e capítulos é descrita abaixo:

- Unidade I – Diversidade e discriminação religiosa; com cinco capítulos (Os francos, O feudalismo, Os árabes e o islamismo, A África Negra antes dos europeus: o Império Mali e o Reino do Congo, A China medieval);
- Unidade II- Monarquias nacionais: passado e presente; com dois capítulos (Mudanças no feudalismo, Fortalecimento do poder dos reis);
- Unidade III- Arte e religião; com dois capítulos (Renascimento e humanismo e Reforma e contrarreforma);

- Unidade IV – Nós e os outros; com cinco capítulos (As grandes navegações, Astecas, maias e incas, Os tupis e os portugueses: encontros e desencontros, Colonização Espanhola da América, Colonização Portuguesa: administração e Economia e sociedade colonial portuguesa).

O livro dedicado ao oitavo ano de escolaridade está dividido em três unidades em 320 páginas divididos em capítulos com se segue:

- Unidade I – cultura e trabalho; com três capítulos (Africanos no Brasil: dominação e resistência, A marcha da colonização na América Portuguesa, A sociedade mineradora);
- Unidade II- A luta pela cidadania; com cinco capítulos (Revolução Industrial, Iluminismo, A formação dos Estados Unidos, A Revolução Francesa, A era napoleônica);
- Unidade III – Emancipação, terra e liberdade; com sete capítulos (Independências: Haiti e América espanhola, A emancipação política do Brasil, O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada, Regências: a unidade ameaçada, O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração, Abolição e república, Estados Unidos no século XIX, A Europa no século XIX);

Para o nono ano de escolaridade, a divisão em quatro unidades perfaz um total de 336 páginas. As unidades estão divididas em capítulos como se segue:

- Unidade I – Dominação e resistência; com cinco capítulos (Industrialização e imperialismo, A primeira guerra mundial, A revolução Russa, Primeira república: dominação, Primeira república: resistência);
- Unidade II- Política e propaganda de massas; com dois capítulos (A grande depressão, o fascismo e o nazismo, A segunda guerra mundial);
- Unidade III- Armas e violência; com seis capítulos (A guerra fria, Independências: África e Ásia, O socialismo real: China, Vietnã e Chile, Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática, Regime militar: de Castelo Branco a Médici, A distensão do regime militar: de Geisel a Sarney);
- Unidade IV – Ética, cidadania e meio ambiente; com três capítulos (O fim da URSS e a democratização do Leste europeu, A nova ordem mundial, O Brasil na nova ordem mundial).

Nestas obras também há uma quantidade variada de “boxes” explicativo, em muitos casos são utilizados para apresentação de renovação historiográfica. Há também exercícios

e atividades que buscam fixar os conteúdos abordados, sendo que poucos são de vestibulares ou múltipla escolha e, também, análise de fontes textuais e imagéticas.

Embora os nomes das unidades dos livros da coleção de 2014 a 2016 remetam a aspectos de novidade, a realidade é uma divisão da história bastante tradicional e comum a vários livros didáticos de História. A liberdade do autor para ousar é relativa e muito limitada; há muitos interesses envolvidos, principalmente das editoras que tem o livro didático como um produto que deve atender ao desejado pelo mercado e no caso das escolas públicas, atender aos critérios avaliativos do PNLD. Atender as demandas estabelecidas pelo poder público significa alinhar conteúdos e aspectos formais presentes nos parâmetros curriculares e editais para compra destes materiais. Não devemos esquecer que o principal interesse das editoras é vender seu “produto” ao poder público que, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), abastece milhares de escolas pelo Brasil gerando um fabuloso lucro aos editores (MUNAKATA, 1997).

2.3 – Análise comparativa das coleções

As duas coleções apresentam muitas similaridades em todos os livros que a integram, a maior parte do corpo textual, em todos os assuntos, tem a mesma estrutura e praticamente a mesma redação; muitas imagens são usadas em ambas as edições, sendo que em alguns casos deixam de estarem como ilustração e passam a fazer parte de uma atividade; algumas poucas mudanças foram percebidas em relação a sequência temática-cronológica. As coleções seguem um eixo temporal de sentido linear-factual com os períodos tradicionais de divisão da história definida no século XIX, tendo como base a história ocidental europeia; as histórias dos outros povos vivem a sua órbita.

Nossa análise se dará no corpo textual, envolvendo as imagens, quadros, boxes informativos, mapas e outros aspectos informacionais presentes nas obras, verificando como se constrói a *materialidade textual* da narrativa histórica sobre a África e os Afro-brasileiros nestas edições separadas por dez anos uma da outra. O foco se dará nos capítulos relativos a África, mas também ao Brasil e a presença do negro em sua história. Essa análise fundamenta este trabalho, pois objetivamos verificar não somente se e como ocorre a inclusão dos temas relativos à História da África e dos Afro-brasileiros, mas almejamos ir além e com nossa análise subsidiar a construção de parâmetros para construção e avaliação de obras didáticas de história que, ao inserirem esses conteúdos em seu projeto editorial, possibilitem a

aprendizagem histórica de tipo crítico/genético, segundo os princípios apontados por Jörn Rüsen para a formação histórica, porque não basta apenas inserir novos conteúdos ao currículo, sendo necessário que estes conteúdos, e em especial as temáticas africanas e afro-brasileiras, possibilitem uma nova abordagem da história na sala de aula. Esta abordagem deve ser balizada por uma teoria e didática da história focadas na formação crítica dos estudantes afim de contribuir no desenvolvimento da *consciência histórica*.

2.3.1 – Os livros para 5ª série e 6º ano de escolaridade

Começaremos pelos livros de cada coleção, dedicados à quinta série (2003) e ao sexto ano de escolaridade (2014). Nos capítulos introdutórios dos livros de ambas as coleções, os textos são basicamente iguais tratando de temas como: o trabalho do historiador, o que é história?, o que a história estuda?, etc; como resposta a esta última pergunta, o autor afirma que a história estuda as mudanças e permanências. O que muda nos textos entre 2003 e 2014 são os exemplos utilizados pelo autor para ilustrar as mudanças e permanências. Na edição do ano de 2003 esses exemplos fazem menção a maneira como “nossos avós lidavam com suas esposas”, na edição mais recente são expostas imagens fotográficas de cidades históricas como exemplos de permanências.

Com relação as fontes históricas o autor faz uma atualização no conceito e nos tipos de fonte, acrescentando a cultura material como fonte válida no livro de 2014, no livro de 2003 não há essa referência. Na versão atual há também a menção ao fato de que lendas e entrevistas são relatos de “fontes orais”, o que não aparecia na edição de 2003. Sabemos que uma das principais fontes para o estudo de diversos povos africanos são relatos orais preservados ao longo dos séculos, pelos chamados *griots*.

Na mesma seção o autor reproduz a lei 11.645/2008 destacando que é uma fonte histórica importante e apresenta uma questão para os alunos responderem sobre sua importância. É evidente que se trata de um reflexo da própria lei em questão, que acrescentou o estudo dos indígenas após a lei 10.639/03.

Quando trata das questões temporais, o autor inseriu novos exemplos, mas o sentido explicativo da narrativa é o mesmo, isto é, apresenta o tempo com suas diferentes manifestações na vida humana, como é experimentado pelo indivíduos, a divisão entre tempo cronológico e tempo histórico, a maneira como cada cultura organiza o seu tempo em relação com as diferentes noções de temporalidade, mantendo a tradicional divisão da

história temporalidades a abordagem em ambas versões é de um tempo histórico *linear-factual* seguindo o modelo tradicional de aprendizado adotado por muitas outras obras didáticas que “tradicionalmente, divide-se a História em cinco grandes períodos: Pré-História, Idade Antiga, Idade Moderna, Idade Contemporânea” (BOULOS JR, 2014-2016, 6º ano, p. 37) demonstrando que o autor acrescentou muito pouco a essa discussão que já conta com aprofundamentos importantes principalmente as contribuições teóricas para a área de História por François Hartog, Reinhart Koselleck, Paul Ricoeur; o que não é feito nem mesmo em um box explicativo.

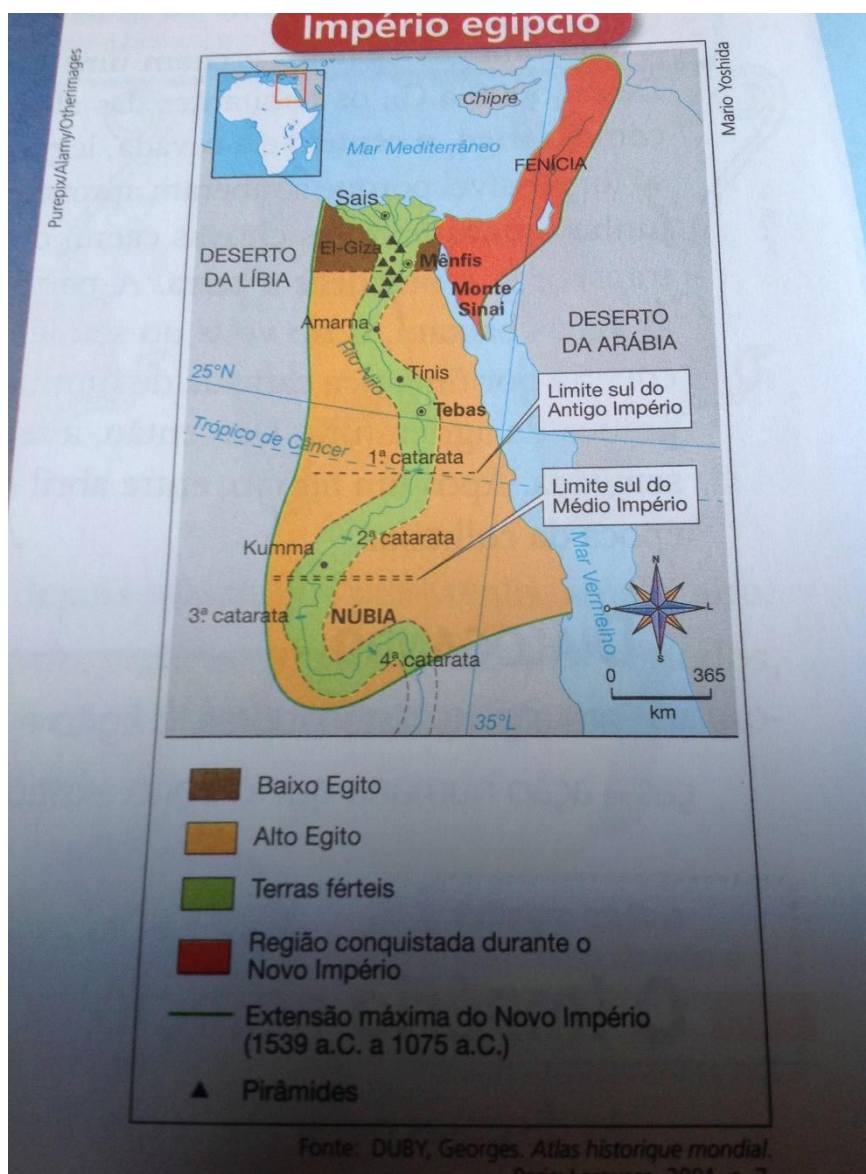
Quando trata da periodização tradicional o autor elenca motivos diferentes para sua crítica a essa divisão: na versão 2003, a crítica é mais no sentido formal onde não seria possível a mudança de uma “Idade” para outra “Idade” do dia para noite devido a ocorrência de um fato. Na edição do triênio de 2014 a 2016 o motivo da crítica é o eurocentrismo dessa visão e cita textualmente que a mesma desconsidera a África, por exemplo. Embora a critique em seu livro, em ambas as versões é essa a divisão adotada para as coleções.

O capítulo 3 da edição 2003, temos um conjunto de imagens positivas da presença negra. Na página de abertura há crianças de etnias diferentes brincando e uma delas é negra. Na página 42, há uma imagem de um médico negro atendendo uma paciente oriental. Na edição 2014, o capítulo que trata das mesmas questões, isto é, de questões relativas a cultura; não há essa preocupação, existe uma imagem de mulheres “bairanas” dançando samba de roda e só.

O Surgimento do Homem é apresentado a partir da ótica evolucionista com o surgimento dos hominídeos na África inclusive Homo Sapiens Sapiens; mas a versão de 2003 (capítulo 5) não apresenta nenhuma imagem que se possa inferir ou sugerir (a nível de hipótese) que os primeiros humanos, sendo africanos, pudessem pertencer a alguma antiga etnia negra. O mesmo ocorre com a versão atual, porém na versão 2014 (capítulo 3) há uma imagem do Orixá Ogum em ligação ao mito Ioruba do uso do ferro.

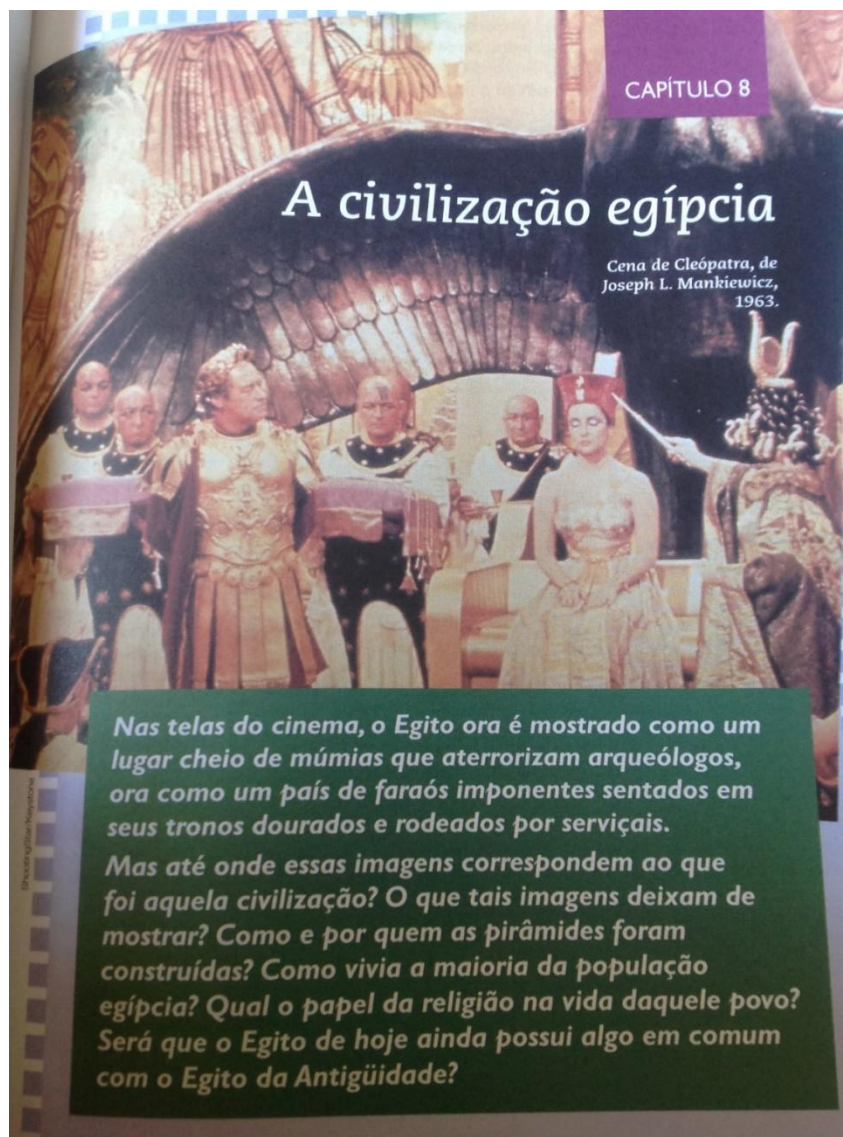
O primeiro contato que os livros promovem com o Continente Africano é com o Egito Antigo. Porém, como fica evidenciado no texto de ambas as versões e nas imagens elencadas para ilustrar o capítulo, o Egito não é identificável como uma sociedade Africana, a *materialidade textual* de ambas as versões não permite que o aluno identifique o Egito antigo como uma civilização africana. A única inferência ao continente africano aparece nas primeiras páginas do capítulo onde se apresenta a localização geográfica do Egito. O que podemos perceber é que o Egito é na África, mas não é africano. O texto não faz referência

a existência de uma entidade geográfica chamada “Oriente Próximo”, mas também não liga o Egito à África.



(Mapa do Egito Antigo entre a África e Península Arábica – 6º ano, 2014, p 121)

Na página de abertura (p.125) da edição 2003, há a clássica (e errônea) imagem da Cleópatra representada por Elizabeth Taylor. As questões do texto que acompanha a imagem apontam a possibilidade dessas imagens não serem uma representação fidedigna do Egito Antigo. Não há a problematização essencial que seria: O Egito é na África! Por que os egípcios representados na imagem são somente brancos de perfil europeu?



(Página de abertura - Egito, Elizabeth Taylor como Cleópatra – 5ª série, 2003, p.125)

No restante do capítulo, há uma descrição das realizações dos faraós e da sociedade egípcia, suas divisões sociais e periodização histórica, mas nada que retome a questão do Egito ser uma sociedade em território africano e que, portanto, sua cultura se materializa como cultura africana, como defende o historiador e antropólogo senegalês Cheikh Anta Diop. O próprio nome do governante do Egito é típico de uma cultura africana. O nome faraó está para o Egito da mesma forma que Manicongo está para o governante das terras do Congo (DIOP, 1959).

Na versão do triênio 2014 a 2016 o texto do capítulo sobre o Egito Antigo, é muito similar ao que aparece na versão de 10 anos antes. Na página de abertura não há mais Elizabeth Taylor, em seu lugar uma foto aérea da cidade do Cairo atual. No texto que

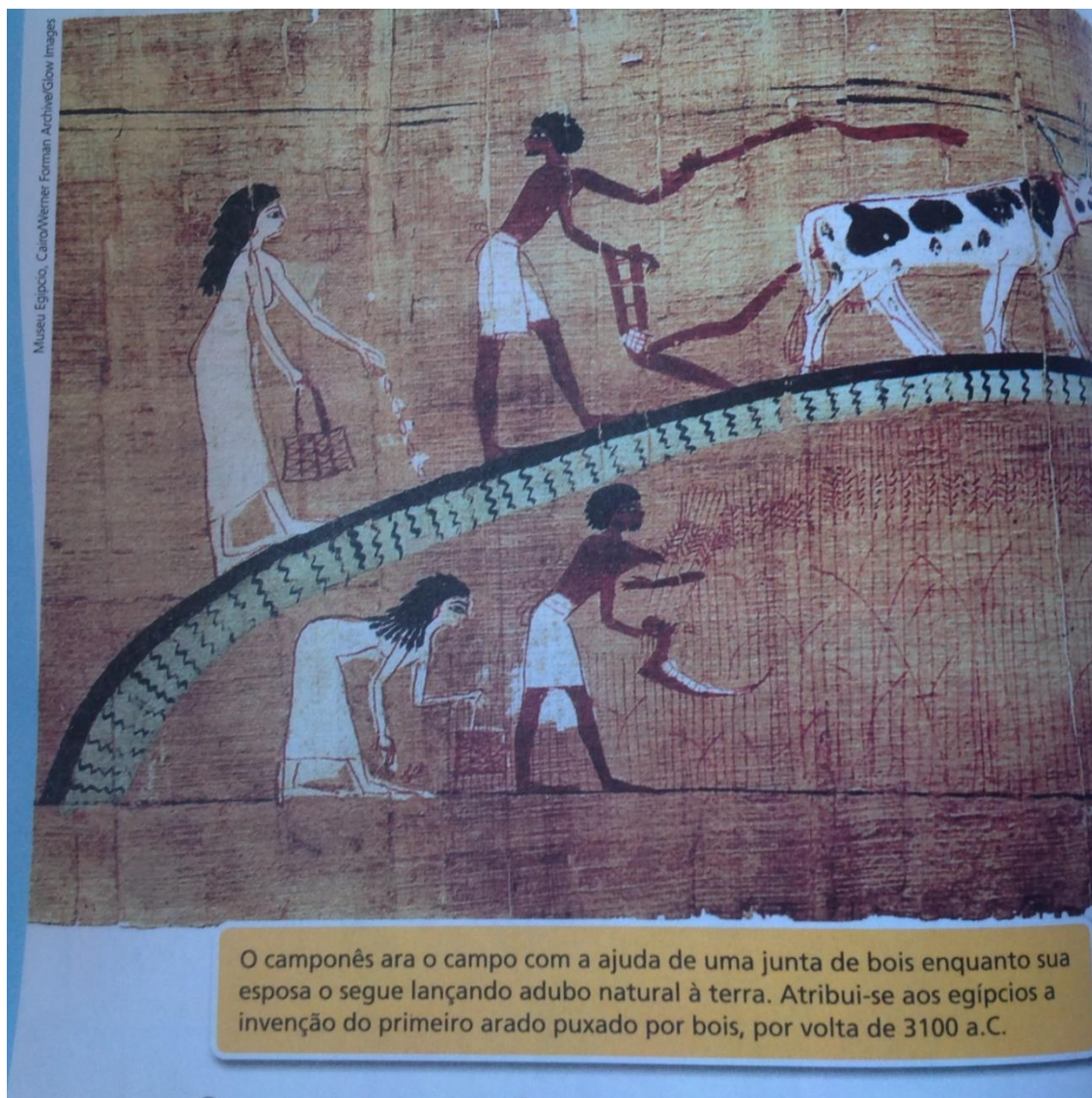
acompanha, uma pergunta que teria como resposta a África: “ Você sabe em que continente fica o Egito?” (p.121).

No restante do capítulo segue a mesma narrativa da versão 2003; uma descrição das fases da história egípcia, seguida pelos seus feitos grandiosos, sua sociedade hierarquizada, mas nada do que nos faça lembrar que estamos estudando um povo africano.

Nesse capítulo, onde os textos pouco ou quase nada lembram da África, uma imagem chama a atenção. Na página 130, uma representação de um casal de felás (camponeses) trabalhando no cultivo da terra; o homem aparece arando e cortando cereais e sua esposa (conforme declarada no texto) semeando e colhendo o que foi cortado pelo esposo.

A imagem poderia ser utilizada para a problematização da formação étnica do povo egípcio, já que a esposa é representada como uma pessoa de pele branca enquanto o marido, tem claramente a cor da pele mais escura. Infelizmente o autor não levanta nenhuma hipótese a esse respeito que poderia ser facilmente justificado pelo constante contato dos egípcios com outros povos, como os fenícios, os hebreus e outros povos do sul do continente africano e da Palestina, da Península Arábica etc. Sendo uma possibilidade comum o relacionamento matrimonial entre povos diferentes, poderíamos inferir inclusive que haveria uma grande quantidade de mestiços no Egito Antigo. Não há menção da origem desta fonte nem alguma informação extra, o texto apenas trata do trabalho exercido pelos camponeses sem referência a pesquisas historiográficas que nos possibilite aprofundar alguma questão, nem no material dedicado ao professor levando a crer que a proposta de aprendizagem é apenas de memorização de conteúdo.

Na seção “imagem como fonte (p. 140) o autor finalmente levanta a possibilidade de questionar o porquê de não relacionarmos o Egito com o Continente Africano. No entanto, falta um direcionamento na questão, apresentando conhecimentos básicos que ajudariam os alunos a questionarem com bons argumentos as imagens. O autor retoma a imagem de Elizabeth Taylor, mas apresenta também duas outras imagens atribuídas a Cleópatra; uma dessas imagens apresenta Cleópatra Negra com cabelo tipicamente africano. A questão principal colocada na imagem é qual você acha mais parecida com a “verdadeira?” Nesse sentido, percebemos a intenção de se problematizar as representações existentes com relação a soberana egípcia que foi personagem de diversos filmes e até histórias em quadrinhos, como Asterix, e assim estimular os estudantes a debater as razões dessas diferentes representações do mesmo acontecimento e personagens históricos, aproximando-os de uma



(Casal de camponeses [félas] egípcios – 6º ano, 2014, p.130)

das características do conhecimento histórico e, também, a fazer um exercício de imaginação histórica, confrontando diferentes fontes sobre o passado em questão.

O aluno deveria justificar sua visão, mas o autor deveria ter colocado um texto de apoio que auxiliasse na elaboração de uma resposta. Sabendo que muitos professores do ensino básico detém pouco conhecimento sobre o assunto, o autor acrescenta no suplemento dedicado ao mestre texto para sua referência e informação que contribui na condução da questão embora muito sintético.

Com relação a conceitos meta-histórico presentes no texto sobre o Egito Antigo, o que mais se denota é a ideia de permanência, como no trecho: “A sociedade egípcia mudou

pouco ao longo dos séculos” (p.125), tal colocação pode levar a crer que no Egito em toda sua história não tivesse ocorrido nenhuma grande revolução ou progresso – termo substantivo ausente no texto de ambas versões – a vida corria com a alternância de dinastias que ocorriam em momentos de fraqueza do poder dos faraós; classificados como épocas de crises.

A IMAGEM COMO FONTE

As três imagens são da mesma mulher, a rainha egípcia Cleópatra. Observe-as com atenção.

1

2

3

Filme de Joseph L. Mankiewicz - Cleópatra
 Imagem: U.S. National Archives
 Arquivo: 76A042018Century/Photo/DigitalHeritage

Antikensammlung, Berlin/Século V antes de Cristo, Alemanha

Image Foundry Studios

- 1 Descreva-as usando suas palavras.
- 2 Qual delas você acha que é mais parecida com a “verdadeira” Cleópatra? Justifique.
- 3 Por que quase sempre associamos Cleópatra à atriz Elizabeth Taylor?
- 4 **Em dupla** Debatam e respondam: por que será que essa rainha foi re-

(As três versões da “rainha” Cleópatra – 6º ano, 2014, p.140)

Os termos substantivos mais presentes são império, governo, guerras, conquistas, expansão, exército, Estado, sublevação, sociedade e civilização, economia e religião. Nesse

sentido, podemos perceber que a argumentação leva em conta que o Egito formou uma civilização e que nesta, a sociedade possuía elementos que permitiram o surgimento do Estado centralizado que se envolvia em guerras externas para expandir seus domínios. Mas que este Estado também sofria revezes e era conquistado por outros povos.

Outro ponto de contato dos livros estudados (5ª série/ 6º ano); com a África antiga é o capítulo dedicado a história da Núbia Antiga; onde se destaca que foi uma região que manteve íntimos contatos com o Egito e onde alguns reinos se formaram. O destaque do capítulo fica para o reino de Cuxe que teria sido o “berço” (termo do autor) da civilização na África, denotando a dificuldade de ver no Egito como uma legítima sociedade africana.

No aspecto formal a principal diferença observada nas edições de 2003 e 2012 (aprovada para o PNLD de 2014 a 2016) é que na edição mais recente, o capítulo sobre o reino Núbio de Cuxe é colocado logo após o do Egito, fazendo uma ligação entre os dois reinos como pertencentes a uma mesma região geográfica: a África. Na edição de 2003 há um capítulo sobre hebreus, fenícios e persas entre o Egito e a Núbia afastando a possibilidade dessa inferência de que ambas surgiram em regiões geográficas próximas.

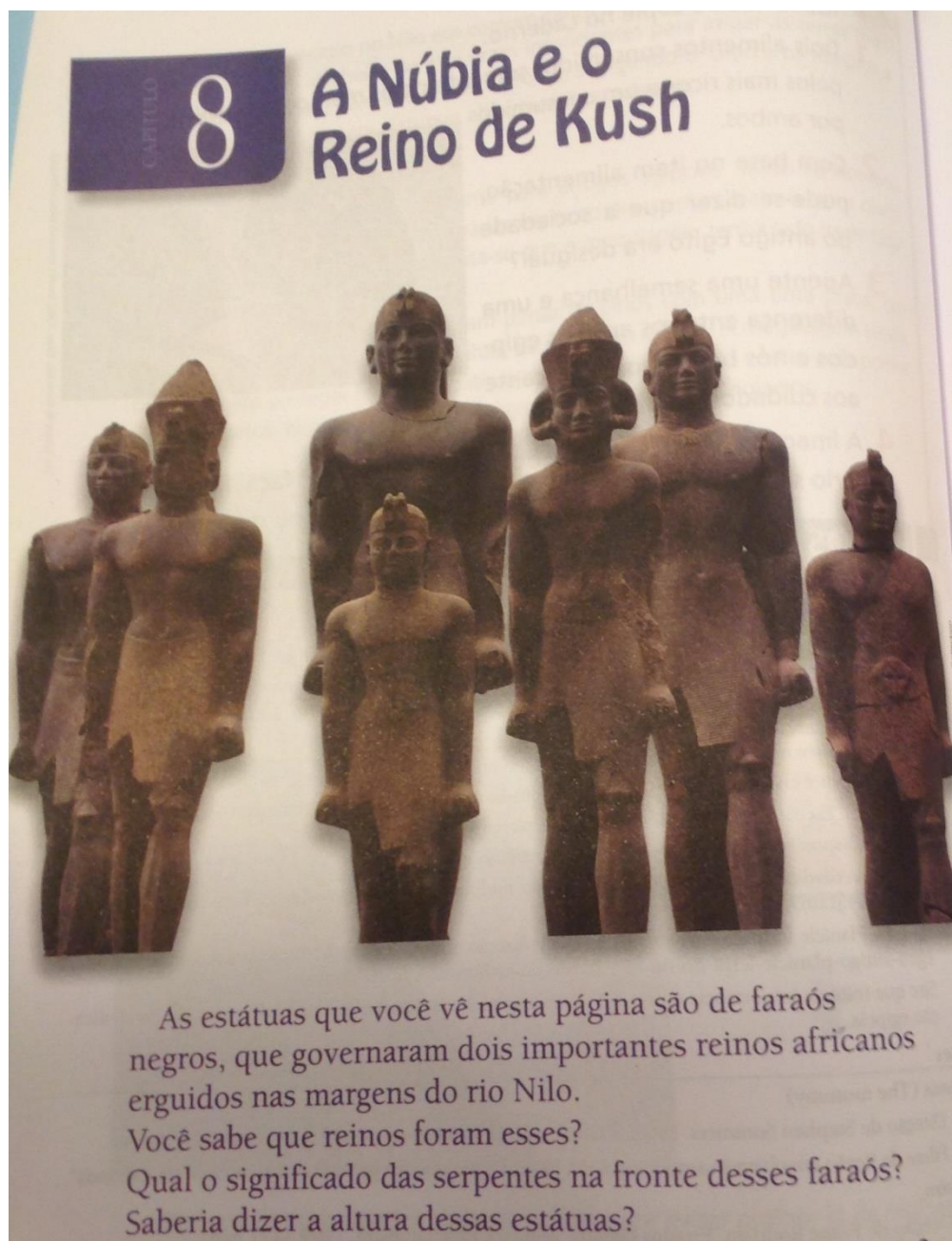
Na narrativa sobre os cuxitas é notável o esforço para apresentar uma visão positiva da sociedade e, o termo civilização é usado algumas vezes para demonstrar a riqueza desse reino. Em sua página de abertura da edição de 2003 (p.174), apresenta a imagem de pirâmides meroitas e a declaração de que “a história da África é tão rica e movimentada quanto qualquer outro continente”. Além disso, problematiza o fato de que na TV a África só é mostrada como um lugar selvagem, com muita fome e doenças. Na edição de 2014-2016 a página de abertura traz uma fotografia das estátuas dos “faraós negros” (P. 144).

O texto de ambas as edições, a de 2003 e a mais recente são – como no caso do Egito – muito similares. Em ambos, há um destaque para a história política e as relações sociais e comerciais com o Egito e a perenidade de sua dinastia.

Um paradoxo encontrado é o fato de que o texto fala da escrita meroita que deixou muitos textos, mas que ainda não foi decifrada, não permitindo um maior conhecimento deste povo, e na página 178, chama atenção quando diz que o conhecimento era passado pela tradição oral; na verdade o conhecimento sobre o Reino de Cuxe chegou a nós no presente, em parte, pela tradição oral, mas não se pode dizer que as pessoas naquele reino preservavam seus conhecimentos e tradições apenas pela tradição oral já que haviam desenvolvido um sistema de escrita.

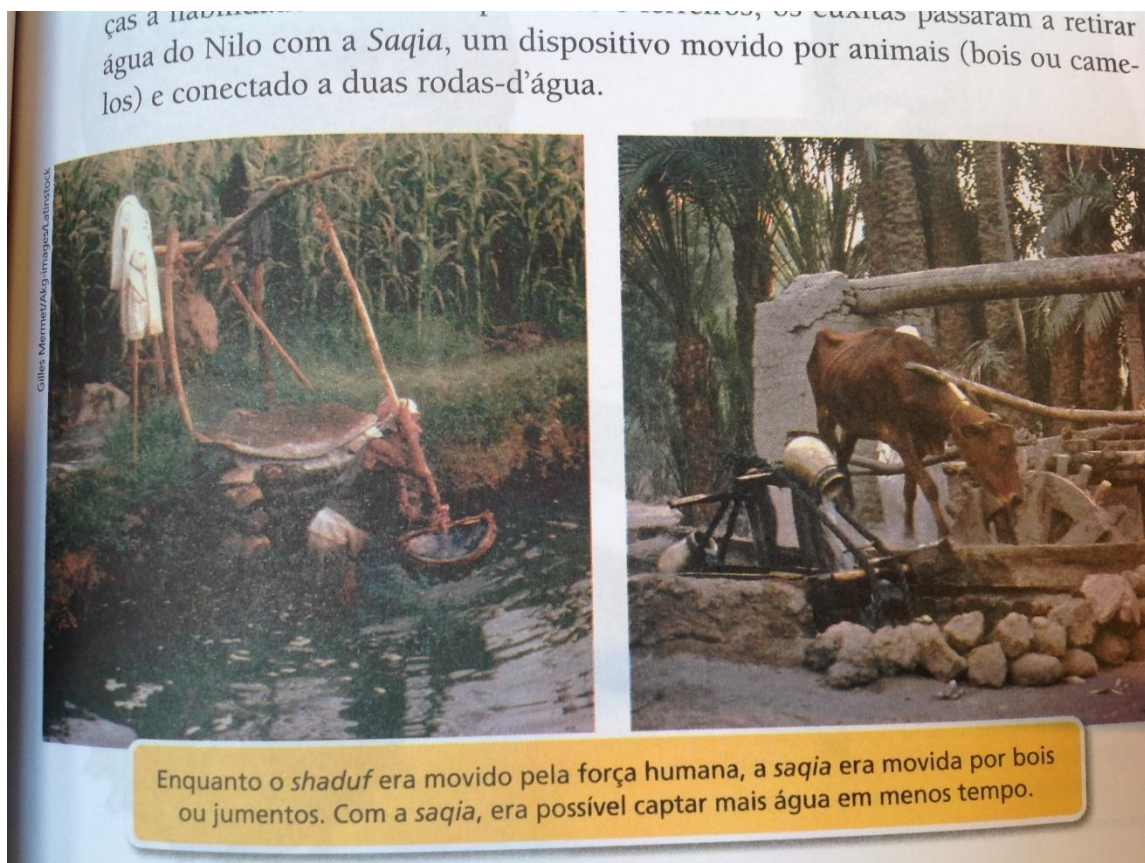
Destaque também para o papel da mulher, demonstrando que as candances muitas vezes governavam o reino e inclusive lideravam o exército contra invasão estrangeira, como no caso da tentativa romana no ano 21 a.C., em que uma candance consegue um acordo de paz e fica livre de pagar impostos aos romanos.

Não se deve estranhar o fato de que esta edição de 2003 já apresente uma descrição sobre um reino Africano da antiguidade (além do Egito), já que o ensino de história da África era um tema discutido a partir da visão de temas pluriculturais no currículo, presentes na LDBN/1996 e nos PCNs (1997). Muitas redes de ensino, como a da cidade de São Paulo, passaram a fazer essa discussão em 1996, criando grupos de estudo, oferecendo formação docente e etc. Quando a lei foi editada em 2003, essa discussão e problematização já havia se tornado densa e, também, a cobrança por mais materiais didáticos que apoiassem o trabalho em aula. O que buscamos evidenciar em nosso estudo é o cuidado com que autores e editores possam ter após a edição da lei 10.639/2003, pois a partir da lei, os editais do PNLD saem com o tema de história da África como critério de avaliação, sendo que a ausência ou presença estereotipada reprovava o livro. O que vimos até agora demonstra que no caso desta coleção, muito pouco foi feito para que os aspectos inerentes a lei fossem realmente abordados de modo a favorecer a formação histórica dos estudantes com vistas a uma *aprendizagem histórica* que seja de tipo crítico/genético. O enfoque no conteúdo para memorização, o uso sem problematização do tempo *linear-factual* evidenciado por sentenças como: “Nos primeiros tempos de sua história, os núbios viviam [...]” (BOULOS JR, 2014-2016, 6º ano, p. 146) parecendo mais que a história desse povo se inicia em uma temporalidade mítica das origens, não é capaz de contribuir para a constituição de uma consciência histórica crítica/genética. O que observamos na edição 2014, indicada para o 6º ano de escolaridade, é que houve poucas mudanças na narrativa, que somente aparecem em questões como as páginas de abertura; (que na edição 2014, p.144) mostra estatuas de reis Núbios chamados de “faraós negros” com a função de iniciar com uma identificação dos conhecimentos prévios dos alunos, com o levantamento de hipóteses, criando uma dinâmica entre as representações próprias dos alunos e o tema que será trabalhado no capítulo e que deveria ser enriquecido pela narrativa didática afim de permitir mudanças e acréscimos na visão inicial dos alunos. Tenho dúvidas se esse objetivo é alcançado, penso ser mais uma tentativa de agradar os avaliadores do PNLD.



(Estátuas dos faraós negros – 6º ano, 2014, p.144)

Um elemento da narrativa didática que enfatiza o aspecto da “permanência” na história africana e egípcia são as imagens que ilustram técnicas antigas, como a de retirada de água do Rio Nilo, formadas por fotografias recentes que, embora seja verdade que ainda se faça uso de tais técnicas o uso de fotografias faz parecer que na África a tecnologia ficou parada no tempo. Uma criança ao vê-las pode claramente inferir que ainda hoje se usa a mesma técnica, por que não foram desenvolvidas outras maneiras; reforçando vários estereótipos sobre o continente africano.



(Uso do *shaduf* e *saqiya* – 6º ano, 2014, p. 149)

O capítulo sobre os reinos da Núbia termina (2014 – pp.158-159) com uma atividade chamada “o texto como fonte” e traz o trecho de uma história com o título Casa “saberes da África”. Há uma fotografia de uma estátua nigeriana do século XIX e o texto faz referência a uma menina chamada Núbia que, junto com colegas de escola, fazem uma visita ao local. Lá Núbia se deslumbra com um cesto de bonecas negras ao se aproximar toca em uma grande estátua; ao ver isso um dos colegas grita que ela estava tocando em coisas do demônio. A partir de então entram em cena a colega que trabalhava no local e a professora que explicam ao colega de Núbia que aquela atitude era preconceito racial, explicando o conceito de preconceito e declarando que muitos ao verem uma estátua africana “logo dizem que é coisa de ‘gente negra’ e do ‘demônio’ ”. Ao final um questionamento da professora sobre a necessidade de se respeitarem a cultura dos diversos povos.

A atividade busca levar a problematização sobre as manifestações de preconceito racial e poderia lidar também com aspectos do preconceito religioso (o que não é feito). Tal atividade permite ao professor abordar estas questões a partir do princípio da *contraposição* estimulando a crítica e a negação do racismo a partir da apresentação de aspectos culturais e

artísticos de outros povos (de preferência não negros) que apresentam similaridades com a arte africana, mas que não são vistas como obra do demônio exercitando um regime de sentido de tempo histórico de tipo crítico que pode ser trabalhado pelo professor na ampliação do debate que permita a construção de um regime genético de sentido histórico, na medida que pode tornar o debate mais complexo questionando as bases para a declaração de que “coisas de pretos” são coisas do demônio, levando ao alunos a perceber as diferenças temporais e culturais de forma empática não insuladora das diferenças.

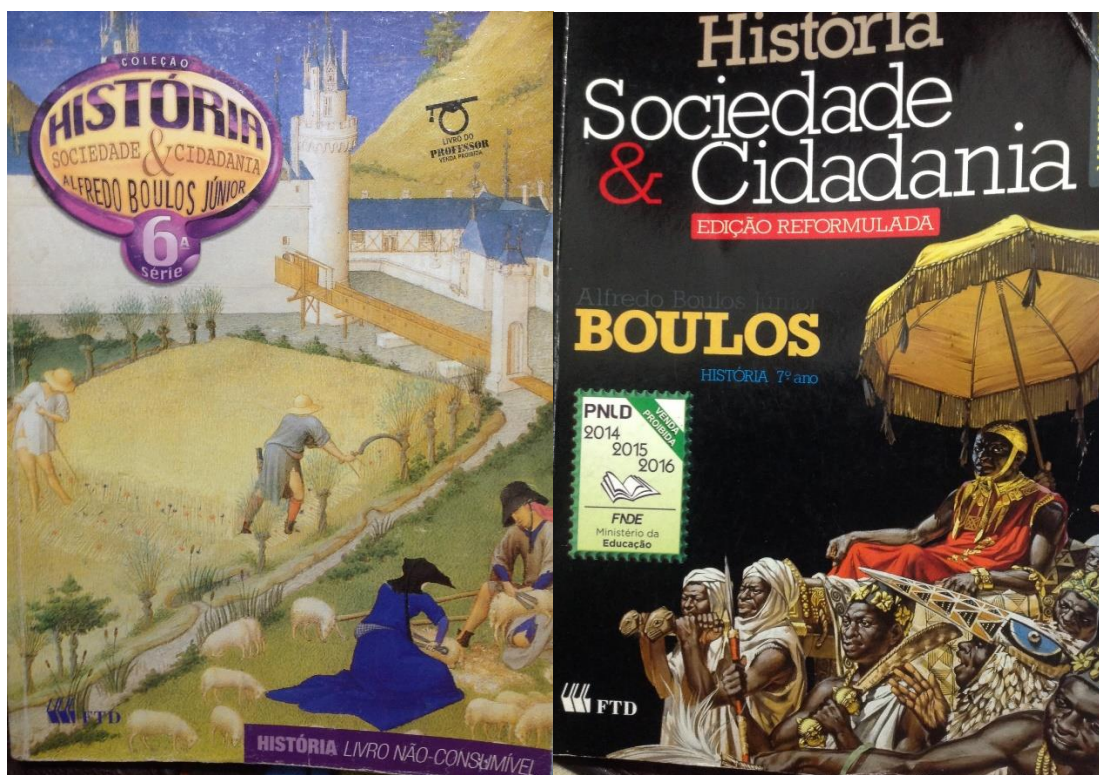
2.3.2 – Os livro para a 6ª série e 7º ano de escolaridade.

Vamos olhar as edições indicadas para o 7ºano de escolaridade. Para começar verifica-se uma mudança drástica na apresentação dos livros; enquanto a edição do ano de 2003 apresenta em sua capa um feudo, com castelo ao fundo e camponeses trabalhando em suas glebas; a edição para o triênio 2014 a 2016 apresenta o monarca do Mali carregado por sua comitiva e cercado por soldados todos com muitos adornos e repletos de joias em ouro.

A presença dessa imagem na capa de um dos volumes da coleção demonstra o impacto da legislação na produção didática de História. Porém, cabe verificar se a *materialidade textual* corrobora com esse destaque inicial. No livro dedicado a sexta série publicado no ano de 2003, a primeira referência ao continente africano aparece no capítulo 4 dedicado aos árabes e islamismo. No entanto é apenas uma referência a expansão muçulmana no norte da África (p.71) sem nenhum comentário a respeito dessa chegada, a não ser o fato de que a região era anteriormente habitada por persas e bizantinos.

No capítulo 7, há também uma atividade onde um homem negro surge lutando contra um cavaleiro cruzado em um mosaico medieval (p.129), o guerreiro negro é identificado como sendo muçulmano (mouro). A questão pede aos alunos que levantem hipóteses sobre a porquê das diferenças entre os combatentes serem tão acentuadas; além disso, pede para que seja feita uma pesquisa sobre o assunto, sem dar mais informações que pudessem auxiliar os alunos na solução da questão proposta, não há no material de apoio nenhum comentário pertinente.

O capítulo 11 da edição de 2003 é dedicado a “África Negra”, onde são apresentados aspectos relativos a duas sociedades africanas que floresceram no período chamado de medieval indo até o encontro com os europeus no século XV: o Reino do Congo e o Império Mali. Em sua página de abertura (p.189) há uma fotografia de uma mesquita na cidade de



(Capas dos livros para a 6ª série e 7º ano, anos 2003 e 2014 respectivamente)

Djenne no Mali com um homem negro usando vestimentas características. No texto que acompanha a imagem é informado que poucos livros escolares apresentam a África antes do contato com a Europa, motivo do desconhecimento da maioria da população com relação a esse continente; o autor afirma que antes desse contato com os europeus o continente africano foi o berço de várias sociedades complexa e organizadas.

Com relação ao Império Mali, o autor inicia declarando que para o conhecimento do Mali há poucos documentos escritos e que a maior parte foi produzido por historiadores árabes constituindo-se em uma visão “estrangeira” sobre o local. Sendo assim, as principais fontes para esse estudo seriam as fontes orais, essas fontes são usadas para a construção de uma narrativa que tem em Sundiata Keita o herói fundador do Reino do Mali, libertador da opressão do povo sosso. Após esse fato, o Sundiata Keita teria se convertido ao islamismo o e adotado o título de *mansa*, o capítulo segue com a descrição dos feitos governamentais de Sundiata.

O texto segue apresentando uma perspectiva positiva do Império Mali destacando a importância do conhecimento para os malineses com suas mais de 150 escolas e a importante Universidade de Sankore em Tombuctu, responsável pela instrução de inúmeros membros

das elites africanas, o conhecimento ali produzido e ensinado não chegaria as camadas menos ricas pois o ensino era ministrado em árabe.

Ao final destaca a decadência do Império a partir dos conflitos com o Reino Songhai e, finalmente, com a chegada dos portugueses que com o uso de armas de fogo passou a influenciar as guerras locais afim de conseguirem prisioneiros para escravizarem.

Outro reino destacado nessa edição é o Reino do Congo que segundo o autor era um dos reinos poderosos formados pelos povos de língua banto. Menciona o fato de que temos mais informações desse reino após a chegada dos portugueses pois alguns de seus monarcas aprenderam a escrever em português e deixaram várias cartas que nos servem de fontes nos dias atuais.

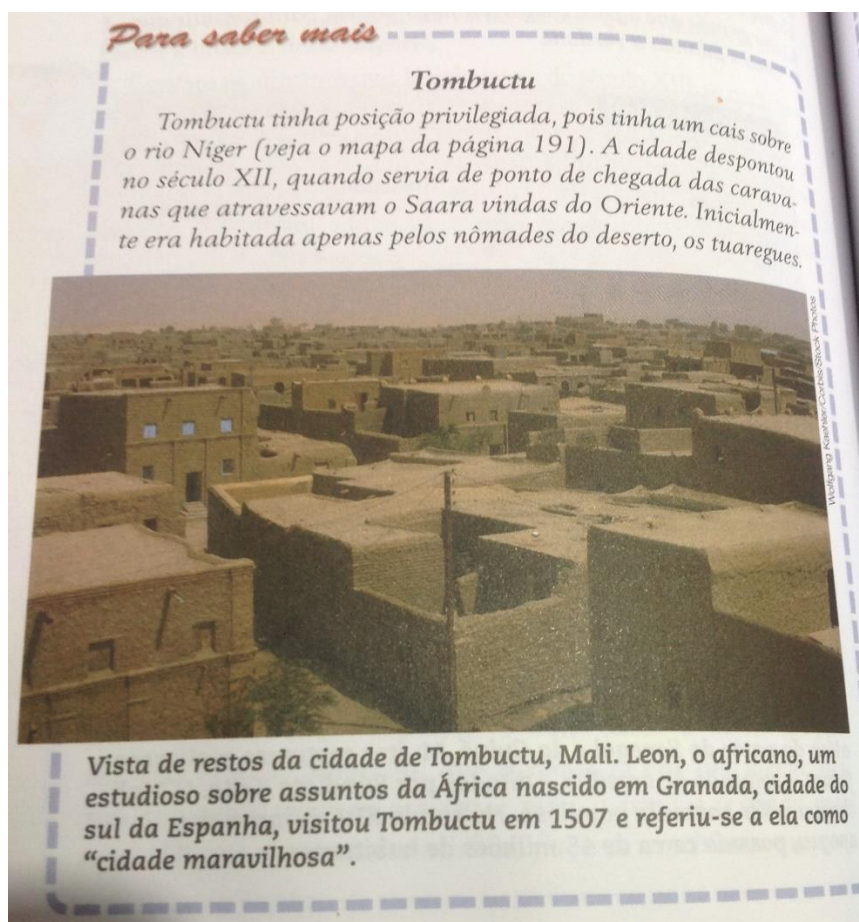
O Reino do Congo teria se formado a partir da união dos povos *kikongo* e *ambundo* através do casamento e pouco a pouco foi se expandindo por conquistas militares. O líder do Congo era o *Manicongo*, título que equivale a rei e significa “senhor do Congo”. A narrativa descreve os poderes políticos do *Manicongo* e a organização do reino que inclusive era monetarizado com o uso de uma concha como moeda (nzimbo).

Ao final do capítulo o autor se dedica a relatar o contato dos congos com os portugueses que levou a escravização milhares de habitantes do reino, mesmo após a conversão do *Manicongo* ao catolicismo e a adoção de um nome português, o que não evitou que membros da sua própria família fossem levados cativos.

Com relação a iconografia apresentada, avalio que sua função é somente ilustrar as páginas e não para ampliar ou problematizar elementos da narrativa histórico-didática. A maioria das imagens não dialoga com os textos e, em alguns casos se mostra descontextualizada, trazendo uma representação que faz crer que o continente africano e suas cidades ficaram paradas no tempo; mesmo a bela imagem da página de abertura que mostra uma mesquita, traz a ideia de que aquele prédio é muito simples e pobre para ser de um grande reino, pois aparentemente é construído de areia ou barro em meio ao ambiente seco e inóspito.

As duas imagens de Tombuctu mantem a mesma perspectiva e a ideia de que não houve desenvolvimento com o passar dos séculos. Uma das imagens faz referência a cidade em 1507 e a outra fotografia, embora não datada, é uma fotografia contemporânea e mostram o mesmo cenário (p.182-183). É claro que cidades importantes devem preservar seu patrimonio histórico e isso deve ser divulgado, mas a pergunta que precisa ser feita é do por

que nos estudos das sociedades africanas o foco quase sempre fica restrito aos aspectos de permanência?

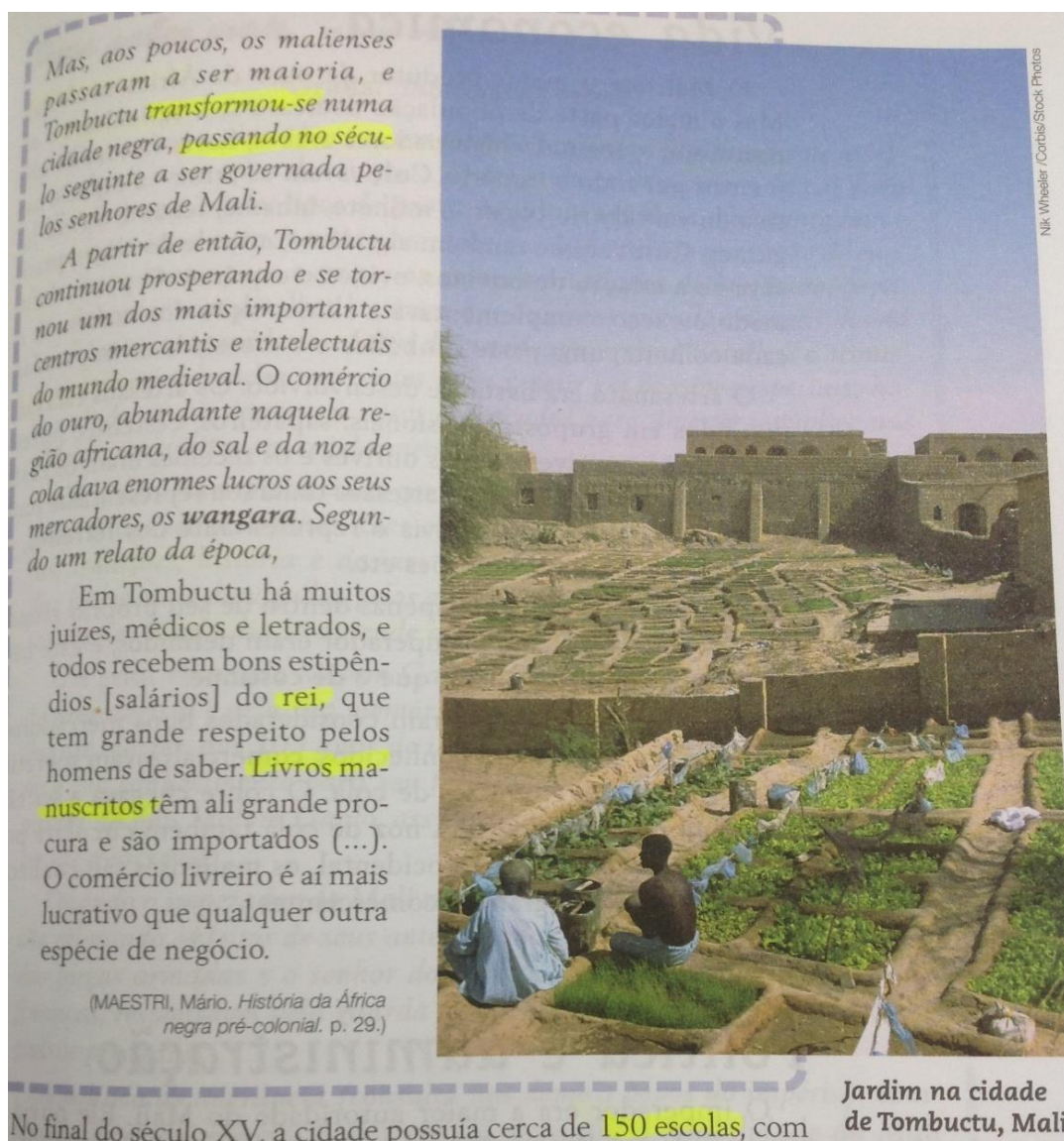


(Vista aérea de Tombuctu no século XIX – 6ª série, 2003, p.192)

Nesse sentido, Anderson Ribeiro Oliva comenta uma gafe cometida pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, publicada no jornal Correio Braziliense, que em visita oficial a cidade de Windhoek, capital da Namíbia declarou: “Estou surpreso porque quem chega a Windhoek, não parece estar num país africano. Poucas cidades do mundo são tão limpas, tão bonitas arquitetonicamente e têm um povo tão extraordinário como tem essa cidade [...]. A visão que se tem da África é de que também é um continente só de pobre” (OLIVA, 2003).

Esse tipo de abordagem é muito comum a vários livros didáticos além das coleções por nós analisadas, e em nossa concepção traz uma percepção de que na África não há progresso, suas cidades não se desenvolveram com passar dos séculos, são estagnadas e

pobres corroborando em muito com as várias estereotípias sobre o continente africano que a escola deveria estar combatendo e que se fazia presente na visão do presidente Lula.



(Fotografia atual de Tombuctu – 6ª série, 2003, p.193)

Quando trata da Europa do mesmo período, as imagens mesclam o uso de fotografias atuais destacando prédios imponentes como universidades e palácios reais com pinturas e iluminuras da época estudada. É difícil entender o porque dessa diferença nas abordagens iconográficas em relação a África e a Europa; mas o certo é que não contribuem para a desconstrução de visões deturpadas com relação a África.

Em relação ao Reino do Congo há duas imagens e um mapa; a imagem da página 198 mostra uma gravura do século XVII da capital do Reino do Congo, Mbanza Congo em

uma representação que mostra uma grande cidade, mas a qualidade é bastante ruim e a única coisa que se pode perceber é a extensão da cidade que se perde no horizonte da imagem. Na página 200, outra imagem é trágica e mostra uma mulher negra com seus dois filhos em uma choupana de palha, seus olhos aterrorizados com a presença fora do casebre de dois homens brancos (portugueses) portando armas de fogo. O que se depreende é que ela está atemorizada ante a possibilidade de ter seus filhos e ela própria o destino de milhares naquela época, serem capturados para serem vendidos como escravos para o Novo Mundo.

Nei Lopes no livro *Bantos, malês e identidade negra* descreve com detalhes o processo complexo que culminou com a escravização de milhares de africanos com a determinante participação de vários reis africanos que, naquele momento, viviam em constantes conflitos entre si. Além disso, as jihads promovidas pelos berberes islamizados que vinham do norte da África em direção ao “Bilad-Es-Sudan” (o país dos negros), contribuiu com a captura de prisioneiros de guerra que foram tornados escravos dos quais muitos podem ter vindo parar em terras brasileiras. (Lopes, 2011).



(Mulher congoleza e seus filhos – 6ª série, 2003, p. 200)

O tema poderia ter sido mais desenvolvido no texto principal ao apresentar que os portugueses contaram com a ajuda de habitantes locais que participaram ativamente do negócio da escravidão. Isto só é feito em um texto complementar na seção “Para refletir” que problematiza a questão da escravidão na África antes da chegada dos europeus. No texto se faz uma descrição de como uma pessoa se tornava escravo entre os africanos e como seria a vida desse escravo, mostrando as grandes diferenças entre os tipos de escravidão destacando que a maior das diferenças é que a partir do contato com os europeus, os escravizados passaram a ser tratados como produtos.

Para fins de comparação com outros assuntos e defender nossa visão de que esses tipos de imagens da África e dos africanos reforçam estereótipos, vejamos a página de abertura do capítulo que trata da conquista espanhola de um povo pré-colombiano.



(Mexicano vestido como asteca – 6ª série, 2003, pp. 268-269)

A fotografia mostra um “asteca moderno” vestido de forma característica para participação em uma festa religiosa da Virgem de Guadalupe, ao fundo vários prédios de moderna arquitetura. A aparência do jovem é radiante e orgulhosa, provavelmente orgulhoso de suas memórias históricas e de suas tradições. Por que não fazer o mesmo com a apresentação do continente africano? O drama e a tragédia da escravização de milhares de seres humanos não devem ser deixados em segundo plano; mas há muito mais na África que a dor e a tragédia da escravidão de uma parte de seus povos.

Vamos agora nos ater a materialidade na edição voltada para o sétimo ano de escolaridade que foi aprovado para o PNLD do triênio de 2014 a 2016. Como dissemos antes, há uma mudança abissal na capa do livro. Onde antes aparecia a representação de um feudo, agora tem um *mussa* africano em sua viagem a Meca carregado por servos e acompanhado de pelo menos, um *griô* e um líder religioso, além do general, sendo que o *mussa* está de escarlate que representa a realeza, todos portam joias e seus objetos e armas são aparentemente em ouro.

Diferentemente da edição anteriormente estudada, nesta o livro é dividido em unidades e capítulos. O capítulo que analisamos é o quarto da primeira unidade que se chama *Diversidade e discriminação religiosa* e tem o mesmo nome da edição anterior: *A África negra antes dos europeus: o império Mali e o Reino do Congo*.

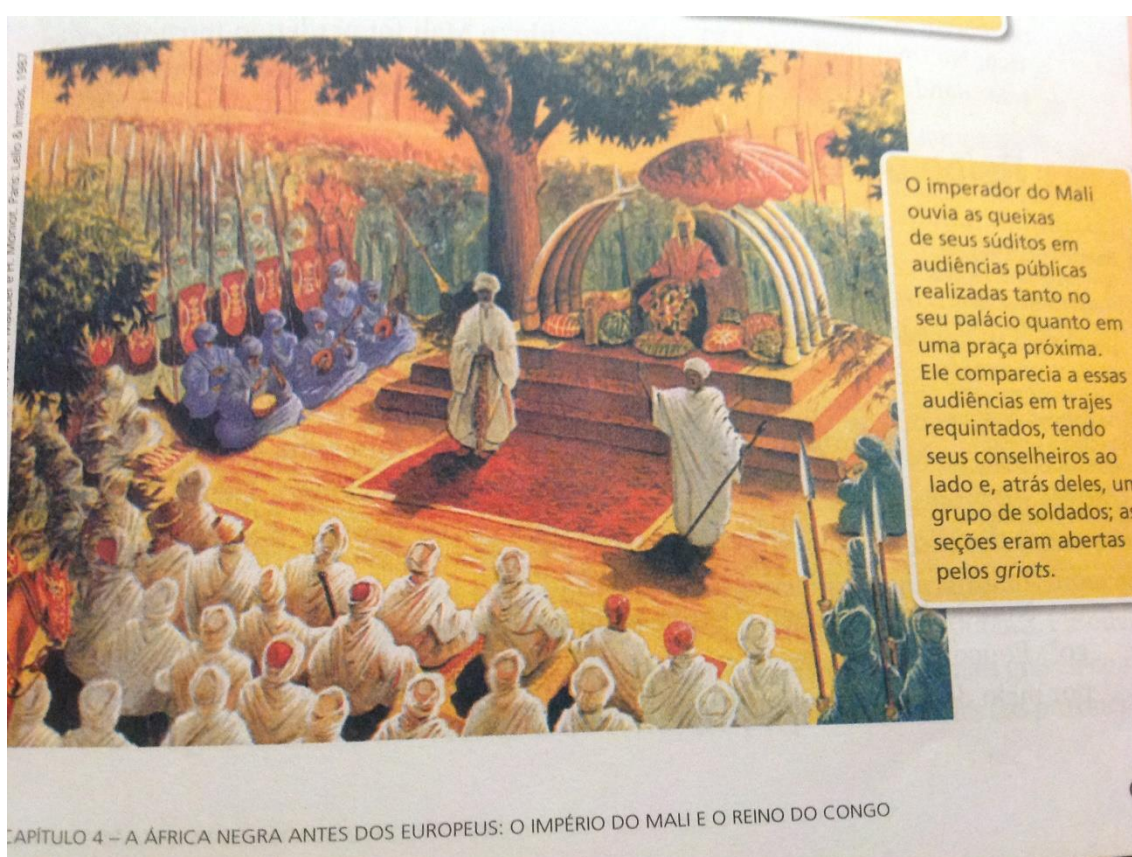
Em sua página de abertura, duas imagens que podem ser interligadas; em primeiro plano, o músico africano Toumani Diabate que toca a *Kora*, um instrumento de corda presente em regiões da África ocidental; ele está acompanhado de uma cantora e seu marido, também músico. Na legenda declara-se que se trata de uma apresentação de música tradicional africana. Ao lado desta fotografia, uma outra, de um imenso baobá e a relação entre as duas é interrogada pelo texto que acompanha com a pergunta: “Que relação pode haver entre uma imagem e outra?”

Como na edição para a sexta série, o texto do capítulo inicia apresentando as fontes para o conhecimento do Mali, que são as mesmas que na edição antiga, isto é, as fontes escritas árabes e as fontes orais africanas dando como fonte mais importante as fontes escritas árabes; ao contrário do que faz na outra edição, não pede atenção para o fato de que estas fontes trazem a visão do estrangeiro e podem estar eivadas de preconceitos.

Com relação as fontes orais destaque para os *griôs*, com um texto informativo no que ajuda a entender a página de abertura. Na continuidade, o texto é basicamente o mesmo da

versão 2003 com algumas pequenas modificações; a expansão islâmica pelos berberes e seu destaque para a formação do Reino do Mali e a ascensão de Sundiata são os temas tratados.

A iconografia destaca a localização geográfica do Mali em comparação com a divisão política atual e também uma fotografia da mesquita de Sankore em Tombucto. Há uma ilustração que parece ter sido feita para o livro, o desenho que retrata o imperador em um trono colocado em baixo de uma árvore onde ele ouvia diretamente as queixas de seus súditos, é possível identificar a presença de um griot que faz a abertura da cerimônia. A última referência ao Mali traz a temática da chegada dos portugueses que usaram de vários artifícios e artimanhas para obter conhecimento sobre o reino que os favoreceria na obtenção de vantagens e escravos, terminando com o esfacelamento do Império.



(Imperador do Mali em audiência pública – 7º ano, 2014, p.67)

Com relação ao Reino do Congo, o texto também é quase idêntico a versão de 2003. Os assuntos em destaque são os mesmos e a maneira como que os temas são abordados foi pouco alterada. Um aspecto que merece destaque é a relação estabelecida entre o Reino do Congo e a chegada dos portugueses. Na página 71 o texto do livro didático declara, “os

congos viviam a seu modo quando o capitão português Diogo Cão chegou a foz do Rio Congo em 1482”. Essa maneira de abordar o encontro desses dois mundos é, a nosso ver, muito inadequada e traz a ideia de que no Congo, os habitantes viviam de maneira que seria inferior se comparado com a do português que chegava, principalmente porque logo em seguida dá destaque para a conversão do *Manicongo* ao catolicismo, sem ao menos problematizar os interesses que o levaram a essa “conversão”. Muitos governantes e membros das elites africanas percebiam que era vantajoso assumir uma religião que os diferenciaria dos demais membros do povo, além disso, havia o interesse em participar do comércio transnacional empreendido tanto pelos islâmicos quanto pelos portugueses católicos. O *Manicongo* abriu mão do seu título para adotar um título europeu (rei) e isto teve um custo, certamente ele vislumbrava benefícios nesta troca, ou não a teria feito (LOPES, 2011).

Mais uma vez o capítulo termina com a dominação portuguesa feita através do uso massivo de armas de fogo e a iconografia relacionada também corrobora essa visão com duas imagens; uma mostra tropas portuguesas armadas indo ao encontro do, agora rei, Afonso do Congo e outra destacando a escravização do povo congolês. As questões e exercícios do capítulo trazem pouca reflexão e não enriquece o conhecimento dos assuntos tratados. São mais reforçadores de uma prática comum nos exercícios propostos em muitos livros didáticos que pedem para os alunos copiem um trecho do texto do capítulo como resposta das questões propostas.

Diferente da edição de 2003 que apresenta em seu último capítulo a colonização espanhola, a edição 2014 se estende até a colonização portuguesa e a economia açucareira no Brasil e, como não poderia deixar de ser, da mão-de-obra utilizada nessa produção. Declara que inicialmente a escravização dos indígenas foi sistematicamente usada, mas que paulatinamente se adotou a escravização de africanos, no qual se destaca a escravização dos povos do tronco linguístico banto.

Com relação a escravidão, o capítulo trata o assunto de forma diferente do usual entre os materiais didáticos, pois não dá centralidade ao discurso do sofrimento e castigos físicos muito comum em abordagens sobre o assunto. O que se destaca é a complexidade das relações sociais entre a casa grande e a senzala mostrando que muitos escravizados eram altamente especializados e valorizados como mão-de-obra. A narrativa recorre ao termo escravizado em vez de escravo que era usado anteriormente e que naturalizava a condição do cativo coisificando-o (HARKOT-DE-LA-TAILLE E SANTOS, 2012).

A iconografia é bastante variada e destaca as várias etapas da produção do açúcar mostrando os escravizados envolvidos cada uma das etapas (p.282). Chama atenção duas atividades propostas que destacam pessoas negras que viveram no período escravista, a primeira (p.285) traz questões sobre a vida cotidiana dos escravizados, apresentando uma prancha de Rugendas que mostra um casal de negros escravizados em aparente momento de descanso. A questão propõe que os alunos debatam se a imagem é realista ou não, a julgar que um deles aparece calçado e a vestimenta de ambos é mais bem elaborada do que se esperaria. A outra imagem é uma pintura de Albert Eckhout que esteve no Brasil junto com Maurício de Nassau e fez parte de missão holandesa, a pintura chamada de *O Guerreiro Negro* traz uma representação positiva para o africano que é representado em postura bela e altiva, seu corpo é atlético e porta belas armas de combate. Sabemos que se trata de um africano pela presença de elementos característicos do continente como a tamareira e o marfim de elefante ao lado do guerreiro.

É possível verificar alguns avanços na narrativa com relação ao tratamento dado aos negros em geral e ao africano em particular, o uso do termo escravizado em vez de escravo e não destacar na escravidão somente seu aspecto cruel e violento. No entanto a visão da África antes dos europeus reforça alguns estereótipos, o destaque para a natureza selvagem e as formas ancestrais de produção sem o cuidado de apresentar uma perspectiva diacrônica, mostrando que ao lado das permanências também houve mudanças e desenvolvimento; além desses aspectos, ao mostrar a chegada dos europeus com superioridade bélica sem relacionar os interesses locais como fatores facilitadores dessa penetração, podem levar à interpretação de que os governantes africanos nada fizeram para contê-la porque eram incapazes, trazendo a errônea ideia da inferioridade dos africanos do ponto de vista cultural e racial.

2.3.3 – Os livros da 7ª série e 8º ano de escolaridade.

O capítulo sobre a colonização portuguesa no Brasil, na edição 2014 para o sétimo ano de escolaridade é resultado das mudanças nas grades curriculares implantadas nos últimos anos que alterou a exigência deste conteúdo que anteriormente era ministrado para a sétima série, correspondente ao oitavo ano de escolaridade, depois de 2009.

Nesse sentido a edição de 2003 trata o assunto da colonização de forma idêntica a atual denotando pouca (quase nenhuma) inclusão de nova historiografia produzida nos

últimos dez anos e inclusive algumas imagens como sua capa, a prancha de Rugendas comentada acima, que na edição atual é parte de um exercício. Com relação a análise textual a atenção é dada para as relações entre senhores e seus escravos em meio a uma sociedade analfabeta e iletrada onde os senhores tem todo o poder e os escravos (e demais agregados) restava obedecer e trabalhar.

A iconografia destaca o mundo do trabalho e as variadas áreas onde os escravizados atuavam, seja na cultura do açúcar ou nos afazeres domésticos. Ainda sobre o Brasil do período colonial a parte dedicada ao “Brasil Holandês” é apresentada em um box intitulado “Para refletir” (p.82) com a pergunta: Brasil: união de três raças? ” e traz imagens dos “heróis” que expulsaram os holandeses do território da América Portuguesa, entre eles a representação da participação negra com Henrique Dias na união das três raças que viriam a compor a identidade racial do povo brasileiro. Neste box o texto relata o quão falacioso é esse discurso chamando o mesmo de “fantasia”. Também há uma atividade de leitura de imagem (p.87) que pede aos alunos que formulem hipóteses para o homem negro ricamente trajado em outra pintura de Albert Eckhout, que sabemos que se tratar de um embaixador do Congo. Ao final do livro há um complemento que permite aos estudantes mais informações sobre a pintura (P.415).

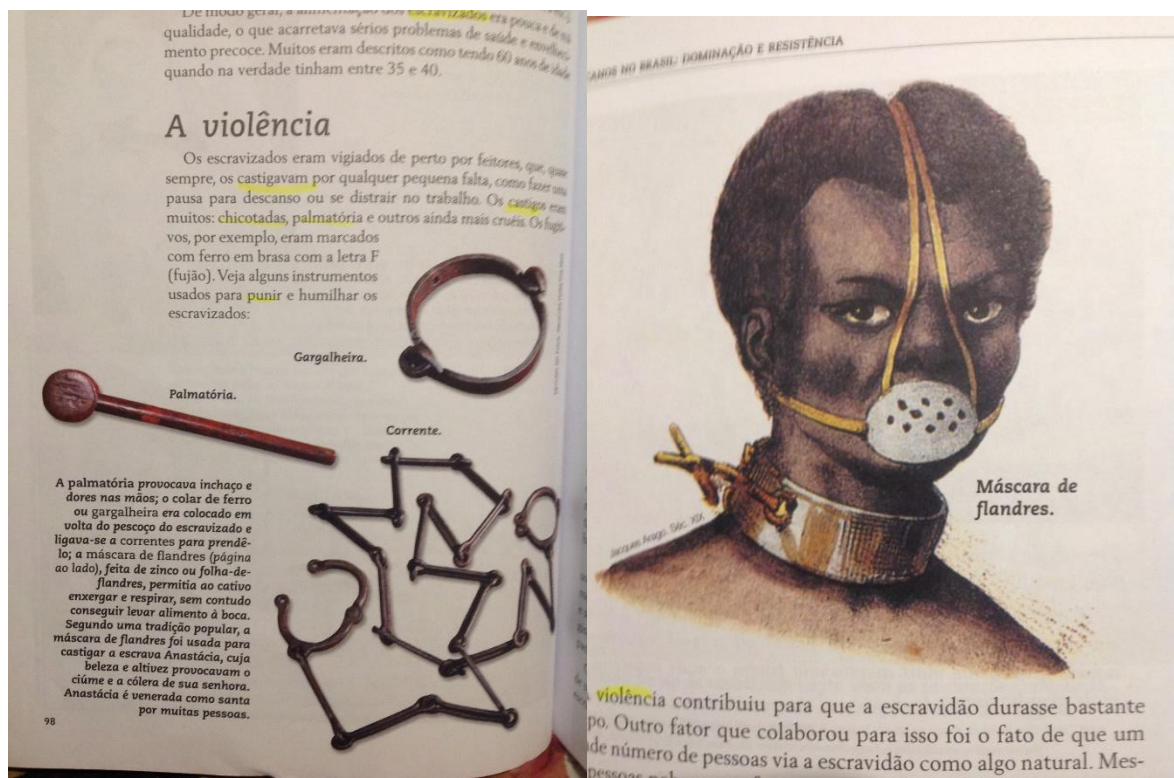
Acreditamos que este tipo de atividade contribui positivamente para a problematização das complexas e paradoxais relações existentes no período escravista, incluindo a demonstração de que nem todo negro foi escravizado, aspecto que julgo importante na desconstrução da naturalização que o senso comum faz ao relacionar negro e escravo quase como sinônimos.

Em seu capítulo seis (2003), intitulado “Africanos no Brasil: dominação e resistência”, traz em suas páginas de abertura duas fotografias que mostram os ex-ministros Gilberto Gil e Benedita da Silva que fizeram parte do governo federal, na primeira gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva de 2003 a 2006. É difícil mapear as intenções de um autor ao optar por certas imagens em sua obra, ainda mais sabendo dos interesses e legislação que envolvem o direito a imagem; no entanto parece querer evidenciar a ligação que se estabelece entre os africanos no Brasil e a afro-descendência dos brasileiros que no governo petista chegaram ao primeiro escalão do governo federal pela primeira vez na história.

Em suas páginas vemos um relato de como os africanos chegaram ao país e sua procedência, de onde a maioria teria vindo, os números conflitantes da quantidade de escravizados traficados em maior quantidade das regiões de sudaneses e bantos, a tragédia

da travessia do Atlântico com a perda do nome e os tipos e regime de trabalho que lhes era imposto; não é dada muita ênfase na violência do sistema, mas o texto expressa que a “violência contribuiu para que a escravidão durasse bastante tempo” (P.99).

A questão da violência do sistema escravista é tratada, mas não com destaque; são apenas dois parágrafos que resumem os tipos de castigos físicos que os escravizados estavam submetidos e também os instrumentos utilizados para infringir dor e torturar os cativos, essa abordagem se diferencia em relação a outros materiais didáticos que tendem a serem mais enfáticos denunciando de todos os tipos das violências físicas e psicológicas que os cativos estavam sujeitos em seus textos e muitas imagens que reforçam o caráter violento do sistema escravista. Nessa seção as imagens são de alguns instrumentos de tortura e a imagem atribuída a famosa Escrava Anastácia com a máscara de folha de flandres.



(Instrumentos de tortura e Escrava Anastácia – 7ª série, 2003, pp. 98 e 99)

Ao contrário do que faz com a violência, o tema da resistência escrava é tratado com centralidade, enquanto a violência do sistema é tratada em apenas dois parágrafos, a resistência³⁴ escrava conta com nove páginas destacando as várias formas utilizadas pelos

³⁴ O conceito de *resistência ou reação*, onde alguém ou algum grupo sofre com a ação do outro e resiste a essa ação é muito trabalhado em várias pesquisas que abordam o tema da escravidão no Brasil e no mundo. No

cativos para burlar e resistir a lógica do sistema. O ponto central da discussão sobre a resistência foi dedicado a formação de quilombos por todo o continente americano e, principalmente, sobre o Quilombo dos Palmares e a violenta guerra que sofreu por parte das autoridades. Além dos quilombos há também menção as danças e folguedos dos escravos, a capoeira e as celebrações religiosas.

Sua iconografia, como era de se esperar, tem como cerne a *agência* escrava, reflexo do diálogo que trava com autores que utilizam esse conceito de base Thompsoniana³⁵ para trabalhar e analisar as ações dos escravizados em meio ao mundo do trabalho do qual o sistema escravista faz parte. Não há sequer uma imagem que mostre os escravizados recebendo ordens ou tendo que se submeter aos caprichos de seus senhores, nenhuma que passe a ideia de que o branco estivesse em posição de superioridade em relação ao negro. Todas as imagens, incluindo algumas pranchas de Debret e Rugendas, mostram escravizados trabalhando sem a presença de um feitor ou capataz que pudesse estar dando ordens ou controlando, a única imagem que faz referência a relação entre escravos e seus proprietários é de uma fotografia de Eugênio & Maurício de 1864 com uma ama-de-leite com uma criança branca no colo.

Na parte que trata dos quilombos, há mapas do Brasil destacando a localização dos vários quilombos em um corte diacrônico e mostra a relevância dessa forma de luta dos escravizados ao longo dos séculos de regime escravista; há também um mapa do Quilombo dos Palmares que além da representação da vida cotidiana, apresentar um desenho de Zumbi dos Palmares. Ao final do texto propõe uma discussão sobre os povos remanescentes de quilombos.

Uma atividade encontrada na página 109, pede aos alunos que analisem um texto retirado livro *Negociação e Conflito* de João José Reis e Eduardo Silva (1989) que descreve um tratado de paz redigido por um grupo de escravos que se encontravam rebelados em um

entanto creio que este conceito não dá conta da complexidade das *ações* dos escravizados que mais que resistir buscavam maneiras de literalmente subverter a ordem e sair de dentro do sistema e encontrar outro caminho para suas vidas; o caso exemplar da pesquisa de Mônica Lima e Souza que analisa um grupo de escravizados que ao comprarem suas alforrias resolvem retornar para a África em vez de se adaptar ao sistema escravista brasileiro que sabemos dava condições de plena integração dos forros e que permitia que os mesmo pudessem inclusive comprar seus próprios escravos. Ver Souza, Mônica Lima. *Entre Margens: o retorno à África de libertos no Brasil, 1830-1870*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal Fluminense, 2008.

³⁵ Alguns pesquisadores como Flavio dos Santos Gomes, Robert Slenes etc utilizam esse conceito que é baseado nos estudos de *Edward Palmer Thompson* principalmente *A formação da classe operária inglesa*. THOMPSON, E.P. *A formação da classe operária inglesa*. São Paulo: Paz e Terra, 3 vols, 2011.

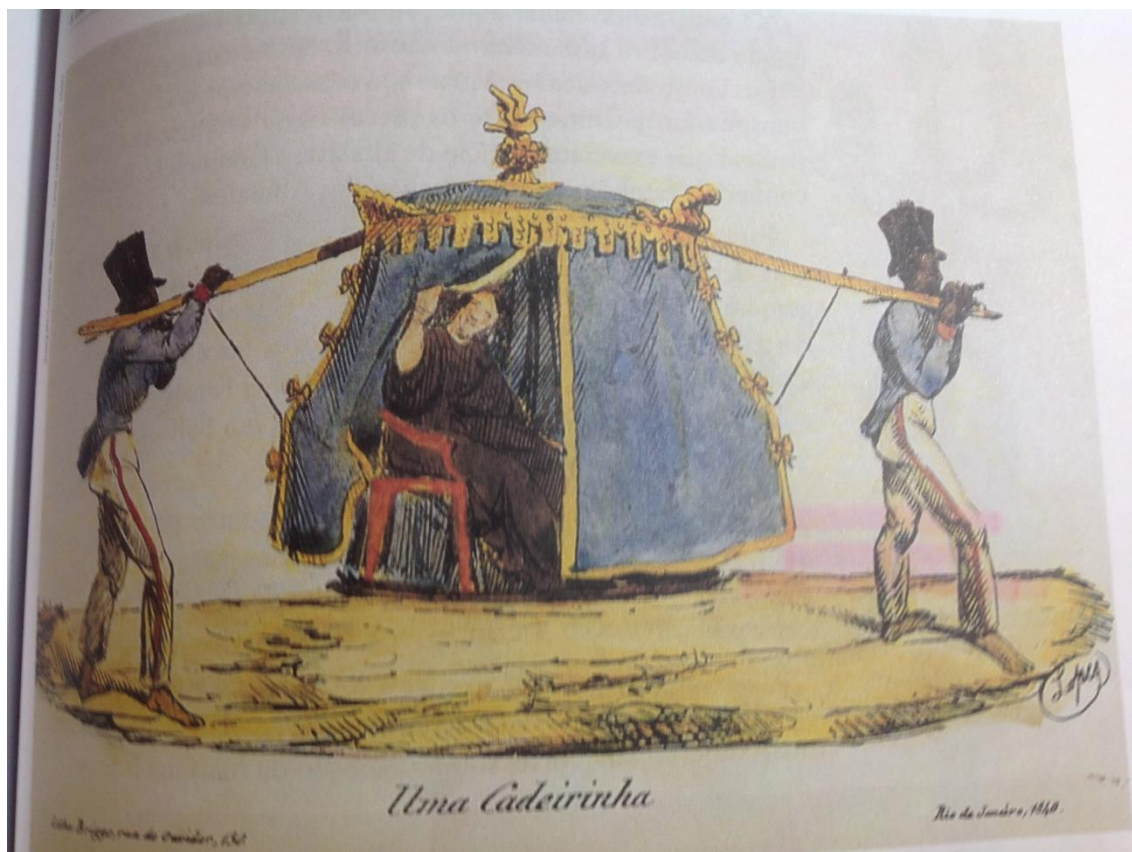
engenho e exigiam que suas propostas fossem aceitas para que retornassem ao trabalho, entre os pedidos, um deles exigia a troca dos feitores³⁶.

Creemos que o autor acerta nesse tipo de questão, primeiro ao propor um trabalho com fontes, segundo porque certamente contribui com a reflexão sobre as tensões presentes no cotidiano do regime escravista permitindo que o professor levante questões importantes ligadas a agência escrava e, possibilitando a humanização do cativo, “descoisificando-o”, pois procura mostrar para os estudantes que mesmo em meio a um sistema opressor, com seres humanos, submetidos à condição de escravos, estes eram senhores de suas vidas o que fica patente com a criação e utilização de brechas no próprio sistema.

No capítulo oitavo, o tema abordado é a mineração e a escravidão é descrita em apenas uma página que mostra as ferramentas utilizadas na extração do ouro e um escravizado sendo revistado para verificação se estava escondendo ouro pelo corpo. O texto descreve que a vida nas minas era difícil para todos devido a vigilância das autoridades portuguesas. Mais adiante quando trata da independência política do Brasil, mais uma vez os escravizados são apresentados sem menção a violência física; não há nenhuma imagem que mostre escravos recebendo algum tipo de castigo, mas sim escravizados trabalhando em serviços domésticos e urbanos. No caso é visível as relações hierárquicas, como na figura de escravos que servem aos seus senhores brancos, carregam uma liteira ou servem a mesa de jantar.

O texto principal não faz qualquer menção aos escravizados, apenas descreve os aspectos políticos que levaram a emancipação, o que faz pensar no porquê da utilização das pranchas de Debret e Rugendas retratando o mundo da escravidão quando o texto principal não trata desse assunto. As imagens trazem um discurso, só que neste caso a mensagem é paralela ao restante do texto e conta outra história. As imagens poderiam ser quaisquer outras que não afetariam a percepção do capítulo, as imagens dos escravizados estão totalmente descontextualizadas e não dialogam com o texto do capítulo que deveria ter abordado as várias formas de trabalho escravo existente; falha gritante no que diz respeito a nossa proposta. Ainda sobre o início do governo imperial o autor destaca as querelas entre os rebeldes da Confederação do Equador quanto a propostas divergentes em relação ao fim do tráfico de escravos e da escravidão, o que teria motivado os ricos fazendeiros a abandonar o projeto; ilustram a página alguns instrumentos de castigo de escravos (p.316).

³⁶ REIS, João José; Silva, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989. P.123-124.



(Escravidados carregando liteira – 7ª série, 2003, p.291)

Na parte dedicada ao estudo do período regencial, em um trecho destaca a Revolta do Malês de 1835 onde relata sumariamente quem eram os malês, suas origens africanas, sua condição de seguidores de um islamismo mesclado com elementos africanos, seus principais líderes – os alufás – são listados por seus nomes completos. O episódio tem descrito seu fim com a derrota, a morte e o degredo dos sobreviventes. Para *ilustrar* a página duas fotografias contendo mulheres negras, uma baiana e outra nigeriana com um texto que declara que ambas teriam origens em comum. Com certeza a nigeriana e a baiana tem origem em comum, ambas têm raízes africanas, mas que relação podemos fazer disto com a rebelião malê? Houve a participação de mulheres na Revolta, inclusive a mão do rábula Luiz Gama, mas isto não quer dizer que somente mulheres participaram, muito menos que todas mulheres negras do período eram rebeldes. Creio que uma fotografia de uma mesquita seria mais significativa (p.336).

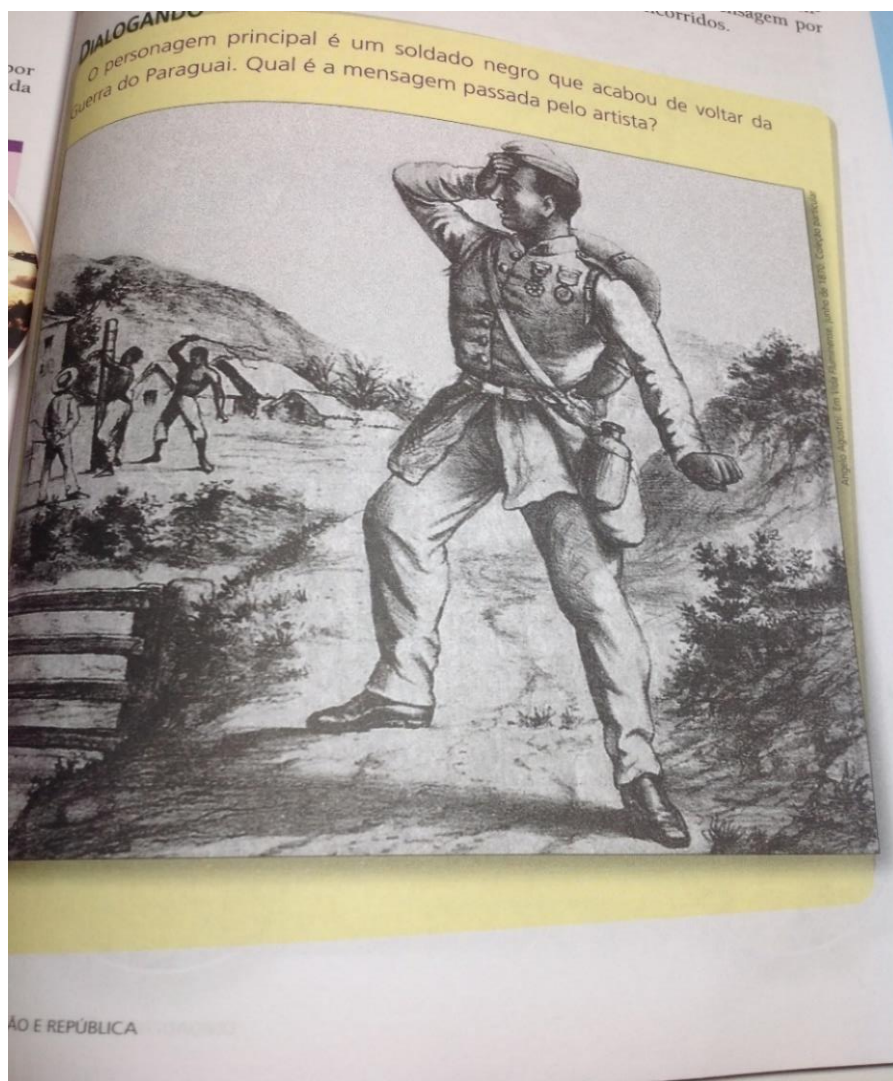
O capítulo dezenove é dedicado a apresentar o imperialismo europeu que dominou vastas áreas da África e da Ásia a partir do século XIX. Com relação ao continente africano é descrita a conquista da Argélia, do Congo e as várias conquistas inglesas na região

sudanesa e na África Oriental, é dado ênfase a superioridade bélica dos europeus como um fator de desequilíbrio em favor dos colonizadores, também é enfático em dizer que a tomada do Congo pelos belgas teria sido um dos maiores crimes contra a humanidade em todos os tempos.

A iconografia é voltada para mostrar os europeus nos continentes africano e asiático em posições de destaque social e comandando, a página de abertura é uma fotografia de um europeu sentado a ler jornal enquanto um egípcio lhe engraxa os sapatos (Pp. 346-347). A última menção aos negros no livro da sétima série de 2003 é um pequeno box (P.404) onde fala resumidamente sobre a participação de negros na Guerra do Paraguai sem nenhuma imagem que mostre, por exemplo, um pelotão formado exclusivamente de negros, como o dos zuavos baianos.

O livro do oitavo ano (antiga sétima série) para o triênio 2014 a 2016 reflete, também, as mudanças nos programas curriculares ao longo dos últimos dez anos, alguns conteúdos que estavam presentes na edição da sétima série não se encontram neste volume sendo apresentados na edição dedicada ao nono ano de escolaridade que analisaremos a seguir.

De maneira geral os textos narrativos apresentados são os mesmos; com algumas mudanças nos exemplos e nas fotografias utilizadas, como a página de abertura que apresenta fotografias de personalidades negras, uma delas a do primeiro ministro negro do Supremo Tribunal Federal Joaquim Barbosa(p.13). Nas outras imagens, a mesma apresentação de escravizados realizando seus variados trabalhos, a mesma imagem da Escrava Anastácia (p.18) e o destaque para os quilombos (pp.20-22); na abolição o tratamento também é igual com algumas novas imagens, uma charge do ex-escravo retornado do conflito com o Paraguai que encontra sua mãe no tronco a receber chibatadas (P.247).



(Soldado negro retornando da Guerra do Paraguai - 8º ano, 2014, p.247)

2.3.4 – Os livros da 8ª série e 9º ano de escolaridade

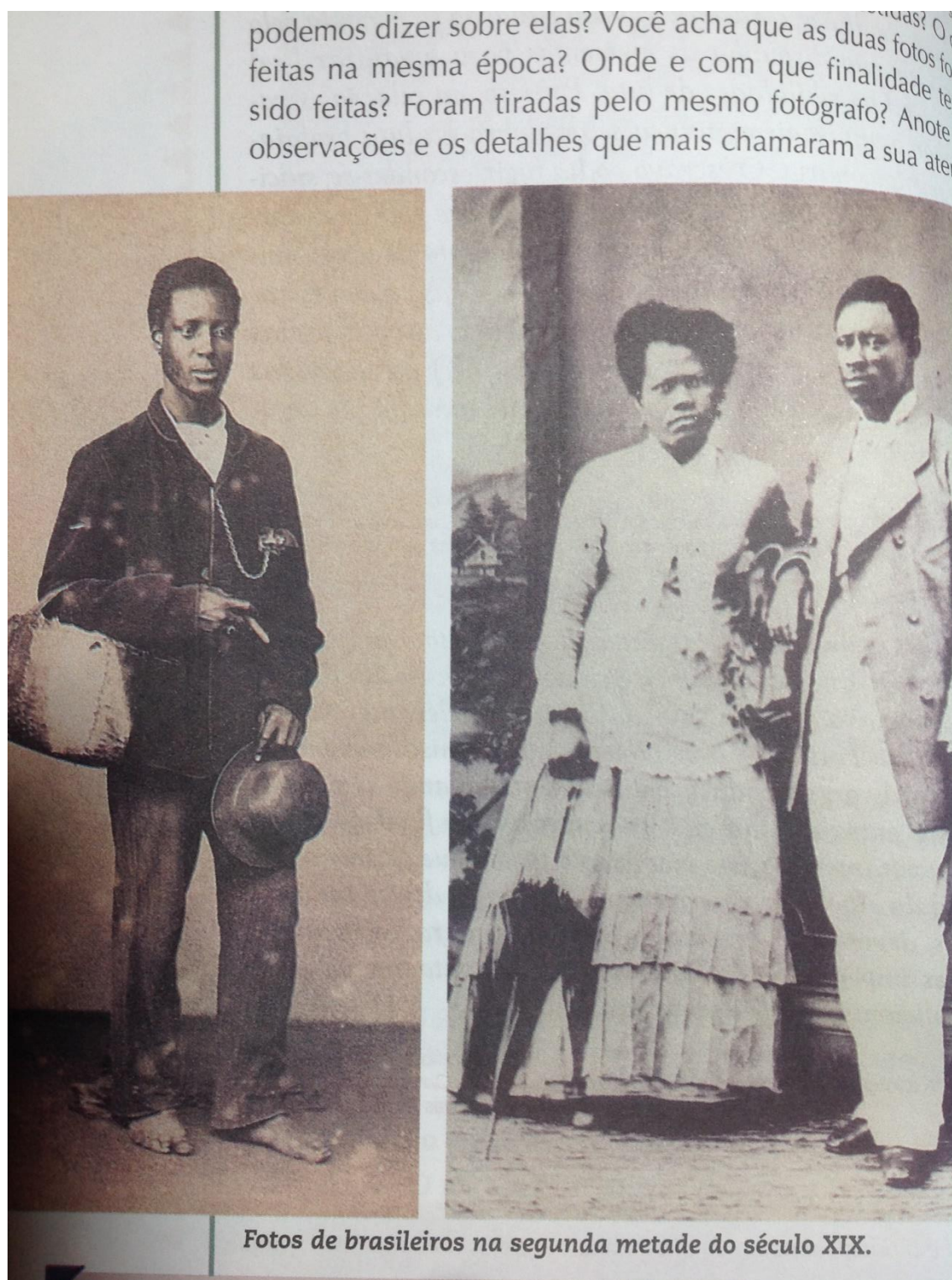
O último livro da coleção do ano de 2003 para a antiga oitava série aborda alguns assuntos que dizem respeito ao negro no Brasil a começar pelos dois primeiros capítulos que tratam do final do tráfico Atlântico de escravos a partir da pressão exercida pelos ingleses e a edição da lei de 1831o Bill Aberdeen e finalmente a Lei Eusébio de Queirós de 1850, o consequente tráfico interprovincial e o início do processo de imigração de europeus para o Brasil e a relação desse processo com as ideologias racistas que começavam a chegar no país. O segundo capítulo trata mais especificamente da abolição do trabalho escravo e sua relação com a proclamação da República.

Neste capítulo o autor tenta problematizar as questões que levaram a abolição destacando o movimento abolicionista e a “resistência escravista” com as grandes revoltas escravas ocorridas, principalmente, na Bahia por conta da entrada de muitos escravos de origem ioruba, jejes e haussás na primeira metade do século XIX, também destaca as fugas que muitos escravos empreenderam a partir da segunda metade do século XIX. Com relação ao movimento abolicionista, destaca as figuras de Luís Gama e André Rebouças, além da atuação dos Caifases. Também é trabalhada a questão de uma abolição gradual e lenta, as leis que a promoveram e a criação do mito da princesa Isabel com a “redentora de uma raça”. Além disso faz um panorama da vida dos recém libertos no imediato pós abolição de forma muito sucinta, pois utiliza somente meia página para declarar as suas agruras dos libertos em 1888.

O capítulo é ilustrado com algumas imagens que destacam figuras emblemáticas do processo abolicionista. As fotografias e descrição dos abolicionistas negros, André Rebouças e Luís Gama, a capa do livro *Negociação e Conflito* e principalmente um recorte de jornal onde é anunciada a fuga de um escravo, enfatizando que o processo teve atuação fundamental dos próprios negros. Duas atividades também corroboram essa visão; na página 41 um debate historiográfico é travado entre dois pontos de vista divergentes em que o primeiro leva a crer que “a abolição da escravatura foi um negócio de brancos” enquanto o segundo texto diz que se “méritos devem ser computados, deverão ser creditados à rebeldia negra” (BOULOS JR, 2003, 8ª série. P.41). A outra atividade na página seguinte é uma leitura e análise de imagem que contém duas fotografias com o título: “fotos de brasileiros na segunda metade do século XIX” e retratam um homem negro vestido de calças, casaco e chapéu, porém descalço, que sabemos marcar sua condição de escravo; a outra, um casal de negros muito bem vestidos o homem de terno e ambos calçados e a questão pede para os alunos formularem hipóteses anotando as diferenças e quem seriam as pessoas retratadas.

O negro somente volta a ser retratado em duas tímidas aparições; uma de João Cândido na Revolta da Chibata e Jesse Owens na Olimpíada de 1936 sem muito a discutir sobre os aspectos raciais que é apenas pontuado no que se refere ao nazismo. A África surge no capítulo quatorze (p.230) que tem como título *Independências: Ásia e África*. E embora tenha esse título, vai chamar o processo que levou a independência da maioria dos países africanos de “*descolonização*” modo bastante controverso de tratar o assunto, pois traz a imagem de que não foram os africanos que conquistaram a independência e sim que os europeus que teriam saído das ex-colônias. Tal ideia é reforçada logo no início ao descrever

as razões da independência - uma delas seria o enfraquecimento das potências imperialistas; embora apresente também como fatores o *pan-africanismo* e a *negritude*.



(Escravidão e casal de negros livres, século XIX – 8ª série, 2003, p.42)

Após descrever o processo de independência da Índia, inicia-se uma descrição da vida nos países africanos dominados por Portugal que se manteve igual por décadas, com os metropolitanos ficando com os melhores trabalhos. A conscientização dos negros teria começado com o surgimento em Lisboa do Centro de estudos Africanos formado por estudantes universitários oriundos das colônias. Seus líderes formariam a primeira geração de presidentes no pós-independência. Esse grupo conseguiria a libertação de Angola, Cabo-verde e Moçambique a partir das guerras de guerrilha que promoveram contra os representantes portugueses que viam o fim dos combates com o episódio da Revolução dos Cravos. O capítulo trata de várias questões não resolvidas pela independência como a questão do uso pelos africanos das línguas do colonizador e a dificuldade de romper com as heranças políticas e sociais nefastas que produzem ainda hoje seus efeitos. Uma segunda parte trata do processo de luta contra o Apartheid na África do Sul com os massacres de negros empreendidos pelos brancos e a ascensão de Nelson Mandela a presidência e a unificação do país.

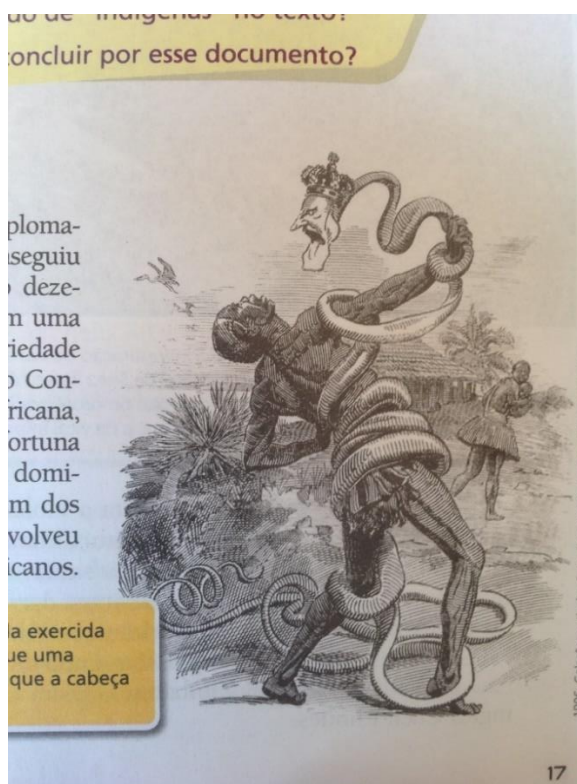
O texto e as imagens do capítulo buscam apresentar o processo de independência das colônias portuguesas na África sob a ótica que dá aos africanos uma posição de destaque já que foram alguns africanos instruídos nas metrópoles que organizaram os movimentos pela independência. Nesse sentido podemos perceber que houve uma tentativa de atender as pressões que já se faziam sentir pela luta do movimento negro que vinha há alguns anos pleiteando a inclusão da história da África nos currículos com centralidade a atuação dos próprios africanos em vez da combalida visão de que teriam sido os europeus que desistiram de suas possessões. No entanto, o texto ainda apresenta ambiguidades, pois embora destaque a atuação dos africanos, em vários momentos chama a atenção para dizer que o processo teria sido facilitado pela fragilidade em que se encontravam os países europeus, que embora saibamos ser verídico, em nossa visão não teria a necessidade de ser tão enfático nesse quesito.

E não há mais nada sobre a África e o negro no restante do livro, nem mesmo no Brasil de Getúlio a Lula não há sequer uma menção a luta dos negros no Brasil contemporâneo, com como a criação da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental Negro; vejamos como o livro dedicado ao nono ano de escolaridade trata esses assuntos.

O texto exposto no livro para o nono ano de escolaridade do triênio 2014 a 2016, da mesma maneira que os outros livros desta coleção, mantém praticamente a mesma redação

no que se refere aos mesmo assuntos encontrados na edição de dez anos antes; porém há alguns acréscimos de conteúdo que precisamos destacar.

Há mudanças formais na ordem em que tais conteúdos são apresentados, nesta edição os assuntos relativos ao negro e a África ganharam mais ênfase sendo evidente a sua centralidade na narrativa apresentada. No capítulo primeiro que discute o imperialismo na África e as questões raciais que foram utilizadas para justificá-lo aparecem em primeiro plano e o texto, tanto quanto as imagens, constroem uma narrativa cujo sentido leva a compreender a dominação europeia como uma trágica injustiça para o continente africano (Pp.17-20).



(Charge de congolês asfiziado pelo rei Leopoldo II, 1906 – 9º ano, 2014, p.17)

Além disso são incluídos novos conteúdos que tratam do processo de independência em outros países do continente além daqueles da edição anteriormente analisada. A mudança é perceptível desde sua página de apresentação que contem quatro fotografias de cidades africanas com destaque para a modernidade das mesma e questões que perguntam do porquê de na TV ou cinema insistirem em mostrar a África como uma grande savana habitada por animais selvagens.

A narrativa destaca o papel das ideologias da *negritude* e do *pan-africanismo* como molas propulsoras do processo de independência e além dos casos estudados na versão

anterior, apresenta também as independências de Gana, do Quênia, da República da Guiné e do Congo. Os processos de Gana e do Quênia são enriquecedores já que destacam as atuações emblemáticas de Kwame Nkrumah e seu pan-africanismo e a luta dos Kikuyus contra os ingleses destacando a atuação dos próprios africanos em busca da independência de seus países contra os seus dominadores que não entregaram o poder, mas foram derrotados.



(Cidade africanas no século XX – 9º ano, 2014, p.167)

No que tange aos países de dominação portuguesa, Angola, Moçambique e Guiné-Bissau o texto é o mesmo de 2003.

Na abordagem da história do negro no Brasil podemos identificar alguns avanços em relação ao exposto na edição anterior. O tratamento dado aos casos das revoltas populares do início do período republicano, como as da Vacina e da Chibata, dão muito mais ênfase a participação do negro nestas manifestações de descontentamento, embora o texto seja uma narrativa dos fatos políticos, o conteúdo imagético é representativo da participação dos negros em tais eventos. Na página 83, o autor descreve os eventos da Revolta da Vacina, há uma fotografia de início do século XIX com uma família negra retratada em uma favela; duas páginas depois tratando da Revolta da Chibata, a fotografia mudou, na edição anterior era apenas uma fotografia de João Candido com roupas civis nesta fotografia João Cândido aparece ao centro e cercado por uma grande quantidade de marinheiros negros, dando relevância a participação desse seguimento na rebelião.

Depois de um hiato que dura toda a “Era Vargas”, o negro aparece em duas fotografias no capítulo doze que trabalha com o tema Brasil de 1945 a 1964. A primeira logo na página de abertura que apresenta Pelé com a bola nos pés e a segunda uma fotografia de uma moça negra que carregando um cartaz sobre a constituição durante a Marcha da Família com Deus pela Liberdade em 1964, sem nenhum comentário. No período da ditadura militar (capítulo 13) o negro mais uma vez surge descontextualizado e não trazendo nenhuma questão histórico-social - uma fotografia de Jair Rodrigues no festival da canção, alguns personagens da Passeata dos Cem Mil e mais uma fotografia de Pelé relativa a Copa do Mundo de 1970.

Na página 255 há uma atividade que pretende discutir o racismo no futebol a partir de um episódio ocorrido em um jogo no Paraguai em que o jogador Dedé teria sido chamado de macaco pela torcida adversária. A atividade solicita que os alunos pesquisem o que diz o artigo 5º da Constituição para discutir a persistência do racismo em nossa sociedade, mas acredito que a atividade poderia ter sido melhor formulada dando mais subsídios para a discussão do racismo na sociedade e contestando o que muitos poderiam alegar como coisa normal no mundo do futebol, em que sempre tem provocação das torcidas a fim de desconcentrar o adversário.

A última aparição de pessoas negras se dá no período que o autor chame de *Nova Ordem Mundial* com duas fotografias de personalidades africanas; o ministro das relações exteriores de Angola Rebelo Pinto Chikoti³⁷; acompanhado da Ministra das Relações

³⁷ Georges Rebelo Pinto Chicote é formada em Relações internacionais pela Universidade de Ottawa, Canadá, fez seus estudos de doutoramento na Universidade XII de Paris e professor universitário no Canadá.

Exteriores da África do Sul, Maite Nkoana-Mashabane³⁸, em uma reunião do SADC bloco econômico formado por países africanos apresentada como mecanismo que pretende conseguir o desenvolvimento dos países membros (P. 283), a outra é do então comissário geral da ONU Kofi Annan³⁹ (P. 294).

2.4 – Aspectos conclusivos

O que podemos identificar depois da leitura e análise dos oito volumes que compõe as duas coleções é que com relação ao conteúdo textual escrito, a narrativa histórica da África e da história dos afro-brasileiros pouco mudou nos últimos dez anos. Os capítulos mantiveram os mesmos temas, abordados de modo similar na edição de 2003 e na de 2014. A narrativa reflete uma política editorial de pouco esforço para incluir novas perspectivas historiográficas produzidas no período. Houve alguns acréscimos no que tange a alguns conteúdos que não estavam presentes na edição de 2003 e, certamente, foram incluídos para atender ao edital de avaliação do PNLD no que diz respeito ao ensino de história da África e do Negro.

O conteúdo imagético passou por reformulação e podemos dizer que houve uma considerável melhora nas escolhas das fotografias e outras imagens que apresentavam o negro e o continente africano. Destaque-se a retirada da figura de *Liz Taylor* como Cleópatra e a problematização do conteúdo étnico do Egito Antigo; também a página de abertura do capítulo das independências africanas com a discussão do porquê da mídia sempre apresentar a África como uma grande savana.

As atividades propostas na edição do triênio atual também melhoraram, pois se tornaram mais reflexivas e instigantes, mas deixam a desejar em alguns pontos, como a falta de leitura complementar que propicie aos professores - no material de apoio - para uma melhor condução dos assuntos, embora haja indicação de leituras. Além disso parece-me que a quantidade das atividades é pequena num livro desta dimensão, sendo este um aspecto muito cobrado e desejado por muitos docentes que utilizam exercícios dos livros até mesmo como avaliação.

³⁸ Maite Nkoana-Mashabane, durante o apartheid era que ela era uma ativista da Frente Democrática Unida, desde 2009 é Ministra das Relações Exteriores da África do Sul e também é membro do Comitê Executivo Nacional do Congresso Nacional Africano.

³⁹ Kofi Atta Annan é diplomata de Gana, estudou na Universidade de Ciência e Tecnologia de Kumasi (Gana, África) e completou o seu bacharelado em economia nos Estados Unidos, em 1961. Foi o sétimo secretário-geral da Organização das Nações Unidas foi laureado com o Premio Nobel da Paz em 2001.

De maneira geral é patente a tentativa de atender as demandas legais que regem a avaliação dos livros didáticos para sua aprovação no Programa Nacional do Livro Didático e poder permanecer competitivo neste enorme mercado que é a venda de livros para o Governo Federal, no entanto a inclusão de novos temas e abordagens é realizada de forma superficial, sendo pouco para subsidiar a reflexão que pretenda promover a aprendizagem histórica crítica e com isso, realizar o que propõe a educação das relações etnicorraciais.

Como discutido na introdução, entre os critérios de avaliação dos LD⁴⁰, um dos principais que conduz a leitura dos avaliadores do PNLD no que diz respeito às relações étnico-raciais é o de buscar manifestações de racismo nos LD, que em muitos casos somente é identificado se estiver em uma manifestação explícita. O que dificilmente será encontrado já que as editoras (principalmente as grandes) não se arriscariam a perder seu melhor comprador por uma falha grosseira, Paulo Silva (*Op. Cit.*) alerta ser possível encontrar em muitos livros vestígios de discursos racistas, mas que é preciso ferramentas de análise adequadas para essa percepção, outro critério importante é a ausência de estereótipos textuais ou imagética. As edições analisadas cumprem bem estes aspectos.

Além disso, no cômputo geral das coleções analisadas o negro surge *subrepresentado* como diria Ana Silva (*Op. Cit.*) com poucas aparições fora dos capítulos específicos de África e escravidão. Nos capítulos dedicados à história do Brasil o negro desaparece no pós-abolição, embora o autor declare (de forma resumida) que a assimilação foi um processo penoso para os milhares de libertos, a discussão pouco avança no que diz respeito a luta do negro durante o século XX.

O período republicano sofre de um silêncio sepulcral no que diz respeito a mobilização dos negros em prol da melhoria de sua condição na sociedade brasileira e na busca por uma real cidadania que não os relegasse a condição de cidadão de segunda classe. O Movimento Negro não faz parte da história nacional segundo a coleção analisada.

⁴⁰ LD – Livro didático. Faremos uso de siglas nesta pesquisa; ver lista de siglas.

3º. PARÂMETROS PARA PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

3.1 – O que pede a legislação e o que ainda precisa ser feito.

Neste capítulo pretendemos esboçar o que nos parece ser um caminho para uma melhor abordagem por parte do livro didático dos conteúdos históricos que o ordenamento jurídico brasileiro tornou obrigatório com as edições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008; isto é, o ensino da História e cultura Africana e as perspectivas culturais e sociais vividos pelo afro-brasileiros em sua experiência diaspórica.

Para pensarmos quais parâmetros devem nortear a elaboração de livros didáticos que pretendam, mais que somente cumprir a Lei, contribuir com a agenda antirracista da qual a própria Lei e seus subjacentes fazem parte, precisamos retomar alguns pontos já traçados pela legislação, pontos esse que são de obrigatório atendimento e que, em parte, são atendidos pelas editoras afim de poderem ter seus materiais em condições de participar no PNLD e, a partir desses pontos possamos refletir sobre como deveria ser o tratamento dado as questões relativas a África e aos afrodescendentes no livro didático de história para a construção de uma aprendizagem histórica do tipo crítico/genético.

Nesse sentido retornemos ao Parecer CNE/CP 03 de 2004 que se tornou o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana através da Resolução CNE/CP número 1, publicada em 17 de junho de 2004.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (BRASIL,2004-1).

Em primeiro lugar cremos que a escola deve ser um espaço de protagonismo da luta antirracista, principalmente a escola pública devido à grande concentração de estudantes negros presentes em suas salas de aula. A escola e os agentes sociais nela presentes devem

assumir este fardo com coragem e intrepidez não fazendo vista grossa para os casos de injúria racial e racismo explícitos dentro de suas salas de aula. A nós professores cabe o papel primordial ficarmos atentos e identificar os casos que envolvam racismo e termos de pronto o compromisso de agir para combater essa doença que ainda acomete nossa sociedade. Infelizmente ainda há colegas docentes que evitam entrar nesta discussão e tratam os casos de racismo em suas salas de aula como “brincadeiras” entre colegas; sabemos que essas brincadeiras atrapalham muito a construção de uma identidade negra positiva por parte dos alunos afetados que muitas vezes acabam reagindo de forma agressiva o que leva a sua classificação como indisciplinados e/ou alunos problemas.

Dessa forma o texto das Diretrizes deixa claro que o ambiente escolar é o local privilegiado para o embate contra as ideologias racistas promovendo, a partir do conhecimento, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto para alcançar essa meta e desempenhar bem a função de educar para as relações étnico-raciais as instituições de ensino devem se constituir em espaços democráticos de produção de conhecimento e de uma nova cultura escolar que elimine as discriminações e possa irradiar esse espírito para todos os setores da sociedade.

Nesse sentido, o Parecer declara ser necessário aos agentes sociais reconhecerem as questões que tocam nos direitos da população afrodescendente e sua luta por valorização de sua identidade étnica e reparação. Para que isto se efetive no âmbito da escola, professores e demais membros da comunidade escolar precisam reconhecer e valorizar as

peças negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004-1).

A competência de “reconhecer” é utilizada várias vezes nas Diretrizes o que a torna palavra chave no que se pretende com a reeducação das relações étnico-raciais sendo que o reconhecimento da contribuição do negro deve se dar nos vários setores da sociedade para

que as injustiças e o racismo sejam estancados. É previsto que seja reconhecido que homens e mulheres negros escravizados derramaram sangue e lágrimas para a construção de nossa nação e de suas riquezas, deve ser reconhecido que tiveram seus direitos espoliados e negados, deve ser reconhecido sua humanidade, e que por isso mesmo deve haver reconhecimento de seus direitos a reparação. E a escola e os professores devem ser os agentes que promoveram esse reconhecimento por parte da sociedade.

O texto das Diretrizes é claro ao afirmar que os “professores não podem improvisar” em sua luta por executar um trabalho que desconstrua a mentalidade racista ainda presente em nossa sociedade; somente assim será possível combater o etnocentrismo de matriz europeia que provocou, e ainda provoca, toda uma série de discriminações e atrapalha o desenvolvimento de relações étnico-raciais positivas (Brasil, 2004-3).

A escola deve agir de forma a enfrentar os desafios de uma educação antirracista repensando suas ações no ambiente escolar e modificar a estrutura curricular para dar conta dos objetivos pretendidos. As Diretrizes buscam levar esses debates para dentro dos muros das escolas, isto é, as discussões em torno dos racismos, das discriminações que acometem a muitos de seus alunos e alunas e, a partir desse ponto, pensar possibilidades e estratégias de enfrentamento dessas questões. Sendo um ambiente plural por natureza, tendo pessoas de várias origens e que tem pertencimentos étnicos e religiosos diferentes e que, mesmo assim, conseguem trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns torna a escola um lugar privilegiado para a luta antirracista.

Nesse sentido, precisamos estar atentos para que ao combater o eurocentrismo tão presente nas aulas de história e nos livros didáticos não nos leve a criar uma espécie de racismo às avessas com foco em um afrocentrismo ou *nigrumcentrismo*. Não podemos combater o racismo e as discriminações discriminando outros conhecimentos que também tem sua validade na formação da identidade brasileira. Assim a ampliação das grades curriculares dos sistemas educativos nacionais incluindo a diversidade racial, social e cultural tão marcantes na formação de nosso país; acrescentando também as noções de multitemporalidades, reconhecendo e compreendendo as mudanças e permanências.

Sendo assim, vemos que o texto das Diretrizes delega às escolas o papel de valorizar e ressignificar as contribuições dos africanos e dos afro-brasileiros em suas experiências diaspóricas na construção da nação brasileira cabendo a ela o papel de promover a elevação da autoestima dos alunos e alunas negros. Por isso a necessidade de educadores com uma sólida formação e com a possibilidade de se aperfeiçoar cada vez mais, a fim de que possam

agir, com estratégias diversificadas, para a reeducação das relações étnico-raciais em suas aulas.

De outra parte, precisamos verificar as lacunas e hiatos existentes na lei no que diz respeito a quem se dirige o documento que é, primeiramente, ao povo negro; mas também a sociedade como um todo. O texto da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes diz que pretende reconhecer e reparar os direitos dos negros, no entanto não é discutido quem é esse negro brasileiro, ficando ao encargo do leitor inferir quem é esse negro, que parece indicar ser aquele que tem seus ancestrais na África. Mas que África? Não há uma África, mas muitas Áfricas em um continente que é plural, multicultural e multiétnico contendo uma grande variedade linguística (ABREU&MATTOS, 2008).

Vemos então que a Lei toca em aspectos ligados a identidade negra, mas que identidade negra é essa? Nos documentos essa identidade negra é tratada de forma simplista e sem problematizações, são utilizadas as categorias *raça, negro e cultura negra* e seus opostos binário *branco e eurocentrismo*. Certamente podemos questionar essa conformação já que tais categorias, como a de *identidade*, são de complexa determinação e *identidade negra* mais inda.

O conteúdo das DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais acaba por fazer crer que existe uma cultura negra que é única e estática, como se não ocorresse uma relação dialética entre as várias culturas quando entram em contato. Não sendo possível falar em uma cultura negra, outra branca e outra indígena estanques uma das outras; devemos sempre ter em mente que há vários tipos de interpenetrações de uma para com as outras. As identidades culturais são construções históricas permeadas de hibridismos vários, sociais, culturais e políticos que influem e interferem na identificação de uma pessoa a um determinado pertencimento étnico e cultural⁴¹. Portanto, não é possível afirmar que houve uma permanência totalmente pura de uma identidade negra ligada por uma ancestralidade, a africana. Nos tumbeiros vinham pessoas de pertencimentos étnicos diversos que foram obrigados a reconstituírem e ressignificarem os laços de afinidades e companheirismo em

⁴¹ Um exemplo disso pode ser retirado de uma das entrevistas coletadas pelo historiador Amilcar Araujo Pereira para sua tese baseada na metodologia da História Oral. Entre elas uma entrevista com um dos expoentes do Movimento Negro da atualidade, criador do PVNC – Pré-vestibular Para Negros e Carentes – e ferrenho defensor das cotas raciais: Frei David. No episódio o agora Frei, durante o seminário, foi colocado contra parede em uma situação que podemos chamar *bulling* que quase o tirou de seu ministério pois ficou extremamente ofendido quando classificado como negro pelos colegas. Este episódio ocorreu na década de 1970 o fez despertar para sua negritude, não sem um trauma inicial. Ver Pereira, Amilcar. O Mundo Negro: relações raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas/Faperj, 2013. Pp. 102-105.

suas experiências diaspóricas. Claro que houve permanências, mas com a construção de outras sociabilidades a partir da chegada nas Américas, que em si já representava uma descontinuidade na experiência vivida por todos os africanos que foram sequestrados para longe de suas terras e de suas famílias, sendo a primeira delas a identificação com seus colegas sobreviventes da tragédia da travessia do Atlântico: os *malungos*.

Devemos pensar a identidade negra⁴² levando em consideração as permanências e as descontinuidades vividas a partir da experiência da vida em cativeiro e do choque entre as culturas presente no Novo Mundo. Mônica Lima e Souza (*Op. Cit*) afirma que se voltássemos ao continente africano para encontrarmos as raízes de nossa cultura negra não a encontraríamos; talvez encontrássemos algo como uma teia, um verdadeiro emaranhado de raízes que ao chegarem na América se enxertaram nas raízes locais formando “árvores novas” que refletiam em sua estrutura, folhas e frutos uma mescla de componentes africanos, europeus e ameríndios.

Por outro lado, devemos reconhecer que o que motivou a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes a buscar um certo tipo de identidade negra se deve a uma escolha política a partir de uma recontextualização da categoria negro e estabelecendo uma identidade política negra valorizando suas lutas e afirmações culturais baseadas nas lutas históricas empreendidas pelo MN. Nesse sentido é feito uma reinvenção da África que no Brasil se desenharia a partir da vivência negra em solo baiano. Segundo Livio Sanssone (2002) foi na Bahia, um dos locais com maior presença de escravizados africanos e que, por conta disso, manifesta fortes tradições ligadas a África, que o debate sobre as origens da identidade e cultura negra brasileira foram sendo construídas e que, paulatinamente, foram buscando criar uma identidade negra que estivesse ligada as religiões de matriz africana.

A presença de religiões de matriz africana com suas comidas de santo e expressões musicais permeada pelo som das batidas dos atabaques é que podemos compreender o tipo de identidade negra ou afrodescendente que a Lei e as Diretrizes pretendem defender⁴³. Tudo

⁴² Para uma discussão pormenorizada sobre identidade negra e sua relação com o ensino de história no Brasil ver COSTA, Warley. Currículo e produção da diferença: “negro” e “não-negro” na sala de aula de história. Rio de Janeiro: UFRJ (tese de doutorado), 2012.

⁴³ A construção de uma identidade negra com base no experienciado pelo povo afrodescendente na Bahia levou a uma íntima ligação dessa identidade com as religiões de matriz africana notadamente com o candomblé. Este fato tem levantado questionamentos por parte daqueles que são negros porém seguem outras matrizes religiosas. Em audiência do Senado Federal no dia 28 de maio de 2008, o pastor evangélico Albert Silva de origem togolesa, atendendo a um convite do senador Paulo Pain, declarou que se sentiu discriminado pela representante da SEPIR que teria lhe dito não haver lugar naquele órgão para “negro evangélico”. Ver em <https://www.youtube.com/watch?v=Nxi6T8WknFM> (acessado em 17/09/2016).

isso tem origem nas lutas do MN que vem buscando mecanismos para a reescrita da história sobre novas bases e que trabalhou intensamente para que fosse conhecida e difundida uma África até então desconhecida (SANSSONE, 2004). Podemos, segundo Sanssone, verificar que essa opção por um determinado tipo de identidade negra foi recentemente construída a partir de algumas essencializações de negro baseada em uma visão *diferencialista*⁴⁴ que prima por defender uma entidade negra ou o “ser negro” em uma relação dicotômica com o “ser branco” seguindo os moldes do que acontece nos Estados Unidos da América. No entanto, inicialmente essa não era a Estratégia do MN que, do início do século XX até por volta de 1980, buscava uma afirmação de “orgulho negro sem etnicidade”, com uma maior participação política dos negros no Brasil se adaptando ao que se vivia naquele momento.

Dessa forma devemos problematizar as questões referentes as permanências da cultura africana que teria sobrevivido no Brasil desde a escravização para refletirmos sobre que história da África foi escolhida para fazer parte dos currículos nacionais a partir da promulgação da Lei 10.639/2003 e das suas Diretrizes Curriculares Nacionais, que busca ser abrangente com relação a sua pretensão em ser “nacional”, na medida em que abre a possibilidade de se criar nexos da história do negro no Brasil privilegiando aspectos locais de cada região; mas que sua apropriação por certos grupos do MN vem buscando criar uma África aurática e essencializada que vai no sentido contrário da *aprendizagem histórica* polifônica e multiperspectivada que é característica do tipo crítico/genética de *consciência histórica* e que permitiria a formação, por parte dos alunos, da *competência narrativa*. Nesse sentido, precisamos também pensar nas diferenças e descontinuidades, naquelas características que são tipicamente afro-americanas, pois foram criadas aqui e que não teriam correspondentes lá na “Mama África”. Onde ficaria o lugar dos *caboclos* e *pretos velhos* tão característicos da umbanda? Certamente eles não existem em território africano e será que por isso a umbanda é menos negra que o candomblé?⁴⁵

Gilroy (2015) afirma que as culturas que se construíram no mundo Atlântico com a participação dos negros escravizados tiveram um “caráter desavergonhadamente híbrido” podendo ser dito que o vivenciado no continente americano foi a construção de uma *cultura*

⁴⁴ O antirracismo *diferencialista* caminha em sentido contrário da assimilação; é uma estratégia do MN contemporâneo que visa denunciar a opressão e preparar a unidade daqueles que estão em situação de opressão buscando que haja a construção de uma consciência da etnicidade negra de “tipo espírito-cultural que considera *ser necessário preservar as identidades culturais diante dos efeitos da cultura ocidental hegemônica* que homogeneiza e desenraiza o indivíduo negro, ao mesmo tempo que espelha uma imagem depreciada e deformada do negro e de seu grupo” (D’ADESKY, 2009. P, 161) (Grifos nossos).

⁴⁵ Para uma discussão detalhada sobre o candomblé, ver CAPONE, Stefania. A busca da África no candomblé: tradição e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

mestiça. Precisamos ter isto em mente se quisermos avançar na construção de uma identidade negra que abarque uma parcela maior do povo que identifica sua ancestralidade como vinda do continente africano, mas que ainda não se vê representado. É preciso ampliar o leque dessa negritude incluindo aqueles que por variadas questões (culturais, sociais e religiosas) se veem ou são vistos como “menos negros” que os outros apenas por não se adequarem aos parâmetros de negritude defendido por alguns grupos⁴⁶.

Stuart Hall (2015) chama atenção para o fato de que a cultura negra é contraditória, trazendo problematizações com relação a identidades essencializadas produzidas para criar um “tipo certo de negro” ou um estilo negro de ser que, segundo ele, se caracterizaria por uma exterioridade que identificaria quem é negro e quem não é. Hall é importante porque desnaturaliza os essencialismos binários de branco/negro transformando-os em uma zona de contestação e conflito que militam contra as visões simplificadoras.

Nesse sentido podemos dizer que há uma luta entre aquilo que se deseja lembrar e que buscamos para fazer parte das memórias que formam uma identidade negra, mas também detalhes e aspectos que desejamos esquecer. A construção da identidade negra se constitui num embate “entre a amnésia e o dever de memória num jogo tenso e irresoluto de formalização de sentidos de tempo num cenário constituído pela distensão atravessada por inúmeros interesses dispostos no tempo presente” (PEREIRA, 2014).

Junia Sales Pereira declara que resta interrogar que razões do presente nos levam a buscar mostrar um aspecto, uma face específica da África e que resultados educativos obtemos com a articulação de um determinado passado histórico para os negros no presente. Assim, essa forma de conhecimento histórico baseado em justificar ou respaldar demandas do presente se mostra como “menos que o passado” pois é orientado por ideologias que decidem o que deve ou não ser lembrado (PEREIRA, 2014).

⁴⁶ Aqueles que se veem como “menos negro” tem uma visão deturpada de si mesmo muito influenciados pela ideologia do branqueamento e que se utilizam de uma variada paleta de cores que vai do “moreninho” ao “marrom bombom” para não se verem como pretos ou negro; o caso do Frei David descrito na nota número 41 é um exemplo; ver também Fanon, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador : EDUFBA, 2008. Disponível em http://unegro.org.br/arquivos/arquivo_5043.pdf (acessado em 19/09/2016). Aqueles que acabam sendo classificados como “menos negros” podem ser identificados por não aderirem ao que vem sendo estabelecido por alguns grupos como sendo *essencialmente* negro, como fazer parte de uma religião de matriz africana. Em uma visita a uma escola quilombola no município de Araruama, o Quilombo do Sobara, sua diretora relatou que os visitantes (alguns do MN) ficam extremamente desconfortáveis com o fato de que a comunidade quilombola ser toda evangélica tendo a vida cotidiana em torno da igreja e da escola que leva o nome do pastor fundador: escola municipal Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça; alguns chegam a dizer, segundo a diretora, que isto era “uma traição a raça”. Alguns sites mantêm informações sobre o quilombo, ver em <http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/quilombo-de-sobara-1> (acessado em 10/08/2016).

As Diretrizes são orientadas por três aspectos: sem dúvida por uma luta antirracista, pela construção de uma perspectiva positiva da ancestralidade africana e também por uma agenda que busca reparação pelos danos causados por mais de três séculos de sistema escravista no Brasil e pouco mais de um século de racismo e discriminação social dos afro-brasileiros. No entanto, vejo como necessário a construção de uma história da África que não seja representada de uma forma “aurática” de passado pré-colonial, pautada pela mitificação heroicizada de suas lutas e seus líderes, mesmo que isso incorra na abertura de feridas e no reestabelecimento de mágoas para que possamos apresentar o continente africano como ele é, isto é, uma rede interminável de relações dialógicas entre os vários povos, religiões e culturas que conviveram e ainda convivem nos dias atuais.

Após a reflexão exposta sobre os ganhos e os limites da legislação que ampara a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, do reconhecimento de que ocorreram importantes avanços na apresentação histórica da África que pode ter potencial efetivo na problematização dos estereótipos racistas presentes em nossa sociedade, creio ser necessário ir além dessas conquistas para que a desconstrução de muitos outros estereótipos seja possível. Precisamos explorar os hiatos e não ditos tanto da Lei quanto das Diretrizes, revelando aspectos outros que a África Banta e Iorubana.

Além disso julgo necessário o ensino das lutas centenárias dos negros no Brasil pela sua cidadania no imediato pós-abolição até os dias atuais em que as questões referentes ao combate contra o racismo, as políticas de reparação e reconhecimento são amplamente debatidas em nossa sociedade; precisamos formar nossos jovens para continuar nesta luta de forma a responder aos questionamentos que certamente lhes serão dirigidos com a intenção de manutenção do *status quo* dominante.

3.2 – Uma África invisibilizada nos livros didáticos.

Depois de analisar a materialidade textual das coleções didáticas selecionadas, podemos afirmar que os livros didáticos têm apresentado a história da África de uma maneira que é produtiva e plural, desenhando o continente de uma maneira que pode auxiliar na desconstrução de alguns estereótipos, como a formação de sistemas civilizatórios ao sul do Saara e o desenvolvimento de sistemas de escrita pelos povos negros da Núbia (que ainda

não foi decifrado). No entanto podemos perceber hiatos e omissões que se fossem abordados poderiam em muito contribuir com uma perspectiva mais ampla da diversidade que existiu e existe no Continente.

As ausências de discussões religiosas que vão além do chamado animismo, impedem que se conheça a existência, por exemplo, de judeus negros na Etiópia que a partir da década de 1970 tiveram muitos de seus membros levados para Israel⁴⁷. O cristianismo na Etiópia também não é apresentado e sua chegada no continente pode ser datada dos tempos apostólicos⁴⁸.

Reiteramos que a intenção não pode ser, e em nosso caso, não é a criação de um afrocentrismo como um polo oposto ao eurocentrismo ainda vigente nos currículos e materiais didáticos. No entanto, devemos reconhecer que até o momento o que se buscou fazer foi o desenho de uma África que estaria envolta numa imagem aurática da pátria-mãe construída segundo padrões epistemológicos de posituação do continente. Enquanto certos aspectos são deliberadamente esquecidos, principalmente os ligados a violência do sistema escravista com a participação de africanos no tráfico Atlântico.

Creemos que essa opção permite a construção de uma identidade positiva por parte dos alunos e alunas negros. Entretanto pode também ser perigoso uma história que seja desenhada para simplesmente atender as demandas do presente a partir de uma distorção ou esquecimento dos eventos passados; a *aprendizagem histórica* que vise a formação da consciência histórica dos tipos pós-tradicionais deve ser polifônica dando voz aos variados grupos da sociedade em suas demandas identitárias e culturais, os silenciamentos voluntários provocam opacidade na visão da realidade social. Alexander Martins Vianna chamaria esse fenômeno de *epistemocídios* que na perspectiva de um letramento histórico crítico-genético deve ser evidenciado quando se cria processos de aprendizagem escolar. Para Vianna *epistemocídios* são os silenciamentos sobre outras possibilidades epistemológicas de sentido sobre a vida, provocadas pelas disputas entre a diversidade de sujeitos sociais (VIANNA, 2016). Nesse sentido o que temos visto é “marcado por intenção de esquecimento do passado violento e pela e pela projeção temporal que permite alçar uma África ancestral viva e rica

⁴⁷ Em anos seguintes mais etíopes foram levados para Israel; estima-se que oito mil judeus etíopes foram para Israel através do Sudão em uma operação coordenada chamada de Moisés. Ver Parfitt, Tudor. *The lost tribes of Israel: The history of myth*. Phoenix, 2003.

⁴⁸ A Bíblia relata o encontro do apóstolo Felipe com um eunuco etíope, que seria mordomo-mor de Candace, rainha da Etiópia. Nesse encontro o eunuco teria se convertido ao cristianismo e levado a nova religião para sua terra. A historiografia costuma datar a chegada do cristianismo na Etiópia por volta do século IV da Era Cristã. Ver livro de Atos dos Apóstolos, capítulo 8 versículos de 26 a 39 e HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

culturalmente e afro-brasileiros resistentes, na história, as barbáries impetradas” (PEREIRA, 2014). Será que devemos manter uma História que é menos que o passado?

Em um curso ministrado para futuros professores da educação básica, licenciandos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, o professor senegalês Alain Pascal Kaly⁴⁹ afirmava que não seria necessária uma disciplina de História da África na graduação desde que o continente africano fosse abordado nas demais disciplinas, isto é, em História Antiga se estudaria as formações sociais africanas da antiguidade em perspectiva relacional com os outros povos da mesma época; em História Medieval as relações da África com as cruzadas e o mundo islâmico, assim por diante. Para o professor Alain Kaly, o estudo dos povos da África deve estar tão imbricado com o de outras partes do mundo que retiraria a opacidade de vários fenômenos sociais que, ainda hoje, estão envoltos em muita turbidez que impede nosso completo entendimento.

Para o professor Pascal, o estudo dos povos da África é muito mais que o estudo das “coisas dos pretos”; o estudo das sociedades africanas seria, na verdade, o estudo das sociedades humanas que tiveram seu alvorecer no continente africano. Essa forma de abordagem vai no sentido contrário ao ideal *diferencialista* adotado pelo Movimento Negro contemporâneo. Algumas das ponderações deste trabalho foram, em parte, baseadas por algumas reflexões elaboradas a partir da bibliografia utilizada no curso de História da África ministrado pelo professor Alain Pascal.

Carlos Moore segue nesse mesmo sentido afirmando a necessidade de se estudar o continente africano a partir de suas próprias estruturas, mas sob uma perspectiva que deve se ater às formas intercontinentais de relacionamento, seus contatos sociais e culturais sem, contudo, esquecer que as relações “intra-africanas” estão em permanente contato com o mundo extra-africano. Sendo esta visão relacional um ponto fundamental para a percepção do quanto os modos de vida dos povos africanos influenciaram e interferiram nas formações sociais de outras regiões do planeta. Desse modo, diz Moore, é necessário um enfoque diacrônico que privilegie tanto as relações intra-africanas quanto a interação do continente com o mundo exterior pois permitirá dar conta de fenômenos e períodos que ainda se mantêm na escuridão e são lacunas do conhecimento mundial (WEDDERBURN, 2005). Assim sendo, para uma *aprendizagem histórica* de tipo moderno (*crítico-genético*) é preciso que a narrativa didática apresentada pelo LD permita que cada época seja vista como

⁴⁹ O sociólogo senegalês Alain Pascal Kaly é professor da cadeira de História da África da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e ministrou essa disciplina obrigatória de março de 2016 a julho de 2016.

qualitativamente diferente da outra, e não reduzindo a experiência dos tempos passados a recorrências do tipo *exemplar*; como buscar uma África perdida em um passado distante e que nos serviria de modelo a ser seguido no presente (VIANNA, 2016).

Dessa forma a maneira que os livros didáticos da coleção por nós analisada, apresentando a história da África em capítulos estanques sobre determinados povos e etnias, em que a relação do continente com o restante do mundo ocidental só é vista pela lente da dominação estrangeira, que chega ao continente para a espoliação de seus recursos naturais e humanos, a partir de um sentido de tempo *histórico tradicional* baseado em uma temporalidade *linear-factual* não é a melhor abordagem para o estudo preconizado pelos estudiosos, nem possibilita uma *aprendizagem histórica crítica* com vistas a formação de uma *consciência histórica* do tipo *genética*, nem a construção por parte dos alunos de uma *competência narrativa*, objetivo maior da *aprendizagem histórica* que trabalhe na criação de um regime de sentido de tempo histórico multitemporal, multifacetado que estabeleça nexos causais para além de uma temporalidade linear da história. Sendo assim, o LD que vise o letramento histórico crítico-genético deve capacitar os alunos para um diálogo “*compreensivo histórico sem arrogância cultural dos finalismos universalista e sem as essencializações relativistas insuladoras na percepção de Si e do Outro (presente ou passado)*”; a aprendizagem histórica escolar que pretenda desenvolver o *letramento crítico-genético* deve provocar deslocamentos, enfrentamentos e estranhamento em relação as formações sociais e culturais do passado em relação com o presente (VIANNA, 2016).

Junia Pereira contribui com a reflexão sobre o modo como os livros didáticos disponíveis no mercado abordam o continente africano que não fazem mais que passar uma representação construída sob a forma de um “currículo turístico”. Segundo a autora esse tipo de currículo se caracterizaria por “unidades didáticas isoladas ou episódicas” marcada pela “trivialização, o tratamento da cultura como souvenir, a desconexão, a estereotipagem e a tergiversação” (PEREIRA, 2014). Para Junia a trivialização ocorre quando se estuda apenas aspectos isolados e estanques de forma superficial e banal das culturas negadas e é dessa maneira que os livros das coleções – 2003 e 2014 – por nós analisadas tratam, em certa medida, a África quando é apresentada em desconexão com o mundo a sua volta.

Para complementar essa discussão, Achille Mbembe (2001) ao discutir sobre o status do sofrimento na história, destaca que não há nenhuma memória africana sobre a escravidão se comparada com a memória do holocausto judaico. A escravidão experimentada como uma ferida que habita “o inconsciente psíquico” naquilo que Mbembe chama de *economia de*

feiticiaria, se dá pelo fato de existir uma zona de sombra que provoca um profundo silêncio entre as memórias dos afro-americanos e os africanos do continente. Esse silêncio é descrito como culpa e Mbembe o descreve de maneira contundente; segundo ele,

o silêncio da culpa e da recusa dos africanos em enfrentar o inquietante aspecto do crime que diretamente envolve sua própria responsabilidade. Pois o destino dos escravos negros na modernidade não é apenas resultado da vontade tirânica e da crueldade do Outro – mesmo que essas sejam bem conhecidas. O outro significante primitivo é a morte do irmão pelo irmão, (...). Ao longo dá série de eventos que levaram a escravidão, há o rastro que os discursos africanos dominantes tentam apagar (MBEMBE, 2001).

Creemos que a narrativa da História da África pelos livros didáticos deve procurar, na medida do possível, ser apresentada com uma visão múltipla de suas problemáticas e complexidades a fim de tornar inteligível que os processos vivenciados pelo continente contaram com a determinante participação de seus habitantes que, para o bem ou para o mal, foram importantes protagonistas no desenrolar dos acontecimentos pois, caso contrário, a África continuará sendo vista unicamente como uma vítima passiva das potências mundiais que durante séculos se assenhoraram de suas riquezas, restando aos africanos apenas as lamurias e lamentações pelo seu triste destino.

Essa forma e problemática de se pensar e escrever a história está presente nos livros didáticos que além de comprometer o entendimento das formações sociais africanas com suas dinâmicas e contraditórias relações, obscurece também o conhecimento das complexas relações sociais e econômicas que foram determinantes para a história dos povos extra-africanos e o desenvolvimento de suas sociedades, de sua cultura e economia.

Para que a narrativa da história africana mais completa e complexa nos livros didáticos seria preciso que sua apresentação fosse realizada com base em pressupostos estabelecidos pelo enfoque de historiadores e pesquisadores africanos⁵⁰ que, embora divergindo sobre muitos aspectos, estabeleceram as linhas gerais para um melhor entendimento da África e sua História. Inicialmente, a história da África deveria ter o enfoque na longa duração já que foi lá o nascedouro dos humanos modernos e onde surgiram

⁵⁰ Ver entre outros KI-ZERBO, Joseph, *Historie de l'Afrique Noire*. Paris: Hatier, 1978; DIOP, Cheikh Anta, *L'Afrique noire précoloniale*. Paris: Présence Africaine, 1960, 1987; *Antériorité des civilisations nègres, mythe ou vérité historique?*. Paris: Présence Africaine, 1967, 1993. MBOKOLO, Elikia, *África Negra. História e Civilizações*, tomo I (até o Século XVIII). Lisboa: Vulgata, 2003.

as primeiras formações sociais. Além disso, deve se ater a um corte diacrônico que localize as civilizações núbias, egípcias e meroíticas em uma posição de anterioridade histórica em relação as demais formações civilizatórias; devendo manter atenção ao fato de que a evolução dessas formações societárias se deu de forma multilinear e multigeográfica que seguiram dinâmicas que lhes são próprias.

Para nos ajudar a entender como fazer isto, usamos algumas referências a partir do estudo de Carlos Moore onde afirma que a complexidade das dinâmicas e dos espaços geográficos do continente são tão grandes que é preciso enxergá-los a partir da noção de *espaço civilizatório* que nos forneceria um lócus privilegiado para observar as inter-relações entre as variantes culturais e linguísticas que em determinados espaços geográficos construíram formações sociais que divergem entre si em vários aspectos mas que também podem preservar certas similaridades. Moore destaca a existência de pelo menos quinze grandes *espaços civilizatórios* surgidos desde os tempos neolíticos (WEDDERBURN, 2005).

E esta é uma parte da diversidade histórica africana que se encontram fora dos livros didáticos e que precisam ser resgatadas a fim de que haja um real conhecimento da História da África e dos africanos em perspectiva relacional consigo e com o mundo, sendo uma forma de combater o complexo de vítima que é uma das muitas estereotípias vigentes sobre o continente. Não que pretendemos negar que a África foi explorada e que a exploração aconteceu em níveis extremos e deve continuar a ser lembrada e denunciada; mas que há mais na História da África que desumanidades sofridas e explorações cometidas. Mônica Lima afirma ser fundamental retirar o continente africano do espaço das reflexões marcadas pelos estereótipos, generalizações e vitimizações; valorizando uma África como um complexo universo de realizações culturais e históricas que são característicos de sua diversidade (Citado por OLIVA, 2009).

Seguindo nessa perspectiva e pensando na longa duração, podemos pontuar que embora os LD apresentem o surgimento do homem ocorrido em solo africano, cremos que esse aspecto deveria ser melhor trabalhado. Pesquisas tem mostrado que o homem moderno não somente surge na África, mas que de lá parte para a povoação do restante do planeta. Nayan Chanda (2011) deixa evidente que todos os seres humanos habitantes atuais do planeta Terra são “afrodescendentes” e que o mundo inteiro foi colonizado a partir da migração de pequenos grupos de caçadores/coletores de até cento e cinquenta pessoas que saíram de seu habitat por questões de sobrevivência.

Os fósseis mais antigos dos homens modernos foram encontrados na África e por incrível que possa parecer, não foram eles que ligaram a África ao restante da população mundial, durante muito tempo se acreditou em uma espécie de multi-evolução do homem em diversas regiões do planeta de forma autônoma que, de certa forma, justificava a existência de raças humanas. A África foi ligada por ancestralidade ao restante da humanidade pelas novas tecnologias empregadas nos estudos de genética que através do rastreamento do DNA de mulheres modernas que foram utilizadas em uma ampla pesquisa que rastreou as origens genealógicas dessas mulheres a partir do DNA mitocondrial, somente transmitido de mãe para filho, o que levou todas as pessoas do mundo a uma tataravó única que foi chamada de “Eva Africana” (CHANDA, 2011).

Chanda também destaca que as mudanças fenotípicas foram devidas as mudanças climáticas e geográficas, citando pesquisadores da área da genética, afirma que houve uma verdadeira engenharia genética sob a influência do ambiente, pois na linha do Equador por sua maior incidência solar demandou do organismo humano a criação de um protetor solar natural – a melanina -, no entanto essa proteção não poderia impedir que a pele absorvesse luz solar pois necessita dela para sintetizar a vitamina D. Quando os seres humanos foram se afastando para regiões de menor incidência solar a melanina foi tornando-se desnecessária e a seleção natural agiu para permitir que a pele pudesse absorver luz e sintetizar a vitamina D necessária diminuindo a quantidade de melanina. Interessante notar que mesmo no extremo norte do planeta o povo Inuit manteve um tom de pele mais escuro, pois estes povos conseguiram manter o suprimento de vitamina D com uma dieta rica em peixes (CHANDA, 2011).

Esses estudos ou parte deles devem fazer parte do conteúdo didático dos livros de forma enfática, pois seria extremamente fértil levar nossos alunos – negros e não-negros – a verem que todos somos parte de um grupo humano que temos, em última instância, uma raiz comum e um longínquo parentesco. Refletir sobre a não existência de raças humanas e que, portanto, o racismo é inconcebível sob o ponto de vista biológico, não passando de uma construção social elaborada pelos europeus entre os séculos XV e XIX para a justificação da dominação que certos grupos empreendiam sobre seus semelhantes.

É possível vislumbrar um LD que ao apresentar o surgimento da vida e dos homens a partir dessa perspectiva trouxesse uma ilustração da evolução humana que termine com a representação de humanos, que contrariamente ao senso comum, seriam negros, uma mulher negra. Certamente tal iconografia geraria desconforto e estranhamento que poderiam ser

mobilizados pelo professor para discutir várias questões, entre elas o racismo. Seria interessante uma linha do tempo em edições para o sexto ano de escolaridade que demonstrassem o caminhar dos humanos africanos para fora de seu continente no rastro de suas caçadas e o papel dos fenômenos climáticos na construção da diversidade fenotípica dos seres humanos na atualidade.

Nesse ponto podemos receber questionamentos sobre que posição tomamos em relação ao antirracismo que preconizamos, pois pode parecer que defendemos um antirracismo universalista. Devo dizer que tal questão não está totalmente pacificado em minha visão pessoal. Acredito que entre nós seres humanos não existem raças; no entanto, foi, e ainda é necessária uma perspectiva antirracista diferencialista na medida que esta é mobilizadora daqueles que fenotipicamente se identificam como negros e que por causa dessa identificação conseguem militar em favor dos negros de uma forma mais eficaz. Mas, tal abordagem precisa ser cuidadosa pois pode exacerbar as rivalidades racialistas e levar a conflitos que certamente não é desejável por ninguém, nem negros nem brancos. Nessa perspectiva Jacques d'Adeski afirma que “é preciso precaver-se e não colocar todas as expectativas na exacerbação dos conflitos étnicos, para não deixar de perceber os nós de contradições que podem nascer em nome do direito à diferença ou na defesa de particularismos” (D'ADESKY, 2009).

Nesse sentido, nossa análise e propostas em alguns momentos vai parecer oscilar como um pêndulo entre as perspectivas do antirracismo universalista e o antirracismo diferencialista. Não vejo maneira de fugir dessa situação já que não há raças como já provado pela biologia através do mapeamento de DNA; por outro lado vejo na perspectiva diferencialista a possibilidade de uma tomada de posição política frente as desigualdades enfrentadas pelos negros no Brasil confirmada pelos números de todas as estatísticas; em resumo: não há raças, mas há racismo. Então sigamos em frente, as vezes oscilando entre *universalismo* e *diferencialismo* crendo que ambos têm seu papel na promoção da igualdade racial que tanto almejamos.

Ainda na Antiguidade, podemos ir além do que os LD fazem hoje com o Egito Antigo. Inegáveis avanços foram implementados e estereótipos (como de Elizabeth Taylor de Cleópatra) foram retirados da iconografia didática, mas falta ainda acrescentar aspectos que ligam o nascimento da “civilização ocidental” ao Oriente (que durante muito tempo foi chamado de “próximo” numa relação explícita do eurocentrismo que buscou retirar o Egito de seu lugar na África). Ao contrário do que se pensa, muito do que faz parte de um legado

da humanidade atual, principalmente a ocidental, nasceu no Egito e não na Grécia ou outro canto do mundo dito civilizado.

Na África nasceram e desenvolveram expressões artísticas religiosas, culturais e científicas que chegaram até os dias de hoje. No aspecto religioso, o monoteísmo teve sua primeira aparição na História no governo de Amenofis IV que por adorar ao deus Aton elevado à categoria de divindade máxima e única do Egito, adotou o nome de Akenaton em homenagem ao seu deus, fato que enfureceu o clero de Amom que após o fim de seu reinado, tornou proscrito todas as referências ao faraó herege. A essa história que aparece em alguns livros didáticos, poderiam ser acrescentados que houve um ferrenho debate quando o psicólogo judeu Sigmund Freud⁵¹ cogitou a possibilidade de que o monoteísmo mosaico teria se originado no culto egípcio a Aton e o próprio patriarca Moisés não seria hebreu, mas sim egípcio; tal discussão colocou o mundo rabínico em alerta (FREUD, 1990).

Ainda no Egito floresceram as primeiras tentativas de se organizar um calendário adequado e que fugisse dos inconvenientes de um calendário lunar. O ano de 365¼ dias já era de conhecimento dos egípcios muito antes de qualquer outro povo, as cheias sazonais do Nilo junto com os estudos de astronomia permitiram aos egípcios construir um eficiente calendário que daria conta de marcar com bastante precisão os momentos cruciais das atividades agrícolas que se tornaria a principal atividade econômica do Egito que pôde, a partir de seu controle, se dedicar a outros projetos como as campanhas expansionistas (PARKER, 1993).

Outro aspecto pouco trabalhado pelos livros didáticos quando tratam do Egito Antigo é o de precursor da medicina. Na coleção ora analisada neste trabalho, não há nenhuma menção a esse fato; a grande maioria dos autores e editores de livros didáticos tributa o nascimento da medicina ao grego Hipócrates, mas a verdade é que o Egito é o berço da medicina o que é fácil de compreender se levarmos em consideração que o processo de mumificação trazia consigo um grande conhecimento da anatomia humana e que poderia ter impulsionado os conhecimentos em relação as doenças que acometiam os homens daquela época, permitindo que buscassem formas de tratamento para muitas delas. A fama dos médicos egípcios era tão grande que o rei da Pérsia, Ciro, preferiu contratá-los por volta do século VI a.C; sendo que entre suas realizações estão o desenvolvimento de uma rica

⁵¹ Para uma crítica aos escritos de Freud em Moisés e o monoteísmo ver YERUSHALMI, Y. H. O Moisés de Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

farmacopeia e possuía competentes cirurgiões que faziam, inclusive, cirurgias de cérebro (HARRIS, 1993).

Nosso conhecimento sobre a África da Antiguidade fica limitado aos reinos surgidos na região Núbia, da qual temos mais informações pelo contato constante entre esses reinos e o Egito e outras regiões da Península Arábica e da Palestina, incluindo algumas histórias bíblicas que relatam o encontro do rei Salomão com a rainha do reino de Sabá, um reino africano que acredita-se localizado nas regiões onde hoje existe a Etiópia. Esse conhecimento lacunar somente será preenchido quando for totalmente decifrado a escrita meroítica desenvolvida pelo reino negro de Kush.

Outro ponto que poderia ser destacado dentro do período da Antiguidade é o da presença do cristianismo em terras africanas desde os tempos apostólicos. Tal abordagem contribuiria para uma melhor compreensão das complexas relações entre o continente Africano e outras partes do mundo através da religião e para o conhecimento da diversidade religiosa presente na África desde tempos remotos. Os LD de maneira geral não abordam o cristianismo africano e seu papel dentro de algumas sociedades africanas como os cristãos copta do Egito ou a antiquíssima igreja cristã Etíope (HARRIS, 1993).

Nesse sentido vemos que o continente africano manteve sempre relações diversas com diferentes territórios do chamado “mundo antigo”, partilhando dos mais diversos acontecimentos e essas relações deixaram marcas ou vestígios ao longo do tempo, influenciando em nosso modo de viver, como a presença como um ponto de cruzamento de crenças na construção das três religiões monoteístas, universalistas, do planeta. Penso ser incrível o desconhecimento do continente africano no Brasil, fato que só é compreensível pelo proposital afastamento de nossos pesquisadores do século XIX e início do século XX de tudo que se relacionasse com a África, vista cercada por diversas estereotípias originadas pela construção do racismo pelos europeus e na lógica do imperialismo.

O islamismo já é tema abordado pelos LD de história; mas o islamismo africano precisa ser melhor explicado pois tem dinâmicas próprias em sua expansão pelo continente. Segundo Nei Lopes (2011), em plena Hégira (622 a.D.) seguidores de Maomé pediram asilo ao rei de Axum, assim as relações da Península Arábica com a África vão se aprofundar cada vez mais após o advento do islã. A religião islâmica foi se estabelecendo no continente africano em sucessivas levadas desde o século VII e essa expansão resultou na construção de alguns dos reinos que os europeus encontraram enquanto buscavam um caminho para o Oriente.

Fica faltando informar que a expansão islâmica pelo “Bilad-Es-Sudan” se deu pelos diversos interesses que os povos negros ali residentes tiveram; nossa coleção aponta um deles, o de participar do rico comércio árabe islâmico da época, mas também havia outros, como o desejo de se destacar entre o restante da população, diferenciando-se dos demais por meio da conversão ao islã. Além disso, deveria ser enfatizado que mesmo os convertidos a nova religião mantinham muito das práticas religiosas anteriores o que era motivo de escândalo para os viajantes árabes que passavam (LOPES, 2011).

Com relação ao mundo islâmico africano outro ponto que não é apresentado nos LD é a invasão berbere na Europa a partir do Estreito de Gibraltar que quase chegou a França. Foram barrados pelas tropas de Carlos Martel, sendo este o único ponto apresentado pelos livros didáticos. A maioria da historiografia didática que tive contato em mais de dez anos de magistério está tão impregnada pelo eurocentrismo que tem grandes dificuldades de apresentar as derrotas sofridas pelos europeus frente a outros povos. A grande parte das narrativas estão quase sempre focadas nas vitórias conquistadas pelos europeus frente aos outros povos do mundo. Talvez esse seja o motivo de não constarem as vitórias berberes (erroneamente tratados como árabes) em todo sul da Europa que ficou sob seu domínio de 711 até o final do século XV quando houve a queda de Granada, episódio presente em quase todos os livros como a Reconquista (SANTOS, 1995).

Outro aspecto com relação aos reinos africanos da época moderna, os LD os abordam sob uma chave explicativa que tem o horizonte de expectativa na chegada dos europeus e sua dominação a partir de então. Creio que a abordagem desses reinos deva ser empreendida em uma lógica que priorizasse as relações intra-africanas e não com o olhar para o que os europeus iriam fazer. Sabemos das dificuldades inerentes a própria historiografia no que diz respeito a esses reinos e a dificuldade de se lidar com as fontes disponíveis, sejam as fontes escritas árabes e também as fontes orais.

Vários livros didáticos têm se utilizado de fontes *grióticas*, a partir da historiografia existente⁵², em menor grau, as fontes árabes. O uso dessas fontes acaba por produzir uma narrativa didática muito truncada com destaque para uma temporalidade linear com a primazia da ação de uns poucos líderes iluminados que conduziriam a construção de seus reinos enfrentando inimigos poderosos em guerras épicas. Carlos Moore lamenta essa

⁵² Na coleção História: sociedade e cidadania por nós analisada a narrativa pode ser caracterizada por uma síntese do livro de Nei Lopes, *Bantos, malês e identidade negra (op. cit)* que faz uso de uma bibliografia baseada na tradição dos *griots*.

persistente forma de abordagem linear-factual que é desprovida de dinamismo social e sem interconexões das sociedades africanas que “direciona a atenção, frequentemente laudatória, à nobreza dominante em detrimento de uma análise transversal do conjunto social” (WEDDERBURN, 2005).

Infelizmente não encontramos saída para essa lacuna. A historiografia ainda não encontrou mecanismos para a elaboração de uma História desses reinos que possa ser construída com base em outras fontes; talvez com pesquisas de cunho arqueológico baseada na cultura material possam um dia preencher esse espaço, por enquanto acredito que essas limitações permanecerão.

Nos livros didáticos, a História da África no período Moderno é a História da espoliação e escravização de milhares de homens, mulheres e crianças sequestrados para longe de suas terras, famílias e lembranças. A narrativa construída é a da dominação europeia que não pode ser detida pelos africanos. Mesmo em reinos como o Congo, em que o *manicongo* se converte ao catolicismo e adota nome europeu, ocorreu a desestruturação pelo tráfico empreendido, cujo objetivo era alimentar a nascente economia capitalista baseada na exploração do trabalho escravo no Mundo Atlântico.

Essa história de dor e humilhação deve ser destacada, mas seria interessante, em uma perspectiva antirracista, apresentar toda a resistência enfrentada pelos europeus para levarem a cabo seu processo. Apontar todo tipo de estratagemas escusos usados pelos europeus pode ser um caminho para o entendimento de que a vitória somente foi conquistada depois de muito tempo e do uso das rivalidades internas que foram exploradas pelos traficantes, pondo os reinos africanos em guerra uns contra os outros, afim de conseguirem prisioneiros para escravizar (LOPES, 2011).

Ao apresentar os povos africanos como participantes ativos dessa história nefasta, a narrativa traz oportunidades de problematizações que contribuiriam ao entendimento de que as categorias de *negro* e mesmo de *africano* foram construídas a partir desse contato com os europeus. Os povos do Bilad-Es-Sudan somente se viram como negros a partir da percepção de que os europeus os viam como pretos em comparação consigo mesmo. E certamente a grande maioria dos povos e etnias da África ao sul do Saara não se viam como africanos, com uma unidade supranacional que somente em tempos recentes, mais especificamente no período pós-colonial, foi considerada com a noção do pan-africanismo.

Um estereótipo comum com relação a participação de negros no tráfico Atlântico é o questionamento, frequentemente levantado por alunos, de como os próprios negros podem

ter capturado seus irmãos para venderem como escravos? Esse questionamento pode ser combatido mostrando que nas dinâmicas internas do continente há muitos povos que não viam as outras etnias como “suas irmãs”, mas como inimigos ou concorrentes pelo poder, domínio territorial, de riquezas. Além disso pode-se pontuar que outros povos, fora do continente africano, fenotipicamente parecidos viviam em guerra e em vários episódios, há ocorrência de genocídios. Um alemão nazista, nunca se acharia igual a um judeu embora ambos fossem brancos.

Esses aspectos podem ser explorados de forma eficaz apontando as contradições que são inerentes há muitas sociedades, como fator explicativo do processo que levou a participação de africanos no comércio de pessoas e a verificação de que os portugueses inicialmente, e também os outros europeus no neocolonialismo, utilizaram para controlar o continente africano.

Outra questão que precisa ser abordada no contexto do processo que levou a escravização de milhares de africanos diz respeito a desconstrução da imagem do africano e do negro como sinônimo de escravo. Em trabalhos escolares que pedem para os alunos desenharem um escravo ou escravizado é unânime que os desenhos retratem um homem negro com algemas nas mãos ou amarrado em um troco para sofrer castigos físicos. É recorrente que a maioria dos meus alunos negros presentes nessas atividades encontram dificuldades, até em olhar para o professor, quase sempre baixam os olhos de forma envergonhada, quando interpelados sobre o assunto em alguns casos chegavam a perguntar: “Professor nada de escravidão hoje? Por favor!” .

Para combater estes aspectos que impedem a construção de uma autoimagem positiva por parte dos alunos afrodescendentes, podemos mobilizar conhecimentos que estão na historiografia, mas que raramente são abordados pelos livros didático. Entre eles, a questão da escravidão em períodos mais antigos da História mostrando que muitos outros povos, incluindo europeus foram escravizados.

Mas o que talvez tenha melhor resultado seja a apresentação da escravização de cristãos brancos pelos piratas berberes da costa africana, que por pelo menos 700 anos fizeram várias incursões no Mundo Mediterrânico escravizando lusitanos, espanhóis, italianos e em alguns casos até islandeses loiros de olhos azuis⁵³. Toda essa história é

⁵³ Robert Davis é professor de História na Ohio State University e segundo seus cálculos aproximadamente um milhão de cristão brancos foram escravizados e vendidos para senhores árabes. Embora não possa ser comparado aos doze milhões de negros africanos que foram escravizados, o número de escravos brancos é

completamente desconhecida em nosso país e não é encontrada em nenhum livro didático que tenhamos tido contato ao longo de todos os anos de trabalho no magistério. Parece mesmo que esta história é um tabu, que precisa permanecer apagada da memória coletiva, mantendo a ideia de que somente os negros foram escravizados na época moderna (DAVIS, 2003).

Ainda sobre o sistema escravista e o tráfico Atlântico, as edições didáticas tendem a tratá-los de forma estanque em relação aos processos econômicos mais abrangentes. Dessa forma, fica parecendo que o sistema funciona unicamente para as funções agrícolas e o tráfico apenas abastece esse setor. Essa abordagem acaba escondendo as relações mais que íntimas entre o comércio Atlântico, incluindo aí o tráfico de escravos, e a formação do capitalismo moderno. Um dos pontos negligenciados na construção da narrativa didática é o quanto o tráfico de escravos foi importante para a Inglaterra, a partir dos lucros das atividades escravistas o acúmulo de capital foi aplicado como investimento na modernização de vários setores da economia, processo que gerou a Revolução Industrial. Vários banqueiros ingleses eram também proprietários de escravos, outros participavam ativamente do tráfico e foram esses capitais que financiaram, por exemplo, James Watt na construção da máquina a vapor (WILLIAMS, 2012).

Não conheço nenhum LD que aborde a Revolução Industrial pela chave do contato com a África e o tráfico africano de escravos; todos parecem retratar a revolução técnica ocorrida na Inglaterra como um fenômeno puramente autóctone, a partir dos *enclosures*. Mais uma vez o *eurocentrismo* apagando das memórias os aspectos escusos de sua história; para os ingleses é muito melhor somente uma história que lhes mostre como lutadores pela liberdade e contra o tráfico; por isso precisamos urgentemente mostrar a outra face dessa moeda.

Com relação ao colonialismo do século XIX na África, houve avanços importantes que desconstruem o discurso europeu mostrado como ideologia de justificação das guerras contra vários de seus países e a dominação empreendida como face do capitalismo da segunda fase da Revolução Industrial. Contudo apontamos uma tendência nessa história; a narrativa didática acaba por homogeneizar o fenômeno imperialista como se tivesse tido características iguais em toda a África. Sabemos que nem todo continente foi conquistado, o livro do nono ano de escolaridade por nós analisado chega a dizer que por volta do ano

bastante considerável servindo para demonstrar que a escravidão foi um fenômeno que atingiu outros povos além dos africanos.

1900 noventa por cento (90%) do continente estava debaixo da dominação europeia. Mas, e os outros dez por cento? O livro não aborda o que poderia ser usado para relativizar o poder europeu e levar a problematizar que circunstâncias permitiram que esses países mantivessem sua autonomia.

Um desse países foi a Etiópia (Abissínia) que resistiu aos ataques italianos e mesmo sob pressão inglesa e francesa conseguiu ter sua independência mantida. O papel do seu governante foi de extrema importância, pois conseguindo manter a unidade entre os etíopes, impôs uma fragorosa derrota as tropas italianas em Adowa, no ano de 1896. Posteriormente, o rei Menelik, utilizou as contradições entre ingleses e franceses e instigou as rivalidades imperialistas, conseguiu manter o controle de seu país que só foi novamente ameaçado por Mussolini, que bombardeou a capital etíope, utilizando gases tóxicos (HERNANDEZ, 2008).

Essa história de luta e resistência precisa fazer parte da literatura didática a fim de mostrar que a África, ou vários de seus povos, lutou como pode para enfrentar as potências imperialistas europeias e, em alguns casos conseguiu vencer e, mesmo onde foi vencida a resistência sempre se fez presente.

3.3 – O Brasil e os afrodescendentes

Com relação à narrativa da história dos afrodescendentes brasileiros, a coleção didática que analisamos apresenta algumas lacunas, a vida dos negros livres e libertos não é tema, nem conteúdo, é destacado somente os casos mais emblemáticos de negros abolicionistas no processo final da escravidão. São apresentados os casos de Luiz Gama e André Rebouças nos boxes destinados a aprofundamento dos temas e sem problematizar as complexas relações sociais que permitiriam a um negro tornar-se advogado ou engenheiro.

Na narrativa histórica do período pós-abolição o negro desaparece completamente. Todo seu percurso de lutas para conquistar cidadania e direitos sociais durante a vigência do regime republicano é invisibilizado; os movimentos contestatórios do início da República não conta com a participação de pessoas negras, exceto a Revolta da Chibata cujo destaque ocorre por ter sido liderada por um negro. Apenas a edição de 2014, para o nono ano, relata a participação predominante de negros e mestiços demonstrando que a Marinha de Guerra brasileira estava repleta de afrodescendentes.

Outro aspecto destacado pelas Diretrizes é a necessidade dos estudos dos remanescentes de quilombos como formadores de comunidades e bairros tendo sido, em muitos casos, os catalizadores na formação de associações negras com fins de recreação e ajuda mútua, de educação e com finalidades artísticas e religiosas (BRASIL, 2004-3). Esse estudo levaria a uma apresentação histórica de fatos e acontecimentos locais que trariam à baila a história de personalidades de conhecimento dos alunos e suas famílias. Assim o foco local aparece como desejável, porém em um país com as nossas dimensões traria dificuldades para as editoras que teriam que adaptar o seu “produto nacional” para criação de livros didáticos no âmbito do PNLD com conteúdos diferenciados para cada região do país⁵⁴.

O negro entra na História do Brasil logo após a tomada de posse pelos portugueses, que após o período de exploração única do pau-brasil passa a se dedicar a construção de engenhos para produção de produtos tropicais desejados na Europa, o açúcar principalmente. O negro no Brasil é, inicialmente, o africano escravizado que tendo prole formará os primeiros afrodescendentes escravizados e isto se manterá até a Lei do Ventre-livre que, em tese, libertaria os filhos dos escravos nascidos após sua edição.

A história do Brasil colonial presente no LD, apresenta o negro como escravo, e que algumas vezes é alçado a figura de herói, como no caso de Henrique Dias e seus pelotões que lutaram ao lado de índios e portugueses contra o invasor holandês em Pernambuco. Ou mais recentemente como herói da resistência contra o sistema escravista opressor, caso de Zumbi dos Palmares. Em alguns compêndios, como o de José Inácio de Abreu e Lima de 1843, o Quilombo dos Palmares chega a ser elogiado pela organização, grandeza e *civilização* (MATTOS *et ali*, 2009), sendo até surpreendente essa menção a um líder quilombola em pleno regime imperial que, em muitos aspectos, funcionou como uma continuidade do regime colonial, mas sob o domínio velado da Inglaterra (MATTOS, 2004).

Durante muito tempo essa foi a presença do negro nos livros didáticos que de maneira quase unanime, privilegiavam a ação individual de personalidades emblemáticas elevadas a condição de heróis. Os livros atuais não chegam a esse ponto, mais é possível perceber algumas continuidades neste tipo de discurso em relação ao negro afrodescendente por toda História do Brasil, seja com Zumbi, com Luiz Gama ou mesmo o Marinheiro João Cândido.

⁵⁴ Existem linhas editoriais que publicam LD regionais, sendo que o ensino de história regional é mais forte no Nordeste.

Embora haja uma vasta historiografia retratando os muitos movimentos empreendidos pelos escravizados, em quilombos espalhados por todo território nacional, continuamos apresentando somente o caso de Palmares. Não que este não deva ser apresentado, mas seriam muito bem-vindas iniciativas de narrar a ação de determinados quilombos em regiões urbanas, mostrando a diversidade de organizações e formas de luta. Na cidade de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, poderia ser destacada a presença em longa duração do quilombo conhecido como a “*Hidra de Iguaçu*” onde os quilombolas estabeleceram relações de comércio com as vilas no entorno (GOMES, 2006).

As DCN para educação das relações étnicorraciais diz ser necessário focar nas particularidades. Priorizar os acontecimentos locais, a história de cada região. Trazendo os estudos sobre o negro para mais próximos dos alunos onde poderiam se ver integrados na história e, nossos alunos negros e negras aprendendo que seus ancestrais não foram passivos, mas sim verdadeiros guerreiros que lutaram para conseguir e manter a liberdade, mesmo que fora do sistema. Essa aproximação geográfica pode ser um ponto fértil pois permitiria o conhecer outras vozes que as tendências generalistas tendem a omitir. As particularidades, se bem abordadas, podem contribuir com a multi-perspectivação e a polifonia desejada por uma aprendizagem histórica crítico-genética na medida que iria além das tópicas da *afirmação e regularidade*. O professor, figura central nesse modelo, pode a partir de seus atos hermenêuticos levar os alunos a ação cognitiva de enxergar mais e mais longe, aprendendo com aquilo que estava invisibilizado pelas banalizações e expectativas de percepção habituais da diferença histórica que deve ser percebida de forma empática, mas sem que se retire o assombro através da busca pelas semelhanças, em geral feito pela chave da analogia.

No período imperial a lógica é a mesma, os LD por nós analisados se prendem a uma história política destacando a ação dos governantes e seus opositores; nesta história o negro só aparece nos boxes destinados a apresentar as novidades historiográficas.

A forma como alguns personagens negros são apresentados contribui muito pouco para a formação crítica dos estudantes. Retomando os exemplos de Rebouças e Gama observamos que suas biografias poderiam ser trabalhadas de maneira mais fértil, apresentando ou sugerindo a busca de fontes sobre suas vidas, suas histórias seriam inspiradoras de nossa juventude ao confrontar-se com as agruras que um Luiz Gama teve de enfrentar até se tornar Rábula e lutar nos tribunais pela liberdade de africanos que entraram em território brasileiro após a lei de 1831. Esse conhecimento poderia favorecer a construção

de uma *narrativa histórica*, por parte dos alunos, que os levassem a compreender melhor as lutas desse passado histórico e elaborar uma *perspectiva de futuro* cujo sentido pudesse vislumbrar caminhos similares, permitindo a ação dos princípios da *contraposição* (ou *negação*) e *transformação* de condições individuais e coletivas. Desse modo, estudar as lutas contra a escravidão, as diversas histórias e seus diversos personagens, compreendidos como pessoas que viveram sob tantas restrições, pode motivar nossos alunos a, no mínimo, fortalecerem projetos para seu futuro.

Outro ponto que merece atenção por parte de autores e editores é o espaço dedicado ao tema da rebeldia e resistência escrava. Embora haja uma vasta historiografia que trata desse assunto, o mesmo é relativamente pouco explorado nos livros didáticos. Na verdade, creio que o assunto mereceria um capítulo próprio tratando dos vários conflitos ocorridos e das negociações empreendidas pelos escravizados para melhoria de suas situações no cativeiro. O que se tem nos livros atuais é muito pouco, muitas vezes restrito a atividades de aprofundamento fora do texto principal do assunto escravidão⁵⁵.

A guerra travada contra o Paraguai é um assunto pouco abordado nas obras didáticas, na coleção analisada há apenas um box tratando da participação de negros no conflito, a fotografia de um comandante paraguaio acompanhado de um assistente negro, como evidência de que soldados negros fizeram parte de ambos os exércitos. Poderíamos enriquecer mais esse assunto com a apresentação de inúmeros pelotões de soldados negros onde, sem dúvida, havia a participação de escravizados foragidos. Além disso, a Guerra do Paraguai devia ser apresentada como divisor de águas na atitude do exército para com os cativos, pois antes da guerra os soldados eram responsáveis pela captura de escravizados foragidos e após o conflito passaram a se negar a esse serviço nefasto. Essa guerra também foi responsável pelo surgimento de uma figura pitoresca da corte; Dom Obá II d'África que lutou na guerra e frequentava o palácio imperial chamando D. Pedro de "*augusto colega*" enquanto participava do ritual do *beija mão* (SILVA, 1997).

No pós-abolição o negro praticamente desaparece da história, salvo as raras aparições nas Revolta da Vacina e da Chibata; e em imagens isoladas e descontextualizadas de personalidades negras, como Pelé. Essa parte da literatura didática precisa urgentemente ser

⁵⁵ Essa rica historiografia conta com vários estudos sobre rebeliões, sabotagens, negociações e fugas do cativeiro, entre outros. Ver AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. REIS, João José e SILVA, Eduardo. *Negociações e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

escrita, ações organizadas do Movimento Negro precisam fazer parte dos conhecimentos difundidos pelos LD.

As leis do período de Getúlio Vargas, que passaram a obrigar a contratação de pessoas negras em uma certa proporção, que pode ser classificada como uma das primeiras “leis de cotas” empreendidas por governos brasileiros, ao ponto de algumas pessoas declararem que Vargas “empreteceu” o mercado de trabalho. Nada disso tem feito parte da literatura didática, e isso precisa mudar.

Defendemos também a presença da história do Movimento Negro contemporâneo que a partir da luta antirracista, , obteve grandes conquistas para os afrodescendentes, colocando na pauta da política nacional o debate sobre “ações afirmativas”, que foram paulatinamente sendo implementadas, como a aprovação de políticas de cotas raciais nas universidades, a garantia da propriedade territorial dos remanescentes de quilombos, podemos incluir também a aprovação da Lei 10.639 de 2003 que obrigou o ensino da História do povo negro, seja na África ou no Brasil (PEREIRA, 2013).

3.4 – Considerações finais

A Lei nº 10.639/03 coloca aos educadores brasileiros uma questão prática ainda não totalmente equacionada. Trata-se de saber que África e que Brasil negro transmitir aos alunos dos Ensinos Básicos e Médio. A África é tão complexa e diversa que fica difícil definir por onde começar, sobretudo quando se trata de uma disciplina de iniciação do jovem num terreno repleto de preconceitos acumulados durante o período escravista e colonial que pavimentou a historiografia oficial e persiste até hoje no imaginário (MUNANGA, 2009).

A citação acima do professor Kabengele Munanga, embora longa é de uma assertividade irretocável, tratando dos problemas enfrentados pelo ensino de história da África e do negro no Brasil de uma maneira que hoje, com 13 anos após a homologação da Lei 10.639/2003, ainda é válida. Os livros didáticos podem ser de grande ajuda para que esse ensino seja mais efetivo, desde que abordem os temas relacionados com o negro de uma forma mais abrangente, profunda, multiperspectivada e polifônica, para contribuir com a compreensão da diversidade da e na História da África e dos Negros no Brasil.

Sabendo que ainda nos dias de hoje, muitos professores não tiveram uma formação adequada que lhes permita transitar pela história africana de forma eficiente, o livro didático pode vir a ser uma ferramenta que os professores, agentes principais na mobilização da aprendizagem, poderão utilizar para auxiliar seus alunos a conhecer mais e melhor um dos continentes onde a maioria do nosso povo tem suas raízes.

Mais que atender os ditames da Lei 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, os conhecimentos sobre a história africana e do negro podem responder algumas das questões que afligiram, e ainda afligem, a muitos brasileiros que não conseguem entender os mecanismos da exclusão baseados em um racismo injustificável que podemos chamar de *racismo sistêmico*.

Os debates sobre raça e racismo tem se mostrado cada vez mais frequentes e com diversas posições, alguns defendendo a categoria raça como fator mobilizador da comunidade negra que durante muito tempo viveu sob o engodo da *democracia racial*; outros claramente militando contra a ideia de raça e desqualificando o discurso *racialista diferencialista* que estaria exacerbando as rivalidades em nosso país que, segundo eles, sempre teve convivência harmônica entre as pessoas de cores diferentes⁵⁶. Nesse sentido, vemos as diferentes perspectivas de orientação temporal sendo colocadas em prática; os grupos que defendem a categoria raça como fator mobilizador estão em processo de construção de uma consciência histórica crítico-genética a partir dos princípios da *contraposição* e transformação na medida em que negam esse passado consensual, expõem as consequências da exclusão sócio-econômica e cultural sob a qual viveram os afrodescendentes no Brasil pós 1888 e buscam meios contemporâneos para lutar pela transformação da sociedade de maneira que não seja insuladora da diferença e todos sejam respeitados. De outra parte, os grupos que militam contra a “racialização” da sociedade, isto é, aqueles que buscam manter a ideia de que não há racismo no Brasil, mobilizam aspectos do princípio da *regularidade* e tentam manter o *status quo* vigente.

Concordando (ou não) sobre a existência de racismo no Brasil, o fato é que as estatísticas e indicadores são claros como cristal ao desenhar um retrato sobre o lugar do negro na sociedade brasileira atual: são os mais assassinados, tem os piores empregos, tem os piores salários e a população carcerária é majoritariamente negra, a mulher negra sofre por ser mulher - em meio a um universo dominado pelo machismo - e negra, discriminada

⁵⁶ Para acompanhar esse debate, ver GRIN, Monica. “Raça”: debate público no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2010.

por não ter o “padrão” de beleza supostamente mais desejado. Esses dados reforçam a necessidade da mobilização de uma aprendizagem histórica que viabilize os questionamentos e a crítica dessa realidade, as atividades da história ensinada devem se guiar pelo princípio da *crítica e da transformação*, que possibilita vislumbrar caminhos para a mudança desse panorama e obviamente, a construção de uma consciência histórica crítico-genética.

Quando apresentamos os LD das coleções de Alfredo Boulos, identificamos que, em relação a história da África e do Negro, as categorias de regime histórico-temporal mobilizados se baseiam no princípio da *afirmação* como orientação de sentido de tempo e, portanto, dificulta a aprendizagem histórica crítica-transformadora. Vemos isso principalmente nas narrativas textuais dos livros didáticos de ambas as coleções que apresentam, principalmente uma narrativa de temporalidade linear-factual com destaque para a ação de certos líderes, como no caso do Egito Antigo em que é traçada uma sucessão linear dos períodos dinásticos, pontuados por descrições de sociedade, religião e cultura; o mesmo ocorrendo com relação aos reinos núbios que tem parte de sua historiografia baseada na tradição oral dos *griots*. No entanto, o conceito de *materialidade textual* faz com que observemos o complexo intertextual que conforma os LD e busquemos ver além do texto e estejamos atentos especialmente às representações iconográficas, aos boxes de atividades e outros mecanismos presentes que nos trazem narrativas outras, que buscam complementar os aspectos tratados no texto principal e, muitas vezes, contam histórias que divergem do mesmo. Nesse quesito os LD por nós analisados, tanto os de 2003 como os de 2014-2016, apresentaram alguns elementos de renovação historiográfica nos boxes, imagens e atividades, que possibilitavam a mobilização de tipologias modernas da consciência histórica, como a atividade para o sexto ano (2014), a Casa de “Saberes da África” (*Op. Cit.*) que é um material fértil para trabalhar diferentes perspectivas históricas sobre o tema, possibilitando ao docente organizar sua aula para mobilizar os regimes de sentido de tempo crítico e genético.

Propomos que esse tipo de abordagem, que apresente múltiplas perspectivas históricas por meio de textos, iconografias e tarefas de questionamento, seja parâmetro para elaboração pelos autores e avaliação dos LD pelos professores, pois é esse o potencial maior das narrativas didáticas – priorizar e visar a aprendizagem histórica multiperspectivada, com narrativas provocadoras de estranhamento, de questionamento do senso comum, abrindo espaço para múltiplas vozes. O objetivo da narrativa didática, disponível aos alunos e alunas

do ensino fundamental, seja a escrita ou a oralizada, é ter em si, subjacente como elemento constituinte e também constituidor, o regime crítico-genético de sentido histórico. Os estudantes confrontados com o pensamento divergente podem ser conduzidos a rever seus critérios de julgamento das diferentes culturas, e de sua própria cultura histórica, possibilitando a convivência das “suas verdades” com as verdades dos outros de forma empática, reconhecedora e defensora das diferenças, e combatente quanto às desigualdades que indicam a continuidade de *status quo* dominantes econômica, social e cultural.

A narrativa histórica sobre o surgimento dos seres humanos também deve ser uma ponte para o assombro na medida em que enfatiza o debate da hipótese de que os primeiros *homo sapiens*, caçadores e coletores eram africanos e que poderiam ser de alguma etnia negra. Aciona o pensamento histórico quando discute que as diferenças fenotípicas foram resultado das condições ambientais e geográficas que os grupos humanos foram enfrentando a partir do início de sua longa jornada para a colonização do planeta, como declarou Chanda (*Op. Cit.*) afirmando que todos temos uma tataravó africana a “Eva Africana” que teria dado origem aos humanos.

No tratamento dado aos reinos africanos, que floresceram entre os séculos X ao XVI, propomos que haja articulação dos aspectos textuais e imagéticos que permitam a percepção das mudanças temporais, o que não acontece na narrativa das coleções analisadas. Os textos seguem o padrão linear e a narrativa baseada na materialidade apresenta uma África parada no tempo. A utilização constante de imagens fotográficas atuais apresentando aspectos ancestrais das culturas africanas podem induzir a visão que não há mudanças e nem progresso.

Como bem lembra o professor Alexander Vianna, o aprendizado histórico escolar que busca o desenvolvimento do letramento histórico crítico-genético deve provocar estranhamento, assombro levando a uma reflexão em relação as formas sociais e culturais e as instituições do presente e do passado por meio de um “reflexivo deslocamento diatópico-dialógico perspectivador do **presente por meio do passado** e do **passado por meio do presente**”(grifos do autor) (*Op. Cit.*).

Nesse sentido, como as visões do senso comum sobre a África são relacionadas aos estereótipos das doenças, da pobreza, da falta de tecnologia; os LD deveriam se utilizar bem mais de textos e representações iconográficas que permitissem a utilização dos princípios da *negação* (ou *contraposição*) e *transformação* para causar o estranhamento perspectivador que contribuiria com o letramento histórico crítico-genético. Isto pode ser conseguido com

a utilização de imagens (fotografias ou ilustrações) ou textos que, ao lado descrições do passado, mostrem uma África do presente em que sejam vistas as mudanças que ocorreram na história do continente, e também o desenvolvimento de tecnologia por cientistas africanos modernos. Uma maneira de fazer isso estaria em colocar imagens que representassem o desenvolvimento da técnica de fundição e forja empregado pelos povos do Congo, e sua ligação com o mito ioruba de uso do ferro por Xangô ao lado de uma siderúrgica moderna. Com isso, a narrativa didática apresentaria camadas de temporalidades ao descrever o processo de evolução da técnica até os dias atuais.

Ao apresentar fotografias atuais demonstrando formas ancestrais das técnicas e dos trabalhos nas sociedades antigas que ainda são presentes em alguns grupos, como ocorre no livro para sexto ano (2014) com fotografias de uso do *shaduff* pelos egípcios atuais, que embora seja verdadeiro remete a uma ideia de permanência eterna, tal uso pode ser feito desde que se apresentem que não é uma continuidade sem mudanças, mas com transformações sutis, mais lentas, o que pode ser corroborado pela imagem de modernas indústrias, como, por exemplo, as de captação da água em larga escala para consumo humano.

Aspectos positivos que devem permanecer nas obras que já adotam – como a do Boulos -, e incluída naquelas que não, é a apresentação de imagens sobre a escravidão que não elejam a violência física como única forma representativa da escravidão moderna dos africanos nas Américas. A violência do sistema escravista já é bem conhecida e não necessita de exageros denunciastas para que tenhamos uma posição de franca oposição à escravidão. Não que a violência do sistema não deva estar presente, mas não deve ser o foco central. Defendemos que o mundo da escravidão seja descrito com as ideias relativas ao mundo do trabalho, do trabalho compulsório, e suas várias nuances em diferentes regiões da colônia portuguesa e de outras colônias na América.

O sistema escravista possui tantas nuances e modalidades que, apresentadas, auxiliam a identificar e analisar os fatores que possibilitaram a longa permanência do sistema em nosso país. Algumas dessas modalidades davam liberdade ao cativo e as fugas constantes demonstram que não havia perenidade; conflitos e negociações entre senhores e escravos eram a tônica do sistema. Somente por esse viés poderemos levar a compreensão de que a vida dos escravizados no Brasil era mais que dor e sofrimento, um dos pontos que levam muitas crianças e jovens a se envergonharem de serem descendentes de negros escravizados. Nei Lopes mesmo aponta isso quando descreve que muitos negros na Bahia buscavam

afirmar uma ancestralidade africana baseada na alegação de que eram descendentes dos malês, tidos como indóceis e ferrenhos lutadores que não se deixaram escravizar, em contrário aos grupos bantos que teriam sido passivos (*Op.Cit.*).

No espectro do trabalho com o tema do período escravista tendo como norteadora uma metodologia assentada nos princípios de constituição de um regime de sentido histórico crítico-genético, podemos experimentar uma “guerra de compreensão” ou de questionamento dos estereótipos sobre a relação imediata que alguns estudantes fazem entre “escravidão = negros”, com a apresentação da escravização de brancos europeus por africanos. Tal estranhamento, provocado pelo livro e guiado pelo professor, levaria inevitavelmente a mobilização dos princípios da *contraposição* e *transformação* criando um leque de múltiplas perspectivas e questionamentos que tem o potencial de abalar as certezas entranhadas no mais profundo íntimo dos alunos, e daria aos alunos negros a visão de que seus ancestrais não foram os únicos a sofrer com a escravização moderna (DAVIS, 2003).

Com relação aos negros no Brasil, além dos aspectos ligados à escravização, o foco principal de nossa proposição está na inclusão de biografias de negros livres e libertos que construíram suas vidas em meio a milhares de escravos que tinham a mesma cor de sua pele. Nesse sentido, seria fértil para uma aprendizagem histórica crítico-genética a abordagem de personagens negros que não eram contrários a escravidão, como Antônio Rebouças, o pai de André Rebouças, mas que defendia com veemência que os negros livres e libertos tivessem acesso a todos os direitos de cidadania garantidos, em um certo sentido lutando contra a discriminação pelo viés racial que começava a se desenhar (GRINBERG, 2002).

Outro aspecto é o das ausências do negro no pós-abolição. Muito já foi escrito pela historiografia sobre o tema e nada disso é visto no LD. Mesmo as revoltas populares ocorridas no início da república são trabalhadas com ênfase na história política, excluindo o elemento racial forte que existia no período. As fotografias de época podem evidenciar a participação de grande quantidade de negros, contudo, estão na narrativa didática apenas para ilustrar que os negros e pobres foram atingidos pelas decisões dos governantes, suas vitórias são apresentadas mais como passos atrás por parte do governo, como o cancelamento da vacinação obrigatória; episódio fundamental para mobilizar aspectos de criticidade ligando as reformas na cidade do Rio de Janeiro às motivações que levaram a revolta popular contra a vacinação.

Ainda com relação às histórias dos negros no Brasil, também se faz necessário a inclusão de conteúdos ligados as lutas do MN contemporâneo, que desde a primeira metade

do século XX veio empreendendo uma agenda que buscava a melhoria da vida dos afrodescendentes e sua participação plena na sociedade.

Outro parâmetro será a inclusão das ligações da África com a construção do capitalismo globalizado. Para romper uma das faces do eurocentrismo que mostra o desenvolvimento europeu como processo autóctone, propomos que a Revolução Industrial seja abordada em estreita ligação com os capitais excedentes oriundos do tráfico de escravos do qual os Ingleses se beneficiaram de forma determinante para o desenvolvimento da máquina a vapor. Esses capitais foram muito mais determinantes para o processo de industrialização que os *enclosures* (WILLIAMS, 2012).

Observamos também que houve avanços no tratamento dado aos processos que levaram à colonização e, posteriormente, à independência dos países da África. Ainda é muito enfatizado o enfraquecimento das nações europeias no pós-guerra (o que é verdade), mas também é apresentada as lutas dos próprios africanos pela sua autonomia. Cremos que este aspecto deve ser o mais enfatizado com a presença de diferentes fontes históricas e historiográficas, promovendo um trabalho mais denso com as múltiplas perspectivas sobre o tema.

Enfim, embora tenhamos encontrado alguns avanços nos LD da coleção de 2014 percebemos que houve apenas complementos à narrativa presente na edição de 2003. Os livros da edição de 2014 tentam de forma mais sistemática a inclusão de conteúdos e abordagens que foram exigidos pela Lei 10.639/2003. No entanto, somente a inclusão de novos conteúdos não garantem promover uma *aprendizagem histórica* dos tipos *crítico* e *genético* e que permita aos educandos a constituição de uma competência narrativa que lhes capacite para agir conscientemente em suas vidas práticas no Presente. Professores utilizando materiais didáticos adequados em uma escola que ofereça condições para um trabalho docente de qualidade, cujo sistema não veja seus docentes como proletários da educação, obrigando-os a sobreviver em meio a precariedade, podem proporcionar a mudança que todos almejamos para a educação pública. Nesse sentido, podemos concluir com uma afirmação do professor Ronaldo Cardoso Alves, onde declara que a escola

...é um espaço fundamental para a construção de consciência Histórica. Nesse contexto, a utilização de princípios metodológicos que considerem a racionalidade histórica como fomentadora da constituição de sentido à vida prática possibilitará, aos estudantes, a qualificação de sua reflexão acerca das experiências temporais da humanidade e de si mesmos como parte desse processo histórico.

Experiência interpretada gera significado às experiências temporais do presente e, conseqüentemente, orienta a expectativa do futuro. História relacionada à vida. (ALVES, 2011).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M., MATTOS, H. Ma. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores”. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, v.21, nº 41, janeiro-junho de 2008.
- ALBERTI, V. “Algumas estratégias para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras”. In PEREIRA, A. A. & MONTEIRO, A. M. (Orgs.). Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- ALVES, A. J. L. A Conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos. Revista Brasileira de Política Internacional, Rio de Janeiro, v. 45, n. 2, p. 198-223, 2002.
- ALVES, R. C. Aprender História com sentido para a vida: Consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. São Paulo: Universidade de São Paulo (Tese de doutorado), 2001.
- ARANHA, M. L. A. História da educação. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Ed. Moderna, 1996
- AZEVEDO, C. M. M. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BARCA, I. (Org.) ATAS das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: perspectivas de investigação em Educação Histórica. Curitiba: Ed UTFPR, 2007.
- _____. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: ATAS das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: perspectivas de investigação em Educação Histórica. Curitiba: Ed UTFPR, 2007. v.1, p.26-42.
- _____. Actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2008.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Ed Cortez, 2004.
- _____. *Livro didático e saber escolar, 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BOULOS JUNIOR, A. *História: sociedade & cidadania, 1º ano – 1 ed – São Paulo: FTD, 2013.*
- BIZZO, N. *Ciências: fácil ou difícil?* São Paulo: Ática, 1998.
- BUFREM, L. S.; SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 22, p. 120-30, jun. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art09_22.pdf
- BURKE, P. História como memória social. In: _____. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 67-89.
- CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, H. MAGALHAES, M. GONTIJO, R. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2009. P.66.
- CHALHOUB, S. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CHANDA, N. *Sem Fronteira: os comerciantes, missionários, aventureiros e soldados que moldaram a globalização*. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2011.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, pp. 177-254, 1990.
- CHEVALLARD, Y. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Editora Aique, 1991.
- CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. Pelotas. n. 11, abr. 2002. p. 5-24.
- _____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, dez. 2004, pp. 549-566.

- CIAMPI, H. e CABRINI, C. Ensino de história: histórias e vivências. In: CERRI, L. F. (org). O Ensino de História e a Ditadura Militar. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2007
- COSTA E SILVA, A. Um rio chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África. Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2003.
- COSTA, W. Currículo de História e Fixação de sentidos sobre “Negro”: As imagens da escravidão que circulam nos livros didáticos. In: 32ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Caxambu, Anais..., 2009.
- D´ADESKY, J. Pluralismo Étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- DAVIS. R. Christian Slaves, Muslim Masters: White Slavery in the Mediterranean, The Barbary Coast, and Italy, 1500-1800 (Early Modern History Society and Culture). Palgrave Macmillan, 2003.
- DEBRET, J. B. Viagem pitoresca e histórica ao Brasil. Trad. Sérgio Milliet. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia Limitada; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1989. (Reconquista do Brasil 3 série especial; vols. 10, 11 e 12).
- DIOP, C.A. L’unité culturelle de l’Afrique noire. Paris: Présence Africaine, 1959.
- DORNELLES, A. A tramitação da lei 10.639 de 2003: a construção de uma política pública educacional no Brasil no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação. Dissertação (Mestrado) PUC Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.
- FARIAS, J., SOARES, C. e GOMES, F. No labirinto das nações: africanos e identidades no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.
- FONSECA, S. G. Caminhos da História Ensinada. São Paulo: Papyrus, 1993
- _____. Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- FONSECA, T. N. de. A história do ensino de História no Brasil: tendências. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.
- _____. Os heróis nacionais para crianças: ensino de história e memória nacional. In. ROCHA, H., MAGALHAES, M. e GONTIJO, R. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2009.
- FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº 5, 1992.

- _____. Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Arte Médicas, 1993.
- FRANCO, M. L. P. B. O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada. São Paulo: Global, 1982.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREYRE, G. Casa-Grande & Senzala. São Paulo: Global Editora, 52ª ed. 2013.
- FREUD, S. Moisés e o monoteísmo. Lisboa: Relógio d'Água, 1990.
- GABRIEL, C. T. COSTA, W. Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. In. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191 -211, jan./abr., 2011.
- _____. A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: CANDAU, V. (org.). *Cultura(s) e Educação. Entre o Crítico e o Pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- GATTI JUNIOR, D. A escrita escolar da História: Livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: Edusc, 2004.
- _____. A escrita brasileira recente No âmbito de uma história das Disciplinas escolares (1990-2008). In. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp.42-71, Jan/Jun 2009.
- GILROY, P. Atlântico negro. Modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro: Editora 34, 2015.
- GOMES, F. Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 90-109, jan./abr. 2012.
- GRINBERG, K. O fiador dos brasileiros: cidadania, escravidão e direito civil no tempo de Antonio Pereira Rebouças. São Paulo: Editora Record, 2002
- GUIMARÃES, A. S. Racismo e anti-racismo no Brasil. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- _____. Classes, raças e democracia. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 2002.
- GUIMARÃES, A. S. A. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, número 13, volume 2, p. 121-142, 2001.

- HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- _____. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- HARKOT-DE-LA-TAILLE, E; SANTOS, A. R. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. Campinas: III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS): dilemas e desafios na contemporaneidade. 2010. Disponível em http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf
- HARRIS, J.R. O legado do Egito (org). Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- HARTOG, F. “Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo”. In.: Revista de História nº 148. 2003. p.12.
- HEGEL, G. W. F. Filosofia da história. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- HERBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. In *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº2, 1990.
- HERNANDEZ, L. L. A África na sala de aula: visita a história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- JACOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (Org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In. Revista brasileira de história da educação nº1 jan./jun. 2001.
- KARASCH, M. A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850). São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das ciências. São Paulo: EPU/Edusp, 1987.
- KOSELLECK, R. Futuro passado: para uma semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto. Editora PUC- Rio, 2006.
- LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Izabel. (Org.). Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das 7ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2008. p. 11-32.

- LIBÂNEO, J.C. Didática: velhos e novos temas. 2002. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B7hxGmfndeGLU5wckl5ckVRU2EwQXZPalFvRlIDQQ/edit>>. Acesso em: 31/09/2016.
- LIMA, M. As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de história. In. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 43-57, jul. dez. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/viewFile/623/417>.
- LOPES, A R. C. Questões para um debate sobre o conhecimento escolar. *Ensino de História*, v.3, n.3,1999. p. 29-37,
- LOPES. N. Bantos, malês e identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MAGALHÃES, M. ROCHA, H. RIBEIRO, J. CIAMBARELA, A. *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.
- MATTOS. H., ABREU, M., DANTAS, C. V., MORAES, R. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. In: ROCHA, H., REZNIK, L., MAGALHÃES, M. *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- MATTOS, I. R. *O tempo saquarema*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MBEMBE, A. As formas africanas de auto-inscrição. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 23, nº 1, 2001, pp. 171-209.
- MONTEIRO, A. M. da C. A História ensinada: algumas configurações do saber escolar. In. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 37-62, 2003.
- _____. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- _____. PENNA, F. de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.
- MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 1997.
- MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- _____. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009.

- NADAI, E. Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. In *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, nº 25/26, 1992.
- NOSELLA, M. L. C. As belas mentiras: A ideologia subjacente aos textos didáticos. 8. ed. São Paulo: Moraes, 1981.
- OLIVA, A.R. A História da África nos Bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. Rio de Janeiro: Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, nº 3, pp. 421-461, 2003
- _____. A história africana nas escolas brasileiras: Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*. São Paulo, 2009, p.143-172.
- OLIVEIRA, L. F. Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (tese de doutorado), 2010.
- OLIVEIRA, M. A. O negro no ensino de história. Temas e representações. 1978-1998. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo: 2000.
- PARKER, R.A. Os calendários e a cronologia. In: HARRIS, J.R. O legado do Egito (org). Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- PEREIRA, A. O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas/ Faperj, 2013.
- PEREIRA, J.S. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de história. In: MAGALHÃES, M., ROCHA, H., RIBEIRO, J., CIAMBARELLA, A. Ensino de história: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV, 2014.
- PINSKY, J. (Org). O Ensino de História e a Criação do Fato. (Coleção Repensando o Ensino) 14 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- REIS, J. C. Tempo Histórico. O tempo histórico como representação. In *Teoria & História – tempo histórico, historia do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012
- REIS, J. J., SILVA, E. Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989.
- REIS, J. J. Rebelião Escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

- ROCHA, H., MAGALHAES, M. S. GONTIJO, R. (orgs). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2009.
- ROCHA, S.; SILVA, J. À luz da LEI 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais, negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. Revista da ABPN . v. 5, n. 11, jul– out 2013, p. 55-82
- ROSEMBERG, F.; PINTO, R. P. (Org.). Raça negra e educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63 (número especial), p. 1-67, nov. 1987.
- RIBEIRO, R. M. O. “Tudo isso antes do século XXI”: estruturas e significados em narrativas da História do Brasil por estudantes do Ensino Fundamental. São Paulo: USP (tese de doutorado), 2012.
- RUSEN, J. Razão histórica: teoria da história - fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.
- _____. História Viva: Teoria da História – Formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2007
- _____. Razão Histórica: Teoria da História – Fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UNB, 2010.
- _____. JÖRN RÜSEN E O ENSINO DE HISTÓRIA. Organizadores : Maria Auxiliadora Schmidt, Izabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- _____. Potencialidades da formação de sentido. Cultura faz sentido – orientações entre o ontem e o amanhã. Rio de Janeiro: Ed Vozes, 2014.
- SADDI, R. Didática da História como sub-disciplina da ciência Hhistórica. Londrina: História & Ensino, v. 16, nº. 1, 2010. p. 61-80.
- SANSONE, L. Da África ao afro: uso e abuso da África entre os intelectuais e na cultura popular brasileira durante o séc. XX. Salvador: Afro-Ásia, nº 27, 2002, p.249-269.
- _____. Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil, trad. de Vera Ribeiro, Salvador:Rio de Janeiro, Edufba/Pallas, 2004
- SANTOS, B. de S. (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SANTOS, G.; SILVA, M. (Ed.). Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no Século XXI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- SANTOS, M. E. Os mouros fatimidas e as aparições de Fátima. Lisboa: Assírio&Alvim, 1995.

- SEVCENKO, N. Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- SCHWARCZ, L. Espetáculos das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARCZ, L. K. M. Os Institutos Históricos e Geográficos. Os guardiões de nossa história oficial. São Paulo, Editora Vértice / Idesp, 1989.
- SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. Tempos de Capanema. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.
- SILVA, A. *et al.* Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). In: JACCOUD, L. (Org.). A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: IPEA, 2009. p. 19-92.
- SILVA, A. C. A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011
- SILVA, E. Dom Obá II d'África, O Príncipe do Povo: vida, tempo e pensamento de um homem livre de cor. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SILVA, P. B. G. e BARBOSA, L. M. O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro. São Carlos. Editora da UFScar, 1997.
- SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 60, 2010.
- SLENES, R. Na senzala uma flor: Esperanças e Recordações da Família Escrava (Brasil Sudeste, Século XIX), Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999
- SOUZA, M. "Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades". In ROCHA, Helenice e outros. A escrita da história escolar. Memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.p.149-164.
- SOUZA JUNIOR, M. GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. In. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.
- THEODORO, M. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

- VASCONCELOS, L. Sociedade e realidade em preto e branco - O país da democracia racial ainda não eliminou o fosso entre brancos e negros. *Desafios do Desenvolvimento: Revista do IPEA*, Brasília, ed. 17, ano 2, p. 44-51, 2005.
- VERGER, P. Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos Santos dos séculos XVII e XIX. Salvador: Currupio, 1987.
- VIANNA, A. M. Cinema, Materialidade Textual e História Cultural: Algumas ponderações críticas sobre a relação História, Cinema, Pesquisa e Ensino. **Gnarus**, v.2, p.44-49, 2013.
- _____. O que é letramento histórico crítico-genético? Academia.edu, 2016. Disponível em https://www.academia.edu/22860941/O_QUE_É_LETRAMENTO_HISTÓRICO_CRÍTICO-GENÉTICO (Acesso em 05/09/2016).
- WASELFSZ, J. J. Mapa da Violência: homicídios e juventude no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA: FLACSO Brasil, 2013.
- _____. Mortes MATADAS por Armas de Fogo. Mapa da Violência 2015. Brasília: UNESCO: SEPPIR, 2015 Disponível em <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf> .
- WEDDERBURN, C. M. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- WILLIAMS, E. Capitalismo e escravidão. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FONTES DA PESQUISA

- BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 de junho de 2016.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm >. Acesso em: 12 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 03/2004. Brasília, 2004-1.

BRASIL. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Resolução 01/2004. Brasília, 2004-2.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004-3.

BRASIL. Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa. Brasília, 2007. (Comissão Nacional para as Comemorações do 50.º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos. Gabinete de Documentação e Direito Comparado).

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm >. Acesso em: 28 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, 2009.

BOULOS JUNIOR, A. História: sociedade & cidadania -5ª série. São Paulo: FTD, 2003

_____. História: sociedade & cidadania - 6ª série. São Paulo: FTD, 2003

_____. História: sociedade & cidadania - 7ª série. São Paulo: FTD, 2003

_____. História: sociedade & cidadania - 8ª série. São Paulo: FTD, 2003

_____. História: sociedade e cidadania – 6º ano. São Paulo: FTD, 2012.

_____. História: sociedade e cidadania – 7º ano. São Paulo: FTD, 2012.

_____. História: sociedade e cidadania – 8º ano. São Paulo: FTD, 2012.

_____. História: sociedade e cidadania – 9º ano. São Paulo: FTD, 2012.