

JULIA ANTAS DOS SANTOS

A CONDIÇÃO DO NEGRO NA HISTÓRIA DO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE
OS MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E SUA INTERFACE COM ENSINO DA
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRODESCEDENTE PÓS PROMULGAÇÃO
DA LEI 10.639/03.

Mariana
Instituto de Ciências Humanas e Sociais/UFOP
2014

JULIA ANTAS DOS SANTOS

A CONDIÇÃO DO NEGRO NA HISTÓRIA DO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE
OS MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E SUA INTERFACE COM ENSINO DA
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRODESCEDENTE PÓS PROMULGAÇÃO
DA LEI 10.639/03.

Monografia apresentada ao Curso de História
do Instituto de Ciências Humanas e Sociais
da Universidade Federal de Ouro Preto,
como requisito parcial à obtenção do grau
de Bacharel em História.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Donizete da
Silva.

Mariana
Instituto de Ciências Humanas e Sociais/UFOP
2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador Marcelo Donizete da Silva pela disposição de me auxiliar na realização deste trabalho de conclusão de curso, mediante as inúmeras dificuldades e inquietudes. Aos professores do Departamento de História e do Departamento de Educação pela dedicação e pela riqueza de conteúdo, que contribuíram para a minha graduação. Aos meus pais, meus irmãos e familiares que me incentivaram e puderam me proporcionar condições suficientes para concluir este curso. Ao Marcos pelo amor e companheirismo. A Beatriz, a Jéssica, a Glívia, ao Ralf e ao Túlio, agradeço pela amizade aconchegante. Por fim, às repúblicas Minas Novas e Pensão dos Porcos por se tornarem minha família em Ouro Preto, além da compreensão e os múltiplos suportes.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo, investigar sobre a representação do Negro nos livros didáticos no tocante a constituição da sociedade brasileira, com base na implementação da Lei 10.639/03. De acordo com o objetivo, se pergunta: quais são os elementos norteadores da cultura negra que estão presentes nos manuais didáticos de História no Ensino Fundamental? Pensando no Ensino da História, como o Livro Didático possibilita a compreensão dos sujeitos sobre a realidade histórica e cultural do Negro no Brasil? A pesquisa será de cunho qualitativo e quantitativo, embasada nos referenciais do Materialismo Histórico Dialético, como eixo central da produção e utilizara algumas Coleções Didáticas para o levantamento das fontes primárias. Tem-se como hipótese que a proposição da Lei, no tocante a utilização do conceito Afro-brasileiro, ainda perpetua discursos ideológicos sobre o lugar do Negro na sociedade brasileira, o que reverbera a desigualdade racial e social no Brasil. Espera-se como esta pesquisa contribuir com a análise crítica sobre: a História do Negro no Brasil; seus desdobramentos ideológicos no tocante a formação da população negra; a proposta emancipadora das relações étnico-raciais no país; a concepção ideológica da educação do negro proposta nos livros didáticos de História.

Palavras- chaves: Ensino de História; Livro-Didático; Políticas Públicas; Relações Étnico-raciais.

ABSTRACT

The main goal of this work is to investigate about the black's representantion at the textbooks, regarding constitution of the brazilian society, based on implementation of Law 10.639/03. There is a question: which are the guiding elements of black culture that are present in the history's textbooks in elementary school? Thinking about the teaching of History, how the textbooks furthers the understanding of the subjects on the history and culture of the Black in Brazil? This research is going to be qualitative and quantitative nature, based on the references of historical materialism dialectic, as the mainly concept of production of this monograph and had used some Collections Teaching to survey the primary sources. The hypothesis: the proposition of Law, concerning the use of Afro-Brazilian concept, still perpetuates ideological discourses about the place of the Black in Brazilian society, which reverberates racial and social inequality in Brazil. Through this research expects to contribute with: the History of Black people in Brazil; their ideological developments regarding the formation of the black population; emancipatory proposal of racial-ethnic relations in the country, the ideological conception of education proposed in the black history textbooks.

Key-words: Teaching history; Textbooks; Public Policy; Ethnic and racial relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
PARTE 1: ANÁLISE HISTÓRICA DOS LIVROS DIDÁTICOS E SUA CONFIGURAÇÃO SOBRE A CULTURA AFRICANA NO BRASIL.	10
1 Contextualização histórica do Livro Didático	10
2 A produção dos Manuais Didáticos no Brasil	12
3 Análise histórica da formação cultural do Negro no Brasil.....	16
4 A práxis pedagógica do Ensino de História e sua articulação com o Manual Didático.....	26
4.1 Período Imperial.....	27
4.2 Período Republicano	28
4.3 Reforma dos anos de 1980	29
4.4 Reforma dos anos de 1990	30
PARTE 2: A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.	33
1 O que os dados revelam: Mapeamento sobre o lugar do Negro e da Educação Africana na História.....	33
1.1 Coleção Nova História Crítica	33
1.2 Coleção A Escrita da História	35
1.3 Coleção Estudos da História	38
1.4 Coleção Projeto Araribá.....	40
2 Aspectos quantitativos; qual a frequência.	41
3 Aspectos qualitativos; qual a fundamentação ideológica.	43
4 Análise crítica sobre os aspectos estruturais do Livro Didático.	45
5 Relação entre a proposta do manual e a lei 10.639/03.....	49
PARTE 3 A POSSIBILIDADE DO CONTRADISCURSO A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS ACERCA DAS RELAÇÕES AFRO-BRASILEIRAS	52
CONCLUSÃO.....	59
FONTE BIBLIOGRÁFICA	61
BIBLIOGRAFIA	62
ANEXO	68
1 Anexo 1	68
2 Anexo 2.....	69

3 Anexo 3.....	70
4 Anexo 4.....	71
5 Anexo 5.....	72
6 Anexo 6.....	73
7 Anexo 7.....	74
8 Anexo 8.....	75
9 Anexo 9.....	76

INTRODUÇÃO

O Brasil se destaca segundo Gomes (2011, p. 111) “como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de afrodescendentes, devido à diáspora africana, intensificada no período colonial brasileiro, pela grande demanda por trabalho compulsório. De acordo com os censos, o Brasil reflete as divisões da sociedade através da autotransclassificação de pertencimento de cor dos cidadãos: 53,7% se autodenominam brancos; 6,2% se consideram pretos; 38,4% pardos; assim como, 0,4% amarelos e 0,4% indígenas, em um contingente de 170 milhões de habitantes na qual a maioria é afrodescendente”. Este ordenamento etnicorracial assume várias significações, advindas dos sistemas: econômico, político e social da realidade brasileira. O movimento Negro Unificado (MNU) mediante esta gritante desigualdade passou a atuar efetivamente por meio de movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário a fim de problematizar a condição do negro no Brasil; assim como reivindicar novas atuações políticas com intuito de superar o racismo e a desigualdade social (PEREIRA, 2011). Outro ponto relevante que Henriques (2002) debate é a relação entre escolaridade e raça, na qual:

A distribuição dos níveis de escolaridade, de acordo com a cor dos brasileiros, demonstra, inicialmente que, no campo da educação não existem diferenças significativas entre “pardos” e “pretos” que justifiquem o tratamento analítico desagregado nessas duas classificações (...) o universo do conjunto total da população negra representa, na dimensão educacional, de forma adequada, os respectivos universos particulares das populações parda e preta (HENRIQUES, 2002, p. 35).

Ainda segundo Gomes (2011), é neste cenário que os negros brasileiros constroem sua identidade, dentre a ideia de pertencimento a um contexto adverso a sua formação cultural primeira; a África negra. Portanto, o que se pretende evidenciar nesta pesquisa são os elementos norteadores da cultura negra nos Livros Didáticos de História, com base na implementação da Lei 10.639/03, que se insere nos esforços do Movimento Negro brasileiro e dos movimentos sociais em garantir a igualdade de direitos dos negros mediante em um cenário de desigualdade social e racial.

O Movimento Negro sempre lutou pela superação do racismo ao longo da história do Brasil e através da Educação, encontrou seu principal meio de questionar os valores propagados na sociedade brasileira, acerca da sua condição histórica. Nesse

ponto, o que revelam os livros Didáticos sobre o lugar do Negro? De que maneira o discurso do Livro induz a construção de uma sociedade mais igualitária?

A lei 10.639/03, que torna obrigatória no currículo oficial o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, foi um passo importante para o início do processo de desconstrução dos estereótipos e discriminações presentes em imagens e textos dos livros didáticos, contribuindo, assim, para o combate ao racismo no espaço escolar e na sociedade brasileira.

No entanto o que se presencia ainda na realidade escolar brasileira não atinge, por completo, as intencionalidades da lei. O desencadeamento deste processo de respeito à diversidade etnicorracial não significa seu completo enraizamento nas práticas escolares (CAETANO; NASCIMENTO, 2011). A proposição da Lei 10.639/03, voltada para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra, entra em confronto com o imaginário racial presente na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (GOMES, 2011).

Apesar dos avanços como a Lei Nº 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 03/04, ainda apresentam a limitação da história do povo negro associado à escravidão, humilhação e sofrimento. E quando avança, no que diz respeito à resistência negra, demonstra um processo de dominação do qual os negros não foram capazes de romper, justificando as desigualdades e discriminações sofridas pelo povo negro até os dias atuais. Ao abordar as contribuições históricas, sociais e culturais desse povo, trata-a de forma folclórica e estereotipada (SANTOS, 2013, p. 8).

Neste viés, as conquistas educacionais necessitam ser compreendidas dentro de um contexto histórico, social e político a fim de legitimar as lutas sociais e políticas empreendidas pelo Movimento Negro e os movimentos sociais, em busca de uma democracia que assuma o direito a diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e assim equacione de forma mais sistemática a diversidade etnicorracial.

Qualquer análise das políticas educacionais no país pode negligenciar os marcos históricos, políticos, econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil nos quais estas se inserem. No caso da diversidade etnicorracial é importante entender que os avanços que a mesma tem vivenciado no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade mantêm uma relação direta com as lutas políticas da população negra em prol da educação ao longo dos séculos (GOMES, 2011, p. 119-120).

Assim sendo é relevante uma contextualização histórica com intuito de se entender o problema da formação cultural do negro no Brasil, para se compreender o fenômeno da desigualdade social e racial na História do Brasil. A sociedade brasileira é estigmatizada pela sobreposição de culturas, que se reproduz, de forma ressignificada, até os dias de hoje, o que legitima as desigualdades no cenário brasileiro.

Ao se discutir sobre a cultura negra não podemos nos esquecer de denunciar a lamentável existência do racismo entre nós. A ausência dessa discussão nas pesquisas educacionais que se propõem a investigar as relações raciais e a formação cultural negra na educação brasileira pode nos conduzir a um debate despolitizado sobre o tema [...] Perceber as lógicas por meio das quais os negros e negras expressam seus sentimentos e atribuem sentido ao mundo, destacar aspectos pouco explorados da cultura negra, resgatar a história da África e da sua cultura e as semelhanças existentes entre continente e a sociedade brasileira é também uma tarefa necessária para o campo da pesquisa educacional (GOMES, 2003, p. 84).

Os livros didáticos, em meio ao seu propósito de criação e de produção, representam para a educação brasileira: as condições materiais para o ensino e aprendizagem nas escolas; as ideologias dominantes e o patriarcalismo; portanto, se caracterizam como ideológicos porque se referem à cultura afrodescendente de uma maneira superficial e simplória, fato que acarreta uma má assimilação, por parte de um estudante negro, de sua dimensão histórica. De acordo com Santos (2010), o livro didático traz marcas de uma história única, fundada no arquétipo padrão (branco, heterossexual, cristão, europeu), no qual todos os outros são comportamentos desviantes desse padrão estabelecido.

Esta foi uma breve explanação das matrizes que nortearão a produção dessa pesquisa. A monografia será constituída em três partes, com intuito de investigar a representação do Negro na constituição da sociedade brasileira, a partir do contexto histórico, social e cultural do Livro Didático de História. A pesquisa será de cunho qualitativo e quantitativo, embasada nos referenciais do Materialismo Histórico Dialético como eixo central da produção.

Na concepção da crítica materialista, de constituição dos sistemas de produção, entende-se qual foi o projeto de construção do modo de produção escravista no Brasil, assim como a formação das relações sociais no Brasil. Desse modo, a pesquisa foi realizada sobre os seguintes requisitos: levantamento bibliográfico; levantamento das fontes primárias, os manuais didáticos de História do Ensino Fundamental e do Ensino

Médio no que se refere à representação do Negro ao longo da História do Brasil; leitura e produção textual acerca do material pesquisado e levantamento quantitativo das características desta representação. Serão pesquisados também teses e dissertações relacionadas ao tema que auxiliem na análise acerca da produção da pesquisa.

Na primeira parte do trabalho será apresentada uma contextualização histórica a fim de refletir sobre o problema da formação cultural do Negro no Brasil. Em um segundo momento haverá uma caracterização de como a representação do Negro se dá na práxis educacional, em consonância com a condição do negro na Escola e a reprodução de sua cultura nos Livros Didáticos.

A segunda parte consistirá no levantamento dos dados elencados após a análise das Coleções Didáticas escolhidas, seguida de uma crítica a estes dados, no tocante a obrigatoriedade da Lei 10.639/03.

A terceira parte conterà a sistematização da crítica sobre a concretização da Lei 10.639/03 no processo de reprodução, perpetuação e ressignificação dos valores pautados na questão racial.

Com intuito de evidenciar que os Livros Didáticos não abarcam a representatividade do Negro de forma contextualizada, historicamente e socialmente, a conclusão do trabalho pretende apontar a permanência de discursos ideológicos nos Livros, ao demonstrar o lugar do Negro na formação da sociedade brasileira.

PARTE 1:
ANÁLISE HISTÓRICA DOS LIVROS DIDÁTICOS E SUA CONFIGURAÇÃO
SOBRE A CULTURA AFRICANA NO BRASIL.

Nesse capítulo, a discussão girará em torno da análise do livro didático e sua relação com a problemática da cultura africana e afrodescendente, construída a partir da matriz colonial brasileira. Da colonização até os dias atuais, a condição identitária do Negro está associada à cultura escrava; questão que marca o problema da representação e da formação da consciência negra, social e histórica. Partindo do pressuposto que a edificação da identidade humana se dá pelas relações sociais, na realidade brasileira a tarefa de sua construção é bem complexa, pois existe uma articulação entre classe, gênero e raça, fortemente marcados pelo estigma escravocrata erigido das relações de trabalho constituídas no Brasil. (GUIMARÃES, 1999).

A sobrevivência da cultura escravista, em detrimento da cultura afrodescendente, se deu e dá pela perda da identidade histórica do negro. Essa perda da identidade está associada à exploração do trabalho na medida em que houve, então, a humanização da coisa produzida em detrimento da desumanização do homem (PARO, 2003). Pela tese exposta é que se pergunta: quais são os elementos norteadores da cultura negra, que estão presentes nos manuais didáticos de História dos Ensinos Fundamental e Médio, que possibilitam a compreensão dos sujeitos sobre a realidade histórica e cultural do Negro no Brasil?

O objetivo, nesse sentido, será o de refletir sobre a condição do Negro no Brasil uma vez que o recorte dessa análise será o livro didático no que tange os seus fundamentos na difusão da cultura negra. O capítulo ficou, então, subdividido da seguinte maneira: primeiramente, será apresentado o contexto histórico do Livro Didático no Brasil; segundo a análise da formação da cultura afrodescendente; e terceiro a práxis pedagógica do Ensino de História e sua articulação com o Manual Didático.

1 Contextualização histórica do Livro Didático

O livro didático é fator determinante na organização metodológica do ensino e aprendizagem nas escolas. Esses, por sua vez, também refletem as ideologias dominantes e o patriarcalismo, ao referir e designar à cultura afrodescendente de maneira superficial e simplória; fato que acarreta a uma má assimilação, por parte de um estudante negro, de sua dimensão histórica. Este processo de assimilação de dimensões históricas ocorre principalmente na disciplina de História, pois ela aborda a

relação de fatos históricos empreendidos por atores sociais, e respalda assim a educação das relações étnicorraciais.

Compreendemos que o Livro Didático é um dos elementos centrais do trabalho docente, como também, algumas vezes o único meio de acesso ao conhecimento e mediação entre ensino e aprendizagem, por parte dos educandos e dos docentes, que neles buscam apoio e consolidação do conhecimento transmitido em salas de aula (SANTOS, 2010, p. 07).

Gérard e Roegiers (1998, p. 19 apud FRISON et al, 2009, p. 02) definem o livro didático como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de melhorar a eficácia [da relação de ensino aprendizagem]”. Para Rojo & Batista (2004)¹ o livro foi concebido enquanto material impresso, tanto no suporte de livro como em outros, produzidos para o ensino-aprendizagem abrangendo até a educação de nível médio, além das matérias de cursos livres de ensino de línguas estrangeiras modernas. Assim, sua utilização assume importância diferenciada de acordo com as condições e situações em que são produzidos e utilizados, nos diferentes âmbitos escolares.

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2003, p. 05 apud DOMINGUINI, 2010, p. 07).

De certo modo, eles omitem ou minimizam o processo histórico e cultural dos grupos sociais considerados minorias ou diversidades, reproduzindo, assim, relações sociais e raciais baseadas na dominação e discriminação, naturalizando as relações de opulência.

Os materiais didáticos, principalmente o livro didático, e os discursos em sala de aula trazem muitas vezes, marcas de uma história única, fundado no arquétipo padrão (branco, heterossexual, cristão, europeu) no qual todos os outros são os desviantes desse padrão, Baptista da Silva (2010) afirma que Histórias únicas nos conduzem ao erro, à generalização ingênua, à estereotipia, ao exercício do autoritarismo (SANTOS, 2010, p. 09).

¹ Citado em: OLIVEIRA, Luciano de. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Aspectos históricos e políticos. 17º Congresso de Leitura do Brasil. 20 a 24 de julho de 2009. UNICAMP, Campinas- SP.

O Manual Didático é considerado por pesquisas contemporâneas um dos principais colaboradores para a vulgarização do conhecimento (UNICAMP, 1989 apud ALVES, 2008), ou, como aponta Alves (2006, p. 170), “os manuais didáticos tendem reforçar o aviltamento dos conteúdos didáticos”. Em outro artigo, Alves (2008) comenta que essa redução dos conteúdos disciplinares, se deu em razão do encerramento do ciclo histórico da educação feudal, na medida em que a reprodução dessa não atendia mais as especificidades do trabalho didático. Desse modo, a adoção em massa dos manuais didáticos evidenciou a tendência dominante e universal da educação burguesa, fato que acarretou a simplificação do trabalho docente há uma profissionalização marginalizada².

Esse encerramento do ciclo histórico se deu em virtude da criação do manual didático, proposto por Comenius em sua *Didáctica Magna* (1976), em um contexto de negação da educação seletiva feudal, afinado com os princípios da Reforma Protestante, no qual se passou a reivindicar uma “*escola para todos*”. Com o objetivo de atender a uma educação universal, o manual didático resumia o conteúdo programático da disciplina a ser ministrada; com o intuito de auxiliar o trabalho pedagógico e suprir as deficiências docentes, no tocante a sua falta de domínio para a transmissão do conhecimento (ALVES, 2006).

Mesmo com os diferentes recursos didáticos e tecnológicos disponibilizados atualmente, o Livro Didático ainda reproduz a ideologia dominante de vulgarização do conhecimento ao reproduzir conteúdos que ratificam a discriminação contra os grupos e etnias que não se enquadram ao arquétipo padrão da sociedade ocidental (branco, heterossexual, cristão, europeu).

É expressiva, por exemplo, a forma pela qual os manuais didáticos difundem a imagem da sociedade das coisas humanas. É uma imagem não contraditória, à qual se acopla, harmoniosamente, a própria “imagem pequeno-burguesa” da escola. A história, no interior dessa imagem, reduz-se ao exercício de conciliação (Cerqueira Filho & Neder, 1978, pp. 189-227); são raros e superficiais os vestígios do Estado; inexistem classes sociais e edificações luxuosas, assim como relações humanas marcadas pelo antagonismo. O que parece é sempre o termo médio, uma idealização ilusória e abstrata das coisas (Op. cit., p. 168).

2 A produção dos Manuais Didáticos no Brasil

A utilização de Manuais Didáticos, no Brasil, data desde as Reformas Pombalinas, no processo de secularização do sistema educacional, quando fora proposto à padronização do currículo, assim como o uso dos manuais. Os livros eram mantidos sob censura do governo português, com o objetivo de transmitir a formação técnica e

² Ver em Santos (2010): A escola de modo geral, muitas vezes não reflete a cultura dos alunos, o contexto no qual eles estão inseridos, o modo como organizam e constroem a vida. Nesse sentido, a pauperização do trabalho docente pode contribuir para a minimização ou invisibilidade do trabalho com as diversidades presentes no ambiente escolar.

científica que contribuiria para o desenvolvimento econômico da colônia (FONSECA, 2004).

Já no período republicano, em 1929, o Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do Livro Didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), que contribuiu para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção. A preocupação com a produção dos Manuais Didáticos se inicia com a Legislação do Livro Didático³ criada em 30/12/1938 pelo Decreto-Lei 1006 (ROMANATTO, 2009)⁴ na era Vargas. Nesse contexto, o livro era considerado uma ferramenta da educação política e ideológica, sendo caracterizado o Estado como censor no uso desse material. Aos professores cabia a escolha dos livros, a partir de uma lista pré-determinada baseado em uma regulamentação legal. Em 1945, foi consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do Livro Didático, pelo Decreto-Lei n 8.460⁵, relegando ao professor, ainda, apenas a escolha do Livro a ser utilizados pelos alunos.

No período de ditadura militar, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF); em 1971 assumiu as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros voltados para a realização de projetos educacionais.

Com o processo de redemocratização do país, novos regulamentos à produção, veiculação e avaliação são criados para os Livros Didáticos. O mecanismo jurídico que passou a regulamentar legalmente a questão do livro didático foi o Decreto nº 91.542, de 19/8/85, que implementou o Programa Nacional do Livro Didático⁶, que em seu artigo 2º, estabelece a avaliação rotineira dos manuais. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) assume o lugar do PLIDEF⁷, que traz diversas mudanças, como:

³ Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938: Estabelece as condições de produção, importação e utilização do Livro Didático. Acesso: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. 19/11/2013 às 20:34.

⁴ Ver em (FRISON; VIANNA; CHAVES; BERNARDI, 2009, p. 02).

⁵ Decreto- Lei nº 8.460, de 26 de Dezembro de 1945: Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 21/01/2014 às 22:12.

⁶ <http://governo-rr.jusbrasil.com.br/politica/4876959/professores-estaduais-escolhem-livros-didaticos> Acesso: 19/11/2013 às 20:54.

⁷ Ver em Oliveira (2009): A troca do PLIDEF pelo PNLD em 1985 é o reflexo do processo de redemocratização do Brasil, que refletiu diretamente na educação. A maior autonomia dos professores na indicação dos livros didáticos é um exemplo deste processo, já que antes o Livro Didático passava pela censura do Estado.

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Na promulgação da Constituição Federal do Brasil⁸ em 1988, no Art. 208, Inciso VII fica definido que o Livro Didático e o Dicionário da Língua Portuguesa são um direito constitucional do educando brasileiro (NÚÑEZ, 2009 apud FRISON; et al, 2009, p. 02).

Em 1996, foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, resultando no primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. O procedimento de produção dos Livros foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. De acordo com a resolução do MEC, os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático, entretanto ainda são encontrados livros que propagam, entre discursos escamoteados, preconceitos e discriminações (SANTOS, 2010).

Atendendo a obrigatoriedade da constituição, em 2000 fora inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª. Já em fevereiro de 2001, através da Resolução CD/FNDE nº 603, o Fundo Nacional de Educação (FNDE) passou a ser o mecanismo que organiza e regula o Plano Nacional sobre o Livro Didático, assim como, o PNLD ampliou, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braile, atendendo a demanda obrigatória, assegurada pela LDB/96, de uma educação inclusiva.

⁸ Art. 208, inc. VII da Constituição Federal de 88: Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). Acesso: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649743/inciso-vii-do-artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>. 19/11/2013 às 20:51.

A produção do Livro Didático acompanhou o desenvolvimento do processo de escolarização do Brasil. Se na primeira metade do século XIX os conteúdos escolares, assim como, as metodologias de ensino provinham essencialmente do ofício do professor, nas décadas seguintes, com a democratização do ensino e a produção dos conteúdos escolares os princípios metodológicos passaram a ser veiculados principalmente pelos Livros Didáticos (ROMANATTO, 2009 apud FRISON; et al, 2009, p. 03).

Há atualmente, por um lado, à disposição do professor e dos estudantes, uma diversidade de fontes de informações disponíveis acerca das relações étnico-raciais. Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), tanto do Ensino Fundamental, assim como do Ensino Médio ⁹, recomendam que o professor utilize, além do livro didático, materiais diversificados (jornais, revistas, computadores, filmes, entre outros), como fonte de informação e de pesquisa. No entanto, na realidade da maioria das escolas brasileiras, o Livro Didático ainda se constitui como o principal instrumento de apoio do professor, bem como uma importante fonte de estudo e pesquisa para os estudantes. Assim, faz-se necessário que professores estejam preparados para escolher adequadamente o Livro a ser trabalhado em suas aulas, já que ele auxilia no processo de aprendizagem dos estudantes, e através de sua utilização com uma visão crítica, é possível incentivar a desconstrução de ideologias dominantes.

É de suma importância que o professor venha utilizar o Livro Didático de maneira crítica, transformando-o em instrumento de desenvolvimento da consciência crítica dos seus alunos, na sua ação pedagógica cotidiana, servindo de mediador consciente no sentido de identificar e criticar os estereótipos que o livro passa veicular, como nos aponta Gomes (2010), trata-se de superar a lacuna histórica sobre a ação da população negra na História do Brasil, ainda presente nos livros didáticos, nos currículos e nos programas dos cursos de formação inicial e continuada de professores de nosso país (SANTOS, 2010, p. 10).

Tendo em vista a questão exposta, a proposta será a de analisar em que medida os livros didáticos privilegiam o desenvolvimento do senso crítico dos alunos? Senso crítico, este, que tem por elementar a análise da questão das desigualdades, social e racial, em consonância com a tentativa de evidenciar se os manuais, após a promulgação da lei 10.639/03, reverberam ainda uma abordagem conteudista e superficial da representação do negro na História do Brasil. Nesse sentido, o pano de fundo da análise

⁹ Ver em: Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Médio, 2000: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/baseslegais.pdf/> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13448&Itemid=.

é referente ao processo de inserção da identidade negra a concepção escravocrata do colonialismo brasileiro embasadas nas teorias do mito da democracia racial, na ideologia do branqueamento, entre outras, contribuindo, portanto, para negligenciar a discriminação contra o Negro.

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação” (MUNANGA, 2005, p. 23).

Portanto, após essa explanação dos fatos que evidenciam o contexto histórico do Livro Didático, a análise seguinte diz respeito à formação cultural do Negro no Brasil, no tocante a contribuição para a formação da cultura brasileira.

3 Análise histórica da formação cultural do Negro no Brasil

A superficialidade dos debates acerca da cultura afrodescendente na formação cultural do Brasil perpetua o problema ideológico do estigma presente nas relações sociais, que estão marcadas pela opulência de alguns estratos da sociedade em detrimento de outros. Este estigma é oriundo da contradição marcada do processo de colonização, contradição esta caracterizada pela utilização da mão de obra de índios e negros como meio de produção, através do trabalho compulsório e do trabalho escravo, sem valorizar suas contribuições à cultura brasileira. O que se pretende evidenciar, portanto, é a sobreposição de uma cultura, que se julga dominante sobre a outra.

A cultura brasileira desde seu início foi uma cultura retardada, uma cultura alheia ao contemporâneo. E não só uma cultura desintonizada do coetâneo. Por ser uma cultura do contemporâneo transformou-se numa cultura não apenas divorciada do povo, mas, também, sob certos aspectos capitais, uma cultura antinação, uma cultura antipovo. O seu ornamentalismo não apenas gratifica a vaidade ululante dos literatos- o literato é, por excelência o anti-escritor. Ele serve também à astúcia política de nossas classes dirigentes que têm, como seu traço mais distintivo, o sagrado horror à Vida. Elas não têm, nunca tiveram, nenhum respeito pelo sofrimento do homem brasileiro, em particular o seu sofrimento socialmente determinado, isto é, aquele sofrimento que sendo provocado por causas sociais, pode por isso mesmo, ser eliminado. (OLIVEIRA, 1984, p.104)

Um dos meios de propagação e de legitimação da cultura brasileira é a educação, e através dela, também estão sobrepostas às ideologias que fundamentam os alicerces da cultura. Pelas condições estabelecidas pelo sistema educacional é pertinente constatar que a escola ainda reflete o processo de exclusão e segregação de diferentes classes sociais. De acordo com Nosella (2002) a escola é uma instituição que, devido sua

natureza, se pretende ser orgânica, porque é produto humano constituído a partir das relações sociais. Contrário à premissa exposta, a escola brasileira foi construída, atendendo aos interesses dominadores da produção capitalista. Portanto, ela reflete o retrato da realidade brasileira, na qual há um embate entre forças modernizantes e relações patriarcais; de herança escravocrata. Os livros didáticos, por sua vez, representam grande parte das condições materiais para o ensino e aprendizagem nas escolas e reafirmam essas diferenças sociais.

Os Livros Didáticos, de modo geral, omite ou minimiza o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade. Reproduz e reforça as relações raciais baseadas na discriminação, apresentando como natural o tratamento desigual dessas relações (SANTOS, 2010, p.08).

Os manuais legitimam, portanto, as ideologias dominantes e o patriarcalismo, ao referir-se à cultura afrodescendente de maneira superficial e simplória; fato que se desdobra na má assimilação dos estudantes, de modo especial os negros, de sua identidade histórica. Esta assimilação ocorre principalmente na disciplina de História, já que ela trata da relação de fatos históricos empreendidos por atores sociais, e respalda a educação das relações étnico-raciais¹⁰.

Um dos problemas fundamentais apresentados por Nosella (1992), diz respeito ao estigma do não-trabalho¹¹. Esse estigma acarreta várias implicações para a educação, assim como, a ineficiência da atuação Estado, na questão didático-administrativa da rede escolar, tais como: a desvalorização do magistério (fato que demonstra que a educação vem perdendo a sua característica pública); e a definição dos currículos que evidenciam a irracionalidade nos quais pautam os princípios pedagógicos.

Estamos, portanto, diante de uma profunda ruptura histórica, que atinge o nível dos valores, da fantasia, da organicidade ético-moral nacional: de um lado, os reis da marginalidade; de outro, os reis da velha ordem (NOSELLA, 1992, p.163).

¹⁰ Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida (MARC FERRO, 1983).

¹¹ Ver em IANNI (1991, p.08): O estigma do não trabalho está ligado à pedagogia do trabalho, empreendida após a abolição da escravidão, no intuito de incentivar o trabalho como meio de desenvolvimento da nação: “Tratava-se de libertar a força de trabalho e o trabalhador do estigma criado por séculos de escravismo. Por muito tempo, o trabalho braçal foi classificado como atividade inferior, desprezível, de escravo, etc. Toda uma cultura se produzia durante a Colônia e o Império, valorizando o senhor, branco, administrador, proletário, político, intelectual, bispo, general. Em detrimento do escravo, negro, trabalhador no eito e no ofício, no engenho e fazendo, cafezal e moenda. Ao longo das várias repúblicas, desenvolve-se uma vasta louvação do trabalho, como indispensável à vida do indivíduo, dos negócios e da nação [...] Trata-se de combater a preguiça, leiseira, tristeza e luxúria”.

A escola ainda apresenta sérios resquícios dos problemas de má formação da sociedade, o que acarreta reflexos que contribuem para a afirmação das relações de desigualdade,

Por mais que escamoteie a realidade, persiste no país uma estrutura social colonial, vale dizer, uma estrutura social excludente, que só favorece as elites, e que se nutre de uma cadeia de causação cumulativa que prolonga e amplia a pobreza popular e incrementa a expansão das desigualdades e das injustiças sociais e humanas. (OLIVEIRA, 1984, p.105)

Do ponto de vista das questões educativas, a colonização no Brasil atrasou de sobremaneira, a concretização da democracia. Bosi (1992, p. 35) atenta para que “do cabedal da memória saca o grande advogado as armas para o escravo ou para o capital. O passado ajuda a compor as aparências do presente, mas é o presente que escolhe na arca as roupas velhas ou novas”. Portanto, recorrer ao contexto histórico da formação da sociedade brasileira é indispensável para se compreender as relações sociais desiguais e a questão racial no Brasil.

Para nos depararmos com o estudo sobre o processo de colonização no Brasil e posteriormente a formação da identidade brasileira, Alfredo Bosi nos atenta a partir da etimologia da palavra colonização, na qual deriva;

[...] do verbo *colo*, que no passado é *cultus* e no futuro *culturus*. *Colo* significou eu moro, eu cultivo, eu trabalho a terra; *Cultus* reflete a memória do antepassado que trabalhou a terra, e atribui seu valor a ela. Os valores econômicos figurados a *colo* representam o momento intenso de uma sociedade em transplante. Portanto colônia deriva de *colus*, que significa apropriar-se do alheio e de *inquilinus*, que é a utilização da terra alheia (BOSI, 1992, p.12).

Bosi (1992) procura identificar uma possível “verdade” acerca da colonização no Brasil e dos problemas envolventes na formação da identidade nacional brasileira, por meio de oposição e conciliação de contradições, lógicas ou históricas. Através das fronteiras culturais e do sincretismo popular, Bosi (1992) pretende evidenciar a permanência da sobreposição da cultura dominante, no caso a Europeia, dotada de tradições e ensinamentos católicos, portanto seres civilizados, que se julga dominante perante a cultura popular, a cultura de fronteiras,

É justamente este sincretismo democrático que faltou às vezes aos estilos consumados da cultura erudita, sobretudo quando se codificaram no interior de instituições fechadas e auto-reprodutoras. Muito do que parece invariável na arte popular, e como tal qualificado de *típico*, é apenas a fidelidade vivida subjetivamente como boa forma; ao passo que, na educação acadêmica, houve durante muitas gerações um tipo de reiteração coatora que deu na imitação pela imitação, na *etichetta (piccola ética...)*, ou seja, na fórmula

repetida espontânea e fervorosamente a própria tradição; outra é exibi-la de maneira afetada, pedante, esnobe. *S. nob.: sine nobilitate*, expressão que se apunha, nos antigos colégios ingleses, aos nomes dos alunos de fidalguia suspeita (Bosi, 1992, p. 36).

Já bem lembra Oliveira (1984), que “se quisermos compreender uma coisa, devemos busca-la em seus princípios, vê-la de suas origens. Se a coisa é o que é em seu nascimento, na investigação sobre as carências da cultura brasileira, remontemos suas matrizes” (OLIVEIRA, 1984, p. 97). Portanto, o que se propõe é um mapeamento das características gerais da formação econômica-social do Brasil colônia, a fim de compreender o cerne dos estigmas atuais da sociedade brasileira.

A sociedade colonial era composta, predominantemente, por latifundiários, com seus diversos interesses ligados a grupos mercantis europeus, muitos deles traficantes de escravos. Este estreitamento das relações com grupos europeus, ou seja, uma dependência estrutural do capitalismo externo atrofiou o desenvolvimento do capitalismo interno, questão culminou com a expressão “capitalismo colonial” que se compreende como uma dimensão mercantil inconsciente¹². De que maneira se delineia este capitalismo colonial e quais instituições o legitimaram?

A mão de obra amplamente utilizada no sistema colonial era o escravismo, principalmente o escravo Negro. Bosi (1992, p. 23) a qualifica como sistema econômico de “escravismo colonial”, que, por sua vez, se define por uma associação à dependência extrema do escravo ao seu dono; da propriedade ao proprietário, mesmo em casos de alforria¹³. As relações de dominação e dependência no Brasil colônia, não respeitaram a humanização das relações de trabalho, recrudescendo os mecanismos de controle e exploração por meio da violência e da obrigação. Ao se propor uma análise sobre a diferenciação da cultura escravista e da sobrevivência da cultura africana, posteriormente afrodescendente, percebe-se uma invisibilidade, ou um completo ocultamento da vigência desta devido a constantes movimentos de reafirmação da importância do trabalho em detrimento de sua condição humana.

O homem como ser racional “é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos” (PARO, 2003, p. 25), portanto a primeira dimensão de utilização

¹² Ver em BOSI (1992, p. 25): Predominou uma camada de latifundiários com seus interesses vinculados a grupos mercantis europeus dentre os quais se destacavam os traficantes de escravos africanos; dada essa dependência estrutural, tornava-se inviável a perspectiva de um capitalismo interno dinâmico na área colonizada. A expressão *capitalismo colonial* deve ser entendida como uma dimensão mercantil e reflexa.

¹³ Contraditória e necessariamente, a expansão moderna do capital comercial, assanhada com a oportunidade de ganhar novos espaços, brutaliza e faz retroceder as formas cruentas o cotidiano vivido pelos dominados, no caso os escravos, principais propriedades (BOSI, 1992, p. 21).

racional dos recursos se dá pela sua transcendência em relação a sua situação natural (homem primitivo) para racional. A segunda dimensão é caracterizada pela dimensão econômica, pela qual alcança os objetivos ao concretizar a ação em um menor tempo possível com menores recursos. Os recursos utilizados pelo homem, a fim de alcançar seus objetivos, são provenientes da relação que estabelece com a natureza e com os outros homens por meio do trabalho.

A relação homem/natureza é pautada pela interação que já prevê a relação de troca entre os indivíduos, pois “o caráter social do trabalho já está presente no momento mesmo em que esse processo se dá” (PARO, 2003, p. 32). Somente dominando a natureza o homem é capaz de produzir sua existência e se tornar humano. De modo contrário, ao pensar esse processo sobre as relações de exploração este constitui a propriedade como instrumento das relações sociais. Assim ao dominar os processos do trabalho, assim como, o seu semelhante outro, este passa a ser entendido como objeto do trabalho e não de ser humano.

O homem vive da natureza significa: a natureza é seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza. Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela é estranha do homem do gênero [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio de vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada. (MARX, 2004, p. 84).

Portanto as relações entre os homens devem necessariamente se pautar pela cooperação e não pela dominação,

Toda vez, portanto, que se verifica uma dominação sobre o homem, degrada-se-lhe sua condição de humano para a condição de coisa, identificando-se-lhe, portanto, ao natural, ao não humano. Esta é, portanto, uma propriedade fundamental da relação dos homens entre si que, para ser verdadeiramente humana verdadeiramente destacada da necessidade natural, precisa ser de cooperação e não de dominação (PARO, 2003, p. 38).

A racionalidade capitalista do trabalho é caracterizada pela organização do fim desejado (produto final) em detrimento da desumanização do trabalhador, através de sua exploração. Esta desumanização possui um caráter particular, na medida em que,

[...] o fato de uma organização ser racional não implica necessariamente que seus membros ajam racionalmente no que concerne às suas próprias metas e aspirações. Muito ao contrário, quanto mais racional e burocrática se torna uma organização, tanto mais os membros individuais se tornam simples

engrenagens de uma máquina, ignorando o propósito e o significado de seu comportamento (CHIAVENATO 1979, 11, V.2 apud PARO, 2003, p. 38).

A lógica capitalista, portanto, se caracteriza por uma racionalidade limitada, já que não atinge e satisfaz os interesses de todos os membros em uma sociedade, fato que acarreta um agravamento das desigualdades sociais. Paro (2003) afirma assim, que para uma sociedade ser mais igualitária, é necessária a racionalização das atividades humanas, a fim de beneficiar toda a humanidade, igualmente.

A empresa escravista no Brasil colonial possuía uma organicidade concedida pelo monopólio do capital nas mãos dos senhores de escravos. O tráfico negreiro se enquadrava nos empreendimentos econômicos do eixo metrópole-colônia, entretanto a empresa escravista atribuiu grande autonomia aos senhores de escravos, já que,

[...] os lucros dele derivados permitiram aos traficantes desfrutarem de um papel ímpar na hierarquia sócio-econômica colonial, com os mercadores de almas configurando a própria elite colonial, que por sua vez, lhes propiciava influenciar decisivamente os destinos das políticas internas e externas do Brasil (FLORENTINO, 1997, p.10).

Desde o momento de retirada do negro de seu continente, sua condição humana foi relegada à mercadoria.

A partir da própria economia nacional, com suas próprias palavras, constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Macht*) e à grandeza (*Grösse*) da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos, portanto a mais tremenda restauração do monopólio, que no fim a diferença entre o capitalista e o rentista fundiário (*Grundrentner*) desaparece, assim como entre o agricultor e o trabalhador em manufatura, e que, no final das contas, toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade. (MARX, 2004, p. 79).

Devido ao baixo custo de obtenção dessas mercadorias cativou, de acordo com Florentino (1997) a demanda brasileira pela propriedade escrava, assim como, a lógica empresarial escravista reiterou uma lógica reificadora, portanto, “a reiteração temporal da reprodução física da escravaria por meio do mercado poderia ter levado à adoção de uma mentalidade radicalmente reificadora por parte da classe senhorial” (FLORENTINO, 1997, p. 23).

Assim sendo a sobrevivência da cultura escravista em detrimento da cultura afrodescendente se dá pela perda da identidade histórica do negro, uma vez que com a exploração do trabalho houve, então uma humanização da coisa produzida em detrimento de uma desumanização do homem. Os sujeitos são os produtos, e a coisa, o objeto são os escravos produtores, que não são reconhecidos como atores sociais,

apenas como instrumento de produção, mesmo sendo os negros os principais pilares da economia cafeeira. Este caráter de reificação do negro está presente na obra de Antonil, jesuíta Italiano, secretário particular de Antônio Vieira (BOSI, 1992, p. 166), quando comenta que:

O objeto exterior ganha foros de sujeito na linguagem de Antonil. Ao mesmo tempo, o agente real (o escravo que roça, queima, limpa, abafa, deita, cobre...) omite-se por um jogo perverso de perspectivas no qual a mercadoria é onipresente e toda poderosa antes mesmo de chegar ao mercado, e precisamente deve chegar ao mercado inteira, branca e brunida.

Entretanto vale ressaltar que Antonil não seguiu os ideais de Vieira ¹⁴, pelo contrário em sua obra, em que prevalece à mentalidade mercantil, pode-se observar a objetividade na reprodução dos interesses mercantis e não se presencia sequer a presença da humanização dos negros, tidos apenas como instrumento de produção, portanto o sujeito de Antonil é a cana de açúcar, em detrimento da coisificação do negro:

Os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho, porque sem eles não é possível fazer conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente. (Op. Cit., p. 162).

A palavra-chave torna sempre à mente do comentador: *objetividade*, servidão ao objeto. E sem jogo fácil de palavras: o sujeito do texto do Antonil é o objeto. *A lavra do açúcar. O Engenho Realmoente e recorrente. A lavra do tabaco. As minas de ouro. A abundância do gado e courama e outros contratos reais que se rematam nesta conquista.* (Op. Cit., p. 159-160).

Assim como a estrutura econômica, a estrutura política colonial era marcada pela existência de poderes locais com intensa representação, já que cada região do território brasileiro possuía e defendia suas especificidades regionais. Esses poderes eram limitados pelo governo português, centralizado e conservador, a fim de assegurar a organicidade das relações econômicas. No entanto Portugal, como mostra alguns estudos, não se beneficiou necessariamente desta organicidade. [...] “a empresa da Índia não enriquecera Portugal, pelo contrário: o destroçara [portanto] o Rei não dependia da burguesia nacional, agrícola ou marítima, mas da banca internacional” (OLIVEIRA, 1984, p. 101). Pela premissa exposta é perceptível que o Estado português fora transplantado para suas colônias, assim como o Brasil, a fim de certificar seus interesses

¹⁴ Ver em Bosi (1992, p. 119): Antônio Vieira era “jesuíta, conselheiro de reis, confessor de rainhas, preceptor de príncipes, diplomata em cortes europeias, defensor de cristãos-novos e com igual zelo missionário no Maranhão e no Para, Vieira traz em si uma estatura e um horizonte internacional. O interesse que ainda hoje desperta a sua obra extensa e varia (207 sermões, textos exegéticos, profecias, cartas, relatórios políticos...) só tem a ganhar se for norteado por um empenho interpretativo que consiga extrair dela a riqueza das suas contradições, que são as do sistema colonial como um todo, e que só a experiência brasileira, de per si, não explica”.

econômicos fato que contribuiu para forjar, principalmente após a transferência da família Real Portuguesa para o Rio de Janeiro, a formação da nação brasileira que não existia.

Para Oliveira (1984), esta imposição de um Estado e de seus interesses, de fins lucrativos, sob a sociedade forjada, da colônia, gerou as relações de desigualdades e o modelo de uma sociedade retrógrada que estão enraizadas na sociedade brasileira¹⁵. A presença, e conseqüentemente a influência dos preceitos de ordem da Igreja católica na colônia se concretizou principalmente pela figura dos jesuítas, que foram designados a assegurar o papel cristianizador e civilizador dos segmentos da sociedade colonial, na expansão portuguesa. Por esse motivo, os jesuítas assumiram o papel de educadores, cujo objetivo era o de conquistar novos fiéis e preservá-los da expansão do protestantismo¹⁶.

A educação no Brasil colonial estava completamente ligada ao projeto político de colonização de Portugal, representado pelo padroado, no qual era fruto da profunda relação entre a Igreja e o Estado, que caracteriza a posição de fidelidade do Estado português em face da Igreja Católica,

A palavra Padroado, geralmente, significa direito de protetor, adquirido por quem fundou ou dotou uma igreja. No texto, o termo Padroado se refere ao direito de autoridade da Coroa Portuguesa a Igreja Católica, nos territórios de domínio Lusitano. Esse direito do Padroado consistiu na delegação de poderes ao rei de Portugal, concedida pelos Papas, em forma de diversas bulas papais, uma das quais uniu perpetuamente a Coroa Portuguesa à Ordem de Cristo, em 30 de dezembro de 1551. A partir de então, no Reino Português, o Rei passou a ser também o patrono e protetor da Igreja, com as seguintes obrigações e deveres: a) Zelar pelas Leias da Igreja; b) Enviar missionários evangelizadores para as terras descobertas; c) Sustentar a Igreja nestas Terras. O Rei também tinha direitos do Padroado, que eram: a) Arrecadar dízimos (poder econômico); b) Apresentar os candidatos aos postos eclesiásticos, sobretudo bispos, o que lhe dava um poder político muito grande, pois, nesse caso, os bispos ficavam submetidos a ele (FRAGOSO, 2000, p.14)¹⁷.

Assim, o sistema de padroado tornou-se um setor burocrático do Estado, ou seja, uma representação do Estado na Igreja, o que acarretou um completo controle dos domínios

¹⁵ Aqui está a razão fundamental pela qual a sociedade brasileira é, desde as suas origens, uma sociedade profundamente injusta, desigualaria, desumana. (Oliveira 1984. p. 102).

¹⁶ "A ordem Jesuítas, fundada em 1534, por Santo Inácio Loyola, no reinado do Papa Paulo III, que realizava operações na igreja para enfrentar as críticas reformistas e a expansão do protestantismo. A reforma protestante, constitui-se em um duro golpe aos domínios da Igreja Católica que para tanto necessitava reagir, sob pena de perder cada vez mais seus adeptos. Assim, era necessário atuar em duas frentes, na arregimentação dos chamados incrédulos e na arrecadação dos fundos para o combate à Reforma Protestante" Ver em: ROSÁRIO, M.J. Aviz do; SILVA, J. Carlos da. A educação Jesuítica no Brasil Colônia. 2004.

¹⁷ Retirada de: CASIMIRO, Ana P. B. Santos. Pensamentos fundadores na Educação Religiosa do Brasil Colônia.

e dos objetivos da Igreja Católica pelo Estado. Desse modo, a educação colonial foi profundamente influenciada pela política colonizadora portuguesa, que foi ao mesmo tempo religiosa e regalista¹⁸ (ROSÁRIO; SILVA, 2004).

A Educação colonial no Brasil assumira as especificidades e as necessidades da colônia, visto que tinha por principal objetivo preparar a vida dos indivíduos, de acordo com as necessidades das classes antagônicas. Segundo Casimiro (2002, p. 06),

[...] para os primeiros, os brancos, todos os direitos educacionais, inclusive o de ingressar no sacerdócio ou nas fileiras das ordens religiosas ou, ainda, de complementar os estudos em Portugal. Assim mesmo, era para poucos. Para os outros [negros e índios], havia apenas tipos de aprendizagem que permitiam a prática dos serviços subalternos e a catequese, com o objetivo de cristianização.

Portanto os educadores religiosos educaram de acordo com o lugar social de cada educando, seja nos colégios, nas senzalas e nas missões, o que se evidencia é que essa era uma educação que legitimava a divisão social do trabalho, assim como legitimava o trabalho ocioso em detrimento do trabalho manual. Em linhas gerais, a educação jesuítica privilegiava o trabalho intelectual em detrimento do manual, o que determinou um estigma do escravismo em torno do trabalho:

[...] o trabalho braçal foi classificado como atividade inferior, desprezível, de escravo, etc. Toda uma cultura se produzia durante a Colônia e o Império, valorizando o senhor, branco, administrador, proletário, político, intelectual, bispo. General. Em detrimento do escravo, negro, trabalhador no eito e no ofício, engenho e fazenda, cafezal e moenda (IANNI, 1991, p.8).

O sistema educacional jesuíta teve com principal responsabilidade, então, criar uma elite dominante, que segundo Rosário, Silva (2004, p. 08):

Transformaram este país em país católico, língua portuguesa, defenderam a cultura dominante cristã ocidental, formaram a elite dominante. Apesar da oposição e da resistência, através da aculturação, acabou facilitando a escravidão dos nativos [nativos esses os índios, e posteriormente os negros africanos] pelos colonos, ou seja, cumpriram os acordos anteriormente firmados entre a Igreja Católica e o Estado português.

Portanto, as ordens religiosas, principalmente os jesuítas contribuíram para o processo de colonização do Brasil, uma vez que:

¹⁸ Ver em Santos (1982, p. 167): O regalismo, como concepção e prática de política religiosa, não é exclusivo da época pombalina nem sequer de Portugal: faz parte de quase toda a nossa história e afirmou-se também em alguns países europeus, embora assumia aí designações diferentes. Na França, essa política religiosa de afirmação da hegemonia do Estado sobre Igreja, costuma designar-se por galinismo e consiste, segundo Dubruel- Arquillièrre, num conjunto de tendências, de práticas e sobretudo de doutrinas relativas à constituição e amplitude do poder espiritual (...) opostas em diversos graus a certas prerrogativas do papa sobre a Igreja e da Igreja em relação ao Estado. As doutrinas sobre a constituição do poder espiritual tomam o nome de galicanismo eclesiástico ou episcopal (episcopalismo) e as teorias sobre os dois poderes, o real e o poder pontifício, tomam o nome de galicanismo político ou parlamentar.

Educavam, portanto, para a perpetuação da instituição Igreja Católica para o êxito da empresa colonial, para a manutenção do status quo de um pequeno grupo e para a instauração de formas de mentalidades e representações que ultrapassavam as barreiras daquele período e que perduraram, até hoje, como traços característicos da sociedade brasileira. (CASIMIRO, 2002, p. 07).

A cultura letrada produzida e reproduzida na colônia era rigorosamente estamental, valorizando apenas as produções culturais oriundas da metrópole. O domínio do alfabeto era um divisor de águas entre a cultura erudita e a cultura popular, que se manifestava ou em espaços ilhados ou nas fronteiras com as obras eruditas. O que representava alfabetizar alguém na colônia, sendo que nem em Portugal as pessoas eram letradas? As letras deveriam significar a completa adesão à cultura portuguesa, assim sendo, pelas letras se confirma a organização de uma sociedade. Esta mesma organização, determina o grau de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. Portanto através da cultura letrada Portugal almejava-se a manutenção de um sistema cultura, bem como o território colonial deveria ser conformado pela imposição da cultura hegemônica portuguesa (PAIVA, 2008).

Duas teorias correram paralelas, mas às vezes tangenciaram-se nas letras coloniais, a retórica humanística-cristã e a dos intelectuais porta-vozes do sistema agromercantil. Se a primeira aproxima cultura e culto, utopia e tradição, a segunda amarra firmemente a escrita à eficiência da máquina econômica articulando cultura e colo. Postas em rígido confronto, a linguagem humanística e a linguagem dos interesses acordam sentimentos de contradição; mas examinadas de perto, no desenho de cada contexto, deixam entrever mais de uma linha cruzada. (Op. Cit., p. 37).

O que se pode concluir sobre o processo colonizador no Brasil,

Em síntese apertada, pode-se dizer que a formação colonial do Brasil vinculou-se: economicamente, aos interesses dos mercadores de escravos, de açúcar, de ouro; politicamente, ao absolutismo reinol e ao mandonismo rural, que engendrou um estilo de convivência patriarcal e estamental entre os poderosos, escravistas ou dependentes entre os subalternos (sic). O que pesa e importa quando se pesquisa a vida colonial brasileiro como tecido de valores e significados é justamente essa complexa aliança de um sistema agromercantil, voltado para a máquina econômica europeia, como uma condição doméstica tradicional, quando não francamente arcaica nos seus mores e nas suas políticas. (Op. Cit., p. 25 - 26).

Pelas razões expostas pode-se dizer que, o processo colonizador se pautou na sobreposição de culturas e a valorização da ideologia mercadológica sobre processo humanizado das relações sociais entre os dominadores, europeus, principalmente portugueses e os dominados, índios e africanos. São essas relações de sobreposição de culturas que prevalecem até os dias atuais, entretanto de maneira escamoteada, por baixo de mascaras, o que propicia uma perpetuação e ressignificação de valores pautados no estigma da contradição da colonização.

4 A práxis pedagógica do Ensino de História e sua articulação com o Manual Didático.

Considerando que um dos sistemas predominantes na educação é o livro didático, entendido como representante direcionador das práticas pedagógicas, dado a sua condição e capacidade de orientar as leituras e metodologias a ser realizada pelo professor no contexto da prática de ensino aprendizagem. Ele também pode ser entendido como fundamento das práticas culturais e ideológicas de determinada sociedade. O objetivo aqui será o de analisar qual a importância atribuída nos livros didáticos sobre a representação do Negro, da cultura Africana e Afrodescendente, no decorrer das reformas curriculares no Brasil, principalmente pelo viés do Ensino de História. De acordo com Rüsen (2007) o Ensino de História se caracteriza pela formação da consciência histórica do sujeito, através da Didática da História ¹⁹. Para Bittencourt (2012, p. 83):

Um dos objetivos centrais do Ensino de História na atualidade relaciona-se a História e sua contribuição na constituição de identidades. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituída pela história escolar, mas por outro lado, enfrenta o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial.

O campo de conhecimento de Ensino de História não é recente, desde o processo de Independência, a disciplina de História fora organizada, em meio ao processo de elaboração de um sistema de ensino conforme as necessidades do governo imperial e do liberalismo. Em contrapartida veio tomar sua forma atual a partir dos anos 1980, quando passa a pensar sua memória disciplinar, assim como passa a se vincular a um campo mais geral, ao da história escolar e dispõe de um maior investimento de auto-investigação dos historiadores e de seu papel social como professor.

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil – com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino de métodos pedagógicos próprios-ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império (FONSECA, 2004, p. 42).

¹⁹ Ver em Barom; Cerri (2001): E que, por causa dessa diferença é necessária uma disciplina científica específica que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história, a Didática da história. Abrindo frentes, Rüsen propõe um engate entre a história como ciência e o ensino da história que ocorre no interior das salas de aula, via uma disciplina científica que parta da ciência histórica. Não seria o universo da educação didatizando o conhecimento histórico, mas sim uma preocupação da história enquanto ciência que compreende os seus fundamentos na vida prática. A formação da consciência histórica, e sua implicação na identidade do sujeito, seria o objeto da Didática da história.

4.1 Período Imperial

Com a declaração da Independência, o Estado, que já assumira o controle sobre a educação na era Pombalina através de uma padronização do currículo e a utilização de manuais escolares, tinha por objetivo discutir os confrontos e as definições do pensamento liberal para o novo Estado Nacional. O pensamento liberal definia o processo educacional, como mecanismo de formação do cidadão produtivo e obediente às leis. Todavia adotar o ideário liberal em uma sociedade escravista era o principal desafio; como assimilar toda uma população escrava, além dos negros e mestiços forros e dos brancos livres e pobres, em uma educação voltada para a formação das elites através de uma didática específica? O sistema educacional era, nesse sentido, o principal mecanismo de controle da população, que apresentava risco às elites brasileiras; não só em questão de superioridade numérica, mas também pela influência cultural, uma vez que eram consideradas culturas bárbaras em relação à cultura dominante. De acordo com Mattos (1998), o sistema educacional asseguraria a formação e a legitimação de uma *boa sociedade*, constituída por aqueles que eram brancos, livres e proprietários de escravos.

A escola era, então, um dos mecanismos básicos de transformação do “menino-diabo” em componente um da *boa sociedade*, de modo a poder difundir a Civilização, entendida pelos dirigentes imperiais como condição para a consolidação da ordem imperial (MATTOS, 1998, p. 42).

Nesse sentido, como edificar uma proposta educacional mediante um quadro de diversidade social, étnica e cultural? Do século XIX até a década de 30 do século XX, as elites colocaram a questão da idealização de uma identidade uma brasileira no centro das reflexões acadêmicas. Isso significa dizer que, a construção de uma identidade nacional passou a ser principal finalidade da educação no Brasil, conforme um discurso ideológico, de acordo com os interesses da cultura branca. Através do IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro), fora proposta a elaboração de uma História Nacional, a ser difundida principalmente pelo Ensino de História, unindo a intenção de fazer um compêndio da História do Brasil com um discurso moderno, no qual englobaria o país em meio às Nações civilizadas.

O principal papel da educação, através do escopo do IHGB, era, portanto, ministrar uma História Nacional, de acordo com as pretensões da elite, na qual a questão da mestiçagem era o ponto central. Nesse intuito de problematizar a realidade brasileira, além de assegurar a manutenção da ordem e a disseminação da civilização manter a

ordem significava garantir a continuidade de uma estrutura social fundamentada no trabalho escravo, no monopólio da terra e a disseminação da civilização (MATTOS, 1998).

Devido esta preocupação da criação de uma História Nacional, a partir da questão da mestiçagem, Karl Philipp von Martius ganhou o concurso de monografia sobre o melhor projeto para se escrever a História Nacional, do qual, a partir da mistura das três raças – branca, negra e indígena- explicava-se a formação da nacionalidade brasileira. Partindo do elemento branco, como elemento essencial este sugeriu o progressivo branqueamento como alcance de uma sociedade civilizada.

Em Como se deve escrever a história do Brasil, Martius afirmou que a chave para se compreender a história brasileira residia no estudo do cruzamento das três raças formadoras de nossa nacionalidade – a branca, a indígena, a negra –, esboçando a questão da mescla cultural sem, contudo desenvolvê-la [...] É verdade que o naturalista alemão priorizou a contribuição portuguesa na formação da nacionalidade brasileira e praticamente silenciou sobre o papel da “raça” negra, para usar o seu vocabulário, reservando ao índio – um tanto idealizado, vale dizer – papel secundário. Mas não resta dúvida de que, já com Von Martius, a questão da miscigenação étnica e cultural estava posta (VAINFANS, 1999, p. 02).

É neste contexto também que surge outras explicações para questão da mestiçagem, assim como o mito da democracia racial, desenvolvida por Gilberto Freyre, da qual surgira pela primeira vez, uma análise da contribuição do negro para a formação da identidade nacional. No entanto, são explicações que contribuem para o imaginário racial, que alimentam a diferença social, racial e econômica no Brasil. Estas análises contribuíram para conformar as necessidades da elite brasileira, relegando ao negro uma posição marginalizada na sociedade e assegurando o papel ordenador e civilizador da educação, que fora transmitido principalmente pelo Ensino de História.

Ao mesmo tempo em que seu papel ordenador e civilizador era cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagem refletiam as características da produção historiográfica então em curso, sob os auspícios do IHGB. Produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a monarquia (FONSECA, 2004, p. 47).

4.2 Período Republicano

Com o advento da República houve uma maior preocupação com os métodos empregados no Ensino de História, isso se deve aos inúmeros textos de orientação publicados nos livros didáticos, como objetivo de orientar professores e alunos sobre as funções e objetivos da História: formar um cidadão adaptado à ordem social. Há neste

período um esforço de exaltação a Pátria, pois “o primeiro trabalho, e o mais interessante, é o de mostrar como a nossa história é bela, e como pátria, feita, defendida e honrada pelos nossos maiores, é digna de nosso culto” (POMBO, 19ª edição, p. 03).

Até a década de 80, a função da História como disciplina era, portanto, a formação do cidadão conforme às necessidades do Estado, não abrindo espaço para a interpretação e a análise crítica para a posição do indivíduo nas relações sociais. Desse modo, não havia uma problematização sobre a questão racial, na qual o negro obtinha uma posição marginalizada na sociedade brasileira, reverberando, assim, as interpretações do imaginário racial, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (GOMES, 2011).

4.3 Reforma dos anos de 1980

Com o processo de redemocratização, e o advento de novas interpretações sobre a realidade brasileira, evidenciou-se a necessidade de se promover mudanças no Ensino de História. Como exemplo pode-se citar a elaboração de projetos educacionais que abordassem o processo de construção da democracia no Brasil. A partir desta vertente de interpretação, de que os homens fazem a história e são produtores de seu próprio conhecimento histórico, a questão racial passou a ser problematizada, discretamente, através da metodologia do materialismo histórico, que passou a integrar os conteúdos dos currículos de história.

O novo programa foi apresentado como realização do desejo de uma História “... mais crítica, dinâmica, participativa, acabando, assim, com a História linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heroica” [...] Definido esses princípios e partindo da noção de que “os homens fazem a História e são produtores de seu próprio conhecimento histórico”, os elaboradores do programa ressaltavam a necessidade de que esse princípio básico aparecesse na própria prática pedagógica, no cotidiano escolar, no processo ensino/aprendizagem, integrando alunos e professores (FONSECA, 2004, p. 62).

As reformas educacionais dos anos de 1980 experimentaram, portanto a experiência de natureza progressista, tendo como referência o acompanhamento do desenvolvimento humano e maior autonomia escolar. Alterou-se, a ênfase dos objetivos pedagógicos há um deslocamento do ensinar para o aprender. Do ponto de vista da didática da história, que esse deslocamento articula a finalidades formativas diversas: do aluno ideal (cidadão súdito) capaz de memorizar para celebrar o passado nacional, um cidadão conforme às ideologias do Estado; para o aluno capaz de desenvolver o senso

crítico para questionar identidades sociais unívocas e de reconhecer o caráter conflitivo da história para compreender o presente.

4.4 Reforma dos anos de 1990

Através das reformas educacionais a partir dos anos de 1990, na qual previa consecutivamente a educação como instrumento para o progresso do país: para a emancipação social e autonomia dos sujeitos, embasada na ideologia neoliberal e na era da globalização, houve uma nova forma de organização do trabalho escolar, com ênfase em três pilares emergentes, a gestão escolar, a formação de professores e educação inclusiva.

[...] A análise das tendências que marcam o processo de globalização não deixa dúvidas quanto aos valores que privilegia aos modos como se organiza. No contexto do acirramento das diferenças sociais provocado pelas tendências globalizantes, pela concentração de riqueza e pelos processos que acompanham (redução do emprego, encolhimento do Estado, etc.), a implementação de políticas realmente inclusivas deve enfrentar grandes problemas. (LAPLANE, 2004, p. 17-18 apud LACERDA, 2006, p. 168).

A partir da Declaração de Jomtiem, elaborado na Tailândia, se inicia o debate de uma educação inclusiva, que fornecesse definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem. Nesse debate incluía estabelecer metas a serem atendidas mundialmente a fim de garantir à todos os indivíduos os conhecimentos básicos e necessários para assegurar uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e justa, atendendo as demandas do neoliberalismo e da globalização. Em 1994, a partir da Declaração de Salamanca, houve uma ampla defesa da educação de perspectiva inclusiva. Por essa defesa, a educação especial, não só a educação para deficientes em geral, mas a educação para todas as desigualdades tornou-se parte integrante dos programas educacionais. Nesse sentido, a ênfase da educação passou a ser o desenvolvimento da criança a promoção da filosofia da solidariedade e o respeito mútuo entre as diferenças individuais:

A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas. (LACERDA, 2006, p. 167).

As reformulações propostas nas reformas educacionais a partir de 1990 influenciaram amplamente a organização do trabalho escolar no Brasil, principalmente a partir da Lei nº 9.394/96 (LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

A lei 10.639/03, que foi promulgada em 2003, alterou a LDB, com a inclusão obrigatória no currículo oficial da temática História e Cultura Afro – brasileira. O principal objetivo dessa obrigatoriedade visa formar o indivíduo para saber conviver e respeitar as diversidades uma vez que o pressuposto está em trabalhar a questão dos Valores é entender a discriminação sofrida por Negros e Índios. Portanto, “os agentes educativos necessitam receber formação capaz de embasar a escolha de critérios adequados para seleção dos conteúdos, considerando-se um conjunto de critérios de aspectos favoráveis à inclusão do negro, com respeito à valorização da sua cultura” (CAETANO; NASCIMENTO, 2011, p. 88).

Entretanto ainda hoje se presencia, através de pesquisas, que a Lei 10.639/03 não é aplicada na maioria das escolas, e que por isso, então, a condição da realidade do negro ainda se encontra pormenorizada de direitos e discriminada, ou seja, se presencia a vigência de uma democracia pautada na cordialidade das diferenças e a figura do negro ainda se encontra na instância de invisibilidade social.

O que se constata como resistência à aplicação da lei são os preconceitos ainda existentes na sociedade, que foram ressignificados ao longo do tempo, mas que ainda refletem o imaginário racial. Assim, o *Mito da democracia Racial* na qual: se caracteriza por uma falsa ideia de igualdade entre os indivíduos, pautada em uma convivência harmônica entre os diferentes grupos, brancos, negros e índios; os principais grupos formadores da sociedade brasileira; o *Ideal de Branqueamento* na qual foi incentivado o branqueamento da população, por se acreditar que a miscigenação melhoraria a sociedade, com a absorção do elemento negro no Brasil; a *Pós-modernidade* na qual se desestimula a problematização das estruturas estáticas organizativas da sociedade; e o *Neoliberalismo*²⁰, que é considerado o principal obstáculo da Lei.

Conclui-se, portanto que ao longo das reformas curriculares, que proporcionaram diferentes ênfases ao Ensino de História, contribuíram para a

²⁰ Ver em CAETANO; NASCIMENTO (2011): O Neoliberalismo surgiu como uma releitura do Liberalismo no contexto da crise econômica e da crise do Bem Estar Social (*Welfare State*), na qual o Estado é o grande provedor da questão social. Esse modelo político/econômico tem por objetivo a recuperação mundial, e suas bases são assentadas em um Estado que pretende mínimo nas relações econômicas, isto é, o Estado apenas regula as relações do mercado de acordo com o seu interesse.

invisibilidade do Negro, e mesmo após esforços para reparar o passado marcado pela violência da discriminação, através de políticas pública e ações afirmativas, ainda se encontra resistência na sociedade brasileira para com a cultura afrodescendente. Mas, o que os dados revelam sobre essa questão? No próximo capítulo será apresentado os resultados acerca da pesquisa em relação à representação dos negros nos manuais didáticos.

PARTE 2: A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.

Neste capítulo serão apresentadas as análises dos dados dos Livros Didáticos de História dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Primeiramente, o objetivo será o de apresentar o mapeamento feito sobre o lugar do Negro, da cultura africana e afrodescendente na História; no segundo momento a proposta será expor os aspectos quantitativos e qualitativos dos temas referentes à representação do Negro; no terceiro momento a discussão girará em torno da fundamentação ideológica dos Livros Didáticos para, no quarto momento, verificar se os objetivos propostos nos Livros são pertinentes a proposta da Lei 10.639/03; a proposta será a de fazer uma revisão crítica do objeto.

1 O que os dados revelam: Mapeamento sobre o lugar do Negro e da Educação Africana na História.

Para a efetivação do levantamento acerca do Negro e da Educação Africana na História, foram selecionados quatro coleções de Livros Didáticos de História sendo três do Ensino Fundamental e um do Ensino Médio. Seguiu-se a proposta do PNLN de 2011, 2012, 2013 e 2014 e no PNLEM de 2007 para a efetivação da escolha. Nesse sentido, os Livros escolhidos foram: SCHMIDT, Mario Furley, *Nova História crítica: ensino médio: volume único – 1.ed.*- São Paulo: Nova Geração, 2005; CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina. *A escrita da História 1; 2 e 3- 1. Ed.* –São Paulo: Escala Educacional, 2010. – (Coleção A escrita da história); CAMPOS, Helena Guimarães; FARIA, Ricardo de Moura; MIRANDA, Mônica Liz. *Estudos de História. 1. Ed.* – São Paulo: FTD, 2010.- (Coleção estudos de história; v. 1; 2 e 3).; e Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário. – 2.ed. – São Paulo: Moderna, 2007. 8º e 9º ano²¹.

1.1 Coleção Nova História Crítica

A coleção *Nova História Crítica*, tem por objetivo elaborar uma ruptura com a História tradicional, que foi soberana e absoluta na produção dos materiais utilizados em salas de aulas. O livro propõe um ensino voltado para a reflexão crítica, para uma

²¹ No anexo nº Cf. as fichas catalográficas de cada exemplar

autoconscientização do Ser que conquista seus direitos de cidadania. O objetivo dessa proposta não está, apenas, em conhecer os fatos históricos, mas aprender a pensar historicamente, além de estimular a reflexão e a autonomia do aluno na produção deste pensamento.

No tocante a temática acerca da origem da humanidade, o livro não atribui ao continente africano a importância, de modo especial das descobertas arqueológicas recentes, que designam a África como sendo esse berço da origem. Por sua vez, atribuem à Mesopotâmia (Oriente Médio) a originalidade das invenções tecnológicas da agricultura, do bronze e da caça. A única civilização africana que foi exposta é a Egípcia. No entanto, o Egito é citado como uma civilização antiga que, apenas, sob influência dos mesopotâmios, contribuiu para o desenvolvimento da humanidade.

No tema História Antiga, a coleção aborda a história da África antiga. A narrativa se atenta para o fato de que o continente africano sempre esteve em constante contato com outras civilizações e que, portanto, nunca esteve isolado do mundo. Atenta-se também para a formação do continente africano, que consta uma grande diversidade cultural, por isso é impróprio assumir generalização ao se tratar de África. Há a apresentação da história de algumas culturas africanas como: O império Kush; A cultura Nok; O reino de Áxum; O reino de Gana; O reino de Mali; O reino do Kongo; O reino de Monomotapa. Nessa seção, é apresentada também a invasão mulçumana ao continente africano e sua importância para ele, na medida em que, através da influência islâmica a África obteve maior dinamização na economia e maior contato com outras civilizações e continentes.

No contexto do Brasil colônia, propõe-se a problematização do conceito “etnocentrismo” e a partir disto busca incentivar os alunos a praticar um olhar crítico ao reducionismo de culturas em detrimento de outras que se julgam mais desenvolvidas. Através do conceito em questão, o autor instiga aos alunos em observar a contribuição de todas as culturas para a construção da realidade.

O capítulo denominado *Escravidão colonial* versa sobre a escravidão indígena e a escravidão africana como a principal ferramenta econômica do Brasil colônia e, por esta razão, enfatiza que, devido à utilização do trabalho compulsório de negros e índios, há, até os dias atuais, diferenças sociais presentes na construção da sociedade brasileira. O livro aponta também para a grande contribuição da diversidade cultural do continente africano no tocante a construção da cultura brasileira.

As revoltas anticoloniais como a Conjuração Baiana e a Inconfidência Mineira, são apresentadas através de métodos comparativos, porém revelam diferenças cruciais: a Inconfidência Mineira é apontada como a mais conhecida, uma vez que foi eleita como memória nacional, após a proclamação da república; a Conjuração Baiana foi renegada, talvez, pelo seu caráter popular e mais democrático, portanto, não tem grande destaque. Neste contexto, o processo de Independência do Brasil é apresentado como um fato histórico que não influenciou no cotidiano brasileiro e não mudou a condição de vida dos negros escravizados.

Os movimentos abolicionistas são representados e empreendidos principalmente por brancos e membros da elite que lutaram pelo fim da escravidão. As iniciativas de resistência dos negros são quase todos representados através de atos violentos. A abolição da escravidão aparece no livro, portanto como a maior doação e boa vontade dos senhores, que já praticavam a concessão de prêmios aos escravos mais dedicados. A narrativa deixa clara que, a questão abolicionista não foi algo desejado pelos republicanos, mas foi utilizado apenas como massa de manobra de campanha, já que a substituição pela mão de obra assalariada já havia acontecido e beneficiava principalmente os senhores de terra.

A ascensão da República no Brasil é demonstrada de maneira distorcida do principal espírito Republicano: governo do povo e para o povo. A coleção aborda a República brasileira como fruto de aspirações da elite, portanto sem a presença do povo, satisfazendo apenas as vontades dos fazendeiros. Machado de Assis é apresentado como maior representante afrodescendente da literatura brasileira. Em suas obras, o escritor apresentou o cotidiano brasileiro, principalmente a realidade do Rio de Janeiro, e demonstrou como a identidade brasileira vinha sendo delineada.

No tocante a representação do continente africano, assim como a expressão da cultura afrodescendente nos tempos atuais, não há nenhuma problematização.

1.2 Coleção A Escrita da História

A coleção *A Escrita da História* objetiva a formação da cidadania dos alunos, incentivando a construção de uma participação consciente. O objeto central da proposta do Livro está em pensar em um ensino crítico, aberto e estimulante e, a partir disso, espera-se edificar uma postura ativa, dinâmica e construtiva dos alunos, além de desenvolver uma boa formação analítica e questionadora.

Na temática das grandes origens, a coleção demonstra que o continente africano foi o berço da civilização humana, entretanto apresenta outras vertentes de estudos que assumem reconhecer pouca confiabilidade na África ser precursora da humanidade. O capítulo também explora alguns mitos de criação, trazendo de três civilizações diferentes, com culturas muito distintas, entre elas: a mitologia dos Orixás, do povo ioruba, que se situa atualmente na Nigéria.

No capítulo da História da África é abordado o período da antiguidade africana. O Império Kush e a civilização Egípcia são apresentados como fundamentos da formação cultural africana, entretanto não abrange a importância destas civilizações no tocante a influência a outras civilizações, inclusive de outros continentes. Pode-ser dizer que o Livro não explicita a importância dos intercâmbios culturais, sociais e econômicos existentes entre as civilizações, além de haver a representação da grande diversidade cultural do continente africano. Há, por sua vez, a contextualização da presença islâmica no continente, de forma não aprofundada.

O capítulo *Inferno dos negros, purgatório dos brancos, paraíso dos mulatos*, apresenta como tema principal a implantação da escravidão africana, que obedece a vários interesses, principalmente, de ordem econômica. A justificativa religiosa em defesa a escravidão africana é contextualizada no livro de maneira não muito clara.

No que diz respeito à economia açucareira e a economia da mineira, a representação dos negros é apresentada através do processo de escravização na colônia. O livro assumiu categorias bem definidas sobre brancos, negros e mulatos, com papéis sociais definidos e pouco mutáveis. Assumiu, também, a tese de que o escravismo foi uma das alavancas do capitalismo no Brasil. Os quilombos foram apontados como principais meios de resistência dos negros escravizados, que se caracterizavam como sendo uma pequena reprodução das tribos africanas.

Nos movimentos de independência, a coleção destaca a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana, enfatizando o caráter popular do levante baiano. No entanto, dá-se mais ênfase a Inconfidência Mineira, devido seu caráter elitista que posteriormente, foi escolhida pelo governo republicano como um símbolo da memória nacional.

No período imperial houve uma grande busca por uma identidade nacional. A narrativa do livro demonstra a busca pelo ideal de povo brasileiro, em que teóricos e literários encontraram, primeiramente, através do indianismo/romantismo. Os intelectuais viram na figura do índio o verdadeiro preceptor da cultura brasileira. Do indianismo, há o deslocamento para o realismo que, pela primeira vez, apresenta o

Negro, como elemento que contribuiu para a formação da sociedade brasileira, porém ainda elege o elemento branco como referência. Há, pela questão exposta, a defesa da miscigenação como meio de progresso da sociedade (política de branqueamento).

Alguns expoentes do realismo trazidos pela coleção são: Silvio Romério e Nina Rodrigues. A construção da identidade nacional passou a ser objetivo central do Instituto Histórico Geográfico brasileiro (IHGB), que almejava redimensionar a cidadania de forma a torná-la acessível aos ex-escravos, sem esquecer os senhores. Neste contexto, destaca-se no Livro os fundamentos da Política de branqueamento, que incentivou a vinda de imigrantes, principalmente italianos, para trabalhar nas lavouras brasileira, essencialmente na atividade cafeeira. A proposta *política de branqueamento* esforçara em substituir a mão de obra escrava pela mão de obra do trabalhador livre, além de civilizar a nação considerando, o elemento branco como sinônimo desta.

Na temática dos movimentos abolicionistas, o Negro não aparece como um ator social ativo, que luta por seus direitos, no capítulo em questão é apenas apresentando os interesses da elite brasileira perante o processo da abolição da escravidão. O Livro critica o darwinismo social quando esse descreve o uso dos conceitos de luta pela existência e sobrevivência dos mais aptos. No entanto, apresenta em quase todo seu discurso o elemento branco como o elemento progressista, isto é, como fardo do homem branco: espalhar a civilização pelo mundo.

No período republicano a questão do Negro não é explorada, assim como não é explorada a questão do direito à sua cidadania. Os negros são associados sempre, na coleção, à cultura popular e marginalizada, crescente principalmente no Rio de Janeiro com a formação das favelas. Já a cultura afrodescendente é considerada, pela elite branca, prejudicial aos modelos europeus aspirados.

Ainda é apresentada, nesta temática, a Revolta da Chibata e a Revolta da Vacina que envolveram a representatividade dos negros e da camada popular, porém a Revolta da Chibata não aparece com tamanha evidência como a Revolta da Vacina.

A África é apresentada, em um contexto atual, no livro, através de sua contradição: piores índices de desenvolvimento humano enquanto possui as maiores reservas extraordinárias de riquezas em seu território, no entanto não é abordado a expressão da cultura africana e sua contribuição para o mundo.

1.3 Coleção Estudos da História

Essa coleção adota uma proposta de ensino de História Integrada, com os conteúdos organizados em sequência cronológica articulando História Geral, da América e do Brasil. A narrativa principal, propõe conexões significativas entre passado e presente, acontecimentos e processos, com a intenção de ultrapassar as narrativas de caráter linear. Há um esforço de estimular atitudes éticas através de dossiês, um específico sobre cidadania e outro eventual sobre a História da África e da cultura afro-brasileira. Os dossiês são compostos por um conjunto de excertos de livros ou artigos combinados com mapas, registros imagéticos, tabelas e quadros, explorados por meio de atividades na seção *Exercícios*. Portanto o principal objetivo da coleção é a de incentivar a construção da cidadania dos leitores a partir de temas transversais.

O capítulo sobre a origem da humanidade não traz nenhuma problematização em sua narrativa sobre a contribuição do continente africano. Entretanto, o dossiê referente ao capítulo, aponta algumas lendas e mitos de criação que partem do pressuposto que a África é o berço da humanidade.

No contexto da História antiga apenas a civilização Egípcia, que é enquadrada na história antiga dos povos orientais. Os outros impérios africanos antigos são abordados, mais uma vez, na seção dossiê. Nota-se que não há a problematização da riqueza desses impérios, tanto em técnicas e comércios, assim como na influência deles para com outras regiões do mundo. Dá-se ênfase ao olhar do grego sobre a África, ou melhor, do privilégio da cultura europeia sobre a cultura africana, questão que causa um reducionismo sobre a diversidade cultural do continente africano.

Na era medieval, a presença da História do continente africano é minimizada, devido o pressuposto de que a África não passou pelo mesmo processo do feudalismo como o continente europeu. A história da África neste período é marcada apenas pela presença do Islamismo.

O renascimento no continente africano é representado com a chegada dos europeus e o começo do processo de colonização dos povos africanos, assim como o processo de escravização dos negros.

O negro, no contexto brasileiro, aparece apenas na condição de escravo e ligado a atividade da economia colonial. Há trechos de obras que problematizam a questão da escravidão com a desigualdade social existente no Brasil até os dias atuais, entretanto são trechos esparsos que precisam de mais contextualização. A religião católica é apresentada como legitimadora da escravidão, assim como, meio de aculturação da

cultura africana. O sincretismo religioso é visto como meio de resistência dos negros à sua condição de escravo, entretanto o candomblé e outras expressões religiosas afrodescendentes são representadas a partir de um imaginário mágico e imagético.

A sociedade colonial brasileira se constituiu pelos laços do patriarcalismo, no qual o senhor de escravo provia o bem estar para a sua família, de seus descendentes e suas propriedades. As manifestações culturais na colônia são apresentadas, todas, a partir do elemento branco. A representação do negro se dá apenas através de sua escravização, que se concretiza devido ao fator econômica, pela necessidade de grande quantidade de mão de obra. A construção da sociedade açucareira e a sociedade mineira é proposta a partir de elemento branco.

O dossiê anexado ao capítulo que remete ao período colonial traz textos que pautam na visão do europeu sobre os negros vindo ao Brasil, como os textos intitulados: *Depoimentos de visitantes estrangeiros revelam o olhar europeu sobre os negros no Rio de Janeiro* e *O medo branco*.

No contexto dos movimentos abolicionistas, a narrativa principal do capítulo não demonstra a abolição como uma ação propriamente empreendida pelos negros a fim de conquistar novos direitos, há apenas um elencar de concessões dos brancos para os escravos de acordo com as necessidades econômicas. Entre essas concessões pode-se destacar a: lei Saraiva, lei dos Sexagenários e lei do Ventre Livre. O dossiê que aborda esta temática apresenta textos que tratam sobre a vivência do negro após a abolição da escravidão, entretanto não aborda o negro como ator social em nenhum dos argumentos.

Na transição do período Colonial ao Império, há o entendimento por parte dos autores do livro de que, não ocorrera nenhuma mudança social no Brasil. A sociedade brasileira é demonstrada como uma sociedade estática, com nenhuma possibilidade de mobilidade social, bem como o negro é apresentado sempre através de sua condição de escravo. Logo após a extinção da escravidão, o negro se tornou propagador de uma cultura popular, muito distinta da cultura elitizada. A narrativa do tema apresenta uma divisão muito bem definida entre a cultura da elite e a cultura popular, atribuindo ao popular um caráter de subalterno.

O elemento negro, na narrativa principal na temática da república brasileira, é completamente suprimido, há apenas uma problematização da cultura do negro no dossiê acoplado ao capítulo, que contém textos críticos sobre a formação da identidade negra e sobre a discriminação que perdura pela história brasileira. No contexto da

História mundial contemporânea, o continente africano é abordado em seus movimentos de Independência, ocorridos recentemente, trazendo Nelson Mandela como grande expoente da luta pela liberdade na África.

1.4 Coleção Projeto Araribá

A coleção *Projeto Araribá*, destinada ao Ensino Médio, tem por objetivo maior a construção da cidadania de seus leitores. A partir de uma organização cronológica linear em que integra a história geral com a história do Brasil, da África e Ásia. Os livros propõem também a discussão crítica sobre os conceitos de discriminação, preconceito racial e a preservação do meio ambiente.

Foram escolhidos os livros referentes às séries finais do Ensino Fundamental – oitavo e nono ano –, portanto as temáticas que foram analisadas não são as mesmas contempladas nas outras coleções, que são relativos ao Ensino Médio.

No tocante a representação do Negro na sociedade colonial, há apenas referência através de sua escravização, e a maior forma de resistência é a formação dos quilombos. O Negro cativo é mostrado como principal mão de obra para a economia colonial, o que enfatiza apenas seu caráter de propriedade. Ao se tratar da formação da sociedade mineira, o elemento branco é predominante, relegando às outras culturas, o caráter de subalterno e popular.

O movimento abolicionista é apresentado como uma imposição de fora para dentro no Brasil. O livro evidencia que a pressão inglesa, que já começara pela a extinção do tráfico negreiro, foi o que mais contribuiu para a extinção da escravidão no Brasil, juntamente com os interesses da elite brasileira, não destacando nenhuma ação dos negros na conquista de mais direitos. Portanto, o processo de abolição é apresentado no livro como uma luta que fora ganhando adeptos ao passar do tempo, mas o Negro continuou sendo representado apenas como um ator social passivo.

O advento da república é marcado pela contradição da modernidade industrial do país e a crescente exclusão de grande parte da população brasileira. No período republicano, o ideal de branqueamento é mostrado amplamente como o principal objetivo da sociedade brasileira, apoiado com o processo de imigração de trabalhadores nos cafezais paulistas, principalmente. No contexto da Era Vargas, a coleção mostra que obteve um grande esforço para a construção de uma identidade nacional, priorizando a modernidade do país, e partindo do elemento branco como principal exemplo de civilidade.

No que tange a totalidade da produção dos manuais, os elementos apresentados acima sintetizam, objetivamente, quais são as características da representação do Negro, encontrados nas coleções. A seguir será apresentada uma análise quantitativa do mapeamento, em relação à frequência que aparecem os itens listados acima.

2 Aspectos quantitativos; qual a frequência.

Neste item será exposta uma tabela referente à frequência dos elementos didáticos, que foram pré-estabelecidos pelo autor e pelo orientador como método de análise da representação do Negro nos Livros, no contexto da História do Brasil, assim como, no contexto das grandes origens da civilização humana, na história da África e na condição do Negro no contexto atual da História Geral.

		Coleção			
		Nova História Crítica	Escrita da História	Estudos de História	Projeto Araribá
Elementos Didáticos	África como berço da humanidade.	X	X		
	História Antiga da África.	X	X		
	Escravo como ferramenta Econômica (“Escravidão colonial”).	X	X	X	X
	Mentalidade mercantil (“racionalidade capitalista do trabalho”).	X	X	X	X
	Presença da Igreja-Jesuítas.	X	X	X	X
	Resistência Negra através da violência.	X	X	X	
	Resistência através dos Quilombos.	X	X	X	X
	Resistência através da Religião (Candomblé).			X	
	Resistência através da Música, da Comida e da Capoeira.		X		
	Movimento Abolicionista: o Branco como ator social.	X	X	X	X
	Movimento Abolicionista: o Negro como ator social.				
	Cultura Afrodescendente	X	X	X	

	como cultura popular.				
	Política de Branqueamento.	X	X	X	X
	Cultura Afrodescendente atualmente.				

A partir da análise da tabela acima, que é organizada pela disposição de algumas temáticas em que está presente referências a representatividade dos negros – elementos didáticos–, de acordo com cada coleção didática estudada, pode-se concluir que alguns elementos, pertinentes a representação do Negro, são presentes nas coleções analisadas e outros não são abordados. Há uma característica importante para ressaltar, estes elementos representativos são constantes em todos os livros analisados, isto é, não são elementos mutáveis ao longo do livro, por exemplo, o Negro não é em nenhum momento abordado como ator social, nas coleções analisadas, e esta condição é constante em todas as temáticas. Portanto, pode-se concluir que os lugares sociais do negro, apresentados nos manuais são imutáveis e definidos, não havendo espaço para a problematização da mobilidade social entre as classes sociais.

O Negro escravizado, principal ferramenta econômica no período colonial e Imperial do Brasil, é um dos elementos mais presentes em todos os livros. A característica econômica atribuída ao Negro reflete a racionalidade capitalista do trabalho, em que a condição do ser humano é relegada apenas à mercadoria. Esta mentalidade mercantil perpassa o discurso de todos manuais analisados. Outro elemento presente, frequentemente, é a presença dos jesuítas, que legitimam através da educação a colonização portuguesa e a desigualdade social. É perceptível, também a presença do discurso da política de branqueamento nos livros a fim de justificar o movimento abolicionista e a imigração de trabalhadores livres para o Brasil, em substituição da mão de obra escrava.

A formação dos quilombos é o principal meio de resistência abordado pelos livros, relegando aos outros elementos menor frequência, ou até mesmo a omissão. A religião, a gastronomia, a música e a capoeira, não aparecem nas narrativas dos manuais como sobrevivência da cultura africana, no entanto quando abordadas, são relegadas a condição de inferioridade e popularidade, claramente distinta da cultura elitista, a do branco. A representação do Negro como não ator social reflete na falta de expressão

cultural na história do Brasil e principalmente na História contemporânea, que não é abordada em nenhuma das coleções, assim como a condição do continente africano também não é exposto no tocante a suas contribuições para a História geral atual.

3 Aspectos qualitativos; qual a fundamentação ideológica.

Na perspectiva da crítica materialista, de constituição dos sistemas de produção, entende-se qual foi o projeto de construção do modo de produção escravista no Brasil, do mesmo modo como a formação das relações sociais do povo brasileiro. A partir desta análise, a perspectiva qualitativa pretende perceber quais são as fundamentações ideológicas que perpassam a escrita dos livros didáticos analisados.

Partindo da concepção materialista da realidade, para, através do método de análise da dialética, o materialismo dialético permite analisar o indivíduo real que determina suas ideias e suas concepções, através da forma como o este ser exprime sua vida produtiva. No entanto, essa maneira de exercer a atividade não corresponde meramente à reprodução da existência física dos indivíduos, pelo contrário, já constituiu um modo determinado de atividades destes, uma forma determinada de manifestar sua vida. O que são os homens coincide, portanto, com a sua produção, isto é, aquilo que necessitam produzir, assim como a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, assim, das condições materiais de sua produção (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2006). Neste viés, os livros didáticos analisados refletem a *Racionalidade Capitalista do Trabalho*, caracterizada pela organização do produto final em detrimento da desumanização do trabalhador, através de sua exploração, em que o Negro é representado apenas pela sua escravização, isto é a perda de sua humanidade e de sua historicidade. O Negro a partir da *Racionalidade Capitalista* perde a qualidade de ator social, conseqüentemente não possui história. Assim sendo, o Negro nesta perspectiva não contribui para a construção da cultura brasileira.

Perseguindo este horizonte, outras fundamentações ideológicas que perpassam o universo teórico das Coleções analisadas, identifica-se como referenciais a democracia racial, ecoada através das ideias de Gilberto Freyre e as ideias de construção de uma identidade nacional reverberada pelo IHGB.

A ideia de que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio era um ideal bastante difundido ao redor do mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, bem antes do

nascimento da sociologia. Tal ideia, no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. Mais ainda: a escravidão mesma, cuja sobrevivência manchava a consciência de liberais, era tida pelos abolicionistas americanos, europeus e brasileiros, como mais humana e suportável, no Brasil, justamente pela ausência dessa linha de cor (GUIMARÃES, 2004).

A lei da miscigenação assumia originalidade na obra de Freyre (1933), pois assumia um equilíbrio de antagonismos, isto é, para Freyre (1933) a ordem racial era um fator cultural, complementado pelo enfoque genético.

Segundo o autor, para um [Martius], a mestiçagem era apenas um fenômeno de ordem racial, enquanto que para o outro era um fato cultural [Freyre]. Já se discutiu a permanência em C. G. & S. de um enfoque genético que acaba por se tornar complementar aos dados da cultura (NICOLAZZI, 2008, p. 362).

Freyre (1933), a partir da miscigenação, acredita em uma tendência evolucionista da sociedade, na qual em um encontro de civilizações civilizadas e atrasadas, se levaria a evolução da sociedade, com peculiaridades culturais, mas levaria a uma evolução.

Fato que o autor de C. G. & S. salientara sem pretender por isso que as sociedades ameríndias devessem ter sido idilicamente conservadas fora de toda a europeização e, muito menos, de qualquer cristianização. Os métodos de europeização dos plantadores de cana e dos bandeirantes e os de cristianização, empregados pelos jesuítas, é que nem sempre terão sido os mais inteligentes, nem mesmo os mais cristãos ou simplesmente os mais humanos. Pelo menos, para quem se coloque do ponto de vista de melhor aproveitamento da cultura e da gente indígenas na formação brasileira (FREYRE, 1933, p. 141).

Esses são os preceitos da democracia racial, que estão presentes nos discursos dos livros didáticos, e que ajudam a construir o imaginário racial de aceitação da escravidão pelos negros, bem como a falta de sua representatividade na construção da cultura brasileira.

O projeto de criação de uma identidade nacional, foi relegado ao Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) no intuito de agregar todas as expressões culturais representativas constitutivas da cultura brasileira. A construção da nação se daria não apenas por meio dos “acontecimentos significativos” da história do Brasil, mas também a partir das representações e da seleção desse passado. A História foi vista, assim, no momento da instalação do Estado nacional brasileiro, como um caminho

frutífero para a formação do ideal de nação e encontro de elementos que pudessem marcar uma singularidade brasileira (RODRIGUES, 2003).

Essa concepção da História como disciplina, que abria caminho para a realização de um projeto de nação, remeteu aos ideais nacionalistas em voga na Europa. O principal compromisso do IHGB, presente desde a sua proposta de criação era que, com a compilação, divulgação e organização de um arquivo de documentos relativos à história do país, pudessem servir de referência para a escrita da história e da geografia nacionais. Pretendia-se criar no Brasil um corpo documental equivalente àqueles organizados na Europa, inspirados no movimento de procura de fontes que marcou o século XIX, assim como a percepção da história como caminho para a construção de laços de identidades.

No entanto, em muitos representantes do IHGB há, na construção de suas obras, uma exclusão do elemento negro para a construção da identidade brasileira, partindo do branco, o elemento civilizador. Constatou-se que, nos discursos dos livros didáticos estão presentes os traços das ideologias do IHGB, elencando o elemento branco como o portador da cultura brasileira.

Através desta análise o que ficou evidente é o fato de que em todas as coleções há a presença das fundamentações ideológicas: do IHGB e seu esforço em forjar uma identidade nacional brasileira, com métodos contraditórios; da sobrevalorização do trabalho em detrimento do ser humano, que relega à desumanização do trabalhador; e da democracia racial, que legitima a ilusão da inexistência de preconceito racial no Brasil, assim como legitima outras ideologias, como a política de branqueamento. Desse modo, os manuais didáticos privilegiam, por fim, a representação ideológica da trajetória do Negro em detrimento de uma contextualização histórico e cultural, que dota o Negro de historicidade e representatividade, principalmente na construção da cultura brasileira. No próximo item será explicitado as críticas aos elementos elencados que caracterizam a representação do Negro encontrados nas coleções.

4 Análise crítica sobre os aspectos estruturais do Livro Didático.

Feito o mapeamento sobre o lugar do Negro e da Educação africana na História a partir da análise dos Livros Didáticos propostos, assim como, uma análise quantitativa e uma análise qualitativa, será exposto, a seguir, uma análise crítica sobre os aspectos estruturais do livro em relação à representação do Negro no contexto brasileiro e no

contexto mundial, além da problematização e a presença do continente africano na História Geral.

Todos os livros abordam a temática das grandes origens e mitos de origens sobre a criação da raça humana – exceto a coleção Projeto Araribá – no entanto, viu-se que em nenhuma coleção há ênfase nas recentes descobertas arqueológicas, que designam o continente africano como o berço da humanidade, onde se desenvolveram os primeiros grupos de *homo sapiens* e as primeiras comunidades com tecnologias para a agricultura, a caça e até a manipulação do bronze. Por que não relegar a relevância ao continente destas novas descobertas? Será que relegar esta importância à África colidiria com o esforço de legitimar a segregação dos valores culturais africanos?

Ao se tratar da História da África todas as coleções abordam a formatação dos Impérios africanos no período da antiguidade, apenas, porém a África não possui História apenas no período antigo, negar as temporalidades e as mudanças africanas, é retirar sua historicidade. O continente, ao longo dos séculos, vivenciou todos os processos históricos, com civilizações em constantes mudanças, fato que os livros didáticos não abordam. Há uma lacuna presente nas narrativas das coleções entre a história antiga da África até o período colonial brasileiro, em que a demanda por negros africanos foi exacerbada. Este apontamento revela outra problemática crucial na formação dos alunos: o esquecimento do continente africano no contexto mundial, assim como, o estranhamento às suas expressões culturais.

Ponto interessante a destacar, a posição em que a Civilização Egípcia se enquadra no discurso didático das coleções analisadas. Há uma aproximação da civilização egípcia à civilização grega e romana antiga, no tocante a caracterização da cultura Egípcia, entretanto é uma aproximação que objetiva demonstrar a grandeza das civilizações europeias em detrimento da civilização africana, o que supõe enfatizar, assim, o olhar europeu sobre a civilização africana. A partir dos livros, pode-se conferir que a Civilização Egípcia foi uma grande civilização que, no entanto, não se compara a magnitude das civilizações europeias ou pode-se pensar também que ao tratar da civilização grega, romana e egípcia, os/as autores/as entendem a civilização egípcia muito mais próxima à europeia e uma exceção africana.

Outro equívoco frequente, presente no discurso das coleções é utilização da denominação escravos africanos; esses não saíram de seu continente na condição de escravos, pelo contrário se tornaram escravos quando chegaram ao Brasil, mediante a perda de sua humanidade. O que se refere à temática do Brasil colonial, em que a

presença do Negro africano se deu através de sua escravização, está demonstrado que a explicação para a implantação do sistema escravista é unicamente econômica, desse modo, não há nenhuma apresentação de uma fundamentação ideológica, cultural, religiosa e biológica que também sustentaram a implantação da escravidão moderna.

Os meios de resistência apresentados pelas coleções se resumem apenas a formação de quilombos, dando pouca importância à outros meios de reação ao sistema escravista, tais como: o matrimônio, a religião, a gastronomia, os furos das leis, o banzo, a morte, entre outras. O sincretismo religioso é apresentado também como uma das resistências dos negros, entretanto as religiões caracterizadas afrodescendentes são apresentadas a partir de um cenário imagético, com alusões mágicas e folclóricas.

Os quilombos são comunidades formadas por escravos fugidos, índios e outras pessoas necessitadas de moradia. Eles são apresentados, na narrativa das coleções, como a reprodução do modo de vida das tribos africanas no Brasil, na forma de amenizar saudosismo de sua terra e da relutância a aculturação. Por outro lado, os quilombos não representavam a expressão de uma única cultura, já que vieram ao Brasil várias tribos africanas diferentes e expressões culturais diferentes.

A representação do Negro em todas as temáticas da História do Brasil se corporifica em meio sua condição de escravo. A atividade açucareira, por ser uma prática muito lucrativa na colônia, era imprescindível uma grande demanda de escravos, entretanto não há ênfase na contribuição cultural afrodescendente, no discurso das coleções para a cultura brasileira incipiente. Essa questão demonstrou um fato candente na constituição dos manuais que enfatizam a presença do patriarcalismo nas plantations, e a superioridade do branco. Desse modo, o que transparece no discurso dos livros é embasado na democracia racial, que permite fazer associações a uma possível aceitação do Negro de sua condição. Assim como no nordeste, açucareiro, a formação da sociedade mineira, durante o século do ouro também suprimiu a contribuição cultural do negro, relegando apenas a contribuição financeira, em sua escravização.

No que diz respeito às revoltas anticoloniais, todas as coleções abordam os dois principais movimentos de independência; a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana. Dá-se mais ênfase ao levante mineiro devido seu caráter elitista, em detrimento do caráter popular da Conjuração baiana, que foi empreendida por uma maioria de negros escravizados. Mais tarde, na história do Brasil, com a ascensão da república, a Inconfidência Mineira foi escolhida como símbolo do heroísmo brasileiro contra a

monarquia, ajudando a reafirmar um modelo de uma identidade nacional una, concomitantemente a legitimar uma política de branqueamento da sociedade.

O processo de Independência do Brasil, não mudou a condição de vida dos escravos, entretanto não há um completo esquecimento de sua condição. Após a proclamação da Independência houve um grande esforço em forjar uma identidade brasileira que assegurasse a união do território recém-independente. Com isso, foi criado o IHGB que teve por objetivo principal pensar uma identidade nacional; o IHGB tinha a tarefa de redimensionar o acesso à cidadania brasileira, de forma a adequar os ex-escravos e senhores de terras.

As campanhas abolicionistas são apresentadas, como consequências de vários fatores empenhados por brancos, como concessão aos escravos, tais como: a abolição do tráfico negreiro e outras leis que anteciparam a abolição da escravidão em 1888. O Negro, em nenhum momento, nas narrativas dos livros, aparece como ator social ativo, que lutou por seus direitos de liberdade. Ele aparece, apenas, como ator passivo, que recebeu concessões dos senhores, uma vez que o fardo do homem branco fora o de disseminar a civilização pelo mundo, argumento também encontrado nos livros didáticos.

Em toda a narrativa dos livros didáticos, a cultura do Negro é associada a uma cultura popular, principalmente no contexto da ascensão da República no Brasil, em que as expressões culturais do afrodescendente são associadas à construção de favelas, a danças que incitam o sexualismo e esportes violentos, exemplo a capoeira. Entretanto, estas práticas deixam de assumir este caráter popular quando a elite passa adotar algumas destas práticas. Da análise realizada percebe-se que a representação dos Negros nos livros é sempre apresentada como cultura popular. Há um texto complementar em uma das coleções, denominado *Carnaval em Preto em Branco* que utiliza o termo renascimento cultural e religioso dos ex-escravos através do advento do Carnaval. Todavia, ao utilizar o conceito renascimento, o texto denota o preconceito arraigado na sociedade presente na sociedade brasileira, que em nenhum instante reconheceu a cultura dos africanos e afrodescendentes como cultura civilizada e integrante da cultura brasileira.

No quesito da representação cultural afrodescendente nos tempos atuais, assim como o lugar do continente africano na história geral, não há nenhuma problematização, nas coleções analisadas. Pode-se concluir com essa questão que o Negro ainda não tem

lugar nas problemáticas históricas, culturais e políticas, tanto no contexto mundial, assim como no contexto brasileiro.

Portanto, as questões aqui apresentadas dizem respeito à análise crítica sobre os elementos presentes nos livros didáticos. No próximo item será apresentada uma análise sobre estes elementos no tocante da aplicação da Lei 10.639/03,

5 Relação entre a proposta do manual e a lei 10.639/03.

Sendo os estabelecimentos de ensino lugares de discussões multiculturais e raciais, acredita-se que mediante currículos e propostas pedagógicas que valorizem a aprendizagem da História da sociedade e das culturas, ter-se-á uma sociedade mais justa, igualitária e comprometida com a disseminação das suas raízes culturais. Assim sendo, a lei 10.639/03 surge como uma forma de garantir uma aprendizagem que assegure a equidade da sociedade brasileira e seja disseminada a milhões de cidadãos, buscando, pois, superar a valorização da diversidade cultural, articulando os desafios às desigualdades e a construção associadas a elas.

Com a publicação da lei 10.639/03, houve a demanda de conhecer e expor a importância da cultura afrodescendente na formação da cultura brasileira, buscando eliminar os fatores de exclusão no intuito de descolonizarmos as mentes a fim de se alcançar um nível elevado de consciência social e histórica.

Descolonizar o saber é o primeiro passo na luta do preconceito racial. A educação tem fundamental importância nesta luta, pois se acredita que o espaço escolar seja responsável por boa parte da formação pessoal dos indivíduos sendo assim um ambiente fundamental para a separação das desigualdades raciais e superação do racismo (COSTA; DUTRA, 2009 apud SOUZA; JESUS; CRUZ, 2012, p.03).

A Lei 10.639/03 assegura:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Pela implementação da lei o que se pretende é alcançar debates que abarquem a realidade e a construção histórica da cultura afrodescendente, o que contribuiria para o debate do racismo no Brasil.

[...] transmissão cultural exige do homem novas capacidades de memorização e representação. [...] A escola possui a tarefa de transmitir a memória cultural e os valores produzidos historicamente pelo ser humano no contato com a natureza e nas relações sociais (GALHARDO, 2004 apud SOUZA; JESUS; CRUZ, 2012, p. 05).

Através da análise das coleções pode-se concluir que os livros atendem a demanda da Lei no tocante a presença de um capítulo destinado a História da África, por outro lado, como já explanado, esse capítulo determinado pelos manuais continua a abordar um espaço temporal curto, versando apenas a História antiga do continente. Nesse sentido, pôde-se observar que não há uma contextualização sobre a História da África, assim como seu lugar mediante a história mundial, e sua contribuição cultural.

Em relação à inclusão da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do Negro como elemento que contribuem para a formação da sociedade nacional brasileira, as coleções não alcançaram os preceitos da lei. Os livros não apresentam uma análise aprofundada no que é referente ao Negro como um ator social ativo, com alta influência na formação da cultura brasileira, nas lutas empreendidas por mais direitos perante uma sociedade segregada. Portanto não há um resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Todas as coleções possuem como objetivo norteador da obra, a construção de uma cidadania participativa de seus leitores, no entanto, atendem apenas as obrigatoriedades formais da Lei 10.639/03, ao não promoverem debates críticos que contribuam para o respeito à diversidade. A narrativa principal dos livros não apresentam elementos suficientes que contribuam para uma discussão reflexiva, elas ainda reproduzem conteúdos ideológicos e pragmáticos, que reiteram à exclusão do Negro. Muito dos livros analisados possuem seções separadas dos capítulos destinados à representação do Negro, como a Coleção *Estudos de História*, que possui os dossiês, em que são discutidos os assuntos transversais. Desse modo, se estas seções não forem devidamente trabalhadas e abordadas diariamente, os Livros apenas reverberarão um discurso conteudista sobre a representatividade dos afrodescendentes.

Pode-se concluir que os Livros didáticos analisados atendem aos requisitos formais da Lei 10.639/03, porém não atinge o objetivo intencional: eliminar os fatores de exclusão ao Negro, no intuito de se alcançar um nível elevado de consciência social e histórica e ter acesso a uma cidadania participativa.

No próximo capítulo será apresentada uma reflexão sobre a análise histórica dos livros didáticos e sua configuração no trabalho sobre a cultura africana no Brasil em consonância com a representação dos Negros nos Livros Didáticos de História, no tocante a analisar as permanências e as rupturas de elementos que alimentam os preceitos da desigualdade racial.

PARTE 3:
A POSSIBILIDADE DO CONTRADISCURSO A ANÁLISE DOS LIVROS
DIDÁTICOS ACERCA DAS RELAÇÕES AFRO-BRASILEIRAS E
AFRODESCENDENTES NO BRASIL

...inclusão do povo afro-brasileiro, um povo que luta duramente há cinco séculos no país, desde os seus primórdios, em favor dos direitos humanos. É o povo cujos direitos humanos foram mais brutalmente agredidos ao longo da história do país: o povo que durante séculos não mereceu nem o reconhecimento de sua própria condição humana (Abdias Nascimento apud PIOSEVAN, 2005, p. 53).

Na análise acerca dos manuais didáticos, fora possível constatar o problema crucial das relações étnico-raciais no Brasil. Conforme explícito na epígrafe acima, a exclusão ainda é fator emergencial presente na sociedade, que revela o problema da segregação do Negro em nosso contexto. A síntese profícua dessa reflexão não poderia revelar outra questão senão a de que a produção do livro didático, sua configuração no trabalho sobre a cultura africana no Brasil, aludem à representação do Negro, mediante a obrigatoriedade da lei 10.639/03.

A desigualdade social no Brasil é reproduzida constantemente devido aos vários mecanismos de restrição ao direito à cidadania. O racismo é um dos mecanismos que estimula a distância entre culturas ditas distintas: a elite e o popular são, muitas vezes, associadas à cultura do Branco reproduzindo as desigualdades sociais, culturais e raciais intrínsecas na sociedade brasileira; o estigma colonial – a utilização de mão de obra compulsória de negros e índios – ressignificado e reproduzido periodicamente, marca o processo de construção identitária dos negros, de forma deficiente, ao longo da história do Brasil. Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social.

No Brasil, a tarefa de construção da identidade é complexificada, devido à articulação entre classe, gênero e raça, o que gera um racismo ambíguo, o que estimula a crescente desigualdade social. O racismo no Brasil é, de acordo com Antonio Guimarães, um “racismo assimilacionista”: o racismo se manifesta por assimilação a outras condições, através de raciocínios classistas, e não apenas a condição de inferioridade da raça, que no caso do Brasil se assume através da cor²².

²² Ver em GUIMARÃES, 2005: A particularidade do racialismo brasileiro residiu na importação de teorias europeias, excluindo duas de suas concepções importantes- “o caráter inato das diferenças raciais e a degenerescência proveniente da mistura racial- de modo a formular uma solução própria para o ‘problema do negro’” (SKIDMORE 1993, p. 77). O núcleo desse racialismo era a ideia de que o sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, abrindo, assim, a possibilidade para que os mestiços se elevassem ao estágio civilizado.

O racismo se perpetua por meio de restrições fatuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas (GUIMARÃES, 2005, p. 59).

O Movimento Negro, que sempre lutou pela superação do racismo ao longo da história do Brasil, reivindicou, mais intensamente após a década de 80, devido o processo de redemocratização, um posicionamento do Estado, dos partidos políticos, principalmente da esquerda brasileira e dos movimentos sociais, dada a omissão mediante a centralidade da raça, e suas assimilações, na formação cultural do país. O MNU passou reivindicar, portanto, a questão racial como principal ferramenta de opressão e exploração, estruturada pelas relações sociais e econômicas desiguais (GOMES, 2011). Pereira (2011, p. 282) argumenta,

Nascia, assim, o Movimento Negro Unificado (MNU) que, dentro de um referencial ideológico marxista, propunha reverter a situação do grupo na sociedade brasileira a partir de uma reconstrução da identidade do negro. Isso significava, entre outras coisas, a eliminação da cena social da tradicional “identidade deteriorada”, substituindo-a por uma imagem positiva da qual o próprio grupo deveria se orgulhar.

O principal veículo reivindicatório do movimento foi à educação, uma vez entendido que a escola tem um papel importante a cumprir no tocante ao debate acerca da questão racial, e se encontra como um dos objetivos na agenda de reivindicação do MNU:

Eleger a educação superior, universitária, como um dos mais poderosos recursos para reverter os sinais [da desigualdade racial e social]. Essa ideia, impregnada fortemente por uma mística do poder da escola num processo de ascensão social, parece ser unanimidade entre os negros, militantes ou não. É possível distinguir na busca desse objetivo duas estratégias do grupo. A primeira, reatualizando uma estratégia da autodenominada *elite negra* das décadas de 40 e 50 (século XIX), usa-se a negociação com representantes de camadas mais privilegiadas da população branca (políticos, empresários, profissionais liberais, instituições de ensino) para concretizar os ideais desse segmento. A segunda, ao invés de negociação, prefere uma estratégia baseada na contestação pública e até mesmo no conflito ao topar com os entraves sociais a sua projetada trajetória. Dessa última estratégia, marcada por anseios de camadas mais carentes do grupo negro, nascem as reivindicações de cotas raciais junto às universidades públicas (PEREIRA, 2011, p. 283).

Até os anos 90 a luta do Movimento Negro, no tocante à educação, se concretizou por meio de um discurso diferencialista em relação à cultura Branca, ou seja, a utilização de um discurso em prol da questão racial no bojo das políticas públicas universais com propósito de diferenciar-se da cultura do branco.

O movimento social negro brasileiro, nessa primeira fase, teria como principal característica a busca pela inclusão do negro na sociedade, com um

caráter “assimilacionista”, sem a busca pela transformação da ordem social; outra característica era a existência de um nacionalismo declarado pela Frente Negra Brasileira e por outras organizações da época (PEREIRA, 2011, p. 31).

Através deste discurso diferencialista, o MNU restabelece a utilização do termo Afro-brasileiro, em substituição da denominação Preto, anteriormente utilizada em designação aos negros, que é marcada por uma grande carga de preconceito racial, devido o estigma colonial. O conceito Afro-brasileiro, no entanto também carrega uma grande discriminação, pode-se concluir que, o negro é um cidadão brasileiro diferenciado do verdadeiro brasileiro, o branco da classe social elitista. Assim, utilizar o conceito afro-brasileiro é assumir uma condição excludente do Negro à cidadania brasileira, e reproduzir discursos ideológicos no tocante a representação do Negro.

Ao final dos anos 90, à medida que este Movimento Negro fora constatando que as políticas públicas de educação de caráter universalista, ao serem implementadas: não atendiam à grande massa da população e não se comprometiam com a superação do racismo. O movimento passou a almejar novas mudanças. Inspirado pelos movimentos sociais norte-americanos, o movimento negro começa transformar as ações afirmativas em ações e intervenções mais concretas.

[...] desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 06 apud PEREIRA, 2011, p. 27).

As demandas, então, passam a afirmar o lugar da educação básica e superior como um direito social, neste sentido, o direito a diversidade etnicorracial. Segundo Gomes (2007) passa-se então a um discurso de respeito às diversidades: discurso que identifica uma multiplicidade de coisas diversas em uma única nação, na qual todos são brasileiros. O discurso de respeito à diversidade ganhou âmbito lentamente e pressionou o Governo com o intuito de conquistar novas demandas educacionais e de evitar sua dissolução no discurso da pluralidade cultural, o qual não apresentava um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade social na educação e em suas propostas²³.

²³ Os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) não davam abertura à discussão da questão racial em seu discurso conteudista. Ver em GOMES, 2007: “Os PCN's têm forte apelo conteudista o que pressupõe a crença de que a inserção de ‘temas sociais’ transversalizando o currículo seria suficiente para introduzir

Após a 3ª Conferência Mundial contra o racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul– marco para o combate a discriminação racial– o debate sobre o direito à educação como um componente da construção da igualdade social passa a ser interrogado pelo Movimento Negro brasileiro. Na crítica do movimento a proposta da conferência transpôs o discurso de busca pela igualdade, para o discurso de busca pela equidade, como um meio de garantir aos coletivos diversos a concretização da igualdade. Ou seja, uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças.

O reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc. (SPOSATI, 2002, p. 05 apud GOMES, 2011, p. 07).

Com o discurso de equidade e igualdade, a denominação reivindicada pelo Movimento Negro de Preto modificou consecutivamente para Afro-Brasileiro, posteriormente a Negro, atualmente fora reivindicado a denominação Afrodescendente. Este conceito, em detrimento dos outros, respeita a ancestralidade africana sem marcar diferenças à nacionalidade brasileira do Negro. Assim, o termo Afrodescendente objetiva respeitar a diversidade etnicorracial no campo da equidade e da igualdade, já que parte do respeito às lutas políticas da população negra se relacionam com a construção de direitos pautados na equidade e igualdade.

A Lei 10.639, sancionada em nove de janeiro de 2003, pelo então recém-empossado presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, foi o reflexo desse novo lugar político e social, de busca da igualdade pela equidade, através das várias reivindicações dos movimentos negros ao longo das últimas décadas²⁴. No entanto, a hipótese a ser sustentada é a ambiguidade presente na Lei 10.639/03, já que por discriminar a obrigatoriedade do ensino da História dos Afro-brasileiros, sua

pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico”.

²⁴ É importante ressaltar que após a mobilização dos movimentos indígenas, a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 tornou ainda mais complexa a discussão sobre os currículos de História no Brasil ao alterar a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996, já modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

implementação sustenta ainda um ensino embasado em discursos ideológicos, em que o Negro é representado por estereótipos preconceituosos, deixando de lado sua trajetória histórico, cultural e social. De acordo com Borges (2011, p. 282) “como se deduz, não há a presença do homem negro, mas sim a exaltação do que se entendia então por cultura negra como sinônimo de popular e folclórico, dando conseqüentemente maior visibilidade ao negro tomado como espécie de autenticidade nacional de brasilidade”.

Os livros didáticos pesquisados permitiram a percepção desta hipótese. Ao representar a cultura do Negro no contexto da formação da sociedade brasileira, os livros evidenciam ideologias que sustentam a sua representação sempre associada ao escravo que não tem direitos à cidadania e não possui historicidade. Talvez se a lei trouxesse como obrigatoriedade o ensino da História dos Afrodescendentes, em conjunto com intenção maior de se discutir a relação etnicorracial no contexto da sociedade brasileira, a representação do Negro, no processo educacional poderia ser redefinida e o afrodescendente poderia ser caracterizado como sujeito histórico, Ser social ativo que empreende sua trajetória histórica, cultural e social no Brasil.

Mas então, o que vem ser relação etnicorracial?

São relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera de forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitárias. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (GOMES, 2007).

Esse conceito vem sendo utilizado para suprir a insuficiência dos conceitos de raça e etnia, quando utilizados separadamente. A utilização do conceito raça pela ciência ao longo do século XIX promoveu um alicerce para o ideal de raças superiores e inferiores. Este termo foi processualmente abandonado pelos âmbitos acadêmicos, chegando até a possível extinção de sua utilização. Porém, o movimento negro, e os movimentos sociais reivindicaram sua utilização, com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política dele, isto é, o conceito de raça ressignificado pode falar sobre a realidade do negro brasileiro.

A discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas em razão dos aspectos culturais presentes na história e na vida dos descendentes de africanos, no Brasil e na diáspora, mas também graças à relação que se faz entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal desse sujeitos (GOMES, 2007, p. 04).

Portanto, as raças são compreendidas como construções sociais, políticas e culturais ao longo do processo histórico diante das relações sociais, e não significa de maneira

alguma um dado da natureza, ou um dado de diferenciação baseado no determinismo biológico.

O conceito de etnia, após as atrocidades da Segunda Guerra Mundial em que os horrores cometidos foram fundamentados pelo ideal biológico de raça, ganhou força para se referir aos diferentes povos, que foram inferiorizados, entre eles judeus, negros, índios, entre outros. De acordo com Gomes (2012, p. 05), “etnia refere-se a um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios”. No entanto, o conceito de etnia apesar de conter elementos importantes para explicar a existência de grupos minoritários, desarticulado do conceito “ressignificado” de raça, se apresenta insuficiente para compreender as aplicações do “racismo assimilacionista”, e seus efeitos na vida dos negros brasileiros.

Assim, sendo uma reformulação na Lei, no tocante a mudança do emprego dos conceitos de Afro-brasileiro a Afrodescendente, juntamente com uma interpretação do que vem a ser a questão etnicorracial na sociedade brasileira, contribuiria para uma melhor discussão sobre a desigualdade social e racial, no bojo dos problemas de formação da sociedade brasileira. Por sua vez, o que se perpetua ainda nos livros didáticos são estereótipos embasados em valores contraditórios que sustentam o racismo e as distâncias entre brancos e negros, assim como o acesso a cidadania plena. Esta presença forte de ideologias contraria a construção histórica do Movimento Negro brasileiro que sempre reivindicou reconhecimento de sua existência humana, e não do processo de escravização.

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça –, reunidos em Assembleia Nacional, convencidos da existência de discriminação racial, marginalização racial, [...] mito da democracia racial, resolvemos juntar nossas forças e lutar pela defesa do povo negro em todos os aspectos [...]; por maiores oportunidades de emprego; melhor assistência à saúde, à educação, à habitação; pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil; valorização da cultura negra [...]; extinção de todas as formas de perseguição [...], e considerando enfim que nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós, queremos uma *nova* sociedade onde *todos* realmente participem, [...] nos solidarizamos com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira [...] e com a luta internacional contra o racismo. Por uma autêntica democracia racial! Pela libertação do povo negro! (MNU, 1988, p. 19 apud PEREIRA, 2011, p. 37).

Portanto, se não houver mudança significativa em relação à reconstrução da Lei 10.639/03 que levem consideração: o termo Afrodescendente e suas implicações na relação etnicorracial; e a redefinição do papel do professor preparado a propor críticas e

problematizações aos alunos, com propósito de descaracterizar os estereótipos assentados em ideologias preconceituosas, que sustentam a desigualdade social e racial no Brasil, a realidade brasileira nunca irá mudar. O Livro didático é ferramenta importante, mas não a única, para construção da prática docente, no que tange a formação do aluno. Este necessita estabelecer um diálogo com as diretrizes da sociedade, a fim de proporcionar a crítica aos preconceitos e o lugar-comum de qualquer “minorias”, principalmente o Negro. “Em outras palavras, o negro já se vê com seu próprio e renovado olhar, embora saiba que resta muito a se fazer. Por negros e por brancos, a favor de negros e brancos, em busca de uma cidadania plena – pedra de toque de um Brasil plenamente democrático” (BORGES, 2011, p. 283) é necessário novas mudanças e críticas.

Neste contexto de reprodução da desigualdade social e racial na realidade brasileira, se pergunta: Como pensar a condição do Negro no tocante a construção de sua identidade e de uma cidadania participativa, a partir do Livro didático? O Livro por ser, muitas vezes, a principal ferramenta de estudo nas escolas brasileiras, é necessário elencar, em seu discurso, quais são os tipos de identidades construídas para todos os grupos sociais formadores da cultura brasileira, cujo objetivo será o de compreender, quais artifícios utilizados pelas narrativas dos manuais para estabelecer a construção de uma identidade histórica.

Segundo Woodward (2000), a identidade se delimita pelas características que as compõe – realidade histórica, cultural e social– mas, também, pelas características interpretadas pela alteridade. Ela é marcada pela diferença, por meio de símbolos pelo gênero, entre outras. Pode ser gerada pela migração dos povos, mas é sempre moldada pela cultura. Logo, a construção da identidade é simbólica e social, portanto histórica. Desta forma é imprescindível pensar as formas de representação empreendidas pelos Livros Didáticos, já que estas vão se configurar em identidades históricas– negras, brancas, católica, etc. No entanto são problemas a serem pensados em reflexões posteriores.

Por fim, entende-se que o Livro Didático apesar da obrigatoriedade da Lei 10.639/03, ainda reitera discursos ideológicos que contribui para a representação a-histórica do Negro, contribuindo assim com a reprodução da desigualdade social e racial na realidade brasileira.

CONCLUSÃO

[...], a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas *sociedades de classe*. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos o seus principais aspectos. (grifos meus) Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se *entrelaçam conflituosamente* manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente *autônomos* (mas, é claro, de modo algum *independentes*), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social. (todos os destaques em itálico são do autor) (MÉSZÁROS, 2004, p. 65).

Com intuito de investigar o lugar do Negro nos livros didáticos de História, no tocante a sua representatividade e sua contribuição no processo de formação da sociedade brasileira, esta pesquisa evidenciou que os manuais ainda reproduzem uma narrativa embasada em ideologias, em relação à presença do Negro na construção da cultura brasileira. Portanto essa leitura ideológica dos livros não deixa transparecer a trajetória histórica, social e cultural do afrodescendente no Brasil. A pesquisa foi composta por três partes, cada qual com intuito de investigar o lugar do Negro na sociedade brasileira.

A primeira parte consistiu na reflexão sobre o problema da formação cultural do Negro no Brasil, pelo meio de uma contextualização histórica dos manuais didáticos e sua configuração sobre a cultura africana. Posterior a essa análise, a proposta fora apresentar a caracterização de como a representação do Negro se dá nas práticas educacionais e como sua cultura se reproduz nos Livros. Foram levantados dados históricos sobre a trajetória de criação do Livro Didático, os quais apontam o Livro como principal responsável pela vulgarização do conhecimento, pois reproduzem conteúdos fundamentados por ideologias dominantes e arquétipos padrões, contribuindo para ratificar a desigualdade social presente no Brasil.

A proposta de análise histórica da formação cultural do Negro no Brasil evidenciou a construção do estigma colonial que reverbera, até os dias de hoje a discriminação racial que distanciam negros e brancos na sociedade brasileira. Esta desigualdade é revelada na práxis pedagógica do Ensino de História, em sua articulação com o Manual Didático, à medida que se constatou que as reformas curriculares contribuíram para reafirmar a Invisibilidade do Negro na cultura brasileira.

A segunda parte da pesquisa foi composta pela análise dos dados das coleções didáticas escolhidas em interface com a aplicabilidade da Lei 10.639/03, no tocante a representação do Negro. Algumas temáticas foram pré- estabelecidas para analisar a presença da cultura do Negro nos Livros: África como berço da humanidade; África como berço da humanidade; escravo como ferramenta Econômica (“Escravidão colonial”); mentalidade mercantil (“racionalidade capitalista do trabalho”); presença da Igreja católica- jesuítas; resistência negra através da violência; resistência através dos Quilombos; resistência através da Religião (Candomblé); resistência através da Música, da Comida e da Capoeira; movimento abolicionista: o branco como ator social; movimento Abolicionista: o Negro como ator social; cultura Afrodescendente como cultura popular; Política de Branqueamento; cultura Afrodescendente atualmente.

A partir do levantamento dos dados se conclui que os livros didáticos respeitam as obrigatoriedades da Lei, no tocante a sua formalidade, tal como destinar um capítulo dos Livros Didáticos à História da África. No entanto as intencionalidades da Lei, no que tange a alcançar um nível elevado de consciência social e histórica e ter acesso a uma cidadania participativa, não são atingidas, proporcionando a reprodução da desigualdade social e racial que marca a realidade da sociedade brasileira.

A terceira parte abarcou a sistematização da crítica sobre a realização dos objetivos da Lei 10.639/03 em consonância com o processo de reprodução, perpetuação e ressignificação dos valores pautados da questão racial.

Por fim, concluiu-se que além da necessidade de uma reformulação na Lei 10.639/03, no tocante a modificação de terminologias, de Afro-brasileiro à Afrodescendente, já que são intrínsecos ao conceito Afro-brasileiro, valores contraditórios; é necessária uma mudança na constituição do Manual Didático, assim como no sistema educacional como um todo. Essa reformulação tem como objetivo, alcançar uma educação de qualidade a todos, de forma que os brasileiros tenham acesso à cidadania participativa plena. O que se espera com essa pesquisa– que não se esgota nesta discussão– é que se possa repensar as práticas educacionais que estejam comprometidas com a construção de um projeto social transformador, cujo objetivo seja a crítica aos preconceitos e lugares-comuns das diversidades, principalmente o Negro.

FONTE BIBLIOGRÁFICA

CAMPOS, Helena Guimarães; FARIA, Ricardo de Moura; MIRANDA, Mônica Liz. Estudos de História. 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2010.- (Coleção estudos de história; v.1).

CAMPOS, Helena Guimarães; FARIA, Ricardo de Moura; MIRANDA, Mônica Liz. Estudos de História. 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2010.- (Coleção estudos de história; v.

CAMPOS, Helena Guimarães; FARIA, Ricardo de Moura; MIRANDA, Mônica Liz. Estudos de História. 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2010.- (Coleção estudos de história; v. 3).

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina. A escrita da História 1- 1. Ed. –São Paulo: Escala Educacional, 2010. – (Coleção A escrita da história).

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina. A escrita da História 2- 1. Ed. –São Paulo: Escala Educacional, 2010. – (Coleção A escrita da história).

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina. A escrita da História 3- 1. Ed. –São Paulo: Escala Educacional, 2010. – (Coleção A escrita da história).

Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário. – 2.ed. – São Paulo: Moderna, 2007. 8º ano.

Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário. – 2.ed. – São Paulo: Moderna, 2007. 9º ano.

SCHIMIDT, Mario Furley, Nova História crítica: ensino médio: volume único – 1.ed.- São Paulo: Nova Geração, 2005.

BIBLIOGRAFIA

ABUD, Katia Maria. *O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931*. Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 13 n. 25/26. Pp. 163-174 set.92/ago.93.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. 4ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

_____. *Formação de professores: uma necessidade de nosso tempo?* Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.31, p.102-112, SET.2008- ISSN: 1676-2584.

ALVES, Roberta. *Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: da lei ao cotidiano escolar*. Unesp-Bauru, 2007. 74p.

BARBOSA, Adrina; VERGAS, Bárbara. *A legislação abolicionista nos livros didáticos*. Revista Fórum identidades: ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 5, Volume 9 | jan-jun de 2011.

BITTENCOURT, Circe. *Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à profana*. Revista Brasileira de História. Vol 13, nº 25/26. Set 93/Ago 93. Pág 193-221.

BRAGA, Maria Lúcia; LOPES, Maria Auxiliadora. Brasília: Ministério da educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. 3 ed. São Paulo. Companhia das Letras; 1992.

BRASIL, *Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003*. Lei de Diretrizes e Bases, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acessado: 16/08/2013 às 00:40.

CAETANO, Altair; NASCIMENTO, Luciana Guimarães. *As “Pedras no Caminho” da Lei 10.639/03: um panorama após oito anos de promulgação*. Revista Eletrônica de Ciências da Educação. Campo Largo. v.10, n.2, dezembro de 2011.

CASIMIRO, Ana Palmira. *Pensamentos fundadores na educação religiosa do Brasil colônia*. HISTEDBR 1986-2006.

DOMINGUINI, Lucas. *Fatores que evidenciam a necessidade de debates sobre o Livro Didático*. V Congresso Internacional de Filosofia e educação. Eixo temático 07: Educação e recursos midiáticos. Caxias do Sul: Maio de 2010.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. *Raça e classe. na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas*. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de. *As ações afirmativas na educação superior: política de inclusão ou exclusão?* Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

FLORENTINO, Manolo. *Em costas Negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro: séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda. 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História & ensino de história*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos. *A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação*. Educação & Sociedade. Vol. 25. No. 86 Campinas Apr. 2004.

FREYRE, Gilberto. *A Casa grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1933.

GODOI, Guilherme Canela de Souza. *O recorte étnico-racial na cobertura social brasileira: uma ausência flagrante*. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. 2004.

GOMES, Nilma Lino. *Cultura Negra e educação*. Revista Brasileira de Educação. n.23. Maio/ junho/agosto de 2003.

_____. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. RBPAE. v. 27, n.1, p.109-121, janeiro/abril de 2011.

_____. *Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03*. XX Encontro de Inculturação do Carisma Salesiano. 2012.

_____. *Educação e diversidade étnico-cultural*. Revista Veja, ano 32, n.33, 28/08/99; Reportagem: A classe média Negra, pp. 62-69.

GUIMARÃES, Antônia Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 1º edição. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *Cor e raça. Raça, cor e outros conceitos analíticos*. 63-82. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio. *Raça: novas perspectivas antropológicas*. Editora: EDUFBA, Co-edição: ABA, 2ª edição. São Paulo- 2008.

_____. *Democracia racial*. Universidade de São Paulo, 2014.

HANSEN, João Adolfo. *RATIO STUDIORUM e política católica Ibérica no Século XVII*. In: VIDAL, Diana; HISDORF, Maria. *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero nos sistemas de ensino. Os limites das políticas universalistas de educação*. Brasília. UNESCO; 2002.

IANNI, Octávio. *A questão social*. In: Revista São Paulo em perspectiva: Questões sociais. v.05/ n°.1/ Jan-Mar 1991.

JÚNIOR, Caio Prado. *Formação do Brasil Contemporâneo*. 24ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *A inclusão de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006- ISSN: 1676-2584.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. 1ª edição. São Paulo: Boitempo editorial. 2004.

MATTOS, Selma Rinaldi. *Lições de Macedo. Uma pedagogia de súdito- cidadão no Império do Brasil*. In: MATTOS, Ilmar. *História do ensino de História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 2998.

MEGLHIORATTI, Fernanda; SCHNEIDER, Eduarda. *A influência do movimento eugênico na constituição do sistema organizado de educação pública do Brasil na década de 1930*. IX ANPED SUL. 2012.

- MESZAROS, István. *O Poder da Ideologia*. Boitempo: São Paulo, 2004.
- MICHELS, Maria Helena. *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar*. Revista Bras. Educ. vol. 11 no. 33 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2006.
- MOEHLECKE, Sabrina. *Ação afirmativa: História e debates no Brasil*. Universidade de São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n.117, p.197-217, novembro/2002.
- MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. 2ªed. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005. p. 7-75.
- _____. *Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania*. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológico- SP. 2012.
- _____. *Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos*. REVISTA USP, São Paulo, n.68, p.46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.
- MURINELLI, Gláucia Ruivo. *História afro-brasileira nos livros didáticos: um estudo a partir da Lei 10.639/03*. SEPECH IX, 2012.
- NETO, Alfredo Veiga. *Cultura, culturas e educação*. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago. N.23. 2003.
- NOSELLA, Paolo. *A modernização da produção e da escola no Brasil. O estigma da relação escravocrata*. Trabalhos apresentados na 15ª reunião anual da ANPED. Caxambu: 13 a 17 de setembro 1992.
- OLIVEIRA, Franklin de. *Origens e estigmas da cultura brasileira. Por que não há uma intelligentsia no Brasil?* In: Defesa da Cultura Nacional; 1984.
- OLIVEIRA, Luciano de. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Aspectos históricos e políticos*. 17º Congresso de Leitura do Brasil. 20 a 24 de julho de 2009. UNICAMP, Campinas- SP.
- PAIVA, José Maria. *Educação Jesuítica no Brasil colonial*. Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, 2008.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: 16ª edição. Editora Cortez 2003.

PEREIRA, Amílcar Araújo. *A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”*. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

PEREIRA, João Baptista Borges. *Diversidade e Pluralidade: o negro na sociedade brasileira*. Revista USP. São Paulo. n.89, p.278-284. Março/maio de 2011.

PRAXEDES, Walter. *A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar*. Revista Espaço Acadêmico, n.89, outubro de 2008.

PIOSEVAN, Flavia. *As ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos*. Cadernos de Pesquisa. v.35, n. 124, p. 43-55. Janeiro/abril de 2005.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. de O.; OLIVEIRA, M. G. M. de. *Um Toque de Clássicos*. 2. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 27-66.

REGO, Teresa Cristina. *Educar para a diversidade: desafios e perspectivas*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2011, v.1.

RODRIGUES, Neuma. *Os trabalhos do IHGB: a busca por um discurso com efeito de verdade no Brasil Império*. ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003.

ROIZ, Diogo; SANTOS, Jonas; TEIXEIRA, Paulo. *O uso de imagens para o Ensino da História e cultura africana e afro-brasileira e a questão do racismo no Brasil*. Educere et Educare. Vol. 5. P. 209-230. Jan./Jun 2010. ISSN 1809-5208.

ROSÁRIO, Maria; SILVA, José. *A educação jesuítica no Brasil colônia*. III Encontro de pesquisa em Educação da UFPI. GT-11. 2004.

SANTOS, Candido. *Antonio Pereira de Figueiredo, Pombal e Aufklärung: Ensaio sobre o regalismo e o Jansenismo em Portugal na 2ª metade do século XVIII*. Revista de História das Ideias, Vol. 4- Tomo I- 1982.

SANTOS, Karla de Oliveira. *A(in)visibilidade das relações étnico raciais no livro didático da educação de jovens e adultos*. Pesquisa em educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social; 2013.

SANTOS, Robinson dos; ANDRIOLI, Antônio Inácio. *Educação, Globalização e Neoliberalismo: o debate precisa continuar!* Revista Ibero Americano. ISSN: 1022-6508.

SAVIANI, Dermeval. *História da ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

SILVA, Ana Célia da. *A representação do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?* Editora UFBA. 2011.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. *Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a Autonomia da Escola*. 23ª Reunião Anual Anped- 2000.

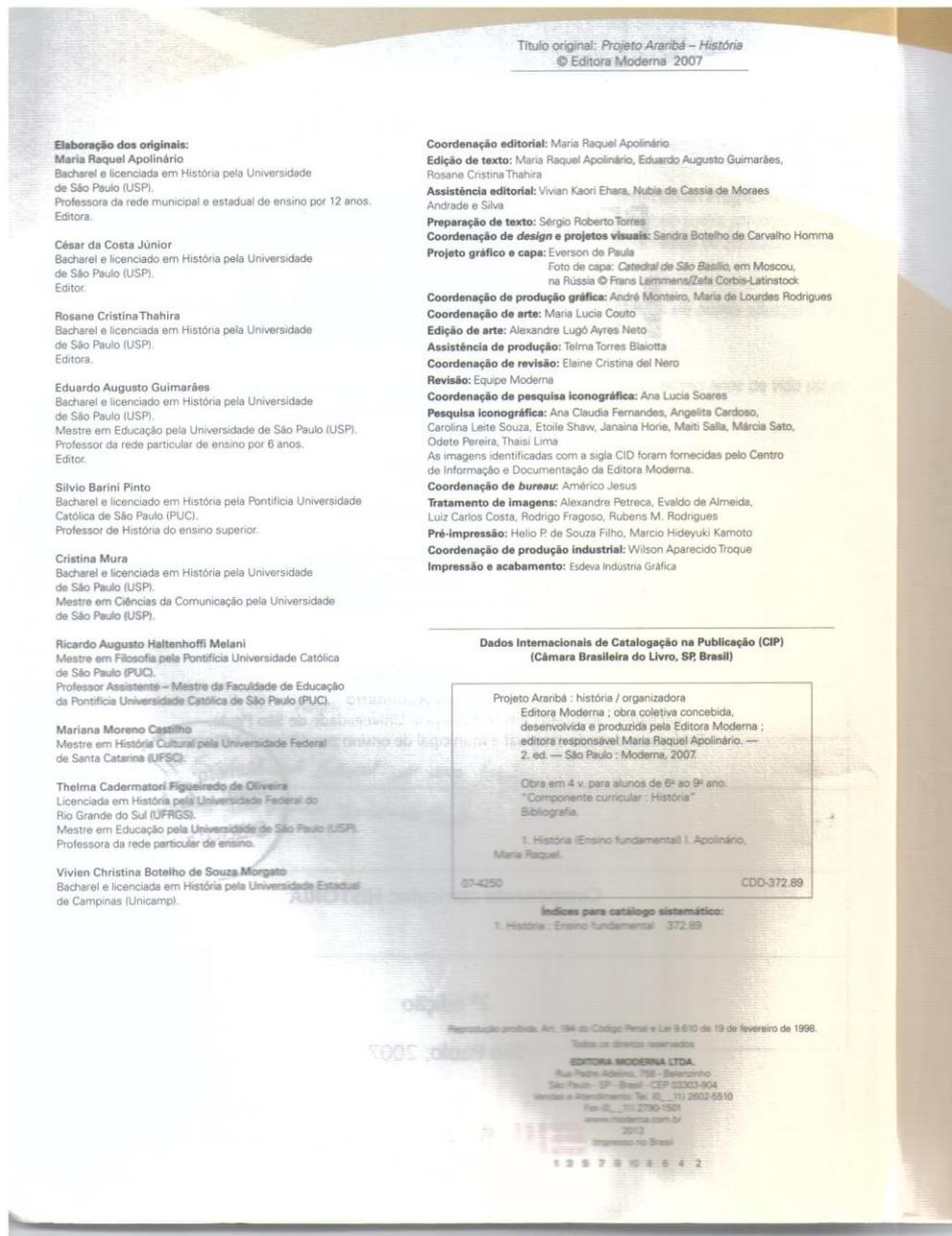
VAINFANS, Ronaldo. *Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira*. Revista Digital de HISTÓRIA DO DEPARTAMENTO e do programa de pós-graduação de História da Universidade Federal Fluminense. AGO-1999.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANEXO

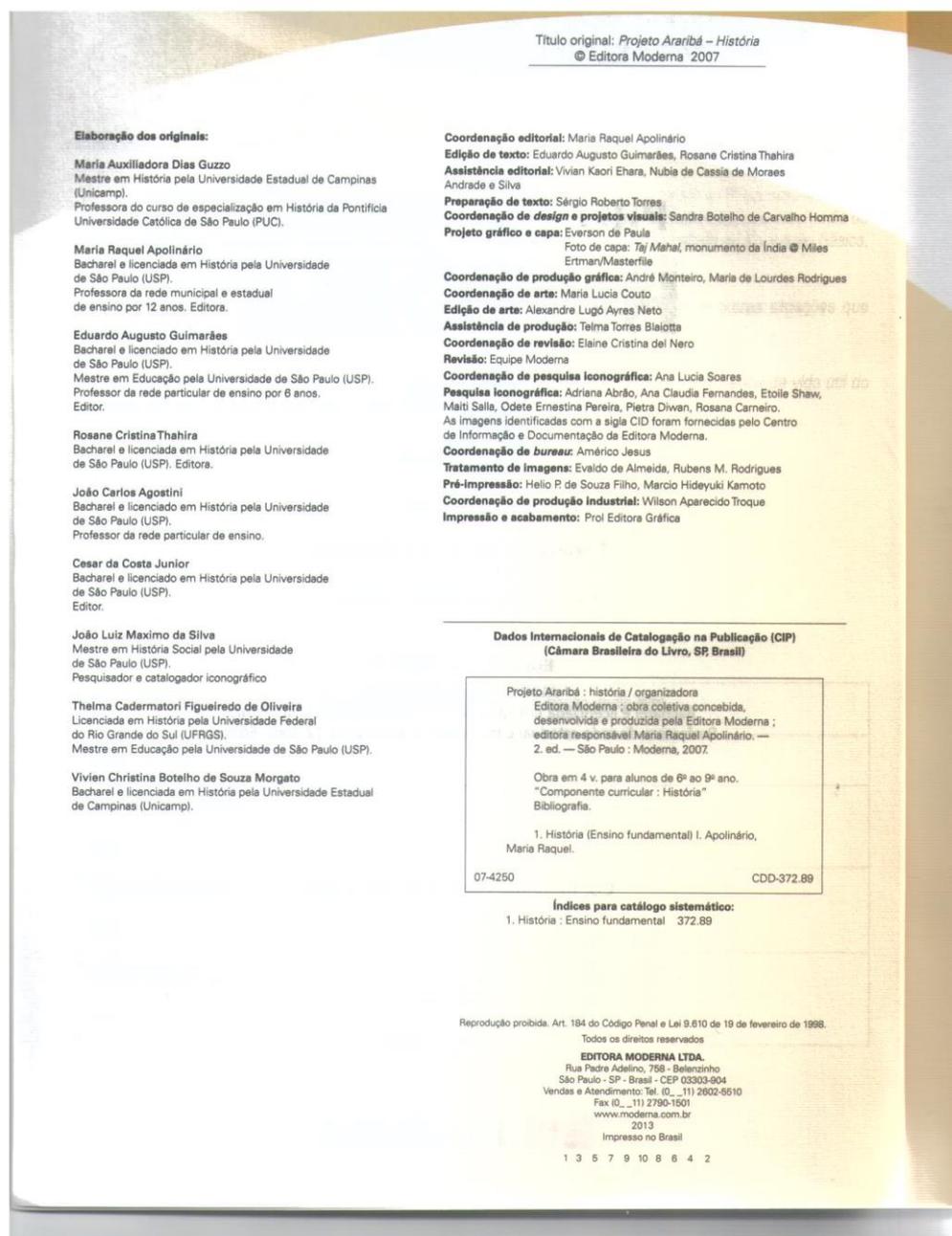
1 Anexo 1

Projeto Araribá – 8º Ano



2 Anexo 2

Projeto Araribá – 9º Ano



3 Anexo 3

Coleção Estudos de História – Volume 1

Coleção Estudos de História
Copyright © Ricardo de Moura Faria, Mônica Liz Miranda,
Helena Guimarães Campos, 2010.
Todos os direitos de edição reservados à

Editora FTD S.A.
Matriz: Rua Rui Barbosa, 156 – Bela Vista – São Paulo – SP
CEP: 01326-010 Tel.: (0XX11) 3598-6300
Caixa Postal: 65149 – CEP: 01390-970
Internet: <http://www.ftd.com.br>
E-mail: ensino.medio@ftd.com.br

Diretora editorial
Silmara Sapiense Vespasiano

Editora
Luciana Keler M. Corrêa

Editor assistente
Armando Alves de Lima

Assistentes de produção
Ana Paula Iazzetto
Líliã Pires

Assistente editorial
Cláudia Denise da Silva

Preparadoras
Fernanda Almeida Umile
Mária Fernandes Alvares

Revisoras
Ana Lucia Sant'Ana dos Santos, Angela das Neves,
Aracelli de Lima, Fernanda Batista dos Santos,
Francisca M. Lourenço, Sandra Lia Farah,
Sandra Regina Fernandes, Viviam Silva Moreira

Operadora de edição eletrônica
Gislene Aparecida Benedito

Coordenador de produção editorial
Caio Leandro Rios

Editora de arte
Andréia Crema

Projeto gráfico
Andréia Crema

Capa
Andréia Crema e Fabiano dos Santos Mariano

Imagens da capa

- O casamento camponês (detalhe), de Pieter Bruegel, 1567. Painel. Kunsthistorisches Museum, Viena.
- Cabeça coroada do rei Oni, Museu Nacional de Ife, Nigéria. Foto: Photo Scala, Florence/Imageplus.

Ilustrações que acompanham o projeto
Editoria de Arte

Cartografia
Sônia Vaz

Ilustrador
Getulio Delphin

Iconografia

Pesquisa
Célia Rosa
Daniel Cymbalista

Assistência
Cristina Mota

Edição eletrônica

Diagramação
Edgar Sgal, Fabiano dos Santos Mariano,
Valmir da Silva Santos

Tratamento de imagens
Ana Isabela Pithan Maraschin
Eziquiel Rachetti
Oséias Dias Sanches
Vânia Aparecida Maia de Oliveira

Gerente de pré-impressão
Reginaldo Soares Damasceno

Sobre as capas da Coleção

As imagens das capas da Coleção *Estudos de História* fazem referência aos conteúdos tratados nesta obra – História Geral, História da América e História do Brasil –, que são apresentados de forma inter-relacionada em cada um dos volumes. As imagens retratam cenas do cotidiano de diferentes épocas, nas quais se percebem a pluralidade cultural, as formas de ocupação do espaço e os diferentes modos de viver por meio da representação de pessoas de idade, gênero e classe social diversos, participando da vida social em atividades laborais, de lazer ou para a satisfação de suas necessidades. Essa escolha harmoniza-se com a proposta dos autores de abordar detalhadamente cada um dos direitos dos seres humanos, dando-lhes destaque em um dossiê *História & Cidadania*. Já a presença de uma escultura africana na capa de cada volume justifica-se pela especial atenção dada à História do continente africano, que resultou em um consistente dossiê *África*.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Faria, Ricardo de Moura
Estudos de história / Ricardo de Moura Faria,
Mônica Liz Miranda, Helena Guimarães Campos. –
1. ed. – São Paulo : FTD, 2010. – (Coleção
estudos de história; v. 1).

Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN 978-85-322-7332-1 (aluno)
ISBN 978-85-322-7333-8 (professor)

1. História (Ensino médio) I. Miranda, Mônica Liz.
II. Campos, Helena Guimarães. III. Título. IV. Série.

10-03738 CDD-907

Índices para catálogo sistemático:
1. História : Ensino médio 907

4 Anexo 4

Coleção Estudos de História – Volume 2

Coleção Estudos de História
Copyright © Ricardo de Moura Faria, Mônica Liz Miranda,
Helena Guimarães Campos, 2010.
Todos os direitos de edição reservados à

Editora FTD S.A.
Matriz: Rua Rui Barbosa, 156 – Bela Vista – São Paulo – SP
CEP: 01326-010 Tel.: (0XX11) 3598-6300
Caixa Postal: 65149 – CEP: 01390-970
Internet: <http://www.ftd.com.br>
E-mail: ensino.medio@ftd.com.br

Diretora editorial
Silmara Sapiense Vespasiano

Editora
Luciana Keler M. Corrêa

Editor assistente
Armando Alves de Lima

Assistentes de produção
Ana Paula Iazzetto
Líliá Pires

Assistente editorial
Cláudia Denise da Silva

Preparadoras
Fernanda Almeida Umile
Mária Fernandes Alvares

Revisoras
Ana Lucia Sant'Ana dos Santos, Angela das Neves,
Aracelli de Lima, Fernanda Batista dos Santos,
Francisca M. Lourenço, Sandra Lia Farah,
Sandra Regina Fernandes, Viviam Silva Moreira

Operadora de editoração eletrônica
Gislene Aparecida Benedito

Coordenador de produção editorial
Caio Leandro Rios

Editora de arte
Andréia Crema

Projeto gráfico
Andréia Crema

Capa
Andréia Crema e Fabiano dos Santos Mariano

Imagens da capa
• *Cena de mercado: La Sorpresa (detalhe)*, de Jose Agustín Arrieta. 1850. Óleo sobre tela. Museu Nacional de História, México. Foto: Culture-Images/Otherimages.
• *Cabeça de Oba*, Benin (atual Nigéria). Séc. XVIII–XIX. Museu Nacional das Artes da África e Oceania, Paris. Foto: The Bridgeman Art Library/Keystone.

Ilustrações que acompanham o projeto
Editoria de Arte

Cartografia
Sônia Vaz

Ilustrador
Getúlio Delphin

Iconografia
Pesquisa
Vanessa Volk

Assistência
Cristina Mota

Editoração eletrônica
Diagramação
Edgar Sgai, Fabiano dos Santos Mariano, Valmir da Silva Santos

Tratamento de imagens
Ana Isabela Pithan Maraschin
Eziquiel Rachei
Oséias Dias Sanches
Vânia Aparecida Maia de Oliveira

Gerente de pré-impressão
Reginaldo Soares Damasceno

Sobre as capas da Coleção

As imagens das capas da Coleção *Estudos de História* fazem referência aos conteúdos tratados nesta obra – História Geral, História da América e História do Brasil –, que são apresentados de forma inter-relacionada em cada um dos volumes. As imagens retratam cenas do cotidiano de diferentes épocas, nas quais se percebem a pluralidade cultural, as formas de ocupação do espaço e os diferentes modos de viver por meio da representação de pessoas de idade, gênero e classe social diversos, participando da vida social em atividades laborais, de lazer ou para a satisfação de suas necessidades. Essa escolha harmoniza-se com a proposta dos autores de abordar detalhadamente cada um dos direitos dos seres humanos, dando-lhes destaque em um dossiê *História & Cidadania*. Já a presença de uma escultura africana na capa de cada volume justifica-se pela especial atenção dada à História do continente africano, que resultou em um consistente dossiê *África*.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Faria, Ricardo de Moura
Estudos de história / Ricardo de Moura Faria,
Mônica Liz Miranda, Helena Guimarães Campos. –
1. ed. – São Paulo : FTD, 2010. – (Coleção
estudos de história; v. 2).

Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN 978-85-322-7334-5 (aluno)
ISBN 978-85-322-7335-2 (professor)

1. História (Ensino médio) I. Miranda, Mônica Liz.
II. Campos, Helena Guimarães. III. Título. IV. Série.

10-03739 CDD-907

Índices para catálogo sistemático:
1. História : Ensino médio 907

5 Anexo 5

Coleção Estudos de História – Volume 3

Coleção Estudos de História
Copyright © Ricardo de Moura Faria, Mônica Liz Miranda,
Helena Guimarães Campos, 2010.
Todos os direitos de edição reservados à

Editora FTD S.A.
Matriz: Rua Rui Barbosa, 156 – Bela Vista – São Paulo – SP
CEP: 01326-010 Tel.: (0XX11) 3598-6300
Caixa Postal: 65149 – CEP: 01390-970
Internet: <http://www.ftd.com.br>
E-mail: ensino.medio@ftd.com.br

Diretora editorial
Silmara Sapiense Vespasiano

Editora
Luciana Keiler M. Corrêa

Editor assistente
Armando Alves de Lima

Assistentes de produção
Ana Paula Iazzetto
Lilía Pires

Assistente editorial
Cláudia Denise da Silva

Preparadoras
Fernanda Almeida Umile
Mária Fernanda Alvares

Revisoras
Ana Lucia Sant'Ana dos Santos, Angela das Neves,
Aracelli de Lima, Fernanda Batista dos Santos,
Francisca M. Lourenço, Sandra Lia Farah,
Sandra Regina Fernandes, Viviam Silva Moreira

Operadora de editoração eletrônica
Gislene Aparecida Benedito

Coordenador de produção editorial
Caio Leandro Rios

Editora de arte
Andréia Crema

Projeto gráfico
Andréia Crema

Capa
Andréia Crema e Fabiano dos Santos Mariano

Imagens de capa

- *Vendedor de limões* (detalhe), de Carmem Rolim Arruda. Óleo sobre tela. Coleção particular. Foto: Rômulo Fialdini.
- *Máscara baule*, feita em madeira, Costa do Marfim. Séc. XIX-XX. Museu de Israel, Jerusalém. Foto: The Bridgeman Art Library/Keystone.

Ilustrações que acompanham o projeto
Editoria de Arte

Cartografia
Sônia Vaz

Iconografia
Pesquisa
Vanessa Volk

Assistência
Cristina Mota

Editoração eletrônica
Diagramação
Edgar Sgal, Fabiano dos Santos Mariano,
Luís Vassallo, Valmir da Silva Santos

Tratamento de imagens
Ana Isabela Pithan Maraschin
Eziquiel Racheff
Oséias Dias Sanches
Vânia Aparecida Maia de Oliveira

Gerente de pré-impresão
Reginaldo Soares Damasceno

Sobre as capas da Coleção

As imagens das capas da Coleção *Estudos de História* fazem referência aos conteúdos tratados nesta obra – História Geral, História da América e História do Brasil –, que são apresentados de forma inter-relacionada em cada um dos volumes. As imagens retratam cenas do cotidiano de diferentes épocas, nas quais se percebem a pluralidade cultural, as formas de ocupação do espaço e os diferentes modos de viver por meio da representação de pessoas de idade, gênero e classe social diversos, participando da vida social em atividades laborais, de lazer ou para a satisfação de suas necessidades. Essa escolha harmoniza-se com a proposta dos autores de abordar detalhadamente cada um dos direitos dos seres humanos, dando-lhes destaque em um dossiê *História & Cidadania*. Já a presença de uma escultura africana na capa de cada volume justifica-se pela especial atenção dada à História do continente africano, que resultou em um consistente dossiê *África*.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Faria, Ricardo de Moura
Estudos de história / Ricardo de Moura Faria,
Mônica Liz Miranda, Helena Guimarães Campos. –
1. ed. – São Paulo : FTD, 2010. – (Coleção
estudos de história, v. 3).

Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN 978-85-322-7336-9 (aluno)
ISBN 978-85-322-7337-6 (professor)

1. História (Ensino médio) I. Miranda, Mônica Liz.
II. Campos, Helena Guimarães. III. Título. IV. Série.

10-03740 CDD-907

Índices para catálogo sistemático:
1. História : Ensino médio 907

6 Anexo 6

Coleção A Escrita da História - Volume 1

A Escrita da História 1
© 2010 Edições Escala Educacional S/A



**edições escala
educacional s/a**

Edição
Ana Mortara
Maria Rocha Rodrigues

Assistência editorial
Renata Regina Buset

Coordenação de revisão
Ana Paula Ennes

Revisão
Vera Fedachenko
Alô Costa
Alessandra Miranda de Sá
Kiel Pimenta
Sandra Lia Farah

Coordenação de arte
Thais Ometto

Edição de arte
Eduardo Enoki

Assistência de arte
Fabio Ramos

Capa
Leandro Ferreira da Silva



Imagem da capa
Montagem a partir da imagem da página inicial do Génesis, Bíblia Sagrada, Latina, pergamínio, fl. 3, c. 1300 (Museu Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal) com imagens do miolo do volume.

Projeto gráfico e diagramação
Ullhóa Cintra Comunicação Visual e Arquitetura S/S Ltda.

Edição de imagens
Paulinha Dias

Iconografia
Paulinha Dias
Cla. de Ética
Neuza Faccini

Ilustrações
André Valle
Cláudia Carminati
Cláudia Marianno
Lucas Claro Martinez

Confecção de mapas
Mário Yoshida

Impressão
Oceano Indústria Gráfica (11) 4446-7000
1ª edição • 2010
1ª impressão • 2010

Edições Escala Educacional S/A
Av. Profª Ida Kolb, 551 – 3ª andar
Casa Verde – São Paulo – SP
CEP 02518-000
Tel.: (11) 3855-2201
Fax: (11) 3855-2189
www.escalaeducacional.com.br
atendimento@escalaeducacional.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Campos, Flavio de
A escrita da história 1 / Flavio de Campos, Regina Claro. – 1. ed. – São Paulo : Escala Educacional, 2010. – (Coleção A escrita da história)

ISBN 978-85-377-1325-9 (aluno)
ISBN 978-85-377-1324-2 (professor)

1. História (Ensino médio) I. Claro, Regina. II. Título. III. Série.

10-03184 CDD-907

Índices para catálogo sistemático:
1. História : Ensino médio 907

2

7 Anexo 7

Coleção A Escrita da História – Volume 2

A Escrita da História 2
© 2010 Edições Escala Educacional s/a



edições escala
educacional sa

Edição

Ana Mortara, Maria Rocha Rodrigues

Assistência editorial

Renata Regina Buset

Coordenação de revisão

Ana Paula Ennes

Revisão

Vera Fedachenko, Alé Costa,
Alessandra Miranda de Sá,
Kiel Pimenta, Sandra Lia Farah

Coordenação de arte

Thais Ometto

Edição de arte

Eduardo Enoki

Assistência de arte

Fabio Ramos

Capa

Leandro Ferreira da Silva

Imagem da capa

Montagem com imagens do miolo do volume
com Vista da Torre Eiffel, Exposição Universal, Paris, 1889
(BNF) e *Alegoria da Proclamação da República no Brasil*
(Fundação Casa Rui Barbosa, Rio de Janeiro, Brasil)

Projeto gráfico e diagramação

Ulhôa Cintra Comunicação Visual e Arquitetura S/S Ltda.

Edição de Imagens

Paulinha Dias

Iconografia

Paulinha Dias, Cia. de Ética, Neuza Faccini

Ilustrações

André Valle, Cláudia Carminati,
Claudia Marianno, Lucas Claro Martinez

Confecção de mapas

Mário Yoshida

Impressão

Oceano Indústria Gráfica (11) 4446-7000

1ª edição • 2010

1ª impressão • 2010

Edições Escala Educacional SA

Av. Profª Ida Kolb, 551 – 3ª andar

Casa Verde – São Paulo – SP

CEP 02518-000

Tel.: (11) 3855-2201

Fax: (11) 3855-2189

www.escalaeducacional.com.br

atendimento@escalaeducacional.com.br



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Campos, Flavio de

A escrita da história 2 / Flavio de Campos, Regina Claro. -- 1.
ed. -- São Paulo : Escala Educacional, 2010. -- (Coleção A escrita
da história)

ISBN 978-85-377-1327-3 (aluno)
ISBN 978-85-377-1326-6 (professor)

1. História (Ensino médio) I. Claro, Regina. II. Título. III.
Série.

10-03185

CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino médio 907

8 Anexo 8

Coleção A Escrita da História – Volume 3

A Escrita da História 3
© 2010 Edições Escala Educacional SA


edições escala
educacional SA

Edição
Ana Mortara, Maria Rocha Rodrigues

Assistência editorial
Renata Regina Buset

Coordenação de revisão
Ana Paula Ennes

Revisão
Vera Fedachenko, Alê Costa
Alessandra Miranda de Sá,
Kiel Pimenta, Sandra Lia Farah

Coordenação de arte
Thais Ometto

Edição de arte
Eduardo Enoki

Assistência de arte
Fabio Ramos

Capa
Leandro Ferreira da Silva

Imagem da capa
Montagem com imagens do miolo do volume e
capa do Catálogo da Exposição da Semana de Arte Moderna,
Ilustração de di Cavalcanti, 1922
(Biblioteca Mário de Andrade, São Paulo, Brasil)

Projeto gráfico e diagramação
Ulhoa Cintra Comunicação Visual e Arquitetura S/S Ltda.

Edição de Imagens
Paulinha Dias

Iconografia
Paulinha Dias, Cla. de Ética, Neuza Faccini

Ilustrações
André Valle, Cláudia Carminati,
Claudia Marianno, Lucas Claro Martinez

Confecção de mapas
Mário Yoshida

Impressão
Oceano Indústria Gráfica (11) 4446-7000
1ª edição • 2010
1ª impressão • 2010

Edições Escala Educacional SA
Av. Profª Ida Kolb, 551 – 3º andar
Casa Verde – São Paulo – SP
CEP 02518-000
Tel.: (11) 3855-2201
Fax: (11) 3855-2189
www.escalaeducacional.com.br
atendimento@escalaeducacional.com.br



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Campos, Flavio de
A escrita da história 3 / Flavio de Campos, Regina Claro. -- 1.
ed. -- São Paulo : Escala Educacional, 2010. -- (Coleção A escrita
da história)

ISBN 978-85-377-1329-7 (aluno)
ISBN 978-85-377-1328-0 (professor)

1. História (Ensino médio) I. Claro, Regina. II. Título. III.
Série.

10-03186 CDD-907

Índices para catálogo sistemático:
1. História : Ensino médio 907

2

9 Anexo 9

Coleção Nova História Crítica – Volume Único

