

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANO MAGELA ROZA

**A HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA  
PÓS-ABOLIÇÃO EM LIVROS  
DIDÁTICOS**

Tese de doutorado

Belo Horizonte

2014

**Luciano Magela Roza**

**A HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA  
PÓS-ABOLIÇÃO EM LIVROS  
DIDÁTICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas

Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar, Instituições, Sujeitos e Currículos

Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Tese intitulada **A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos**, de autoria de **Luciano Magela Roza**, aprovada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – Orientadora  
Faculdade de Educação – UFMG

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro  
Faculdade de Educação – UFRJ

Prof. Dr. Marcelo de Mello Rangel  
Faculdade de História – UFOP

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Shirley Aparecida de Miranda  
Faculdade de Educação – UFMG

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Soraia Freitas Dutra  
Centro Pedagógico – UFMG

Belo Horizonte, 05 de setembro de 2014

## **Agradecimentos**

Agradeço à Isis, minha esposa, pela paciência, amizade, solidariedade, amor, companheirismo, incentivo e apoio incondicional durante o percurso desta pesquisa. Sem você, nada do que está acontecendo seria possível.

Aos meus pais, Castilho e Geralda, sempre compreensíveis com minhas ausências durante o tempo da elaboração deste trabalho e felizes com minhas conquistas. Minha gratidão a vocês é eterna.

À minha orientadora, Prof. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, pelas interlocuções, sugestões e apoio em momentos difíceis, pela relação de confiança e respeito e por ter acreditado no meu trabalho. Obrigado pela oportunidade de convívio sempre propositivo, crítico e esperançoso em relação a uma proposta de educação e de sociedade mais justa.

À minha tutora nas atividades de bolsista no curso Formação Intercultural de Professores Indígenas, Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda. Agradeço enormemente a confiança depositada em mim durante esse percurso. Sem dúvida, o FIEI foi uma escola que interferiu positiva e radicalmente nesse processo formativo.

Aos professores Ana Maria Monteiro e Luis Alberto Oliveira Gonçalves pelas valiosas contribuições na banca de Qualificação.

Aos membros da banca de defesa pelo aceite e pela leitura atenta e crítica do trabalho.

Aos colegas do LABEPEH, sempre na ativa na defesa de um Ensino de História mais significativo e plural. Agradeço enormemente aos companheiros do laboratório, os alunos da pós-graduação, Júlio Cesar Costa, Nayara Carie, Jezulino Lúcio, Leonardo Palhares, Renata Vieira Cunha, Marco Antônio, Pedro Marques e Rosiane Bechler, e às professoras Júnia Sales, Lana Mara Siman e Soraia Dutra.

Às novas amizades que fiz durante o doutorado, especialmente, Itacir Luz, Juliana Prochnow dos Anjos e Gabi Guerra, e aos amigos de longa data, que, em momentos diversos, contribuíram para a realização deste trabalho, Eder, Paulo Almeida, Marcelo Leal, Marcelo Jefferson e Alisson Teodoro.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação agradeço pela paciência e disponibilidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa CAPES/REUNI a mim concedida e ao Governo do Estado de Minas Gerais, pela concessão de bolsa de estudos e afastamento do cargo durante o doutorado.

E, por certo, agradeço a Deus, por abrir meus caminhos, possibilitar o encontro com pessoas repletas de luz e renovar minhas energias para seguir a luta.

## RESUMO

O estudo tem como preocupação central analisar as abordagens da História afro-brasileira no contexto do pós-abolição apropriadas como conteúdos curriculares em Livros Didáticos, produzidos posteriormente à publicação da Lei nº 10.639/03.

A referida legislação, em contraposição e em combate à produção e circulação de representações subalternizadas, assim como o apagamento histórico, de indivíduos e grupos de pertencimento étnico-racial de origem africana, pressupõem um reposicionamento dos negros na História do Brasil. Este reposicionamento dar-se-á pelo não-esquecimento de suas ações, presença e contribuições, devendo assim serem lembradas, e também pela proposição de representações positivadas acerca de tais sujeitos históricos. O objeto de análise são as coleções didáticas aprovadas e reeditadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos anos 2008 e 2011, privilegiando como foco investigativo os conteúdos explícitos e as atividades sugeridas para o ensino-aprendizagem da temática em questão presentes livro do aluno. Desta forma, o objeto se insere no entrecruzamento dos seguintes campos de estudo: o Ensino de História, a História do Livro didático e a História afro-brasileira. Diante da complexidade do objeto, a perspectiva teórico-metodológica adotada busca associar pressupostos e procedimentos das pesquisas qualitativas, dialogando com a literatura de diferentes campos, notadamente, a História das Disciplinas Escolares e a História Social do Currículo, os Estudos Curriculares, os Estudos Culturais e Pós-Coloniais, a produção acerca do Ensino de História e a Historiografia, especialmente, a produção acerca da história afro-brasileira no pós-abolição. A pesquisa demonstrou que a configuração escolar acerca da história afro-brasileira no contexto do pós-abolição em circulação nos livros didáticos vem se desenvolvendo por meio da diversidade de tipos de abordagens, de usos do passado e das funções atribuídas a tal conteúdo, mostrando ser um território de amplo significado ético-político-cultural.

**PALAVRAS CHAVE** – História afro-brasileira – pós-abolição – livros didáticos - Ensino de História.

## **ABSTRACT**

The study has as a central concern to analyze the approaches of afro-brazilian history in the context of the post-abolition, appropriated as curriculum content in textbooks produced after the publication of the Law N<sup>o</sup> 10.639 / 03. This legislation, in opposition and combat to the production and circulation of subaltern representations, as well as the historical erasure of individuals and groups of ethnic-racial belonging of african origin, presuppose a repositioning of blacks in the history of Brazil. This reposition will give by the no- forgetfulness of their actions, presence and contributions and, therefore, should be remembered, and also by the proposition of positive representations about this historical subjects. The object of analysis are the teaching collections approved and reprinted in the National Program of the Textbook in 2008 and 2011, that have as investigative focus the explicit content suggested to the teaching-learning of the topic in question, present in the student book. Thus, the object is inserted in the interweaving of the following fields of study: History Teaching, the Textbook History and the Afro-Brazilian History. Considering the complexity of the object, the theoretical-methodological perspective adopted intends to associate assumptions and procedures of the qualitative researches, talking with other fields, notably, the History of School Disciplines and Social History of the Curriculum, Curriculum Studies, Cultural and Post-Colonial Studies, the production about the History Teaching and the Historiography and, especially, the production about the afro-brazilian history in the post-abolition. The research has shown that school configuration about afro-brazilian history, in the context of post-abolition, in the textbooks, has been developed through the diversity of appropriations, uses of the past and functions assigned to this content, proving to be a territory of broad ethical, political and cultural meaning.

**KEYWORDS:** Afro-brazilian History; post-abolition; textbooks; History Teaching

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CNLD - Comissão Nacional de Livros Didáticos

“Diretrizes Curriculares ...” - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

IHGB - Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

FNB – Frente Negra Brasileira

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

TEN – Teatro Experimental do Negro

UHC – União dos Homens de Cor



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Capa da obra História em projetos. A encruzilhada dos mundos: concertos e desconcertos nos séculos XX e XXI. 8ª série. (2006).....	134
Figura 2: Capa da obra História em projetos. O mundo do avesso: o embate entre novas e velhas ideias – do século XVII ao XIX. 8º ano. 2ª edição, 2009.....	137
Figura 3: Capa da obra Projeto Araribá – História. 6ª série. 1ª edição, 2006.....	142
Figura 4: Capa da obra Projeto Araribá História. 9º ano. 2ª edição, 2009.....	143
Figura 5: Capa da obra História. Das cavernas ao terceiro milênio: Da formação da Europa medieval à colonização do continente americano. 6ª série. 2ª edição. (2006).....	145
Figura 6: Capa da obra História. Das cavernas ao terceiro milênio: Séculos XVIII e XIX: as fundações do mundo contemporâneo. 8º ano. 2ª edição. (2009).....	146
Figura 7: Capa da obra História: conceitos e procedimentos. 7ª série. 1ª edição. (2006).....	151
Figura 8: Capa da obra História: conceitos e procedimentos. 9º ano. 2ª edição. (2009).....	152
Figura 9: Capa da obra História: sociedade e cidadania. 5ª série. 1ª ed., 2006.....	157
Figura 10: Capa da obra História: sociedade e cidadania. 9º ano. 1ª ed., 2009.....	158
Figura 11: Os limites da abolição.....	164
Figura 12: Pai Inácio.....	166
Figura 13: A vida difícil dos recém-libertos.....	169

Figura 14: Revolta da Chibata - Coleção “Das Cavernas...” .....	173
Figura 15: Revolta da Chibata - Coleção “História em projetos” .....	173
Figura 16: A Revolta da Chibata - Coleção História: sociedade e cidadania..	174
Figura 17: Racismo e futebol.....	179
Figura 18: Donga.....	183
Figura 19: Hiphop.....	186
Figura 20: Companhia Negra De Teatro De Revista.....	188
Figura 21: Remanescentes de quilombos.....	90
Figura 22: Luta dos negros nos anos 1920 e 1930.....	192
Figura 23: Velhos e novos atores sócias invadem a cena política brasileira...	194
Figura 24: 20 de novembro: dia da consciência negra.....	202
Figura 25: Treze de maio: comemorar ou não?.....	208
Figura 26: República Velha: resistência (2011).....	211
Figura 27: República Velha: resistência (2008).....	211
Figura 28: Não deixa sua cor passar em branco.....	214
Figura 29: Africanos no Brasil.....	219
Figura 30: Lei 10.639/03.....	229

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPITULO I: ENSINO DE HISTÓRIA: SABER ESCOLAR E LIVROS DIDÁTICOS .....</b>	<b>26</b>
1.1 História como disciplina escolar .....	26
1.2 Considerações acerca da concepção e da natureza dos livros didáticos de História .....	42
1.2.1 Negros nos livros didáticos de história .....	58
<b>CAPITULO II: ELEMENTOS TEÓRICOS PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA.....</b>	<b>68</b>
2.1 Reflexões sobre o dever de memória, o direito à história e as formas de evocação do passado.....	69
2.2 Política de Representação, identidade e cultura .....	87
<b>CAPÍTULO III: A HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA PÓS-ABOLIÇÃO NA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA E NAS PRESCRIÇÕES LEGAIS.....</b>	<b>103</b>
3.1 Historiografia sobre o pós-abolição .....	103
3.2 História afro-brasileira nas prescrições legais.....	118
3.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais - História .....	118
3.2.2 PCNs Temas Transversais (Pluralidade Cultural) .....	123
3.2.3 Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.....	126
3.2.4 Editais PNL D 2008 e 2011.....	131
<b>CAPÍTULO IV: COLEÇÕES DIDÁTICAS: APRESENTAÇÃO GERAL E CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA.....</b>	<b>136</b>
4.1 Coleção “História em Projetos” .....	136
4.1.1 Coleção “História em Projetos”: Apresentação geral .....	137
4.1.2 Coleção “História em Projetos”: tratamento da história afro-brasileira na coleção, segundo os Guias do PNL D de 2008 e de 2011. ....	140
4.1.3 Coleção “História em Projetos”: levantamento geral da abordagem da história afro-brasileira.....	141
4.2 Coleção “Projeto Araribá – História” .....	142
4.2.1 Coleção “Projeto Araribá – História”: Apresentação geral .....	142
4.2.2. Coleção “Projeto Araribá – História: tratamento da história afro-brasileira nos Guias do PNL D de 2008 e de 2011.....	144

4.2.3 Coleção “Projeto Araribá – História”: levantamento geral da abordagem da história afro-brasileira .....	145
4.3 Coleção “História. Das cavernas ao terceiro milênio” .....	146
4.3.1 Coleção “História. Das cavernas ao terceiro milênio”: Apresentação geral .....	146
4.3.2 Coleção “História. Das cavernas ao terceiro milênio”: tratamento da história afro-brasileira nos Guias do PNLD de 2008 e de 2011. ....	150
4.3.3 Coleção “História. Das cavernas ao terceiro milênio”: levantamento geral da abordagem da história afro-brasileira. ....	151
4.4 Coleção “História: Conceitos e Procedimentos”: .....	152
4.4.1 Coleção “História: Conceitos e Procedimentos”: Apresentação geral .....	152
4.4.2 Coleção “História: Conceitos e Procedimentos”: tratamento da história afro-brasileira nos Guias do PNLD de 2008 e de 2011. ....	155
4.4.3 Coleção “História: Conceitos e Procedimentos”: levantamento geral da abordagem da história afro-brasileira. ....	156
4.5 Coleção “História, sociedade e cidadania” .....	157
4.5.1 Coleção “História, sociedade e cidadania”: Apresentação geral. ....	157
4.5.2 Coleção “História, sociedade e cidadania”: tratamento da história afro-brasileira nos Guias do PNLD de 2008 e de 2011. ....	159
4.5.3 Coleção “História, sociedade e cidadania”: levantamento geral da abordagem da história afro-brasileira. ....	161
<b>CAPÍTULO V: CONTEÚDOS CURRICULARES DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA NO PÓS-ABOLICAO: TEMAS, SUJEITOS E EVENTOS HISTÓRICOS. ....</b>	<b>163</b>
5.1 O imediato pós-abolição .....	164
5.2 A Revolta da Chibata.....	172
5.3 Negros e futebol.....	178
5.5 Remanescentes de quilombos.....	191
5.7 Pelos caminhos da política institucional: sujeitos e legislações .....	197
<b>CAPÍTULO VI: ATIVIDADES: A APROPRIACAO PEDAGÓGICA DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA NO PÓS-EMANCIPAÇÃO.....</b>	<b>200</b>
6.1 A disputa pela memória .....	200
6.2 Articulações com a História africana e afro-diaspórica .....	213
6.3 valorização de personagens negros. ....	219
6.4 A trajetória histórica do racismo .....	222
6.5 Visibilidade de práticas de combate ao racismo.....	227
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>232</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>238</b>
<b>DOCUMENTOS .....</b>	<b>239</b>

<b>LIVROS CONSULTADOS NA PESQUISA .....</b>	<b>239</b>
<b>BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>242</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>256</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>257</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco a análise da abordagem da História afro-brasileira pós-abolição presente como conteúdo curricular em livros didáticos de História. Tal proposta insere-se em um quadro mais amplo de reflexões acerca do Ensino de História e suas interfaces com a constituição de memórias e de representações voltada para temática afro-brasileira, e relaciona-se com as disputas constitutivas do campo do currículo escolar.

Esta investigação mantém relação direta com meu interesse político e intelectual de analisar os textos que representam a experiência histórica afro-brasileira apresentada nos livros didáticos de História na atualidade. Tal interesse articula-se a três aspectos das minhas experiências pessoais. O primeiro relaciona-se a minha auto-identificação como negro brasileiro. O aspecto seguinte diz respeito à prática profissional como professor da Educação Básica. Durante minha atuação na educação básica (2001-2011), observei que as estratégias e os recursos voltados para a escolarização dos conhecimentos possuem o poder de sugerir identidades e informar posições e comportamentos aos sujeitos, e, portanto, advém daí o interesse em problematizar a natureza de tais recursos. Neste caso, no quadro das novas políticas educacionais, o livro didático torna-se estratégia fundamental como proposta de intervenção na realidade escolar, podendo torná-la mais plural e inclusiva. Além disso, pude observar que o foco privilegiado nos materiais didáticos utilizados para a abordagem da história afro-brasileira limitava-se a tratamentos circunscritos ao período do escravismo.

O último aspecto encontra-se, de forma mais sistemática, no movimento iniciado a partir das questões exploradas durante o mestrado e das reflexões sobre as articulações entre o Ensino de História e a temática da história e cultura afro-brasileira. Tomou-se como base o contexto posterior à recepção da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Este último aspecto será desenvolvido com mais profundidade ainda nesta introdução.

A Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira nas instituições do Ensino Básico no Brasil. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana criam e sugerem parâmetros, perspectivas de abordagem e de encaminhamentos didáticos para a implementação da referida lei.

Uma consideração a respeito do uso, neste trabalho, da legislação citada, em especial a Lei 10.639/03, relaciona-se a sua alteração ocorrida pela 11.645/2008. Pela alteração, além da obrigatoriedade já existente, inclui-se ao corpo da lei a obrigatoriedade do ensino da História indígena. Contudo, nesta investigação, privilegiamos a Lei 10.639/03 e as diretrizes relacionadas a ela. Isso, por considerar que sua implementação fora um ato de força política e de redefinição simbólica na discussão da questão étnico-raciais na educação brasileira.

O conjunto de normativas citado anteriormente trouxe para o contexto escolar tensões, inquietudes e desafios, bem como possibilidades de novas experiências e perspectivas de ordem política, pedagógica e historiográfica, entre outras. Tal assertiva pode ser comprovada pela proliferação do debate público e na produção acadêmica e didática sobre a temática em questão. Além disso, essa legislação trouxe consigo a possibilidade de se criar uma política de representação acerca do passado da população negra no Brasil, assim como traz a tona histórias e memórias afro-brasileira outrora legadas ao esquecimento.

Considerando que a produção didática possa ser entendida como um território de tensões e inquietações, assim como de novas experiências e perspectivas abertas a partir da referida lei, este trabalho a análise privilegiará as coleções didáticas, aprovadas pela primeira vez no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2008 e reeditadas na edição posterior do mesmo programa, a edição do PNLD 2011. Os conteúdos curriculares privilegiados na investigação são aqueles voltados para o ensino-aprendizagem da história afro-brasileira relacionados ao período histórico pós-abolição. O interesse é por investigar quais são os conteúdos selecionados, os temas, sujeitos e processos históricos evidenciados; onde e como foram apropriados, considerando-se as

divisões internas do livro do aluno; quais as finalidades atribuídas a tais conteúdos; quais os conteúdos pedagógicos sobre o tema são expressos nas atividades; em síntese, quais os tratamentos dispensados à História afro-brasileira no pós-abolição. Ou seja, nos interessa identificar e analisar quais são os usos do passado, os conteúdos e memórias selecionadas, assim como a política de representação que vem se figurando em objetos culturais como os livros didáticos.

Nesta investigação, nosso interesse recai sobre os conteúdos curriculares presentes nos livros didáticos, direcionados ao aluno, em uma dupla perspectiva. De um lado, os conteúdos históricos, evidenciados em passagem com o objetivo de exporem textualmente ou por imagens os acontecimentos do passado a serem ensinados e aprendidos em contexto escolar, de outro lado, os conteúdos pedagógicos, conteúdos selecionados e apropriados com a destinação de tornarem-se propostas de atividade. Diante disso, interessa-nos perceber como a história do pós-abolição afro-brasileira vem sendo abordada, ou mesmo mencionada, como conteúdo curricular.

Para realizar a investigação, buscamos dialogar com perspectivas analíticas originárias de tradições teóricas diversas. Essa tentativa de diálogo voltou-se para compreensão acerca de como saber histórico escolar, por meio de um de seus recursos pedagógicos, o livro didático, tem realizado o tratamento da História afro-brasileira no pós-abolição. Temática que traz em si a perspectiva de ação política e cultural de construção de novas representações acerca dos afrodescendentes no Brasil, que para tal realização, utiliza do passado com o objetivo de sustentar a luta pelo reconhecimento da especificidade das histórias e memórias do grupo étnico em questão, na composição da narrativa nacional.

Assim, propomos a problematização de “saber escolar” através do diálogo com os seguintes autores: Gabriel (2003), Monteiro (2007) e Moniot (1993), Chevillard, (1991), Chervel (1990), Goodson (1990,1995), Forquin (1992,1993), Gimeno-Sacristan (1995), Santomé (1995), dentre outros.

A discussão sobre as formas como o passado é rememorado, assim como a tensão entre o “dever de memória” e o “direito à história” foi trabalhada a partir das contribuições de Heymann (2007), Lalieu (2001), Ricoeur (2007),



Todorov (2000), Pollak (1989; 1992), Menezes (1992), Hartog (2013), Moniot (1997), entre outros.

Para a noção de “política de representação”, trabalhamos, sobretudo, com Hall (1997b; 1997c; 2006). No entanto, ademais, contribuições de autores como Said (2007; 2011), Bhabha (1998), Costa (2006), Gilroy (2001), Sansone (2007) e Appiah (1997), dentre outros, fazem-se substantivas por problematizarem noções como identidade, cultura e multiculturalismo, indispensáveis para compreensão da “política de representação”.

Além desse conjunto central de autores, cabe ressaltar, que para a problematização do livro didático, propomos um diálogo com Choppin (2004), Batista (1996 e 2000), Bittencourt (1993; 1996; 2004), Munakata (1997; 2000), Soares (1996), Chartier (1990; 1997; 2003), entre outros.

As discussões relativas à presença dos africanos e de seus descendentes em suas dimensões historiográficas e suas repercussões didáticas para o ensino da história escolar já não são novas (MATTOS; ABREU; DANTAS; MORAES, 2009). Também não configura uma novidade a necessidade de superação de abordagens eurocêntricas e estereotipadas no âmbito do currículo da escola brasileira (SANTOS, 2010). É nestes contexto que se dá a emergência da obrigatoriedade do ensino de História da África e história e cultura afro-brasileira na Educação Básica. Há, a partir daí, a necessidade de se construir um reposicionamento do lugar da experiência histórica afro-brasileira, tanto na História nacional, como na memória coletiva. Faz-se importante considerar que a obrigatoriedade pode não significar, necessariamente, um reposicionamento, uma nova abordagem ou enfoque sobre a temática. Pode representar uma adequação do material didático aos parâmetros prescritos pelo poder público, a partir das demandas sociais oriundas de segmentos da sociedade civil, que estão presentes no campo de lutas simbólicas do currículo. Desta forma, considero relevante investigar o que vem sendo selecionado como a história afro-brasileira e qual o tratamento dispensado a essa temática, após a emergência de sua obrigatoriedade, no contexto escolar.

Além disso, é relevante como hipótese de trabalho, a constatação de Mattos (2001) acerca do lugar reservado ao afro-brasileiro na memória coletiva

do país e na narrativa nacional. A autora denominou tal espaço como “lugar encapsulado”. Trata-se da leitura da experiência histórica afro-brasileira circunscrita, limitada e “encapsulada” no estereótipo da mão de obra localizada no contexto da escravidão, que só atribui visibilidade ao passado do negro no Brasil como força de trabalho, seja fazendo funcionar a economia ou desregrando a ordem social pela rebeldia supostamente cega, sem projeto político. No entanto, segundo Mattos, Abreu e Dantas (2009, p.318), já existe “munição historiográfica” para a superação da forma hegemônica de interpretação do passado afro-brasileiro. Partindo dessa assertiva, em articulação com algumas das conclusões sobre as formas de abordagem da história afro-brasileira presentes em manuais escolares resultantes de meu trabalho de mestrado<sup>1</sup> é outra justificativa para esta investigação. Dentre as conclusões, cheguei à compreensão da existência de duas perspectivas e tendências razoavelmente distintas de abordagem da história afro-brasileira. Uma tendência é caracterizada pela concentração de episódios da História afro-brasileira em capítulos tradicionalmente remetidos à temática (trabalho na América Portuguesa, resistência à escravidão, etc.), que apresenta como eixo norteador, através de um viés limitado, a análise econômica de episódios da história afro-brasileira circunscritos, quase que exclusivamente, à história social do trabalho e da escravidão. Portanto, limitada a uma exposição dos conteúdos pouco articulada a uma visão de uma educação comprometida com a pluralidade de formas das relações étnico-raciais, com vistas à superação do racismo, mas sim, voltada para o desenvolvimento superficial de alguns episódios da história afro-brasileira, vinculados, em alguma medida, à narrativa estruturadora da nação brasileira. A segunda perspectiva seleciona a temática em questão, perpassada pelo discurso de uma educação voltada para a construção de valores, de uma educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, o passado afro-brasileiro passa a configurar-se para além dos capítulos

---

<sup>1</sup> Sob orientação da Profa. Dra. Júnia Sales Pereira, desenvolvi a dissertação “Entre sons e silêncios: apropriações da música no livro didático no ensino de história afro-brasileira” cujo objetivo foi a análise de como a música tem sido problematizada como documento histórico e recurso didático de significativa potencialidade, sobretudo no ensino da História afro-brasileira presente nos livros didáticos. Na pesquisa trabalhei apenas com duas coleções didáticas aprovadas no PNLD 2008. A saber: *História em Projetos* (Ed. Ática) e *Projeto Araribá-História* (Ed. Moderna).

relacionados à história da escravidão moderna. Ou seja, os episódios da história afro-brasileira estão voltados para a construção de valores que visam à educação e à transformação das relações étnico-raciais e ao combate ao racismo e às discriminações. Suas estratégias pedagógicas estão direcionadas a esse fim, ao colocar a produção cultural negra em destaque. Assim, os afro-brasileiros são tratados como protagonistas de sua história e construtores de estratégias cotidianas de resistência, a partir de sua produção simbólica. Ao apresentar estas duas tendências, meu objetivo é mais didático, utilizando a figura de tipos ideais, porque na prática estas tendências se mesclam e se interpenetram em variadas combinações.

Partindo desta conclusão, é proposto a ampliação do foco investigativo para um grupo quantitativamente mais significativo de coleções didáticas aprovadas em edições diferentes do PNLD, buscando compreender quais são os eixos norteadores da seleção da História afro-brasileira e quais são as tendências e perspectivas no tratamento dessa temática através do material didático de história, em circulação nas escolas do país.

A necessidade de investigar os materiais direcionados para o contexto escolar é outra motivação para este trabalho. Desta forma, a opção recaiu sobre os livros didáticos, uma vez que é o principal material voltado para a escolarização formal. São artefatos constitutivos de uma disciplina escolar, e portadores de uma concepção de escola e educação, bem como de funções relacionadas a formação de identidades e valores (CHOPPIN, 2004). Além disso, deve-se ressaltar, no caso do Brasil, a importância desse instrumento na política nacional de educação nas últimas três décadas, quando os livros didáticos passaram por relativa melhoria em vários aspectos, principalmente a partir da criação de critérios de avaliação dos manuais escolares pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A opção pelo recorte temporal é justificada pela incorporação obrigatória da temática africana e afro-brasileira nos editais de produção das coleções didáticas. As coleções presentes nestes dois PNLD (2008 e 2011) podem ser consideradas duas gerações de manuais escolares voltados para o Ensino Fundamental em que as prescrições da Lei 10.639/03 e das Diretrizes correlatas tornaram-se obrigatórias, propiciando uma perspectiva de análise do

que vem sendo selecionada como história afro-brasileira pós-Lei 10.639/03 em concepção diacrônica.

Além de relevante para o campo acadêmico, vale ressaltar o significado social deste trabalho, uma vez que a incorporação da temática afro-brasileira é indispensável para construção de uma educação renovada e de um diálogo com a sociedade quanto às questões das identidades e culturas brasileiras. Neste sentido, algumas inserções, por força de lei ou não, presentes no livro didático, hoje, são resultados deste campo de interferência, no qual o Estado, as editoras, movimentos sociais, meios de comunicação, agentes circunscritos ao contexto escolar, lutam pelo controle simbólico da construção de uma narrativa histórica e de leituras do passado impressas e expressas nos manuais didáticos. Como nos alerta Laville (1999), as lutas no campo do ensino de história dizem respeito às disputas políticas por legitimação, uma vez que “a narrativa histórica pode também ser vista como uma tomada de poder por grupos sem poder” (LAVILLE, p.134, 1999).

## OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como **objetivo geral**, identificar e analisar a abordagem da História afro-brasileira, localizada no recorte temporal do pós-abolição, tendo como suporte coleções didáticas aprovadas e reeditadas nos PNLD 2008 e 2011, privilegiando como foco investigativo os conteúdos curriculares dos manuais escolares em que afro-brasileiros ou ações relacionadas a eles se fazem presente. Buscar-se-á, assim, compreender as tensões entre saber escolar, a constituição de memórias e a proposta de política de representação em torno da temática em questão.

São **objetivos específicos** deste trabalho:

- 1) Identificar e analisar os temas, sujeitos e acontecimentos históricos selecionados e as perspectivas de abordagem dispensada à História

do pós-abolição afro-brasileiro presente nos livros didático, tendo em vista as estratégias de construção de memória, representações e identidades sugeridas por esse material;

2) Identificar e compreender os encaminhamentos construídos para a apropriação e didatização da história afro-brasileira nas coleções didáticas selecionadas, assim como, buscar perceber se no tratamento didático-pedagógico sugerido à história afro-brasileira ocorreram alterações entre as edições do PNLD 2008 e 2011;

3) Identificar e analisar os diálogos que a história afro-brasileira pós-abolição como conteúdo curricular realiza com a produção historiográfica sobre o tema e as prescrições legais;

4) Identificar e analisar as formas pelas quais a história afro-brasileira pós-abolição vem sendo tratada nas propostas de atividade, especialmente, busca-se compreender como, em tais propostas, as finalidades voltadas para a formação de valores são trabalhadas.

## METODOLOGIA

A investigação fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa e tem como referências de procedimentos metodológicos as contribuições da análise de documentos<sup>2</sup> e das práticas de leitura<sup>3</sup> e da teoria de análise de conteúdos proposta por Bardin<sup>4</sup> (1977).

---

<sup>2</sup> A análise documental trata-se de uma técnica de investigação, geralmente, associada à pesquisa qualitativa, que privilegia diferentes tipos documentais como fonte de pesquisa. Busca-se com a análise de documentos dados e informações que subsidiem as questões a serem investigadas. Em seu processo verifica-se etapa que envolve a seleção, o tratamento e a interpretação da informação existente em documentos. Com a ampliação da concepção de documentos históricos que iniciou-se meados do século XX, diversos tipos de vestígios que trazem indícios da experiência humana no tempo passaram a ser considerados documentos tais como, escultura, pintura, cartas, atas, materiais didáticos, depoimentos orais e escritos, legislação, testamentos, fotografias, filmes, dentre outros.

O universo inicial em análise é composto por cinco (5) coleções didáticas de História, dos anos finais do ensino fundamental, aprovadas pela primeira vez na edição do PNLD 2008 e reeditadas no PNLD 2011. Trata-se das seguintes obras: “História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio” de autoria de Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick (Editora Moderna); “História em Projetos” de Andréa Paula, Carla Miucci Ferraresi e Conceição (Editora Ática); “História, Sociedade e Cidadania” do autor Alfredo Boulos Júnior (Editora FTD); “História – conceito e procedimentos” de Eliete Toledo, Ricardo Dreguer (Editora Saraiva) e “Projeto Araribá – História” da Editora Moderna (Editora Moderna).

O percurso metodológico desenvolvido teve início a partir de um amplo mapeamento exploratório, buscando verificar se temas relativos à história afro-brasileira foram selecionados como conteúdos curriculares nas coleções didáticas. Em caso positivo, concomitantemente, interessava-nos identificar qual contexto da história político-administrativa brasileira (América Colonial Portuguesa, Império ou República) estava associado à passagem encontrada. Esse movimento de levantamento de dados foi importante para a identificação acerca de quais os conteúdos diziam respeito ao pós-abolição, conteúdo curricular central nesta investigação.

Em um segundo momento, com o objetivo de melhor definir o perfil das coleções investigadas e o tratamento dispensado à temática do pós-abolição afro-brasileiro, verificamos que duas coleções mantinham maior aproximação com o perfil de abordagem da história afro-brasileira informativo, e as outras três no perfil crítico-reflexivo<sup>5</sup>. Diante desta informação, definimos

---

<sup>3</sup> O instrumental teórico que será apropriado na investigação quanto às práticas de leitura fundamenta-se nas contribuições teórico-metodológica de Roger Chartier (1996).

<sup>4</sup> Tenho a intenção de considerar os passos do método da Análise do Conteúdo proposto por Bardin (1977), para o tratamento das coleções didáticas a partir de três etapas: *pré-análise*, referente à exploração inicial do material selecionado, a partir de uma primeira leitura, *exploração do material*, onde se administram as informações e as intuições apreendidas da primeira fase através da leitura mais detida do material; e a etapa de *tratamento dos dados, inferência e interpretação*, momento no qual se passa a considerar as inferências anteriormente levantadas a fim de realizar a interpretação do material como um todo.

<sup>5</sup> O Edital do Programa Nacional do Livro Didático – edição 2011, define dois perfis de tratamento para a história africana, afro-brasileira e indígena, aos quais os livros didáticos deveriam se adaptar, o informativo e o crítico-reflexivo. No item 3.2.4 deste trabalho, os perfis serão objeto de análise.

que a análise recairia sobre as coleções cujo perfil de abordagem da temática afro-brasileira apresentavam maior incidência de episódios da história afro-brasileira no pós-abolição. Assim, chegamos à definição de que iríamos realizar a análise somente das coleções que apresentavam o perfil crítico-reflexivo, a saber: “História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio”, “História em Projetos” e “História, Sociedade e Cidadania”.

Na terceira etapa, com o foco mais definido, o universo de análise foi composto, a partir da seleção dos conteúdos curriculares voltados para o tratamento da história afro-brasileira no pós-emancipação, ou que fizessem menção a ela, em toda extensão do livro. O interesse, porém, foi de compreendê-las imersas na lógica de organização do discurso histórico e didático presente no livro.

Neste sentido, as contribuições teórico-metodológicas de Chartier (1996) foram relevantes para a compreensão da apropriação da temática afro-brasileira localizada posteriormente a Abolição da escravatura no livro escolar de História inserida na “ordem dos livros”. Ou seja, a temática afrodescendente foi analisada considerando-se o livro em suas divisões internas (capítulos, seções, texto principal, texto de aprofundamento, propostas de atividades, etc), e buscou-se compreender quais são os lugares selecionados para ela, bem como o significado desses lugares (ampliação das discussões, criação de estratégias voltadas para o ensino-aprendizagem, etc.).

Em relação aos lugares escolhidos para história afro-brasileira no pós-emancipação, a análise ocupou-se do texto básico, das seções especiais e das propostas de atividades que compõem o livro didático. Essa escolha deve-se ao entendimento de que esses espaços no livro didático de História são significativos para o processo de ensino mediado pelo recurso pedagógico em questão. Além disso, pressupõe-se que esses espaços indicam ordem discursiva do que é priorizado, e se apresenta aos seus leitores como um conjunto ordenado de textos, atividades, imagens e linguagens que representam concepções, valores e lugares de poder na construção social do saber escolar. Porém, como nos adverte Bittencourt (2004), não podemos desconsiderar que

o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização (BITTENCOURT, 2004, p.71).

Ou seja, o livro didático está inserido em uma lógica mercadológica em que o objetivo primordial é o sucesso editorial do produto em questão.

Para obter informações que subsidiassem as respostas postas pela investigação, o procedimento para coleta de dados privilegiado foi a construção de uma tabela (Anexo I) de identificação para cada passagem em que a temática pós-emancipação afro-brasileira fora abordada ou mencionada. Assim buscou-se, por meio da tabela, identificar: 1) o título do episódio (quando houvesse); 2) as temática(s) historiográfica(s) e período histórico a ele relacionado(s); 3) lugar de apropriação na ordem do livro (Texto básico, seção especial ou atividade); 4) a página (s); 5) a forma de abordagem e de evocação do passado: factual e limitada a apontar o episódio, problematiza questões do tempo histórico do próprio episódio ou apresenta diálogos ou problematiza questões do tempo presente; 6) os modo de representação dos sujeitos históricos (individual ou coletivamente); e 7) as relações com a História Africana e/ou afro-diáspórica. Além disso, a tabela apresenta um espaço para a descrição da abordagem encontrada, assim como comentário sobre a mesma.

Em relação às obras didáticas que foram aprovadas pela primeira vez no PNLD 2008 e que foram reeditadas no PNLD 2011, a análise buscou identificar se ocorreram alterações em seu conteúdo e quais foram tais alterações.

Outra consideração importante, no percurso metodológico, é a manutenção do diálogo constante durante as análises entre a disciplina acadêmica de referência, a legislação pertinente ao tema - entendidos como dois dos campos de referência para a história escolar - e demais perspectivas teóricas apresentadas nesta investigação como os documentos produzidos pelo PNLD<sup>6</sup> e com a lei 10.639 e suas Diretrizes.

---

<sup>6</sup> Chamo aqui de documentos produzidos pelo PNLD, dentre outros, as fichas de análise dos livros, o Guia do Livro Didático, os editais e os materiais oficiais enviados às editoras pelo



## ESTRUTURA DA TESE

Este trabalho está estruturado em sete capítulos. O capítulo I tem como foco a discussões teóricas em duas perspectivas. A discussão acerca da História como saber escolar e o debate do livro didático como objeto cultural complexo, enfatizando, especialmente, algumas pesquisas que tratam das representações sobre negros nos referidos suportes pedagógicos. No capítulo II são discutidas as contribuições teóricas voltadas para a compreensão acerca de como memórias, representações e formas de “rememorar” o passado inserem-se na discussão central do trabalho.

O Capítulo III visa compor um panorama de referências que auxilie na compreensão do que vem sendo produzido acerca da história afro-brasileira no pós-abolição. Desta forma, em um primeiro momento, a produção historiográfica relativa à História afro-brasileira no pós-abolição será problematizada. Na sequência, o foco encontra-se na legislação educacional sobre a temática afro-brasileira.

O capítulo IV volta-se para a apresentação de forma detalhada das coleções. As ênfases recaem sobre a apresentação geral das obras, o levantamento panorâmico da apropriação da história afro-brasileira e do tratamento da temática afro-brasileira em cada coleção segundo os Guias do PNLD. Os capítulos V e VI apresentam os resultados da pesquisa, evidenciado os diferentes ângulos pelos quais o pós-abolição afro-brasileiro como conteúdo curricular foi analisado e, por fim, estão as considerações finais.

---

programa de avaliação. Considero essa análise primordial pelo fato da incorporação da História afro-brasileira ser um dos critérios avaliativos dos livros didáticos estabelecidos no PNLD.

## **CAPITULO I: ENSINO DE HISTÓRIA: SABER ESCOLAR E LIVROS DIDÁTICOS**

Este capítulo está organizado em dois momentos. O primeiro com o objetivo de discutir a História como saber escolar e o segundo direcionado para a compreensão acerca da concepção de livros didáticos.

Inicialmente, são discutidos alguns aspectos relativos à categoria analítica de “saber escolar”, assim como, essa categoria vem sendo problematizada como recurso para a compreensão da História em sua versão escolar.

No segundo momento, o foco é a problematização do livro didático como objeto cultural multifacetado, e, em menor, escala o livro didático de História. Além disso, são discutidos como os afro-brasileiros vem sendo representados historicamente em livros didáticos brasileiros.

### **1.1 História como disciplina escolar**

[...] a imagem que nós temos dos outros povos ou de nós mesmos é associada à história que nos foi contada quando éramos crianças.  
(Marc Ferro)

Marc Ferro (1994) aponta que o poder inerente à História em sua versão escolar é de evocar memórias e sugerir identidades. Nesta pesquisa, atribuiremos uma interpretação diferente para capacidade da História escolar proposta por Ferro na referida obra. Ao invés de, buscar compreender como a ideologia das classes dominantes se manifestava no ensino da História em um processo de falsificação da realidade, consideramos que essa assertiva nos dá indícios para reflexões acerca de como a história escolar articula processos de seleção cultural de seus conteúdos, de construção de formas pelas quais o acesso ao passado se tornará passível de ser compreendido pelos estudantes e de estabelecimento de finalidades formativas voltadas para a construção de valores.

Um desdobramento importante das reflexões de Ferro relaciona-se à concepção a respeito da anatomia da História, voltada para o contexto escolar. Se, como argumenta o referido historiador francês, o que temos como referência identitária sobre nós mesmos e acerca dos outros decorre, em primeira instância, do tipo de história que nos foi ensinada quando crianças. Não podemos conceber que este tipo de história seja apenas uma versão vulgarizada de sua correspondente acadêmica, nem tão pouco, suas formas de efetivação, reduzidas a mera articulação de “competências técnicas” organizadas para transmitir a história dos historiadores ou ao “domínio de conteúdos específicos”. Tal ideia nos possibilita entender que a História escolar, mesmo mantendo diálogos com sua homônima acadêmica, configura-se como um território de luta simbólica em torno do que deve ser ensinado às gerações mais jovens. Portanto, seus conteúdos, métodos e finalidades são objetos de interesse e intervenção de diferentes agentes sociais.

O entendimento da História escolar, como um campo de luta simbólica pela hegemonia e controle do que deve compor o currículo, impõe a necessidade de problematização dessa disciplina escolar, assim como a escola de forma mais ampla. Isto se realiza quando é explicitada a dinâmica das relações entre escola e cultura e entre escola e poder, fazendo com que, para que compreendamos a instituição escolar em questão, tenhamos que entendê-la em um contexto mais amplo das relações de poder vigentes na sociedade.

O compartilhamento da perspectiva interpretativa acima, nos remete a aportes teóricos, com os quais buscamos dialogar. Desta forma, selecionamos um conjunto de autores localizados, sobretudo, no campo da pesquisa educacional, que em seus estudos se voltam para as questões curriculares, na tentativa de compreender as relações entre escola e cultura e entre escola e poder. Tais autores são fundamentais, neste trabalho, por evidenciarem que relações estabelecidas entre escola e cultura e entre escola e poder são parte estruturante da complexa dinâmica de interlocução entre escola e sociedade, e por legitimarem o espaço escolar como locus privilegiado de transmissão cultural às novas gerações. Neste sentido, buscamos dialogar com autores que, apesar de localizarem-se em diferentes tradições teóricas e diversos campos da pesquisa educacional – Sociologia, Didática, História das

Disciplinas e Estudos Curriculares –, nos auxiliam na compreensão acerca de como as relações escola, cultura e poder se interagem em diálogos diversos na conformação da escola, e, em especial, neste trabalho, na disciplina escolar História. Dentre os autores, destacam-se Perrenoud (1993), Chevallard, (1991), Chervel (1990), Goodson (1990,1995), Forquin (1992,1993), Gimeno-Sacristan (1995,1996), Santomé (1995).

Outra motivação para o recorte teórico apontado relaciona-se à concepção de conhecimento escolar, proposta por alguns dos autores citados, como um tipo específico de saber. Um tipo de conhecimento que, difere do saber acadêmico, ao possuir uma epistemologia singular em relação ao conhecimento científico, assim como apresentar outros artefatos culturais e dinâmicas de materialização próprias.

Na segunda metade do século XX, em um movimento de reconceptualização do campo do currículo, influenciado pela chamada Nova Sociologia do Currículo, desenvolveu-se estudos e pesquisas voltados para as questões acima mencionadas. De forma geral, a centralidade desses trabalhos estava em investigar as relações currículo-cultura, currículo-poder e currículo-constituição de identidades. A finalidade desses estudos era a de melhor compreender o papel desempenhado pela escola no interior das relações de poder de sociedades, estratificadas socialmente e com configurações étnicas, sociais e culturais diversificadas, para que fosse possível propor a superação da perspectiva excludente do conhecimento escolar. As chamadas teorias críticas e pós-críticas do currículo<sup>7</sup> configuram-se a partir desse momento e a problematização dessas questões torna-se um ponto convergente entre os estudiosos desse campo de conhecimento. De acordo com Moreira e Silva (1994) o currículo passa a ser concebido como

[...] terreno de criação e produção simbólica, cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos (MOREIRA e SILVA, 1994, p.27)

---

<sup>7</sup> Para um panorama introdutório acerca das teorias do currículo, ver Silva (2010).

Os conhecimentos presentes no currículo e a seleção empreendida na escolha de tais conhecimentos passam a ser “desnaturalizadas”. Percebe-se que o currículo é um artefato cultural socialmente produzido nos embates travados entre sujeitos diversos no decorrer de processos históricos. Portanto, um artefato passivo de transformações e que a organização e seleção de conteúdos estão inseridas em “um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais” (MOREIRA e SILVA, 1995, p.08).

Naturalmente, a seleção de saberes a serem transmitidas às novas gerações revela interesses, projetos identitários e de hegemonia política em circulação em determinado contexto. Implica opções culturais, políticas, éticas, estéticas e sociais, possibilitando ênfases, destaques, escolhas, omissões e negações. Assim, as relações entre seleção de conteúdo e poder podem ser compreendidas através da dinâmica de transmissão e formação de valores. De acordo com Moreira e Silva (1994),

[...] o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexos de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (MOREIRA; SILVA, 1994, p.27).

Os saberes organizados para serem ensinados na escola, como expressões do currículo, tornam-se, também, objetos de investigação. As pesquisas buscam compreender esses conhecimentos, por meio de múltiplos caminhos investigativos - epistemológico, histórico e sociológico – e problematizar esses conteúdos escolares em uma dupla perspectiva. Uma com o objetivo de entender a relação entre tais saberes com as questões políticas, ideológicas e culturais contemporâneas da produção, circulação e reprodução de tais conhecimentos. Ou seja, quais escolhas, arbítrios, seleções e ênfases eram feitas nos conteúdos escolares considerando o contexto sócio-histórico. Outra voltada para descobrir como esse saber escolar mantinha relações com os saberes não-escolares que lhe servia na referência. Em outras palavras, qual era a natureza epistemológica desses saberes.

Noções como "cultura escolar" (FORQUIN, 1993), "saber escolar" (PERRENOUD, 1992, 1993), "disciplina escolar" (CHERVEL; GOODSON, 1990; 1995), "conteúdos curricularizados" (GIMENO SACRISTAN, 1995; 1996), "saber a ensinar", "saber ensinado" (CHEVALLARD, 1991) expressam tentativas de conceituação de tais saberes.

A discussão sobre a dimensão seletiva dos conteúdos escolares é um ponto pacífico entre os estudiosos, uma vez que há reconhecimento da impossibilidade cognitiva e cultural de se ensinar tudo e de que a escola, como instituição de transição cultural, efetiva escolhas para seu funcionamento. Entretanto, a tensão exposta pelas pesquisas encontra-se na problemática de quais conhecimentos devem compor o currículo escolar e quais os motivos e critérios legitimam essa inserção. Os embates giram em torno de perspectivas relativistas (cultural e/ou epistemológica) e das perspectivas universalistas que podem assumir diferentes graus e modalidades de universalismo.

É relevante considerarmos que a seleção cultural dos conteúdos é sempre social e historicamente localizada. Além disso, tal processo de escolha expõe a diversidade de interesses, projetos identitários, políticos e de legitimação de poderes que lutam pela hegemonia, em uma dinâmica de mudanças e redefinições, no interior da escola. As investigações empreendidas na pesquisa educacional, como os campos da História das disciplinas escolares e da História Social do Currículo, vêm abordando uma dimensão temporal na seletividade dos conteúdos escolares.

Autores como Chervel (1990), no campo da História das Disciplinas Escolares, assim como Goodson (1995), na História Social do Currículo, privilegiando o viés sociológico e/ou histórico, mantêm diálogos e estabelecem articulação com os processos históricos mais amplos nos quais o desenvolvimento dos currículos e das disciplinas se inserem. Neste sentido, as pesquisas buscam investigar as formas assumidas por uma disciplina, desde a sua emergência, assim como as transformações e permanências ocorridas ao longo do tempo nas configurações disciplinares. Assim, realizam análises dos fatores internos e externos relacionados ao processo de mudanças e permanências ocorridas no interior do currículo de uma disciplina específica.

Nessa perspectiva, mais do que os saberes escolares propriamente ditos, as categorias de análise centrais são os conceitos de currículo (GOODSON, 1995) e de disciplina (CHERVEL, 1990). O primeiro é essencialmente percebido como uma fabricação social e o segundo, como uma configuração cultural *sui generis* do contexto escolar.

Goodson (1995) defende a articulação entre as análises sociológicas, históricas e etnográficas para a compreensão da construção do currículo tanto formal como real. Chervel (1990), por sua vez, propõe um quadro teórico no qual a escola é concebida como uma instância criadora de conteúdos escolares que circulam nas diferentes disciplinas. Mais do que a autonomia epistemológica dos saberes escolares, essa linha de pesquisa abre perspectivas para se pensar o grau de autonomia da própria instituição escolar.

O estudo dos conteúdos escolares, um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento da História das disciplinas, apontado por André Chervel (1990), é o percurso investigativo privilegiado neste trabalho, mesmo que não estejamos fazendo um trabalho propriamente dito de História das disciplinas escolares. Chervel aponta que o estudo dos conteúdos escolares constitui uma das fontes para a compreensão da História das Disciplinas Escolares. Os livros didáticos, neste sentido, aparecem como recursos especialmente valiosos, uma vez que apresentam os conteúdos, organizados segundo alguns pressupostos pedagógicos e, em geral, acompanhados de exercícios que visam consolidar a aprendizagem. Por meio deles, também é possível identificar algumas das tradições pedagógicas e didáticas difundidas entre os professores que, por sua vez, as realimentam.

Uma contribuição oriunda da linha sócio-histórica de investigação importante neste trabalho, diz respeito à concepção de currículo como tradição inventada (HOBBSAWN & RANGER, 1984) desenvolvida por Goodson (1995). Como uma prática política e cultural, criada e socialmente legitimada em uma perspectiva temporal, a noção de currículo como invenção social é interessante para a reflexão acerca da incorporação da história afro-brasileira nos currículos escolares, uma vez que tal temática apresenta-se com ampla ressonância e significado social e político na sociedade brasileira atual. Além disso, a ideia da existência de diferentes fases de materialização do currículo, tal como

formulada por esse autor, é bastante substantiva para a presente investigação ao possibilitar um diálogo com outros autores para a compreensão da temática do pós-emancipação nos livros didáticos.

Para Goodson (1995), há duas fases de materialização do currículo. A “fase pré-ativa”, quando ainda são formulações prescritivas, vindas de instâncias superiores de autoridade, e a “fase interativa”, momento em que os currículos entram em ação no cotidiano da sala de aula. No entanto, há uma etapa da materialização do currículo, pouco trabalhada por Goodson, que nos auxilia para a reflexão acerca da condição dos livros didáticos como artefatos desenvolvidos para o apoio para a realização da “fase interativa”. De acordo com Gimeno Sacristán (1995, p.89), que considera que entre a prescrição curricular e o currículo real, respectivamente, a fase pré-ativa e a interativa (GOODSON, 1995) existe, neste lugar de interface, uma elaboração curricular intermediária que é desempenhada pelos materiais pedagógicos, especialmente, os livros didáticos. Neste sentido, faz-se importante investigar como a história afro-brasileira, especialmente, àquela contextualizada no recorte temporal do pós-abolição, vem sendo abordada em diferentes momentos da “fase pré-ativa”, nas prescrições legais (PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, editais do PNLD História 2008 e 2011), como um dos campos de referência para o que nos interessa de forma direta, que é como a abordagem da história afro-brasileira no pós-abolição vem se configurando.

A didatização é outro processo importante na configuração do saber escolar. É por meio de tal processo que se torna possível os saberes serem ensinados na escola. Nesse trabalho, diversas estratégias e recursos podem ser criados com a finalidade de fazer o conhecimento inteligível para os mais jovens. Materiais didáticos, construção de atividades e aulas expositivas são alguns dos meios que podem ilustrar essa operação. Neste sentido, por meio de um processo de mediação, há a mobilização de elementos específicos que viabilizam a compreensão dos saberes que se pretende ensinar e que se fazem ensináveis. Nessa relação estão implícitos elementos de outras áreas do



conhecimento, acumulados na trajetória histórica de constituição de uma disciplina escolar.

A natureza didatizada do saber escolar atribui a tal conhecimento uma constituição diferente dos conhecimentos produzidos pelo senso comum e pelo mundo acadêmico. De acordo com Forquim (1993), os saberes escolares operam por meio de “razão pedagógica”. Uma lógica de funcionamento que tem sua centralidade na intencionalidade pedagógica, sendo que, seu sentido primeiro é o de transmitir algo a alguém. Contudo, mesmo diferenciando-se do saber ancorado na “razão sociológica”, inerente ao trabalho de produção de crítica científica, que visa o desenvolvimento teórico em âmbito acadêmico e que, primordialmente, não possui finalidades didáticas, o conhecimento escolar não pode ser compreendido como uma cópia vulgarizada do saber acadêmico. Nesta discussão, duas perspectivas de compreensão da epistemologia do saber escolar se colocam em confronto.

De um lado da divergência sobre a natureza epistemológica do conhecimento escolar, encontra-se Yves Chevallard (1991), matemático, preocupado com a didática das matemáticas. De outro, André Chervel (1990), gramático que se ocupa de analisar a história da gramática na França em sua dimensão sócio-histórica. As perspectivas de investigação iniciadas por esses dois autores podem ser vistas como indicadoras de dois dos possíveis caminhos trilhados pelos agentes do campo da Didática e do Currículo que se sobressaem no campo educacional a partir da década de 1980.

Em linhas gerais, Chevallard (1991), principal teórico que defende a ideia de “Transposição didática”, e demais autores que corroboram suas proposições, consideram a existência prévia de uma hierarquia de conhecimentos em que o saber acadêmico legitima as disciplinas escolares através do fornecimento dos conteúdos escolares advindos da produção científica. De acordo com Chevallard (1991), um objeto de saber torna-se objeto de ensino através da transposição didática, ou seja, criando a viabilidade de que um conhecimento acadêmico torne-se escolar. Neste processo de didatização, um novo saber é criado, saber esse que difere do “saber sábio” – acadêmico -, por sua natureza simplificada e pelo direcionamento ao ensino-aprendizagem em situação escolar. A relação que se estabelece entre o

chamado “saber sábio” e o “saber a ser ensinado”, nesta tradição, é hierárquica, sendo que o saber a ser ensinado tem no saber sábio a sua origem, ancoragem e referência.

Em perspectiva oposta, André Chervel (1990) concebe que a constituição de uma disciplina escolar mantém constante tensão com as noções de cultura e de poder, uma vez que a constituição das disciplinas está inserida em uma teia de conhecimentos externos ao científico. Para o autor, há uma série de interferências de natureza cultural, política e social na construção epistemológica de uma área de conhecimento. Além disso, este autor considera a relevância das práticas e o cotidiano escolar como algo significativo na constituição das disciplinas. A escola e seus sujeitos passam a remodelar e redefinir historicamente as disciplinas escolares, colocando-os, assim, como produtores de conhecimentos e não meros reprodutores passivos de saberes elaborados em instâncias superiores e externas à escola.

Outra contribuição importante dos estudos curriculares é a compreensão acerca do distanciamento entre as intenções curriculares oficiais e as de fato executadas. Esses estudos apontam que, embora, parte substancial dos elementos estruturantes de um currículo, ter como motivação as intenções oficiais, que estabelecem os parâmetros legais acerca dos conteúdos a serem ensinados, a dinâmica da materialização das disciplinas escolares ocorre através da apropriação e resignificação realizadas por agentes sociais diversos que outras instâncias de circulação dos conteúdos curriculares prescritos pelo poder público. Para a compreensão das abordagens da história afro-brasileira pós-abolição presentes nos livros didáticos, essa reflexão faz-se fundamental pelo fato de que, na elaboração e produção desses suportes pedagógicos, os agentes sociais envolvidos em seu processo produtivo (autores, editores, etc.) realizam interpretações das prescrições curriculares e não uma incorporação tal qual formulada pelos poderes públicos. Ou seja, os conteúdos curriculares evidenciados nos livros didáticos, como objeto de pesquisa, não devem ser compreendidos como expressões curriculares, integralmente transpostas, da legislação educacional para os manuais escolares, mas sim como resultado de um amplo trabalho de leitura e recontextualização das propostas curriculares elaboradas em

instancias externas ao mercado editorial, mas que exerce influencia e poder sobre a produção desse mercado.

Análises realizadas no Brasil, que investigam História como saber escolar, desenvolvidas por Gabriel (2003) e Monteiro (2007) revelam que a disciplina escolar de História apresenta uma configuração de ordem epistemológica (cognitiva) e axiológica (ética-político-cultural) com um grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida como um saber diferenciado em relação à história acadêmica. Em sua constituição articulam elementos de diferentes campos de referência e possuem um significativo poder de sugerir valores e identidades.

Monteiro (2007), ao investigar a história escolar, faz uma ponderação importante no que diz respeito ao uso dos conceitos de saber escolar e de transposição didática. A autora, considerando o contexto original de produção de tais conceitos, formulados por Chevallard (1991) a fim de compreender aspectos específicos dos processos de transmissão de saberes no interior da disciplina Matemática, alerta para os cuidados para a utilização desses aportes teóricos em campos disciplinares distintos, como é o caso da História. A autora trabalha com teóricos franceses da didática da História que mantêm um diálogo com as concepções de saber escolar e transposição didática como instrumental teórico para o estudo da constituição da História escolar.

No mesmo caminho de compreender a complexidade do saber histórico escolar, Miranda (2007, p.38) promove reflexões sensíveis para a necessidade de se compreender a complexidade que envolve o Ensino de História, neste sentido afirma,

o saber histórico escolar envereda por um campo epistemológico [...] complexo no qual entrecruzam culturas, sujeitos, instituições, tradições, relações, poderes, saberes, aprendizagens, fracassos e sucessos. Toda essa trama envolve, na dimensão empírica, indivíduos concretos, reais e contemporâneos e o campo da investigação extrapola o *stricto sensu*.

Na constituição da História escolar, o diálogo com o conhecimento acadêmico de referência é absolutamente fundamental para esse grupo de

autores. Há uma interlocução com o conhecimento científico e com outros saberes que circulam no contexto cultural de referência.

Moniot (1993) observa que, no caso francês, a História dos historiadores antecede àquela praticada em contexto escolar, havendo, *a priori*, uma transposição em sentido descendente de saberes da acadêmica para a escola, como pressupõe Chevallard (1985). No entanto, Moniot (1993), assim como Allieu<sup>8</sup> (1995, *apud* Monteiro, 2007) consideram que exista uma espécie de circularidade (interpelação para Allieu) entre esses saberes no sentido de sua legitimação social, e não uma transposição direta e hierárquica.

Movimento semelhante ocorre na constituição da História escolar no Brasil (MONTEIRO, 2007, p.103). A fisionomia inicial da história como disciplina escolar, entre nós, ocorreu no contexto da organização do Estado brasileiro durante as últimas décadas do século XIX<sup>9</sup>. O lugar da História na trama curricular e a criação dos manuais escolares como artefatos culturais voltados para o público escolar foram instrumentos para as políticas durante os primeiros anos do Estado brasileiro.

Os objetivos do ensino da História, naquele momento, estavam voltados para a criação de um passado recomposto, que representasse os interesses de cunho nacionalista e integracionista. Segundo Bittencourt (2004), há uma presença constante do ensino de História nas escolas primárias no Brasil e um significativo aumento da importância social da disciplina a partir da década de 1870,

[...] sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma “história nacional” e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma “identidade nacional”. Esse objetivo sempre permeou o ensino de História para os alunos de “primeiras letras” e ainda está presente na organização curricular do século XXI. Métodos e conteúdos foram sendo organizados e reelaborados a fim de atingir esse objetivo maior (BITTENCOURT, 2004, p.60).

Naquele período, a institucionalização da história escolar no Brasil ocorre em diálogo direto com os interesses da nascente nação e com as

---

<sup>8</sup> ALLIEU, Nicole. De l'histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire. In: DEVELAY, Michel. **Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie por aujourd'hui**. Paris: ESF Editeur, 1995.

<sup>9</sup> Estudos importantes sobre esse campo encontram-se em Fonseca (2004) e em Bittencourt (2008).

práticas historiográficas comuns aos historiadores do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Tais práticas pressupunham um modelo do “fazer” histórico da “Escola Histórica alemã”, caracterizado, de forma geral, pela divisão cronológica, pelo privilégio dos “grandes” fatos da história política nacional, pela linearidade, pela confiança prioritária no documento escrito e pela opção da história-narrativa. Essa perspectiva historiográfica marcou e ainda apresenta traços de permanências na História escolar brasileira, em especial, porque a disciplina passou a ser instrumento de criação de tradição de história oficial, oriunda do século XIX, nacionalista e integracionista. Nas palavras de Monteiro (2005):

A constituição de uma História do Brasil pautada em princípios definidos com base em metodologia científica se deu em meados do século XIX, no contexto de uma instituição acadêmica que era o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. A elaboração da História Geral do Brasil em 1854, por Francisco Adolfo de Varnhagen, constituiu a primeira versão que atendia aos princípios de uma História “científica” escrita a partir de documentos e que serviu de base para a elaboração de livros didáticos, entre eles aquele intitulado Brasil em lições, de Joaquim Manuel de Macedo, usado durante décadas no Colégio Pedro II, e servindo de referência para a História do Brasil ensinada em todo o país (MONTEIRO, 2005, p.442).

Considerando-se o trânsito entre a produção do IHGB, o início da organização do sistema escolar no Brasil e os interesses do Estado brasileiro ao final do século XIX, o patriotismo passou a ser o objetivo central dos conteúdos escolares de História. As finalidades do ensino dessa disciplina dirigiam-se para a formação moral e cívica dos estudantes. Portanto, um dos traços elementares do ensino da história escolar no país aponta para a tradição da construção identitária nacional e o conteúdo - patriótico, moral e cívico - tornando-se parte constitutiva do discurso pedagógico da história escolar.

No decorrer do século XX, alguns traços iniciais da história escolar permaneceram, mas a configuração dessa disciplina sofreria alterações consideráveis. Isso, em decorrência de uma multiplicidade de influências dos processos sócio-culturais dos contextos históricos e das dinâmicas econômicas dos períodos em questão, que acarretariam renovações teóricas internas à disciplina de referência e nas teorias do currículo, bem como na dimensão

didática que envolveria tais renovações. Dessa forma, nota-se o aparecimento de maior problematização em torno dos objetos e métodos de pesquisa, dos objetivos e finalidades das disciplinas e dos conteúdos a serem ensinados e das noções de currículo.

Dentre as renovações circunscritas aos “campos da História”, destaca-se, a partir da década de 1930, a produção da chamada “Escola dos Annales”. O conjunto de trabalhos desse grupo fora marcado pelo deslocamento na concepção de História e no ofício do historiador.

Com a noção de História-problema, foi imposta a necessidade de formulação de questões para orientar a pesquisa documental e ao historiador. Assistiu-se à necessidade de diálogo com outras ciências humanas e a questão de subjetividade passou a ter lugar na produção do conhecimento histórico. Houve o reconhecimento da multiplicidade de fontes históricas como vestígios da produção humana. Assim como as contribuições dos *Annales*, que ampliam a compreensão da historicidade da vida social, outras contribuições renovadoras se afirmaram na historiografia contemporânea na segunda metade do século XX, trazendo ao cenário da produção histórica a História Social Inglesa, a Nova História Política e a História Cultural. De maneira tensa e não linear, mesmo considerando a relativa autonomia do conhecimento histórico escolar em relação ao conhecimento acadêmico, essas transformações do campo da historiografia ocorreram, de certa forma, também ao campo do ensino de história. Esse contexto trouxe novas fontes, novas abordagens, novos objetos.

É importante lembrar que o conhecimento histórico escolar alimenta-se, dialoga e insemina-se de outros conhecimentos que têm sua origem não exatamente vinculada ao mundo acadêmico, tampouco ao ensino formal. Como disciplina do social, na história escolar observa-se a presença de outros saberes, práticas, produtos culturais e percepções, muitas vezes vinculados à vivência do cotidiano das sociedades. Neste sentido, as demandas sociais manifestadas, sobretudo, por meio de questões socialmente vivas, interrogam o ensino de história, no sentido de questionar a legitimidade dos conhecimentos selecionados, buscando inserir novas questões e temas como conteúdo em seu currículo. Essa reflexão explicita as articulações entre a

história escolar e algumas das questões de ordem política e cultural que atravessam o presente e que incidem diretamente no campo da Educação, como é o caso da temática afro-brasileira e coloca no centro do debate o caráter político-cultural do saber escolar.

O processo de escolarização tem como centralidade a transmissão e formação de valores entre os estudantes. Nesse sentido, as questões axiológicas, todas aquelas relativas aos valores culturais e políticos, são aspectos centrais do saber escolar, que, por meio da seleção de conteúdos, tornam-se saberes legitimados ou negados. Através da didatização sugeridas no desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem, apresentam formas emancipatórias, críticas e/ou democráticas, em contraposição àquelas autoritárias e/ou tradicionais.

Essa reflexão é de suma importância para a compreensão dos propósitos deste trabalho, ao considerarmos que o Ensino de História trabalha com a recomposição narrativa do passado e é, potencialmente, um lugar onde memórias de grupos identitários diversos se entrecruzam, dialogam e entram em conflito pela hegemonia do que deve ser lembrado e esquecido nos currículos escolares. Assim, a compreensão da dimensão formação de valores, assim como o movimento acerca da construção de memória, tornam-se aspectos substanciais para compreensão das interpretações da história afro-brasileira no pós-abolição em circulação nas escolas brasileira, por meio do livro didático de história como suporte.

A inserção de culturas, memórias e histórias, outrora não selecionadas para comporem o currículo escolar é outra perspectiva importante para as discussões empreendidas aqui. Como nos alerta Gabriel (2003), “um dos grandes trunfos da legitimação da escola tem sido a sua contribuição na formação de identidades, sejam estas individuais, sociais e/ou culturais” (GABRIEL, 2003, p.15). Neste sentido, notamos que há uma relação estreita entre formação de identidades e a legitimação social de circulação de determinados conteúdos culturais na escola.

Com a entrada de culturas, nos dizeres de Santomé (1995), negadas e silenciadas no currículo, a escola passa a ter que abrir um canal de diálogo com esses novos atores. Entretanto, cabe indagarmos: Quais são as formas

pelas quais essa interação vem ocorrendo? Como a escola, como espaço socialmente legitimado como difusor cultural, tem acolhido o tema da diversidade? Quais estratégias a escola tem criado no tratamento às culturas que, contemporaneamente, adentram seu espaço? Esse conjunto de questões é significativo para a compreensão da história e cultura afro-brasileira no livro didático de História.

Santomé (1995), tomando o contexto escolar espanhol, afirma que “as culturas e/ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas<sup>10</sup>” (SANTOMÉ, 1995, p. 161). Explica também que quando a escola é interrogada pela diversidade, formula respostas curriculares próprias. De acordo com o autor, o tratamento dispensado à temática da diferença nas escolas e nas salas de aula tende a se configurar em propostas de trabalho tipo currículo turístico. Trata-se de momentos específicos, não articulados com o decorrer da proposta pedagógica em andamento na escola ou na sala de aula, dedicados ao trabalho com algum tema relacionado à diversidade cultural. Nesse momento dedicado às culturas cotidianamente negadas, Santomé (1995) aponta que

as situações sociais silenciadas até o momento e que normalmente se colocam em situações problemáticas na sociedade concreta na qual se encontra a escola (as etnias oprimidas, as culturas nacionais silenciadas, as discriminações de gênero, de idade, etc.) passam a ser contempladas, mas a partir de perspectivas de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático, mas, nesse último caso, deixando claro que sua solução não depende de nada em concreto, que está fora de nosso alcance. Trata-se, segundo essa visão, de um tipo de situação sobre as quais nós não temos capacidade de intervir (SANTOMÉ, 1995, p.173).

A resposta curricular produzida pela escola pode ser identificada pelas seguintes atitudes no tratamento da diversidade: 1) Trivialização. Estudo superficial e banal de coletivos humanos marcados pela diferença, como a ênfase em costumes, folclores, hábitos diverso; 2) Como souvenir. Exaltação

---

<sup>10</sup> De acordo com o autor, na Espanha, culturas como as pertencentes ao mundo feminino, aos diversos grupos étnicos que compõem o Estado espanhol, relacionadas à diversidade etária (crianças, jovens e terceira idade), relativas às sexualidades homo afetivas, à classe trabalhadora e ao mundo das pessoas pobres, localizadas no contexto rural e litorâneo etc. são silenciadas no currículo.



dos aspectos exóticos das diferentes culturas e a incorporação de objetos que expressem a diversidade; 3) Desconexão entre diversidade da vida cotidiana e o mundo das salas de aula, como ações limitadas a datas celebrativas alusivas a grupos socialmente marginalizados; 4) Estereotipagem. atividades organizadas em torno de imagens reducionistas e distorcidas de grupos humanos diversos, criando explicações para os comportamentos e atitudes de tais grupos por meio de pressupostos essencialistas; e 5) Tergiversação. Trata-se de estratégias de distorção e/ou ocultamento da história de determinados grupos, visando a manutenção de situações de exclusão social e de segregação étnico-racial. Cria justificativas para a opressão e marginalização pela suposta existência de características inatas de tais grupo. Destaca-se como uma das formas de tergiversação, a psicologização dos problemas raciais e sociais (SANTOMÉ, 1995).

Uma última reflexão sobre a obra desse autor parece-nos substancial para a discussão sobre o lugar da história afro-brasileira no livro didático de história. Ao refletir sobre as respostas curriculares diante da diversidade e da marginalização, ele diz:

Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzidas a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando (SANTOMÉ, 1995, p.172).

Muito embora o autor não esteja discutindo como o currículo turístico apresenta-se como uma forma de tratamento do tema da diversidade no livro didático, suas constatações nos auxiliam a problematizarmos o lugar ocupado pela história afro-brasileira em tal suporte educativo, assim como seu tratamento. Neste sentido, essas contribuições são oportunas para a compreensão acerca do lugar selecionado para a temática do pós-abolição afro-brasileiro nos livros didáticos. Se, em momentos específicos e isolados, desconectados da narrativa nacional, ou como parte significativa para a compreensão da história brasileira.

## **1.2 Considerações acerca da concepção e da natureza dos livros didáticos de História**

A definição de uma concepção relativamente estável para os livros didáticos, assim como a procura por captar a especificidade desses objetos da cultura escolar, conforme salienta Choppin (2004), não configura uma tarefa simples. Na tentativa de construção de caminhos investigativos para essa demanda, são identificadas nas produções acadêmicas que tem o livro didático em sua centralidade, no mínimo, três movimentos. Aparentemente, são distintos, mas guardam algumas, não poucas, conexões e diálogos entre si. Trata-se de pesquisas que possuem como foco a compreensão dos processos de produção e circulação dos livros didáticos, a História das Disciplinas Escolares tendo como material empírico os livros e a própria História do livro e da edição.

Em seu conjunto, os campos da pesquisa sobre os livros didáticos, ao formularem interrogações sobre a produção, circulação e consumo de livros didáticos que, em perspectivas, consideram a historicidade dos processos que envolvem tais materiais, apontam para a complexa natureza desse tipo peculiar de suporte pedagógico. O livro didático vem se alterando, mas também guardando regularidades que o caracterizam, tornando-se complexa uma concepção unívoca acerca de sua natureza. Pode-se citar as investigações realizadas por Bittencourt (1993; 2008), Munakata (1997), Chartier (1990 e 1999), Fonseca (2001), Choppin (2004), Miranda e Luca (2004), Bezerra e Luca (2007), Cassiano (2007), Darnton (2008), Luca (2009), Batista e Galvão (2009), entre outros. Além disso, as pesquisas também informam que entre os primeiros materiais elaborados para o ensino sistematizado das disciplinas escolares, no início dos sistemas modernos de escolarização, e, os materiais fabricados na contemporaneidade são verificadas continuidades, rupturas e adaptações em diversos aspectos.

Um ponto de relativa convergência entre os estudiosos e teóricos do campo dos estudos sobre livros didáticos é a constatação da natureza polissêmica do manual escolar. De forma geral, o livro didático é considerado um objeto “polissêmico”, de difícil e complexa definição em decorrência de suas

múltiplas faces e dimensões técnicas, pedagógicas e ideológicas e, em sua materialidade, da marca de interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo.

Dito em outros termos, o livro didático tem, em sua constituição, as faces de mercadoria a partir de sua dimensão material associada à lógica da indústria cultural e do mercado editorial. O livro didático se constitui como suporte de conhecimentos escolares marcado pelos traços da cultura escolar e em diálogo com políticas oficiais, propostas curriculares e de avaliação; como suporte de concepção de ensino-aprendizagem na configuração do que deve ser ensinado e apreendido em um saber escolar; e de veículo de um sistema de valores, pois torna-se um lugar de difusão de pressupostos ideológicos e culturais historicamente construídos.

Neste trabalho, buscamos propor um diálogo entre as contribuições que circulam tais tendências, no sentido de compreender a “morfologia” do livro didático de história na contemporaneidade brasileira, mais precisamente, livros produzidos no início do século XXI e que foram aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A necessidade por compreender esses materiais decorre do fato de eles serem os suportes selecionados como material empírico, no qual interpretações acerca da experiência histórica afro-brasileira no pós-abolição estão inscritas e dadas a ler.

Alain Choppin (2004), em um levantamento de longa duração sobre a produção didática francesa, analisa uma variedade de textos e impressos que compõem essa produção e identifica “graus de destinação pedagógica”, compreendendo as dificuldades para se estabelecer indicadores editoriais e textuais explícitos dessa destinação e contribuindo para localizar o livro didático num patamar de clara destinação pedagógica. Em seu levantamento, notou que a produção didática francesa é permeada por uma diversidade de modos de inserir a leitura e o uso dos conteúdos, diferentes estruturas e organizações do material didático, bem como diferentes modos de articulação didática nos processos de ensino-aprendizagem e grande diversificação nas funções que os livros e impressos procuram atribuir à sua leitura ou utilização.

Outra contribuição substancial para a compreensão da concepção de livros didáticos encontra-se em Batista (1999; 2009), que tendo como foco o

livro didático de Língua Portuguesa, produzido no Brasil, desenvolve uma problematização relativa ao texto escolar e ao livro didático como objeto de pesquisa. Para o autor, o livro didático é um objeto de natureza efêmera, voltado para o mercado escolar e que se desatualiza rapidamente ao sabor do intervalo de tempo escolar (1999). A heterogeneidade de suportes, as variações nos processos de produção e nos modos pelos quais a sua leitura e utilização ocorrem, apresentam-se, historicamente, como marcas fundamentais do referido material didático (2009). Neste sentido, sem a realização de um recorte temporal que possibilite identificar regularidades, materiais e/ou simbólicas, nos manuais escolares, sua definição torna-se bastante fluída.

Os livros didáticos de História produzidos no Brasil, a partir das duas últimas décadas do século XX, apresentam um conjunto de mudanças que pode ser notado em uma dupla perspectiva. De um lado, alterações relativas à materialidade e aos aspectos formais<sup>11</sup> do objeto cultural em questão, de outro, a inserção de novas temáticas e tipos de documentos históricos em sua composição, assim como a adoção de novas concepções de ensino-aprendizagem.

Na tentativa de compreensão desse conjunto de mudanças, parece haver um consenso entre os pesquisadores que tem o livro didático como objeto de estudo. A suposta convergência encontra-se na perspectiva de considerarem como elemento fundamental para que os processos de produção e de circulação do livro didático possam ser compreendidos, de forma satisfatória, que se considerem, nas investigações, as influências de diversos fatores imbricados na elaboração, circulação e consumo desses recursos pedagógicos. De acordo com a proposta investigativa formulada por Batista (2009, p.58) ao definir as condições relacionadas à produção dos livros didáticos, ele aponta para a necessidade de se considerar os fatores de ordem econômica e tecnológica, de ordem educacional e pedagógica e de ordem social e política.

Assim, ao interrogarmos a produção, circulação e consumo dos livros didáticos no Brasil contemporâneo, é sugestivo considerarmos que aspectos de ordem econômica e tecnológica, tais como o estágio de

---

<sup>11</sup> Para um panorama dessas mudanças, ver: Miranda; Luca (2004) e Luca; Sposito (2004).

desenvolvimento tecnológico presente no maquinário da indústria editorial, o aparecimento de modelos de gestão do trabalho produtivo organizado pela articulação entre diversos profissionais, dedicados a diferentes aspectos e/ou etapas (editoração, design, produção textual, correção textual, estética, copyright, produção e seleção de imagens, dentre outros), voltados a elaboração de um mesmo produto final ao menor preço e no menor tempo possível. Ao lado desses, é importante também considerar o estudo dos direcionamentos, tendências e perspectiva do mercado especializado em produtos didáticos, fatores de ordem educacional, pedagógica, incluindo as concepções de ensino-aprendizagem em circulação nas escolas, as perspectivas hegemônicas nas áreas de referência das disciplinas escolares e as políticas pública que incidem sob o livro didático. Por fim, de ordem social e política, as políticas de apoio e incentivo à expansão do mercado editorial, o perfil social das demandas que se pretende atender, assim como sua relação com o produto demandado, etc. Diante dos aspectos elencados, uma conclusão antecipada torna-se evidente: a de que para a produção, circulação e consumo ocorram tornam-se necessária a multiplicidade de intervenções de agentes sociais públicos e privados, em especial, o Estado Brasileiro, as editoras e os professores na elaboração dos recursos didáticos.

O papel das editoras no processo de mudanças pelas quais passou a produção dos livros didáticos, e que contribuiu para a conformação do modelo do referido recurso pedagógico em vigência, encontra-se no espectro de preocupações de análise em Gatti Jr. (2004) e Munakata (1997). Assim, Gatti Jr. (2004), ao investigar como os livros didáticos de história foram modificados em sua forma (tamanho, cores, gramatura das folhas, etc.) e conteúdos (novas temáticas, incorporações de documentos históricos, etc.), bem como as alterações no processo produtivo propriamente dito (de autores individuais para equipes editoriais e de editoras familiares e regionais para por editoras maiores, geralmente de expressão nacional), e Munakata (1997), ao problematizar o percurso de produção de livros didáticos e paradidáticos, esclarecem que, ao contrário de tempos anteriores, as obras produzidas a partir das décadas de 1970 não são mais resultados do trabalho de autores quase sempre isolados. Ao contrário, são resultantes do trabalho de uma

ampla gama de profissionais especializados em diversas etapas da editoração e produção de impressos. Assim, em suas conclusões, Munakata aponta que os impressos didáticos produzidos pela indústria editorial são resultado da intervenção de diversos sujeitos em seu processo de feitura, tais como editores, autores, programadores visuais, ilustradores, revisores ortográficos, etc.

O argumento de que o livro, de forma geral, e o didático, especificamente, são artefatos culturais complexos em sua fabricação e comercialização é compartilhado entre os pesquisadores do campo, assim como há o compartilhamento da ideia de que “o livro como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor” (BITTENCOURT, 2004b, p.71).

Trabalhos mais recentes que, em alguma medida, aproximam-se de Munakata (1997) e com ele dialogam, tais como Batista (2009), que ao discutir sobre o conceito de livro didático, alerta que os textos (escolares) “resultam de um processo de reprodução que possui características específicas, decorrentes da invenção e da difusão da imprensa” (BATISTA, 2009, p.43-44) e Palhares (2012), que discute o lugar e as funções dos ilustradores na cadeia produtiva do livro didático, chega à proposição de que o livro didático como artefato cultural

é um produto multiautoral que sofre a intervenção direta de inúmeros profissionais desde a escrita do texto básico, passando pela revisão e diagramação desse texto nas páginas dos livros, geralmente acompanhados por imagens, dentre elas as figuras que são produzidas para o livro em questão: as ilustrações. Todo esse processo é que dá unidade a esse produto manufaturado (PALHARES, 2012, p.37).

Desta forma, o ilustrador cria as imagens para compor o manual escolar, geralmente, sob encomenda da editora e sem a conviência do autor do texto-base. Tais imagens, depois de elaboradas, são ajustadas aos textos do livro, por meio da atividade de “outros profissionais que trabalham na diagramação, tamanho e destaque de cores a serem utilizadas para melhor valorizar esta imagem junto ao texto do livro” (PALHARES, 2012, p.37).

Em reflexão conclusiva, Palhares (2012) sintetiza que

As imagens que compõem o livro didático são escolhidas e diagramadas por orientação deste editor, que é o mediador entre todos os atores envolvidos no processo produtivo, é aquele que negocia entre o (os) escritor (es) do texto e o (os) ilustrador (es) a melhor composição para cada página e para o conjunto da coleção que se projetou para o mercado desejado.

No universo de profissionais envolvidos na elaboração dos livros didáticos, destacamos os ilustradores que, como acreditamos, ao produzir imagens — nem sempre em diálogo com os autores do texto — constroem representações que podem auxiliar na compreensão do texto, ou podem propor outro foco de análise sobre conteúdo de referência. O ilustrador é, no nosso entendimento, um produtor de saberes sobre a história (PALHARES, 2012, p.36-37).

Neste sentido, conforme aponta Chartier (1990),

Façam o que fizerem, os autores não escrevem livros, os livros não são de modo algum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas (CHARTIER, 1990, p.126).

Os argumentos de Munakata (1997), Batista (2009), Chartier (1990) e Palhares (2012) supõem que a identificação precisa acerca de qual dos agentes envolvidos produção dos livros didáticos é responsável pela inclusão de determinada temática, sua abordagem conceitual e/ou pedagógica, assim como quais atividades, documentos, encaminhamentos didáticos selecionados para o tratamento de um tema, capítulo ou unidade, não pode ser reduzido simplesmente ao autor que assina a obra.

Estamos longe das pretensões pós-modernas e algumas de suas leituras do social, que consideram, muitas vezes, que textos falam por si, que os enunciados tem vida própria, e que a multiplicidade de vozes são o centro do que é pronunciado. Consideramos que, em primeiro lugar, embora os autores ainda sejam os responsáveis, no âmbito do direito autoral, pelo o que está escrito em uma obra que assina, o estágio das investigações sobre os processos pelos quais a produção do livro didático se desenvolve apontam para a diversidade de sujeitos envolvidos em tal processo produtivo, dificultando a compreensão diante do produto finalizado. Neste caso, o livro didático determina qual fragmento das partes que o compõem é fruto do trabalho direto e isolado de um dos agentes da produção, contribuindo para a

ideia de multiautoria como característica da “fabricação” dos manuais escolares na contemporaneidade. Além disso, cabe ressaltar, em segundo lugar, sem, contudo, estabelecer uma hierarquia de posições, que o interesse neste trabalho recai sobre as representações e interpretações construídas e dadas a leitura que são enunciadas nos livros didáticos, e não na investigação acerca de quem é o anunciante.

Outro aspecto central na produção dos livros didáticos em diversos países, especialmente no Brasil a partir de meados dos anos 1930, é a estreita relação entre Estado e produção didática. A investigação histórica acerca dos livros didáticos tem evidenciado que tal produção desenvolve-se, em graus diversos, na articulação das demandas e determinações do poder político educacional. A criação do manual didático como suporte de conteúdos a serem ensinados em contexto escolar articula-se à institucionalização e a ampliação dos sistemas educacionais no ocidente em meados do século XIX (CHOPPIN, 2004). Considerando-se que os países ocidentais passaram por um processo de relativa escolarização a partir do século XIX, os manuais que portavam os valores, os currículos, as funções designadas pelos Estados Nacionais ganharam importância na cultura escolar que emergia.

Circe Bittencourt (2008), ao pesquisar o livro didático de História produzido no Brasil, entre 1820 e 1910, constata que, simultaneamente a essa produção, ocorria o processo de institucionalização das primeiras versões oficiais da História nacional. A autora explica que as obras didáticas eram espaços privilegiados por alguns historiadores para a circulação em espaço escolar de suas leituras sobre o passado nacional.

É interessante perceber que, nesse processo, ainda nos primeiros tempos da institucionalização da escola no país, os manuais escolares tornam-se espaços de troca de legitimação entre o saber escolar e o saber acadêmico, objeto de disputa simbólica nos territórios da memória e da história nacional e recurso para o ensino, mesmo sem a construção de um currículo propriamente dito. A respeito deste último aspecto, Soares (1996) nos diz que:

(...) O livro didático instituiu-se, historicamente, bem antes que o estabelecimento de programas e currículos mínimos, como instrumento para assegurar a aquisição dos saberes escolares, isto é,



daqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que a ninguém é permitido ignorar.(...) os livros didáticos na perspectiva aqui assumida, a de um ponto de vista socio-histórico, convertem-se em uma fonte privilegiada para a história do ensino e das disciplinas escolares (SOARES, 1996, p.55-56).

Apple (1995) lembra que os livros são simultaneamente suportes materiais elementares em contexto escolar, e portadores e representantes da cultura legitimada socialmente:

São os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo (...) são os textos destes livros que frequentemente define qual é a cultura legítima a ser transmitida (APPLE, 1995, p.81).

O livro didático, como suporte transmissor da cultura hegemônica e do saber oficialmente prescrito, não se coloca em lugar pacífico. Ao contrário, coloca-se como resultado de diferentes tensões políticas, econômicas e culturais. Nos dizeres de Apple (1997),

Eles são, ao mesmo tempo, o resultado de atividades políticas, econômicas e culturais de lutas e concessões. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. Eles são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder. E o que significam os livros e seu uso envolve disputas em comunidades com compromissos evidentemente diferentes e também entre professores/as e aluno/as (APPLE, 1997, p.74).

Neste sentido, a produção didática torna-se território de luta simbólica em torno do que se deve ser selecionado como válido a ser ensinado para os mais jovens. Especialmente no caso dos livros didáticos de História, em que há a disputa pelo controle das narrativas do passado, como sendo campos frutíferos para a proposição de pertencimentos identitários. Como destaca Luca (2009):

É preciso reconhecer que os espaços de circulação dos livros didáticos são, pelo menos em tese, bem mais específicos que os literários, e que neles o Estado desempenha papel essencial, pois é da sua competência definir os contornos do aparato escolar, sobre o qual tem o poder de legislar, formular propostas pedagógicas, impor conteúdos, programas curriculares e normas para os profissionais

que nele atuam. E é justamente a existência de uma política educacional que cria um público cativo (os alunos), que demanda livros específicos (escolares), que devem ser escritos (autores) e produzidos (editores) de acordo com os programas e objetivos prescritos e reconhecidos como relevantes (Estado) pelo menos por parte da sociedade (LUCA, 2009, p.153).

Acrescido a isso, o Estado, além de controlar o currículo, sobretudo na definição das disciplinas ou matérias a serem ensinadas, e exercer o poder sobre a circulação do livro didático, tem se constituído como um importante comprador dessa modalidade específica de suporte pedagógico.

A cronologia das ações do governo brasileiro em relação ao livro didático informa que, embora a estruturação de um programa de avaliação determinante dos processos de compra seja algo relativamente recente, o estabelecimento de uma política pública para o livro didático remonta ao Estado Novo, quando se instituiu, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos (CNLD), cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático.

As intervenções do estado, conforme já apontado, não configuram necessariamente uma novidade. No entanto, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985, e, sobretudo, com a avaliação das obras didáticas em 1996, a produção didática brasileira adquiriu nova configuração em relação ao volume de recursos relacionados a esse programa.

As ações implementadas pelo PNLD<sup>12</sup>, especialmente a partir da adoção da avaliação das obras didáticas implementadas a partir de 1996, provocou transformações positivas na forma e nos conteúdos dos livros didáticos. Também contribuíram para a criação de fatores de estabilidade presente na configuração do livro didático, dentre elas, a obrigatoriedade de ser composto pelo manual do professor e pelo livro do aluno, reunidos na forma de uma coleção produzida com vistas ao uso sequencial ao longo de um grau de

---

<sup>12</sup> Através do PNLD, o Estado Brasileiro passou a distribuir livros didáticos de todas as disciplinas escolares para os alunos das escolas públicas da Educação Fundamental, consolidando-se assim uma política universal e gratuita de distribuição de livros didáticos. Posteriormente, em 2003, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), política semelhante se estende ao Ensino Médio.

ensino. Diante de tal contexto, no Brasil contemporâneo, a caracterização do livro didático não pode ser feita descolada das políticas públicas de distribuição e avaliação dos livros. Com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pela ação do Ministério da Educação, o governo brasileiro transformou-se no maior comprador de livros do mundo. A indústria do livro no país tem no manual escolar seu segmento majoritário nos aspectos quantitativos de vendas, faturamento e volume de exemplares.

Os aspectos relacionados ao processo de avaliação e de escolha dos livros didáticos realizados pelo PNLD, que envolvem, respectivamente, os avaliadores contratados pelo MEC junto às universidades e aos professores são fundamentais para a compreensão acerca das concepções acerca de conhecimento escolar em circulação no espaço escolar público.

Na busca de efetivação da venda dos livros didáticos, por meio do PNLD, as editoras necessitam realizar dois movimentos. Um primeiro voltado para a aprovação das obras didáticas. Para tanto, faz-se necessário que as editoras produzam livros que, em primeira instância, passem pelo crivo dos avaliadores, e, portanto, estes são considerados leitores privilegiados de tais obras. Dito em outros termos, como dependem da avaliação positiva dos pareceristas para que os livros sejam autorizados e tornem-se obras escolhidas pelos professores e, posteriormente, compradas pelo Estado, consideramos fundamental entendermos que a produção editorial do livro didático produz obras que buscam agradar tais leitores.

Em etapa posterior, a ação dos professores na escolha das coleções didáticas a serem adotadas pelas escolas torna-se outro fator importante a ser considerado na produção do livro didático. Neste sentido, esses materiais, mesmo aprovados no PNLD, não possuem garantia de vendagem.

Diante deste contexto, o professor é uma figura significativa e bastante disputada pelo setor de comercialização editorial, uma vez que, historicamente, tem sido ele o responsável pela escolha do livro a ser adotado nas escolas. Como a compra dos livros depende da escolha dos professores, observa-se que a fabricação dos livros didáticos busca criar empatia com os docentes. Desta forma, na produção desses materiais é considerada que as obras sejam inteligíveis para o professor e práticos na sala de aula. Pesquisas

voltadas para compreensão dos processos de escolha de livros didáticos vêm demonstrando que os docentes, ao escolherem as coleções didáticas como suporte pedagógico, preocupam-se mais com aspectos práticos e pedagógicos, como vocabulário acessível aos alunos, capítulos e/ou lições e atividades que sejam funcionais no tempo constringido da hora-aula, do que em relação às novas discussões e renovações historiográficas que o material pode portar. O professor torna-se, assim, um leitor privilegiado do livro didático, e, portanto, sua atuação na escolha desse suporte educativo torna-se central na elaboração do mesmo.

Por certo, professores, avaliadores do PNLD, e, em menor medida, os alunos, uma vez que esses não possuem o poder de impedirem o aval da autorização de compra de tal material didático pelo Estado, constituem uma comunidade de leitores ideais que atuam diretamente na produção dos livros didáticos, pois, sem uma interlocução significativa com esses atores sociais, o manual escolar não consegue tornar-se fonte de lucro.

Essa reflexão torna-se importante, pois o livro, apesar de pertencente ao universo da cultura escolar, não se restringe a essa característica, ao contrário, é um objeto multifacetado. O manual escolar é, também, uma mercadoria submetida às determinações do mercado e, portanto, tem que se adaptar às suas imposições. Como nos alerta Bittencourt:

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução dos técnicos de fabricação e comercialização pertencente à lógica do mercado. Como mercadoria, ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. E completa, afirmando que “o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (BITTENCOURT, 1998, p. 71-72).

A História, dentre as disciplinas escolares, destaca-se como campo investigado nos estudos sobre livros didáticos na contemporaneidade. Essa posição do manual didático de História escolar na pesquisa deve-se ao “lugar da História e do livro de História” no contexto do pós-guerra e à própria proeminência da disciplina na construção de valores que dialogam com a historicidade da vida social (BITTENCOURT, 2004).

A transformação do livro didático em objeto de pesquisa, segundo Choppin (2004), já ocorre há um período considerável<sup>13</sup>. Contudo, apesar das pesquisas sobre livros e impressos passarem por um aumento quantitativo e qualitativo a partir dos anos 1960, Batista (1999) alerta para o lugar desprestigiado que o livro ocupa na investigação acadêmica ligada à pesquisa educacional e às investigações históricas e sociológicas.

O campo de pesquisa sobre o livro didático se consolidou nos últimos cinquenta anos em escala mundial e possui, apesar de dispersa, uma considerável bibliografia, relativamente diversificada, quanto às perspectivas de análise. Geralmente, os aspectos que norteiam suas abordagens apontam para o predomínio dos estudos sobre os conteúdos.

Em linhas gerais, esse campo de investigação vem se debruçando sobre a produção didática com um olhar que privilegia a abordagem cultural. As abordagens atuais recaem sobre o esclarecimento quanto às relações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem; sobre as mediações entre conteúdo e manual didático como mercadoria; sobre os processos de escolha dos livros pelos professores; as diferentes apropriações que os sujeitos fazem desse material; os distanciamentos e aproximações entre a produção acadêmica de História e História escolar; as relações entre políticas públicas de distribuição de livros didáticos e a indústria cultural; e as representações de grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira<sup>14</sup>. Em relação aos conteúdos dos livros didáticos de História, nota-se uma aproximação relativamente complexa entre aspectos da produção historiográfica e o mercado editorial, o que tem promovido transformação substancial no processo produtivo dessa mercadoria.

Fonseca (1993) busca analisar os impactos da aproximação das editoras com o meio acadêmico:

---

<sup>13</sup>O estudo realizado por Alain Choppin (2004) constatou o quanto é recente o crescimento quantitativo das pesquisas sobre o livro didático: em aproximadamente 50 países, 75% dos trabalhos foram produzidos nos últimos vinte anos e 45% na última década, sendo que mais da metade dessa produção foi realizada após 1990.

<sup>14</sup>Em Bittencourt (2004), encontra-se uma boa exposição do panorama atual de pesquisas sobre o livro didático de História no Brasil, entre outras temáticas relevantes no ensino de História.

[...] No caso do ensino de História, ocorre um fenômeno interessante. Na medida em que se amplia o campo das pesquisas históricas, a exemplo do ocorrido na Europa, através da ampliação dos campos temático e documental, ao mesmo tempo que começam a ser publicadas experiências alternativas no ensino de História, o mercado editorial aponta também suas novidades. [...] Constatamos um duplo movimento de renovação. Um tratou de rever, aperfeiçoar o livro didático de História. Como uma mercadoria altamente lucrativa, procuraram ajustá-las aos novos interesses dos consumidores. [...] Propuseram mudanças na linguagem, na forma de apresentação e muitas buscaram alternativas, tais como a seleção de documentos escritos, fotos, desenhos e seleção de textos de outros autores. Um outro movimento foi o lançamento de novas coleções de livros visando atingir o leitor médio. Os livros destas coleções, denominados paradidáticos, tornaram-se um novo campo para as publicações dos trabalhos acadêmicos. A nova produção historiográfica, abordando temas até então pouco estudados, tornou-se mercadoria de fácil aceitação no mercado de livros (FONSECA, 1993, p.142-145).

Pode-se dizer que ocorre uma relativa bricolagem<sup>15</sup> quanto à apropriação de tendências historiográficas na estrutura narrativa e de documentos na construção dos modernos manuais de História escolar, uma vez que, em sua configuração, como textos com fins escolares, é verificada uma constante seleção de fontes de informações originalmente destinadas a outros espaços sociais, não necessariamente associados ao contexto escolar. No mesmo sentido, para Batista (1999), a construção do texto escolar na contemporaneidade ocorre a partir de intensa apropriação de textos produzidos em (e para) comunidades de discurso não escolares, além da manipulação de diferentes fontes de informação retiradas de diferentes suportes e contextos sociais de produção e de circulação. A iconografia, a imprensa escrita, a música, o cinema, a produção literária são alguns exemplos dessa seleção. Em diálogo com os interesses investigativos deste trabalho, a reflexão acima apontada incita a pensar-se em quais são os documentos apropriados pelos livros didáticos para o tratamento da História afro-brasileira no pós-abolição.

---

<sup>15</sup>O conceito de bricolagem é aqui apropriado tendo como referência Perrenoud (1993). De acordo com o autor, a bricolagem com fins didáticos é a forma privilegiada que move a prática pedagógica dos professores. Os professores, na busca de estratégias pedagógicas que sustentem ações significativas de ensino-aprendizagem, preparam e produzem materiais didáticos por meio da reutilização de textos, jogos, imagens, documentos, objetos, situações de aprendizagem e atividades, a serem utilizados na sala de aula. De forma aproximada ao trabalho de bricolagem elaborado pelo professor, o livro didático aponta passar por processo similar ao apropriar-se de textos, imagens e propostas de atividades em sua composição.

Tendências historiográficas, como História Cultural, História das Mentalidades, História do Imaginário, Micro-História e abordagens tais como cotidiano, vida privada e práticas de resistência são apropriados nos livros didáticos como aspectos de uma suposta renovação e atualização historiográfica, configurando-se, assim, como novidades no Ensino de História. No entanto, apesar de algumas obras, em textos de apresentação e/ou manuais do professor dizerem-se adeptos de uma ou outra corrente historiográfica, considerando-se a escolha como um caráter de distinção, o que se observa nas obras é uma tentativa de construção textual que, em paráfrase de Dosse (1994), configura-se como uma síntese histórica com finalidades didáticas realizada em migalhas. Ou seja, os textos produzidos para comporem a narrativa principal dos livros didáticos de história têm, historicamente, se constituído com uma construção textual que, na prática, busca articular diferentes aspectos de um contexto econômico, político, social, cultural, público e privado, tentando criar uma espécie de síntese acerca do que deve ser retido como substancial a ser lembrado e ensinado, tomando como material para sua efetivação a produção historiográfica de diferentes áreas, assim como de outros espaços de produção narrativa.

Como lembra Barros (2004, p.7-8) em relação à história acadêmica, ao refletir sobre a diversidade de subáreas na produção acadêmica em busca de reconhecimento particular, e que nos parece ser o almejado na produção didática da história, vemos

que na verdade isto não é possível, já que a ampla maioria dos bons trabalhos historiográficos situa-se na verdade em uma interconexão de modalidades. Se são bons, são complexos. E se são complexos, não de comportar algum tipo de ligação de saberes, seja os interiores ou exteriores ao saber historiográfico.

Apesar das “novidades” de temas e enfoques nas abordagens identificadas nos manuais didáticos de história, uma reflexão necessária é a evidência de que as concepções de história e de currículo presentes nos recursos produzidos para o ensino-aprendizagem em contexto escolar apresentam-se como um aspecto que vem sofrendo adaptações do tempo, não necessariamente de um fato novo. É o que demonstra Bittencourt (2008), ao

investigar as complexas relações entre livros didáticos e saber escolar na constituição do saber histórico escolar no Brasil com um recorte temporal de cem anos (1810-1910). Por certo, os materiais didáticos, como portadores de um conjunto de conteúdos, encaminhamentos didáticos e propostas de atividade, considerados socialmente relevantes para o ensino de determinada disciplina escolar, possibilitando, assim, a invenção de determinadas tradições curriculares, também apresentam aspectos de continuidades que se sedimentam temporalmente. De acordo com Raimundo Cuesta Fernandez (1997), ao investigar os caminhos, possibilitaram a constituição da história escolar na Espanha, há, no interior das disciplinas escolares, a sedimentação de uma espécie de “Código disciplinar”, por meio da permanência de alguns conteúdos, encaminhamentos didáticos, concepções de aprendizagens, etc. Os livros didáticos produzidos no Brasil, atualmente, mantêm pressupostos de certa tradição disciplinar. Exemplos neste sentido podem ser notados através do tratamento dispensado à história do Brasil como uma espécie de “genealogia da nação”, tal como formulou Furet (s/d). Na contemporaneidade, apesar da história nacional não mais ser mais compreendida como depósito e “lugar de memória” de indivíduos ilustres formadores de um modelo de nacionalidade, a ser refletida tal como um espelho, a divisão temporal que ainda se mantém para a história brasileira, em circulação na maioria dos livros didáticos de história, não se faz sem a divisão da História do Brasil a partir dos marcos políticos administrativos, que se referem a gênese e ao desenvolvimento da nação, a saber: América Colonial Portuguesa, Império Brasileiro e República.

Outra tradição curricular presente na produção didática da história escolar, evidenciada por Luca e Miranda (2004) ao analisarem a produção do livro didático na atualidade, que aparece como sendo a perspectiva hegemônica de organização curricular, é a denominada quadripartição histórica (CHESNEAUX, 1995). De acordo com Luca e Miranda (2004),

Em certa medida, essa tradição encontra-se presente nas obras que priorizam a compreensão do processo histórico global, dividindo o tempo em História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, tendo por eixo condutor uma perspectiva de tempo cronológica e sucessiva, definida a partir da evolução europeia. Nesta concepção de história,



culturas não europeias comparecem como apêndices, geralmente, passando a fazer parte da narrativa histórica a partir de seus contatos com os europeus.

**Tal perspectiva, ancorada em uma visão eurocêntrica do tempo e do processo histórico, acabou por se vincular, ainda que sob diferentes recortes temáticos, a uma abordagem programática marcada pela valorização da identidade nacional, por intermédio da introdução dos conteúdos de História do Brasil no início da escolarização ou, mais precisamente, a partir do segundo segmento do ensino fundamental.** (LUCA; MIRANDA, 2004, p.139. Grifo nosso).

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que nos livros didáticos de história, para abordar a história nacional, é proposta uma organização dos tempos históricos associada à divisão político-administrativa do país, e, para, a história geral, a estrutura quadripartite. Neste sentido, buscamos compreender como demandas emergentes no Ensino de História, como a incorporação da história africana, afro-brasileira e indígena, são tratadas nos livros didáticos estruturados, se na forma indicada, em uma narrativa organizada por um olhar eurocêntrico, ou por meio de estratégias e encaminhamentos que busquem contestar a organização tradicionalmente posta.

As atividades são outros componentes fundamentais para o entendimento acerca da natureza dos livros didático, como também para a compreensão do currículo e da concepção de disciplina escolar adotada em uma determinada obra. Ao refletir sobre as etapas e os processos de concepção de manuais escolares, Gérard e Roegiers (1998) ponderam que a elaboração de atividades tem relações diretas com os objetivos de aprendizagem selecionados e apresentam uma lógica de organização do trabalho pedagógico e cognitivo. Para esses autores, é por meio das atividades que aspectos selecionados como relevantes, para o ensino-aprendizagem, tomam forma. Os exercícios são sugeridos nos manuais escolares com diferentes finalidades pedagógicas, tais como a fixação, consolidação, aprofundamento, reflexão sobre um tema ou conteúdo, desenvolvimento de habilidades cognitivas e práticas, assim como a construção de valores que se almeja que sejam fundamentais para a aprendizagem dos alunos. Além dos aspectos elencados por Gérard e Roegiers (1998), consideramos que as atividades presentes nos livros didáticos parecem ser um sugestivo caminho para a formulação de avaliações pelo professor, assim como para a gestão do

tempo escolar em sala de aula. Neste sentido, interessa-nos perceber como a história afro-brasileira no pós-abolição vem sendo apropriada nesse componente estrutural do livro didático.

### **1.2.1 Negros nos livros didáticos de história**

Nos livros didáticos de História, a presença de indivíduos e coletividades identificados como negros não configura uma novidade (MATTOS, 2007; MATTOS, ABREU, MORAES, 2009). No entanto, como dito anteriormente, o que é proposto hoje não é simplesmente a incorporação de tais sujeitos históricos em páginas didáticas, mas sim um reposicionamento dos mesmos na narrativa do passado nacional, sem, contudo, apagar suas particularidades étnico-raciais e culturais, perspectiva que, em certa medida, pressupõe a ruptura com o “lugar encapsulado” reservado a tais sujeitos históricos (MATTOS, 2003).

A demanda de incorporação da experiência histórica de natureza étnica nos manuais escolares, a partir do viés da positivação, também não é somente uma agenda do tempo presente. Segundo Petrônio Domingues (2007), já nas primeiras décadas do século XX, o movimento social negro já defendia essa agenda. Tal demanda representa, em alguma medida, a crença de participantes do movimento organizado negro no suposto poder dos manuais escolares em criar identidades e representações. No entanto, mesmo considerando que os conteúdos dos livros didáticos sugiram leituras do passado com forte perspectiva identitária, é necessária a compreensão da complexidade de tais objetos da cultura escolar.

A produção acadêmica dedicada às investigações que articulam alguma das facetas historicamente relacionadas ao tema étnico-racial negro, tais como racismo e preconceitos, representações, etc., com o suporte do livro escolar toma maior vulto por volta da metade do século XX e, vem se desenvolvendo, sobretudo, a partir de finais da década de 1980 em diante.

Para o que se discute neste trabalho, interessam, particularmente, as reflexões acerca da configuração da História afro-brasileira no livro didático de História, a partir das repercussões da Lei 10.639/03 e Diretrizes correlatas,

no tocante ao tratamento dado à ideia de identidade (negra e afro-brasileira) e às relações que se estabelecem, neste contexto, entre os conceitos de cultura e identidade, bem como seus desdobramentos no ensino de história.

Na tentativa de promover reflexões sobre a configuração da História afro-brasileira, foi consultada a literatura sobre a abordagem da temática negra nas páginas do livro didático.

Dentre as obras selecionadas, a primeira a ser analisada foi Oliveira (2000), que, a partir de uma perspectiva diacrônica<sup>16</sup>, propõe o estudo das representações da população negra no ensino de história, na segunda fase do ensino fundamental. Para atingir os objetivos da pesquisa, a seleção do material empírico foi feita a partir das propostas curriculares, dos livros didáticos e das práticas de ensino entrecruzando-se estas às manifestações de defesa dos direitos da população negra, ocorridas na rede escolar de São Paulo, no período de 1978 a 1998. No percurso temporal compreendido pela pesquisa, Oliveira considera que ocorreram mudanças significativas, nas propostas da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), nos livros didáticos e na prática docente, que estão relacionadas aos questionamentos e contribuições trazidos pela militância negra no que diz respeito ao lugar do negro na sociedade brasileira.

Mesmo com mudanças significativas no livro didático, conclui-se que ainda há pouco cuidado na elaboração dos textos e imagens no que diz respeito aos negros. A forma como é feita a seleção e a organização dos conteúdos, a adoção de conceitos, como o de “civilização”, “pré-história”, e a ênfase em uma história ocidental e universalizada configuram-se como permanências no texto didático. Outra continuidade são as formas de abordagem da população negra nos livros escolares. A presença de pessoas negras é retratada sob uma ótica que as colocam sempre na condição de permanente marginalidade, a partir da anterior condição de seus antepassados escravizados. Uma reflexão importante relacionada a essa forma de tratamento, que, diga-se de passagem, mantém-se atual, diz respeito à

---

<sup>16</sup> Segundo o autor, a adoção da perspectiva diacrônica faz-se necessária diante da dinâmica de permanências e mudanças ocorridas no ensino de história, relacionando-se às possíveis contribuições dos movimentos reivindicatórios, sobretudo o movimento negro no período estudado.

dificuldade de incorporar ao texto escolar a pluralidade de experiências vivenciadas pelos afro-brasileiros.

Segundo Oliveira (2000),

Um dos maiores desafios dos livros didáticos parece ser o trabalho com a diversidade de situações vividas pela população negra. Para tanto, seria necessário sair da visão homogênea predominante, que senão apresenta o negro apenas como escravo ou vitimado nas condições sociais atuais, cai em artificialismos ao retratar com traços sobejamente exóticos sua cultura. Seria importante que as narrativas presentes nos livros didáticos lidassem não apenas com o negro escravo, o negro que vive em condições precárias de sobrevivência, mas também a riqueza e problemas apresentadas por sua cultura, por sua atuação social, ou seja, com a multiplicidade de posições que ocupa ao longo da História. (OLIVEIRA, 2000, p.170)

A inserção da temática afro-brasileira nos livros didáticos é, também, um dado problematizado pelo autor. Para ele, tal inserção ocorre a partir de grande influência das demandas sociais encampadas pelo movimento social, neste caso, pelo movimento negro, mais do que pelas estratégias do mercado editorial.

No contexto investigado por Oliveira, sua argumentação sobre as edições escolares produzidas entre os anos de 1978 a 1998, são relativamente procedentes, uma vez que não havia, ainda, uma obrigatoriedade de incorporação da História afro-brasileira ao currículo escolar. Hoje, porém, em um contexto pós-Lei 10.639, a inserção dessa temática possui ampla ressonância, com interesses mercadológicos reais, estando fortemente relacionada às demandas sociais e à agenda reivindicatória de grupos de pressão. Mas, a forma como a temática irá se configurar, nesse material didático, não expressa, necessariamente, o cumprimento dessas demandas, nem o modo de encaminhamento didático da temática e o tratamento que ela requer, para que seja um dos meios para a efetivação de uma educação comprometida com uma educação das relações étnico-raciais.

Além dos apontamentos já indicados como relevantes, em Oliveira (2000), em relação ao livro didático, deve-se considerar, também, as dificuldades para tratar o tema racial brasileiro no contexto escolar. Em entrevistas, o autor constatou a resistência dos alunos, pais, professores, etc., na discussão de tal temática, o que, segundo ele, necessitaria da

sensibilização dos docentes sobre a temática, para a superação dessa situação.

Silva Filho (2005) discute o descompasso entre as novas representações sobre os negros, introduzidas nos livros paradidáticos, da ação política dos movimentos sociais e da renovação historiográfica sobre o papel do escravo na sociedade escravista<sup>17</sup>. Em um contexto marcado pelo centenário da abolição, o fim da ditadura no Brasil e a promulgação da Constituição Cidadã, constatou-se a ausência dessas novas representações sobre os negros nos livros didáticos. Referendando-se em conceitos da História Cultural e explorando um *corpus* composto de textos, iconografia e atividades propostas para os alunos nos livros didáticos, o autor investiga qual História os livros didáticos, muito utilizados pelos professores em suas salas de aula, narram sobre os negros na conformação da história nacional.

Em sua pesquisa, Silva Filho constrói seu corpus<sup>18</sup> documental a partir da produção didática dos irmãos Piletti e opta pelo recorte longitudinal. Ou seja, interessa ao autor investigar como a produção didática da dupla, em uma perspectiva diacrônica, apresentou mudanças e permanências em relação à temática em questão em três décadas de atividade (1986, 1997 e 2001).

Dentre as constatações do autor, há a percepção de mudanças e permanências nos discursos verbais e iconográficos sobre os negros nas três gerações do livro analisados (1986, 1997 e 2001). Na edição de 1986, ele observa que há

a coexistência de discursos verbais e iconográficos que privilegiam os movimentos de conscientização dos negros e as lutas contra a discriminação, no século XX, com o enfoque tradicional sobre o tráfico, a escravidão e a resistência (SILVA FILHO, 2005, p.78).

Mas, ainda permanece uma visão de vitimização e inferiorização do negro, enfocando o processo de escravidão, a afirmação da violência e a transformação do escravo (ou ex-escravo) num ser incapaz de dar sentido à

---

<sup>17</sup> Para conhecer a renovação historiográfica citada, ver: Freitas (2005).

<sup>18</sup> Coleção *História e Vida* – edições 1986(Nelson Piletti) e 1997 (Nelson e Claudino Piletti) e História e vida integrada, edição 2001(Nelson e Claudino Piletti).

sua existência no mundo dos homens livres e impedido de integrar-se à sociedade de classes.

Já em 1997, os irmãos Piletti incorporam ao já tradicional enfoque do escravismo (com foco sobre o tráfico, a escravidão e a resistência); a abordagem do preconceito racial e a discriminação, passando a ter maior visibilidade em sua narrativa a participação dos negros na formação econômica do país. Há uma mudança em relação à edição anterior que, simplesmente, constata a presença do negro no Brasil.

Na edição de 2001, por fim, verificou-se a continuidade do discurso da vitimização dos negros, a ausência de um discurso verbal sobre o cotidiano dos escravos e negros livres e sobre a resistência e a “heroicização” de personagens negros.

Em síntese, dentre os apontamentos feitos por Silva Filho (2005), buscando responder ao seu questionamento, “em que medida a história que vem sendo narrada articula-se com uma identificação positiva de base étnica para reforçar a identidade e a integração dos negros na sociedade brasileira?” (Filho, p.126), o autor constata que, apesar dos avanços, os autores não estão respondendo de forma satisfatória ao questionamento levantado. Continua sendo privilegiados, durante o período colonial e imperial, o escravismo, o tráfico negreiro e a resistência dos negros à escravidão e negligenciados o cotidiano e as múltiplas vivências socioculturais dos negros. Também é mantido o esquema interpretativo do século XIX sobre a inserção do negro na esfera pública, com alguns avanços, o que auxilia na manutenção de estereótipos e de posições fixas a respeito do papel do negro na sociedade brasileira. Segundo Filho,

reunimos, pois, em nosso percurso investigativo, um conjunto de dados – observados nas edições analisadas e comparados com trabalhos similares, de outros pesquisadores (RIBEIRO, 2004; OLIVEIRA, 2000; ARRUDA, 1998; CRESTANI, 2003, entre outros) – que nos permite dizer que o livro didático mudou na aparência, no layout; assimilou determinados avanços pedagógicos, mas pouco se modificou no que diz respeito ao campo historiográfico e à incorporação de pesquisas já conhecidas sobre os negros, o que levaria à construção de um novo saber escolar (SILVA FILHO, 2005, p.128).

E, ainda,

verificamos que os negros sempre estiveram, pela história contada, a reboque dos processos econômicos, sociais e culturais; coisificados e, posteriormente, inferiorizados pela recorrência de mecanismos discursivos de vitimização. Podemos finalizar atestando que a permanência, em livros didáticos, de representações que apenas têm reprisado o escravismo vem negando aos negros um discurso verbal e iconográfico que reporte aos múltiplos aspectos de sua vida, para além da condição de escravos; um discurso que possibilite a reconstrução de uma história em que os negros, como etnia reconhecida em suas especificidades, possam integrar-se de fato à sociedade brasileira como participantes ativos da formação cultural, econômica e social do nosso país (SILVA FILHO, 2005, p.134-35).

Em uma perspectiva análoga à de Oliveira (2000), Boim (2008) investiga, em um rol de 146 obras didáticas, o processo de mudanças e permanências no tratamento, quanto à caracterização da cultura afro-brasileira no livro didático, da criação do PNLD em 1985 à publicação da lei 10.639 de 2003.

Esse percurso de quase vinte anos, em que a pesquisa está inserida, sofre dois recortes. O primeiro limita-se ao período da criação do PNLD à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ou seja, de 1985 a 1996, e o outro, da Nova LDB à Lei 10.639, de 1996 a 2003. É importante ressaltar que essas divisões trazem em si uma preocupação da pesquisa, que foi além de uma visão restrita ao conteúdo do livro didático, dialogando com um amplo quadro, no qual outros sujeitos aparecem como protagonistas, como o Estado, as políticas públicas, as editoras, os autores, as escolas etc.

As conclusões sobre o tratamento da cultura afro-brasileira, no primeiro momento da pesquisa (1985-1996), demonstraram que, no período que antecede à LDB, a presença do tema afro-brasileiro é numericamente considerável, embora os textos, em muitos casos, sejam questionáveis quanto às suas abordagens.

Dentre as oitenta e cinco obras de História do Brasil e História Geral analisadas, Boim (2008), além de constatar a descaracterização das particularidades da cultura africana e a escassez de referências à História africana, classifica as interpretações da cultura dos negros brasileiros em três formas. Na primeira, a cultura é associada às experiências escravistas e, a figura do negro, à herança colonial. Em seguida, a cultura é interpretada como

uma forma de resistência à opressão escravocrata<sup>19</sup>. Por fim, a cultura afro-brasileira é inserida no panorama das influências culturais que proporcionaram a formação da identidade nacional.

Apesar das semelhanças de abordagens da cultura afro-brasileira, é verificado um movimento de diferenciação entre os manuais de história do Brasil e de História Geral. Nos livros voltados à História Geral, o espaço dedicado aos temas referentes à cultura negra é quase inexistente e, quando há a presença da História da África em suas páginas, esta vem sob um olhar de negação da história do continente, através da descolonização africana e da pobreza gerada pelo capitalismo nos países da África negra.

Já nos manuais de História do Brasil, é apontada uma mudança significativa, que consiste na frequência de capítulos específicos, ou seja, que abordam a temática negra. De forma geral, segundo a pesquisa, o “lugar” da cultura afro-brasileira circunscreve-se à episódios da América Colonial Portuguesa, em menor grau no Império e é ocultada na República. Além disso, “os números de páginas específicas correspondem em até 10% do total de páginas do livro. Imagens representam o negro, em alguns casos, libertas da associação com a escravidão” (Boim, 2008, p. 3).

Apesar das mudanças sofridas pelos manuais didáticos, na introdução da cultura afro-brasileira, o autor nos alerta:

Essa vastidão de capítulos expressa a importância em rever a qualidade dos textos impressos em livros didáticos sobre a presença negro-brasileira na História do Brasil. Da mesma forma, um estudo iconográfico correspondente à mesma importância. A maioria dos livros contém imagens, mas o questionamento continua aberto. A presença da imagem não garante um respeito à singularidade da cultura negra (BOIM, 2008, p.04).

No segundo momento da investigação, entre os anos de 1996 a 2003, as tensões entre permanências e mudanças ocorrem no seguinte sentido: as continuidades caracterizam-se pela proximidade das abordagens do primeiro momento, em que a compreensão da cultura afro-brasileira limita-se às abordagens centradas em alguns tópicos da História, como a abolição e a

---

<sup>19</sup>Segundo o autor, essa forma abordagem é realizada geralmente em textos complementares (não no texto básico) e através de imagens que remetem ao quilombo de Palmares, à figura heróica de Zumbi e à prática de cultura corporal, a capoeira.



escravidão, tratando-se da História do Brasil. Quanto à História Geral, o espaço para a temática negra permanece quase inexistente. Para Boim (2008), a novidade situa-se nas perspectivas abertas pelos manuais de História Temática, uma vez que tais livros mostram uma maior consideração à cultura afro-brasileira, elevando-a a um tema de discussão, não limitado aos enquadramentos históricos tradicionais da História Política (Colônia, Império e República). Além disso, ele aponta que, nesses manuais, os textos e as atividades possibilitam o estabelecimento de diálogos com a realidade imediata e com situações cotidianas do aluno e adotam um alto grau de incorporação da renovação historiográfica, derivada de pesquisas recentes.

As investigações que privilegiam como foco as imagens veiculadas nos livros didáticos de História constituem uma outra frente de pesquisas acerca do passado africano e afro-brasileiro. De acordo com Boulos Júnior (2008), ainda são relativamente poucas, o que configura uma lacuna a ser preenchida para a compreensão do tema em tela. Dentre as conclusões realizadas, Boulos Júnior encontrou continuidades e rupturas no tratamento das representações de afrodescendentes por meio da iconografia presente em livros didáticos destinados ao primeiro seguimento do Ensino Fundamental. Os avanços encontram-se na superação, verificada em algumas coleções, de representação dos afro-brasileiros, no presente, como sujeitos que conquistaram sua cidadania. Isto se contrapõe aos resultados encontrados por Oliveira (2000) que observou, no presente, representações que sugerem o lugar de marginalidade aos afro-brasileiros na atualidade.

As continuidades aparecem de forma mais intensa em relação aos avanços. Neste aspecto, a hegemonia de imagens no passado escravista e a incidência desproporcional de imagens de negros comparativamente a porcentagem de negros na população brasileira na atualidade são exemplos. Observou-se ainda o uso recorrente de imagens de pintores como Debret e Rugendas para ilustrar o cotidiano colonial. Representações essas, elaboradas pelo olhar europeu do século XIX sobre grupos humanos diversos nos trópicos, que são reproduzidas de forma descontextualizada em livros didáticos do século XXI, são apontadas como continuidades.

Em uma reflexão importante formulada por Boulos Júnior (2008), ancorada em Bittencourt (2008) é mostrada a justificativa de ordem financeira para as continuidades de tais imagens. Trata-se da argumentação do ponto de vista editorial que afirma que as imagens dos viajantes do século XIX são reincidentes na produção didática escolar por motivações envolvidas à gratuidade dessas reproduções, o que barateia o custo final de um tipo de produção que necessita ser ilustrada.

A localização da história afro-brasileira circunscrita à América Colonial Portuguesa e ao Império e relacionadas a conteúdos como o escravismo, o tráfico negreiro e a resistência dos negros à escravidão é um ponto de convergência nas pesquisas de Oliveira (2000), Silva Filho (2005) e Boim (2008). Tal constatação reforça empiricamente a hipótese de Mattos acerca do “lugar encapsulado” reservado aos negros na memória e história nacional.

Segundo os autores acima citados, apesar dos avanços, poucos são as abordagens que privilegiam o cotidiano e as múltiplas vivências socioculturais dos negros, bem como o enfoque em períodos históricos como a República. Porém é necessário explicitar que as análises feitas por esses autores recaíram sobre obras didáticas editadas anteriormente a Lei 10.639/03, ou seja, em um contexto em que não havia sido considerada a construção de um “outro” olhar sobre a história dos africanos e descendentes no Brasil, e nem, tal perspectiva havia sido considerada componente de edital de seleção de obras do PNLD e, muito menos, componente curricular obrigatório.

Mattos; Abreu; Dantas (2009), corroborando com aos autores acima, apontam que uma possível hipótese para o tratamento dispensado aos personagens negros no livro didático deve-se a uma longa tradição na área de investigação acerca da história social da escravidão e a velocidade que as inovações historiográficas chegam ao manual didático e são incorporadas ao contexto escolar. Entretanto, tal incorporação torna-se emergente e de acordo com Mattos; Abreu; e Dantas

Já há munição historiográfica para a tarefa. As relações entre práticas culturais e a criação de identidades políticas negras têm sido problematizadas em diversos círculos de pesquisa e precisam ser

incorporadas ao ambiente do ensino de história, levando-se em conta as culturas como processo e as identidades coletivas como construções culturais e políticas, por isso históricas e relacionais. Dessa forma, as identidades culturais passariam a emergir no texto didático como literalmente construídas e disputadas no processo histórico. Não existem antes ou além dele. (MATTOS; ABREU; DANTAS, 2009, p. 318)

É interessante perceber que, mesmo em período anterior a aprovação da lei 10.639, mudanças no tratamento do negro em livros didáticos podem ser notadas. Silva (2011), investigando em textos e ilustrações a representação social do negro em livros didáticos de Língua Portuguesa produzidos para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, constata que tais representações em circulação presentes na produção didática da década de 1990 apresentam modificações substanciais em relação à década de 1980. Em pesquisa anterior, Silva (2004) identifica que os livros de Língua Portuguesa das mesmas séries e ciclos uma década antes eram marcados pela rarefeita presença do negro e, quando presente, esse grupo étnico-racial caracterizava-se pelo estigma e desumanização. Se na década de 1980 os livros de Língua Portuguesa geralmente associavam a representação do negro a formas zoomórficas, representados com funções e em lugares socioeconomicamente inferiores e associados a adjetivos pejorativos. Nos dez anos seguintes verifica-se representações humanizadas, com personagens inseridos em contextos familiares, identificados por nome próprio, com direitos de cidadania, papéis e funções diversificadas na sociedade. Entretanto, a frequência de personagens ilustrados negros continua baixa e o elemento negro é incorporado à trama narrativa do livro didático sem apresentar as distinções étnico-culturais que caracterizam tal grupo.

Desta forma, Silva (2011), a despeito das transformações positivas na representação do negro verificadas por ela, considera que tais representações ainda são expressões da invisibilidade do negro em sua especificidade, uma vez que sua incorporação faz-se como cidadão abstrato.

Outro lugar de renovação, apontado por Boim (2008) e por Mattos (2003), encontra-se nos livros que se organizam a partir da perspectiva aberta da História temática. Para a autora, a produção didática analisada por ela, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tece um

discurso que considera a finalidade da escolarização básica, a formação do cidadão, compreendendo o tema transversal “pluralidade cultural” como um caminho possível para, no contexto escolar, empreender-se à luta antirracismo no Brasil.

Para que esse caminho de luta e de ressignificação identitária, seja percorrido de forma positiva nas práticas escolares, sobretudo naqueles momentos referentes à “pluralidade cultural” e a suas incidências no ensino de história, Mattos (2003) considera fundamental a discussão de questões teóricas a respeito das noções de identidade e cultura<sup>20</sup>. Nesta perspectiva, toma-se a História como disciplina-chave para essa discussão, com a adoção de uma visão não essencializada do tema “pluralidade cultural”, que considere as identidades coletivas como construções históricas e relacionais e ideia de “identidades plurais”.

---

20 Para uma discussão sobre os limites e potencialidades do texto dos PCNs em relação à pluralidade cultural, verifique Mattos: 2003, p.127.

## **CAPITULO II: ELEMENTOS TEÓRICOS PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA**

Neste capítulo nosso propósito é apresentar e discutir alguns elementos teóricos selecionados para problematização das abordagens da história afro-brasileira pós-abolição presentes nos livros didáticos. Com esse objetivo, estruturamos o capítulo em duas partes.

A primeira volta-se para reflexão acerca das formas pelas quais o passado é, potencialmente, rememorado nos livros didáticos. Em especial, busca-se refletir como as formas de interpretação da experiência histórica pretérita, assim como as expectativas de aprendizagem da História, serão utilizadas como recurso teórico para a investigação proposta.

A segunda parte visa discutir como as noções de Política de representação, identidade e cultura apresentam perspectiva para o entendimento da abordagem da história afro-brasileira pós-abolição nos livros didáticos.

### **2.1 Reflexões sobre o dever de memória, o direito à história e as formas de evocação do passado.**

A obrigatoriedade do ensino da História afro-brasileira, tal como prescrito pela legislação pertinente ao tema, pressupõe que a história do negro no Brasil seja compreendida, destacando sua especificidade étnico-racial, por meio da valorização de sua experiência histórica particular. Evidencia-se, assim, a presença negra como parte constitutiva da memória histórica e da história nacional, uma demanda por inclusão sem homogeneização.

Compreendemos que essa estratégia de luta faz parte de uma política com evidentes intenções de reparação e reconhecimento público no campo simbólico, constituindo-se, assim, como uma espécie de compromisso de não-esquecimento público para com a participação ativa dos negros em diferentes aspectos da sociedade brasileira em diferentes momentos históricos e, portanto, um dever de memória.

Diante disso, é de se supor que, para que tal estratégia se efetive, seja necessário um lugar para que ela seja posta em prática e procedimentos que a sustente. Partindo desta reflexão, neste trabalho, compreendemos que livro didático de história, como uma expressão curricular da história escolar, seja um dos lugares privilegiados para implementação da proposta acima citada.

No entanto, ao optarmos por compreender o conteúdo curricular presente nos livros didáticos não como uma versão necessariamente vulgarizada, simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido na ambiência acadêmicas, mas, sim, como um saber com características epistemológicas e ética-político-cultural próprias, e como tal, um saber diferenciado e estratégico nas disputas pelas interpretações construídas de sentido do mundo (MONTEIRO, 2009; GABRIEL, 2008). As ações a serem executadas para que a proposta de não-esquecimento da experiência histórica afro-brasileira no pós-emancipação componha o conteúdo de tais recursos pedagógicos da História escolar não deve prescindir das especificidade do campo da história escolar. Assim, tais ações que se desenvolvem por meio da escolha, evocação e apropriação de memórias e histórias relativas a experiências pretéritas, tocantes aos afro-brasileiros, no interior da História escolar acaba por submeter-se a uma “razão pedagógica” (FORQUIM, 1993) própria da disciplina escolar em questão.

Neste sentido, ao articularmos o livro didático de História, como suporte para a realização de ações de “memoração” do passado, de informações que sustentem um projeto identitário no tempo presente, julgamos fundamental a realização de três movimentos. O primeiro busca compreender a noção de dever de memória, seus limites e potencialidades. O segundo evidencia as relações entre memórias e o ensino de história e, por fim, a problematização das formas de evocação do passado, em especial, as expectativas acerca do que se pretende ensinar e que se aprenda no ensino de História.

A noção de “dever de memória” refere-se a um conjunto de ações de reparação e reconhecimento por parte do Estado e da sociedade em que ambos buscam garantir a grupos vitimados por acontecimentos e processos opressivos e traumáticos ocorridos em algum momento, em determinada sociedade ou país, que suas memórias e histórias particulares não sejam esquecidas. Ao contrário, almeja-se que tais memórias devam ser lembradas e reconhecidas em sua especificidade, como parte constitutiva das histórias nacionais.

Segundo Heymann (2007),

a afirmação do dever de memória se refere, portanto, à ideia de que cada grupo social, outrora vítima e hoje herdeiro da dor, pode reivindicar não só o direito de celebrar seus mártires e heróis, mas também o reconhecimento pelos danos sofridos e alguma forma de reparação. Defender o dever de memória é, pois, afirmar a obrigação que tem um país de reconhecer o sofrimento imposto a certos grupos da população, sobretudo quando o Estado tem responsabilidade por esse sofrimento (HEYMANN, 2007, p.21).

Olivier Lalieu (2001), em artigo seminal sobre o tema, discute a historicidade da noção de “Dever de memória” e a banalização do uso de tal termo em seu país de origem. Na França, a expressão tornou-se comum em discursos voltados para diferentes instâncias da vida pública, tais como em usos midiáticos, discursos políticos de matizes variadas e em falas de autoridades religiosas.

As origens da ideia de “dever de memória” encontram-se inicialmente circunscrita ao contexto da rememoração do genocídio judeu ocorrido durante a Segunda Guerra Mundial. A partir de meados dos anos 1950, associações de sobreviventes do holocausto judeu, em diversos pontos da Europa, passaram a promover ações com o intuito de fazer com que as lembranças das vítimas do processo histórico traumático não fossem esquecidas. O objetivo era promover o não-esquecimento, no presente, das lembranças e memórias dos sobreviventes, ação que busca resistir ao

“apagamento histórico” do coletivo em questão, e contribuir para que episódios como os vividos pelos judeus durante a Segunda Guerra Mundial não voltassem a ocorrer.

De acordo com Lalieu (2001), em um primeiro momento, a ideia de dever de memória designava, de certa forma, uma espécie de culto às memórias e às lembranças das vítimas de processos traumáticos de opressão política. Entretanto, seu uso distanciou-se do sentido inicial e a ideia disseminou-se por diversas sociedades democráticas ocidentais em decorrência de seu imperativo moral e político.

O distanciamento ocorrido no sentido original de “dever de memória” possibilitou, assim, a proliferação discursos de memórias nas sociedades democráticas ocidentais, que sofreram, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, interferências de diferentes agentes sociais que proporcionaram o advento da percepção de que não podiam ser compreendidas, do ponto de vista racial, cultural, de gênero e étnico, como um conjunto de indivíduos de origens e pertencimentos identitários homogêneos. As práticas de evocação do passado articuladas ao imperativo moral e político de que determinadas memórias e histórias não deveriam ser relegadas ao esquecimento público não se limitou a um fenômeno circunscrito aos países centrais do capitalismo ocidental, alimentando o que Andreas Huyssen (2000; 2014) denominou de processo de transnacionalização da memória<sup>21</sup>. De acordo com Huyssen (2014), a ampliação dos discursos de memória por diferentes campos de conhecimento, ação política e de comunicação e por diversos territórios geográficos, gerou apropriações diversas e proporcionou que:

O divisor história/memória foi superado em quase todos os lugares, e a interdependência entre historiografia e memória é amplamente reconhecida. Mnemo-história tornou-se um termo corrente para designar esse novo subcampo da historiografia. A nação já não é o continente singular da memória coletiva, e a própria expressão “memória coletiva” tornou-se uma denominação cada vez mais

---

<sup>21</sup>Exemplos neste sentido são evidenciados pelo próprio holocausto judeu, a escravidão moderna e imposição neocolonial que se abateu sobre a África e a Ásia a partir do século XIX.



problemática. Desde o final da década de 1990, o discurso sobre a memória e a análise das histórias traumáticas tornaram-se transnacionais, assim como nossa compreensão do modernismo expandiu-se para incluir modernismo de geografias situadas fora do Atlântico Norte. O Terceiro Reich e o Holocausto, como os exemplos mais bem pesquisados e representados – ou seja, representados nas pesquisas acadêmicas, nos meios de comunicação de massa e na cobertura jornalística das comemorações mais destacadas de eventos europeus das décadas de 1930 e 1940 -, começaram a migrar para contextos políticos não relacionados com eles. Os tropos discursivos e as iconografias do Holocausto emergiram na África do Sul com o fim do *apartheid* e com a criação paradigmática da Comissão da Verdade e Reconciliação; na América Latina, com referência aos desaparecidos, especialmente na Argentina, Chile e, mais tarde, noutros países latino-americanos, depois das ditaduras militares; na Bósnia e em Kosovo, durante a desagregação da Iugoslávia; depois do genocídio dos tutsis em Ruanda; e até na violência hindu contra os muçulmanos na Índia, antes e depois de 2000 (Huysen, 2014, p.13-14).

A ideia de “dever de memória” passou a ser apropriada por grupos portadores de identidades específicas, em dois sentidos. De um lado, como estratégia de luta política no campo simbólico, com o objetivo de construção de ações memorialistas que gerassem entendimentos acerca da culpabilidade, do Estado e/ou da sociedade, em torno dos atos opressivos empreendidos contra grupos particulares em contextos específicos. De outro, buscando produzir repercussões de natureza reparatórias em campos diversos (político, histórico, jurídico, financeiro, educacional e midiático).

Heymann (2007) aponta que o que se observa, então, em linhas gerais, é a busca de reconhecimento e legitimidade por parte de grupos que, destacando-se da “comunidade nacional”, passam a definir-se a partir de novas categorias, sejam elas étnicas, religiosas, de gênero, etc. Partindo desta constatação acerca das formas pelas quais grupos de pertencimentos identitários diversos apropriaram da noção de “dever de memória”, as “Diretrizes Curriculares...”, apesar de não citar literalmente em seu texto tal noção, apresenta passagens em suas “Questões introdutórias” que buscam justificar as “Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas”, reflexões sugestivas acerca da prerrogativa do não-esquecimento público sobre a experiência histórica afro-brasileira, assim como

outros compromissos com esse grupo étnico-racial. De acordo com as “Diretrizes Curriculares...”:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de **políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.** [...] **Propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial** [...] para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada [...].

[...] **A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição.** Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

**Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações,** no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. (BRASIL, 2008, p.10-11. Grifo nosso)

A construção de um discurso memorial de natureza reivindicativa – contra o esquecimento – proporcionou o aparecimento do debate público, envolvendo sociedade civil, Estado e comunidade acadêmica. Essa última tem levado não só ao questionamento dos instrumentos legais utilizados pelo Estado na gestão de passados sensíveis, mas também à atualização da reflexão clássica sobre as relações entre história e memória, e à rediscussão do papel do historiador no espaço público.

Os impactos no mundo acadêmico, principalmente entre os historiadores, da tensão promovida pelas políticas que possuem o “dever de memória” como perspectiva central, demonstram que a academia não tem se mostrado indiferente. No entanto, as posições apresentam-se divididas. De um

lado, encontram-se os que veem no “dever de história” um direito legítimo de reparação de grupos autoidentificados e/ou considerados vitimados. De outro, aqueles que têm se posicionado para problematizar os “abusos”, “falsificações”, “manipulações” e “desvios” cometidos em nome da memória.

Dentre as reflexões sobre os usos do passado e as utilizações da memória vinculadas às investidas de grupos particulares, aquelas produzidas por Todorov (2000; 2002) apresentam-se como substanciais para a compreensão desse fenômeno social e histórico que se desenvolveu nas sociedades ocidentais, a partir de meados do século XX. Para o autor, as estratégias de evocação da memória e de usos do passado ocorrem de formas distintas e possuem finalidades divergentes, configurando possibilidades de bons ou maus usos.

O mau uso do passado seria aquele que, ao ler um acontecimento pretérito, o faz de modo literal. Desta forma, a leitura realizada coloca o episódio lembrado como singular e incomensurável diante de sua gravidade e continuidade temporal pós-evento, organizada por meio de laços inquebráveis de ligação entre passado e presente, em que o trauma e o ressentimento de episódios pretéritos permanecem vivos. Segundo o autor, as ações de dever de memória que se configuram dessa forma almejam a garantia e o reconhecimento público do sofrimento de suas vítimas, porém interditam o uso desse passado traumático com objetivos pedagógicos. A memória, por essa perspectiva, seria relativamente estéril no sentido de fornecer subsídios para a construção de estratégia de política cultural e de intervenção social, configurando-se, assim, como um abuso da memória.

Ainda para Todorov (2000; 2002), o abuso das políticas memoriais teria transformado as lembranças em armas políticas e garantido uma sacralização para os testemunhos, que conduz à valorização de uma representação do passado a partir essencialmente de destinos individuais.

A outra face da utilização do passado, o bom uso, é entendida como sendo a que considera a dinâmica da exemplaridade como eixo estruturador. Assim, o movimento de acessar a memória consideraria a peculiaridade dos

episódios traumáticos, como faz o mau uso também. Entretanto, no uso salutar, busca-se, nos rastros da experiência, justificativas para que episódios similares não se repetissem no presente. Ou seja, esse segundo tipo de uso da memória centraliza-se na ideia de que, por meio de uma memória exemplar, deve-se promover ações de intervenção e combate a questões socialmente vivas e ainda sensíveis no presente. Neste sentido, o que se busca não é simplesmente “rememorar” o Holocausto, a escravidão, ou qualquer outro evento histórico traumático, mas, sim, por meio da evocação de tais pretéritos, explicitar os mecanismos sociais, políticos e culturais pelos quais esses acontecimentos históricos tornaram-se realidades e procurar identificar acontecimentos grupos que no presente estão em situação traumáticas, discutindo as causas dessa situação.

Em linha argumentativa aproximada à anterior, Ricoeur (2007) tece críticas à prerrogativa de se instituir um imperativo legal e político relativo ao ato de rememorar. Para ele, tal operação não se faz sem uma parcela de manipulação das lembranças e resquícios do passado, e, portanto, trata-se de uma ação estritamente política de uso do passado, em que “lembrar e esquecer” torna-se reféns de injunções políticas e sociais.

Além disso, uma tensão evidente encontra-se na definição de conteúdos curriculares de natureza memorialista e históricos por instâncias do poder público, sem, contudo, esses conteúdos estarem em sintonia com a produção dos historiadores de ofício. Muito embora essa tensão não tenha, até o momento, uma definição, em linhas gerais, a problemática que a alimenta é a seguinte: em um contexto de aparecimento de novas memórias no espaço público, ao emergirem na cena social grupos sociais afirmando suas identidades, e, articulando políticas de reconhecimento que tem na relação entre memória e identidade seu eixo estruturador, quais os possíveis caminhos para a identidade nacional? Quais memórias o Estado deve selecionar como legítimas para comporem a história nacional? E quem tem a autoridade de selecionar tais e quais memórias: especialistas acadêmicos, militantes, burocratas estatais, a sociedade em sentido amplo? Qual o lugar do historiador

nesse debate? E do ensino de História? Todas as memórias coletivas particulares devem compor a história nacional?

As questões anteriores explicitam o impacto sofrido nas concepções de memória coletiva e história nacional, concebidas a partir de uma plataforma identitária e/ou harmônica, proporcionado pelo o aparecimento de novos agentes políticos coletivos sob a égide do multiculturalismo. Neste sentido, a memória, como um dos recursos elementares para construção das identidades coletiva, não pode ser compreendida deslocada da dinâmica política e de poder (POLLAK, 1989; 1992).

Pollak (1992), critica Halbwachs (1990) por não ver na noção de memória coletiva por ele utilizada, a dinâmica de política e de poder. Desconsidera, assim, a memória coletiva halbwachiana como uma forma de imposição cultural, dominação política e violência simbólica. Além disso, mostra que Halbwachs considera a nação a forma mais acabada de um grupo, e a memória nacional, a forma mais completa de uma memória coletiva. Pollak entende como legítimas as memórias reivindicatórias que emergem na contemporaneidade questionando a versão oficial do passado. Para ele, vive-se um período de “memórias em disputa” em que “memórias subterrâneas”, “memórias parcelares” (RIOUX, 1998), lutam por legitimação política e social.

Assim, aproveitando-se da natureza seletiva da memória, com algum grau de manipulação e de seu processo permanente de construção e reconstrução que mantém a dinâmica relação passado-presente viva, no movimento pendular da lembrança e do esquecimento (TODOROV, 2000; RICOEUR, 2007; MENESES, 1992), Pollak (1992, p.204) afirma que: “a elaboração da memória se dá no presente e para responder a solicitações do presente. É do presente, sim, que a rememoração recebe incentivo, tanto quanto as condições para se efetivar” (1992, p.204). Neste sentido, toda memória, seja ela oficial ou subterrânea, é uma construção histórica.

No trabalho de elaboração da memória como elemento identitário coletivo há, segundo Pollak (1989; 1992), a participação de diversos agentes, em especial, os historiadores, que atuam como intelectuais orgânicos no

sentido gramsciano, no ofício de selecionar as referências do passado e articulá-los aos interesses políticos e ideológicos de partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais, etc. Trata-se do trabalho de enquadramento da memória. Rouso apud Pollak (1989, p.9-10) assim o define:

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modifica-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro (ROUSSO<sup>22</sup>, apud POLLAK, 1989, p.9-10).

Neste sentido, a memória, por sua vez, não deve ser vista apenas como um repositório de dados sobre o passado. Ao contrário, ela é uma força ativa, dinâmica, seletiva, que define o que se deve esquecer e o que deve ser lembrado. É, também, um instrumento e um objeto de poder. A memória não é neutra e é recuperada sempre em função das demandas do presente. Falar de memória significa ter em mente uma relação que envolve o passado, o presente e o futuro.

O debate entre críticos e defensores do dever de memória atualiza, claramente, a oposição clássica entre História e memória. A desqualificação atribuída a última, acusada de militante e ilusória, em contraposição à História, compreendida como portadora de verdade, mantém-se viva à medida que a afirmação do dever de memória coloca a memória como instrumento da luta contra o esquecimento.

Segundo Hartog (2013, p.158), o distanciamento entre História e memória nos domínios da História como campo de conhecimento vem de longa data. Desde Tucídides, que considerava a memória como um espaço de lembranças não confiável, uma vez que ela é dada ao esquecimento, a deformação do ocorrido e a sedução do prazer de agradar àquele que a

---

<sup>22</sup> ROUSSO, Henri. **Le syndrome de Vichy**. Paris, Le Seull, 1987.

escuta, passando pela história-ciência do século XIX que procurava o estatuto de verdade para seu reduto disciplinar.

Uma atualização promovida no interior da historiografia da diferenciação entre os campos da memória e da História, inspirados na sociologia da memória proposta por Halbwachs (1990 - publicado originalmente em 1949), é identificada na produção do historiador francês Pierre Nora (1993). Para Nora, a memória relaciona-se diretamente e de forma imbricada a processos vividos, orientado por grupos no tempo presente, que selecionam os estratos do passado a partir de seus interesses, por meio de uma lógica de organização temporal e narrativa fluída e dadas a manipulações. Em linhas gerais,

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1993, p.09).

Em contraposição à memória, sempre volátil e dada a particularismos, a História é compreendida como operação intelectual organizada por meio do registro, problematização, reflexão e crítica univerisalizante e impessoal. Neste sentido, Nora diz a respeito que

a história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação

para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo” (NORA, 1993, p. 09).

Diversos historiadores desenvolveram, nas últimas décadas, críticas à visão tradicional da relação História x memória, que, por um lado, considera o historiador guardião legítimo da memória, e, por outro, considera a memória como fertilizante para o trabalho historiográfico (BURKE, 2006).

Burke (2006), em sua proposta de compreender a história como memória social, radicaliza problematizando uma dos aspectos de aproximação entre história e memória na contemporaneidade. Para esse historiador britânico,

Tanto a história quanto a memória passaram a revelar-se cada vez mais problemáticas. Lembrar o passado e escrever sobre ele não mais parecem as atividades inocentes que outrora e julgassem que fossem. Nem as memórias nem as histórias parecem mais objetivas. Nos dois casos, os historiadores aprendem a levar em conta a seleção consciente ou inconsciente, a interpretação e a distorção. Nos dois casos, passam a ver o processo de seleção, interpretação e distorção como condicionado, ou pelo menos influenciado, por grupos sociais. Não é obra de indivíduos isolados (BURKE, 2006, p.70).

Além disso, mesmo que a memória e a História sejam campos fundados em princípios epistemológicos diferentes e apresentem forma próprias de “visitar” o passado, ambas possuem aspectos de convergências, tais como a evocação e o uso do passado como recurso para estruturação, a seletividade de narrativas, enfoques, fontes, as múltiplas, sucessivas e infindáveis (re)interpretações de umas experiências passadas à luz a partir de anseios do tempo presente.

No campo do Ensino de História, a discussão sobre o impacto do dever de memória sobre o ensino-aprendizagem da história escolar, assim como a relação história e memória no interior desse campo de conhecimento,



ainda se encontra bastante incipiente. De acordo com Tutiaux-Guillon (2008), a relação que se estabelece entre História e memória na escola é complexa e ambígua. A origem de tal relação trata-se de um dos desdobramentos do debate iniciado nas duas últimas décadas do século passado com a produção de historiadores voltados para a História Regional, que passaram a discutir o lugar dessas histórias na narrativa nacional e no ensino de História. Além disso, mais recentemente, outras vozes, as das chamadas minorias e dos descendentes de imigrantes, acrescentam o coro pela garantia de ter suas memórias e histórias particulares inseridas na história da nação.

Nesse movimento de alargamento da história nacional, a memória seria a forma de uma história paralela, oculta e clandestina, produzida à revelia dos historiadores que tentavam distinguir a História da memória, configurando, assim, um jogo de força em torno de narrativas socialmente validadas acerca do passado, e, no caso da escola, voltadas para a seleção cultural dos conteúdos à serem ensinados pelos educadores e aprendidos (apreendidos) pelos alunos.

Neste jogo de forças, sedimentado historicamente, o saber histórico escolar se desenvolveu considerando a história acadêmica, mas não as memórias, como um de seus campos de referência. Porém, no cotidiano escolar, as comemorações e o “dever de memória” vêm se tornando presenças cada vez mais evidentes e frequentes, impondo, assim, um movimento de interrogação das finalidades, práticas e aprendizagens e conteúdos da história escolar<sup>23</sup>. Nesse contexto, Tutiaux-Guillon (2008), ao considerar que, na maior parte dos países, a história escolar é construída por um conjunto de lembranças sobre sujeitos, acontecimentos e processos histórico e a narrativa nacional encontra-se em prescrições e manuais escolares, as memórias sociais passam a pressionar o código disciplinar da história escolar ao trazer para seu

---

<sup>23</sup>De acordo com Tutiaux-Guillon (2008), o direito de memória está explícito na Educação francesa desde 1995. Observa-se, nesse momento, a defesa de valores coletivos ou a manifestação de uma empatia em respeito às vítimas. Pode ser observado também, a conscientização da necessidade, dos estados europeus que buscavam a construção de um futuro político comum, de se confrontar os crimes de massa que fazem parte de sua história e de suscitar uma memória europeia compartilhada, esse movimento diz respeito tanto as instituições como a sociedade civil.

interior espécies de “contra-histórias”, tencionando a configuração de história oficial e/ou História escolar até então posta.

Segundo De Cock-Pierrepoint (2007) as ligações ente História escolar e memória se estruturam em torno de duas tensões, de um lado, a

tensão entre um projeto políticos e educativo, enraizado em um positivismo que valoriza uma memória comum supostamente fundada entre a ciência e uma cidadania universal de uma parte e, de outra parte, uma sociedade ou as reivindicações de memorialistas afirmando a legalidade, no espaço público e escolar, de novas narrativas da expressão de sofrimentos e de arrependimento assim como do multiculturalismo<sup>24</sup> (COCK-PIERREPONT, 2007, p.200).

De outro, a

tensão entre uma demanda social de memória (partilhada ou específica) e uma identidade profissional docente orientada na direção da transmissão do saberes e da educação de cidadão, mas onde o postulado sobre as relações entre identidade-memória-transmissão se está deslocado de esta que é possível e desejável em sala de aula em direção ao entrave do ensino<sup>25</sup> (COCK-PIERREPONT, 2007, p.200).

Tratar o dever de memória apenas como um conjunto de ações memorialista que se abate sobre o território da História como uma possibilidade

---

<sup>24</sup>Tradução livre: tension entre un projet politique et éducatif, enraciné dans le positivisme que valorize une mémoire commune censée être fondée em science et une citoyenneté universaliste d'une part et, d'autre part, une société où le revendications mémorielles affirment la légitimité, dans l'espace public et scolaire, de nouveaux récits de l'expression des souffrances et des repentances ainsi que du muticulturalisme.

<sup>25</sup>Tradução livre: tension entre une demande sociale de mémoire (partagée ou spécifique) et une identité professionnelle enseignante orientée vers la transmission de savoirs et l'éducation de l'individu-citoyen, mais où le postulat sur les rapport identité-mémoire-transmission s'est déplacé de ce que est possible et souhaitable en classe ver ce que entrave l'enseignement.

de memórias relegadas ao esquecimento serem lembradas, como uma espécie de particularismo em contraposição ao universalismo da História é reduzir significativamente a discussão em tela, assim como desconsiderar as relações entre demandas socialmente vivas e a produção historiográfica, de modo estendido, ao Ensino de História. A emergência do “dever de memória” pode ser compreendida como mais uma possibilidade de tornarem dignos de lembranças passados esquecidos. No entanto, a reflexão de Phillippe Joutard (1998) que coloca em relevo o dever ou direito à História, faz-se fundamental para a compreensão acerca de como a História como campo investigativo vem dialogando com o dever de memória. Segundo Joutard<sup>26</sup> apud Pinson (2007)

Em um Estado de direito e numa nação democrática, é o dever de história, e não o dever de memória, que forma o cidadão. Porque a história [...] implica distanciamento, questiona os estereótipos e, sobretudo, debate e diversifica os pontos de vista. Ela preserva do maniqueísmo e das generalizações simplistas do ódio e da intolerância. Ela possibilita a lucidez e o espírito crítico que abriga das ilusões<sup>27</sup> (JOUTARD apud PINSON, 2007, p.34).

Pinson (2007), corroborando com Joutard, mas deslocando o foco para a História escolar, afirma que é “o dever de história que impõem o questionamento, a crítica das fontes e o rigor metodológico à leitura do passado como simples dever de combater de forma mais eficaz o desvio memorialista e seus perigos<sup>28</sup>” (PINSON, 2007, p.34). O dever de história seria uma garantia de que as perspectivas do passado outrora relegadas ao esquecimento, mas que agora são elevadas a aspectos do passado que devem compor a memória coletiva e a história oficial, tal como pressupõem o dever de

---

<sup>26</sup>JOUTARD, Philippe. La tyrannie de la mémoire, in L’Histoire, n.221, mai. 1998.

<sup>27</sup>Tradução livre: Dans un État de droit et une nation démocratique, c’est le devoir d’histoire et non le devoir de mémoire qui forme le citoyen. Car l’histoire, si elle est fidèle à sa vocation, implique distance, remise en cause des stéréotypes et surtout débat et diversité des points de vue. Elle preserve du manichéisme et du simplisme générateur de haine et d’intolérance. Elle apprend la lucidité et l’esprit critique qui mellent à l’abri des illusionnistes.

<sup>28</sup>Tradução livre: Le devoir d’histoire qui impose questionnement, critique des sources, rigueur méthodologique à la lecture du passé simple devoir être le rempart le plus efficace contre la dérive mémorielle et ses dangers.

memória, devem ser consideradas a partir da prerrogativa do olhar crítico e problematizador da História. Essa proposta busca eliminar o risco da criação no presente de leituras do passado e projetos de futuro em migalhas e sem lastros de veracidade histórica, ou seja, interpretações do passado mobilizadas por interesses recortados por particularismo identitários de naturezas diversas (étnicas, de gênero, classe, nacionalidade, etc.), que não identificam aspectos de convergência e/ou diálogos intergrupais, nem apresentam aspectos de veracidade do ponto de vista histórico para suas demandas.

Nesta mesma perspectiva, afirma Huyssen (2014) que

Embora, infelizmente exista, e não em dosagens insignificantes, práticas de evocação do passado sem ou com pouco lastro ou preocupação de veracidade, preferindo os terrenos da criação subjetiva e particular,

supomos que para a escrita da História, assim como para o saber histórico escolar que

a aproximação da verdade histórica continua a ser essencial não só para os discursos da memória, mas também para o movimento internacional pelos direitos humanos e pela justiça transnacional, bem como para as maneiras pelas quais podemos imaginar o futuro (Huyssen, 2014, p.177-178).

A identificação e compreensão acerca de como o dever de memória e o direito à história são elaborados, se integrados ou separadamente, no interior dos livros didáticos de História não configura uma tarefa simples. No entanto, para a compreensão das abordagens construídas para a história afro-brasileira no pós-abolição presentes nos suportes pedagógicos em questão, consideramos que, analisar as formas como o passado é evocado e dado a ler no interior dos livros didáticos seja fundamental para a realização deste trabalho. Assim, é importante identificar como a experiência histórica afro-brasileira pós-abolição está sendo abordadas, se, por meio de interpretações: (a) restritas a rememorações factuais, (b) que buscam problematizar ou discutir algum aspecto de reflexão histórica relativa ao próprio tempo do evento, ou (c) relacionada ao tempo presente.

Outro aspecto a ser discutido é aquele que considera os livros didáticos de História, como expressão do saber histórico escolar, traz em sua centralidade a perspectiva da “razão pedagógica”, devemos atentar que as interpretações acerca das formas como o passado é apropriado em tais recursos educativos submetem-se, em graus diversos, à necessidade de propor algo, simultaneamente, a ser ensinado, pelo professor, e a ser aprendido pelos estudantes. Neste sentido, propomos uma aproximação entre as formulações de Moniot (1997) sobre as expectativas de aprendizagem em História, e as formas de evocação do passado identificadas por Todorov (2002).

Moniot (1997) identifica três diferentes expectativas de aprendizagem, e no nosso entender também de ensino, presentes na trajetória da construção da disciplina “História”. A primeira possui como centralidade o ensino-aprendizagem de conhecimentos factuais. A segunda voltada para o estabelecimento do aprendizado de uma “reflexão histórica”, ou seja, de elementos que estão na base do modo de pensar inerente às proposições propriamente históricas, como o aprendizado da reflexão no tempo histórico e com este, ou do uso de fontes históricas na tarefa de significar o passado. Um terceiro tipo de aprendizado diz respeito aos usos sociais e culturais da história, compreendendo essas apropriações como tentativas de submeter o ensino de História a demandas formativas de natureza ético-política-cultural impostas no tempo presente.

Todorov (2002), por sua vez, ao problematizar as formas pelas quais o passado é conservado e, posteriormente é “revivido” no presente, indica que é preciso realizar um trabalho que passa por uma série de etapas, que podem estar ou não articuladas e organizadas de modo a serem superadas. A primeira, denominada pelo autor como “estabelecimento dos fatos” (TODOROV, 2002, p.142), trata-se da abordagem limitada a apontar o episódio. Assim, por meio dessa forma de rememoração da experiência história nos livros didáticos, os episódios históricos estariam limitados a apenas trazer enunciados com informações básicas a eles relacionados, sem problematizações significativas.

A segunda forma de evocação do passado, nomeada por “construção do sentido”, volta-se para a construção de inteligibilidade entre o fato estabelecido e seu contexto como fato histórico. Desta forma, segundo Todorov (2002):

A diferença entre a primeira e a segunda fase no trabalho de apropriação do passado é a que existe entre constituir os arquivos e redigir a história propriamente dita. Com efeito, uma vez estabelecidos os fatos, é preciso interpretá-los, isto é, essencialmente, relacioná-los uns aos outros, reconhecer as causas e os efeitos, formular semelhanças, gradações, oposições (TODOROV, 2002, p. 144).

Por fim, a terceira etapa trata-se do “aproveitamento”. Momento no qual os vestígios do passado, depois de selecionados, no sentido de definir quais fatos serão lembrados, construídas interpretações sobre os mesmos, são apropriados buscando-se a elaboração de uma “instrumentalização dele com vistas a objetivos atuais” (TODOROV, 2002, p.149). Ou seja,

Após ter sido *reconhecido* e *interpretado*, o passado será agora *utilizado*. É assim que procedem as pessoas privadas, que põem o passado a serviço de suas necessidades do presente, mas também os políticos, que relembram os fatos do passado para alcançar objetivos novos (TODOROV, 2002, p.149).

As formulações teóricas de Moniot e de Todorov, não tratam do mesmo fenômeno social. A preocupação do primeiro autor dirige-se às expectativas de aprendizagem da história escolar, ao passo que, o foco do segundo relaciona-se a compreensão sobre como passado é evocado no presente. Neste trabalho, buscamos fazer um exercício de articulação entre essas formulações teóricas com o objetivo de compreender como a história do pós-abolição vem sendo abordada nos livros didáticos. É preciso examinar se a história do pós-abolição esta sendo tratada somente como uma informação factual, superficial, limitada ao apontamento do fato, se apropriada para o desenvolvimento de propostas de ensino-aprendizagem que evidenciam questões do próprio tempo histórico do acontecimento ou organizadas

objetivando o aproveitamento e o uso social e cultural da história (MONIOT, 1993).

## 2.2 Política de Representação, identidade e cultura

A centralidade da história afro-brasileira, a partir da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares correlatas, tem como uma das suas finalidades que a visibilidade e o reconhecimento dado à trajetória histórica do negro no Brasil, na África e nos territórios da diáspora criem e possibilitem novas formas de representar a trajetória citada de forma positivada. Isso provocaria deslocamentos em uma memória histórica e a narrativa nacional, em que o imaginário acerca do negro constitui-se de representações estereotipadas construídas historicamente no decorrer de séculos. De acordo com as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica,

O “reconhecimento” ainda exige o questionamento das visões sobre as relações raciais no Brasil, assim como a valorização e o respeito à história da resistência negra e da cultura dos africanos e seus descendentes. Recentes pesquisas sobre a organização e os significados da família escrava, sobre as lutas dos escravos e libertos pela realização de suas festas e crenças, sobre as fugas, quilombos e revoltas, ou sobre a luta dos próprios escravos e seus descendentes pela abolição já têm recebido espaço de divulgação, embora ainda pequeno, nos livros didáticos, nos cursos de atualização de professores e em revistas de grande circulação. (BRASIL, 2004b, p.12)

No contexto pós-Lei 10639/03, observa-se, sobretudo no campo de Ensino de História, o aparecimento de uma produção inicial que se posiciona favorável à inclusão da temática afro-brasileira, na perspectiva da positivação segundo os dispositivos legais<sup>29</sup>. Entretanto, essa produção chama atenção para o risco de leituras do passado afro-brasileiro, no contexto escolar, que possam levar a simplificações da experiência histórica vivenciada pelos sujeitos

---

<sup>29</sup>Ver MATTOS, 2003; ABREU; DANTAS; MATTOS; MORAES, 2009; PEREIRA, 2008.

em questão, bem como para o risco da associação entre tais simplificações às perspectivas muito criticadas voltadas a construção do conhecimento da História escolar, ancorado em interpretações do passado dirigidas para a heroização de personagens, a reificação de episódios e a busca de “autenticidades, origens, raízes e essencialismos”.

Muitas vezes na tentativa de que essas perspectivas limitadoras das possibilidades de compreensão da experiência histórica de natureza racial e étnica, não se efetive, sugere-se que conceitos como, política de representação, identidade e cultura sejam considerados estratégicos e fundamentais à garantia do direito, às leituras da experiência histórica afro-brasileira e à efetivação da política de representação proposta pela referida legislação.

Partilhando da necessidade de estabelecer um posicionamento crítico acerca da natureza da história afro-brasileira, proposta pelas referências citadas, neste trabalho, procurou-se dialogar com parte das contribuições de autores localizados, sobretudo - mas não só -, nos chamados “Estudos Culturais” e “Estudos pós-coloniais”. Sabe-se, no entanto, que esses dois campos de investigação não constituem escolas teóricas no sentido clássico do termo, bem como não há uma unidade teórica entre os autores selecionados, que vão desde os que optam por abordagens ancoradas em princípios da análise de indícios de práticas discursivas presentes nas fontes de informações, como Said, até teóricos como Bhabha, que fundamentam suas investigações na psicanálise e na desconstrução de Derrida. Ainda assim, a opção por trabalhar com alguns apontamentos teóricos desenvolvidos nos “Estudos Culturais<sup>30</sup>” e nos “Estudos pós-coloniais<sup>31</sup>” deve-se ao fato de que grupo de autores localizados nessas áreas trazem a perspectiva de tratamento de conceitos como identidade e cultura como construções históricas, não-essencializadas e relacionais.

---

<sup>30</sup> Para uma visão panorâmica dos Estudos Culturais, ver: EAGLETON, 2011; HALL, 2006; MATTELART; NEVEU, 2004.

<sup>31</sup> Para compreensão do campo dos Estudos pós-coloniais, ver. BHABHA, 1998; HALL, 2006.



Uma advertência a ser feita é que este trabalho não pretende construir uma análise “aos moldes” dos “Estudos Culturais” ou “pós-coloniais”. No entanto, consideramos que algumas contribuições teóricas deste grupo de autores podem nos ajudar a problematizar os caminhos que levaram à configuração atual da interpretação da experiência histórica afro-brasileira pós-emancipação no livro didático.

Contribuições de autores como Stuart Hall, Edward W. Said, Homi Bhabha, Paul Gilroy, associados, em graus diversos, aos Estudos Culturais e pós-coloniais, somados a representantes de outras orientações teóricas e campos de conhecimento, como Lívio Sansone, Nobert Elias, Roger Chartier e Anthony Appiah, entre outros, tornam-se substanciais para a análise de aspectos conceituais, políticos e educacionais, envolvidos à temática central investigada.

A primeira das categorias com as quais buscamos dialogar é a política de representação. A centralidade dessa noção, neste trabalho, decorre da sua potencialidade como categoria de análise para compreender como temas, processos e personagens históricos afro-brasileiros presentes no pós-abolicao, frequentemente silenciados nos livros didáticos de história do Brasil, bem como a memória coletiva, vêm sendo tratados pós-Lei 10.639/03.

O desenvolvimento da noção de “política de representação” está diretamente associado aos estudos sobre a história dos movimentos antirracistas no Reino Unido, a partir dos 1960, realizados por Stuart Hall (1988; 1997b; 1997c). Nesses estudos, o autor observa que a categoria “black” (negro), passa a ser apropriada de forma positivada, como uma construção política e cultural pelo próprio movimento antirracista. O termo, anteriormente compreendido como uma referência negativa da representação da experiência negra, passa a ser trabalhado, cultural e politicamente, a partir de um novo significado, configurando o que autor denomina de política de representação.

Por meio da chamada política de representação, ocorre uma ação político-cultural de construção discursiva do mundo social, que, através de um processo de ressignificação de representações e imaginários, busca-se intervir na produção e reprodução de leituras estereotipadas de grupos particulares. Nesse processo, as representações são entendidas como momentos

constitutivos no campo do simbólico, que possuem a capacidade de informar e influenciar condutas e práticas nas relações sociais, e não como expressões de realidades e relações constituídas antecipadamente.<sup>32</sup> (HALL, 1997b; 1997c).

Partindo desse pressuposto, o autor considera que as representações e as práticas sociais, duas instâncias atuantes na formação social, agem de forma articulada e sobredeterminada<sup>33</sup>, ou seja, se manifestam nas sociedades uma alimentando a outra. Neste sentido, uma política de representação deve ser uma estratégia cultural e política que de fato insira a perspectiva da diferença. Sobre isso, Hall afirma:

[...] as estratégias culturais capazes de fazer diferença são o que me interessa – aquelas capazes de efetuar diferenças e de deslocar as disposições do poder. Reconheço que os espaços “conquistados” para a diferença são poucos e dispersos, e cuidadosamente policiados e regulados. Acredito que sejam limitados. Sei que eles são absurdamente subfinanciados, que existe sempre um preço de cooptação a ser pago quando o lado cortante da diferença e da transgressão perde o fio na espetacularização. Eu sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada. Mas simplesmente menosprezá-la, chamando-a de “o mesmo”, não adianta. Depreciá-la desse modo reflete meramente o modelo específico das políticas culturais ao qual continuamos atados, precisamente o jogo da inversão - nosso modelo substituindo o modelo deles, nossa identidade em lugar das suas [...] (HALL, 2006, p. 321)

Para Hall, uma política de representação é uma ação cultural e política que move, questiona e, sobretudo, desloque, de alguma maneira, as “relações de representação” em circulação. Se utilizarmos dessa ideia para discutir a estereotipação do negro, no currículo de História, e, mais precisamente, no livro didático, é de se supor que a experiência do pós-abolição que compõe a narrativa histórica presente nos materiais escolares

---

<sup>32</sup> Para uma discussão aprofundada acerca das concepções de representação, ver: HALL, 1997b.

<sup>33</sup> Hall dialogando com a ideia de “sobredeterminação” de Althusser, considera que não há níveis desiguais entre cultura, política ou economia. As formações sociais, sobretudo, aquelas relacionadas às sociedades estruturadas de forma complexa apresentam em sua composição relações econômicas, políticas e ideológicas, cujos níveis de articulação não se correspondem simplesmente ou “refletem” uns aos outros, mas mantem uma relação de circularidade e de sobredeterminação. Entretanto, tal concepção não exclui a perspectiva de que as relações de poder não sejam assimétricas e que determinados grupos articulam-se para a manutenção de seu poder e status, assim como a hegemonia do controle político, cultural e econômico em uma determinada sociedade.

seja um dos territórios propícios, sobretudo, a partir da lei 10.639/03, para o desenvolvimento de lutas de representação. Neste sentido, cabe considerarmos a necessidade de localizar onde tais confrontos de e por representação ocorrem. No caso especial deste trabalho, como a localização ocorre nos livros didáticos, são fundamentais as contribuições de Roger Chartier (1990; 1991). Para esse autor, compreender o suporte no qual a representação é dada a ler, é elementar para a compreensão da mesma. Segundo ele,

[...] o texto não existe em si, separado de toda materialidade, é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor. Daí a distinção indispensável entre dois conjuntos de dispositivos: os que provêm das estratégias de escrita e das intenções do autor, e os que resultam de uma decisão do editor ou de uma exigência de oficina de impressão. (CHARTIER, 1991, p.182)

Assim, para Chartier, a compreensão das representações inscritas no texto, bem como o entendimento das “lutas de representação, cuja questão é o ordenamento, e portanto, a hierarquização da própria estrutura social” (1991, p.183) não deve desconsiderar o suporte no qual circulam.

Na compreensão sobre como as representações são emitidas e sugeridas em um texto, outra consideração importante relaciona-se às formas pelas quais um dado contexto estrutura e organiza seu discurso. Assim, ao considerarmos que, na escrita da História, e, por extensão, no Ensino de História, a experiência vivida no tempo é realizada por indivíduos e por coletividades que protagonizam ações no campo material e simbólico, a noção de sujeito histórico torna-se central.

A noção de sujeito histórico é tão diversa como são as correntes historiográficas na atualidade e sua composição varia num espectro de possibilidades, que vão do conjunto limitado de indivíduos envoltos por uma aura de significância política institucional – “os grandes homens e os heróis”, como pressupõem os adeptos do historicismo – até, a generalização de “todos os homens”, como defendem os materialistas. No entanto, um ponto de convergência entre as diferentes concepções de sujeito, e que nos interessa diretamente neste trabalho, é o pressuposto de que, na narrativa histórica, os

fatos e acontecimentos ocorrem por meio das ações dos sujeitos. Desta forma, com o objetivo de criarmos parâmetros metodológicos para a investigação acerca de como a “política de representação” vem ocorrendo nas coleções didáticas, e tendo as temáticas relacionadas à experiência histórica afro-brasileira no pós-abolição, selecionadas para comporem o conteúdo curricular do livro didático de História, como lugar onde a política pode se manifestar, o interesse recai sobre as formas como, na trama argumentativa desenvolvida nos livros didáticos, os sujeitos históricos estão inseridos e dados a ler. Ou seja, interessa-nos verificar, nas passagens que tratam da experiência pretérita do pós-abolição, quais os movimentos realizados na construção das representações dos afro-brasileiros – individualmente ou como coletivos, como protagonistas ou passivamente – em quais contextos são evocados e com quais finalidades são selecionado, se são tratados circunscritos ou não a determinados campos de atuação.

Os processos de racialização da diferença<sup>34</sup>, e, portanto, de mecanismos de produção e reprodução de representações estereotipadas, inserem-se em estruturas de poder, localizadas em uma temporalidade de longa duração. Entretanto, teóricos como Said (2007; 2011), Hall (1997c), Bhabha (1998) e Appiah (1997) identificam que, a partir de meados do século XIX, com o processo de expansão imperialista, as representações racializadas se popularizaram e tornaram-se, também, parte da engrenagem do sistema colonial e imperial europeu. A construção discursiva da alteridade se intensificou a partir desse contexto, sendo que a exploração e a colonização do mundo além Atlântico Norte (COSTA, 2006) produziu uma gama de representações populares sobre os povos de tais regiões.

Por meio de um conjunto de ações, não necessariamente articuladas, tais como a publicidade de mercadorias, mapas e desenhos, gravuras e a fotografia (uma novidade no contexto), diários, ilustrações e narrativas, periódicos, discursos científicos, pronunciamentos políticos, relatos de viagens, tratados, documentos oficiais e romances de aventura e exposições museológicas, imagens estereotipadas e racializadas de povos e

---

<sup>34</sup> Exemplos do repertório de representações e práticas representacionais que têm sido utilizadas para marcar diferença racial e significar o “outro” racializado na cultura popular ocidental. Ver: HALL, 1997c.

culturas não-europeias passam a circular de uma maneira nunca antes vista nas formas de racismo pré-existentes. Sem dúvida, a formulação de estereótipos como prática significativa, que se ancora na tentativa de redução de povos e culturas a suas características simples e essenciais – tais como traços físicos, que são representadas como alvos fixos, como parte de sua natureza – exerce um tipo específico de poder. De acordo com Hall (1997c), o poder da representação reside no

[...] poder de marcar, assignar e classificar; o poder simbólico, o de expulsão ritualizada. O poder, parece, é entendido aqui não só em termos de exploração econômica e da coerção física, mas também em termos culturais ou simbólicos mais amplos, incluindo o poder de representar alguém ou algo de certa forma dentro de certo 'regime de representação'. Inclui o exercício de poder simbólico através de práticas de representação. A esteriotipia é um elemento chave no exercício da violência simbólica (HALL, 1997b, p.259)<sup>35</sup>.

Said (2007; 2011), ao discutir como alguns países autodenominados ocidentais produziram e retrataram sociedades e culturas do chamado Oriente, por meio de uma operação simbólica e representacional, coloca em debate o argumento acerca de como essa produção de imagens sobre o outro, de ampla circulação em diversos espaços, relaciona-se com a ideia de legitimidade de saber/poder de Foucault e de hegemonia de Gramsci, como sustentáculos para as operações de poder que garantem a longevidade de tais práticas.

Ainda tendo os processos de racialização da diferença como foco da discussão, mas alterando para o espaço brasileiro, uma digressão temporal se faz necessária. Consideremos o contexto vivenciado entre os últimos anos do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Tendo contribuições de diversas áreas do conhecimento, tais como Sociologia, Antropologia e História, como recurso e referência para o “resgate” e o entendimento do ocorrido nesse passado, esse período se situa como um momento em que a experiência afro-

---

<sup>35</sup> Tradução livre: power to mark, assign and classify; of symbolic power; of ritualized expulsion. Power, it seems, has to be understood here, not only in terms of economic exploitation and physical coercion, but also in broader cultural or symbolic terms, including the power to represent someone or something in a certain way – within a certain 'regime of representation'. It includes the exercise of symbolic power through representational practices. Stereotyping is a key element in this exercise of symbolic violence (HALL, 1997b, p.259).

brasileira encontrava-se inserida em uma sociedade permeada por uma ampla rede de práticas simbólicas e materiais de racialização.

Historicamente, o período que se seguiu às primeiras décadas republicanas apresenta, entre suas características, a adoção do ideário de teorias raciais por parte das elites intelectuais e políticas brasileiras e a circulação, em diversos espaços sociais, de representações estereotipadas dos povos não-europeus, em especial, os negros, assim como a construção de estratégias de disputas de memória em que os afro-brasileiros estivessem invisibilizados<sup>36</sup>. Neste contexto de mudança política, com a fragmentação da ordem imperial e o advento da república, as alterações macroestruturais das relações de trabalho, o fim da escravidão e a ampliação do mercado de trabalho assalariado, a produção historiográfica atual aponta que, para as elites, assim como para o pensamento social de então, a presença dos descendentes de africanos representava um obstáculo civilizatório para a formação do povo brasileiro e para o almejado progresso da nação (SCHWARCZ, 1993). Além disso, a influência das teorias raciais foi um dos motivadores para que fossem criadas políticas públicas de incentivo à vinda de trabalhadores europeus, que seriam úteis ao projeto político em marcha, em um duplo sentido, como força de trabalho e como possibilidade de “embranquecer” o país, tão desejável e fundamental para a comunidade imaginada em formação (ANDERSON, 2008).

As teorias raciais foram socialmente construídas, territorial e simbolicamente, no que Costa (2006) denomina como Atlântico Norte, ou seja, Europa e Estados Unidos, no século XIX. Esse conjunto de pressupostos buscava, por meio de um discurso cientificamente aceito e socialmente sancionado, no contexto de sua produção e com grande ressonância social, explicar a origem dos seres humanos de uma forma hierarquizada, etnocêntrica e, supostamente, evolucionista.

---

<sup>36</sup> O impacto das teorias raciais no Brasil influenciou diferentes práticas de racialização, tais como as desenvolvidas em museus etnográficos (SCHWARTZ, 1993), estúdios fotográficos (BELTRAMIM, 2013; KOUTSOUKOS 2010), nos museus históricos (SANTOS, 2005) e em jornais (SALIBA, 2002; SCHWARTZ, 1987).

O conjunto de teorias em questão articulava características físicas (cor da tez, forma e tamanho do crânio, anatomia de determinados órgãos etc.), aspectos culturais de grupos humanos (organização da vida social, ritos religiosos, culto à ancestralidade, produção da cultura material etc.) à capacidade cognitiva dos indivíduos e ao padrão de civilização das coletividades humanas (GOULD, 1999; SCHWARTZ, 1993).

Hanna Arendt, ao problematizar as dimensões políticas e simbólicas desse grupo de ideias, gestadas anterior e concomitantemente ao processo de dominação colonial levado a cabo pelas potências europeias sob os continentes africano e asiático, considera que “toda ideologia que se preza é criada, mantida e aperfeiçoada como arma política e não como doutrina teórica. [...] Seu aspecto científico é secundário.” (ARENDR, 1989, p.189). Nesse sentido, grupos humanos, identificados como diferentes, a partir de suas características físicas e culturais, eram julgados comparativamente e classificados hierarquicamente, considerando-se o estágio de desenvolvimento das sociedades europeias e o ideário do racismo científico, ancorado em pressupostos de superioridade etnocêntrica branca E, por extensão, a inferioridade dos povos não-europeus, do ponto de vista biológico, intelectual, cultural e moral apresentava desdobramentos de ampla ressonância nos campos político, social e simbólico.

A partir da década de 1920, outras ideias sobre a constituição racial brasileira passam a concorrer com as teorias raciais. Pressupostos que buscavam compreender a natureza das relações raciais no Brasil, a partir do prisma da mestiçagem, passam a ganhar força. Neste novo conjunto de explicações, a mistura de raças é valorizada como aspecto positivo e constitutivo, desta forma, as teorias raciais ancoradas na superioridade europeia e em uma pretensa “pureza” racial, sobretudo a partir da década de 1930, perdem espaço. Em seu lugar, começaram a circular ideias acerca das supostas relações étnico-raciais harmoniosas, constituídas historicamente na sociedade brasileira e apoiadas no argumento de que, por meio de uma dupla mestiçagem – biológica e cultural –, entre os grupos humanos aqui situados, desenvolveu-se uma forma peculiar de trânsito racial e étnico não-conflitivo, comumente denominado de “democracia racial”.

A contestação ao movimento explicativo sobre o ordenamento racial no Brasil ocorreu a partir dos anos de 1950. Em seu conjunto, as críticas consideravam que a ideia da “democracia racial” tratava-se de um “mito”, em seu sentido de falácia, uma vez que tal proposição de leitura das relações étnico-raciais desconsiderava as assimetrias de poder entre as raças e as classes sociais. Kabengele Munanga, ao discutir o trabalho de construção imaginária da mestiçagem como processo de criação de identidade, vaticina que o mito da democracia racial

[...] encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria, [uma vez que] essas características são ‘expropriadas’, ‘dominadas’ e ‘convertidas’ em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (MUNANGA, 1999, p.80)

A dimensão política das representações, bem como sua inserção nas relações de poder, são aspectos que vêm chamando a atenção de historiadores e sociólogos. Algumas vezes, há a dificuldade de se identificar o lugar de “origem”, em termos de classe social ou grupo societário, de determinadas representações, haja vista a dinâmica de circulação das mesmas em um momento preciso. Nobert Elias (2000) aponta que os grupos em situação de poder (os estabelecidos), na busca por distinção, partem do pressuposto de certa superioridade em relação a outros grupos (*outsiders*), criando práticas estigmatizantes de identificação para nomear e circunscrever os grupos como inferiores. Para que esse movimento de representação voltado para a criação da alteridade aconteça, Elias considera como central o desequilíbrio de poder nas relações empreendidas entre os estabelecidos e *outsiders*, já que “um grupo só pode estigmatizar o outro com eficácia quando está bem estabelecido em posições de poder das quais o grupo estigmatizado está excluído” (ELIAS, 2000, p.23).

Outra contribuição significativa para nossa discussão é a problematização da noção de identidade, empreendida por autores como Hall (1996; 2002; 2006; 2012), Gilroy (2001), Sansone (2007) e Appiah (1997). Para esse grupo de estudiosos, a ideia de pertencimento identitário trata-se de uma



construção relacional, cultural e histórica, em contraposição às configurações essencializadas de pertencimento cultural. Portanto, as concepções de “raça” e “etnia” são abordadas por um viés não-essencializado e a identidade é entendida como historicizada e experienciada.

As críticas às noções essencialistas de cultura e identidade étnico-racial e a adoção de uma concepção de identidade como construção histórica e de cultura como local de tensões, nos possibilitam pensar que a identidade étnica não ocorre pelas “origens”, em um sentido naturalizado e a-histórico, rompendo com o discurso de que se trata de um processo natural, biológico e genético. De acordo com o filósofo ganense Kwame Anthony Appiah,

Toda identidade humana é construída e histórica; todo o mundo tem seu quinhão de pressupostos falsos, erros e imprecisões que a cortesia chama de “mito”, a religião de “heresia”, e a ciência de “magia”. Histórias inventadas, biólogias inventadas e afinidades culturais inventadas vêm junto com toda identidade; cada qual é uma espécie de papel que tem que ser roteirizado, estruturado por convenções de narrativa a que o mundo jamais consegue conformar-se realmente. (APPIAH, 1997, p.243)

O processo da construção de identidades, portanto, desenvolve-se com o auxílio de uma parcela substancial de vestígios do passado que são, frequentemente, apropriados politicamente e potencializados como heranças culturais em dado contexto e recorte temporal. Neste sentido, Hall, sobre a noção de identidade, vaticina que os pertencimentos identitários são resultados de “formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito particulares, que podem constituir um ‘posicionamento’, ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade” (HALL, 2006, p.409).

Partindo deste pressuposto, a reflexão acerca da natureza do pertencimento identitário e da cultura negra, produzida na diáspora, desenvolveu e desenvolve-se, em grande medida, nas conexões e trânsitos culturais, permeados pelas disputas, lutas, intersecções e negociações materiais e simbólicas presentes na circularidade de práticas das culturas europeia, indígena e africana no Novo Mundo, gerando uma cultura híbrida<sup>37</sup>, mas que é apropriada, a partir de parte dos seus significados, como negra.

---

<sup>37</sup> CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2000.

Ainda segundo Hall, ocorre uma espécie de trabalho de ressignificação e apropriação criativa por parte dos negros em diáspora, que busca a construção de um pertencimento identitário nesse contexto permeado por práticas de hibridismo, localizadas em uma conjuntura assimétrica de relações de poder, compostas por referenciais culturais hegemônicos europeus. Neste sentido, o autor destaca que:

[...] retrabalhar a África [...] tem sido o elemento mais poderoso e subversivo de nossa política cultural do século vinte. E sua capacidade de estorvar o “acordo” nacionalista pós-independência ainda não terminou. Porém, isso não se deve principalmente ao fato de estarmos ligados ao nosso passado e herança africanos por uma cadeia inquebrantável, ao longo da qual um cultura africana singular fluiu imutável por gerações, mas pela forma como nos propusemos a produzir de novo a “África”, dentro da narrativa caribenha (HALL, 2006, p. 40).

Em sentido aproximado, Gilroy (2001) utiliza a metáfora-imagem-conceito do “Atlântico negro” para ilustrar o conjunto cultural e político transnacional de elementos e ações produzidas pela diáspora negra. Para esse autor, desde o início de tal episódio de migração compulsória de indivíduos da África para o Novo Mundo, deve-se considerar que o nascimento da chamada identidade afro-americana insere-se na discussão contemporânea sobre uma identidade negra de dimensão atlântica e tributária desse conjunto cultural negro, em circulação desde o começo da escravização nas Américas. De acordo com a perspectiva de Gilroy, compartilhada por Mintz e Price (2003), a identidade afro-americana na contemporaneidade teria surgido no contexto das lutas por direitos civis, ocorridas a partir das décadas de 1960 e 1970, nos Estados Unidos, e associava-se “aos ganhos translocais advindos do movimento Black Power” e à sua ressonância e ampliação nas sociedades racialmente mestiças e assimétricas da América Latina, potencializando a construção de novas identidades negras. Gilroy (2001) considera esse processo como construção de uma política cultural e identitária, fundamentada nas múltiplas trocas culturais, estabelecidas desde o início da colonização do Novo Mundo. Na contemporaneidade, essa política se faz mais intensa entre culturas africanas, americanas e europeias. Apesar de considerar o trânsito e

as inter-relações entre diferentes matrizes culturais, segundo Jonhson (2009)<sup>38</sup>, Gilroy ignora completamente a dinâmica do hibridismo/mestiçagem, aspectos centrais para na compreensão da cultura negra na diáspora.

Sansone (2003) destaca, em sua obra, seu interesse em avaliar de que forma a “África” é reinventada por razões políticas e não exatamente pela capacidade de ver preservada sua cultura original ou verdadeira, através do que foram séculos de distanciamento e privação. O que ocorre é que os negros criaram sua cultura e sua “África” na diáspora, sob pressão severa, privação e constrangimento cultural. Nessa medida, a África é, também, inventada pela afirmação da ancestralidade negada e subjugada. De acordo com Sansone,

A demarcação de culturas ‘negras’ criou os contornos de uma área cultural transnacional, multilíngüe e multi-religiosa – o Atlântico Negro. Estas ligações transnacionais conferem às culturas e etnicidades negras um status especial no mundo das relações interétnicas. É que, ao enfatizar e reconstruir a “África”, a cultura negra é também, em grau elevado, interdependente em relação à cultura ocidental popular e de elite. No Brasil, essa interdependência inclui os discursos intelectuais e científicos sobre a ‘raça’, a etnia e a nação, e as teorias da dominação (racial) e da resistência (racial). O papel assumido por certos aspectos da produção cultural negra na disseminação da cultura dos jovens e na indústria da música também confere às culturas e identidades negras um status especial no mundo das relações interétnicas. Esse status interdependente das culturas e identidades negras destaca, talvez de modo mais convincente do que em relação a outros grupos, o caráter intrinsecamente híbrido e misto do pensamento étnico e nacionalista negro (SANSONE, 2003, p.28).

A noção de hibridismo trabalhada por Bhabha (2005) ajuda a compreender que a cultura negra localizada na diáspora apresenta, em termos etnográficos, um repertório cultural organizado a partir de apropriações e rearticulação seletiva de ideologias, culturas e instituições europeias, ameríndias e africanas, configurando-se, assim, como uma cultura híbrida. Contudo, tal fusão de matrizes culturais não corresponde diretamente a uma

---

<sup>38</sup> Para a autora, a obra “Atlântico Negro”, de Gilroy limita seu potencial ao considerar, *a priori*, que todos os escravos e seus descendentes, vítimas da Diáspora africana – ocorrida com o tráfico negreiro no Atlântico -, tiveram experiências semelhantes, indiferente do país para o qual foram enviados. Além disso, o conceito de Gilroy também é limitado pela omissão, na obra, das experiências dos afrodescendentes brasileiros. Essa omissão conceitual e historiográfica concorre, portanto, para um entendimento incompleto da experiência brasileira no circuito do Atlântico Negro. Gilroy procurou suprir parcialmente essa lacuna no prefácio escrito à edição brasileira da obra, de 2001.

perda de singularidade, nem a uma harmonização das diferenças em nome de construção de uma nova cultura comum. Ao contrário, mesmo que determinadas culturas sejam filhas diretas de perspectiva híbridas, como a cultura afro-diáspórica e as de sociedades pós-coloniais, estas localizam-se em contextos de relações assimétricas de poder e de práticas de representação desiguais. Desta forma, os elementos que marcam a diferença e que possibilitam a apropriação de forma negativa ou positiva de tal característica, passam a ser valorizados por meio de práticas de representação.

No caso do Brasil, podemos intuir que uma parcela significativa da produção cultural negra, mesmo que forjada em processos de hibridação, é compreendida como marginal, quando se deseja construir representações negativas sobre os afro-brasileiros, ou como substancial para a identidade negra, quando se deseja exaltá-la por meio de políticas de representação. Neste sentido, Sansone afirma que

[...] a “mistura”, quando não colocada sob um prisma antinegro, como meio de embranquecer a população de cor, também pode ter um efeito positivo, ou até uma função subversiva, no que concerne à dominação racial. [...] A mistura também pode afastar as afirmações perigosas de pureza racial e subverter os rígidos sistemas populares e oficiais de classificação racial e étnica. Em outras palavras, invocar a mestiçagem tanto pode ter conotações racistas quanto antirracistas (SANSONE, 2003, p. 286-287).

Outra noção fundamental para a composição de elementos substantivos em torno do pertencimento identitário afro-brasileiro, assim como para o desenvolvimento de uma política de representação que busca a reconfiguração das relações de representação postas, é a de cultura negra. Para Lívio Sansone, em suas reflexões a respeito de como a identidade e a cultura afrodescendente se manifestam entre nós, é problemático o uso do conceito “cultura negra”, no singular. Segundo o autor, tal noção, quando apreendida dessa forma, constitui-se como uma denominação relativamente possível de identificação. No entanto, as práticas culturais identificadas como negras devem ser compreendidas em sua pluralidade de manifestações. Dessa forma, o conceito de “produção cultural negra” ou de “culturas negras” seriam, de acordo com Sansone, mais adequadas para a compreensão dessa

pluralidade de manifestações identificadas como negras e de suas variantes locais ou dos subgrupos da cultura negra básica (SANSONE, 2003).

A negativa ao uso da noção de “cultura negra” é, para o autor, uma resposta à perspectiva de tratamento de tais manifestações pelo viés da homogeneização cultural, assim como à transformação da cultura em registro estático e fixo. Portanto, a substituição da categoria “cultura negra” por “produção cultural negra” seria uma ação no campo simbólico, fundamental para a visibilidade da diversidade da produção cultural afro-brasileira.

Ao propormos a investigação sobre como uma “política de representação” vem se configurando nos livros didáticos de História, tomando como epicentro dos possíveis vestígios dessa política os conteúdos relacionados à experiência afro-brasileira no pós-emancipação, é importante considerarmos quais as acepções de cultura afro-brasileira em circulação em tais espaços e quais exemplos de manifestações culturais negras foram selecionadas para compor as páginas didáticas. É fundamental compreendermos, pensando nas representações sugeridas pelos manuais escolares, se as práticas culturais são tidas como um acervo homogêneo, fixado no tempo e no espaço, estruturada pela imutabilidade. Ademais, é bom que se atente, como fizeram alguns autores, para as sobreposições entre os conceitos de cultura e identidade, geralmente construídas na efetivação e prática da Lei 10.639. A esse respeito, o etnólogo Denys Cuche elucida que

Não se pode, pura e simplesmente confundir as noções de cultura e de identidade cultural, ainda que as duas tenham uma grande ligação. Em última instância, a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá, então, quase nada em comum como que ela era anteriormente (CUCHE, 2002, p. 176).

Por fim, considera-se que, para compreender como a política de representação se manifesta nas páginas didáticas de História, seja necessário que as análises tenham como foco a diversidade de experiências negras no Brasil, como nos alerta Hall:

Existe, é claro, um conjunto de experiências negras historicamente distintas. [...] É para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção criativa agora. Não é somente para apreciar as diferenças históricas e experiências dentro de, e entre, comunidades, regiões, campo e cidade, nas culturas nacionais e entre as diásporas, mas também reconhecer outros tipos de diferença que localizam, situam e posicionam o povo negro. A questão não é simplesmente que, visto que nossas diferenças raciais não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças – de gênero, sexualidade, classe (HALL, 2006, p. 327-328).

Para finalizar este capítulo, importa sublinhar que, dentre as reflexões sobre as formas como o passado é rememorado e a respeito da tensão entre o dever de memória e o direito à História, privilegamos como foco para a compreensão acerca de como a experiência história afro-brasileira pós-abolição está sendo abordadas nos livros didáticos, se, por meio de interpretações: (a) restritas a rememorações factuais, (b) que problematizam ou discutem aspectos de reflexão histórica relativa ao próprio tempo do evento, ou (c) relacionadas ao tempo presente.

Em relação a discussão sobre representações, identidade e cultura, na análise, realizamos um recorte que visa primordialmente compreender: (a) se os sujeitos históricos afro-brasileiros no pós-abolição estão sendo representados como sujeitos coletivos ou individuais e (b) se tais representações apontam para o protagonismo ou para a passividade dos sujeitos postos em destaque.

### **CAPÍTULO III: A HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA PÓS-ABOLIÇÃO NA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA E NAS PRESCRIÇÕES LEGAIS**

Este capítulo tem como finalidade apresentar como a temática da história afro-brasileira no pós-abolição tem sido discutida pela historiografia e como essa temática é sugerida nas prescrições curriculares voltadas para o ensino-aprendizagem da história afro-brasileira e para a produção de livros didáticos.

A primeira parte do capítulo discute alguns aspectos acerca da historiografia que tem o pós-abolição como tema investigativo.

A segunda parte tem como objetivo identificar e problematizar, em algumas das prescrições legais que se fazem presentes na produção das coleções didáticas investigadas, elementos e indícios que nos auxiliem na compreensão das possibilidades de tratamento da história afro-brasileira nos livros didáticos de História. Para tanto, foram escolhidas prescrições que exercem intervenções diretas e, quando não, obrigatórias, na produção das coleções de História escolar.

#### **3.1 Historiografia sobre o pós-abolição**

A preocupação com as formas pelas quais a experiência histórica afro-brasileira ocorreu, sob o recorte temporal, iniciado, imediatamente, após o fim da escravidão (1888), e que se estende até a contemporaneidade, é relativamente recente entre os historiadores. A questão das relações étnico-raciais construídas na sociedade brasileira, assim como a inserção dos negros ex-escravizados e seus descendentes, no mundo do trabalho, organizado pelas relações capitalistas de produção, são temáticas substantivas na produção sociológica brasileira a partir da década de 1950. No entanto, somente quarenta anos depois, aproximadamente, assiste-se ao desenvolvimento de sensibilidades investigativas voltadas para a compreensão das estratégias criadas pelos afro-brasileiros para a ampliação de sua cidadania e o

enfrentamento de práticas discriminatórias correntes na sociedade brasileira, fortemente marcada por uma perspectiva de racialização das relações sociais e assimetria das relações de poder, no contexto posterior à abolição da escravatura.

Em um balanço bibliográfico, realizado por Mattos e Rios (2004), é indicada uma mudança de perspectiva no tratamento dos afro-brasileiros no contexto posterior à escravidão. Até o princípio da última década do século passado, nas pesquisas historiográficas, de forma geral, o protagonismo negro, assim como suas aspirações, anseios, desafios e perspectivas, não configuravam como problemas históricos consideráveis. A tendência de leitura do passado afro-brasileiro desenvolvia-se em duas perspectivas, que desconsideravam diferentes questões. Uma ancorada na História Social do Trabalho e na Sociologia do trabalho ocupava-se com a marginalização dos escravos no mercado de trabalho livre em expansão e a chamada “integração do negro na sociedade de classe<sup>39</sup>”. A outra voltada para a investigação dos projetos formulados pelas elites com o objetivo de conduzir os destinos dos libertos nesse novo contexto de modernização nacional e tentativa de ruptura com o passado escravocrata<sup>40</sup>. Do ponto de vista da escrita da História, esses dois caminhos investigativos provocavam uma espécie de silenciamento e apagamento histórico dos afro-brasileiros, que possibilitaram o entendimento de que “com a abolição do cativo, os escravos pareciam ter saído das senzalas e da História, substituídos pela chegada em massa de imigrantes europeus”. (MATTOS; RIOS, 2004, p. 170).

Neste sentido, a produção historiográfica contribuiu, em alguma medida, para a reprodução de representações estereotipadas e simplificadoras

---

<sup>39</sup> Em torno da problemática acerca da relação entre desigualdades sócio-econômicas e discriminações raciais, em um contexto de modernização e em uma sociedade organizada por relações de classe, a partir de meados da década de 1950, desenvolveu-se uma produção teórica sobre a situação do negro no Brasil de finais do século XIX até meados do século XX, que ficou conhecida como “Escola Paulista de Sociologia”. A produção de intelectuais,—de formações diversas, mas, sobretudo, de cientistas sociais vinculados à Universidade de São Paulo, como Roger Bastide, Florestan Fernandes, Otávio Ianni, entre outros, desenvolvida nesse contexto foi fundamental para os questionamentos à teoria de mestiçagem, desenvolvida nos anos de 1930, por Gilberto Freyre.

<sup>40</sup> Para uma compreensão dos debates, proposta e projetos em discussão como possibilidades de modernização propostos pelas elites brasileiras, ver: COSTA (1966); AZEVEDO (2004) e LAMOUNIER (1988).



do passado afro-brasileiro. Ao revisitar a referida historiografia acerca do lugar do negro no pós-emancipação, Petrônio Domingues vaticina:

[...] a historiografia brasileira argumentou durante muito tempo que, depois da abolição da escravatura, os negros foram preteridos do mercado de trabalho, marginalizados socialmente, excluídos do mundo da política institucionalizada e impedidos de acesso à educação formal. Sem renda, poder e prestígio, por um lado, e desprovidos de qualificação cultural e técnica para competir com os brancos nos albores da República, por outro, passaram a viver na condição de párias, com famílias desestruturadas, em um estado de desajustamento e anomia social. Essa explicação generalizante, esquemática e reducionista precisa ser problematizada. Não se tem dúvidas de que os negros, no período do pós-abolição, passaram por uma série de dificuldades de ordem social, cultural, política e econômica, mas suas trajetórias não foram lineares, típicas ou padronizadas. A história é regida por contradições, ambivalências, experiências dissonantes, pluridimensionais e multifacetadas, por isso não é exato afirmar que eles eram, universalmente, desempregados (ou subempregados), vadios, analfabetos, xucros, alienados, irresponsáveis e promíscuos. (DOMINGUES, 2013, p.47-48)

Embora as leituras do passado, produzidas pela historiografia, até os anos 1990, de forma geral, não tenham colocado o protagonismo negro no centro da discussão, um aspecto importante relacionado a tal produção é a explicitação do racismo como prática significativa, de ampla circulação em diferentes espaços, voltada para exclusão dos negros no pós-abolição. Neste sentido, ao evidenciarem práticas discriminatórias, de natureza simbólica e material, o movimento de compreensão do passado afro-brasileiro os “encapsulou” na marginalidade e na exclusão, seja pela inadaptação ao mercado de trabalho livre, ávido por mão de obra supostamente especializada, seja pelos projetos políticos, que em vez de incluí-los, tinha-os como empecilhos ao progresso e à modernidade.

A mudança de perspectiva, no sentido de alterar o olhar sob o passado afro-brasileiro, e a emergência da preocupação em evidenciar suas experiências, conforme já dito, desenvolveu-se somente a partir dos anos de 1990. Levando-se tal fato em consideração, dois fatores, relativamente entrelaçados, merecem destaque. O primeiro, interno ao fazer historiográfico, é a pulverização de leituras do passado, ancoradas em perspectivas macroestruturais, em narrativas nacionais e o advento de propostas

investigativas que colocavam no centro da discussão sujeitos, representações, micropolíticas, práticas culturais, outrora indignos de serem “recuperados” pelos historiadores nas reservas da memória e do esquecimento. O outro fator, transcendente ao fazer historiográfico, mas vital ao mesmo, é o advento de sensibilidades marginais, sugeridas pelo multiculturalismo e o pós-colonialismo, em diversas instâncias do mundo social. Esse momento conjuntural se estruturou no Brasil a partir da adoção de políticas e ações afirmativas por parte do Estado, especialmente pela política de cotas raciais em algumas universidades públicas. Isso contribuiu para a agonia do “Brasil mestiço” (COSTA, 2006) e para a emergência política e discursiva da visibilidade negra na contemporaneidade brasileira, o que, no Plano Educacional pode ser verificado por meio da lei 10.639/03, que possibilita a criação de uma agenda intelectual e militante de maior receptividade à produção e circulação em torno de questões associadas à diversidade étnico-racial. Assim, considerando-se o contexto descrito e a busca por respostas para a compreensão da experiência histórica afro-brasileira localizada depois de 1888, não reduzida à simplificação da marginalização e da exclusão como possibilidades de totalidade, a historiografia atual toma a noção de pós-abolição ou pós-emancipação como eixo articulador central e desenvolve-se no sentido de “recuperar” as ações de sujeitos históricos afro-brasileiros como índice de atuação histórica.

A noção de pós-emancipação ou pós-abolição é entendida como um processo de longa duração que permeou a construção do ideal moderno de Brasil, sem se localizar em um recorte temporal preciso como dias, anos ou décadas (DOMINGUES; GOMES, 2013). Ainda assim, tal conceito não pode ser compreendido deslocado da chamada “História do Brasil”, ao contrário, uma de suas contribuições mais fundamentais para a escrita da História é exatamente a possibilidade de “invadir outras veredas da história do Brasil republicano, envolvendo espaços, tempos e agendas variadas.”(DOMINGUES; GOMES, 2011, p. 9-10). Neste sentido, o que se almeja não é simplesmente dar visibilidade à experiência afro-brasileira em uma perspectiva temporal, mas, também, reposicionar o lugar ocupado pelos negros na narrativa nacional, sem, contudo, perder a especificidade do tipo particular de história – neste caso, a

afro-brasileira - , além de interrogar leitura hegemônicas acerca do passado nacional.

As propostas investigativas que procuraram “recuperar” histórias e memórias, outrora invisibilizadas, sem, contudo, limitar-se ao movimento de apenas tornar visível a presença afro-brasileira em determinado período histórico, fazem-se bastante instigantes, do ponto de vista historiográfico, e buscam superar o alerta dado por Joan W. Scott. Ao problematizar a escrita da História produzida, buscando dar visibilidade a grupos identitários, Scott (1998) adverte que uma tendência presente nos estudos comprometidos com a recuperação do passado de grupos invisibilizados, tais com negros, mulheres, homossexuais, entre outros, é a simplificação das experiências históricas por meio de homogeneizações e de uma relativa essencialização. Além desta tendência, também é ressaltado que o ato de tornar visível pode se tornar apenas celebrativo, uma vez que não coloca desafios às narrativas históricas hegemônicas. Assim, refletindo sobre a historiografia do pós-emancipação, é importante que seja ressaltado que, quando são colocadas luzes sobre a atuação de sujeitos, entidades, movimentos organizados, o que se busca, além da visibilidade, é oferecer interpretações inovadoras e promover deslocamentos na forma como determinadas interpretações do passado, especialmente, a republicana, se tornaram hegemônicas.

Parece-nos não ser o objetivo dos historiadores comprometidos com a interpretação positivada da experiência do pós-abolição transformar suas produções em lugar reservado à vitimização dos negros e à denúncia das adversidades vivenciada por eles, bem como espaço dedicado à exaltação e à celebração de ícones desse passado particular. Em vez disso, eles procuram ampliar as interpretações do passado desenvolvidas na historiografia, com a incorporação de novos sujeitos históricos. Partindo deste pressuposto, a experiência pretérita dos afro-brasileiros, ganha centralidade, como uma das facetas fundamentais para a reflexão acerca dos embates travados em torno dos sentidos e significados de raça, trabalho e cidadania construídos por tais sujeitos a partir do final do século XIX no Brasil.

O estudo das experiências históricas afro-brasileiras no pós-abolição, como campo de pesquisa em processo de consolidação, apresenta

uma diversidade de enfoques, perspectivas analíticas, sujeitos dignos de lembrança, escolhas teórico-metodológicas e recortes temáticos, assim como uma série de dilemas e desafios<sup>41</sup>.

Longe de realizar uma revisão panorâmica e exaustiva ou um estado da arte sobre esse campo de pesquisa, buscamos evidenciar algumas questões emergentes nesta área, a fim de compreender os diálogos existentes entre tal campo de investigação e os conteúdos presentes nos livros didáticos de História.

A participação de afro-brasileiros em espaços não institucionalizados de atuação política, sobretudo nas primeiras três décadas do século XX, apresenta-se como um caminho investigativo do protagonismo negro no pós-abolição desenvolvido na pesquisa historiográfica. Nesse contexto, destacam-se os teatros, as apresentações musicais, a indústria fonográfica, a imprensa, e as revoltas urbanas e rurais, bem como a construção de espaços específicos de circulação negra, como os clubes recreativos, grupos carnavalescos, escolas, times de futebol etc.

Martha Abreu (2010), ao investigar sobre a vida e obra do músico, cantor e compositor Eduardo Sebastião das Neves, o crioulo Dudu, bem como o contexto de produção e circulação artística em que estava inserido, a capital da República (Rio de Janeiro), entre o final do século XIX e início do XX, considera que a atuação de músicos “negros, nesta conjuntura, não pode ser negligenciada ou pensada apenas a partir da existência de áreas mais flexíveis para a visibilidade e mobilidade social dos descendentes de escravos” (ABREU, 2010, p.92), mas sim compreendida “numa dimensão atlântica, articulada ao intercâmbio propiciado pela instalação da indústria fonográfica em várias cidades das Américas e ao movimento cultural e político dos músicos negros<sup>42</sup>.” (ABREU, 2010, p.92).

---

<sup>41</sup> Para uma visão panorâmica dessa produção, ver: CUNHA; GOMES, 2007; GOMES; DOMINGUES, 2011, GOMES; DOMINGUES, 2013.

<sup>42</sup> A Música tem sido considerada por diferentes pesquisadores como um elemento central na constituição das identidade e da cultura afro-diáspórica, especialmente nas Américas. Neste sentido, teóricos como Paul Gilroy, Matthias Assunção, Peter Wade, Stuart Hall, dentre outros, tem considerado a existência de fluxos de circulação de influências musicais, políticas e ideológicas entre os diferentes espaços da diáspora, contribuindo para a formação de uma certa cultura política e um *ethos* negro nas Américas.

Neste sentido, tais espaços do campo cultural, em especial o musical, em várias cidades nas Américas, entre o final do século XIX e início do XX, afirmava-se como um local privilegiado de entretenimento, sociabilidade e negócio, tanto para editoras de livros e partituras, como para a nascente indústria fonográfica. De acordo com Abreu (2010), eram, ao mesmo tempo, local de sociabilidade, canais de expressão, bom negócio, oportunidade de trabalho, projeção social e objeto de disputa sobre as definições da nação. Esses lugares seriam propícios para a criação de estratégias de luta dessa população no Brasil e forte indício de que o campo musical abria possibilidades de escolha e expressão para os artistas que dialogavam com a realidade social e política de seu tempo.

A participação de afro-brasileiros no mundo da política institucional é outro caminho investigativo significativo nos estudos do pós-emancipação. Em linhas gerais, esse tema busca compreender como ocorreu a inserção dos negros em um contexto de racialização da sociedade e da política (ALBUQUERQUE, 2009), em que práticas de explícito preconceito racial eram engendradas como recurso simbólico para identificar lugares sociais definidos por conceitos apriorísticos.

De acordo com Dantas,

[...] embora ainda não se fale muito sobre a presença política da população negra nas primeiras décadas republicanas, é importante ressaltar que esse silêncio é muito mais de quem escreve os livros de história [neste caso, livros didáticos de história] do que da história propriamente dita. A atuação da Guarda Nacional – principalmente entre 1888 e 1889 -, a Guerra de Canudos (Bahia, 1896/1897), a Revolta da Vacina (Rio de Janeiro, 1904), a eleição de Monteiro Lopes para a Câmara dos Deputados (Rio de Janeiro, 1909), o sucesso do músico negro Eduardo Neves, as comemorações do dia 13 de maio, a projeção popular alcançada pelo abolicionista José do Patrocínio e pelo capoeira Francisco Ciríaco e a Revolta da Chibata (Rio de Janeiro, 1910) são alguns dos elementos emblemáticos da politização do tema racial e da presença política da população negra na sociedade daquele momento. E estudos sobre temas similares têm se multiplicado entre os historiadores brasileiros. (DANTAS, 2012, p. 91-92)

Um dos dilemas da historiografia do pós-abolição é entender a diversidade étnico-racial na História Social do Trabalho e, mais detidamente, na formação do movimento operário. Em 1998, Sílvia Hunold Lara vaticinava que

apesar do “alargamento temático e cronológico”, “a historiografia sobre a formação da classe trabalhadora brasileira continuou a “operar com um antigo silêncio: o novo sujeito que ganhou as páginas dos estudos históricos foi sempre pensado como um ser branco, quase sempre falando uma língua estrangeira.”, (LARA, 1998, p. 32). Os negros, egressos do mundo escravista, “continuaram ausentes. Apesar disso, nas últimas décadas começam a surgir estudos que fogem aos paradigmas interpretativos dominantes, e que – em alguns casos –, chegam a abordar as questões raciais ou a presença negra na análise de situações específicas” (LARA, 1998, p.32-33). Silvia Lara tinha razão. É relativamente recente a preocupação de se pesquisar as intersecções de “raça” e “classe” na formação do movimento operário.

A atuação, assim como a preocupação de coletivos afro-brasileiros com questões relacionadas à educação, seja ocorrida em espaços escolares ou não-escolares, apresenta-se como uma temática explorada pela historiografia em tela. Em síntese, os trabalhos buscam compreender como ocorreram (e ocorrem) a inserção do grupo étnico particular no processo educativo; a mobilização do ativismo negro, no sentido de buscar alternativas de escolarização formal, assim como evidenciar práticas que articulam-se em torno da educação como instrumento simbolicamente fundamental para o enfrentamento do racismo e a garantia à integração do negro na sociedade brasileira.

A atuação cultural e política dos negros como grupo racial e étnico tem sido o principal tema da produção acadêmica relacionada à história afro-brasileira, que busca compreender o protagonismo do grupo em questão, durante o período republicano. Desta forma, no recorte histórico do imediato pós-abolição, a historiografia vem se debruçando para tratar da atuação organizada dos afro-brasileiros, sobretudo em dois tipos de organização, a chamada “imprensa negra” e as “associações negras”.

A denominação “imprensa negra” remete à série de publicações impressas, produzidas por afro-brasileiros que buscavam construir um lugar de circulação de informações voltadas para a denúncia de práticas de racismo e para a integração e organização da população negra. Embora a maioria dos jornais fosse produzida em São Paulo, o surgimento dos periódicos se

ramificou, durante a primeira metade do século XX, em diversos Estados do país. Um aspecto relevante relacionado às investigações sobre a imprensa negra, mas não limitada a ela, refere-se à grande circulação de informações sobre periódicos e movimentos afro-diáspóricos, pan-africanistas e antirracistas no chamado “Atlântico Negro” (GILROY, 2001), configurando-se como redes transnacionais afro-diáspóricas. Essas redes, assim como as chamadas conexões transregionais afro-diáspóricas, também vêm chamando a atenção dos pesquisadores que se debruçam sobre o pós-emancipação. O foco deste caminho investigativo localiza-se nas conexões, interdependências e ações coletivas afro-diáspóricas desenvolvidas no Brasil pós-emancipação por coletivos organizados, assim como as relações de tais coletivos com agrupamentos similares em outros territórios da diáspora forçada africana e com grupos africanos<sup>43</sup>.

Essa produção historiográfica vem se mostrando fundamental para a compreensão de que, já nos primeiros anos da república, havia uma relativa organização de entidades organizadas e dirigidas por afro-brasileiros em diversos pontos do país que mantinham diálogos, assim como, com militantes negros em outros territórios da diáspora.

Concomitantemente à atuação política por meio da imprensa, parte dos afro-brasileiros articulava-se na construção de organizações que objetivavam a criação de espaços de sociabilidade e solidariedade, dirigidos ao atendimento de suas demandas e à resistência ao contexto de discriminação vivido. Desta forma, instituições como sociedades beneficentes e de ajuda mútua, sociedades recreativas, grupos religiosos, associações de classe, times de futebol, agremiações carnavalescas, centros cívicos e escolas destinadas à formação da população negra foram criadas. Compreende-se que esse conjunto de instituições fundadas por homens e mulheres negros, genericamente chamadas de “organizações negras”, foi uma ação reativa, diante da interdição da presença e participação de negros em instituições do mesmo tipo, dirigidas por brancos. Além disso, considera-se que, junto à imprensa negra, as organizações acima apresentadas foram essenciais para

---

<sup>43</sup> COSTA (2006), PEREIRA; ALBERTI (2013)

que, a partir da década de 1930, o protagonismo político afro-brasileiro se tornasse mais organizado e combativo.

Outra frente empreendida pelos afro-brasileiros, objetivando a busca da cidadania e da ampliação de direitos, no decorrer do século XX e, recentemente, no século XXI, é a atuação do chamado “Movimento Negro Organizado”. A produção historiográfica dedicada a esse tema aponta para a diversidade de formas de atuação dos militantes do movimento negro, para a presença e a atuação dos militantes em diferentes momentos da vida republicana brasileira, bem como em diferentes entes da federação.

Conforme aponta Pereira (2012) a respeito do movimento negro,

[...] sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, utilizando as mais diversas estratégias para isso. Entre elas, destacamos práticas político-culturais, criação de organizações voltadas exclusivamente para a ação política, iniciativas específicas no campo da educação, da saúde etc. Tudo isso faz da diversidade e da pluralidade características desse movimento social. (PEREIRA, 2012, p. 99-100)

Na tentativa de compreender as características do movimento negro, assim como as continuidades e rupturas internas à da própria organização, alguns historiadores identificam três fases distintas do movimento negro brasileiro, ao longo do século XX. A fase inicial estende-se do início do século até o golpe do Estado Novo, em 1937. O movimento, neste contexto, objetivava a incorporação do negro à sociedade vigente, sem a preocupação de promover alterações estruturais na ordem social. Neste sentido, os padrões e valores culturais europeus não eram contestados, o que se desejava era a assimilação dos afrodescendentes na sociedade de classes. O nacionalismo exacerbado era outra característica da organização neste momento. A heterogeneidade de organizações e de ações marca os primeiros momentos do movimento negro brasileiro. Entretanto, apesar de plural e complexo, a partir dos anos 1930, sobretudo com a criação e consolidação da Frente Negra Brasileira (FNB), o movimento passa a ter uma articulação de maior envergadura e visibilidade pública. Neste contexto, a FNB torna-se a mais importante organização do movimento negro brasileiro, chegando a ter cerca



de 40 mil associados, em diferentes Estados. No entanto, a instituição do Estado Novo, em 1937, marcou o fim das atividades da FNB e a extinção das políticas de entidades da sociedade civil por parte do poder público federal.

A fase do movimento negro que se inicia em meados dos anos 1940, inserida no processo de redemocratização que o país vivia, apresenta como características a ampliação dos diálogos entre o movimento e as experiências africanas e afro-diáspóricas, a ramificação de grupos do movimento em diferentes Estados da federação e a continuidade da luta pela inclusão da população negra na sociedade brasileira.

Grupos como o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento, no Rio de Janeiro, em 1944, e a União dos Homens de Cor (UHC), com ramificações em dez Estados da Federação, são analisados como objetos de estudo substanciais para a compreensão da atuação afro-brasileira no contexto em questão e apresentam uma variedade de ações empreendidas, tais como publicação de periódicos, promoção de campanhas de alfabetização, cursos e iniciação cultural, produção de peças teatrais etc

As influências de experiências negras vindas do exterior são, como apontado anteriormente, uma característica importante nesta fase do movimento negro. As perspectivas políticas, culturais e estéticas de movimentos afro-diáspóricos, como a Negritude e o Pan-Africanismo, passam a influenciar a mobilização política local, no sentido de acrescentar componentes que articulavam à perspectiva étnica a necessidade de valorização das tradições culturais de matriz negra. Desta forma, ao contrário da primeira fase do movimento negro, que associava suas ações à busca de integração dos afrodescendentes à sociedade vigente e à assimilação dos valores culturais em circulação, a fase subsequente passa a contestar a política cultural e o imaginário das representações em vigor, que desqualificavam os elementos das culturas negras e invisibilizavam tais conjuntos simbólicos.

De forma similar à primeira fase do movimento negro, o segundo momento acaba com o advento de um regime de exceção. Com o Golpe Militar em 1964, o conjunto de experiências levadas a cabo entre as décadas de 1940 e 1960 chegam ao fim. Contudo, o acúmulo de experiências de mobilização política, desde os primeiros anos do século XX, possibilitou a construção de

uma tradição de luta antirracismo que, mesmo no contexto da ditadura militar, possibilitou ao movimento negro contemporâneo no Brasil a criação de estratégias para a reorganização da militância e do movimento em novas bases políticas.

A terceira fase do movimento negro inicia-se no contexto de abertura política, em 1973. Neste período, marcado pelo aumento da participação política, por meio do aparecimento de novos atores sociais, e pela ampla contestação do regime político em vigor e de parte dos valores morais e culturais do ocidente, o denominado movimento negro contemporâneo surge com uma agenda política relativamente nova em relação aos momentos que o antecederam.

A crítica ao chamado “mito da democracia racial” e o trabalho cultural de reelaboração de uma identidade negra politicamente racializada, como estratégia reativa à construção identitária sugerida por tal mito, marcam a constituição do movimento negro contemporâneo. A denúncia da concepção de que o país era um espaço de convívio harmônico entre diferentes raças e de elogio à mestiçagem, a despeito das relações de poder assimétricas, das disparidades de oportunidades de ascensão social e econômica e das hierarquias entre matrizes culturais, raciais e/ou etnicamente localizadas, colocava, na agenda do movimento negro, a partir das últimas décadas do século XX, a intencionalidade de construção de uma “nova sociedade” e de uma verdadeira democracia racial.

Para os historiadores do período em questão, as intenções acima mencionadas não podem ser pensadas deslocadas do contexto nacional e internacional em que estão inseridas, assim como deve ser considerada a trajetória política e militante dos participantes do movimento negro contemporâneo. Em face de tal assertiva, verifica-se que, no contexto brasileiro, ocorria a saturação e o desmonte de um regime de exceção de mais de vinte anos e a perspectiva de reorganização da participação política, propiciando um clima de expectativas de construção de um regime democrático, ancorado em uma ampliação da cidadania. Em âmbito internacional, os processos de descolonização e as lutas de libertação nos países africanos, sobretudo aqueles de colonização portuguesa, e de

mobilização negra pelos direitos civis nos Estados Unidos, aparecem como elementos referenciais para a constituição do movimento negro contemporâneo entre nós. Além disso, como investigaram Alberti e Pereira (2010), uma parte significativa dos primeiros membros do movimento negro contemporâneo era formada, originalmente, por militantes de organizações políticas e/ou partidárias de esquerda e/ou de entidades de classes.

O processo de ressignificação identitária, proposto e levado a cabo pelo movimento, buscou articular estratégias e ações no campo do material (políticas de cotas em instituições e órgãos de serviços públicos, cursos pré-vestibulares voltados para estudantes afrodescendentes, reconhecimento da titularidade de remanescentes de quilombos etc.), e no campo simbólico (reconhecimento do patrimônio sociocultural, reavaliação do papel do negro na história do Brasil, visibilidade da história e cultura, instituição de lugares de memória, datas celebrativas etc.). Desta forma, o movimento negro torna-se um agente político importante, principalmente a partir das últimas décadas do século passado.

Organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em São Paulo, em 1978, mas com ramificações em vários Estados brasileiros e que, no decorrer das décadas seguintes, tornou-se referência para a criação de organizações similares em diversos pontos do país, e o Grupo Palmares, criado em Porto Alegre, em 1971, são exemplos da atuação política organizada por parte dos afro-brasileiros, representativa do momento discutido. Considerando-se o papel central do negro durante o período republicano no Brasil, julgamos que tal protagonismo seja parte constitutiva da compreensão da história afro-brasileira e que deva compor o livro didático de História e contemplar o recorte temporal em questão.

Duas advertências a serem feitas sobre a produção historiográfica, que tem como tema a mobilização negra durante o século XX, dizem respeito a algumas lacunas nas investigações empreendidas e ao curto tempo de vida da mesma. Em relação ao tempo em que essas temáticas vêm sendo investigadas, nota-se que parte dessa produção data da última década. Desta forma, o tema em si, por apresentar-se, ainda, como uma novidade na historiografia, pode não configurar-se como uma abordagem do conteúdo

curricular nos materiais escolares. Contudo, é fundamental ressaltarmos que os conteúdos curriculares das disciplinas escolares não possuem apenas a produção acadêmica como referência.

O lugar das mulheres negras no pós-emancipação diz respeito a uma perspectiva de compreensão da experiência afro-brasileira a partir do final do século XIX, que apresenta-se como um novíssimo caminho investigativo no já novo campo do pós-abolição como problemática dos estudos históricos<sup>44</sup>. A ascensão da perspectiva de articulação entre gênero e raça, nos estudos históricos, no Brasil, é ainda um novo e, possível, caminho investigativo, muito embora a presença e atuação políticas dos afro-brasileiros sejam uma marca substantiva na constituição e atuação dos movimentos sociais negros na República, tensionando, tanto a teoria feminista como as visões monolíticas do movimentos negros<sup>45</sup>.

O último aspecto, não menos importante, da produção historiográfica e fundamental para este trabalho, relaciona-se à articulação entre a produção desse campo investigativo e o Ensino de História. Como já apontado na introdução deste trabalho, a perspectiva de compreender as interfaces, articulações, encontros e diálogos entre a História Escolar e a História do pós-abolição é uma caminho investigativo ainda incipiente e praticamente inexplorado. Na procura por referências que apontassem algum tipo de diálogo entre o Ensino e a historiografia voltada para o pós-emancipação, para a fundamentação desta tese, encontramos somente dois trabalhos que nos auxiliam de alguma forma.

O primeiro trabalho é intitulado “Qual a condição social dos negros no Brasil no fim da escravidão? O pós-abolição no ensino de História”<sup>46</sup>. No artigo, Álvaro Pereira Nascimento, a partir de uma experiência vivenciada por ele durante a correção de provas de vestibular em 2001, problematiza, no campo da História escolar, a circulação da memória e de representações acerca dos afro-brasileiros no pós-abolição, por meio das práticas pedagógicas dos professores e dos livros didáticos adotados e utilizados.

---

<sup>44</sup>Em levantamento bibliográfico para este trabalho, somente uma obra foi encontrada. Ver: FARIAS; GOMES; XAVIER, 2013.

<sup>45</sup>ROLAND, 2000.

<sup>46</sup> NASCIMENTO, 2005.

Desta forma, a partir das respostas produzidas pelos vestibulandos sobre a condição social dos negros no Brasil pós-abolição, “Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão?”, revela-se um entendimento do passado afro-brasileiro em que tais sujeitos eram concebidos como “‘mendigos’, ‘vagabundos’, ‘bêbados’, ‘prostitutas’, ‘marginais’, ‘miseráveis’, ‘ladrões’ etc.”<sup>47</sup>, O autor, considerando tais respostas como indícios, faz inferências sobre a circulação de representações negativas dos negros nos livros didáticos de História. Concebendo que os livros descritos pelo autor são de 2001, eles não teriam passado pelas prescrições legais iniciadas com Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Essas obras foram produzidas em um contexto concomitante com o início das pesquisas sobre o pós-emancipação. O autor conclui que uma visão renovada da atuação negra não é contemplada na produção didática em circulação naquele contexto, e, por extensão, na prática dos professores.

Na esteira da ausência de materiais para o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental com o período em questão, no segundo artigo encontrado, intitulado “Já raiou a liberdade: caminhos para o trabalho com a história da pós-abolição na Educação Básica”, a historiadora Giovana Xavier propõe práticas pedagógicas com documentos históricos que representem o protagonismo negro no pós-abolição, como estratégia para a desconstrução dos estereótipos preconceituosos, tais como os apontados por Nascimento (2005). Para alcançar o objetivo estabelecido, a autora recomenda o trabalho com jornais da “imprensa negra” disponibilizados on-line. Para Xavier, a necessidade de

[...] trabalhar com o período pós-abolição em sala de aula é importante [para] estimular os alunos a refletirem algo que pode parecer, mas não é óbvio: descendentes de escravos foram sujeitos múltiplos, com visões de mundo e interesses pessoais diversos, que convergiram na formação de várias formas de mobilização no mundo livre. (XAVIER, 2013, p.100)

As pesquisas acadêmicas discutem as articulações entre Ensino de História e a temática do pós-abolição, acima mencionadas, apontam para

---

<sup>47</sup> Idem, p.12

problemas em relação ao tratamento de tal temática histórica. No entanto, conforme dito anteriormente, a própria a historiografia sobre o pós-abolição pode ser um indício, de que possivelmente formam predominantes posições de apropriação e de recontextualização das discussões acadêmicas sobre o tema na produção didática. Interessa-nos compreender, em caso de possíveis ocorrências, como tais diálogos são empreendidos e identificando suas ênfases, escolhas, arbítrios e silenciamentos.

### **3.2 História afro-brasileira nas prescrições legais**

As prescrições legais são recursos fundamentais para a compreensão dos campos de referência que incidem sob uma constituição de uma disciplina escolar, assim como na conformação de seu código curricular (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997). Considerando-se essa assertiva, esta seção tem como objetivo identificar e analisar, em algumas das prescrições legais que se fazem presentes na produção das coleções didáticas investigadas, elementos e indícios que nos auxiliem na compreensão das possibilidades de tratamento da história afro-brasileira nos livros didáticos de História. Para tanto, foram escolhidas prescrições que exercem intervenções diretas e, quando não, obrigatórias, na produção das coleções de história escolar. Foi escolhida a seguinte legislação: 1) PCNs História (Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental); 2) PCNs Temas Transversais, em especial, o tema da Pluralidade Cultural; 3) Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e 4) os Editais PNLD 2008 e 2011.

#### **3.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais - História**

O primeiro dos documentos relevantes para nossa investigação trata-se dos “Parâmetros Curriculares Nacionais – História”, produzidos para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Porém, antes de iniciarmos a análise acerca de como está sugerido o trabalho com a história afro-brasileira

nessa normativa, consideramos importante a compreensão sobre o que são os Parâmetros Curriculares Nacionais em seu conjunto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, é um conjunto de nove volumes que busca estabelecer uma proposta curricular para Escola Fundamental em dimensões nacionais, ancorada na flexibilização curricular e em uma concepção de escola voltada para a construção da cidadania sem, contudo, constituir-se como um currículo obrigatório. Neste sentido, os PCNS articulam a necessidade da incorporação de elementos das diversidades regional, culturais, políticas, etc. presentes na sociedade brasileira e próximos aos alunos e professores com referências de amplitude nacional, supostamente, comuns a todas as regiões do país. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Dentre os documentos que compõem os PCN, oito volumes contemplam cada uma das diversas áreas do conhecimento que integra o ensino fundamental no Brasil (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física), trazendo diretrizes, apontamentos e referências para a prática pedagógica com as disciplinas escolares citadas, assim como trazem, também, os princípios que deveriam articular todas essas disciplinas aos objetivos gerais do Ensino Fundamental e aos objetivos específicos de cada etapa da escolarização.

Além dos volumes já citados, há também o volume dedicado aos chamados “temas transversais”. Nele, temas como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e trabalho e consumo foram selecionados para serem discutidos na escola por se tratarem de questões socialmente relevantes na contemporaneidade. Tais temas deveriam ser trabalhados de forma transversal, ou seja, suas abordagens deveriam perpassar todas das disciplinas escolares no cotidiano escolar.

As finalidades elencadas para o ensino evidenciam interesses voltados para a formação de valores ético-político-sociais, assim como a necessidade de capacitar os estudantes para a inserção no mundo contemporâneo. Em relação à perspectiva da formação de valores, as

finalidades se voltam para construção de uma prática democrática e cidadã por parte dos estudantes, em que os aspectos das demandas sociais emergente no contexto de publicação do documento são consideradas. Desta forma, aspectos destas demandas, como participação social e política, ética, pluralidade cultural, assim como acesso às tecnologias e linguagens socialmente construídas são colocados como imperativos centrais. Quanto aos fins pedagógicos, os PCNs priorizam práticas educativas que privilegiam conteúdos, temas e metodologias que sejam socialmente representativas para os alunos e que visem à construção de autonomia dos mesmos.

O documento que traz a proposta curricular da História escolar encontra-se estruturado em duas partes. A primeira é composta por textos que visam apresentar e justificar a proposta curricular da História escolar. Desta forma, busca-se traçar as características e importância social do conhecimento histórico, a historicidade da História escolar no Brasil, assim como alguns dos objetivos e os conteúdos dessa disciplina escolar. Já a segunda parte, volta-se, em um primeiro momento, para a apresentação da proposta curricular propriamente dita para o terceiro e o quarto ciclos do Ensino Fundamental. Assim, são elencadas questões associadas ao ensino-aprendizagem nas respectivas etapas da escolarização, os objetivos, os conteúdos a serem desenvolvidos e os eixos temáticos norteadores de cada um dos ciclos, assim como os critérios avaliativos a serem adotados. Em momento posterior, a segunda parte apresenta algumas orientações e métodos didáticos para o trabalho em sala de aula, tais como pesquisas escolares, trabalho com documentos, visita a exposições, museus e sítios arqueológicos, estudo do meio, etc.

Nos PCNs, verifica-se a existência de uma problemática central que estabelece diálogos entre a especificidade de tal área de conhecimento, seus pressupostos e finalidades epistemológicas, as contribuições da História acadêmica e das Ciências da Educação e os debates e questões vindas das demandas sociais e políticas do contexto brasileiro. Neste sentido, os objetivos gerais de história para o ensino fundamental são representativos, uma vez que se espera que, por meio dos conteúdos, temas, saberes e percursos metodológicos sugeridos nos PCNs para disciplina escolar em questão, possa



contribuir com os estudantes no sentido de construírem identidades, proporcionarem uma formação intelectual e uma formação humanística.

A importância social da História no currículo escolar é encontrada em suas finalidades em três perspectivas. A primeira de possibilitar uma formação política dos alunos, ao privilegiar o imperativo de formar cidadão críticos e ativos na esfera democrática. A segunda voltada para a formação intelectual dos educandos, ao contribuir por meio de recursos, metodologias e práticas que busquem o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo, necessário e útil para o enfrentamento das demandas da contemporaneidade. A terceira preocupa-se com a formação de valores e compromissos éticos e socialmente compartilhados, elementares para o convívio social em uma sociedade democrática.

É interessante notarmos que o tratamento dispensado à temática “História afro-brasileira” não comparece de forma direta ou explícita nos PCNs de História, mas, sim, de forma relativamente indireta e difusa em algumas passagens em que são destacados a existência da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e de práticas de discriminação entre nós, brasileiros.

A passagem a seguir reproduzida, que traz alguns dos objetivos do Ensino Fundamental, é ilustrativa neste sentido. Dentre as finalidades da essa etapa da escolarização deseja-se

que os alunos sejam capazes de:

[...]

- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;

- **conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro**, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, **posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e** sociais  
(BRASIL.1998b, p.7. Grifo nosso)

De forma aproximada, na passagem que elenca os objetivos gerais de História, encontra-se

os alunos deverão ser capazes de:

[...]

. **conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;**

[...]

. valorizar **o patrimônio sociocultural** e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;

. valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o **respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades** (BRASIL.1998b, p.42. Grifo nosso)

É interessante perceber que as perspectivas da alteridade e da etnicidade são lembradas como aspectos a serem considerados como importantes para a compreensão da historicidade da cidadania, um dos fundamentos que justificam a importância social da História escolar na contemporaneidade, uma vez que tal disciplina é compreendida como elementar para a compreensão da

longevidade e profundidade da questão étnica construída por quatrocentos anos de escravidão e perpetuada pela desigualdade social e pelo preconceito racial. Assim, tanto a exclusão como a luta em prol de direitos e igualdades marcam a questão da cidadania no Brasil (BRASIL.1998b, p.37).

No entanto, o termo história afro-brasileira não é sequer mencionado em nenhuma parte do documento.

A ausência da história afro-brasileira como temática explícita permanece na exposição dos conteúdos a serem desenvolvidos nos eixos temáticos, apesar da recorrente insistência na valorização da diversidade cultural, formando critérios éticos fundados no respeito ao outro e da valorização da preservação do patrimônio sociocultural.

Os eixos temáticos, e os subtemas que deles derivam, procuram articular dois conjuntos de questões históricas. Uma relacionada aos trânsitos e contatos culturais e inter-relações, circularidades, negociações e conflitos entre grupos de naturezas diversas (classes, etnias, nações, dentre outros), considerando que,

as lutas sociais de grupos e de classes, que reivindicam respeito às diferenças e igualdades, e as lutas de culturas e de etnias na defesa de seus territórios e de suas identidades são problemas cruciais do mundo de hoje. São importantes temas de estudo, na medida em que

buscam a compreensão da diversidade de modos de vida, de culturas e de representações internas das sociedades e das organizações sociais. São historicamente relevantes por possibilitarem estudos sobre trocas, intercâmbios e confrontos que contribuem para as transformações e as permanências históricas. Favorecem a percepção dos conflitos geradores de situações de dominação, discriminação, luta, igualdade e desigualdade (BRASIL.1998b, p.47).

Desta forma, o documento, apesar de admitir a existência de diferenças, de natureza social e étnica, não ultrapassa a perspectiva de “compreensão da diversidade de modos de vida, de culturas e de representações internas das sociedades e das organizações sociais” (BRASIL.1998b, p.47), e, desta forma, opta pelo caminho de não trabalhar com a existência de identidades, culturas, memórias e histórias particulares. Ao contrário, a centralidade da discussão remete a ideia difusa de pluralidade e/ou diversidade cultural, assunto que será tratado no próximo item.

Neste sentido, a despeito do conteúdo do eixo temático do terceiro ciclo sugerir o encaminhamento pedagógico de se articular os estudos acerca da realidade histórica brasileira com conteúdos e aspectos da História da América, da Europa, da África, dentre outros espaços (BRASIL,1998), é sugestivo que tais conteúdos sejam tratados apartados de sua dimensão étnico-racial, necessitando a articulação com os temas transversais, para que essa dimensão seja contemplada, tal como aponta do próprio documento:

Os conteúdos estão articulados, igualmente, com os temas transversais, privilegiando:

- as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação (BRASIL.1998b, p.48).

### **3.2.2 PCN Temas Transversais (Pluralidade Cultural)**

A emergência dos Temas Transversais como questões a serem trabalhadas em sala de aula explicita uma tentativa de intervenção curricular voltada para o Ensino Fundamental que, formulada a partir de uma concepção relativamente ampla de cidadania, procura articular aspectos considerados

socialmente relevantes no tempo presente a questões inerentes ao campo pedagógico e acadêmico das diferentes áreas de conhecimento que compõem a escolarização básica. Neste sentido, tais temáticas devem ser desenvolvidas de forma transversal nos currículos das disciplinas escolares.

De acordo com o próprio documento, diversas são as questões, temas e aspectos da vida social que poderiam ser considerados relevantes para serem tratados no ambiente escolar, no entanto, a seleção estabelecida para a definição dos chamados “Temas Transversais” nos PCNs decorre dos seguintes critérios:

- **Urgência social**

Esse critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida.

- **Abrangência nacional**

Por ser um parâmetro nacional, a eleição dos temas buscou contemplar questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o país. Isso não exclui a possibilidade e a necessidade de que as redes estaduais e municipais, e mesmo as escolas, acrescentem outros temas relevantes à sua realidade.

- **Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental**

Esse critério norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade. A experiência pedagógica brasileira, ainda que de modo não uniforme, indica essa possibilidade, em especial no que se refere à Educação para a Saúde, Educação Ambiental e Orientação Sexual, já desenvolvidas em muitas escolas.

- **Favorecer a compreensão da realidade e a participação social**

A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável. Assim os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos. (BRASIL.1998a, p.25-26)

O tema da Pluralidade Cultural, como sendo um dos temas transversais, segundo Mattos (2003), indica para o lugar político e social ocupado pelos movimentos negros na sociedade brasileira pós-redemocratização e da formação de um consenso no campo pedagógico em relação ao chamado “mito da democracia racial” no Brasil.

Como pode ser evidenciado na passagem a seguir dos PCNs, que define a noção de Pluralidade Cultural, são verificados indícios que problematizam os pressupostos de convívio harmônico entre diferentes grupos portadores de pertencimentos culturais e étnicos diversos na sociedade brasileira, uma vez que

a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao **conhecimento e à valorização** de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais (MATTOS, 2003, p.121. Grifo nosso).

Considerando-se que o foco da discussão do tema da pluralidade cultural coloca-se na diversidade de manifestações étnicas e culturais que compõem o “patrimônio sociocultural” brasileiro, a perspectiva de combate ao silenciamento e o esquecimento público, assim como a proposição de uma possível política de representação, incidem sob a multiplicidade de experiências étnicas e culturais, igualando-as como partes constitutivas da identidade brasileira, sem que nenhuma delas apresente algum relevo qualitativo.

Assim, a normativa em questão, ao adotar uma concepção relativamente aberta e difusa da noção de pluralidade cultural, não propõe uma estratégia explícita a ser desenvolvida em contexto escolar de combate ao racismo, mas, sim, uma possibilidade de substituição do “mito da democracia racial” por uma perspectiva celebrativa da pluralidade cultural.

A crítica presente nos PCNs ao caráter homogeneizador e simplista ao que tange a identidade e cultura brasileira ancorado no “mito da democracia

racial” faz-se importante, mas substituir tal interpretação por outra, que coloca como central a heterogeneidade da identidade e cultura brasileira, em que a visibilidade da diversidade passa a ser um valor, não conduz, por extensão, a uma estratégia que problematiza a construção de representações racializadas, de práticas discriminatórias e das diversas relações de poder que perpassam a sociedade brasileira. Neste sentido, a preocupação com a proposição de uma educação das relações étnico-raciais é considerada como pano de fundo para o eixo transversal da pluralidade cultural.

Em diálogo com a história escolar, é reconhecida a necessidade de apreender a realidade na sua “diversidade” e nas suas “múltiplas dimensões temporais”. As contribuições da história voltam-se para o estudo, compreensão das diferenças e semelhanças entre cultura, localizada em diversos contexto temporais e espaciais, tais como locais, regionais, nacionais e mundiais, para a visibilidade das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e as heranças legadas por gerações. Valoriza-se, nos estudos históricos, a sua capacidade para lidar com o intercâmbio de ideias, com diferentes fontes e linguagens e com explicações variadas sobre um mesmo acontecimento. Espera-se que a história estimule a formação pelo diálogo, pela troca, pela construção de relações entre o presente e o passado e pelo estudo das representações.

Também são destacadas como possíveis contribuições da história: a explicitação dos mecanismos de resistência aos processos de dominação desenvolvidos pelos grupos sociais em diferentes momentos – com destaque para os modos de preservação da identidade cultural de cada grupo e a exposição de uma diversidade regional marcada pela desigualdade social.

Em relação à História afro-brasileira, o documento, assim como seu homônimo, que em que os parâmetros para a história escolar são apresentados, não traz, textualmente, e/ou trabalha com o conceito de história afro-brasileira.

### **3.2.3 Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.**

No contexto da ampliação dos direitos de cidadania no país, no qual, uma crescente sensibilidade pública acerca da compreensão de que o racismo existente na sociedade brasileira trata-se de uma questão socialmente viva, associada à concepção de que a escola seja uma dos espaços potentes para o combate a práticas discriminatórias tornam-se presentes. A Lei 10.639/03 trouxe para centro do debate educacional a emergência de uma proposta que, assim como os PCN, compreende o viés da pluralidade cultural, mas opta pela a explicitação do particularismo étnico-racial como perspectiva articuladora das ações.

A Lei 10.639/03, ao tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), assim como a inclusão do dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' no calendário escolar , provoca um deslocamento da forma como temáticas étnico-raciais eram tratadas por meio da ideia de pluralidade cultural tal como apresenta os PCN. O que se observa a partir da referida lei é a proposta de compreensão da sociedade brasileira em suas múltiplas temporalidades, que apresenta em sua centralidade o pertencimento étnico-racial negro como eixo norteador, sem o qual a compreensão da sociedade brasileira se faz incompleta e problemática. Neste sentido, o próprio texto da lei determina:

Art. 26-A [...]

§ 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 (BRASIL, 2003).

A recepção imediata à obrigatoriedade trazida pela Lei 10.639/03 provocou reações em diversas direções, dos que a consideram uma “nova abolição”, até aqueles que rejeitaram (e rejeitam) uma interpretação da experiência histórica brasileira que tome como referência critérios étnico-raciais

relativamente fixos. No entanto, Dornelles (2009), ao investigar a tramitação do referido dispositivo legal, no Legislativo Federal, mais precisamente no Congresso Nacional, e, posteriormente a formulação das diretrizes curriculares que amparassem a lei 10.639/03, no Conselho Nacional de Educação, constatou a quase ausência de fortes embates no trâmite do processo no parlamento. A autora observou que a postura do Conselho Nacional Educação foi de se ater ao papel de regulamentar o tratamento da temática História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino básico e superior. De acordo com Dornelles (2009) a Lei 10.639/03,

na Câmara dos Deputados, recebeu votos favoráveis à unanimidade, e não sofreu grandes contestações por parte dos parlamentares, nas Comissões de Constituição e Justiça e Cidadania, e também na Comissão de Educação e Cultura. Apenas uma manifestação foi levantada, guardando uma preocupação com a dilatação do currículo escolar, ao inserir o conteúdo proposto na Lei n. 10.639/2003, na Educação Básica, como uma disciplina específica. No Senado, também com pouca incidência de resistências por parte dos senadores que compunham a Comissão de Educação, o PLC n. 17/2002, foi discutido apenas no tocante à inserção de matérias no currículo escolar, o que poderia acarretar num “inchaço” em número de disciplinas. A maior contestação que o projeto sofreu veio através dos dois vetos dados pelo Presidente da República, em dois artigos do texto dessa lei. Ouvido o Ministério da Educação, o Presidente do Executivo julgou inconstitucional que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deveriam dedicar, pelo menos, 10% de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida na Lei n. 10.639/2003. Vetou, também, o dispositivo que dispunha que os cursos de capacitação para professores deveriam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria (DORNELLES, 2009, p.130).

Para essa pesquisadora, a ausência de discussões, na tramitação da normativa em tela, relaciona-se ao desinteresse ao tema do combate às práticas discriminatórias raciais no Brasil, que associadas às preocupações e interesses de natureza privada dos parlamentares, tais como as possibilidades de acordos futuros para aprovação de medidas de interesse particular com parlamentares que por ventura defendiam os dispositivos da lei e a preocupação com a imputação de sua imagem junto à opinião pública como racistas em caso de voto desfavorável.

A despeito do tramite pelas instâncias legais do projeto de lei que se tornaria a Lei 10.639/03, é fundamental destacarmos que tal proposta é



resultado direto de um longo processo de luta, disputas e barganhas políticas protagonizadas pelo movimento social negro no decorrer de décadas, e que, no contexto da aprovação da lei, concomitantemente, discuta-se, também, no âmbito do legislativo federal a instituição da política de cotas para negros nas universidades públicas federais, outra política de ação afirmativa substancial para a população afro-brasileira. Diante desse contexto, é importante considerarmos que, a aprovação das demandas encaminhadas pelo movimento social negro ao legislativo federal está inserida em um contexto de amplos conflitos e negociações políticas.

Apesar da obrigatoriedade da mudança curricular realizada pela Lei 10.639/03, as diretrizes que a implementam apresentam perspectivas de normatização marcadas pela flexibilidade e pela pluralidade de possibilidades sugeridas.

Nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” é proposto um conjunto de relativamente vasto de conteúdos, encaminhamentos pedagógicos e políticos e referências para o desenvolvimento de práticas docentes. Assim como de propostas de estruturação do currículo escolar, voltados para a problematização da educação étnico-raciais e da criação de estratégias e ações que visam a reconfiguração positiva, não-hierarquizada e simétrica de tais relações. O documento, apresentando em alguma medida uma continuidade em relação ao proposto no PCN Pluralidade Cultural, afirma a necessidade de uma educação pautada nos estudos das relações multiétnicas que formam o Brasil:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades que proporciona diária mente também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art.26<sup>a</sup>, acrescido à Lei 9.394/1996, provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004b, p. 17)

A estruturação do texto das “Diretrizes” apresenta duas partes relativamente distintas, mas organicamente articuladas. Na primeira, está localizado o conjunto de justificativas e fundamentos relativos à Lei 10.639/03, tais como: a necessidade da promoção de uma “reeducação das relações entre negros e brancos” (BRASIL, 2004b, p. 7) como alicerce para um convívio democrático entre os Brasileiros; a demanda histórica da população afrodescendente pela implementação de políticas de reparação e valorização de sua história, cultura e identidade; a demanda da comunidade afro-brasileira pela valorização e afirmação de direitos, especialmente no que diz respeito à educação; a necessidade de desconstrução do mito da democracia racial; o reconhecimento e o respeito às pessoas negras, à sua ascendência africana e à sua capacidade histórica de luta e resistência, etc.

Na segunda parte do documento, são apresentadas orientações e determinações de caráter normativo, expressas por meio de três princípios: a consciência política e histórica da diversidade brasileira, o fortalecimento de identidades e de direitos (incluindo “o desencadeamento do processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida”) e as ações educativas de combate a discriminações. Tais princípios em seu conjunto almejam que se ultrapasse a perspectiva de que a história africana e afro-brasileira limite-se à inclusão curricular de novos conteúdos, mas, sim, que se fomentem, por meio da evocação da experiência histórica africana e afro-brasileira, possibilidades da construção de ações pedagógicas de combate ao racismo e a discriminações direcionadas para a reflexão e a prática de relações étnico-raciais que tenham como finalidade a igualdade racial.

Neste sentido,

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, [...] envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004b, p. 20).

De forma similar ao tratamento construído para o tema da Pluralidade Cultural nos PCN, nas “Diretrizes Curriculares...” a transversalidade também é considerada fundamental para sucesso das ações propostas. No entanto, diferentemente dos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, há a seleção estratégica de algumas disciplinas escolares. Segundo as “Diretrizes Curriculares...”:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de **disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil**, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004b, p.21, Grifo nosso).

### 3.2.4 Editais PNLD 2008 e 2011

O percurso de análise das prescrições que auxiliam na composição de referências para a compreensão acerca de como vem ocorrendo a abordagem da história afro-brasileira, principalmente sob o recorte do pós-emancipação, nos livros didáticos de História chega ao fim com os editais do PNLD 2008 e 2011. Trata-se de editais de convocação para a inscrição de coleções didáticas no processo de avaliação e seleção promovido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para comporem a lista de obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dos respectivos anos de referência dos editais.

Nas edições de 2008 e 2011, os editais se voltam para a seleção e avaliação de coleções didáticas das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental.

Os dois documentos estão organizados em duas partes. Na parte inicial, seu objeto, os prazos a serem cumpridos, a caracterização das coleções

didáticas, as etapas do processo desde a inscrição até a entrega das obras, o processo de avaliação, seleção, aquisição, produção e entrega das obras são especificados. A segunda parte é composta por uma série de anexos que contem os termos e as definições centrais para a produção dos livros, a estrutura editorial de cada livro, modelos de declarações a serem entregues, as especificações técnicas para a Produção das coleções e os Princípios e Critérios para a Avaliação das coleções inscritas.

Diante da exposição do conteúdo que compõe os editais do PNLD que guiaram a produção dos livros didáticos selecionados para nossa investigação, notamos que, dentre as partes, seções e anexos, o foco da análise recairia sobre aqueles que especificam os princípios e os critérios que nortearam a avaliação pedagógica, e, portanto, a abordagem dos conteúdos curriculares das coleções didáticas, em especial a história afro-brasileira.

De forma geral, os anexos, “Anexo IX”, no Edital PNLD 2008 e “Anexo X”, Edital PNLD 2011, apresentam uma introdução com alguns de seus princípios gerais e, na sequência, os critérios avaliativos. Os princípios norteadores da avaliação giram em torno de uma concepção de educação comprometida com a ideia de ampliação da democracia. Assim, princípios como o reconhecimento a diversidade, a promoção positiva da imagem da mulher, a construção de valores comprometidos com uma cultura de direitos humanos, a defesa dos direitos da criança e do adolescente, etc. fazem-se presentes.

No que tange a história afro-brasileira, destacamos alguns princípios, tais como, a proibição de veiculação de preconceitos:

os livros didáticos não podem, sob hipótese alguma, veicular preconceitos, estar desatualizados em relação aos avanços da teoria e prática pedagógicas, repetir padrões estereotipados ou conter informações erradas, equivocadas ou superadas pelo desenvolvimento de cada área do conhecimento – sejam sob a forma de texto ou ilustração – ou ainda, informações que contrariem, de alguma forma, a legislação vigente, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo. Devem, ao contrário, favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando a alunos e professores o acesso a informações corretas e necessárias ao crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo. (BRASIL. 2007, p.29)

E a positivação de elementos da experiência afro-brasileiros e a abordagem de aspectos das relações étnico-raciais:

- promover positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
- abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2010, p.36).

Ao observarmos os princípios que sustentam a avaliação pedagógica das obras, em especial aqueles relacionados a aspectos étnico-raciais, assim como ao gênero, é inegável a presença explícita de elementos voltados para a formação de valores organizados de forma mais difusa como o combate ao preconceito, presente no edital de 2008, e de forma mais pontual como promoção positiva de elementos pertencentes ao universo feminino, negro e indígena presente no edital 2011. Neste sentido, podemos dizer que os dois editais do PNLD passaram por um movimento similar, ou no mínimo, muito próximo ao ocorrido com a passagem do discurso da pluralidade cultural presente nos PCNs para a visibilidade positivada da experiência africana, afro-brasileira e indígena presentes, respectivamente, nas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

É importante observarmos que os próprios editais do PNLD voltados para a elaboração de livros didáticos de História para o seguimento final do Ensino Fundamental demonstram certo movimento de complexidade no entendimento das questões étnico-raciais. No edital de 2011, verificamos que, diferentemente do edital anterior, considerou-se como critério avaliativo de caráter distintivo, porém, não classificatório, a forma pela qual a temática indígena e afrodescendente é abordada nos manuais. Desta forma, definiram-se duas formas diferenciadas de abordagem das temáticas indígenas e negra, a informativa e a crítico-reflexiva.

Pela perspectiva informativa, entende-se que seja aquela que aborda a temática étnico-racial

de modo vinculado, sobretudo, à abordagem dos conteúdos históricos previstos, sem que tal tratamento seja, necessariamente, vinculado a uma reflexão crítica integral e voltada à problematização do tempo presente ou mesmo ao tratamento longitudinal e complexo das relações temporais, seja da História das populações indígenas, seja da História da África e situação dos afrodescendentes no Brasil. Com isso, predomina, para o estudante, uma relação de possibilidade de aquisição informativa e uma condição de análise de tais temáticas ainda, predominantemente, de modo vinculado direta ou indiretamente à cronologia eurocêntrica (BRASIL. 2010, p.24).

A abordagem Crítico-Reflexiva busca superar a simples incorporação de novos conteúdos relacionados às histórias africana, afro-brasileira e indígena e/ou o tratamento meramente informativo e factual de tais temáticas históricas. Ao contrário, tal abordagem organiza-se em “uma problematização complexa entre passado e presente no tocante aos assuntos envolvidos nas exigências e prescrições legais” (BRASIL. 2010, p.24). Neste sentido, suas finalidades buscam a constituição pelo aluno

de um quadro reflexivo mais amplo e denso no tocante à compreensão das contradições, das mudanças e continuidades históricas, da ação dos sujeitos e da emergência de atitudes derivadas de uma consciência histórica capaz de engendrar a ação social (BRASIL. 2010, p.24).

De acordo com o Guia dos livros didáticos PNLD 2011 (BRASIL, 2010), a perspectiva informativa é definida como aquela que 62% das coleções apresentaram o caráter informativo e 38% como crítico-reflexiva no trato da temática em questão. Essa informação é relevante neste trabalho considerando-se dois aspectos. O primeiro relaciona-se ao fato de que, entre as coleções didáticas que se adequavam no perfil inicial de seleção do material a ser analisado, ou seja, terem sido aprovadas pela primeira vez no PNLD 2008 e continuarem no programa em 2011, três coleções apresentam a perspectiva de abordagem da história afro-brasileiro crítico-reflexiva (História. Das Cavernas ao Terceiro Milênio, História em Projetos e História, Sociedade e Cidadania) e duas adequem-se ao tratamento informativo (História: conceitos e procedimentos e Projeto Araribá – História). Assim, na seleção das obras a

serem investigadas na fase de análise qualitativa, tomaremos como baliza de identificação das obras, o critério de diferenciação em relação ao tratamento da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena formulado pelo PNLD 2011. Assim, interessa-nos trabalhar na análise qualitativa as obras que representem em conjunto, a perspectiva de abordagem em questão, ou seja, crítico-reflexiva ou informativa, que numericamente apresente maior volume de inserções da temática afro-brasileira no pós-abolição.

O segundo aspecto volta-se para o alcance do objetivo da investigação de perceber como as mudanças nas prescrições curriculares impactam a produção dos livros didáticos. Neste caso em especial, como as alterações presentes no edital do PNLD 2011, comparativamente ao edital anterior, 2008, potencialmente induziram mudanças no tratamento da História afro-brasileira, sob o recorte do pós-emancipação, na produção didática investigada.

#### **CAPÍTULO IV: COLEÇÕES DIDÁTICAS: APRESENTAÇÃO GERAL E CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA**

Este capítulo tem por objetivo contemplar três aspectos fundamentais desta pesquisa. O primeiro trata-se da apresentação da estrutura do livro das coleções a serem investigadas.

O segundo aspecto é a compreensão acerca de como as coleções didática em destaque foram avaliadas, em relação ao tratamento da História afro-brasileira, tendo como indício os “Guias do Livro didático 2008 e 2011”. Nosso interesse em tal análise não é estabelecer comparações ou julgamentos em relação à avaliação das coleções didáticas, realizada pelos avaliadores do PNLD, mas, ao contrário, considerar que, mesmo partindo de parâmetros relativamente diferentes, a avaliação realizada pode ser um caminho de interlocução para a investigação proposta.

Por fim, o último aspecto é a exposição do levantamento panorâmico realizado nesta pesquisa, como instrumento para mapear, no momento inicial da investigação, as abordagens da história afro-brasileira em toda a extensão da coleção. Conforme dito na metodologia, optou-se pelo recorte histórico apresentado nas coleções, que privilegia a distribuição dos conteúdos por meio da divisão das etapas da história político-administrativa nacional, ou seja, América Colonial Portuguesa, Império e República.

Na tentativa de alcançar o objetivo posto, opta-se pela estruturação do capítulo, buscando articular os três aspectos acima listados, por meio de itens, em cada uma das coleções didáticas separadamente.



## 4.1 Coleção “História em Projetos”

### 4.1.1 Coleção “História em Projetos”: Apresentação geral

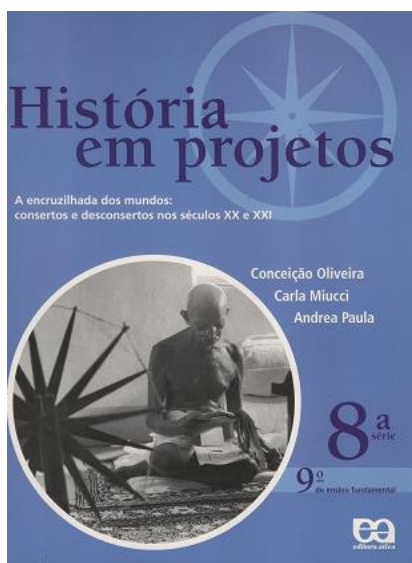


Figura 1: Capa da obra História em projetos. A encruzilhada dos mundos: concertos e desconcertos nos séculos XX e XXI. 8ª série. (2006).

A coleção apresenta como organização curricular os pressupostos da História integrada, articulados com a proposição de atividades voltadas para a aprendizagem de temáticas históricas, assim como a realização de projetos coletivos no final de cada unidade temática. Desta forma, os volumes, e, por extensão, as unidades e os capítulos organizam-se considerando o ordenamento temporal dos acontecimentos históricos, buscando, assim, ressaltar temas considerados relevantes por meio de atividades. Além disso, são propostos, ao final de cada unidade, projetos voltados para

o desenvolvimento de habilidades cognitivas e para a interação entre os estudantes e seu meio social no tempo presente.

O conteúdo trabalhado nos quatro volumes organiza-se de forma cronológica e referenciada no tempo europeu, buscando articular, de forma integrada e contextualizada, abordagens que relacionam a História do Brasil, das Américas, África, Oriente Médio e Europa, e Ásia, em menor grau. O material busca, também, tanto por meio dos textos como das atividades, apresentar ao aluno a diversidade de sujeitos históricos envolvidos nos processos estudados.

A extensão temporal que a coleção cobre inicia-se com a pré-história, no primeiro volume, e termina com capítulos sobre o Brasil e o mundo no contexto dos primeiros anos do século XXI, no último volume. Cabe destacar que, a despeito da perspectiva de integração entre os conteúdos, verifica-se uma ênfase na História do Brasil, assim como nas questões colocadas sobre a realidade brasileira, mesmo quando se trata de acontecimentos históricos localizados em outros países ou continentes.

As atividades propostas são direcionadas para a construção do conhecimento pelos alunos, considerando os imperativos do construtivismo, associados aos elementos da renovação historiográfica, sobretudo a apropriação de fontes renovadas de conhecimento histórico. Considerando-se as funções dos livros didáticos e sua materialidade, em diálogo com o exposto no parágrafo anterior, a coleção cria possibilidades de ampliação da discussão do conhecimento histórico no contexto da História escolar, fazendo com que o aluno possa questionar as relações sociais em diferentes temporalidades e desenvolver uma possível formação crítica voltada para sua participação na sociedade. Além disso, é importante destacar as orientações para a resolução das atividades, geralmente, formuladas em linguagem acessível e de forma clara para os alunos.

A estruturação gráfica dessa coleção é caracterizada pelo uso frequente de legendas. Tais marcas editoriais destacam-se pela quantidade e pela qualidade das informações, além de haver integração entre as informações do corpo do texto e os documentos incorporados, seja no texto para a leitura do aluno ou nas propostas de atividades.

Outro aspecto significativo da coleção relaciona-se à sua proposta de discutir temas transversais em diálogo com o tempo presente. Assuntos como meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, dentre outros,

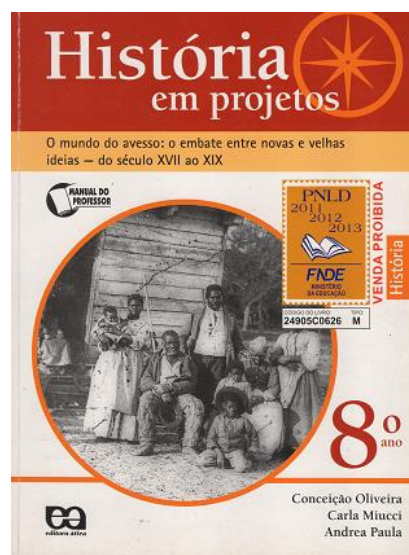


Figura 2: Capa da obra História em projetos. O mundo do avesso: o embate entre novas e velhas ideias – do século XVII ao XIX. 8º ano. 2ª edição, 2009.

são trabalhados no decorrer dos capítulos, por meio de textos e atividades que articulam o conteúdo histórico propriamente dito com temas socialmente vivos na contemporaneidade.

A coleção apresenta uma estrutura fixa e patronizada de divisão interna do capítulo em todos os volumes. Nesse sentido, os capítulos, invariavelmente, trazem as seguintes seções: “Nosso Itinerário”, “Ponto de partida”, “Orientando-se no tempo e no espaço”, “Panorama” e “As paradas”. Além dessas divisões, são encontradas, também, no final dos capítulos, as seções “Vocabulário”, “Glossário” e “Indo Além”. No final de cada unidade temática é colocada a seção “Ponto de chegada: projeto”.

O desenvolvimento didático dos capítulos inicia-se nas seções “Nosso itinerário” e “Ponto de partida”. Nelas são apresentadas, por meio de textos e imagens, as questões e as temáticas que serão trabalhadas, buscando localizar, temporal e espacialmente, o conteúdo tratado, e atividades destinadas a avaliar os conhecimentos prévios dos alunos.

Na sequência do capítulo localiza-se a seção “Orientando-se no tempo e no espaço”, voltada para o desenvolvimento da leitura de diferentes fontes históricas, incluindo dados biográficos, fatos e acontecimentos, produções imagéticas e outros documentos. Em seguida, aparece o “Panorama”, que apresenta uma breve síntese dos acontecimentos do período estudado, por meio de um quadro cronológico composto por informações consideradas relevantes sobre o contexto político, econômico e sociocultural em questão. Logo após está localizada a seção “Paradas”, cujo objetivo é aprofundar em algumas das temáticas estudadas, por meio de atividades de seleção de diferentes fontes documentais, e desenvolver, no aluno, habilidades de leitura, escrita, expressão oral, trabalho coletivo e sistematização e comunicação das suas ideias.

O fechamento dos capítulos ocorre com o “Vocabulário” e o “Glossário”, onde os termos mais usados na História ou conceitos históricos específicos são explicados, e a seção “Indo Além”, com indicações de leituras para cada capítulo, com os seguintes subtítulos: “Lendo” (com indicação de obras acadêmicas), “Vendo” (com recomendação de filmes) e “Navegando”

(contendo sugestões de sites relacionados aos assuntos dos capítulos). No caso das unidades, cada uma delas é finalizada com o “Ponto de Chegada”, que propõe a elaboração de um produto final, geralmente com sugestão de ser desenvolvido coletivamente.

Ao comparar as duas edições da coleção, percebe-se que não há uma reestruturação significativa nas mesmas, contudo verifica-se algumas incorporações de documentos, imagens e propostas de atividades na edição de 2011, nas seções já existentes na versão anterior. A estruturação dos volumes, destacando suas unidades temáticas e os conteúdos históricos, nas duas coleções, aprovadas em 2008 e 2011, pode ser verificado no Anexo II deste trabalho.

#### **4.1.2 Coleção “História em Projetos”: tratamento da história afro-brasileira na coleção, segundo os Guias do PNLD de 2008 e de 2011.**

A busca de indícios a respeito de como a coleção aborda a história afro-brasileira e, em especial, de algum vestígio de tratamento da experiência histórica negra no pós-abolição brasileiro, levou-nos à investigação dos volumes do Guia do Livro Didático, que trazem as resenhas das coleções aprovadas.

Em relação à coleção “História em Projetos” os dois guias verificados apresentam quadros de abordagem bastante substanciais no que se refere à História afro-brasileira nas edições de 2008 e 2011 da obra.

Segundo o Guia (2008), a coleção propõe a identificação de uma multiplicidade de sujeitos históricos, em que os afro-descendentes são tratados “como protagonistas, inclusive tomando parte de questões importantes na sociedade brasileira atual, como, por exemplo, os direitos e garantias constitucionais.” (BRASIL, 2007, p.58). E, “Não há, pois, sua vitimização ou folclorização, mas o esforço em positivar suas experiências, saberes e bens culturais. (BRASIL, 2010, p.50). Dessa forma,

O conjunto da obra desconstrói visões estereotipadas, como, por exemplo, a do negro [...], procurando dar visibilidade à ação desses

sujeitos nos contextos onde estiveram e estão inseridos. A construção da cidadania é trabalhada tanto como fruto de experiências sociais, quanto culturais ou religiosas. (BRASIL, 2007, p.52-53)

Assim como os conteúdos, algumas atividades também voltam-se para a discussão de questões fundamentais à compreensão da história afro-brasileira em diferentes temporalidades, das memórias e representações a ela relacionadas. De acordo com o Guia – 2008,

A coleção História em projetos propõe exercícios de pesquisas de problemas relevantes, – diversidade cultural, valores de cidadania, valorização do patrimônio histórico, práticas religiosas, movimentos sociais, valorização da escola, drogas, preconceitos, racismo, problemas relacionados à juventude atual e questões ambientais, – possibilitando ao aluno a compreensão de que a história é o resultado da atuação de sujeitos diversos em diferentes tempos e espaços e o entendimento da importância do respeito às diferenças histórico-sociais e geográficas, valorizando a cultura da paz e a participação de ações de cidadania no seu meio social. (BRASIL, 2007, p.50)

#### **4.1.3 Coleção “História em Projetos”: levantamento geral da abordagem da história afro-brasileira.**

A distribuição das abordagens da História afro-brasileira, por período político-administrativo da História Brasil, na Coleção “História em Projetos”, ocorreu da seguinte forma:

- Edição de 2008: América Colonial Portuguesa, 59 vezes; Império, 26 vezes; República, 19 vezes; TOTAL: 104.
- Edição de 2011: América Colonial Portuguesa, 52 vezes; Império, 65 vezes; República, 29 vezes; TOTAL: 146.

Nessa coleção, na segunda edição, em relação à primeira, em todos os recortes político-administrativos, houve um aumento significativo do – com exceção da América Colonial Portuguesa – da seleção da temática afro-brasileira. Nas duas edições, o período histórico hegemônico desses registros é a América Colonial Portuguesa, no entanto, verifica-se que os aumentos mais expressivos encontram-se nos conteúdos do Império e da República.

Embora não seja possível pressupor que as abordagens ocorridas nos conteúdos da América Colonial Portuguesa representem os afro-brasileiros somente como escravizados – nem todos os africanos e descendentes encontravam-se na condição de cativos no referido contexto –, há, na expressiva quantidade de registros desse período, e que pode ser estendido aos conteúdos voltados para o Império, uma constatação e um indício dessa representação.

A constatação diz respeito à perspectiva de tratar os afro-brasileiros, como estando localizados em um tempo relativamente distante no nosso, entre os séculos XVI e o XIX. Já o possível indício é a continuidade da circulação de representações acerca da experiência histórica no contexto destacado, “encapsulando” os negros à condição escrava. Tal indicativo baseia-se no acúmulo das pesquisas sobre as interseções entre livros didáticos de História e representações de negros, como já citado neste trabalho. Porém, nesta pesquisa, ao elegermos como foco o período do pós-abolição, os temas relacionados à história afro-brasileira anteriores a 1888 fogem ao escopo da investigação.

Em relação à História afro-brasileira no pós-emancipação, tomando por referência, *a priori*, somente os dados gerais, essa temática sofrerá uma ampliação substantiva entre as duas edições analisadas, apresentando 19 e 29 abordagens, nas edições de 2008 e 2011, respectivamente. Diante dessa constatação instigante para os nossos propósitos investigativos, trataremos qualitativamente desses registros no capítulo seguinte.

## **4.2 Coleção “Projeto Araribá – História”**

### **4.2.1 Coleção “Projeto Araribá – História”: Apresentação geral**

Os livros da coleção apresentam a opção de desenvolvimento do conteúdo de forma cronológica e integrada, em que se combina o estudo da história do Brasil com o estudo da História Geral, da mesma forma que a coleção tratada anteriormente.

O desenvolvimento da compreensão da leitura e da escrita é o principal eixo norteador da coleção. Desta forma, verificam-se diversos procedimentos de pesquisa, tais como elaborar fichas; montar quadros comparativos, esquemas; estabelecer significados de palavras, e conceitos; comparar mapas, imagens, tabelas; organizar frases; localizar informações e a buscar a aplicação dos conhecimentos trabalhados em situações relativamente, por meio da interpretação de fotos e textos.

Entre as duas edições selecionadas, os conteúdos curriculares não apresentam mudanças profundas. Os aspectos editoriais e gráficos, no entanto, sofreram significativas alterações, mas as imagens reproduzidas, o tamanho das letras, as legendas, a extensão dos textos são compatíveis com a faixa etária a qual o livro se destina.

As unidades estão divididas em: “Páginas de abertura”, que trazem imagens, um pequeno texto de apresentação e as questões que procuram explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática a ser abordada; “Estudo dos temas”, que se trata do texto principal das unidades; a seção “Em foco”, que apresenta textos em forma de relato sobre um assunto

selecionado como relevante na unidade estudada, assim como atividades destinadas à análise de fontes históricas.

Além dessas partes que compõem as unidades, outras seções, que não são fixas, aparecem ao longo da coleção e agrupam alguns temas, com o intuito de aprofundar ou problematizar os conteúdos. São elas: “Personagem”, “Edifícios daquele tempo”, “Ontem e hoje”, “Mapas históricos”, “Conceitos históricos”, “Ciência e tecnologia” e “Arte e História”.

Tomando como modelo a edição de 2008, a estruturação dos volumes,



Figura 3: Capa da obra Projeto Araribá – História. 6ª série. 1ª edição, 2006.

destacando suas unidades temáticas e conteúdos históricos pode ser vista no anexo II.

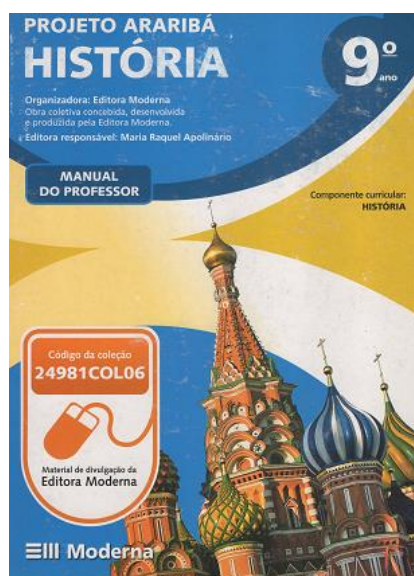


Figura 4: Capa da obra Projeto Araribá História. 9º ano. 2ª edição, 2009.

#### 4.2.2. Coleção “Projeto Araribá – História: tratamento da história afro-brasileira nos Guias do PNLD de 2008 e de 2011.

Como será apresentado na seção subsequente, a história afro-brasileira é selecionada nos diversos volumes da coleção. No entanto, no guia do PNLD de 2008, não foi localizada nenhuma informação acerca das abordagens construídas para atender à obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira.

Já no Guia do PNLD de 2011, são verificadas passagens que indicam que a coleção apresenta um tratamento ambíguo da questão. Isso acontece porque ela destaca “questões sobre cidadania, principalmente, quanto à diversidade dos grupos sociais, [em que] grupos ou atores sociais não são focalizados segundo uma visão heroica e há uma tentativa de apresentar positivamente a diversidade cultural e étnico-racial que conformam as sociedades contemporâneas, em especial o Brasil.” (BRASIL, 2010, P.87). Em contrapartida, o Guia afirma que

A valorização da imagem dos afrodescendentes e descendentes de etnias indígenas brasileiras é item pouco denso na coleção, para o que se sugere ação complementar por parte do professor. Embora o tema seja abordado, na maioria das vezes, aparece vinculado mais à historicização das situações que conduziram tais grupos a uma condição social de dificuldades no mundo contemporâneo do que,



propriamente, à promoção positiva das representações referentes a tais grupos. (BRASIL, 2010, p.87)

Os indícios apontados pelos dois guias, quanto ao tratamento da questão afro-brasileira, revelam, *a priori*, que a política de representação, assim como o direito ao acesso à experiência história de tal grupo, não se configuram como alguns dos aspectos mais substantivos da coleção. Essa perspectiva, em certa medida, vai ao encontro da avaliação realizada pelo próprio PNLD, como obra que aborda as temáticas étnica de forma informativa, ou seja,

[...] o fazem de modo vinculado, sobretudo, à abordagem dos conteúdos históricos previstos, sem que tal tratamento seja, necessariamente, vinculado a uma reflexão crítica integral e voltada à problematização do tempo presente ou mesmo ao tratamento longitudinal e complexo das relações temporais, seja da História das populações indígenas, seja da História da África e situação dos afrodescendentes no Brasil. Com isso, predomina, para o estudante, uma relação de possibilidade de aquisição informativa e uma condição de análise de tais temáticas ainda, predominantemente, de modo vinculado direta ou indiretamente à cronologia eurocêntrica. (BRASIL, 2010, p.87)

#### **4.2.3 Coleção “Projeto Araribá – História”: levantamento geral da abordagem da história afro-brasileira.**

A distribuição das abordagens da História afro-brasileira, por período político-administrativo da História do Brasil, na Coleção “Projeto Araribá – História”, ocorre da seguinte forma:

- Edição de 2008: América Colonial Portuguesa, 27 vezes; Império, 13 vezes; República, 7 vezes; TOTAL: 47.
- Edição de 2011: América Colonial Portuguesa, 18 vezes; Império, 10 vezes; República, 4 vezes; TOTAL: 32.

Dentre as coleções selecionadas para compor o *corpus* empírico deste trabalho, somente no “Projeto Araribá” verifica-se a tendência de diminuição dos episódios relativos à história afro-brasileira. Uma possibilidade de interpretação dos números aponta para uma aparente pouca importância dada à experiência afro-brasileira como aspecto histórico digno de ser

lembrado, apropriado e trabalhado como conteúdo formativo para as novas gerações.

### 4.3 Coleção “História. Das cavernas ao terceiro milênio”

#### 4.3.1 Coleção “História. Das cavernas ao terceiro milênio”: Apresentação geral

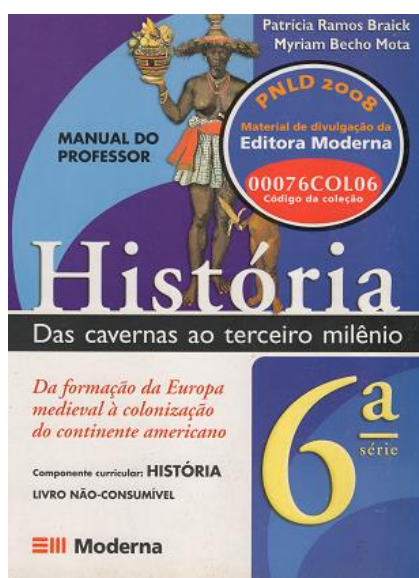


Figura 5: Capa da obra História. Das cavernas ao terceiro milênio: Da formação da Europa medieval à colonização do continente americano. 6ª série. 2ª edição. (2006).

A coleção, nas edições de aprovadas pelos PNL 2008 e 2011, apresenta uma proposta integrada de organização curricular para os conteúdos de História Geral e de História do Brasil, como nas outras coleções anteriormente analisadas. Em cada volume, são trabalhados temas e acontecimentos ocorridos em períodos temporais relativamente próximos, organizados de modo o aluno perceba que trata-se de uma determinada conjuntura temporal e histórica.

A didatização é realizada por meio de uma quantidade substancial de textos e de atividades que priorizam a presença de diferentes linguagens (fotografias de pinturas, esculturas, mapas, filmes etc.), e de diversos tipos de textos e documentos históricos (historiográficos, literários, jornalísticos, letras de música etc.).

As atividades apresentam uma variedade de estratégias didáticas para aprendizagem da História, evidenciando a preocupação com a progressão na aquisição de habilidades, a fixação e o aprofundamento dos conteúdos. Por meio das propostas de exercícios, espera-se que o aluno desenvolva uma

reflexão crítica acerca das experiências históricas trabalhadas nos capítulos, assim como o desenvolvimento de habilidades relacionadas à capacidade de sintetizar idéias; expressar-se oralmente e por escrito, por meio da pesquisa; debater e produzir textos e trabalhos em grupo.

A visão histórica hegemônica caracteriza-se pela articulação de temas sociais, políticos e econômicos, tanto da História Geral como na nacional.

Em relação ao projeto gráfico, este apresenta-se bem cuidado, com imagens nítidas e identificadas por legendas e referências de lugar de custódia<sup>48</sup>, mapas e gráficos, geralmente articulados ao texto didático

A estrutura de cada volume traz uma forma relativamente tradicional de organizar as unidades e os capítulos, com seções bem divididas e distribuídas entre textos de apresentação, texto-principal, seções complementares e atividades. Neste sentido, a obra estrutura-se, inicialmente, com a subdivisão “Abertura da unidade”, que objetiva construir uma visão panorâmica do conjunto de capítulos, anunciando, brevemente, os conteúdos que serão trabalhados. Desta forma, por meio de duplas de páginas, geralmente trazendo textos, imagens, documentos históricos e proposta para discussão em sala de aula, a temática central da unidade é introduzida para os alunos.

Posteriormente, há a seção “Abertura de capítulo”, onde ocorre a introdução dos conteúdos e a tentativa de mobilizar o aluno, por meio de estratégias que estabelecem a relação entre o presente e o tema estudado, para as questões a serem trabalhadas.

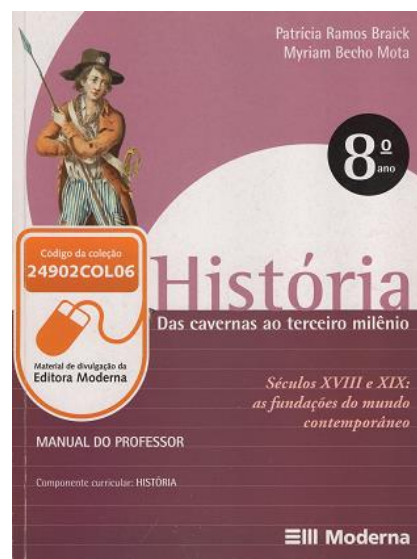


Figura 6: Capa da obra História. Das cavernas ao terceiro milênio: Séculos XVIII e XIX: as fundações do mundo contemporâneo. 8º ano. 2ª edição. (2009).

<sup>48</sup> Lugar de custódia trata-se do lugar ao qual a informação (imagem, texto, etc.) foi extraído.

O texto principal oferece uma narrativa composta por um conjunto de fatos e acontecimentos históricos que procura dialogar com a produção historiográfica, de modo a possibilitar aos alunos uma compreensão dos processos históricos selecionados e dos sujeitos relacionados a eles, através de uma linguagem relativamente acessível à faixa etária em questão.

Paralelamente ao texto principal, há a incorporação de “boxes”, que se dividem em três categorias: 1) “Documentos”, que objetiva disponibilizar para o aluno excertos e reproduções de fontes históricas, como indícios que mostram como a vida se organizava em outros períodos; 2) “Glossário”, desenvolvido para explicar conceitos-chave utilizados no texto-base e possibilitar o acesso ao vocabulário de época dos documentos históricos; e 3) “Bate-Papos”, que promovem breves interrupções de no texto principal, com o objetivo de estabelecer a comunicação oral em sala de aula, tendo como mote as relações entre as experiências sócio-culturais dos estudantes e o conteúdo curricular em foco.

Passado o texto principal, nos capítulos aparecem algumas seções, organizadas para o aprofundamento em alguns aspectos do conteúdo desenvolvido, a realização de atividades didáticas e a sugestão de ampliação dos conhecimentos sobre as temáticas trabalhadas para além do livro didático e do tempo pedagógico da sala de aula.

A primeira dessas seções é “Leituras complementares”. Nessa parte estrutural do capítulo, textos extraídos de diversas fontes, como historiografia, revistas de divulgação científica, trabalhos acadêmicos, entre outros, são incorporados, geralmente, por meio de excertos, com a finalidade de possibilitar aos alunos o acesso a temáticas secundarizadas ou ausentes no texto principal, mas que são substantivas para a compreensão do período estudado. Essa seção também busca desenvolver a competência leitora dos alunos e a escrita e a interpretação do texto lido, através de atividades.

Em alguns capítulos, também é encontrada a “Oficina de Trabalho”. Essa divisão procura desenvolver atividades mais práticas e lúdicas, que possam ser relacionadas aos conteúdos dados, tais como organizar murais,

produzir cartazes e legendas, elaborar uma representação teatral, redigir quadrinhos etc.

Em “Atividades”, componente estrutural presente em todos os capítulos, há uma série de propostas que contemplam diversas estratégias pedagógicas e mobilizam diferentes habilidades. Dentre os objetivos das atividades, está a tentativa de revisão de conteúdos e de ampliação dos estudos realizados.

Por fim, na seção “Para saber mais” são apresentadas sinopses de outras fontes de informação, como livros paradidáticos, obras literárias, filmes e sites da internet, relacionadas ao tema de cada capítulo.

Além das seções mencionadas, cabe dizer que, ao final de cada livro, há uma bibliografia específica, relativa aos conteúdos tratados no volume, e que, na edição de 2011, há um conjunto de cinco mapas – Planisfério político (2008), mapas políticos da África (2008), América (2008), Europa (2008) e Ásia (2008). Vale ressaltar, também, que em todos os volumes, a partir do livro de 7º ano, há um capítulo introdutório que retoma, brevemente, os conteúdos centrais trabalhados no ano anterior.

Antes da exposição das mudanças, faz-se necessário apresentar a organização inicial dos volumes. Para tanto, tomando como referência a coleção aprovada em 2008, elencamos as informações sobre a estrutura dos volumes no Anexo II deste trabalho.

Na tarefa de comparar as edições 2008 e 2011 da coleção, nota-se algumas alterações na composição das obras. Tais alterações são verificadas em dois sentidos, um, pela incorporação de novas imagens e de seções complementares nos capítulos, ocorrida, possivelmente, por motivações diversas (e analisá-las foge ao escopo deste trabalho), e outro, pela alteração de nomes de alguns capítulos e a inserção de outros, associados à História africana e afro-diáspórica.

O movimento de adequação do material didático em questão às prescrições curriculares obrigatórias da lei 10.639/03, verificado através da comparação entre o conteúdo das coleções aprovadas nos editais PNLD 2008 e 2011, apontam para dois tipos de incorporações. Um delas seria a entrada, no corpo do livro, de mais um capítulo, organizado de forma relativamente autônoma em relação ao restante dos conteúdos. Essa perspectiva de inclusão de conteúdos é observada no volume do sexto ano, com a adição de um capítulo, dedicado a um império africano, o Cuxita

O outro movimento empreendido no atendimento à obrigatoriedade limita-se à alteração de nomes de capítulos, sem a necessária e/ou desejável mudança de seus conteúdos, como pode ser observado nos volumes do sexto ano, com a alteração do nome do capítulo 7, intitulado, na edição 2008, “Egito: estava escrito nas pirâmides?” para “A civilização egípcia”, na edição de 2011; No livro do sétimo ano, houve a renomeação do capítulo 11, passando de “A África pré-colonial” para “A África dos grandes reinos e impérios” e, no volume do oitavo ano, o capítulo 11 foi alterado de “A independência da América espanhola” para “A independência da América espanhola e do Haiti”.

No caso da independência do Haiti, apesar da ascensão do conteúdo ao título, na edição de 2011, tanto nesse volume quanto no de 2008, seu lugar no interior do capítulo continuou inalterado, com apenas uma lauda e meia, dividida em um breve texto, estruturado em seis parágrafos, duas imagens relacionadas ao tema e um box sobre a situação de “crise permanente” pelo qual passou e passa a sociedade haitiana.

#### **4.3.2 Coleção “História. Das cavernas ao terceiro milênio”: tratamento da história afro-brasileira nos Guias do PNLD de 2008 e de 2011.**

Na coletânea “História. Das cavernas ao terceiro milênio”, a abordagem da trajetória histórica dos afro-brasileiros, de acordo com os guias analisados, é parte estruturante da perspectiva de construção da cidadania desenvolvida pela coleção. Neste sentido, o tratamento dispensado busca-se trabalhar

[...] positivamente a imagem dos afrodescendentes e das etnias indígenas, na dinâmica de sua historicidade, evidenciando-se os processos a que foram submetidos. Estão contempladas as resistências negras à escravização. Abordam-se os limites da abolição, evidenciando-se as dificuldades de acesso ao trabalho e a terra pelos ex-escravos, bem como aspectos da cultura dos afrodescendentes e indígenas e discussão relativa a preconceito, discriminação racial e formas de violência que lhe são correlatas. (BRASIL, 2010, p.37)

Nesse sentido, outros aspectos significativos são o uso de ilustrações que valorizam a diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do país (BRASIL, 2010), as problematizações referentes ao combate aos preconceitos étnico-raciais (BRASIL, 2007) e a valorização de aspectos da produção cultural afro-brasileira (BRASIL, 2010)

Os dois guias analisados trazem importantes indícios que ajudam na compreensão do quadro geral de abordagem da temática afro-brasileira na coleção em questão.

#### **4.3.3 Coleção “História. Das cavernas ao terceiro milênio”: levantamento geral da abordagem da história afro-brasileira.**

A distribuição das abordagens da História afro-brasileira, por período político-administrativo da História Brasil, na Coleção “História. Das cavernas ao terceiro milênio”, ocorre da seguinte forma:

- Edição de 2008: América Colonial Portuguesa, 45 vezes; Império, 15 vezes; República, 7 vezes; TOTAL: 67.
- Edição de 2011: América Colonial Portuguesa, 33 vezes; Império, 15 vezes; República, 8 vezes; TOTAL: 56.

Ao contrário das demais coleções, nessa, verifica-se que os números permaneceram praticamente inalterados em relação às duas edições, com exceção das abordagens inseridas no contexto colonial, que diminuíram.

No entanto, a permanência não significa, necessariamente, que os mesmo episódios foram mantidos nas duas edições, uma vez que pode ter

havido mudanças de passagens com foco na história afro-brasileira por outras que tinham o mesmo tema. Nesse sentido, reduzindo a espectro de reflexão para a História do pós-emancipação, busca-se compreender se houve alteração qualitativa dos episódios desse período.

#### 4.4 Coleção “História: Conceitos e Procedimentos”:

##### 4.4.1 Coleção “História: Conceitos e Procedimentos”: Apresentação geral

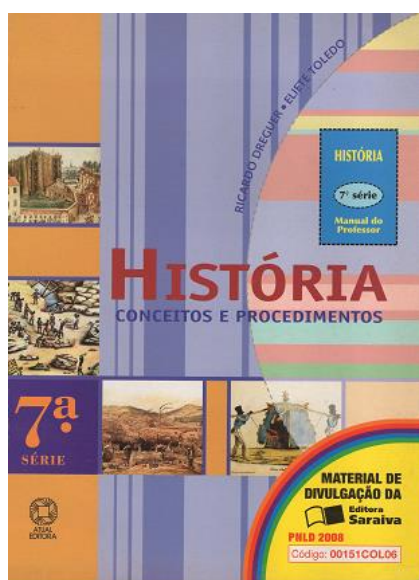


Figura 7: Capa da obra História: conceitos e procedimentos. 7ª série. 1ª edição. (2006).

A coleção apresenta uma estrutura curricular integrada, em que, por meio da divisão temporal quadripartite, organiza cronologicamente os conteúdos de História Geral e do Brasil.

A abordagem de ensino-aprendizagem propõe a articulação entre a produção historiográfica e o ensino de História, buscando um diálogo no que tange à preocupação com o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, a apropriação dos procedimentos de leitura e escrita e a construção de competências.

O trabalho com conceitos presentes nos textos principais e nas atividades é outro caminho metodológico da coleção. Espera-se que, dessa forma, desenvolva-se a familiaridade com noções fundamentais para o entendimento do passado e, sobretudo, do presente, e o trabalho de construção-reconstrução de conceitos.

O conjunto de atividades é articulado ao texto didático, permitindo a consolidação dos conceitos e noções-chave e o desenvolvimento de procedimentos como a observação, análise, comparação, estabelecimento de relações e elaboração de sínteses. Os enunciados são precisos e claros.



Em relação aos aspectos gráficos e editoriais, a obra apresenta visibilidade e clareza em seu conjunto de imagens, assim como adequação à faixa etária, excetuando alguns textos principais um pouco longos. Os capítulos são estruturados sempre com uma página de apresentação; o texto básico, que é entremeado por seções especiais, com finalidades diversas; e um conjunto de atividade e seções de aprofundamento, ao final.

A página de apresentação é, geralmente, composta pelo título do capítulo, alguma ilustração e as chamadas “Questões-problema”. Tais “questões” têm como finalidade apresentar ao aluno algumas das discussões centrais que serão desenvolvidas no capítulo. Na sequência, de forma didática, com mapas, imagens e algumas seções, o texto principal traz o conteúdo a ser estudado.

Nas seções “Trabalho com fontes históricas” e “Trabalho com mapas” há propostas de atividades que, respectivamente, permitem o acesso e a análise de documentos de época e a apropriação gradual das características da linguagem cartográfica. Nesse sentido, é importante ressaltar os diferentes tipos de fontes históricas, como pinturas, cartas, fotografias, relatos de viagem, poesias, jornais, letras de canções, vestígios arquitetônicos, instrumentos, testamentos, registros governamentais, entre outros, selecionados para comporem essa coleção didática.

Duas partes componentes dos capítulos possibilitam o acesso dos alunos às discussões não incorporadas ao texto principal. Na primeira delas, intitulada “Outras visões”, podem ser encontradas vivências de outros povos ou sujeitos históricos sobre os assuntos abordados, bem como diferentes interpretações dos pesquisadores sobre um mesmo tema. A segunda, “Vida cotidiana”, é destinada a abordar diferentes aspectos da vida cotidiana dos grupos humanos relacionados aos temas estudados.



Figura 8: Capa da obra História: conceitos e procedimentos. 9º ano. 2ª edição. (2009).

Depois do texto principal, a parte final dos capítulos traz um conjunto de atividades e de seções especiais, voltadas para o aprofundamento das questões que foram trabalhadas. A seção “Ligando os pontos” inclui um conjunto diversificado de atividades dirigidas para o desenvolvimento de habilidades como comparação, estabelecimento de relações, elaboração de textos, análise e síntese. “Conceitos e noções” propõe a retomada das ideias e conceitos mais importantes do capítulo, que foram desenvolvidos no texto-base. A seção “Diálogo com o presente” busca trabalhar com a historicização de conceitos e noções na relação presente-passado, por meio da percepção de semelhanças-diferenças e mudanças-permanências; “Para ampliar o conhecimento” propõe atividades, geralmente interdisciplinares, assim como atividades de pesquisa, entrevistas, debates e trabalhos em grupo, objetivando articular, de alguma forma, os conteúdos estudados e as experiências dos alunos, assim como de outros sujeitos de seu convívio. Por fim, em “Para se divertir e aprender”, inclui lúdicas, como a elaboração de jogos, produção de maquetes, criação de quadrinhos, entre outros, como estratégia pedagógica, buscando um diálogo com o universo sócio-cultural e afetivo dos estudantes.

Nas duas edições das coleções, a divisão do conteúdo em unidades permanece numericamente inalterada, porém, são verificadas mudanças nos temas trabalhados e nos capítulos na edição de 2011, que é uma edição revista e ampliada<sup>49</sup>.

Como acontece em outras coleções, nessa também ocorrem modificações, em sua edição de 2011, no sentido de atender as demandas da obrigatoriedade da história e cultura africana, afro-brasileira e ameríndia, incorporada pelos editais do PNL D. Como exemplo dessas mudanças, tem-se, no volume do sexto ano, a alteração de nomenclatura da unidade 2 de “Egípcios, povos da Mesopotâmia e hebreus” para “África, Ásia e América”, a incorporação de um novo capítulo voltado para alguns povos da América e a reorganização do capítulo 3, que na obra de 2008 tratava somente dos egípcios e, em 2011, além desses, propõe o estudo dos Núbios.

---

<sup>49</sup> A estruturação da coleção, no que se refere a divisão das unidades, pode ser verificada no Anexo II deste trabalho.

Já no volume do sétimo ano, na edição de 2011, verifica-se a divisão dos conteúdos do que era o capítulo 8 na edição de 2008. Intitulado “África”, o tópico abordava os Impérios e reinos africanos e a África nos séculos XVI e XVII. Na edição mais recente, tais conteúdos se dividem, sem grandes alterações, em dois novos capítulos, um intitulado “África: séculos X a XV”, que trata dos impérios e reinos africanos da costa ocidental e os reinos do sul e do nordeste, e outro chamado “África: séculos XVI a XVII”, com as mudanças internas ocorridas neste recorte temporal e os contatos com os europeus<sup>50</sup>.

O mesmo movimento é percebido no volume do oitavo ano. Nele observa-se a incorporação de dois novos capítulos e a alteração da unidade 4, anteriormente limitada à História da América, em 2008, passando a tratar, também, da história africana e asiática, na edição mais recente.

#### **4.4.2 Coleção “História: Conceitos e Procedimentos”: tratamento da história afro-brasileira nos Guias do PNL D de 2008 e de 2011.**

De acordo com os Guia do PNL D – 2011, a obra dispensa um tratamento informativo às temáticas étnico-raciais e, mesmo que a inserção de temas sobre a cultura africana e asiática seja um dos pontos positivos da obra (BRASIL, 2007, p.64), ela “aponta a existência dos direitos e deveres dos cidadãos no decorrer do tempo em conexão com a atualidade, no entanto, há uma clara predominância do elemento branco, pois poucos capítulos foram dedicados ao índio e ao negro”. (BRASIL, 2007, p.53)

Neste sentido, a perspectiva de construção da cidadania, um dos fundamentos do PNL D, não é tratada com profundidade pela coleção, uma vez que a mesma, segundo o Plano,

não confere ênfase específica ao tratamento das questões de gênero, tampouco a uma reflexão sistêmica em torno da temática relativa aos afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, particularmente à discussão desses grupos sociais na contemporaneidade, aspectos que seriam efetivamente diferenciais

---

para uma coleção organizada em torno da História Social. (BRASIL, 2010, p.72)

Além disso, o Guia ainda informa que o tratamento à “temática da situação dos afrodescendentes no Brasil hoje é indireta e tangencial” (BRASIL, 2010, p.72-73) e sugere complementações para o referido tratamento no sentido de incorporar outras fontes de informação e de adoção de novas estratégias para o trabalho em torno dessa temática. (BRASIL, 2010, p.73)

A análise realizada durante a seleção de obras pelos PNLD, expressas pelo Guia do livro didático, traça para a coleção um quadro, qualitativamente frágil, em relação à representação da experiência histórica afro-brasileira. Mesmo que esta investigação esteja baseada em pressupostos distintos da avaliação do PNLD e não tenha algum interesse em estabelecer comparações, contraposições, contestação ou qualquer espécie de medição em relação à avaliação citada, a consideramos relevante, como um dos critérios a ser levado em consideração, para a realização da escolha do material empírico a ser investigado qualitativamente. Mas o que diz o levantamento panorâmico acerca dos episódios da experiência histórica negra brasileira na coleção?

#### **4.4.3 Coleção “História: Conceitos e Procedimentos”: levantamento geral da abordagem da história afro-brasileira.**

A distribuição dos tratamentos da História afro-brasileira por período político-administrativo da História Brasil na Coleção “História: Conceitos e Procedimentos” ocorre da seguinte forma:

- Edição de 2008: América Colonial Portuguesa, 11 vezes; Império, 12 vezes; República, 3 vezes; TOTAL: 26.
- Edição de 2011: América Colonial Portuguesa, 19 vezes; Império, 27 vezes; República, 9 vezes; TOTAL: 55.

O movimento de distribuição dos episódios relativos à história afro-brasileira nessa coleção ocorre de forma crescente em todos os períodos históricos selecionados, e, em termos absolutos, as abordagens entre a primeira e a segunda edição ultrapassam o dobro.

Ao considerarmos, de forma isolada, a tendência de crescimento apontada pela distribuição geral da seleção da História afro-brasileira presentes na Coleção “História: Conceitos e Procedimentos”, percebemos que ela adequa-se aos critérios por nós construídos visando o recorte e aprofundamento qualitativo da temática do pós-emancipação. No entanto, conforme já anunciado, além dos aspectos gerais, buscamos articular com a forma pela qual o tratamento da temática afro-brasileira ocorre, de acordo com aos critérios apontados pelo PNLD, se crítico-reflexiva ou informativamente.

Ao consideramos tais critérios como pressupostos para a seleção de obras, para a análise, e levando em consideração o conjunto de produções que se encaixam em tais critérios, acabamos por excluir a obra “História: Conceitos e Procedimentos”, e também a coleção “Projeto Araribá – História”, que apresenta, em aspectos gerais, um decréscimo de episódios da história afro-brasileira. Ambas em seu conjunto, obras portadoras de uma perspectiva informativa em relação à temática em foco, e por esta razão não farão parte do material empírico a ser analisado a partir do capítulo seguinte.

#### **4.5 Coleção “História, sociedade e cidadania”**

##### **4.5.1 Coleção “História, sociedade e cidadania”: Apresentação geral.**

A coleção opta pela organização curricular da História cronológica e integrada, esforçando-se por combinar e relacionar o estudo da História do Brasil com o da História Geral. A opção por essa proposta apoia-se no uso de um sistema de datação que nos permite situar os fatos no tempo, percebendo sua duração, sucessão e simultaneidade.

A metodologia da História adotada busca, em diversas passagens, dialogar com fragmentos da produção historiográfica contemporânea, apresentando diversas perspectivas interpretativas da mesma. Podem ser verificados, também, a utilização da narrativa histórica e o encaminhamento pedagógico para a discussão e problematizações do tempo presente. Além disso, a perspectiva pedagógica adotada propõe a interação passado-presente e a inserção do aluno na construção da sua própria História. Vários capítulos são iniciados com problemas ou conjunto de problemas que permitem aos discentes iniciarem o estudo do tema a ser abordado e, possibilita aos professores, a percepção dos conhecimentos prévios do alunado.

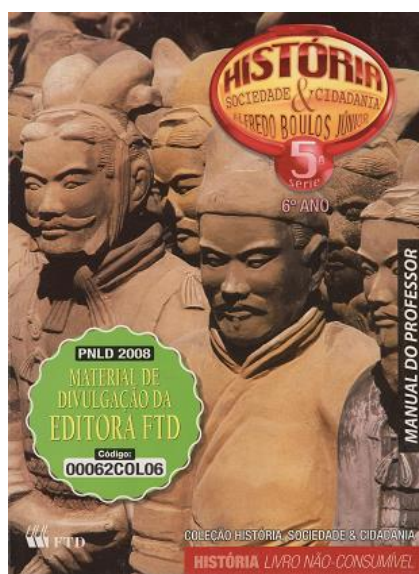


Figura 9: Capa da obra História: sociedade e cidadania. 5ª série. 1. ed., 2006.

Os capítulos apresentam uma linguagem acessível à faixa etária a que a obra se destina e, simultaneamente, traz termos e conceitos com o objetivo de proporcionar aos estudantes o acesso às categorias da historiografia.

O projeto gráfico da coleção favorece a leitura e contribui para o aprendizado do conteúdo. Gráficos, mapas, fotografias, quadros e tabelas são distribuídos ao longo dos volumes, particularmente aqueles dedicados ao 8º e 9º anos. São

apresentadas fontes históricas de diferentes naturezas, como artigos de jornal, textos retirados de sítios da internet, poemas, textos literários, documentos oficiais, entre outros.

Os capítulos trazem um texto principal intercalado por outros textos e imagens, localizados em seções especiais, geralmente em forma de box. O encaminhamento do conteúdo a ser trabalhado decorre diretamente do texto básico, pois é nele que são encontrados a sequência dos fatos narrados no capítulo. As seções em forma de box, que intercalam o texto principal, são

intituladas “ Para saber mais” e “Para refletir”. Além dessa, outra parte que compõe o capítulo é a seção “Dialogando”.

Os capítulos finalizam com as seções, “Atividades”, e trata-se de um conjunto de questões a serem resolvidas e que, geralmente, dividem-se em dois blocos, as atividades de compreensão e atividades de aprofundamento. “A imagem como fonte”, volta-se para a prática de produção de texto a partir da leitura de imagens. “O texto como fonte”, tem como objetivo a introdução do aluno à crítica de documentos históricos de

natureza textual e a leitura e produção de textos; e, ainda, “Livros, sites e filmes” que aponta referências de diversas fontes de informação, externas ao livro didático, mas relacionadas aos temas tratados nos capítulos. Sua finalidade é apresentar ao aluno a indicação de fontes diversas para o aprofundamento no conteúdo tratado em sala de aula.

#### 4.5.2 Coleção “História, sociedade e cidadania”: tratamento da história afro-brasileira nos Guias do PNLD de 2008 e de 2011.

Os Guias do PNLD analisados traçam um perfil bastante positivo da coleção “História, sociedade e cidadania” em suas duas edições, no que se refere à abordagem da História africana e afro-brasileira, destacando que esse conjunto de obras didáticas preocupa-se com a atualização dos temas historiográficos citados e com a adoção de estratégias que buscam resignificar as representações sobre os negros. Neste sentido, o Guia 2008 traz uma informação interessante a respeito da obra:

Outro aspecto a ser destacado, que constitui um diferencial na coleção, são as referências aos africanos tornados escravos no Brasil

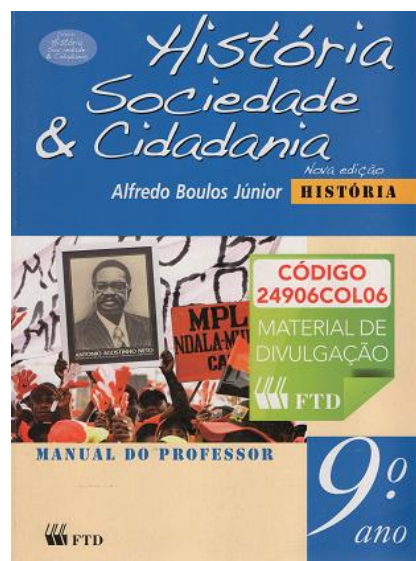


Figura 10: Capa da obra História: sociedade e cidadania. 9º ano. 1. ed., 2009.

Colonial e Imperial. Denominando-os de trabalhadores escravizados ou de africanos escravizados, focaliza que sua situação não era natural, mas construída e condicionada por interesses materiais e históricos. (BRASIL, 2007, p.64)

Além disso, a coleção aborda a cidadania de forma abrangente, evidenciando-se a incorporação de estudos e discussões acerca da valorização dos grupos sociais por muito tempo alijados da História Oficial, tais como mulheres, crianças, afrodescendentes e indígenas. Nota-se o cuidado em apresentar a diversidade religiosa e linguística nas diferentes sociedades humanas (BRASIL, 2007, p.82).

De forma similar ao guia anterior, no Guia de 2011, a temática da democracia é novamente considerada como um aspecto fundamental da obra:

A coleção preocupa-se em gerar atitudes de convivência democrática e valorização dos direitos humanos. Merece destaque a presença de imagens, em tamanho e resolução de boa qualidade, que revelam a pluralidade e a variedade étnico-cultural brasileira e contribuem para a desmistificação de preconceitos e estereótipos e para a valorização da população afrodescendente, fato que efetivamente singulariza a coleção. Pessoas afrodescendentes de todas as idades são mostradas em situações de positividade, sem reforço aos sentidos de marginalização e pobreza. É perceptível a intenção, tanto no texto-base quanto nas atividades, de se incentivar o estudante a desenvolver projetos vinculados a atitudes de respeito em seu círculo de relações e em contexto mundial. Discutem-se os malefícios da discriminação racial e da prática do preconceito em qualquer nível. As referências aos indígenas e afrodescendentes auxiliam na promoção positiva de sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder. (BRASIL, 2010, p.54)

E ainda, “no tratamento da cidadania, valorizam-se aspectos relativos à diversidade étnico-cultural da população brasileira e enfatiza-se a abordagem dos sujeitos históricos na luta por seus direitos”. (BRASIL, 2010, p.57)

Em relação à experiência histórica afro-brasileira no pós-abolição, é evidenciado que “a questão afrodescendente na atualidade é presente ao longo da coleção por meio de imagens e, particularmente no volume do 8º ano, é focalizada com textos que fazem menções às lutas contra o racismo”. p.58). Considerando, essa passagem do Guia do Livro Didático - PNLD 2011, acreditamos que o tratamento dispensado à chamada “questão



afrodescendente na atualidade” é um indício a ser verificado, no sentido de compreendermos como a coleção aborda o pós-emancipação.

Por fim, o Guia também destaca a presença de fotografias sobre afrodescendentes na coleção. De acordo com o Guia – 2011,

a exploração das fotografias de crianças, dispostas ao longo da coleção, pode constituir um rico instrumento à disposição da escola, no sentido de promover uma distinção positiva da população afrodescendente, apresentada, em geral, em perspectivas que valorizam a beleza e a alegria. (BRASIL, 2010, p.57-58)

#### **4.5.3 Coleção “História, sociedade e cidadania”: levantamento geral da abordagem da história afro-brasileira.**

A distribuição das abordagens da História afro-brasileira por período político-administrativo da História Brasil na Coleção “História, sociedade e cidadania” acontece da seguinte forma:

- Edição de 2008: América Colonial Portuguesa, 46 vezes; Império, 9 vezes; República, 10 vezes; TOTAL: 65.
- Edição de 2011: América Colonial Portuguesa, 56 vezes; Império, 30 vezes; República, 17 vezes; TOTAL: 103.

Como pode ser observado ocorre um aumento substancial na quantidade de incidências em que a História afro-brasileira se faz presente. De forma similar às demais coleções, o recorte histórico hegemônico, no qual as abordagens estão localizadas, é a América Colonial Portuguesa, nas duas edições da coleção em foco. Essa hegemonia do tratamento da história afro-brasileira no período colonial aponta para um indício relacionado à possível continuidade da circulação de representações acerca da experiência histórica no contexto destacado, “encapsulados” à condição escrava. Tal indício baseia-se no acúmulo das pesquisas acerca das representações dos negros nos livros didáticos de história. Por certo, a verificação da presença dessa tendência no tratamento dispensado aos negros nas páginas didáticas, foge ao escopo desta

investigação, e somente poderá se concretizar por meio de uma exploração qualitativa dos dados levantados.

Em relação à História afro-brasileira no pós-abolição, tomando por referência, *a priori*, somente os dados mais gerais, essa temática histórica sofrerá uma ampliação substantiva entre as duas edições analisadas, apresentando 10 e 17 abordagens nas edições de 2008 e 2011, respectivamente. Diante dessa constatação, instigante para nossos propósitos investigativos, trataremos qualitativamente dessas abordagens no capítulo seguinte.

Como foi explicitado, foram escolhidas as coleções: “História em projetos”, “História. Das Cavernas ao Terceiro Milênio” e “História, Sociedade & Cidadania”, por serem obras que trataram da temática da história afrodescendente no Brasil de forma mais reflexiva e mais analítica que as duas coleções eliminadas.

## **CAPÍTULO V: CONTEÚDOS CURRICULARES DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA NO PÓS-ABOLIÇÃO: TEMAS, SUJEITOS E EVENTOS HISTÓRICOS.**

O objetivo deste capítulo é descrever e analisar os temas, personagens e acontecimentos selecionados para comporem os conteúdos curriculares dos livros didáticos, nos quais a experiência afro-brasileira no pós-abolição foi tratada ou mencionada.

Partimos da hipótese de que as abordagens do pós-abolição presentes nos livros didáticos potencialmente poderiam apresentar, em seu conjunto, uma série de caminhos pelos quais a experiência histórica afro-brasileira, no referido recorte temporal, foi apropriada pelo livro de história. Diferentes sujeitos, processos e episódios históricos presentes nas coleções, que remetem aos aspectos da experiência histórica afro-brasileira, no contexto pós-emancipação, são evidenciados por diversas abordagens, apropriações e interpretações.

Dentre os aspectos que envolvem esta pesquisa, priorizamos como chaves interpretativas para a compreensão das abordagens do pós-abolição neste capítulo, dois deles, a saber: 1) as formas pelas quais os afro-brasileiros foram representados (a) como sujeitos históricos individuais ou coletivos, (b) como protagonistas ações ou em posição de passividade diante os contexto em que são evidenciados; 2) As maneiras como o passado afro-brasileiro é apresentado e dado a ler, ou seja, (a) se limitado a apresentação de fatos com pouca ou nenhuma reflexão histórica, (b) se ressaltando a dimensão temporal do próprio sujeito ou contexto evidenciado, (c) buscando problematizar questões do tempo presente em sua exposição.

Em relação aos aspectos que compõe o saber histórico escolar privilegiamos como foco de análise aqueles voltados para finalidades formativas ético-político-culturais. Ou seja, nas análises empreendidas, colocamos em primeiro plano a perspectiva da formação de valores. Contudo, isso não significa que os aspectos didáticos inerentes à História escolar foram desconsiderados em sua totalidade.

Na exposição das análises realizadas, procuramos fazer uma síntese dos resultados da pesquisa. Nesta forma, o texto não evidencia todas as abordagens identificadas, contudo, busca exemplificar por meio de figuras, excertos, citações de trechos e reprodução textual de alguns deles, as diferentes formas de apropriações, interpretações e encaminhamentos presentes no material analisado.

O que buscamos fazer é uma exposição panorâmica e geral dos resultados da pesquisa sem, contudo, perdermos as especificidades de algumas abordagens, que consideramos fundamentais no sentido de possibilitar uma compreensão geral dos diversos tratamentos construídas sobre a experiência histórica afro-brasileira, no período pós-abolição.

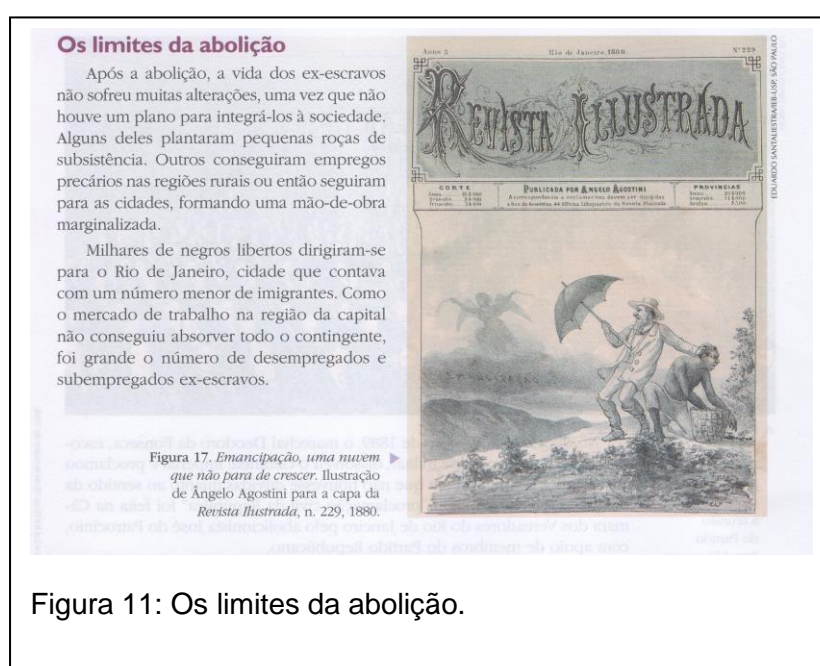
A exposição está organizada, destacando alguns aspectos que consideramos relevantes como objetivos a serem observados na análise, como os temas selecionados para o tratamento do pós-abolição e aspectos recorrentes nas abordagens. No entanto, uma observação importante relaciona-se à questão acerca de que essas perspectivas de análise, criadas para a investigação proposta, muitas vezes não se definem com completa nitidez nas passagens dos livros didáticos, uma vez que sua presença se faz inter-relacionando diferentes temas e abordagens. A opção de manter o trabalho com essas temáticas decorre da necessidade de explicitar os interesses e caminhos investigativos criados para este trabalho, assim como a busca de uma exposição inteligível dos resultados da pesquisa.

### **5.1 O imediato pós-abolição**

Nas coleções didáticas analisadas, os caminhos percorridos pelos ex-cativos, após a abolição da escravidão, durante as primeiras décadas do século XX, é um tema que apresenta diferentes graus de complexidade em sua abordagem, configurando-se, assim, um território em ampla disputa acerca das interpretações sobre o passado afro-brasileiro no referido contexto. No entanto, ainda é reservado pouco espaço para o tema, uma vez que, geralmente, como observamos, o assunto é narrado em aproximadamente dois parágrafos, acompanhado de imagem legendada.

Diante da constatação das diferentes interpretações acerca da experiência histórica afro-brasileira no cenário em questão e, por extensão, da ação dos sujeitos em tal contexto, um aspecto convergente entre as interpretações em circulação nos livros didáticos, e que, por sua vez, traz consigo o mote para as diferentes interpretações citadas, relaciona-se às dificuldades enfrentadas e as interdições impostas aos afro-brasileiros nas primeiras décadas do pós-emancipação. Em todas as coleções é evidenciado o fato do fim da escravidão não ter se convertido para os ex-cativos e seus descendentes em um momento de ampliação das possibilidades de ascensão social e do exercício efetivo dos direitos e da cidadania na condição jurídica de homens livres. Porém, as interpretações sobre as ações - ou a ausência das mesmas - dos ex-cativos neste contexto, apresentam, nos livros analisados, percursos interpretativos bastante diversos.

A primeira das interpretações, presente na coleção “História. Das cavernas ao terceiro milênio”, em seu volume do oitavo ano (figura 11), evidencia, em dois parágrafos do texto básico, uma leitura do passado relativamente limitada ao que tange a ação dos afro-brasileiros no contexto em questão.



O texto didático da passagem acima reproduzida informa que:

após a abolição, a vida dos ex-escravos não sofreu muitas alterações, uma vez que não houve uma preocupação de integrá-los à sociedade. Alguns deles plantaram pequenas roças de subsistência. Outros conseguiram empregos precários nas regiões rurais ou então seguiram para as cidades, formando uma mão-de-obra marginalizada. [...]

Milhares de negros libertos dirigiram-se para o Rio de Janeiro, cidade que contava com um número menor de imigrantes. Como o mercado de trabalho na região da capital não conseguiu absorver todo o contingente, foi grande o número de desempregados e subempregados ex-escravos (BRAICK; MOTA, 2006c, 2ª Ed., p.241).

Por certo, como atesta a produção acadêmica sobre o tema, a situação social dos ex-cativos, no imediato pós-abolição, foi permeada de interdições, dificuldades e impasses de natureza simbólica e material. No entanto, a autoria da obra didática em análise, ao optar pela interpretação do passado afro-brasileiro que se limita a colocar em relevo as dificuldades encontradas. Tal seleção limita a ação dos sujeitos às forças conjunturais de forma determinante e não dialógica, deslocando a ação dos sujeitos no determinado contexto para a estrutura. Desse modo, a interpretação construída sugere que a ação dos afrodescendentes como sujeitos históricos os coloca em relativa imobilidade, presos a estrutura do mercado de trabalho – sujeito abstrato – que “não conseguiu absorver todo o contingente (p.241)”.

A segunda interpretação da situação dos ex-escravizados nas primeiras décadas do século passado busca dar visibilidade às estratégias criadas pelos afro-brasileiros e o “apagamento” simbólico de tais sujeitos. Tal fato pode ser verificado no capítulo “Como era viver nas cidades e no campo no Brasil do início do século XX?”, no volume do nono ano da coleção “História em projetos”. O capítulo voltado para o ensino-aprendizagem de diversos conteúdos relacionados ao contexto em questão, tais como os processos de modernização ocorridos no Brasil no início do século XX, a transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado exercido por imigrantes europeus, as primeiras organizações operárias, a transformação nos hábitos de consumo e vida cotidiana, dentre outros. Ao introduzir uma atividade, na seção “Parada: A vida cotidiana das classes trabalhadoras no campo e as contradições da modernização” observa-se, o seguinte texto:

Os trabalhadores rurais de origem estrangeira se concentravam nas Regiões Sul e Sudeste do Brasil. Mas mesmo nessas regiões havia muitos trabalhadores rurais que viveram a experiência da escravidão ou eram descendentes de homens e mulheres escravizados. Muitos desses trabalhadores afro-brasileiros permaneceram no campo, mas outros partiram em busca de melhores condições de vida, atraídos pelas grandes cidades, ou foram expulsos pelos fazendeiros, que se recusavam a pagar por uma mão-de-obra que antes lhes “pertencia” (OLIVEIRA; FERRARESÍ; SANTOS, 2009d, p.43).

Posteriormente ao texto reproduzido acima, verifica-se a imagem do Documento 25 (figura 12) e a seguinte legenda:

Doc. 25 – Pai Inácio, trabalhador brasileiro descendente de africanos escravizados, vendendo animais e ervas na cidade de São Paulo. Os trabalhadores negros foram por muito tempo “apagados” de nossa memória histórica, pois os governantes queriam que no Brasil da modernidade prevalecesse a população de origem europeia (OLIVEIRA; FERRARESÍ; SANTOS. 2009d, p.43).

**Doc. 24**

Muitos operários e camponeses se consideram nesta terra como pássaros de passagem e – obcecados pela ansia de voltar à pátria – pensam e vivem individualisticamente, persuadidos que esse seja o melhor meio de “fazer a América” [...] A maior parte do proletariado – agrícola – se acha inteiramente tirada do movimento, por duas razões especiais [...].

Nesse São Paulo 1910-1930. Op. cit. p. 34.

Texto de autoria de Alceste de Ambrós, socialista italiano e editor do jornal operário *Avanti!*.


▶ Responda em seu caderno:

- a) O que esses documentos podem nos dizer sobre a origem dos trabalhadores e sobre sua vida cotidiana?
- b) O café era um produto importante na vida econômica brasileira no início do século XX? Por quê?
- c) Os trabalhadores do campo tinham mais ou menos facilidade para se organizar e lutar por melhores condições de trabalho e de vida do que os trabalhadores urbanos? Explique.

Os trabalhadores rurais de origem estrangeira se concentravam nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Mas mesmo nessas regiões havia muitos trabalhadores rurais que viveram a experiência da escravidão ou eram descendentes de homens e mulheres escravizados. Muitos desses trabalhadores afro-brasileiros permaneceram no campo, mas outros partiram em busca de melhores condições de vida, atraídos pelas grandes cidades, ou foram expulsos pelos fazendeiros, que se recusavam a pagar por uma mão de obra que antes lhes “pertencia”.

as enormes distâncias que separam uma fazenda de outra [...] e a particular conformação da fazenda, que é um campo fechado no qual dificilmente podem encontrar eco as agitações que se desenvolvem fora dela e onde a propaganda não consegue chegar.

**17** Observe esta imagem:



**Doc. 25** | Pai Inácio, trabalhador brasileiro descendente de africanos escravizados, vendendo animais e ervas na cidade de São Paulo. Os trabalhadores negros foram por muito tempo “apagados” da nossa memória histórica, pois os governantes queriam que no Brasil da modernidade prevalecesse a população de origem europeia. Foto da primeira metade da década de 1920.

▶ Responda no caderno às questões propostas:

- a) O que a imagem de Pai Inácio revela sobre o destino dos trabalhadores que haviam sido escravizados ou que eram descendentes deles no início do século XX?
- b) Por que os descendentes de cativos quase não eram mencionados em estudos sobre as transformações históricas modernizadoras do início do século XX?

Ao fazermos um balanço geral da vida nas cidades e no campo no início do século XX, podemos constatar que, embora muitas transformações históricas tenham acontecido, nem todas trouxeram benefícios para as populações urbanas e rurais. Baseados no que vimos ao longo do capítulo, podemos afirmar que a modernidade, defendida como meta para toda a humanidade, era para poucos e revelou sua face conservadora, exploradora e violenta para os trabalhadores das cidades e do campo.

Capítulo 3 43

Figura 12: Pai Inácio

Na sequência, há uma proposta de atividade que solicita aos alunos que, individualmente, respondam sobre: a) o que a imagem de Pai Inácio revela sobre o destino dos trabalhadores que haviam sido escravizados ou que eram descendentes deles no início do século XX; e b) Por que os descendentes de cativos quase não eram mencionados em estudos sobre as transformações históricas modernizadoras do início do século XX? (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS. 2009d, p.43).

Ao analisarmos a interpretação construída, verificamos que, em relação à primeira interpretação exposta, o processo de exclusão racial e social do ex-cativo continua sendo um aspecto evidenciado. Contudo, verifica-se algum sentido de ação e mobilidade do referido sujeito histórico no pós-abolição, uma vez que diferentemente de estar condenado à marginalidade, “Pai Inácio, trabalhador brasileiro descendente de africanos escravizados”, vende “animais e ervas na cidade de São Paulo” (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS. 2009d, p. 43). Ou seja, Pai Inácio, como exemplificação de trabalhador afro-brasileiro no contexto do imediato pós-abolição, é compreendido como sujeito histórico diante da realidade posta. A interpretação, além disso, traz indícios, por meio de uma reflexão histórica, de uma discussão relativamente ausente das páginas didáticas, fundamental para a compreensão da pós-abolição, assim como do contexto histórico brasileiro entre o final do século XIX e início do XX. Trata-se da construção do silenciamento histórico acerca dos afro-brasileiros na memória nacional. No entanto, essa perspectiva não foi desenvolvida.

Na última das interpretações, presentes em “Historia, sociedade & cidadania”, mais precisamente no capítulo “Abolição e República”, é encontrado o texto “A vida difícil dos recém-libertos”. De acordo com o texto:

para os recém-libertos, a Abolição não trouxe os benefícios esperados. Eles não receberam terra para plantar e nenhum tipo de ajuda do governo; parte deles negociou sua permanência na fazenda em troca de modestos salários ou de parte da colheita. Muitos, porém, deixaram as propriedades onde tinham sido escravos e foram para a cidade, em busca de emprego. Os empresários, porém, preferiam dar emprego aos imigrantes europeus. Diante disso, os libertos foram obrigados a aceitar os piores serviços, os mais baixos salários e a convivência com um racismo silencioso, mas carregado de violência. Sem terra, sem instrução, sem dinheiro e sem apoio do governo, muitos migraram para as cidades, onde iam morar em



cortiços ou nos morros; uns poucos, no entanto conseguiam ascender socialmente.

Apesar de tantas dificuldades, os libertos não desistiram de buscar uma vida melhor. Para amenizar a luta diária pela sobrevivência, organizavam-se em grupos de lazer, clubes esportivos e centros religiosos (BOULOS JÚNIOR. 2009c, p.263-264).

Junto ao texto, há a incorporação de duas fotos, que representam duas famílias negras, uma moradora do Morro da Babilônia, no Rio de Janeiro, por volta do ano de 1910, e outra, de classe média, retratada nos anos de 1920. Desta forma, com auxílio de imagens, a interpretação construída busca mostrar que os destinos dos afro-brasileiros no imediato pós-abolição, apesar dos constrangimentos decorrentes da existência do racismo no contexto em questão, não foram unilaterais e uma continuação ininterrupta da marginalização racial e social resultante do cativeiro. Em diálogo com resultados das investigações históricas sobre o pós-abolição, o protagonismo negro empreendido por ações como a organização de entidades desportivas, recreativas e religiosas são mencionadas na referida obra didática. Neste sentido, a interpretação construída ao dar visibilidade ao processo de “buscar uma vida melhor”, empreendido por alguns afro-brasileiros, destacando ações de associativismo como a organização de grupos recreativos e religiosos, propõe caminho interpretativo em que o protagonismo negro torna-se um dos aspectos que compõem a teia histórica do imediato pós-abolição, conferindo, assim, a esses protagonistas um lugar como sujeitos históricos.

da sociedade: os gráficos negavam-se a imprimir textos defendendo a escravidão; os militares lançaram um manifesto em 1887 negando-se a fazer o papel de **capitães do mato**; os maquinistas ajudavam os escravos fugidos das fazendas de café a chegar às cidades; em São Paulo, o advogado Antônio Bento e sua organização secreta chamada **Caifases** promoviam e apoiavam a fuga de escravos. Os escravos, por sua vez, fugiam em massa das propriedades de seus donos e formavam quilombos.

**Capitão do mato:** homem que procurava e prendia os escravos fugidos.

Gravura de Angelo Agostini, de 1886. Os caifases protegeram milhares de escravos que fugiram das fazendas do interior paulista em direção aos morros da cidade de Santos, lá formando o Quilombo do Sabaguara. Esse quilombo, surgido nos últimos anos do Império, chegou a reunir cerca de 10 mil quilombolas, entre homens, mulheres e crianças.

**A Lei Áurea: 13 de maio de 1888**

Em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel e seus conselheiros aprovaram a Lei Áurea, que declarou extinta a escravidão no Brasil. A lei libertou cerca de 700 mil escravos, perto de 5% da população brasileira, composta na época por 15 milhões de pessoas. A medida foi comemorada por todo o país com festas, missas campais e comícios, reunindo grande número de pessoas.

**A vida difícil dos recém-libertos**

Para os recém-libertos, a Abolição não trouxe os benefícios esperados. Eles não receberam terra para plantar e nenhum tipo de ajuda do governo; parte deles negociou sua permanência na fazenda em troca de modestos salários ou de parte da colheita. Muitos, porém, deixaram as propriedades onde tinham sido escravos e foram para a cidade, em busca de emprego. Os empresários, porém, preferiam dar emprego aos imigrantes europeus. Diante disso, os libertos foram obrigados a aceitar os piores serviços, os mais baixos salários e a convivência com um racismo silencioso, mas carregado de violência. Sem terra, sem instrução, sem dinheiro e sem apoio do governo, muitos migraram para as cidades, onde iam morar em cortiços ou nos morros; uns poucos no entanto conseguiram ascender socialmente.

capítulo 15 Abolição e República 263

Apesar de tantas dificuldades, os libertos não desistiram de buscar uma vida melhor. Para amenizar a luta diária pela sobrevivência, organizavam-se em grupos de lazer, clubes esportivos e centros religiosos.

À esquerda, família negra moradora do Morro da Babilônia, no Rio de Janeiro, cerca de 1910. À direita, família negra de classe média, retratada nos anos 1920.

**O processo que conduziu à República**

Outro processo importante na segunda metade do século XIX foi o que conduziu à implantação da **República** no Brasil.

A ideia de república não era nova no país; antes e depois da Independência o território brasileiro havia sido palco de várias rebeliões republicanas. Mas a **Monarquia** conseguiu reprimir esses movimentos, graças, principalmente, aos recursos obtidos com as exportações de café. No Segundo Reinado, os dois únicos partidos, o Liberal e o Conservador, controlavam o poder, enquanto a imensa maioria da população continuava excluída do direito à cidadania.

Com o objetivo de conseguir espaço na política, um grupo formado por fazendeiros do oeste paulista e por profissionais liberais (advogados, médicos, professores, engenheiros, jornalistas) lançou, em 1870, o Manifesto Republicano, que defendia o **federalismo** e a **República**. O manifesto afirmava: "Somos da América e queremos ser americanos", ou seja, somos favoráveis a que o Brasil adote a República, assim como os

**República:** forma de governo em que o presidente é eleito pelos cidadãos, os seus representantes, e governa por tempo limitado.

**Monarquia:** forma de governo em que, geralmente, o rei recebe o cargo como herança e governa por toda a vida.

**Federalismo:** autonomia para as províncias fazerem suas leis e elegem seus representantes.

264 UNIDADE 4 BRASIL E ESTADOS UNIDOS NO SÉCULO XIX

Figura 13: A vida difícil dos recém-libertos

As diferentes formas de interpretar o passado, por certo, trazem possibilidades distintas de compreendê-lo, assim como as modalidades de representação acerca dos sujeitos, fatos, contextos e relações travadas em tempo pretérito. A dimensão a respeito das formas pela quais os sujeitos históricos são nomeados traz indícios para a compreensão de como tais personagens do passado são apropriados e dados a ler no presente. Diante disso, é sugestivo, refletirmos sobre a nomeação dada a ler nos livros didáticos aos sujeitos históricos recém-saídos da condição de escravizados. Com esse objetivo, reproduzimos novamente parte dos trechos acima, evidenciando os conceitos nominativos construídos nas coleções:

1) História. Das Cavernas ao terceiro milênio:

Após a abolição, a vida dos **ex-escravos** não sofreu muitas alterações, uma vez que não houve uma preocupação de integrá-los à sociedade [...]

Milhares de **negros libertos** dirigiram-se para o Rio de Janeiro, cidade que contava com um número menor de imigrantes. Como o mercado de trabalho na região da capital não conseguiu absorver todo o contingente, foi grande o número de desempregados e subempregados **ex-escravos**. (BRAICK; MOTA, 2006c, 2ª Ed., p.241. Grifo Nosso)

## 2) História em projetos

Os trabalhadores rurais de origem estrangeira se concentravam nas Regiões Sul e Sudeste do Brasil. Mas mesmo nessas regiões havia muitos **trabalhadores rurais que viveram a experiência da escravidão ou eram descendentes de homens e mulheres escravizados**. Muitos desses **trabalhadores afro-brasileiros** permaneceram no campo [...] (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS, 2009d, p.43. Grifo Nosso).

Doc. 25 – Pai Inácio, **trabalhador brasileiro descendente de africanos escravizados**, vendendo aniniais e ervas na cidade de São Paulo. Os **trabalhadores negros** foram por muito tempo “apagados” de nossa memória histórica, pois os governantes queriam que no Brasil da modernidade prevalecesse a população de origem europeia (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS. 2009d, p.43. Grifo Nosso).

## 3) História, sociedade & cidadania

Para os **recém-libertos**, a Abolição não trouxe os benefícios esperados. [...]

Apesar de tantas dificuldades, **os libertos** não desistiram de buscar uma vida melhor. Para amenizar a luta diária pela sobrevivência, organizavam-se em grupos de lazer, clubes esportivos e centros religiosos (BOULOS JÚNIOR. 2009c, p.263-264. Grifo Nosso).

Ex-escravos, negros libertos, trabalhadores rurais que viveram a experiência da escravidão ou eram descendentes de homens e mulheres escravizados, trabalhadores afro-brasileiros, trabalhador brasileiro descendente de africanos escravizados, trabalhadores negros, recém-libertos, libertos. Como podemos constatar, na produção didática direcionada para o ensino-aprendizagem da História escolar, há um dissenso, um território de disputa por representação e de inteligibilidade, em torno da conceituação e do sentido atribuído a tais personagens históricos.

Apesar das diferentes formas de apropriação de temas associados ao imediato pós-abolição, aspectos de convergência e de regularidade são identificados.

O primeiro dos aspectos relaciona-se aos volumes e aos capítulos aos quais as abordagens ocorrem. Os episódios encontrados compõem o conteúdo curricular dos volumes do oitavo e/ou nono ano da escolarização fundamental.

Outro aspecto, já apontado, é o consenso em torno das dificuldades impostas pelas práticas de exclusão racial e social em circulação nas décadas subsequentes ao fim da escravidão.

O processo de racialização e a construção da ideologia do racismo é um ângulo da experiência histórica afro-brasileira no pós-emancipação ainda pouco abordado nos livros didáticos. Apenas em uma coleção há trabalho com esse tema. Apesar do raro tratamento dado ao processo que contribuiu para a construção de práticas materiais e simbólicas que apresentavam como finalidade a inferiorização dos negros nas páginas didáticas, em “História em projetos”, verifica-se, no volume do oitavo ano, uma seção com quatro páginas dedicadas ao trabalho pedagógico acerca do tema<sup>51</sup>.

Em relação ao processo de didatização pelo qual o conteúdo passou, esse é outro aspecto comum entre as coleções. Neste sentido, é importante ressaltar o papel das legendas e das imagens na tentativa de narrarem e ilustrarem os caminhos dos ex-escravizados no imediato pós-abolição. Parte substancial das informações disponibilizadas sobre o tema encontra-se nas imagens e em suas legendas.

## **5.2 A Revolta da Chibata**

Um tema privilegiado nos livros didáticos investigados, relativo a presença afro-brasileira no pós-emancipação, é a participação em revoltas. Episódios como a Revolta da Chibata e a Revolta da Vacina são selecionados

---

<sup>51</sup> Esse tema será trabalhado no item 6.4 “A Trajetória histórica do racismo” do próximo capítulo.

com regularidade nas páginas didáticas. Em todas as coleções, tais temas são lembrados.

Tomando o tema histórico da Revolta da Chibata como objeto de exemplificação, a perspectiva da regularidade em relação a esse acontecimento histórico, pode ser compreendida por três aspectos. Um, pela repetição da seleção do acontecimento histórico em todas as coleções, em suas duas edições, um segundo, pela forma como sua abordagem ocorre e, por fim, em relação ao lugar reservado ao tema na organização interna dos livros.

O levante dos marinheiros acontecido no Rio de Janeiro em 1910, conhecido como Revolta da Chibata, como pode ser observado nas figuras 14, 15 e 16, nas três coleções, encontra-se localizado no texto-síntese dos capítulos, ou seja, como conteúdo explícito (Chervel, 1990) e sua presença, organizada por meio de texto didático e da reprodução de imagens de época.

Em relação aos capítulos em que a Revolta da Chibata compõe um dos temas, esses, geralmente, voltam-se ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares, contextualizados na chamada República Oligárquica (1889-1930).


Outro ponto de convergência apresentado nas obras, ao tratarem da revolta no texto-síntese, é a construção do sentido em torno do episódio. Em todas as coleções, a interpretação do movimento rebelde volta-se à compreensão do ocorrido, associando-o a conjuntura e a questões de seu próprio tempo. A rebelião dos marinheiros é interpretada como uma das revoltas que compõe um quadro mais amplo de resistência popular durante os primeiros anos da República. Assim, associada a movimentos como o da Revolta da Vacina, as Guerras de Canudos e de Contestado, o levante dos marinheiros é interpretado como um dos episódios de reação ao projeto de Brasil moderno, almejado e executado pelas elites nacionais, que pressupunha a exclusão dos grupos populares de tais projetos.

O processo de reurbanização do Rio de Janeiro foi acompanhado de um esforço para combater as epidemias. Para atingir esse objetivo, o governo chamou o médico e sanitarista Oswaldo Cruz. Vacinar as pessoas e proporcionar melhores condições sanitárias e de higiene, segundo Oswaldo Cruz, eram os primeiros passos para erradicar as epidemias.

As campanhas empreendidas pelo governo naquela época, porém, eram bem diferentes das de hoje: a população não era orientada nem esclarecida sobre os métodos e os objetivos da ação. As Brigadas Sanitárias vacinavam as pessoas à força e faziam vistorias nos imóveis. Caso fossem constatadas más condições sanitárias, as casas eram demolidas.

Em novembro de 1904, explodiu uma revolta contra a maneira autoritária de o governo combater as doenças (figura 18). A capital federal viveu durante uma semana uma guerra civil.

O governo reagiu com violência. Não se sabe o número de pessoas que morreram no conflito com as tropas oficiais. Estima-se que os feridos ultrapassaram a casa dos cem e mais de mil pessoas foram presas e deportadas para o Acre. Apesar da insatisfação popular, as medidas sanitárias continuaram e a campanha deu bons resultados. Os casos fatais da doença que, em 1902, chegavam a cerca de mil diminuíram consideravelmente até que, em 1909, não foi registrada nenhuma vítima de febre amarela na cidade do Rio de Janeiro.



**Figura 18.** Charge de J. Carlos sobre Oswaldo Cruz e a Revolta da Vacina, extraída de *Oswaldo Cruz: monumenta histórica*, 1971.

**A Revolta da Chibata (1910)**


Comida ruim, salários baixos, trabalho pesado, disciplina rigorosa, castigos frequentes... Era essa a situação na Marinha brasileira do início do Período Republicano.

A Revolta da Chibata ocorreu quando os marinheiros dos encouraçados *Minas Gerais* e *São Paulo*, chefiados pelo gaúcho João Cândido, rebelaram-se no Rio de Janeiro contra o trabalho excessivo e os castigos corporais que recebiam, isto é, contra o uso da chibata (veja a figura 19).

Os revoltosos tomaram o comando do encouraçado *Minas Gerais* e de outros navios e ameaçaram bombardear o Rio de Janeiro caso o governo federal não aceitasse suas reivindicações.

O governo, pressionado pelo movimento, resolveu ceder às reivindicações dos marinheiros, inclusive comprometendo-se a não punir os rebeldes. No entanto, assim que a rebelião terminou, o governo voltou atrás e descumpriu o acordo, expulsando vários revoltosos da Marinha brasileira. Nesse quadro turbulento, uma nova revolta explodiu na Marinha, desta vez entre os fuzileiros navais.

A repressão do governo foi violenta. Vários marinheiros rebeldes foram presos e sumariamente executados. Outros, deportados para a Amazônia, obrigados a trabalhar principalmente na extração de borracha. João Cândido foi preso, depois encaminhado para um hospital psiquiátrico e, em 1914, foi anistiado.



**Figura 19.** Marinheiros que participaram da Revolta da Chibata, no navio *Minas Gerais*. João Cândido é o quinto do grupo, da esquerda para a direita. Rio de Janeiro, novembro de 1910.

Figura 14: Revolta da Chibata - Coleção “Das Cavernas...”

1906 Afonso Pena foi eleito presidente da República e Nilo Peçanha, seu vice. Iniciaram-se as primeiras reformas urbanas na cidade de Salvador, na Bahia, priorizando a ampliação e a reforma do casis, a abertura de avenidas e jardins e a demolição de habitações populares, consideradas insalubres e focos de epidemias.

1907 Construída a linha de transmissão de energia elétrica que levava energia da usina de fontes no Riobirão das Lages (RJ) para uma grande parte da cidade do Rio de Janeiro, garantindo uma distribuição de energia elétrica sistemática e abrangente a um maior número de pessoas. Os anos de 1907 e 1908 foram dedicados à substituição nas ruas dos antigos lâmpadas a gás por lâmpadas elétricas.

1908 Morte de Afonso Pena. Nilo Peçanha, seu vice, assumiu a Presidência da República. Durante o breve mandato de Peçanha, a campanha de sucessão presidencial tornou-se uma acirrada disputa entre os candidatos Hermes da Fonseca, apoiado pelas oligarquias dos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Pernambuco, e Rui Barbosa, que recebeu o apoio de São Paulo e da Bahia. Rui Barbosa deu então início à chamada **Campanha Civilista**, que defendia princípios democráticos como o voto secreto e a revisão da Constituição e procurava convocar a sociedade do retrocesso que representava a candidatura do militar Hermes da Fonseca. Inauguração do Teatro Municipal, na cidade do Rio de Janeiro.

1910 Eleições presidenciais: vitória do marechal Hermes da Fonseca; Venâncio Brás era o vice. Ao assumir, o marechal Hermes impôs a chamada **Política das Salvações** (ou **Salvaconômio**), por meio da qual o governo federal promoveu intervenções militares nos estados onde as oligarquias locais não estivessem de acordo com a política presidencial, substituindo os governantes desses estados por militares fiéis ao marechal. Essas intervenções geraram conflitos diretos com alguns dos “coronéis” das oligarquias locais, como na Bahia, no Ceará, em Alagoas e em Pernambuco.

O engenheiro Saturnino de Brito iniciou um plano de saneamento e urbanização em Recife (PE), a exemplo do que ocorreria na capital da República, a remodelação de Recife incluía demolições e desapropriações de casas e estabelecimentos comerciais tidos como insalubres, para dar lugar a largas avenidas e grandes jardins.

Entre 16 e 23 de novembro de 1910, eclodiu no Rio de Janeiro a **Revolta da Chibata**. Marinheiros de dois dos mais importantes navios da Marinha (os encouraçados *Minas Gerais* e *São Paulo*) revoltaram-se, exigindo o fim dos castigos corporais e melhorias na alimentação da tripulação. Os castigos corporais já eram legalmente proibidos desde o fim da escravidão, mas na prática continuavam ocorrendo. Esse levante foi liderado por João Cândido Felisberto, filho de ex-escravos. Os 2.379 revoltosos se apoderaram de embarcações de guerra e mantiveram os canhões apontados para a capital da República. O Congresso Nacional, reunido às pressas, prometeu a extinção dos castigos corporais, o que fez cessar o levante.

Em 24 de julho de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.756/2008, que concedeu anistia post mortem a João Cândido Felisberto e aos demais participantes do movimento, com o objetivo de restaurar o que lhes foi assegurado pelo Decreto nº 2.280, de 25 de novembro de 1910.

1911 Barão de Duprat, eleito prefeito de São Paulo, promoveu várias mudanças na cidade com intenção de modernizá-la: abriu a Avenida São João, construiu o viaduto Santa Ifigênia e promoveu o saneamento e a urbanização do vale do Anhangabau, ocupado até então por pequenas chicanes.



32 Unidade 1

Figura 15: Revolta da Chibata - Coleção “História em projetos”.



Apesar do tema que trata da Revolta da Chibata ser tratado em diferentes lugares nos livros didáticos, é no texto principal que sua apropriação como conteúdo curricular ocorre de forma mais assertiva. A exposição textual, em todas as coleções, organiza-se quase que por meio de uma narrativa padrão, que evidencia as motivações, os encaminhamentos realizados durante o processo do levante, as reivindicações dos amotinados e o desfecho da revolta. Essas informações apontam e contribuem para uma interpretação do evento em que se faz uso do passado, considerando relevantes questões históricas relativas ao próprio tempo do acontecimento como conteúdo a ser aprendido pelos alunos. É interessante perceber que a exposição construída para esse acontecimento histórico sugere uma padronização da revolta, com finalidades escolares, compartilhada pelas três coleções.

Ainda sobre a revolta dos marinheiros, dois movimentos de interpretação em relação a tal acontecimento são fundamentais para esta

pesquisa, relacionados diretamente com as representações em circulação sobre o mesmo.

O primeiro dos movimentos diz respeito à dinâmica étnico-racial considerada como sendo parte das motivações da revolta, que, apesar de repetidas vezes ser apontada pela historiografia dedicada ao tema como aspecto de relevo para a compreensão da revolta<sup>52</sup>. Essa perspectiva de entendimento da revolta é, majoritariamente, suprimida da narrativa didática, sugerindo uma interpretação do referido evento histórico como uma resposta estritamente social para a situação de exclusão vivenciada pelos oficiais de baixa patente da marinha brasileira, apartada da perspectiva étnico-racial. As justificativas construídas para a ação dos marinheiros estava associada às seguintes condições:

Comida ruim, salários baixos, trabalhos pesados, disciplina despótica, castigos frequentes. Era essa a situação na Marinha brasileira do início do Período Republicano. A Revolta da Chibata, portanto, foi um movimento pela “abolição da escravatura” nessa instituição (Braick; Mota, 2006d, p.44).

Marinheiros de dois dos mais importantes navios da Marinha (os encouraçados Minas Gerais e São Paulo) revoltaram-se, exigindo o fim dos castigos corporais e melhorias na alimentação da tripulação. Os castigos corporais já eram legalmente proibidos desde o fim da escravidão, mas na prática continuavam ocorrendo. Esse levante foi liderado por João Cândido Felisberto, filho de ex-escravos. Os 2.379 revoltosos se apoderaram de embarcações de guerra e mantiveram os canhões apontados para a capital da República. O Congresso Nacional, reunido às pressas, prometeu a extinção dos castigos corporais, o que fez cessar o levante (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS, 2006c, p.33).

[...] exigiram do presidente Hermes da Fonseca o fim do castigo da chibata e de outros castigos físicos, o aumento dos soldos e a anistia para os marinheiros rebelados. (BOULOS JÚNIOR, 2006d, p.77)

O sentido construído para a revolta nas obras investigadas, ao considerarmos os motivos para a revolta elencados pelos próprios livros didáticos, aponta indícios que possibilitam a leitura de que a Revolta da

---

<sup>52</sup> Ver: ALMEIDA (2011), CARVALHO (1998) e NASCIMENTO (2008).



Chibata foi exclusivamente uma ação reativa às condições sociais e humanitárias pela quais os marinheiros de baixa patente passavam, que, muito embora tenha sido protagonizado majoritariamente por negros e mulatos, o pertencimento racial de seus participantes não é selecionada como informação a ser lembrada no tempo presente.

Em contraposição à perspectiva hegemônica da não associação do referido evento histórico à questão do pertencimento étnico-racial de seus participantes, verifica-se em uma única passagem, descrita na legenda de uma foto dos participantes da revolta, a vinculação dos marinheiros a algum pertencimento racial. A legenda dialoga com o leitor a partir da seguinte sugestão:

repare o grande número de afrodescendentes entre os marinheiros; por isso, alguns historiadores dizem que a existência da chibata no Código Disciplinar da Marinha era uma manifestação de preconceito. Os oficiais da Marinha pertenciam, em sua maior parte, a famílias ricas, brancas e poderosas, que havia bem pouco tempo tinham a seu serviço negros e mestiços, na condição de escravos ou libertos. (BOULOS JÚNIOR, 2009d, p.75).

Apesar da incorporação da legenda, no livro aprovado no edital do PNLD 2011, cabe ressaltar que, o texto principal no qual há o tratamento da Revolta da Chibata não sofreu alteração em relação à edição anterior, em que o caráter étnico-racial dos participantes não é mencionado.

Outro aspecto identificado nas abordagens identificadas relaciona-se à representação dos sujeitos participantes da revolta. A narrativa construída para contar a história da rebelião busca valorizar a atuação coletiva do grupo rebelde, sem, contudo, preterir sua liderança, evidenciando que, conquanto, a participação coletiva tenha sido o motor da resistência, a figura da liderança é lembrada e digna de rememoração.

Esse modo de recordar a Revolta da Chibata é compartilhado por todas as coleções analisadas. Assim, além da menção a João Candido nos textos didáticos, são incorporadas imagens que colocam esse sujeito histórico em foco e são construídas legendas com informações a seu respeito.

Além disso, na Coleção “História. Das cavernas ao terceiro milênio”, a figura do líder é novamente evocada em atividades no final do capítulo. Na seção “aprofundamento do estudo” pede-se o que se segue aos alunos:

7 A figura de João Cândido, líder da Revolta da Chibata, inspirou uma canção de João Bosco e Aldir Blanc, intitulada “O mestre-sala dos mares”. Procure conhecer a música e a letra da canção. Depois, escreva em seu caderno os trechos em que os autores fazem referência ao marinheiro rebelde (BRAICK; MOTA, 2006d, 1ª Ed., p.52).

Neste sentido, vale lembrar que atividades são utilizadas buscando reforçar a lembrança do líder, como pode ser observado no trecho acima. Apesar da imagem do líder não estar vinculada a alguma perspectiva que induza à heroização do mesmo, é sugestivo apontar que não há, também, nenhuma problematização a respeito do papel ou função de tal sujeito na revolta, possibilitando uma leitura da liderança como um lugar dado *a priori*.

### 5.3 Negros e futebol

A abordagem que remete à associação entre futebol e afro-brasileiros é uma tendência observada nas três coleções. Embora a presença histórica de negros tenha ocorrido, e ocorre, de forma bastante evidente na prática do referido esporte no Brasil, é interessante verificar o movimento produzido de incorporação dessa temática no livro didático, sobretudo, no sentido de refletirmos sobre as finalidades voltadas para a formação de valores, sociopolíticas (Chervel,1990) possíveis de serem identificadas.

Nas duas edições da coleção “História. Das cavernas ao terceiro milênio”, no volume do nono ano, a associação entre futebol e afro-brasileiros é desenvolvida como conteúdo a ser tratado no texto básico. O texto intitulado “Era do Rádio<sup>53</sup>” apresenta diversos aspectos da cultura brasileira de grande popularidade durante o período varguista, dentre os quais: o rádio, o cinema, a literatura e o futebol. No movimento de evocação desses fragmentos do passado, a atuação de um afro-brasileiro é lembrada somente na referência ao futebol e, de forma tópica e sem nenhuma menção a qualquer questão de natureza racial.

---

<sup>53</sup>BRAICK; MOTA, 2006d, 2ª Ed., p.146-147.

A atuação do jogador Leônidas da Silva, popularmente chamado “Diamante Negro”, é salientada na composição da trama narrativa sobre esse período histórico, tanto por meio de citação no texto principal, quanto pela imagem que o acompanha, contudo, na representação hegemônica da relação sugerida entre negros e futebol, os sujeitos são representados coletivamente e sugerem que o futebol era possivelmente uma prática de sociabilidade corrente entre os negros no período.

O movimento interpretativo de concatenar a experiência histórica negra e a prática desportiva do futebol no Brasil também é realizado nas duas edições de “História: sociedade e cidadania”, do 9º ano. No entanto, diferentemente da forma como a que ocorreu no exemplo anterior, na passagem em questão (figura 17), a interpretação para o passado afro-brasileiro em sua suposta relação com o futebol, busca problematizar a existência de práticas racistas no interior do referido esporte. Assim, por meio de uma seção de aprofundamento composta pelo fragmento de um texto historiográfico, cujo tema gira em torno da organização da prática de tal esporte no Brasil é trazida para o contexto da História escolar uma problematização significativa acerca da historicidade do racismo e de seu combate na sociedade brasileira no início do século passado. A ressignificação do futebol como território de luta contra o racismo, empreendida por jogadores negros e mulatos nas primeiras décadas do século XX, a proposição de um conjunto de atividades que dialogam com o texto e a interpretação construída apresentam uma possibilidade de uso do passado afro-brasileiro no pós-abolição para a discussão do racismo e recurso para a compreensão do protagonismo negro em tal contexto.

Além disso, ao propor atividades relacionadas ao texto, tais como “o que se pode dizer sobre os primeiros tempos do futebol no Brasil e que relação que a autora do texto estabelece entre futebol e preconceito, na época” (BOULOS JÚNIOR, 2006d, p.66), é colocada em relevo a articulação entre a expectativa de compreender a dinâmica temporal do acontecimento, assim como o entendimento acerca das demandas postas pelo momento histórico em questão, neste caso, especialmente, o racismo.


**7** Dos 3,2 milhões de imigrantes que chegaram ao Brasil entre 1890 e 1930, 2033654, isto é, quase 58% foram para São Paulo.

a) Por que isso aconteceu?

b) Qual era a origem desses imigrantes e por que vieram para o Brasil?

**A imagem como fonte**

Observe atentamente as imagens abaixo. O que elas mostram? Há alguma relação entre elas? As duas imagens seriam da mesma época? De qual? O que podemos aprender com elas? Com que propósito a imagem da esquerda teria sido produzida? Quem seriam as pessoas que aparecem nessa ilustração? Anote no caderno suas observações e os detalhes que mais chamaram atenção.



**Crie uma legenda, relacionando as duas imagens, a partir de sua observação e das informações que conseguir sobre elas.**

**O texto como fonte**

O texto a seguir foi escrito por uma historiadora. Leia-o com atenção.

“O futebol chegou ao Brasil no século XIX, trazido pelos ingleses. Daí seu nome football, ou seja, bola nos pés. [...] O aparecimento do futebol no Brasil está diretamente ligado ao nome de Charles Miller, que, em 1894, depois de fazer vários cursos na Inglaterra, voltou ao Brasil trazendo duas bolas de couro, chuteiras e uniformes completos. Charles Miller organizou os primeiros jogos em São Paulo, com times formados, quase sempre, por jovens de famílias ricas, que, além de estudarem no exterior, podiam comprar o material necessário ao jogo. [...] Os clubes de futebol começaram a ser formados no século XIX. [...] Em 1900, eram criados o Sport Club Rio Grande e a Associação Atlética Ponte Preta, respectivamente em Porto Alegre

e Campinas. Em 1902, foi fundado o Fluminense Futebol Clube, no Rio de Janeiro. Pouco mais tarde, alguns times, tais como o Corinthians, em São Paulo, o Vasco da Gama, no Rio de Janeiro, e o Internacional, no Rio Grande do Sul, começaram a arrastar multidões para os estádios. [...]

Embora o número de times de futebol crescesse em todo o país, a prática futebolística não se democratizara na mesma velocidade e o preconceito em relação aos jogadores pobres e negros continuava. O próprio presidente Eptitácio Pessoa, em 1921, proibiu jogadores negros de participarem do selecionado nacional, os “cidadãos de cor”, como dizia o presidente, não deveriam fazer parte dos campeonatos oficiais. [...]

Também para evitar a presença de jogadores pobres e negros, as ligas esportivas, controladas por grandes indústrias, lutavam contra a profissionalização do futebol. Se o jogador passasse a ser um profissional do esporte, receberia um salário para jogar, o que possibilitaria aos pobres e negros se dedicarem ao futebol. [...]

Essa questão gerou frequentes discussões até mesmo na imprensa [...].

Ao mesmo tempo em que corria discussão entre os que defendiam o futebol amador (branco e elitista) e o profissional (que facilitaria a presença de homens pobres, brancos ou negros), a luta contra o preconceito também ia se desenvolvendo através dos pés de alguns jogadores, homens que, jogando magnificamente, se tornaram, alguns anos mais tarde, verdadeiras lendas do futebol.”

**Questões**

- 1 Com base no texto, o que se pode dizer sobre os primeiros tempos do futebol no Brasil?
- 2 Que relação a autora do texto estabelece entre futebol e preconceito, na época?
- 3 **Em duplo** Sabendo-se que a profissionalização do futebol ocorreu em 1933, elabore uma linha do tempo com os fatos marcantes desse esporte, desde sua introdução no Brasil.

**Livros, sites e filmes**

SALVADORI, Maria Ângela Borges. *Cidades em tempos modernos*. São Paulo: Atual, 1995. (A vida no tempo).

Imigração japonesa no Brasil. Disponível em: <www.imigracaojaponesa.com.br>. Acesso em: 4 de mar. 2009. Site que dispõe de diversas informações e imagens sobre os cem anos de imigração japonesa no Brasil.

*Abri! despojado*. Direção de Walter Salles. Brasil/França/Suíça: Imagem Filmes, 2001. (99 min). O filme se passa em 1910 no Nordeste brasileiro e discute aspectos do coronelismo, focalizando os conflitos entre fazendeiros.

Figura 17: Racismo e futebol

Em perspectiva aproximada quanto à finalidade de formação de valores, porém limitando-se a abordar de forma pontual o episódio histórico, não tecendo maiores dados em relação ao contexto, a coleção “História em projetos” busca evidenciar a existência do racismo como uma prática social presente no início do século XX no Brasil. Com esse propósito, é destacada a ação empreendida pelo então presidente da república Eptitácio Pessoa, que proibiu, em 1920, que negros e mulatos fossem convocados para a seleção brasileira<sup>54</sup>, situação que se manteve inalterada até a Era Vargas, conforme aponta o trecho a seguir, extraído da mesma obra.

1931 – Pela primeira vez, negros do subúrbio foram convocados para a Seleção Carioca de Futebol, chamada de time B da Seleção Brasileira. Leônidas da Silva (1913-2004), inventor da “bicicleta”, estava entre eles (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS. 2006d, p. 72).

<sup>54</sup> OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS, 2009d, p.49.

A despeito das exposições que conferem centralidade à discussão sobre o preconceito presente no pós-abolição não estarem localizadas em textos principais, mas em seções voltadas, sobretudo, para o trabalho com atividades, essa perspectiva, identificada, principalmente, nas obras publicadas para o PNLD 2011, coloca em relevo as práticas de racismo como elemento presente no pós-abolição. É mostrado que, já nos primeiros anos do século XX, mesmo sem uma política de segregação sistemática e deliberada, tais práticas circulavam em diversos espaços sociais da época. Neste sentido, a interpretação construída ao deslocar a forma pela qual, hegemonicamente, o passado brasileiro é interpretado na História escolar, sem que a dimensão dos conflitos étnico-raciais compareça, estabelece diálogos com a produção acadêmica sobre o pós-emancipação. Busca-se compreender como a atuação dos afro-brasileiros nos possibilita ver por outros ângulos da história nacional, deslocando interpretações sobre o passado, sedimentadas temporalmente e geralmente organizadas de forma a apagar historicamente a participação negra na referida história.

#### **5.4 As culturas negras no pós-abolição**

A produção cultural desenvolvida pelos afro-brasileiros, posteriormente à abolição da escravatura, é outro tema recorrente nas obras didáticas avaliadas.

Na coleção de autoria de Alfredo Boulos Júnior, aspectos da produção cultural afro-brasileira localizados no pós-abolição são apropriados, especialmente, de duas formas, uma por meio de propostas de atividades e outra pela incorporação de imagens e legendas ao texto síntese dos capítulos.

A apropriação do tema como proposta de atividade desenvolve-se com a elaboração de atividades, as quais solicitam aos alunos que, em grupo, visitem uma academia de capoeira na cidade ou região em que moram, entrevistem o mestre sobre os estilos de capoeira existentes atualmente, com a finalidade de produzir um cartaz com a identificação de alguns dos golpes e

movimentos da capoeira<sup>55</sup>, e, também, em grupo, realizem uma investigação sobre a herança africana na culinária, arquitetura, vestuário, música, dança, esporte ou na literatura, com vistas à sistematização das informações coletadas por meio da entrevista e elaboração de um cartaz<sup>56</sup>.

A segunda forma de apropriação de elementos e manifestações da produção cultural afro-brasileira, no recorte histórico destacado, a incorporação de imagens e a elaboração de legendas, localizadas no texto principal dos capítulos, é observada, de modo concentrado, em apenas um capítulo em toda a extensão da coleção. No capítulo, “Africanos no Brasil: dominação e resistência”, presente no volume destinado ao oitavo ano, manifestações culturais, como o Tambor de Crioula<sup>57</sup> e a capoeira<sup>58</sup>, assim como a produção artística do artista plástico afro-brasileiro Mestre Didi<sup>59</sup> e da Banda Didá<sup>60</sup>, são mencionados como exemplos de práticas culturais que remetem, simultaneamente, à permanência de elementos de ancestralidade africana e aos aspectos da experiência da escravidão em sua dinâmica de dominação e de resistência. A título de exemplificação, a passagem que trata da Banda Didá volta-se para a explicitação de práticas de violência corporal e simbólica impetradas contra negros escravizados, dentre elas o uso da máscara de flandres. Um conjunto de imagens trazem alguns dos instrumentos de tortura utilizados durante o período do escravismo e mostram que as integrantes do referido conjunto musical durante apresentação pública usam máscaras de flandres. Por meio de um encaminhamento didático fica evidenciada a resignificação do uso da máscara pela banda, que ao apropriar-se de um elemento de identificação negativa relativo ao passado afro-brasileiro, cria um novo sentido para o mesmo no presente. De acordo com a legenda construída que acompanha a imagem descrita:

---

<sup>55</sup> BOULOS JÚNIOR, 2006c, p.67.

<sup>56</sup> Idem, 2009a, p.138.

<sup>57</sup> Idem, 2009c, p.14.

<sup>58</sup> Ibid, p.19.

<sup>59</sup> Ibid, p.14.

<sup>60</sup> Ibid, p.18.

A Banda Didá é um grupo baiano composto só de mulheres que cantam e dançam usando a máscara de flandres, para lembrar a injustiça cometida contra a escrava Anastácia, que foi condenada a usá-la por toda a vida. Diz a tradição que Anastácia era uma mulher belíssima e que seu dono apaixonou-se por ela. Como forma de vingança, a mulher dele obrigou Anastácia a colocar a máscara e jamais tirá-la [...]. (BOULOS JÚNIOR, 2009c, p.18)

As análises realizadas em “História, Sociedade & Cidadania” apontam para o tratamento à visibilidade de diversas manifestações afro-brasileiras, movimento salutar no sentido de efetivação da garantia de uma política de representação e de memória que não se faça a partir de exemplificações simplistas e limitadas de tal experiência histórica. As abordagens privilegiaram, claramente, o protagonismo de sujeitos históricos coletivos. As formas como a cultura afro-brasileira produzida no pós-abolição é lembrada, gira em torno, ora de uma perspectiva factual, como fica evidente no caso do Tambor de Crioula e da produção artística do artista plástico afro-brasileiro Mestre Didi e, de forma mais reflexiva, do ponto de vista temporal, como pode ser observado no tratamento da Banda Didá e da prática da capoeira.

O protagonismo negro-brasileiro na produção cultural, assim como observamos na coleção anteriormente analisada, é tratado em diferentes volumes de “História em projetos”. Em “História em projetos. A encruzilhada dos mundos: concertos e desconcertos nos séculos XX e XXI”, em suas duas edições, desenvolvidas para o trabalho no 9º ano, na seção “Panorama”, intitulada “O Brasil na Belle époque”, são elencados dados biográficos de afro-brasileiros atuantes no mundo da cultura. Desta forma, personagens históricos são lembrados, como Chiquinha Gonzaga, “a primeira mulher a reger uma orquestra, filha de mãe afro-mestiça, compôs a primeira marchinha de carnaval, ‘Ô abre alas’ no ano de 1899” (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS. 2009, p.44) e Ernesto Joaquim Maria dos Santos, o Donga, compositor do primeiro samba gravado, “Pelo telefone” (1917), que “além de compor, esse músico popular negro era um mestre do cavaquinho e do banjo e fez parte de importantes conjuntos musicais” (Ibid,p.47).

Um aspecto interessante a ser evidenciado na passagem destacada acima, é a incorporação da imagem de Donga (figura 18), em sua segunda edição da obra (2009), sem, contudo, ter se realizado alguma alteração textual.

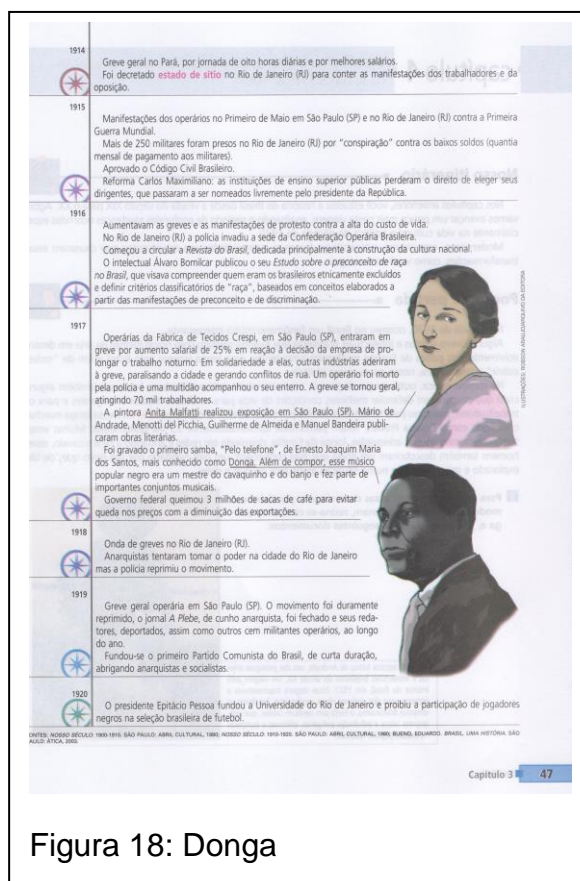


Figura 18: Donga

Conforme já apontamos neste trabalho, as abordagens construídas para a temática afro-brasileira no pós-abolição, considerando-se as modificações presentes nas duas edições das obras investigadas, revelam que, majoritariamente, tais mudanças não provocaram alterações significativas no tratamento textual construído para o tema, mas, limitou-se à adição de novas imagens ao corpo do livro.

Outra incorporação aproximada à anterior, verificada no mesmo volume da coleção, porém somente na edição de 2011, na seção "Panorama" do Capítulo 4, intitulado "O que era ser moderno, tenente, comunista e revolucionário no Brasil de 1920 e 1930?", são as informações sobre o mestre



Bimba. Em quadro cronológico sobre movimentos sociais e culturais, situados nas décadas de 1920 e 1930, no Brasil, tem-se a seguinte informação,

1930 - Manuel dos Reis Machado, o mestre Bimba, abriu uma academia de capoeira em Salvador (BA), legalizada em 1937. A capoeira chegou a ser vista como crime durante o primeiro período republicano; posteriormente foi aceita pelos jovens da elite e hoje é considerada uma manifestação cultural tipicamente brasileira (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS, 2009d, p.58.)

Considerando-se as abordagens construídas para a atuação de Chiquinha Gonzaga, Donga e Mestre Bimba, dois apontamentos fazem-se fundamentais aos propósitos deste trabalho. O primeiro, relacionado às formas pelas quais a experiência histórica desses personagens são evocadas, caracteriza-se pela menção quase que factual e limitada ao próprio acontecimento. Com exceção ao tratamento dado à passagem que trata do Mestre Bimba, em que há alguma problematização sobre momentos da trajetória histórica da capoeira, a abordagem construída nos demais se caracteriza por apresentar uma breve síntese quase que limitada a trazer dados biográficos, organizados praticamente de forma factual, voltados para uma espécie de não esquecimento, sem uma problematização de tais personagens. Além disso, a representação dos personagens históricos, nas passagens descritas, evidencia que a opção recaiu sobre sujeitos históricos individualizados.

A opção pela visibilidade dada às ações como o pioneirismo na regência de uma orquestra por uma mulher, a circulação no cenário musical e a fundação das primeiras academias de capoeira desenvolvidas, respectivamente, por Chiquinha Gonzaga, Donga e Mestre Bimba, oferece indícios para a compreensão da atuação dos afro-brasileiros, por meio de sua produção cultural, de representação política e de afirmação identitária, nas primeiras décadas do século XX (ABREU, 2005; 2010), perspectiva fundamental para o entendimento do pós-emancipação.

Outras duas formas de abordagem da produção cultural afro-brasileira no pós-abolição, nessa mesma coleção, ocorrem principalmente por meio de (a) incorporação de imagens (fotográficas), acompanhadas de legendas e (b) seleção de documentos históricos representativos de tal

produção cultural, em diversos momentos e volumes, configurando-se assim uma forma de didatização escolar substancial para a abordagem do pós-abolição. Em relação às fotografias observa-se, grupos de congada<sup>61</sup> e samba de roda na Bahia<sup>62</sup>. Na passagem sobre o samba de roda, é sugestiva a legenda construída no sentido de apontar para a perspectiva do hibridismo que caracteriza as culturas negras em diáspora, apresentando, assim, um interessante caminho de diálogo com a produção acadêmica acerca do tema. De acordo com a legenda,

Os estudiosos da cultura afirmam que o samba – tanto a dança como o estilo musical – descende de músicas e danças de tradição africana praticadas nas regiões rurais da América Portuguesa e modificadas pela interação com as culturas indígena e europeia. Entre elas, são exemplos o lundu, a congada, o coco, o maracatu, o jongo ou caxambu, as festas de terreiro entre umbigadas (de onde viria o termo *semba*, que em quimbundo significa “umbigada”) e a capoeira. (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS, 2009b, p.191)

A apropriação de exemplos da produção cultural afro-brasileira como documento histórico é também uma das formas de abordagem identificadas. Trechos de letra de música cantada na igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, na Bahia, atualmente, a letra da música “Dia de Graça” do compositor Candeia<sup>63</sup> e a letra da música “Étnia” do grupo de manguebeat Chico Science & Nação Zumbi<sup>64</sup> são apropriadas com finalidades diversas.<sup>65</sup>

A coleção “História. Das cavernas ao terceiro milênio”, assim como as demais, apresenta uma heterogeneidade no que tange às manifestações culturais afro-brasileiras. Um aspecto em comum, encontrado em todas as abordagens, é a seleção de sujeitos históricos coletivos como protagonistas das práticas culturais. Dois exemplos neste sentido são observados nos temas do desenvolvimento do movimento Hip Hop no Brasil e da criação da Companhia Negra de Revistas.

---

<sup>61</sup> OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS, 2006a, p. 23-24.

<sup>62</sup> Idem, 2009b, p.191.

<sup>63</sup> Idem, 2006c, p.247-248; Idem, 2009c, p.241-242.

<sup>64</sup> Idem, 2006c, p.260; Idem, 2009c, p.254.

<sup>65</sup> Idem, 2009b, p.184.

Em “Hip Hop fala contra o racismo e a desigualdade social<sup>66</sup>”, (figura 19), a seção intitulada “Leitura Complementar”, que é acompanhada por atividades, verifica-se o excerto de revista de divulgação científica, de circulação *on-line*. Nele são apresentadas as versões brasileira e estadunidense do referido movimento político-cultural, articulando suas semelhanças e diferenças, assim como evidenciando a especificidade étnica associada ao Hip Hop, sem qualquer menção às atuações individuais dentro dessa expressão do movimento cultural da juventude.

**LEITURA COMPLEMENTAR**

**Hip Hop fala contra o racismo e a desigualdade social**

O texto abaixo trata do Hip Hop, movimento que nasceu nos Estados Unidos e foi disseminado no Brasil, onde criou identidade e características próprias. O movimento Hip Hop é atualmente muito utilizado como forma de expressão dos jovens brasileiros.

“Muitas das manifestações culturais brasileiras estão identificadas com a população negra. O samba, caboclinho, maracatu, movimento *Mangue Beat*, capoeira e muitas outras são lembradas como parte da grande contribuição dos negros para a cultura nacional. Dentro dessa diversidade, o movimento Hip Hop tem ganhado cada vez mais destaque no Brasil e atraído muitos jovens, especialmente aqueles que moram nas periferias.

Não é nada fácil entender o Hip Hop, que veio da periferia nova iorquina para o Brasil no final da década de 1980, via indústria fonográfica. É um movimento com várias tendências internas, mas que pauta-se pela denúncia da exclusão social e pela discussão de questões relativas à história e à identidade dos negros.

Formado por três elementos — o rap (música), o break (dança) e o grafite (desenho) — ao chegar ao Brasil ele foi influenciado pela cultura local e adquiriu novos traços e novas formas de manifestação. Em parte, por causa da influência cultural local, o Hip Hop brasileiro diferencia-se do norte-americano. “O brasileiro é muito melhor do que o americano, que foi banalizado. [...] No Brasil, o Hip Hop é mais consciente, quer ver o povo melhorar, prega a informação”, afirma Cibele Cristiane Rodrigues, militante do movimento.

Não é à toa que o Hip Hop tem ganhado cada vez mais militantes e mais espaço no Brasil. Segundo Viviane Melo de Mendonça Magro, psicóloga que estuda o movimento no Brasil, com ênfase na questão de gênero, sua popularidade se deve ao fato de ser um movimento enraizado nas experiências de jovens e pessoas que vivem na periferia, além de ser muito organizado. “As histórias do rap são histórias fictícias ou reais de pessoas que vivem na periferia, baseadas na vivência na periferia. Para elas, o Hip Hop é uma forma de resistência e mudança da realidade”, conta Viviane Magro. [...]

Além de buscar a construção de uma identidade negra, que se posiciona fortemente contra o preconceito [...], é dada também ênfase ao marginalizado que vive na periferia. “Para o Hip Hop, marginalizado é quem vive na periferia. O que une é a desigualdade social, e a maioria é negra”, explica Magro. “Tanto os brancos quanto os negros tem sua autoestima melhorada dentro do movimento e se identificam através da exclusão social”, complementa.



Mural feito por grafiteiros na alça de acesso da Avenida 23 de Maio, em São Paulo, dezembro de 2008.

278

**LEITURA COMPLEMENTAR**

Apesar de existir uma tendência de apropriação de alguns símbolos de uma cultura negra internacionalizada — como as roupas — dando a impressão de um movimento globalmente mais uniforme, as muitas diferenças que separam brasileiros e norte-americanos ajudam a determinar, no Brasil, um Hip Hop diferenciado. Os próprios militantes brasileiros consideram o Hip Hop nacional como um movimento muito mais crítico e politizado que o norte-americano.

“O break, por exemplo, tem muita semelhança com a capoeira, como já observaram os militantes do Hip Hop norte-americano”, afirma Magro.

Devido à influência cultural brasileira no movimento, só o Hip Hop brasileiro tem rap com um pouco de samba, break parecido com capoeira e grafites de cores nitidamente mais vivas. Segundo a pesquisadora, essa mistura com elementos brasileiros é motivo de orgulho para o Hip Hop brasileiro, que tende a uma valorização crescente dos elementos nacionais em um movimento importado dos EUA. [...]

Movimentos como o Hip Hop mostram que as formas de expressão cultural no Brasil podem ser usadas na luta contra a discriminação racial e desigualdade social. Por isso, o Hip Hop tem dado muita ênfase para as ações práticas, e os militantes têm se organizado nas periferias promovendo oficinas, informando as pessoas e incentivando a luta.”

SCHÖBER, Juliana. Hip Hop fala contra o racismo e a desigualdade social. In: Revista Com Ciência. O Brasil negro, n. 49, novembro de 2003. Disponível em [www.comciencia.br/relportagens/negros](http://www.comciencia.br/relportagens/negros). Acesso em 27 de janeiro de 2009.



Apresentação de Hip Hop no centro de São Paulo, em outubro de 2006.

**Compreendendo o texto**

1. Quais manifestações culturais brasileiras estão associadas à população negra, segundo o texto?
2. Quais as principais características do movimento Hip Hop?
3. Quais são as características que distinguem o Hip Hop brasileiro do americano?

279

Figura 19: Hiphop fala contra o racismo e a desigualdade social

De forma similar, o encaminhamento construído para tratar da “História da Companhia Negra de Revista<sup>67</sup>” (figura 20) recorre à incorporação

<sup>66</sup> BRAICK; MOTA, 2009d, p. 278-279.

<sup>67</sup> Idem, 2009d, p. 44-45.

de fragmento de texto acadêmico, à construção de uma seção especial, desconecta do texto-síntese, e à formulação de atividades relacionadas ao texto. Apesar do texto estar acompanhado de uma fotografia que coloca o músico Pixinguinha em destaque, a narrativa construída não coloca nenhum dos participantes do grupo em evidência. O texto, apesar de ter sido escrito por um acadêmico e publicado, originalmente, em uma revista acadêmica, apresenta-se em linguagem acessível ao aluno do nono ano, ao tratar de aspectos relacionados aos desafios e às possibilidades postas aos artistas negros, que buscavam o reconhecimento no cenário cultural no início da república.

O texto apresenta aspectos importantes para a compreensão da atuação dos afro-brasileiros no início do século, assim como para o entendimento acerca da circulação de influências no circuito cultural da diáspora negra nas Américas, o que possibilitou, segundo o texto, com a popularização do jazz produzido pelos negros norte-americanos, uma mudança de recepção em relação aos artistas afro-brasileiros. Assim, ao trazer histórias outrora silenciadas, o encaminhamento construído propõe uma ação significativa no sentido de dar visibilidade, em contexto escolar, às outras experiências vivenciadas pelos afro-brasileiros no pós-emancipação, contribuindo, assim, para a configuração de uma política de representação ancorada na diversidade de experiências afro-brasileiras.

### LEITURA COMPLEMENTAR

#### A história da Companhia Negra de Revistas (1926-1927)


O texto abaixo, escrito pelo professor de antropologia da Universidade de São Paulo, Jeferson Bacelar, conta um pouco sobre o nascimento da primeira companhia negra de teatro brasileiro.

“Desde a Proclamação da República muitos artistas negros **lograram** reconhecimento, amparados pela maior difusão dos espetáculos populares na aurora da cultura de massa, participando do mercado das partituras, dos primeiros **filmetes** e **fonogramas**, como Baiano, Cadete, Geraldo Magalhães e tantos outros — época em que Pixinguinha, o mais talentoso dentre eles, se profissionalizou (no ano de 1912). Entretanto, havia uma resistência considerável aos negros e à sua cultura, muitas vezes revelada de maneira exacerbada no mundo do espetáculo. O problema do artista negro, ao que parece, consistia em se mostrar no palco, uma vez que não havia impedimento de que os músicos negros tocassem nas orquestras dos teatros, ocultos no fosso, ou à parte, sem destaque nem foco de luzes. Mas, a partir da década de 1920, verificou-se uma renovação com a introdução de coristas pretas e mulatas, muitas vezes chamadas de *black-girls*, anunciadas como exótica novidade, e os músicos pretos e mulatos das orquestras do teatro de revista passaram a ser chamados de ‘professores’, como se fazia com os músicos brancos. Tal perspectiva era um reflexo brasileiro de um movimento internacional de valorização da cultura negra, que já havia conquistado espaço desde a segunda metade do século XIX [...] com o rompimento do jazz e de diversos gêneros de danças que ganharam o mundo. [...]”

Em meados dos anos 1920, o teatro musical, especialmente o gênero ‘revista’, era uma das formas mais populares de entretenimento nas principais cidades brasileiras, sobretudo no Rio de Janeiro. [...]”

**Logran:** alcançar, obter, conseguir.  
**Filmete:** filme curto, com duração de 15 a 60 segundos.  
**Fonograma:** gravação de uma faixa de disco.

▼ Companhia Negra de Revistas em 1926.



44

Foi exatamente diante dessas circunstâncias que surgiu no Rio de Janeiro a Companhia Negra de Revistas que, entre 1926 e 1927, eletrizou a crítica e o público, encenando algumas peças, também apresentadas em São Paulo, Minas Gerais e outros estados pelos quais a companhia excursionou. Em todos os lugares provocou polêmicas e debates, às vezes favoráveis, às vezes sob a forma de turbulentos ataques racistas, não raro com cruéis pilhérias que traduziam as dificuldades e a situação do negro nos palcos brasileiros. [...]”


Seja pela curiosidade ou pela originalidade, a estreia de *Tudo preto* (o primeiro trabalho da Companhia Negra de Revistas) em duas sessões provocou ‘duas enchentes’, tendo o público premiado com aplauso as interpretações. [...]”

Os intelectuais também foram ver *Tudo preto*. O primeiro número da *Revista do Brasil* trouxe uma apreciação entusiasmada de Prudente de Moraes Neto: ‘extraordinário sucesso artístico e de bilheteria da peça. Os negros dessa companhia fazem não arte negra, mas arte brasileira da melhor. Arte mestiça. E, por isso, são admiráveis’. [...]”

A Companhia Negra de Revistas durou um ano — de julho de 1926 a julho de 1927 [...]”

Pixinguinha foi regente contratado da Negra desde a sua fundação, mas nela permaneceu até as apresentações em São Paulo, por não querer participar da excursão pelo interior paulista. [...] Já Grande Otelo entrou para a Companhia Negra no momento em que esta chegou à capital de São Paulo e seguiu com ela para todos os lugares para onde excursionou, exceto o Rio Grande do Sul, a derradeira excursão.”

BACELAR, Jeferson. A história da Companhia Negra de Revistas (1926-1927). In: *Revista de Antropologia*, v. 52, n. 1, São Paulo, janeiro/junho de 2007. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 27 de janeiro de 2009.



▼ Pixinguinha (à frente) e outros músicos se apresentam no 2º Festival da Vênia Guarda, na cidade de São Paulo, em 1955. Pixinguinha fez parte da Companhia Negra de Revistas.

**Compreendendo o texto**

Respostas no Suplemento de apoio didático.

1. Segundo o texto, qual era a resistência que o artista negro enfrentava nos primórdios do teatro brasileiro?
2. Quais as mudanças que tornariam possíveis, a partir de 1920, uma maior expressividade do teatro negro no Brasil?
3. Como a crítica e o público reagiram à Companhia Negra de Revistas? Copie em seu caderno trechos do texto que justifiquem sua resposta.

45

Figura 20: A história da Companhia Negra de Revistas

A forma como o passado é dado a ler em “Hip Hop fala contra o racismo e a desigualdade social” e na “História da Companhia Negra de Revista” volta-se à compreensão de aspectos relacionados às questões postas pelo próprio tempo do episódio.

A estratégia didática de incorporar textos externos ao livro didático e produzidos por outros autores é verificada como sendo uma forma de abordagem presente em todas as coleções analisadas. Quer seja por meio de boxes, documentos, atividades ou seções especiais, a solução didática e editorial de trazer para o corpo do livro didático textos de circulação em outros espaços e produzidos com finalidades não escolares faz-se presente. A esse respeito, é substancial para nossos propósitos colocar em relevo principalmente os textos apropriados nas seções especiais. De forma geral, as abordagens mais críticas, propositivas e atualizadas ocorrem neste componente do texto escolar.

Os excertos selecionados para comporem as seções especiais, muitas vezes são extraídos de obras acadêmicas de especialistas, de órgãos de imprensa ou de espaços de divulgação, tais como jornais e revistas *on-line*. Neste sentido, ao trazerem informações desses espaços para o interior do livro didático, observa-se uma espécie de busca por um diálogo com o mundo social e de legitimidade com a opinião dos especialistas.

Indubitavelmente, no que se relaciona ao espaço destinado aos diversos temas contemplados nos livros didáticos, o protagonismo negro no pós-emancipação atinge uma visibilidade considerável diante da seleção dos conteúdos considerados dignos de comporem o livro de História escolar. Porém, se, para além de espaço reservado à temática em evidência, partirmos do pressuposto de que a “ordem do livro”, na qual a temática afro-brasileira foi inserida, presume, no mundo da edição, um ordenamento e um sentido que hierarquiza os conteúdos e temas abordados em tais espaços, consideramos que, apesar da grande visibilidade, há uma subalternização da temática. Sabemos que, apesar da “ortodoxia do texto” trazer consigo a expectativa de um público-leitor ideal, neste caso especialmente, professores e alunos, os conteúdos curriculares são ressignificados a partir das apropriações e usos que os sujeitos reais fazem dos artefatos culturais. No entanto essa perspectiva investigativa foge ao escopo da pesquisa.

Outra seção adicional denominada “Informação complementar - A influência banto no Brasil<sup>68</sup>”, inserida em um capítulo sobre o continente africano antes do processo de roedura da África<sup>69</sup>, traz informações sobre a cultura negra produzida no Brasil. Nela, há listadas algumas das contribuições culturais dos povos Banto, em diferentes campos, incluindo o cultural. Assim, são elencadas as seguintes contribuições: instrumentos como berimbau e a cuíca; lutas como a capoeira; danças e cerimônias como cateretê, congada, caxambu, batuque, samba, jongo, lundu, maracatu, coco de zambê e o candomblé-de-angola.

---

<sup>68</sup>BRAICK; MOTA, 2006b, p. 221; BRAICK; MOTA, 2006b, 2ª Ed, p.133.

<sup>69</sup>O historiador ganês Joseph Ki-Zerbo denomina de processo de roedura africana, o processo de ciclos sucessivos de fragmentação e desestruturação em diversos setores das sociedades africanas que iniciaram com a ampliação da exploração europeia sob o continente africano a partir do século XVI, ver: KI-ZERBO (1982).

A incorporação de diversas manifestações culturais afro-brasileiras praticadas no pós-abolição, algumas vezes, até atualmente, e desenvolvidas ou não no mesmo período, aponta para o entendimento compartilhado entre as autorias dos manuais didáticos avaliados de que ter acesso a informações acerca de tais manifestações trata-se de é um conhecimento válido a ser trabalhado em espaço escolar.

## 5.5 Remanescentes de quilombos

A temática dos remanescentes de quilombos, um dos aspectos pelos quais a experiência histórica afro-brasileira se manifesta na contemporaneidade brasileira, é um tema praticamente legado ao esquecimento nos livros didáticos analisados.

As abordagens adotadas relacionadas à concepção de remanescentes e as formas de encaminhamento didático elaborado para o tratamento do tema estão reduzidas à utilização de mapas indicando os quilombos reconhecidos (figura 21), ou apontam as passagens da Constituição Federal referente aos remanescentes de quilombos.

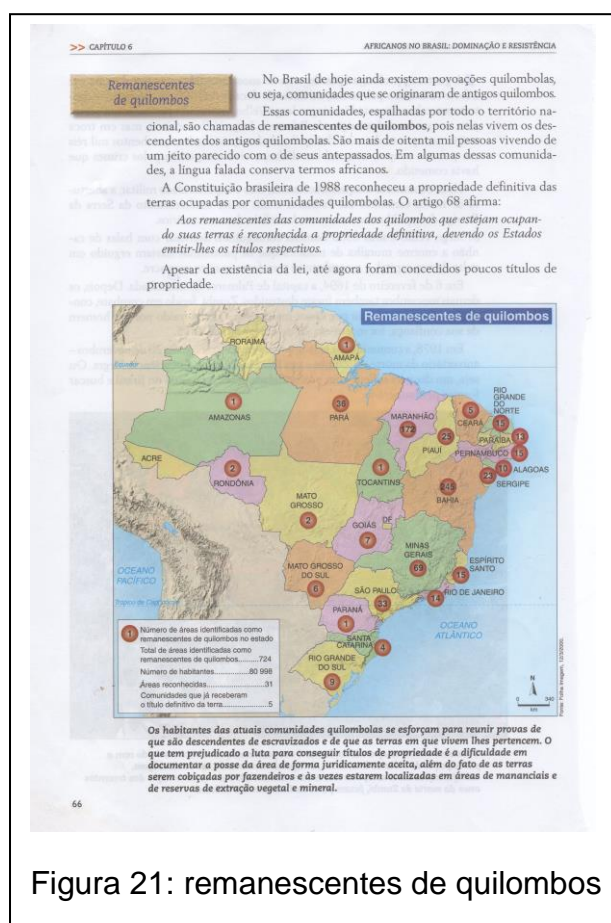


Figura 21: remanescentes de quilombos

Quantitativamente, somente em dois momentos em todo o material investigado há alguma referência aos quilombolas no pós-abolição. Esse movimento de esquecimento em torno da atuação quilombola é bastante sugestivo no sentido da problematização acerca da arbitrariedade no processo de seleção cultural dos conhecimentos escolares. Os quilombos, como apontam as investigações de Oliveira (2000), Silva Filho (2005) e Mattos, Abreu e Moraes (2009), não é um tema emergente nas páginas didáticas, contudo, a experiência quilombola evidenciada nos livros didáticos de História está situada no passado escravista.

## **5.6 O movimento social negro**

A atuação do movimento social negro é abordada como conteúdo curricular em diferentes momentos históricos nas coleções examinadas. Essa incidência nos faz inferir que a seleção desse sujeito histórico, possivelmente, se deve à sua relevância como agente histórico em atividade atualmente na sociedade brasileira. A visibilidade dada a tal movimento o coloca como parte da história afro-brasileira no pós-emancipação que se deseja contar para as novas gerações.


Nas abordagens identificadas, o movimento social negro é interpretado como um elemento fundamental para a construção de ações antirracismo, na sociedade brasileira durante o século XX. Neste sentido, sua atuação é rememorada tanto em atuações durante os anos de 1920 e 1930, como no final do século XX e início do XXI.

Como pode ser observado na figura 22, extraída da obra “História: sociedade e cidadania”, aprovada no PNLD 2011 e produzida para o trabalho do 9º ano do Ensino Fundamental, há a visibilidade da atuação politicamente organizada dos negros em movimentos coletivos no pós-abolição, que se dá por meio da Frente Negra Brasileira (FNB). No texto selecionado para compor o livro didático são evidenciadas as diferentes estratégias de ação do grupo,



tais como a produção de jornais, a promoção de cursos, a abertura de escolas, etc. Apesar da passagem do texto apresentar referências a indivíduos nominalmente, o movimento é representado em uma perspectiva do coletivo. Além disso, o texto evidencia exemplos de práticas racistas nos anos 1920, tanto engendradas por propostas governamentais, como por populares, explicitando, assim, a historicidade da constituição do racismo na sociedade brasileira, perspectiva essa reforçada pelas atividades propostas.

**História de um governo**



Elabore uma legenda explicando por que Vargas está tão sorridente em 1930 e tão carrancudo em 1937. Depois, crie outro título para a imagem.

**O texto como fonte**


**A luta dos negros nos anos 1920 e 1930**

No Brasil da década de 1920, o racismo contra os afrodescendentes era intenso e se manifestava de diversas formas: seja por meio de expressões, gestos e olhares preconceituosos, seja por anúncios de emprego que solicitavam candidatos de "boa aparência" (leia-se: de pele branca). Além disso, havia leis proibitivas. O governo paulista, por exemplo, baixou decretos que proibiam os negros de ingressar na Guarda Civil de São Paulo e impediam os bebês negros de participar de concursos públicos realizados anualmente para eleger os bebês mais "perfeitos". A ideia das autoridades era provar que, ano após ano, vinha ocorrendo o branqueamento da "raça brasileira".

Mas o movimento negro não assistia a tudo isso de braços cruzados: lutava por meio de seus jornais e organizações contra a injustiça e a discriminação existentes no Brasil. Em 1928, por exemplo, o movimento negro lançou uma campanha contra o racismo praticado pelo governo paulista. Pressionado por esse movimento popular, o governador paulista Júlio Prestes suspendeu a proibição do ingresso de negros na Guarda Civil de São Paulo e deu permissão para a participação de bebês negros nos concursos públicos.

Três anos depois, em outubro de 1931, um grupo de negros paulistas com cargos no funcionalismo público fundaram na cidade de São Paulo a Frente Negra Brasileira (FNB), movimento que pretendia combater o racismo e promover melhores condições de trabalho, saúde e educação para a população negra brasileira. Seus principais fundadores foram: Arlindo Veiga dos Santos, José Correa Leite, Isaltino Veiga dos Santos, Gervásio de Moraes e Jaime de Aguiar, entre outros.

Ao lado, foto de membros da Frente Negra Brasileira. Embaixo, fotografia de estudantes de uma escola fundada pela Frente Negra em 1933. A sede da FNB ficava na Liberdade, bairro do centro de São Paulo, onde a agremiação mantinha também o jornal *A Voz da Raça*. A FNB oferecia serviços com consultório dentário, salão de barbeiro e cabeleleiro, oficina de costura e cursos regulares.



Muitos jovens vindos do interior e de outros estados procuravam a Frente Negra pensando em conseguir emprego ou simplesmente obter informações sobre bailes, música, política ou novidades ligadas à comunidade negra. Estima-se que a Frente Negra Brasileira chegou a ter 100 mil membros por todo o país. Seus dirigentes decidiram então transformá-la em partido político e conseguiram seu intento em 1936, mas no ano seguinte, com a instauração do Estado Novo, Vargas extinguiu os partidos políticos, inclusive a Frente Negra Brasileira. Esse ato significou enorme frustração para os milhares de fretenegros que depositaram naquela agremiação suas esperanças.

**Questões**

Ver respostas das atividades no Manual do Professor, página 98.

- 1 Como se manifestava o racismo no Brasil da década de 1920?
- 2 Cite e comente a principal conquista do movimento negro nos anos 1920.
- 3 Elabore uma ficha sobre a Frente Negra Brasileira (FNB) com as seguintes informações:
  - a) local e data de sua fundação;
  - b) objetivos;
  - c) principais líderes;
  - d) data e motivo de sua extinção.

**Livros, sites e filmes**

POMAR, Vladimir V.T. *Era Vargas: a modernização conservadora*. São Paulo: Ática, 1998.

VEIGA, Luiz Maria. *A colônia Prestes*. São Paulo: Scipione, 1994.

A Era Vargas. Disponível em: <www.cpcdc.fgv.br/nav\_historia/html/ev\_main.htm>. Acesso em: 4 mar. 2009. Site da Fundação Getúlio Vargas que contém um excelente conteúdo sobre a Era Vargas.

*Baile perfumado*. Direção de Paulo Caldas e Lirio Ferreira. Brasil: Riofilme, 1997. (93 min). O libanês Benjamin Abrabão decide filmar Lamplão e todo seu bando e acaba sendo prejudicado pelo Estado Novo.

O Vilão: a História de Luiz Carlos Prestes. Direção de Tony Venturi. Brasil: Riofilme, 1997. (105 min). Documentário sobre a vida e a militância do líder comunista brasileiro.

130 UNIDADE 3 CAPITALISMO, TOTALITARISMO E GUERRA

capítulo 8 O primeiro governo Vargas 131

Figura 22: Luta dos negros nos anos 1920 e 1930

Como podemos observar na passagem abaixo, as atividades propostas que compõem a abordagem construída para atuação do movimento

negro nas décadas de 1920 e 1930 fazem uso do passado, que busca articular, simultaneamente, a historização do racismo (questão 1) e a explicitação da própria história do movimento social em foco.

1. Como se manifestava o racismo no Brasil da década de 1920?
2. Cite e comente a principal conquista do movimento negro nos anos 1920.
3. Elabore uma ficha sobre a Frente Negra Brasileira (FNB) com as seguintes informações: a) local e data de sua fundação; b) objetivos; c) principais líderes; d) data e motivo de sua extinção. (BOULOS JÚNIOR, 2009d, p.131)

O processo de redemocratização do país, depois de aproximadamente duas décadas de ditadura militar, é outro momento em que a atuação do movimento negro organizado é rememorado. Nesse contexto, a interpretação construída considera o referido movimento como parte dos movimentos sociais que articularam o retorno do país à democracia. Nessa passagem, observa-se um diálogo com a produção acadêmica pertinente ao tema. Em tal produção, o movimento social negro é considerado como um dos agentes sociais coletivos fundamentais na recomposição democrática localizada no fim do período militar.

Essa leitura do passado é desenvolvida no capítulo “Redemocratização do Brasil e de outros países da América Latina: O que significa ser democrático aqui?”, presente nas duas edições do volume do nono ano da coleção “História em projetos”. Na seção “Parada 1: Velhos e novos atores sociais invadem a cena política brasileira: operários, trabalhadores rurais, mulheres, negros, homossexuais” (figura 23), o movimento social negro é tratado como parte desta conjuntura, tanto por meio do texto-síntese, como pela incorporação de um documento da época produzido por uma das expressões do referido movimento.

que, desde então, passaram a ser dirigidas pelos próprios trabalhadores e organizadas em centrais sindicais, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Os trabalhadores entendiam sua importância política, pois viam que apenas manifestações democráticas como as greves poderiam levar os patrões e o governo a negociar, atendendo a suas reivindicações e respeitando seus direitos.

Assim, no final da década de 1970 trabalhadores de várias categorias profissionais cruzaram os braços: as greves da região do ABCD paulista (São André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema) tornaram-se símbolo da transição democrática. Nessas mobilizações os trabalhadores, unidos, expressavam o que não conseguiam expressar sozinhos, criticando a falta de liberdade e as péssimas condições de trabalho e de vida a que estavam submetidos.


No mesmo período, os mais variados setores da sociedade civil se lançaram à ação política, exigindo a redemocratização e lutando por suas reivindicações específicas. Os estudantes saíram às ruas, exigindo liberdades democráticas e melhorias na educação. Os moradores dos bairros da periferia das grandes cidades organizaram-se em associações para reivindicar saneamento básico, asfalto, transporte, escolas, creches e urbanização de favelas. As mulheres trabalhadoras se reuniram para exigir direitos iguais aos dos homens e melhores condições de vida e de trabalho para elas e suas famílias. Já os povos indígenas e os negros reorganizaram suas lutas para exigir seus direitos, denunciar os preconceitos de que eram (e são) vítimas e manifestar livremente seus valores culturais e seus pontos de vista. Homossexuais e outros grupos discriminados ou excluídos também se reuniram para lutar contra o preconceito e pelas liberdades democráticas para todos.

No campo, os trabalhadores intensificaram suas lutas para conquistar a posse de terras e a extensão de direitos trabalhistas. Com o auxílio da Igreja Católica, que atuava por meio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), surgiram lideranças combativas e novos sindicatos.

Vamos acompanhá-los como esses sujeitos sociais, por meio de novas organizações, tomaram a cena pública?


**3 Sempre junto com seu/sua colega, examine os documentos seguintes:**

**Doc. 7** | Como outros setores da sociedade civil, os trabalhadores rurais passaram a se organizar com intensidade a partir da metade da década de 1970 a fim de reivindicar a posse de terras e a extensão dos direitos trabalhistas no campo. Na foto, integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ocupam a Fazenda Anoní, em Sarandi (RS), em 1985. Hoje, o assentamento da Anoní é um ponto de referência na luta pela reforma agrária no país.



**Doc. 8** | Não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento do negro, desafia a sua alma e a sua capacidade de realização como ser humano. Não podemos mais aceitar as condições em que vive o homem negro, sendo discriminado da vida social do país, vivendo no desemprego, no subemprego e nas favelas. Não podemos mais consentir que o negro sofra perseguições constantes da polícia sem dar uma resposta.

**Doc. 9** | Trabalhadores em manifestação de 19 de Maio, no ABCD paulista, em 1980. As comemorações de 19 de Maio desse ano entraram para a História, pois levaram milhares de pessoas às ruas, exigindo melhores salários e democracia. Forças militares utilizaram armas e até helicópteros para vigiar os trabalhadores, ameaçando-os.



**Doc. 10** | **Cidadão**  
Tá vendá aquele edifício, moço?  
Ajudei a levantar.  
Foi um tempo de aflição,  
eram quatro condôco,  
duas pra ir, duas pra voltar.  
Hoje depois dele pronto,  
olho pra cima e fico tonto,  
mas me chega um cidadão,  
e me diz: discriminado.  
"Tá tá aí admirado ou tá querendo roubar?"

Meu domingo está perdido,  
vou pra casa emrudecido,  
dá vontade de beber,  
e pra aumentar o meu tédio  
eu nem posso sair pro prédio  
que eu ajudei a fazer.  
[...]

Barbosa, Lúcio. In: Zé Geraldo. "Zemero mundo". Rio de Janeiro: CBS, 1979.

**Respondam no caderno depois de debater:**

- O que esses três documentos revelam sobre o período histórico em que foram elaborados?
- Quais eram as reivindicações dos trabalhadores rurais retratados no documento 7?
- Qual o problema destacado no documento 8? Como se posicionam seus autores em relação a esse problema?
- O que o documento 9 revela sobre as manifestações dos trabalhadores organizadas pelo novo movimento sindical?
- Leia o trecho de uma letra de música. Depois, responda no caderno à atividade proposta.

**Doc. 10**

**1** Que aspectos da vida do trabalhador a música de Lúcio Barbosa, cantada por Zé Geraldo (doc. 10), buscou retratar?

**2** Você já ouviu a música "Cidadão" (reproduzida parcialmente no documento 10), cantada por Zé Geraldo? Se você e seus colegas puderem, ouçam-na na sala de aula. Caso isso não seja possível, tragam para a classe outras músicas que falem sobre a vida de trabalhadores nos dias de hoje, para ouvir e debater numa roda de conversa com todos, sob a orientação do/a professor/a.

Capítulo 15 199

Figura 23: Velhos e novos atores sociais invadem a cena política brasileira.

O texto-síntese, que trata dos movimentos sociais do contexto em foco de forma indistinta, indica o seguinte:

Já os povos indígenas e os negros reorganizaram suas lutas para exigir seus direitos, denunciar os preconceitos de que eram (e são) vítimas e manifestar livremente seus valores culturais e seus pontos de vista (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS. 2006, p.198-199).

Duas perspectivas, apontadas pela breve citação a respeito das lutas dos indígenas e negros, são sugestivas para a compreensão sobre como a história afro-brasileira no pós-emancipação vem sendo representada nos livros didáticos. A primeira está relacionada à ideia de reorganização dos projetos de ampliação da cidadania que estavam sendo retomadas no imediato pós-ditadura, supondo-se, assim, que, em períodos históricos anteriores, tais projetos estavam em andamento. Outra perspectiva relaciona-se a explicitação dos tipos de preconceitos que esses grupos étnico-raciais passam, uma vez

que buscavam denunciar “os preconceitos de que eram (e são) vítimas e manifestar livremente seus valores culturais e seus pontos de vista” (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS, 2006, p.198-199). Por essa assertiva, sugere-se que indígenas e afro-brasileiros passavam por um tipo de racismo manifesto por meio do preconceito em relação aos seus aspectos biológicos, simultaneamente à desvalorização de seus valores culturais, operando, assim, o que Hall (2006) denomina “duas lógicas do racismo”. Segundo o autor,

tanto o discurso da ‘raça’ quando o da ‘etnia’ funcionam estabelecendo uma articulação discursiva ou um ‘cadeia de equivalências’ (Laclau e Mouffe, 1985) entre o registro sociocultural e biológico, fazendo com que as diferenças em um sistema de significação sejam inferidas através de equivalentes em outra cadeia. Portanto, o racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo. Na maioria das vezes, os discursos da diferença biológica e cultural estão em jogo simultaneamente. (...) Portanto, parece mais apropriado falar não de ‘racismo’ versus ‘diferença cultural’, mas de “duas lógicas” do racismo (HALL, 2006, p.67-68).

Posteriormente ao texto, há uma sequência de atividades que buscam articular as informações do texto, a atuação dos diferentes movimentos sociais no contexto da redemocratização, com alguns documentos escritos e imagéticos, no sentido de ampliarem a compreensão das demandas e motivações dos movimentos evidenciados. Trata-se de um conjunto de atividades voltadas ao debate de questões acerca do que os documentos revelam sobre o período histórico em que foram elaborados, sobre os interesses e as ações dos grupos destacados (trabalhadores rurais sem terra, movimento negro organizado e movimento sindical).

Em relação ao movimento social negro foi selecionado um documento, segundo a legenda a ele associado, extraído da convocatória para ato público contra o racismo, realizado em 18 de julho de 1978, em São Paulo (SP), quando foi fundado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, e pede-se para realizar uma atividade.

O documento e a atividade na íntegra dizem:

Doc.8

Não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento do negro, destrói a sua alma e a sua capacidade de realização como ser humano. Não podemos mais aceitar as condições em que vive o homem negro,

sendo discriminado da vida social do país, vivendo no desemprego, no subemprego e nas favelas. Não podemos mais consentir que o negro sofra perseguições constantes da polícia sem dar uma resposta.<sup>70</sup>

c) Qual o problema destacado no documento 8? Como se posicionam seus autores em relação a esse problema? (OLIVEIRA; FERRARES; SANTOS. 2006, p.199).

Considerando-se as prescrições legais no campo educacional acerca do combate ao racismo, a proposição de atividade em destaque promove um diálogo direto com tais prescrições, tanto no sentido de dar visibilidade positivada ao passado afro-brasileiro, quanto de evidenciar uma estratégia de combate ao racismo.

### **5.7 Pelos caminhos da política institucional: sujeitos e legislações**

A interpretação da relação entre história afro-brasileira no pós-abolição e o espaço de luta e legitimação social da política institucional vêm se configurando, nos livros didáticos, como um tema localizado quase que em sua totalidade no período republicano brasileiro posterior a ditadura militar.

O Brasil, entre a redemocratização do país, no final da década de 1970, até os dias atuais, é lembrado como o cenário em que esse referido elo faz-se presente. Assim, essa temática é trabalhada como conteúdo explícito, exclusivamente, nos livros do nono ano, o último dos volumes das coleções, que, por estarem organizadas por uma lógica temporal cronológica, dedicam-se quase que integralmente à História a partir do século XX.

Em contraposição a esse movimento de seleção da atuação afro-brasileira, em todas as demais conjunturas políticas republicanas anteriores, não são encontradas referências acerca da atuação de agentes políticos afro-brasileiros na ambiência da política partidária, o que demonstra uma relativa

---

<sup>70</sup> Disponível em: <[www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=2005](http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=2005)>. Acesso em: 18 dez. 2008.

autonomia do conhecimento escolar ao se distanciar, dessa forma, das perspectivas de investigação que vem se desenvolvendo na historiografia.

A seleção de aspectos da relação entre história afro-brasileira no pós-abolição e a política institucional, localizadas, exclusivamente, no tempo presente, tal como observamos nas coleções investigadas, aponta para uma leitura do passado acerca da atuação negra no pós-abolição no campo político, que sugere a construção de representações sobre tal atuação e que coloca seus participantes como sujeitos que, individual ou coletivamente, somente passaram a participar da vida política institucional muito recentemente.

Incorporações da participação de personagens históricos afro-brasileiros no cenário da política institucional, como conteúdo histórico a ser ensinado, tendo como suporte os manuais escolares de História, são pouco expressivas no sentido de trazerem algum aprofundamento e/ou problematização acerca do narrado, uma vez que limitam-se a apontar o acontecimento de forma factual. Um exemplo, neste sentido, pode ser notado no livro “História em projetos. A encruzilhada dos mundos: consertos e desconcertos nos séculos XX e XXI”, na seção “Panorama” intitulada “Participação coletiva na consolidação da democracia brasileira”, onde está escrito que em,

2003 – O senador Paulo Pain (PT), ex-metalúrgico, foi o primeiro negro a ser eleito para o cargo de primeiro vice-presidente do Senado;

2003 – Em Brasília ocorreu o Primeiro Encontro de Parlamentares Negros da América e do Caribe, eles divulgaram a Carta de Brasília, com o compromisso de lutar pela igualdade racial e pelo bem-estar das comunidades negras (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS. 2006, p.273).

Outra forma de leitura da relação apontada faz-se por meio da inserção em diferentes partes dos capítulos (texto básico, propostas de atividades e seções especiais) de informação acerca de ações e políticas públicas voltadas para a igualdade racial, promulgada pelo poder público, notadamente federal, assim como o uso de parte da legislação federal relativa às políticas de igualdade racial.

Ao contrário da estratégia de evidenciar personagens afro-brasileiros no cenário político institucional, que se apresenta como um caminho pouco

explorado, a alusão às legislações, ações e políticas aponta para um caminho comumente utilizado na produção didática da História. Desta forma, por meio de exposições, geralmente factuais, ações como a incorporação de aspectos étnico-raciais em dispositivos da Constituição Federal de 1988, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a institucionalização da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, a publicação da Lei 10.639/03, no Governo Lula, são evidenciadas em texto básico e em seções complementares.

Ao que se pode perceber, a apropriação das ações realizadas na ambiência do poder público, como conteúdo a ser ensinado, na maioria das passagens identificadas, ocorre por meio do apontamento do episódio, sem muita referência ao contexto, de forma mais ampla em que tal ação se desenvolveu. Além disso, na construção textual sobre as referidas ações, o Estado é compreendido como sujeito histórico, responsável pela realização da mesma. Como podemos observar nas passagens abaixo, extraídas das coleções analisadas:

2003 – **o governo federal** sancionou a lei 10.639/03, tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Instituiu também a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). O principal objetivo dessas ações era resgatar a contribuição do negro na constituição da sociedade brasileira e promover uma alteração positiva na realidade vivenciada por essa população (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS. 2009, p.279, Grifo nosso)

A abordagem definida ao elevar o Estado, sujeito histórico abstrato, como agente da ação empreendida, proporciona uma leitura do passado que oculta a dinâmica social e política em torno da ação promovida.

## **CAPÍTULO VI: ATIVIDADES: A APROPRIAÇÃO PEDAGÓGICA DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA NO PÓS-EMANCIPAÇÃO**

Neste último capítulo, o foco volta-se para a compreensão acerca de como os aspectos relacionados à experiência histórica afro-brasileira no pós-abolição foram apropriados como conteúdo curricular a ser trabalhado por meio das propostas de atividades presentes nas coleções didáticas.

Partimos da consideração de que os exercícios correspondem aos conteúdos pedagógicos considerados necessários à aprendizagem no processo de aquisição do conhecimento escolar. Além disso, a investigação procura discutir como as atividades, como parte substantiva da proposta da história a ser ensinada, nesse caso, especialmente a história afro-brasileira, articula objetivos formativos voltados para a construção de valores.

### **6.1 A disputa pela memória**

A luta de representação em torno das memórias e histórias afro-brasileiras, sobretudo as relacionadas às datas de 20 de novembro e 13 de Maio, vem sendo apropriada pelos livros didáticos como umas das formas, majoritariamente, presentes na História escolar para a abordagem do pós-abolição.

Nas três coleções analisadas, em diferentes momentos, volumes e temas tratados, as efemérides relativas aos dias “20 de novembro” e ao “13 de Maio”, assim como as duas conjuntamente, são apropriadas com finalidades diversas. Os usos do passado afro-brasileiro relativo à tais datas são realizados, sobretudo, com objetivos evidentes de criação de estratégias voltadas para finalidades formativas ético-político-culturais impostas por demandas do tempo presente, como o combate ao racismo e a problematização sobre a construção de memórias acerca do passado afro-brasileiro.



A definição sobre quais seriam as perspectivas que induziram os agentes envolvidos com a produção dos livros didáticos para contemplar essa tendência em suas obras, somente analisando tais obras, como ocorre neste trabalho, certamente nos levaria às respostas imprecisas. No entanto, não podemos desprezar que a Lei 10.639/03, ao introduzir na LDB em seu artigo 79-B, que "o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'", assim como a abordagem sugerida ao tratamento de datas significativas à construção identitária negro-brasileira nas "Diretrizes Curriculares" ratifica que,

datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. (BRASIL, 2004, p. 21)

Como se pode observar, a Lei 10.639/03 e as "Diretrizes Curriculares", de forma orgânica e articulada, promovem um deslocamento na composição de memórias acerca do passado afro-brasileiro ao instituir, no calendário social e escolar, datas celebrativas, ancoradas na ressignificação do sentido histórico, culturalmente construído sobre o dia "13 de Maio", modificando-o em conformidade às agendas afirmativas contemporâneas. Tal como formulam Michael Pollak, por meio da noção de "memórias concorrentes" (1989) e Huyssen (2014) com a ideia de "memórias conflitantes", pode-se perceber que há, em andamento, ações de disputa sobre as referências relativas aos marcos temporais significativos acerca do passado em questão.

A evocação da memória associada ao personagem histórico de Zumbi, assim como a luta do Quilombo de Palmares e a apropriação simbólica da data de "20 de Novembro" como Dia da Consciência Negra, é evidenciada nas coleções didáticas por meio de apropriações caracterizadas por dois aspectos. O primeiro aponta para a descontinuidade entre a associação do período temporal em que se deu o referido acontecimento histórico e o capítulo ou tema trabalhado no livro didático em que tal acontecimento foi apropriado. O

segundo trata-se do tipo de uso, hegemonicamente construído, para tal apropriação, evidenciado como finalidades sociais e culturais da História (MONIOT, 1997).

A primeira característica observada no tratamento das datas comemorativas afro-brasileiras, a descontinuidade tocante ao elo entre o período temporal de acontecimento de um episódio histórico e o próprio episódio, é percebida nas passagens do livro didático em que os fatos históricos da luta no Quilombo de Palmares e a proposição da constituição do “Dia da Consciência Negra” não estão associados aos conteúdos curriculares da América Colonial Portuguesa e Brasil República, respectivamente. De acordo com Silvia Lara (1995, p. 9), foi a partir do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que se instituiu o dia da morte de Zumbi – 20 de Novembro – como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Já a perspectiva da expectativa de aprendizagem em História visando à apreensão dos usos sociais e culturais da disciplina, tal como elaborada por Moniot (1997), são realçadas pelos enunciados e pelas propostas de atividades que apresentam, explicitamente, objetivos formativos visando o combate ao racismo no tempo presente.

Desta forma, a evocação do “20 de Novembro”, data simbólica relacionada à ação da reorganização da identidade afro-brasileira desenvolvida no século XX, ocorre em capítulos construídos para o ensino-aprendizagem de conteúdos associados à História da África antes do século XVI<sup>71</sup>, ao tema da sociedade e religiosidade na Colônia, dentre outros. Ou seja, conteúdos históricos que, *a priori*, não possuem relação com o episódio histórico da constituição do Dia da Consciência Negra, fato que ocorre somente na segunda metade do século XX, por meio de ação política e cultural do movimento social negro na contemporaneidade.

---

<sup>71</sup>Capítulo sobre a história da África antes do século XVI, intitulado “A África pré-colonial”, ver: BRAICK; MOTA. 2006b, p212-233.

O excerto selecionado (figura 24) é sugestivo, com ilustração para o uso do passado realizado em torno do “20 de Novembro” num capítulo voltado aos conteúdos que possuem, como foco, o estudo da África pré-colonial.


LEITURA COMPLEMENTAR

### 20 de novembro: dia da consciência negra

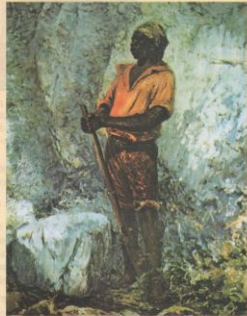
“Nessa data, em 1695, foi assassinado Zumbi, um dos últimos líderes do Quilombo dos Palmares, que se transformou em um grande ícone da resistência negra ao escravismo e da luta pela liberdade. [...] Os movimentos sociais escolheram esse dia para mostrar o quanto o país está marcado por diferenças e discriminações raciais. Foi também uma luta pela visibilidade do problema. Isso não é pouca coisa, pois o tema do racismo sempre foi negado, dentro e fora do Brasil. Como se não existisse. [...]”

Há 32 anos, o poeta gaúcho Oliveira Silveira sugeria [...] que o 20 de novembro fosse comemorado como o Dia Nacional da Consciência Negra, pois era mais significativo para a comunidade negra brasileira do que o 13 de maio. ‘Treze de maio: traição, liberdade sem asas e fome sem pão’, assim definia Silveira o Dia da Abolição da Escravatura em um de seus poemas.”

Disponível em [www.consciencia.br](http://www.consciencia.br) (acesso em 22 abr. 2006).



Zumbi, obra do pintor brasileiro Antônio Pereira (1860-1937).



Compreendendo o texto

1. De acordo com o texto, por que o dia 20 de novembro foi escolhido para comemorar o Dia da Consciência Negra?
2. Segundo o poeta gaúcho Oliveira Silveira, por que o dia 13 de maio não é significativo para a comunidade negra?

231

Figura 24: 20 de novembro: dia da consciência negra.

Segundo o texto do excerto:

Leitura complementar

20 de novembro: dia da consciência negra

Nessa data, em 1695, foi assassinado Zumbi, um dos últimos líderes do Quilombo dos Palmares, que se transformou em um grande ícone da resistência negra ao escravismo e de luta pela liberdade. [...] Os movimentos sociais escolheram esse dia para mostrar o quanto o país está marcado por diferenças e discriminações raciais. Foi também uma luta pela visibilidade do problema. Isso não é pouca coisa, pois o tema do racismo sempre foi negado, dentro e fora do Brasil. Como se não existisse. [...]

Há 32 anos, o poeta gaúcho Oliveira Silveira sugeria [...] que o 20 de novembro fosse comemorado como o Dia Nacional da Consciência Negra, pois era mais significativo para a comunidade negra brasileira

do que o 13 de maio. 'treze de maio traição, liberdade sem asas e fome sem pão', assim definia Silveira o Dia da Abolição da Escravatura em um de seus poemas – Disponível em [www.consciencia.br](http://www.consciencia.br) (Acesso em 22 abr. 2006)

Compreendendo o texto

1. De acordo com o texto, por que o dia 20 de novembro foi escolhido para comemorar o Dia da Consciência Negra?
2. Segundo o poeta Oliveira Silveira, por que o dia 13 de maio não é significativo para a comunidade negra? (BRAICK; MOTA. 2006b, p.231)

O encaminhamento didático formulado para a abordagem anterior mencionada demonstra dois movimentos significativos para o entendimento sobre como algumas passagens do pós-abolição afro-brasileiro, no que diz respeito ao tratamento dispensado às datas celebrativas. O primeiro é a tentativa de construção de sentido em relação à incorporação desta discussão em um capítulo que não mantém relação direta com o tema. Analisando os conteúdos do capítulo, que tratam de temas como a organização social e política de diferentes reinos e sociedades africanas, assim como as demais atividades propostas, constatamos que não foi possível identificar qualquer vínculo com a luta de ressignificação identitária em relação ao “20 de novembro” com tais conteúdos.

Além disso, refletindo sobre os caminhos pelos quais a ideia do “não esquecimento” dos fatos do passado afro-brasileiro, bem como quais as representações devem ser lembradas no currículo escolar, o segundo aspecto colocado em relevo relaciona-se à construção das questões propostas. Ao serem propostas questões que, explicitamente, determinam que (questão 1) “De acordo com o texto, por que o dia 20 de Novembro foi escolhido para comemorar o Dia da Consciência Negra?” e o texto indica que “os movimentos sociais escolheram esse dia para mostrar o quanto o país está marcado por diferenças e discriminações raciais”. Isso não é pouca coisa, pois o tema do racismo sempre foi negado, dentro e fora do Brasil, como se não existisse.

A atividade na sequência faz a seguinte pergunta ao aluno: “Segundo o poeta Oliveira Silveira, por que o dia 13 de maio não é significativo para a comunidade negra?”, e o texto informa que,

há 32 anos, o poeta gaúcho Oliveira Silveira sugeria [...] que o 20 de novembro fosse comemorado como o Dia Nacional da Consciência Negra, pois era mais significativo para a comunidade negra brasileira

do que o 13 de maio. Treze de maio traição, liberdade sem asas e fome sem pão', assim definia Silveira o Dia da Abolição da Escravatura em um de seus poemas. (BRAICK; MOTA. 2006b, p.231)

Assim, verifica-se uma evidente seleção de conteúdos voltados à ressignificação das datas que simbolicamente representam memórias em conflito.

Uma abordagem que se aproxima à anterior pode ser notada em uma atividade de aprofundamento do estudo, proposta em um capítulo desenvolvido para o trabalho com o tema da sociedade e religiosidade na Colônia, no livro do sétimo ano da coleção "História. Das cavernas ao terceiro milênio" em sua edição de 2009, e no volume do oitavo ano da coleção "História: sociedade e cidadania" aprovado no PNLD 2008, em capítulo genérico sobre os "Africanos no Brasil".

Em "História. Das cavernas ao terceiro milênio", no texto da atividade pede-se:

6. Em 2003, foi instituído que 20 de novembro seria o Dia da Consciência Negra. Em mais de 200 municípios brasileiros a data é feriado. Faça uma pesquisa em jornais, revistas e internet para saber:
  - a) Por que essa data foi escolhida como o Dia da Consciência Negra?
  - b) Qual o significado esta data para a população negra?
  - c) Que reivindicações acompanham esse dia?
  - d) Como o Dia da Consciência Negra é comemorado em seu município? (BRAICK; MOTA. 2009b, 2ª Ed., p. 255).

A abordagem construída no trecho acima sugere que o Dia da Consciência Negra seja uma data de relativa importância social na atualidade, uma vez que é considerado feriado em mais de 200 municípios brasileiros e que, possivelmente, em diferentes meios de comunicação (jornais, revistas e internet) informações sobre a data celebrativa podem ser encontradas. Na passagem em destaque, é sugestivo perceber, também, em relação à construção de memórias sobre o evento, a busca de compreensão da historicidade em torno do evento (Por que essa data foi escolhida, seu significado para a população negra e as reivindicações que a acompanham) e a tentativa de estabelecer diálogos com a experiência sociocultural dos estudantes propondo a eles que pesquisem como essa data é comemorada no município em que vivem.

Na obra “História: sociedade e cidadania”, observa-se que, em um texto didático sobre a experiência histórica vivenciada no “Quilombo dos Palmares”, há um movimento de aproximação entre Palmares e o 20 de Novembro, realizado pela inserção de imagem acompanhada de legenda sobre a manifestação ocorrida em Brasília, em 1995, em comemoração aos trezentos anos da morte de Zumbi, como da luta contra o racismo na atualidade e a proposição de atividades em que se pede ao aluno que “pesquise como se deu o nascimento do 20 de novembro, dia Nacional da Consciência Negra, e escreva um pequeno texto sobre o assunto” (BOULOS JÚNIOR, 2006c, p.67).

Além do exposto, é fundamental salientar que, na escrita escolar em construção do pós-emancipação, que apresenta como suporte os livros didáticos de História, uma perspectiva que norteia os usos do passado em relação à memória do Dia Nacional da Consciência Negra é a ideia de “razão pedagógica” (FORQUIN, 1993) acerca de que essa data deve ser lembrada como ação simbólica e catalizadora da luta antirracismo no Brasil. O que se observa é que a rememoração das referidas efeméride através das propostas de atividades, como expressão do que é selecionado para ser fixado pelos alunos, faz-se, geralmente, por meio da solicitação de participação ativa dos discentes, motivando-os a buscar informações sobre a data, sua função social, seu significado, etc., tanto no próprio livro, como em outros suportes informativos (jornais, revistas, sites, etc.)

O movimento de “visitar” o passado, por meio do acionamento de datas, e os encaminhamentos construídos nos livros didáticos evidenciam a ressignificação do “13 de Maio”, não mais compreendida como data significativa no sentido de “emancipação” negra no Brasil, conforme é enfatizado o livro “História. Das Cavernas...”, ao enunciar que “segundo o poeta Oliveira Silveira, por que o dia 13 de maio não é significativo para a comunidade negra?” (BRAICK; MOTA, 2006b, p.231). No entanto, é importante problematizar que o sentido de comunidade negra como um grupo homogêneo pode levar à leituras simplificadas do passado. Dessa forma, ao considerar que o “13 de Maio” não seja uma data significativa para “toda” comunidade negra, a apropriação constrói um apagamento histórico sobre tal data, o que significa uma supressão do direito à História, assim como a diversidade de memórias

que compõem o pós-abolição. Mesmo que a ressignificação de marcos históricos seja uma prática legitimada pela vivência social no que tange à reconstrução identitária, perspectiva adotada pela própria legislação, isso não significa que há um consenso acerca dessa proposta de uso e “aproveitamento do passado” (TODOROV, 2002). Neste sentido, a disputa pelo não esquecimento público em torno do Treze de Maio é selecionada de forma mais assertiva somente uma vez em todas as coleções didáticas investigadas.

Trata-se da passagem intitulada “A luta pela liberdade nas ruas e a luta pela memória: Treze de Maio. comemorar ou não?” presente nas duas edições da obra “História em projetos. O mundo do avesso: o embate entre novas e velhas ideias – do século XVII ao XIX”, destinado ao 8º ano e localizada em capítulo que discute a conjuntura política, cultural e social entre o final do século XIX e o XX, ou seja, contexto pertinente com o processo de abolição e o início da proliferação de memórias sobre tal processo.

A abordagem identificada na obra busca historicizar o trabalho de construção de memórias acerca do “Treze de Maio” e, por extensão, do processo de abolição. Assim, foram selecionados documentos textuais e imagéticos, produzidos tanto na atualidade como na época da abolição e elaborado um grupo de questões a eles associado. Tais documentos e questões foram organizados, buscando construir um sentido em torno da problematização do acontecimento histórico em pauta e que levassem os estudantes à determinada conclusão. Desta forma, inicialmente há o enunciado da seção que informa aos alunos que o objetivo a ser trabalhado é a análise dos documentos, com a finalidade de discutir a participação dos cativos no movimento abolicionista que tomou as ruas e de descobrir como foi construída a memória em torno do “Treze de Maio”.

Na sequência, há um primeiro grupo de documentos e atividades apresentadas por meio da explicitação da opinião divergente sobre o tema referente à “duas importantes personalidades negras do Brasil da atualidade”, Nei Lopes, compositor, escritor e pesquisador, e Sebastião Soares, professor de História, pesquisador e presidente do Instituto de Pesquisas de Culturas Negras. As opiniões emitidas por eles dizem respeito à seguinte pergunta:

“Devemos comemorar o Treze de Maio?”, proposta pela revista Raça Online, em 2004, extraídas da página virtual da revista<sup>72</sup>.

Assim verificamos as opiniões, respectivamente, de Nei Lopes e Sebastião Soares:

Doc. 14

Sim, essas comemorações devem acontecer, porque há toda uma tradição afro-brasileira ligada à data de 13 de Maio. Não há por que fugir disso.

Essa coisa de dizer que a libertação dos escravos foi uma dádiva imperial é totalmente inverídica. Ela é o resultado de todo um processo de lutas que contou com a participação intensa do povo negro e das camadas mais humildes da sociedade.

Em todas as comunidades negras, principalmente do interior, a data é muito festejada, desde 1888. As congadas, moçambiques, nos terreiros de umbanda, há as giras de pretos velhos. É forte a nossa ancestralidade. Não se pode esquecer isso, em nome do politicamente correto, como querem as organizações que são contra. Sou partidário das duas comemorações: 13 de Maio e 20 de Novembro. Ambas lembram as lutas e conquistas de nossa gente.

Doc.15

Não. Temos, sim, é que denunciar a farsa da Abolição, que não fez a previsão do destino de milhões de pessoas. A princesa assinou a lei, mas se esqueceu de assinar a carteira de trabalho dos ex-escravos. Após a Lei Áurea houve um semana de festas. E depois disso? O que comer? Onde morar, trabalhar? Em que escola estudar? Tudo o que acontece hoje no Brasil é reflexo das mazelas decorrentes dessa lei, sem qualquer planejamento. A entidade que presido, em vez de festejar o 13 de Maio, a instituiu como Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, quando são realizadas palestras em escolas, atos públicos, passeatas e outras manifestações, conforme as possibilidades da organização de cada Estado. É apenas uma data de reflexão.

Realizada a exposição e leitura dos documentos é solicitado aos alunos que, “a) sintetizem os motivos pelos quais os dois autores apoiam ou reprovam a celebração do Treze de Maio; b) identificar qual é a outra data ‘importante para o movimento negro da atualidade’”, citada em um dos depoimentos. Identificada a data, pede-se que se realize uma pesquisa com o objetivo de compreender o que é celebrado no dia em questão, o motivo pelo qual o movimento negro da atualidade escolheu tal data. Pede-se por fim, que as respostas sejam compartilhadas com os demais colegas em sala de aula.

---

<sup>72</sup> Revista Raça. Disponível em: < [www2.uol.com.br/símbolo/raca/0599/coml\\_e.htm](http://www2.uol.com.br/símbolo/raca/0599/coml_e.htm). Acesso em 3 de maio 2005>



Na sequência, um novo documento extraído de obra historiográfica apresenta informações sobre a existência do Quilombo do Leblon, na cidade do Rio de Janeiro e a participação da princesa Isabel no processo de abolição, apoiando fugas e protegendo cativos fugitivos em Petrópolis, além da proposta de atividade em que se pede para explicar qual a participação da princesa no processo de abolição.

Por fim, o último conjunto de documentos e de atividades volta-se diretamente para questão da memória acerca do Treze de Maio (figura 25).

Seixas ajudava os letrados fugitivos e os escondia na chácara do Leblon [...] Era lá, exatamente, que o Seixas cultivava as suas famosas **camélias**, o símbolo por excelência do movimento abolicionista [...]

A Princesa Isabel também protegia fugitivos em Petrópolis. Temos sobre isso o testemunho insuspeito do grande abolicionista André Rebouças, que tudo registrava em sua caderneta implacável. So assim podemos saber hoje, com dados precisos, que no dia 4 de maio de 1888, "almocaram no Palácio Imperial catorze africanos fugidos das fazendas circunvizinhas de Petrópolis". E mais: todo o esquema de promoção de fugas e alojamento de escravos foi montado pela própria Princesa Isabel. André Rebouças sabia de tudo porque estava comprometido com o esquema. O proprietário do Hotel Bragança [...] também estava comprometido até o pescoço, chegando a esconder trinta fugitivos em sua fazenda, nos arredores da cidade. O advogado Marcos Fioravanti era outro envolvido, sendo uma espécie de co-

ordenador geral das fugas. Não falava ao esquema nem mesmo o apoio de importantes damas da corte [...]. As vespéras da Abolição final, conforme anotou Rebouças, já subiram a mais de mil os fugitivos "acolhidos" e "hospedados" sob os auspícios de Dona Isabel [...]

Com a proteção do Imperador, felizmente, o quilombo do Leblon nunca chegou a ser investigado [...]. A Princesa nunca apareceu em público – o que era sempre notado pelos jornais – com uma dessas flores do Leblon a lhe adornar o vestido.

[...] Naquele tempo, usar uma camélia na lapela, ou cultivá-la [...] no jardim de casa era uma quase confissão de fe abolicionista. Alguns pós-remanescentes desse tempo simbólico ainda podem ser encontrados em velhos jardins da cidade do Rio de Janeiro. São documentos vivos da história do Brasil.


Silva, Eduardo. As camélias do Leblon e a abolição da escravatura. Disponível em: <www.dsp.org.br/doc/2009/11/03.html>. Acesso em: 3 maio 2005.

a) Percorra a seção **Panorama** e, com o apoio do documento 16, relate os quilombos abolicionistas. Depois, considerando as características desses quilombos, aponte as diferenças entre eles e os quilombos de resistência e/ou de rompimento presentes em nosso território ao longo do período escravista.

b) Retome a seção **Panorama** e destaque as informações a respeito de ações dos cativos que puseram em xeque o regime escravista. Depois, explique como essas ações, somadas aos quilombos abolicionistas, contribuíram para pôr fim à escravidão no país.


c) De acordo com o documento 16, qual a participação da princesa Isabel no processo de abolição?

d) Sob a orientação do/a professor/a, examine os próximos documentos e discuta em sala as questões propostas.



Doc. 17 | Os festejos do Treze de Maio foram intensos nos anos que se seguiram à abolição da escravatura no Brasil. A veneração à **princesa Isabel** e à monarquia persistiu durante décadas e foi renovada quando os restos mortais de Isabel retornaram ao Brasil, em 1953. Na fotografia, um homem negro deposita flores (camélias?) no esquife da princesa.

Capítulo 18 | 255



Doc. 18 | Na imagem, vê-se a capa do jornal espanhol *La Avispa*, do dia 30 de maio de 1888, reproduzida pela *Revista Ilustrada*. Nos números seguintes ao 13 de maio, a revista brasileira reproduziu capas de outros jornais estrangeiros que faziam referência à abolição no Brasil.

Doc. 19 | Princesa dona Isabel Mamãe disse que a senhora Perdeu seu trono na terra. Mas tem um mais lindo agora Que além de ser mais bonito Ninguém lho tira, ninguém.

Apud: Duhen Jr., Robert. Sob o manto de Isabel. *Revista Nossa História*, ano 1, n. 12, ago. 2004, p. 36.

Versinhos populares cantados por crianças brasileiras nos primeiros anos da República.

a) O que os documentos 17 a 19 têm em comum?

b) Como a princesa Isabel é retratada em cada um dos documentos?

c) Você acha que a princesa Isabel pode mesmo ser considerada a "redentora" dos cativos?

d) Imagine que você é um/a negro/a escravizado/a, e que hoje é dia 12 de maio de 1888. Com quais das opiniões expressas no debate proposto na atividade 14 você concordaria? Por quê? Responda no caderno.

**Parada 3**

**A derrota da cidadania e a vitória do racismo: a construção de uma ideologia que justificou a exclusão dos libertos**

Desde o século XV — quando os portugueses chegaram ao continente africano — até os séculos XVI ao XVII — quando outros povos europeus ali estabeleceram entrepostos para o tráfico de negros escravizados — o contato entre grupos humanos de pele negra e de pele branca se intensificou.

Havia diferenças culturais expressivas entre esses grupos humanos e os europeus cristãos relataram essas diferenças em muitos de seus textos, nos quais afirmavam que eram superiores aos africanos por serem cristãos. Segundo os cristãos europeus, os povos negros do continente africano eram "pagãos" e precisavam conhecer a "verdade" do cristianismo. Assim, a relação de superioridade e inferioridade entre brancos cristãos europeus e os povos africanos que praticavam religiões ancestrais foi estabelecida em termos culturais. Pelo menos até o século XVII, não há registros de que a suposta "superioridade" europeia se baseava em uma diferença biológica entre brancos e negros.

Quando, então, teria surgido o racismo, teoria pseudocientífica que afirma que entre os grupos humanos há diferenças biológicas que tornam as pessoas de pele branca superiores às de pele não-branca?

256 | Unidade 3

Figura 25: Treze de Maio. comemorar ou não?

As lendas construídas informam que (doc.17), as festividades em torno do "Treze de Maio" foram intensas nos anos que se seguiram à abolição da escravatura no Brasil e a adoração à Princesa Isabel e à monarquia duraram décadas. A fotografia representa um homem negro depositando flores no esquife da princesa. O documento 18 mostra uma imagem representando uma família de negros fazendo reverência à imagem da princesa Isabel,

extraída do jornal espanhol *La Avispa*, de 30 de maio de 1888 e reproduzida na época, no Brasil, pela Revista Ilustrada. E o documento 19 apresenta versos populares cantados por crianças nos primeiros anos de República, em exaltação à princesa.

Em seguida, as atividades 14 a), b) e c) pedem para identificar o que os documentos têm em comum, como Isabel é representada em cada um deles e se, na opinião do aluno, a princesa “pode mesmo ser considerada ‘redentora’ dos cativos” (p.250).

A lógica de exposição didática dos documentos e das atividades construídas, anteriormente à sequência as atividades 14 a), b) e c), fazem com que os alunos trabalhassem com conteúdos que evidenciaram o protagonismo negro no processo de abolição da escravidão, criando assim um encaminhamento que faz com que a ideia da construção de memória da princesa Isabel como “redentora” possa ser relativizado, mesmo com documentos de época, mostrando que tal construção ocorreu concomitante à própria abolição. É interessante que o encaminhamento construído não tenha dado respostas definitivas quanto ao fato de que se deve ou não comemorar o “13 de Maio”, mas sim trazendo subsídios para o aluno refletir sobre a historicidade em torno de tais lembranças.

A afirmação do Dia da Consciência Negra como parte do processo de luta antirracista é levada a cabo pelo movimento social negro a partir das três últimas décadas no Brasil, é evidenciada nas coleções, destacando, inclusive em algumas passagens, a historicidade desse processo, o que é legítimo no sentido de contemplar o “dever de memória” em relação a tais fatos, bem como o direito às diferentes memória e histórias que compõem a história brasileira.

No entanto, é perceptível o apagamento simbólico das comemorações em torno do “13 de Maio”, como conteúdo curricular a ser tratado e problematizado nos manuais didáticos em questão, explicitando, assim, um esquecimento voluntário e selecionado acerca desse evento e de sua repercussões.

Uma estratégia identificada na reedição das obras didáticas entre os dois editais do PNLD, que foram utilizados como balizas temporais na definição

do recorte temporal deste trabalho, relacionada à disputa pela memória, foi considerada por meio das soluções editoriais. Nas obras, sobretudo aquelas aprovadas no edital do PNLD 2011, nota-se que a ampliação da visibilidade à história afro-brasileira, não só a que diz respeito ao pós-emancipação, mas a que decorre, entre outros motivos, pela incorporação de soluções editoriais, tais como a substituir passagens como as páginas de abertura de capítulos ou unidade, ilustrações de conteúdos *a priori* sem relação com a história afro-brasileira, por imagens e textos em que a presença afro-brasileira encontra-se contemplada. Um exemplo desse movimento de substituição, que ilustra a disputa de memória acerca do passado afro-brasileiro, acontece na edição de 2011 da obra “História: sociedade e cidadania”, do 9º ano. Na página de abertura que introduz o capítulo “República Velha: resistência” há a substituição de imagem e texto sobre a Guerra de Contestado (figura 27), presente na edição de 2008, pela imagem da inauguração em 20 de novembro de 2008, Dia Nacional da Consciência Negra, pelo Presidente Lula, na Praça XV, região central do Rio de Janeiro, uma estátua em homenagem a João Cândido (figura 26). Afora, à incorporação da imagem e da legenda é adicionado o seguinte texto que apresenta algumas provocações ao leitor, por suposto estudante: “Você sabe quem é o homenageado? E as pessoas que acompanham o presidente Lula, você conhece algumas delas? Sabe por que a estátua foi inaugurada justamente em 20 de novembro? O que essa data significa para nós, brasileiros?” (2009, p.67).



Figura 26: República Velha: resistência (2011)



Figura 27: República Velha: resistência (2008)

A despeito dos diferentes encaminhamentos construídos para o trabalho com as efemérides, socialmente disputadas como representativas para o trabalho de dar evidência ao passado afro-brasileiro no contexto do pós-emancipação, a presença da discussão aponta que a produção didática em circulação considera as datas como momentos significativos à composição dos conteúdos a serem desenvolvidos em contexto escolar. Contudo, apontadas as exceções, o modelo de tratamento do “20 de Novembro” apresenta-se bastante propositivo no sentido de construção de uma “política de representação” que considera a data como elemento fundamental, porém com pouca problematização acerca de sua instituição.

Em relação ao “13 de Maio” o movimento é do quase desaparecimento enquanto data significativa, dada a pouca problematização sobre a constituição de memória em torno de tal acontecimento.

## **6.2 Articulações com a História africana e afro-diaspórica**

Os diálogos ou interseções entre a experiência negro-brasileira no pós-abolição e a história africana e afro-diaspórica nas Américas, nas obras didáticas, é outro aspecto importante da pesquisa realizada.

Nas diferentes coleções didáticas, observamos que nas abordagens propostas para o ensino-aprendizagem da história afro-brasileira, no pós-abolição, e as conexões desta com a História africana e afro-diaspórica ocorrem com pouca intensidade. No entanto, como veremos, a pouca incidência não significa que as apropriações são, qualitativamente, insignificantes. Contudo, cabe ressaltar que isso não significa que as histórias da África e das diásporas não sejam contempladas nos obras investigadas, assim como os diálogos também não tenham ocorrido com a história afro-brasileira em contextos históricos referentes do pós-abolição, como a América Colonial Portuguesa ou o Império Brasileiro.

Como essas perspectivas de análise não constituem parte dos objetivos traçados nesta investigação, não podemos afirmar qual o tratamento dispensado para tais temáticas, porém, ao que a bibliografia levantada aponta, é que se trata de um caminho investigativo ainda inexplorado.

Em relação às análises realizadas, no que diz respeito ao elo entre a História da África e o pós-abolição brasileiro, o que se percebe é o pouco investimento nessa direção. As conexões ocorrem, especialmente por meio de seções de aprofundamento e atividades voltadas para a problematização de questões postas no tempo presente, tais como o combate ao racismo e o “dever de memória” em relação a marcos simbólicos da memória afro-brasileira. Como observamos no capítulo “A África pré-colonial” presente no volume do sétimo ano da coleção “História. Das cavernas ao terceiro milênio”, em suas duas edições, a referida relação desenvolve-se através de um encaminhamento didático que seleciona um episódio do pós-abolição, neste

caso, a instituição do Dia da Consciência Negra como um conteúdo curricular mencionado em um capítulo que trata da antiguidade africana, esboçando, assim, um modo escolar de associar essas distintas, porém relacionadas, histórias negras.

As dimensões da diáspora negra nas Américas, em sua conexão com o pós-abolição brasileiro são evocadas, ora em sentido bastante próximo ao elaborado para a História da África, ora como, de fato, um episódio histórico ocorrido no passado, no entanto, sua incidência apresenta-se um pouco mais evidente. Na coleção “História em projetos” no volume do nono ano, em suas duas edições, a relação entre história afro-brasileira e afro-diaspórica é evidenciada, limitada ao estabelecimento do episódio, ao tratar de um fato ocorrido em 2003, presente na seção “Panorama” intitulada “Participação coletiva na consolidação da democracia brasileira”, onde é informado que,

em Brasília, ocorreu o Primeiro Encontro de Parlamentares Negros da América e do Caribe eles divulgaram a Carta de Brasília, com o compromisso de lutar pela igualdade racial e pelo bem-estar das comunidades negras (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS, 2006d, p.273).

Dessa forma, torna visível como conteúdo curricular da História escolar um acontecimento real, evidenciando, mesmo que de forma pontual e factual, a existência de algum modo de associação e organização entre parlamentares negros nas Américas, incluindo uma agenda comum de ações.

Outra incidência quanto à articulação entre os temas em questão, na mesma coleção didática, ocorre na composição de encaminhamentos didáticos para o tratamento da independência do Haiti. No capítulo intitulado “Que caminhos foram traçados na primeira república negra da História?”, documentos históricos, de natureza diversa, são apropriados, com o objetivo de criar uma relação entre experiências históricas diaspóricas, em relevo, a brasileira e a haitiana, assim como discutir aspectos da racialização presentes nesses dois contextos. Como podemos observar na figura 28, fontes históricas como a reprodução de cartaz que faz parte da campanha veiculada em 1989 pelo Instituto Ibase, à época de um censo populacional, que utiliza da noção de cor como recurso linguístico e um fragmento da letra da música Haiti são utilizados no sentido apontado acima.

## capítulo 5 Que caminhos foram traçados na primeira república negra da História?

**Nosso itinerário**

No capítulo anterior você viu como se deu, na França, o movimento revolucionário que derrubou o Antigo Regime e lutou contra os resquícios feudais que persistiam no país. A Revolução Francesa acabou com os privilégios da nobreza e do clero, inaugurando uma nova ordem político-social com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e a fundação da República.

Neste capítulo veremos como viviam os habitantes da mais próspera colônia francesa do continente americano, com grande produção açucareira e cerca de meio milhão de africanos e afrodescendentes escravizados em seu contingente populacional. Entenderemos como ocorreram o movimento de independência colonial do atual Haiti, influenciado pelos ideais da Revolução Francesa, e a fundação da primeira república negra da História.

Pronto/a para mais essa viagem no tempo e no espaço? Então, vamos lá!

**Ponto de partida**

Para legitimar e reafirmar alguns atos, leis e formas de tratamento dedicados aos habitantes americanos submetidos à colonização europeia, muitas vezes os metropolitanos europeus usavam oposições binárias – como preto versus branco, bom versus mau, tradição escrita versus tradição oral, cristianismo versus paganismo –, sublinhando as diferenças entre as culturas. Desse modo, reafirmavam costumes e valores europeus, em detrimento de hábitos dos povos nativos e dos povos africanos – cativos que viviam em condições de extrema desigualdade em relação aos cristãos europeus lares.

A associação direta entre descendentes da África negra e pobreza, ausência de beleza e de inteligência, etc. – alimentada por pessoas que, do ponto de vista étnico-racial, eram de origem europeia – foi legitimada ao longo da colonização. Entre o final do século XVIII e o início do século XIX, essa percepção contribuiu para a elaboração de uma ideologia preconceituosa contra os não-brancos, criada como teoria científica. Assim nasceu o racismo.

Embora, na atualidade, essa ideologia seja condenada como crime por nossa Constituição, não são raras as demonstrações de preconceito contra afrodescendentes em nosso país e nos países americanos com longa história colonial e escravista, muitos deles com boa parte de sua população composta de afrodescendentes.

**1** Observe os documentos a seguir.

**Doc. 1** | Durante o período da ditadura militar os generais que governavam o nosso país tiraram as perguntas relativas à cor da pele do censo populacional de 1970, por serem resultados que contrariassem o mito da democracia racial. No sentido inverso, o cartaz aqui reproduzido faz parte da campanha veiculada em 1989 pelo Instituto Ibase à época de um censo populacional.

Capítulo 5 55

**Doc. 2**

[...] E quando ouvir o silêncio sorridente de São Paulo diante da chacinha  
111 presos indeléus  
Mas presos são quase todos pretos  
Ou quase pretos  
Ou quase brancos quase pretos de tão pobres  
E pobres são como pobres  
E todos sabem como se tratam os pretos  
E quando você for dar uma volta no Caribe  
[...]

Pense no Haiti  
Reze pelo Haiti  
O Haiti é aqui  
O Haiti não é aqui [...]

Caetano Veloso, Gilberto Gil, Haiti, Caetano Veloso, Campanha 1993. Disponível em: [www.comunicacao.net/2003/09/06/haiti.html](http://www.comunicacao.net/2003/09/06/haiti.html). Acesso em: 6 out. 2005.

**Agora, responda em seu caderno às questões.**

- Do que trata o documento 2?
- O que significa a palavra pretos, usada nos versos da canção reproduzida no documento 2? Ela tem significado negativo ou positivo? Justifique.
- Qual associação o documento 2 faz entre a pobreza e a cor preta?
- Você concorda com tal associação? Justifique.
- Examine o documento 1 e, considerando o objetivo da campanha, responda: Que significado tem a cor preta representada na fotografia e reforçada no slogan da campanha? Explique.
- Você considera importante a reafirmação da cor de sua pele, ou seja, não deixá-la "passar em branco"? Por quê?

**Orientando-se no tempo e no espaço**

No quadro cronológico da seção Panorama (p. 64) encontram-se informações sobre o processo revolucionário ocorrido na colônia francesa que ocupava a parte oeste da ilha Hispaniola, atual Haiti, durante o século XVIII e início do XIX.

Para resolver as questões a seguir, consulte-o. Faça o mesmo ao longo das Paradas.

**2** Observe o mapa (doc. 3) e a tabela (doc. 4) a seguir.

**Doc. 3** Haiti e República Dominicana na atualidade

56 Unidade 1

Figura 28: Não deixa sua cor passar em branco

Além da criação da associação entre os documentos selecionados, há a proposição de atividades que reforçam a suposta relação entre as duas experiências histórias negras, a brasileira e a haitiana. As atividades construídas para as passagens evidenciadas pedem o que se segue:

3. Leia o texto a seguir, que analisa dados levantados pelo IBGE no último censo populacional brasileiro (2000). Agora, sob a orientação do/a professor/a, a classe deve se dividir em grupos para realizar as atividades a seguir.
  - a) Comparem os indicadores sociais apresentados no documento 5 e os dados sobre o Haiti reproduzidos no documento 4. A que conclusões chegaram?
  - b) Considerando as conclusões do grupo, retomem o documento 2 e procurem explicar o que Caetano Veloso pretendeu dizer nos

seguintes versos: “O Haiti é aqui/O Haiti não é aqui ((OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS, 2006c, p. 54).

O encaminhamento didático elaborado, ainda que desconsidere as singularidades das formações sócio-histórico-culturais do Haiti e do Brasil, constrói uma relação de aproximação e de analogia entre as duas experiências afro-diaspóricas submetendo, assim, a peculiaridade de cada uma das experiências em relação à dimensão que possuem em comum. Essa estratégia pedagógica carrega uma ambiguidade problematizadora instigante para a compreensão de como a história afro-brasileira tem sido tratada nos materiais didáticos de História e, possivelmente, na própria materialização de tais conteúdos curriculares, pois, se por um lado, a estratégia em questão reduz as possibilidades de compreensão acerca da especificidade do que é ser negro em dois contextos históricos especiais da diáspora negra nas Américas, por outro, o investimento didático proposto busca dar visibilidade à dimensão compartilhada da vivência da exclusão racial de afrodescendentes, em ambiências pós-emancipação bastante distintas. Esse caminho de evidenciar pontos de convergência entre diferentes experiências históricas afro-diaspóricas, do ponto de vista de uma “política de representação” sugere que há, entre essas duas condições negras nas Américas, uma suposta afinidade identitária ancorada, não necessariamente em pressupostos essencialistas, mas em vivências étnico-raciais similares.

Em relação ao uso de analogias no ensino-aprendizagem da História escolar, Monteiro (2007), ao privilegiar a dimensão do currículo em ação, investigando as práticas de professores, aponta para a importância e o cuidado para o uso desse recurso em contexto escolar. Segundo a autora,

o trabalho com a racionalidade análoga, ou seja, a busca de semelhanças em situações diferentes para propiciar a compreensão histórica, é um recurso muito utilizado. Situações do mesmo tipo em tempos e sociedades diferentes, sendo uma dela a atual, no tempo presente, são relacionadas. Ao mesmo tempo que se busca promover a compreensão, este recurso permite contemplar uma exigência de contextualização do objeto de estudo na “realidade” do aluno, demanda que está posta no campo educacional brasileiro de forma acentuada, principalmente a partir das propostas de Paulo Freire. Esse recurso, que atende prioritariamente a demandas do campo educacional, pode implicar anacronismos que conduzam, muitas vezes, a visões equivocadas do ponto de vista da análise histórica.



[...] Mais do que identidades, deve-se procurar identificar semelhanças e diferenças que possibilitem aos alunos começar a perceber a diversidade da experiência humana, ao mesmo tempo que constroem conceitos, instrumentos de análise para compreendê-la. (MONTEIRO, 2007, p.129)

Além disso, é importante ressaltar que a atividade é proposta para a realização em grupo, o que supõe que deva ser discutida entre os alunos, fomentando o debate e a problematização da questão apresentada, ou seja, da existência de um processo de exclusão racial e social ancorado em pressupostos raciais que se assemelham tanto no Brasil como no Haiti.

Outra forma significativa de associação entre o pós-emancipação brasileiro e outras histórias afro-diaspóricas é o auxílio a excertos extraídos de textos produzidos para contextos não escolares, tais como fragmentos de textos historiográficos e jornalísticos, na composição de seções de aprofundamento, especialmente quando articulados às propostas de atividades.

Essa forma de apropriação da história afro-brasileira é notada na obra “História. Das cavernas ao terceiro milênio: Desafios do terceiro milênio”, volume do nono ano, na segunda edição analisada da coleção, portanto, uma perspectiva emergente. Ao tratar da Companhia Negra de Revista e do Movimento Hip Hop, verificamos que tal encaminhamento faz-se presente.

A título de ilustração, em “Hip Hop fala contra o racismo e a desigualdade social (p.278-279)”, a passagem, apropriada na seção intitulada “Leitura Complementar”, e acompanhada de atividades, traz um texto de revista de divulgação científica, de circulação on-line. Nele, são apresentadas as características das versões brasileira e estadunidense do referido movimento político-cultural, articulando suas semelhanças e diferenças, a listagem de outras manifestações culturais afro-brasileiras, a compreensão do movimento como espaço de construção da identidade negra e contra o preconceito social e racial, assim como evidências acerca da especificidade étnica associada ao Hip Hop. Postas as informações, pede-se aos alunos que: 1) identifiquem, de acordo com o texto, as manifestações culturais brasileiras estão associadas à população negra; 2) liste as principais características do movimento *Hip Hop*; e

3) *identifique* as características que distinguem o *Hip Hop* brasileiro do americano.

A abordagem formulada busca historicizar o movimento *Hip Hop* destacando suas semelhanças e diferenças com a manifestação similar norte-americana, usando mais uma vez um critério de comparação. Esse caminho interpretativo é bastante expressivo no sentido de dar visibilidade à singularidade do referido movimento cultural local, sobretudo, ao articulá-lo às outras manifestações culturais afro-brasileiras. Neste sentido, o trabalho de recontextualização criado possibilita em uma realidade escolar promover dois deslocamentos fundamentais para a compreensão da diversidade, formas pelas quais a “cultura negra” produzida no Brasil se desenvolve. O primeiro dos deslocamentos decorre da abordagem que busca evidenciar que a cultura afro-brasileira deve ser compreendida no plural. Tal como postula Sansone (2003), ao compreender que as manifestações afro-brasileiras atrelam-se a uma ampla e diversificada rede de produções culturais que, em diversos momentos, estabelecem diálogos e hibridações. Na passagem em destaque, ao articular o hip-hop brasileiro a outras manifestações afro-brasileiras, isso ocorre.

O segundo deslocamento, significativo para a compreensão da política de representação em circulação nos livros didáticos na atualidade, relaciona-se à ideia de que a versão brasileira do movimento Hip Hop adquiriu feições próprias em sua ambiência local, não se conformando como uma extensão passiva da matriz estadunidense. Neste sentido, a abordagem encontra-se em contraposição à crítica formulada por Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant (2002), que argumentam que expressões culturais afro-americanas são exportadas para diferentes contextos como parte da política expansionista do “imperialismo ianque”, que faz de tais expressões parte da hegemonia afro-norte-americana no campo das políticas culturais afro-diaspóricas e que vaticina que “os afro-brasileiros não passariam de meros receptores e reprodutores passivos de influências externas” (Gomes; Domingues, 2014). Ao contrário, o tratamento ensejado pela apropriação em “Hip Hop fala contra o racismo e a desigualdade social”, parece dialogar mais com a ideia de que na produção cultural afro-diaspórica há a circulação transnacional de um conjunto de símbolos e referências identitárias compartilhadas entre os grupos de

pertencimento negro em tais contextos, no entanto, sua apropriação e ressignificação ocorrem em conjunturas locais, podendo desenvolver configurações diversas (Gilroy, 2001, p.33-221; Hall, 1996, 2006, p.25-50).

Por fim, vale ressaltar que, em conformidade com as “Diretrizes Curriculares...”, que sugerem que, entre as formas pelas quais a história afro-brasileira deva ser tratada, seja em diálogo com as histórias africanas e dos povos negros na diáspora, quando possível, a abordagem articulada entre elas, se verifica um investimento significativo com esse objetivo, conquanto ainda numericamente pouco expressiva.

### **6.3 valorização de personagens negros.**

Outra estratégia identificada de tratamento de aspectos do pós-abolição nas atividades propostas nos livros didáticos e que apresentam a perspectiva de formação de valores é o trabalho com personagens negros.

Na coleção “História: sociedade e cidadania”, em suas duas edições e em diferentes volumes, observa-se o uso recorrente desse tipo de atividade. Passagens ilustrativas, neste sentido, são observadas no livro do sexto ano, em um capítulo organizado para o ensino-aprendizagem da História africana anterior ao século XVI, portanto, sem conexão direta com a história afro-brasileira a partir dos anos finais do século XIX até a contemporaneidade. Desta forma, no capítulo 8 “A Núbia e o Reino de Kush” , em atividade de aprofundamento, pede-se:

1. No Brasil de hoje, há um número considerável de mulheres negras conhecidas por sua atuação no campo da cultura (teatro, cinema, música, literatura), do esporte e da política. Escolha uma dessas mulheres e escreva uma minibiografia sobre ela. Ilustre seu trabalho com fotografias, colagens ou desenhos. (BOULOS JÚNIOR, 2009a, p. 137)

Outra passagem com essa finalidade observada na mesma coleção ocorre na página que introduz o capítulo “Africanos no Brasil: dominação e resistência”, presente no volume do oitavo ano, apresenta um conjunto de

fotografias de personalidades afro-brasileiros contemporâneos e atuantes em diferentes campos, como o cultural, político institucional, acadêmico, etc. Dentre eles, Marcelo Falcão (cantor e compositor); Joaquim Barbosa (hoje ex-ministro do STF); Sueli Carneiro (filósofa e ativista política); Lázaro Ramos (ator); Milton Santos (geógrafo e professor universitário, falecido em 2001); Paulo Paim (senador da República); Leci Brandão (interprete, compositora, deputada estadual em São Paulo), acompanhado por um grupo de questões que têm como objetivo provocar os estudantes a identificar quem são os representados nas imagens e suas atuações na sociedade brasileira (figura 29).

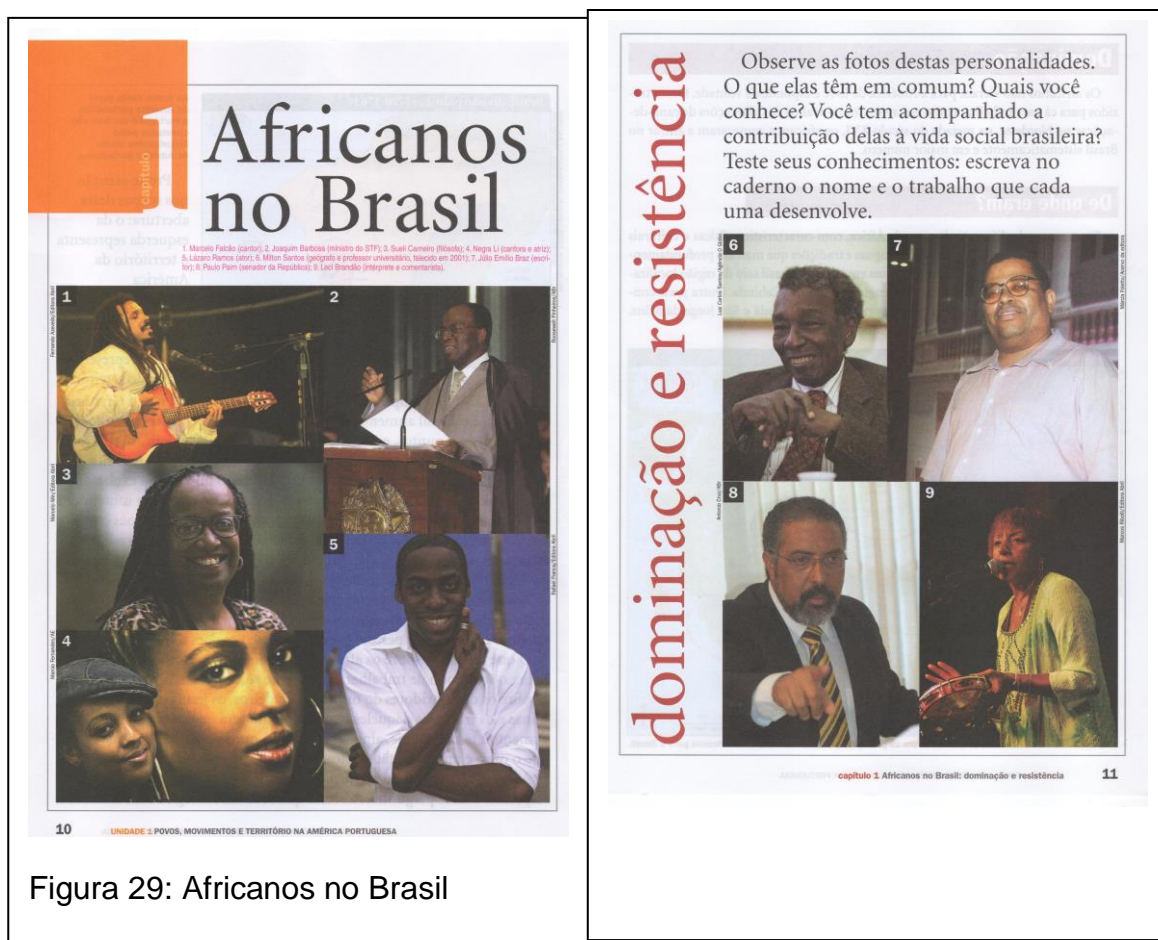


Figura 29: Africanos no Brasil

As questões que acompanham as imagens pedem ao aluno que,

observe as fotos destas personalidades. O que ela têm em comum? Quais você conhece? Você tem acompanhado a contribuição delas à vida social brasileira? Teste seus conhecimentos: escreva no caderno

o nome e o trabalho que cada uma desenvolve. (BOULOS JÚNIOR, 2009c, p.56)

É sugestivo percebermos que a página introdutória reproduzida anteriormente (figura 29) busca motivar o ingresso em conteúdos que tratam da trajetória histórica dos negros no Brasil, na extensão temporal do início do tráfico de africanos escravizados para América Colonial Portuguesa até a contemporaneidade. Porém, mesmo que os sujeitos representados façam parte do conteúdo em questão, nenhuma das questões sugeridas, que acionam os conhecimentos antecipados dos estudantes, aponta para o conteúdo a ser aprendido.

Os conhecimentos prévios dos alunos são mobilizados de forma factual e com o objetivo de identificar os sujeitos históricos em destaque, assim como sua atuação no mundo social, sem nenhuma reflexão histórica, tal como pressupõe a dinâmica elaborada para o conteúdo do capítulo. Contudo, a despeito dessa consideração, na passagem em evidência, é possível perceber um substancial cuidado editorial com a abertura do capítulo, que evidencia, do ponto de vista visual, mas com nítidos impactos pedagógicos, a intervenção de participantes no processo de produção do livro didático para além do autor do texto didático. Neste processo de produção, participaram, possivelmente, os setores editoriais e gráficos da editora, responsáveis pela seleção das imagens, que mostraram a preocupação em dar visibilidade à diversidade de sujeitos históricos, afro-brasileiros dignos de serem lembrados como representativos em um duplo sentido, na perspectiva de gênero e em relação aos diversos setores da sociedade brasileira.

Já em “História. Das cavernas ao terceiro milênio”, a rememoração de sujeitos históricos afro-brasileiro é evidenciada pela figura de João Cândido. Na seção “aprofundamento do estudo” pede-se aos alunos:

7 A figura de João Cândido, líder da Revolta da Chibata, inspirou uma canção de João Bosco e Aldir Blanc, intitulada “O mestre-sala dos mares”. Procure conhecer a música e a letra da canção. Depois, escreva em seu caderno os trechos em que os autores fazem referência ao marinheiro rebelde. (Braick; Mota, 2006d, p.52)

#### 6.4 A trajetória histórica do racismo

A preocupação com a explicitação da dimensão histórica do racismo é um aspecto encontrado em atividades que consideram a experiência histórica do pós-abolição, nas três coleções analisadas. Em tais atividades, são verificados diferentes caminhos didáticos para que a compreensão, acerca de como o racismo desenvolveu-se na sociedade brasileira, seja trabalhada pelos alunos.

As comparações entre duas diferentes realizações históricas, como recurso para compreensão das diferenças e semelhanças, é uma das estratégias observadas. Uma passagem exemplar a esse respeito ocorre no volume do oitavo ano de “História, Sociedade & Cidadania”, no capítulo “Economia e sociedade colonial”, cuja atividade sugere a seguinte questão:

Em dupla: Na sociedade colonial, o fato de uma pessoa pertencer ao gênero feminino ou à etnia negra dificultava ou impedia que ela melhorasse de vida. No Brasil de hoje a situação da mulher e dos negros é muito diferente? (BOULOS JÚNIOR, 2006d, p.24)

A atividade, a ser realizada em dupla, o que pressupõe o diálogo entre os participantes para a construção da resposta, é solicitada uma reflexão sobre a situação da mulher e do negro na sociedade brasileira contemporânea, por meio da comparação entre a situação atual desses sujeitos históricos com informações que já tenham sido trabalhadas sobre a América Colonial Portuguesa, que sugerem que pessoas do gênero feminino ou da etnia negra sofriam constrangimentos para a melhora de vida. Nessa mesma direção, outra atividade, com encaminhamento didático, bastante aproximado ao anterior, presente na mesma coleção, porém em volume diferente, se constitui em um exercício que solicita aos alunos que, em dupla, reflitam e produzam um comentário sobre um fragmento de um texto historiográfico cujo conteúdo afirma que “no Brasil há um racismo camuflado, disfarçado de democracia

racial<sup>73</sup>”, considerando-se as oportunidades oferecidas aos negros, índios e seus descendentes na sociedade brasileira<sup>74</sup>.

No nono ano e na edição de 2009, a história afro-brasileira posterior a 1888, volta a ser mote para dois conjuntos de atividades. O primeiro desenvolve-se por meio de um excerto da obra “Cidades em tempos modernos”, da historiadora Maria Ângela Borges Salvadori, que explicita a proibição da participação de negros em times de futebol, durante as três primeiras décadas do século XX no Brasil. Além da reprodução de uma foto de Leônidas da Silva, são propostas questões a serem respondidas, a partir do texto. O conjunto de questões pede aos alunos que, individualmente, informem sobre como eram os primeiros tempos do referido esporte no Brasil e a relação que existia entre a prática do futebol e o preconceito<sup>75</sup>.

A opção feita pela autoria em “História. Das cavernas ao terceiro milênio”, para elaboração de atividades que tratem da problematização da existência do racismo, na sociedade brasileira, ancora-se no trabalho com documentos escritos que tratam de aspectos do racismo, na perspectiva do tempo presente. Assim, em dois momentos, um no volume do sétimo ano, outro naquele voltado ao ano de escolarização seguinte, observa-se na seção “Leitura Complementar” a apropriação de excertos de textos jornalísticos, que trazem como assunto as modificações no perfil das relações étnico-raciais entre os brasileiros. Dessa forma, para o trabalho com o sétimo ano, o texto “Em 10 anos, desigualdade entre negros e brancos caiu, diz estudo.<sup>76</sup>” é sugerido como leitura para o aprofundamento, com o objetivo de fazer com que o aluno compreenda que o processo de desigualdade racial, historicamente desenvolvido no Brasil, mantém rupturas e continuidades, evidenciando permanências e superações de práticas discriminatórias entre nós. As

---

<sup>73</sup>Trata-se de uma passagem extraída do livro “O racismo na história do Brasil” da historiadora Maria Luiza Tucci Carneiro. Ver: BOULOS JÚNIOR, 2006b, p.239.

<sup>74</sup>BOULOS JÚNIOR, 2006b, p.239.

<sup>75</sup>Idem, 2009d, p.65-66.

<sup>76</sup>BRAICK; MOTA, 2006d, 2ª Ed., p.254-255. De acordo com legenda o texto é de autoria de Antônio Gois, Desigualdade entre negros e brancos caiu em 10 anos, diz estudo. In: Folha de São Paulo, 15 de maio de 2008.

atividades a serem desenvolvidas pedem que se identifique, no próprio texto, os índices de comparação entre brancos e negros; quais informações as novas pesquisas indicam sobre a comparação entre brancos e negros no Brasil e se tais resultados podem ser relacionados com o processo de escravização, que se abateu sobre os negros até final do século XIX. Solicita, também, a emissão de opinião do aluno sobre quais medidas o Estado e a sociedade podem criar com vistas à garantia da igualdade entre negros e brancos.

A leitura complementar presente do livro do oitavo ano, anteriormente citada, é intitulada “Diminuem as manifestações de preconceito<sup>77</sup>”. Assim como no livro do sétimo ano, a autoria do texto é do jornalista Antônio Gois<sup>78</sup>, e apresenta informações sobre a diminuição de manifestações de preconceito racial entre os brasileiros, informando sobre duas pesquisas realizadas pelo Instituto Datafolha em 2008 e que, quinze anos antes, buscou verificar como o preconceito no Brasil se manifesta. Sobre a motivação, que fez com que a diminuição de manifestações de racismo ocorresse, o texto não dá respostas definitivas, ao contrário, traz opiniões de especialistas sobre o assunto, como a de Lilia Moritz Schwarcz, historiadora da Universidade de São Paulo e do sociólogo da Fiocruz, Marco Chor Maio.

As atividades pedem que:

1. A reportagem aborda o resultado de uma pesquisa realizada em dois anos (1995 e 2008). Sobre as respostas dadas pelos entrevistados:
  - a) O que mudou de uma pesquisa para outra?
  - b) Que resultado apareceu em 1995 e se repetiu em 2008?
2. No texto, há duas opiniões divergentes sobre o resultado da pesquisa. Quais são elas? Você está de acordo com qual opinião? Por quê? (BRAICK; MOTA. 2006c, 2ª ed., p.239)

A historização do racismo na obra “História em Projetos” desenvolve-se no volume do oitavo ano. A seção “Ponto de partida” traz o seguinte texto didático:

---

<sup>77</sup> BRAICK; MOTA. 2006c, 2ª ed., p.239.

<sup>78</sup> Também extraído do jornal Folha de São Paulo, 23 de novembro de 2008.



A luta pelo fim da escravidão em nosso país, que culminou na Abolição, foi um processo levado a cabo por diferentes agentes, que nem sempre tinham interesses coincidentes.

Esse tema nos remete ao racismo, uma ideologia que trouxe consequências muito danosas para os seres humanos e que, infelizmente, foi usada por muito tempo para justificar a exclusão social de boa parte da população negra brasileira, mesmo entre as pessoas cujos ancestrais não experienciaram a vida em cativeiro. (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS. 2009c, p.247)

Na sequência do texto a atividade propõe que,

1 Sob a orientação do/a professor/a, façam um debate sobre o racismo, procurando defini-lo. Depois, montem um quadro, apontando ações e atividades que vocês consideram racistas. (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS. 2009c, p.247)

O tema é retomado na seção “Parada final – A derrota da cidadania e a vitória do racismo: a construção de uma ideologia que justificou a exclusão dos libertos”, inserida no capítulo “Como se desenrolaram as lutas pela liberdade em fins do século XIX no Brasil?” e traz um conjunto formado por textos didáticos, excertos de textos acadêmicos, imagens, letras de música, trechos de poema, com o objetivo de compor um quadro de referências para a discussão proposta. Para tanto, verifica-se a construção de um texto-síntese que narra, em quatro parágrafos, a construção histórica da diferença entre grupos humanos de pele branca e de pele negra, a partir da intensificação dos contatos transcontinentais entre a Europa e a África, no contexto da expansão marítimo-comercial europeia. De acordo com o texto, até meados do século XVII, não havia uma explicação para a suposta “superioridade” europeia em relação aos povos africanos, situação que é superada pela criação de teorias pseudocientíficas, que passaram a circular com grande intensidade, sobretudo, durante o século XIX, justificando a “dominação dos povos europeus nos continentes africano e asiático [...], e, no Brasil, impediu que, após a abolição, os libertos e seus descendentes tivessem garantidos seus direitos básicos de cidadãos” (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS, 2006c, p.250).

Associados ao texto-síntese, diversos documentos são apropriados de obras acadêmicas, com o objetivo duplo de, por um lado, darem suporte ao

que foi narrado no texto básico e, de outro, serem recurso para a realização de atividades.

Destacamos, no trecho abaixo, um conjunto de documentos extraídos de produções acadêmicas e apropriados pelo livro didático que representam o tipo de encaminhamento indicado acima. Observa-se na página 251 da referida obra didática:

16. Analise os documentos a seguir. Depois, responda no caderno às questões propostas.

**Doc. 20**

Os nativos são idólatras, supersticiosos e vivem em extrema imundice; são malandros preguiçosos e bêbados que não pensam no futuro, insensíveis a qualquer acontecimento, alegre ou triste, que lhes dê prazer ou os aflija; não têm senso de pudor ou continência nos prazeres da vida, cada um dos sexos mergulhado no outro como um selvagem das eras mais primitivas!

Apud: Appiah, Kwame. Na casa de meu pai. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p.45.

Legenda: Trecho do verbete 'Guiné' (país da África), da Enciclopédia francesa, escrita pelos iluministas no século XVIII.

**Doc. 21**

Os negros são grandes, gordos e bem-feitos, mas ingênuos e sem criatividade intelectual.

Apud: Appiah, Kwame. Op. cit, p.45

Legenda: Trecho do verbete 'humanidade' da mesma Enciclopédia francesa.

**Doc.22**

A "onda negra", imagem racista presente nos debates sobre a abolição da escravidão e a imigração europeia ao longo dos anos 1870 e 1880, designava todos aqueles – escravos e pobres livres – cujas marcas físicas de ascendência africana os denunciassem como membros de uma "raça" inferior e perigosa para os destinos da civilização e do progresso do capitalismo.

Azevedo, Célia M. M. Antirracismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo. São Paulo: Annablume, 2004, p.11-2.

Por fim, cabe ressaltar uma evidência do uso de estratégias criadas em contexto escolar para a aprendizagem acerca da constituição histórica do racismo que, entre nós, faz-se visível por meio do recurso da empatia histórica. Como podemos verificar no trecho abaixo:

17. Imagine-se negro/a, nascido/a livre ou escravizado/a no Brasil das últimas décadas do século XIX e conhecedor/a de todas as representações estereotipadas da pessoa negra que você acabou de analisar. Como você se sentiria? Como ele imprimiu uma marca de rejeição a tudo que se referia à África e a seus descendentes? Quais as consequências do racismo em nosso país? (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS. 2009c, p.258)

Com essa estratégia, busca-se criar um canal de diálogo e de aproximação com os estudantes.

### 6.5 Visibilidade de práticas de combate ao racismo

A tentativa de dar visibilidade às práticas de combate à discriminação racial é outra finalidade de natureza sociopolítica (Chervel, 1990), selecionada da composição das estratégias de tornar ensináveis os aspectos do pós-abolição, pelas coleções investigadas. Com esse objetivo, tanto ações empreendidas pela sociedade civil organizada, como algumas desenvolvidas no âmbito da política institucional, são escolhidas como mote para as atividades.

As ações do movimento negro organizado, em diferentes momentos históricos, são apropriadas por duas coleções didáticas. Em “História, Sociedade & Cidadania”, em seu volume do nono ano, edição 2009, a seção “Texto como fonte”, intitulada “A luta dos negros nos anos 1920 e 1930<sup>79</sup>”, diversas estratégias do movimento social negro, no contexto das três primeiras décadas do século XX no Brasil, são evidenciadas e selecionadas como respostas a serem desenvolvidas pelos estudantes. Já na coleção “História em Projetos”, em meio a um conjunto de atividades voltadas à construção de parte do conjunto das reivindicações políticas que emergiam no contexto do fim da ditadura militar brasileira, as ações do movimento social negro é abordada através de um documento, segundo a legenda a ele associado, extraído da convocatória para ato público contra o racismo, realizado em 18 de julho de 1978, em São Paulo (SP), quando foi fundado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, e pede-se para se fazer uma atividade.

O documento e a atividade na íntegra dizem:

Doc.8

Não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento do negro, destrói a sua alma e a sua capacidade de realização como ser humano. Não

---

<sup>79</sup> BOULOS JÚNIOR, 2009d, p.130-131.

podemos mais aceitar as condições em que vive o homem negro, sendo discriminado da vida social do país, vivendo no desemprego, no subemprego e nas favelas. Não podemos mais consentir que o negro sofra perseguições constantes da polícia sem dar uma resposta.<sup>80</sup>

c) Qual o problema destacado no documento 8? Como se posicionam seus autores em relação a esse problema? (OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS. 2006d, p.199)

No mesmo capítulo, novamente o movimento social negro é mencionado. A seção denominada “Pluralidade e diversidade dos jovens brasileiros: religiosidade, sexualidade, família e comportamento.” apresenta um conjunto de documentos de natureza variada como, fotografias, reprodução de cartaz publicitário e excerto de jornal, que traz diversos aspectos presentes na juventude brasileira contemporânea, tais como religiosidade, gravidez na adolescência e etnicidade. Em relação à visibilidade às práticas de combate ao racismo, o documento 11 traz uma imagem de um grupo de estudantes da organização não governamental Educafro, que organiza cursos pré-vestibulares para negros e pessoas carentes e, ainda, realizam manifestações no Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a fim de pressionar a instituição a adotar cotas no próximo vestibular. A foto é de julho de 2004 e a atividade proposta solicita que sejam identificados os aspectos da juventude brasileira observados pelos documentos, além de provocar uma discussão para refletir se tais aspectos são importantes para ajudar os jovens a lidar com problemas relativos à exclusão e à marginalização. Cabe ressaltar que o encaminhamento didático construído para a atividade determina que a mesma deve ser realizada com a participação de um/a colega<sup>81</sup>.

As ações de natureza institucional são colocadas em relevo como tema a ser abordado, por meio de atividades em todas as coleções. Assim, na obra de Braick e Mota, um box traz parte do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que, dentre outros assuntos tratados, reconhece o

---

<sup>80</sup> Disponível em: <[www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=2005](http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=2005)>. Acesso em: 18 dez. 2008.

<sup>81</sup> OLIVEIRA; FERRARESI; SANTOS. 2006d, p.199p.268.

direito das comunidades remanescentes de quilombos às terras ocupadas pelos seus antepassados. Assim, a atividade associada a esse box pede ao estudante que escolha um dos artigos constitucionais que acabou de ler e demonstre de que forma ele representa um avanço democrático para os brasileiros<sup>82</sup>.

De forma aproximada ao tratamento dado ao tema dos remanescentes de quilombo, em “História, Sociedade & Cidadania”, verifica-se atividade em que é solicitado aos alunos que, em dupla, identifiquem e copiem o artigo da constituição de 1888, que trata do racismo e, ainda, que expliquem, por escrito, o significado de tal artigo<sup>83</sup>.

Em relação à Lei nº 10.639/03, percebe-se que ela é apropriada como documento histórico, nessa mesma coleção. Na seção intitulada “Texto como fonte”, o próprio conteúdo da referida lei é apropriado como recurso para o trabalho como documento histórico<sup>84</sup> (figura 30).

---

<sup>82</sup> BRAICK; MOTA, 2006d, 277.

<sup>83</sup> BOULOS JÚNIOR, 2006c, p.67. Na edição do 2009 do volume produzido para o oitavo ano uma atividade bastante parecida é identificada. Nela é pedido que, em dupla, os alunos transcrevam o artigo 5 da Constituição brasileira que refere-se à discriminação racial e ‘expliquem o significado dos termos “inafiável” e “imprescritível”’, ver: BOULOS JÚNIOR, 2009c, p.26.

<sup>84</sup> Idem, 2009a. p.21.

**O texto como fonte**

As leis são importantes fontes para o conhecimento da História. Leia com atenção a Lei nº 10.639 e depois responda às questões em seu caderno.

*"Presidência da República  
Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos*

*Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.  
[...]*

*"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 [...] 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. [...]*

*Brasília, 9 de janeiro de 2003. [...]*

*LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque"*

**Questões**

Ver respostas das atividades no Manual do Professor, página 80.

- 1) Que tipo de fonte histórica é a lei?
- 2) Explique com suas palavras o conteúdo da lei.
- 3) **Em grupo** Depois de debater o assunto sob a orientação do(a) professor(a), reflitam e respondam: Qual a importância da Lei nº 10.639 para nós, brasileiros?

**Livros, sites e filmes**

BOSI, Ecléa. *Velhos amigos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. São Paulo: Salamandra, 2007.

Museu da Pessoa. Disponível em: <www.museudapessoa.net>. No site do museu é possível conhecer variadas histórias de vida de anônimos.

Instituto Moreira Salles. Disponível em: <ims.usp.com.br>. Neste site estão disponíveis vários acervos fotográficos, com fotos antigas de algumas regiões do Brasil.

*Narradores de Javé*. Direção de Eliane Caffé. Brasil: Bananeira Filmes/Gullane Filmes/Laterit Productions, 2003. (100 min). Um vilarejo encontra-se ameaçado pela construção de uma hidrelétrica. Para salvá-lo, a população resolve escrever a sua história por meio dos depoimentos de seus habitantes.

*Uma noite no museu (Night at the Museum)*. Direção de Shawn Levy. Estados Unidos: Fox Film, 2006. (108 min). Comédia infanto-juvenil ambientada no Museu de História Natural de Nova York, famoso pelas réplicas de esqueletos e de dinossauros. No filme dinossauros e estátuas de cera ganham vida.

capítulo 1. História e fontes históricas **21**

Figura 30: Lei 10.639/03

No texto que introduz a atividade, é informado ao aluno que as leis são importantes fontes para o conhecimento da história. Na sequência, ordena ao leitor que leia a lei e responda às questões propostas no caderno.

As questões formuladas são:

- 1) Que tipo de fonte histórica é a lei?
- 2) Explique com suas palavras o conteúdo da lei.
- 3) Em grupo. Depois de debater o assunto sob a orientação do(a) professor(a), reflitam e respondam: Qual a importância da Lei n. 10.639 para nós, brasileiros? (BOULOS JÚNIOR, 2009a. p.21)

A política de cotas nas universidades públicas apresenta-se como um tema relevante no contexto das ações de combate ao racismo. A temática é tratada como atividade a ser apreendida nas três coleções investigadas. A primeira das abordagens identificadas pode ser observada no trecho reproduzido a seguir:

No dia 20 de novembro de 2008, foi aprovado na Câmara dos Deputados o projeto de lei que reserva 50% das vagas nas universidades públicas federais a alunos que estudaram os três anos do Ensino Médio em escolas públicas. Nesse universo de 50%, será dada prioridade aos alunos que se declararem negros pardos ou índios e aos que forem mais pobres. Dividam-se em três grupos, entre os quais um deverá defender o projeto, outro criticá-lo e um terceiro, julgar e comentar os argumentos apresentados.

O trecho trata-se de uma atividade que compõe o livro do oitavo ano, da coleção de autoria de Boulos Júnior, em sua edição de 2009. A atividade, em seu início, informa brevemente, limitando-se ao fato da aprovação da política de cotas e, posteriormente, solicita que os alunos se organizem em três grupos para a promoção de um júri organizado, sendo que cada um dos grupos teria uma função em relação às cotas, um, a função de defendê-las, outro de criticá-la, e, o último, julgar pela pertinência ou não das cotas.

É interessante perceber que trata-se de uma estratégia didática tipicamente escolar, de grande relevância no sentido de promover entre os alunos a perspectiva de desenvolver aprendizagem em que o debate, a problematização, a argumentação oral sejam perspectivas curriculares fundamentais.

Em “História. Das Cavernas ao Terceiro Milênio” a política de cotas nas universidades públicas é trabalhada por meio da verificação de leitura de texto escrito. Assim, no volume do sétimo ano, na seção “Leitura Complementar”, intitulada “Cotas de para negros nas universidades<sup>85</sup>”, há a apropriação e adaptação do texto de autoria de Carlos Ignácio Pinto, “A política de cotas nas universidades públicas brasileiras”, extraído da revista virtual Klepsidra – Revista Virtual de História<sup>86</sup>. As atividades propostas ordenam ao aluno que identifique no texto quais argumentos são geralmente levantados contra a política de cotas para negros nas universidades públicas; produza uma síntese da posição do autor em relação a tais argumentos; identifique os tipos de desigualdades que existem simultaneamente no ensino brasileiro,

---

<sup>85</sup> BRAICK; MOTA, 2006b, p.264.

<sup>86</sup> Disponível em [hppt://www.klepsidra.net/klepsidra16/cotas.htm](http://www.klepsidra.net/klepsidra16/cotas.htm).

apontados pelo autor; e, identifique a opinião do autor sobre o principal “mérito da política de cotas”.

Uma possível hipótese para a recorrência, nas coleções analisadas, da menção feita, assim como ao tratamento dispensado à política de cotas nas universidades públicas, relaciona-se, potencialmente, ao entendimento acerca da possibilidade de tal política ser um caminho para o futuro ingresso às universidades de parte dos alunos-leitores dos livros que veiculam esse assunto.

Como pode ser observado, as atividades propostas variam em relação as abordagens metodológicas e ao tratamento dado à temática em pauta. Percebe-se que, nas coleções aprovadas no PNLD 2011, há um aumento numérico e na qualidade das atividades.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida, sobre a abordagem acerca de como História afro-brasileira no pós-abolição tem ocorrido nos livros didáticos de História, aponta para a superação do “lugar enclapsurado”, que associava e remetia a experiência afro-brasileira exclusivamente à condição do escravismo. É possível dizer que os limites que apontavam os poucos trabalhos que se dedicavam a investigar a relação entre o pós-abolição e a história escolar, ao analisarmos parte da produção didática em circulação posteriormente a Lei 10.639/03, nos parece que estão sendo superados.

A visibilidade dispensada ao protagonismo negro no período posterior ao fim da escravidão é perceptível, em graus diversos, em todas as coleções analisadas. Contudo, é importante ponderar acerca dos lugares na “ordem dos livros” reservados ao tema em questão. Neste sentido, notamos dois movimentos. Um é a abordagem do pós-emancipação imerso em unidades e capítulos que tratam de conjunturas políticas, sociais, culturais e econômicas da História nacional ou mundial de forma bastante ampla. À exceção de um capítulo presente em apenas uma coleção, não há capítulos ou unidades dedicados separadamente a História da África ou dos africanos no Brasil, em que o pós-abolição é abordado. Isso demonstra que se trata de um tema que tem sido abordado em associação a contextos históricos mais amplos. Outro aspecto a ser observado é que, a despeito da inclusão da história afro-brasileira no pós-emancipação, a organização curricular baseada em pressupostos etnocêntricos, para a chamada História Geral, e em parâmetros de uma narrativa nacional, para a História do Brasil, mesmo com inclusão de conteúdos do pós-abolição, não sofreu alterações.

As seções internas nos capítulos apresentam graus relativamente variados de aprofundamento no que diz respeito à abordagem da história afro-brasileira no pós-abolição. Observa-se que nos textos-síntese, geralmente, o tratamento é bastante reduzido e superficial, limitando-se a poucas linhas e para abordagens pontuais e factuais. Porém, nas seções especiais, voltadas para o aprofundamento de um tema associado a determinado capítulo, assim como em algumas atividades, recursos como documentos diversos, trechos de

obras historiográficas, fragmentos de jornais e informações retiradas de sites, são apropriação que proporcionam uma abordagem com elementos mais complexos em relação ao texto básico. Neste sentido, é fundamental considerarmos que tais documentos são apropriados muitas vezes como conteúdos que trazem a voz da autoridade de um especialista ou a ressonância das questões do tempo presente, sobretudo, quando do uso de fontes jornalísticas.

Sobre os temas abordados, as análises demonstram também que a produção didática tem realizado uma seleção dos conteúdos que mantem um diálogo relativamente autônomo no que diz respeito a incorporação de temas trabalhados na recente produção historiográfica sobre o pós-emancipação. Muito embora, parte substancial dessa atualização não esteja localizada no texto principal ou em atividades, mas, em seções especiais, temas como a imprensa negra, o movimento social negro, o protagonismo negro nos primeiros tempos do pós-abolição etc. emergem como temáticas que compõem as diversas dimensões da história republicana brasileira, possibilitando a visibilidade dos afro-brasileiros nesse processo. Essa conclusão faz-se importante em decorrência de um antigo argumento que considera, de antemão, os livros didáticos como portadores por excelência de interpretações historiográficas ultrapassadas. Além da historiografia, aspectos da dinâmica social são observados também na composição dos conteúdos curriculares investigados. Assim, discussões e problematizações acerca dos padrões de beleza etnocêntricos, socialmente compartilhados na atualidade, a política de cotas nas universidades públicas para estudantes negros, a persistência do racismo na contemporaneidade brasileira, dentre outros, são considerados conteúdos a serem ensinados e aprendidos por meio da História escolar, explicitando o aspecto formativo ético-político-cultural dessa disciplina.

A importância das políticas públicas na indução de alterações curriculares é outra constatação importante que aponta para a ampliação de temas e o aprofundamento da abordagem nas obras aprovadas nos PNLD 2011. Consideramos que o aumento do repertório temático, assim como a intensificação no tratamento da história afro-brasileira relaciona-se diretamente com as alterações presente no Edital de convocação das obras para a

participação no PNLD 2011. Por um lado, compreendemos que a mudança e o aperfeiçoamento constante nas prescrições legais relativas ao tema, sobretudo quando tais normativas incidem diretamente nos processos de produção e circulação de obras compradas pelas instâncias governamentais, são fundamentais para que nos livros didáticos, produtos da indústria cultural, sejam realizados movimentos de apropriação e tratamento mais significativos de temáticas subalternizadas. Por outro, nota-se que, no processo de atualização das obras, como observamos por meio das alterações sofridas nos livros didáticos no intervalo das duas edições investigadas, 2008 e 2011, não ocorreram mudanças profundas no tocante a estrutura textual do livro. O que se verifica é a incorporação de textos complementares, a criação de seções e a apropriação de imagens e textos de circulação em outros espaços, tais como revistas acadêmicas e mídias digitais (sites de jornais, páginas de informações, etc.) Assim, percebemos que a incorporação de novos temas dá-se, especialmente, por meio de soluções editoriais incorporá-los e não de uma reestruturação do texto básico dos capítulos. Como já foi visto, novos temas, assim como os textos que apresentam abordagens e interpretações mais significativas sobre o pós-abolição afro-brasileiro não foram inseridos no texto-síntese das obras, mas nas atividades e nas seções especiais. Todo esse movimento de reorganização interna verificado nos livros, entre as duas edições, exalta também o aspecto de mercadoria dos suportes pedagógicos analisados. É que as editoras buscam soluções rápidas e baratas de forma a atenderem os critérios postos pelo PNLD. Reorganizar as obras em profundidade seria um investimento que demandaria tempo e dinheiro. Quando se trata do mercado, a eficiência é a palavra de ordem e ser eficiente significa ser um produto vendável (aprovado pelo PNLD e escolhido pelos professores), sem muitos gastos e sem novos investimentos.

Há necessidade de superar as pesquisas que buscam analisar as representações de africanos e afro-brasileiros em livros didáticos de história circunscritos ao contexto da escravidão. Indubitavelmente, a escravidão é um dos processos centrais para a configuração em perspectiva histórica da identidade, da memória e da história afro-brasileira, em seus efeitos sociais, políticos, identitários, culturais e econômicos. Contudo, outros aspectos da

experiência histórica afro-brasileira devem ser objeto de investigações acadêmicas, uma vez que muito pouco ainda é conhecido sobre as abordagens em circulação nos artefatos culturais voltados para o ensino-aprendizagem no contexto posterior a Lei 10.639/03.

Um aspecto de aprofundamento na temática afro-brasileira, não contemplada neste trabalho, é a pesquisa sobre o uso do livro didático como recurso para o trabalho e a atualização do professor, assim como de aprendizagem dos alunos. É importante que se desvende como a história afro-brasileira no pós-abolição representada nos livros didáticos tem sido percebida por docentes e alunos: quais as questões tem provocado, e se as interpretações trazidas pelos livros didáticos são adequadas para o trabalho em sala de aula. Considerando-se que o livro didático representa somente um dos componente pelo qual o conhecimento histórico escolar se faz presente em contexto escolar, é importante entendê-lo não apenas como um possível instrumento de uso no ensino de história, mas também como material de atualização docente.

A apropriação da História do pós-abolição como recurso, com finalidades de combate ao racismo e a construção de valores ancorados em uma concepção de educação das relações étnico-raciais é um aspecto verificado em todas as coleções didáticas, o que coloca em relevo as funções atribuídas socialmente como responsabilidade da História Escolar e compõem as justificativas acerca o lugar dessa disciplina escolar no currículo. Tornou-se evidente nas coleções analisadas o uso utilitário de aspectos do pós-abolição na elaboração de finalidades formativas voltadas para valores em torno do combate ao racismo. Cabe a questão: A história afro-brasileira no pós-abolição como conhecimento curricular será abordada de forma privilegiada como meio para o desenvolvimento de estratégias de combate ao racismo ou será compreendida como meio pelo qual a experiência histórica afro-brasileira é revista como parte fundamental para a compreensão sobre quem somos no presente? Certamente, encontra-se aí um possível caminho investigativo para o estudo da temática, através de novos conjuntos documentais, tais como livros didáticos produzidos para outros seguimentos da educação escolar, exames públicos em que a tema esteja presente, outras edições do PNLD, os demais

livros do mesmo PNLD investigado, etc. Consideramos que esse trabalho, apenas aponta para um caminho investigativo ainda pouco explorado.

A opção por não trabalhar somente com os textos principais, mas também com as atividades, mostrou-se como uma estratégia investigativa bastante frutífera. Através das atividades elaboradas, foi possível identificar com mais nitidez os usos do passado afro-brasileiro com finalidades formativas ético-político-culturais. Certamente, se a investigação não incorporasse os exercícios, nossas conclusões trariam diferentes apontamentos. Notamos também que as imagens e as legendas desempenham um papel fundamental na composição das interpretações sobre o pós-abolição, ampliando os sentidos dados ao conteúdo.

A investigação empreendida mostrou que a História do pós-emancipação afro-brasileiro como conteúdo curricular presentes em um grupo de coleções didáticas produzidas para o ensino-aprendizagem da história nos anos finais do ensino fundamental vem sendo abordada por um conjunto de ações, estratégicas, interpretações, apropriações e uso de recursos que consideram aspectos didático-pedagógicos, acadêmicos, político-culturais, mercadológicos e político-institucionais.

Por último é importante lembrar que o livro didático tem como limite no tratamento da história afro-brasileira ocorrida depois de 1888 os próprios avanços do campo de pesquisa histórica, que só agora começa a produzir trabalhos mais relevantes sobre o protagonismo negro no pós-abolição.



## REFERÊNCIAS

### DOCUMENTOS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais/História**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jul. 2002. Seção 1. p. 3. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 23 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Parecer CP/CNE n.3/2004, de 14 de agosto de 2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília/DF, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: Secad, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos – PNLD 2008**. Brasília: MEC/FNDE, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2008**. Brasília: MEC/FNDE, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos – PNLD 2011**. Brasília: MEC/FNDE, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011**. Brasília: MEC/FNDE, 2010b.

### LIVROS CONSULTADOS NA PESQUISA

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. 5ª série. 1. ed. São Paulo: FTD, 2006.

\_\_\_\_\_. **História: sociedade e cidadania**. 6ª série. 1. ed. São Paulo: FTD, 2006.

\_\_\_\_\_. **História: sociedade e cidadania**. 7ª série. 1. ed. São Paulo: FTD, 2006.

\_\_\_\_\_. **História: sociedade e cidadania**. 8ª série. 1. ed. São Paulo: FTD, 2006.

\_\_\_\_\_. **História: sociedade e cidadania**. 6º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

\_\_\_\_\_. **História: sociedade e cidadania**. 7º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

\_\_\_\_\_. **História: sociedade e cidadania**. 8º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

\_\_\_\_\_. **História: sociedade e cidadania**. 9º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

BRAICK, Patricia; MOTA, Miriam **História. Das cavernas ao terceiro milênio: Dos primeiros seres humanos à queda do Império Romano**. 5ª série. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. **História. Das cavernas ao terceiro milênio: Da formação da Europa medieval à colonização do continente americano**. 6ª série. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. **História. Das cavernas ao terceiro milênio: Séculos XVIII e XIX: as fundações do mundo contemporâneo**. 7ª série. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. **História. Das cavernas ao terceiro milênio: Desafios do terceiro milênio**. 8ª série. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. **História. Das cavernas ao terceiro milênio: Dos primeiros seres humanos à queda do Império Romano**. 6º ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (impresso em 2009).

\_\_\_\_\_. **História. Das cavernas ao terceiro milênio: Da formação da Europa medieval à colonização do continente americano**. 7º ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (impresso em 2009).



\_\_\_\_\_. **História. Das cavernas ao terceiro milênio: Séculos XVIII e XIX: as fundações do mundo contemporâneo.** 8º ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (impresso em 2009).

\_\_\_\_\_. **História. Das cavernas ao terceiro milênio: Desafios do terceiro milênio.** 9º ano. 2. ed (impressão revista). São Paulo: Moderna, 2006. (impresso em 2009).

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **História: conceitos e procedimentos.** 5ª série. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

\_\_\_\_\_. **História: conceitos e procedimentos.** 6ª série. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

\_\_\_\_\_. **História: conceitos e procedimentos.** 7ª série. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

\_\_\_\_\_. **História: conceitos e procedimentos.** 8ª série. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

\_\_\_\_\_. **História: conceitos e procedimentos.** 6º ano. 2. ed. São Paulo: Atual, 2009.

\_\_\_\_\_. **História: conceitos e procedimentos.** 7º ano. 2. ed. São Paulo: Atual, 2009.

\_\_\_\_\_. **História: conceitos e procedimentos.** 8º ano. 2. ed. São Paulo: Atual, 2009.

\_\_\_\_\_. **História: conceitos e procedimentos.** 9º ano. 2. ed. São Paulo: Atual, 2009.

Editora Moderna. **Projeto Araribá História. 5ª série.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2006.–

\_\_\_\_\_. **Projeto Araribá História. 6ª série.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. **Projeto Araribá História. 7ª série.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. **Projeto Araribá História. 8ª série.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. **Projeto Araribá História. 6º ano.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto Araribá História. 7º ano.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto Araribá História. 8º ano.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto Araribá História.9º ano.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

OLIVEIRA, M. C. C.; FERRARESI, C. M.; SANTOS, A. P. **História em projetos.** As primeiras culturas humanas, os primeiros impérios e as primeiras religiões monoteístas. 5ª série. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **História em projetos.** Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros - do século XV ao XVIII. 6ª série. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **História em projetos.** O mundo do avesso: o embate entre novas e velhas ideias – do século XVII ao XIX. 7ª série. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **História em projetos.** A encruzilhada dos mundos: concertos e desconcertos nos séculos XX e XXI. 8ª série. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **História em projetos.** As primeiras culturas humanas, os primeiros impérios e as primeiras religiões monoteístas. 6º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **História em projetos.** Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros - do século XV ao XVIII. 7º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **História em projetos.** O mundo do avesso: o embate entre novas e velhas ideias – do século XVII ao XIX. 8º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **História em projetos.** A encruzilhada dos mundos: concertos e desconcertos nos séculos XX e XXI. 9º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

## BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.) **Ensino de História:** conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ABREU, Martha. Outras histórias de Pai João: conflitos raciais, protesto escravo e irreverência sexual na poesia popular, 1880-1950. **Afro-Ásia**, , n. 31, p. 235-276, 2004.

\_\_\_\_\_. O “crioulo Dudu”: participação política e identidade negra nas histórias de um músico cantor (1890-1920). **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 20, p. 92-113, jan.-jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Diversidade cultural, reparação e direitos. In: MATTOS, H. B.; ABREU, M.; DANTAS, C. V. (org.). **O negro no Brasil:** trajetórias e lutas em dez aulas de história. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 107-112.

ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. (Org.). **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao Cpdoc. Rio de Janeiro: Pallas/Cpdoc-FGV, 2007

ALBUQUERQUE, W. R.; FILHO, W. F. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador/Brasília: Centro de Estudos Afro-Orientais/Fundação Cultural Palmares, 2006.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

APPLE, Michael. **Cultura e comércio do livro didático**. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARENDT, **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Célia Maria de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX**. São Paulo: Annablume, 2004.

BATISTA, Antônio A. Gomes. **O objeto variável e instável: Textos, impressos e Livros didáticos**. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte : Ceale; Autêntica, 2004.

BATISTA, Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. CampinasSP: Mercado de Letras, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

BELTRAMIM, Fabiana. **Sujeitos iluminados**. A reconstrução das experiências vividas no estúdio de *Christiano Jr*. São Paulo: Alameda, 2013.

BEZERRA, Holien G., LUCA, Tânia, R. de. Em Busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria E. B. (Org.) **Livros Didáticos de História e Geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 24-53.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T., RANZI, S. M. F. (Org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: Edusf, 2003a, p.9-38.

\_\_\_\_\_. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004b, p. 69-90.

\_\_\_\_\_. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOIM, Thiago Figueira. **Cultura afro-brasileira nos livros didáticos brasileiros de ensino de história no ensino fundamental: do PNLD à lei 10.639-03**. In: Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, 8., 2008, São Paulo. **Anais...**São Paulo: FEUSP, 2008.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004**, 240 f. Tese (Doutorado em XXX) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

BURKE, Peter. História como memória social. In: \_\_\_\_\_. **Variedades de História Cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p.69-89.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2000.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CASSIANO, Clélia Cristina de F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo, 2007.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa (Portugal): Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. **Estudos avançados**, Rio de Janeiro, v. 5, nº:11, p. 173-191, jan/abr. 1991

\_\_\_\_\_. **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº. 2, p. 202-203, 1990.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CHEVALLARD, Yves. **Transposition didatique**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

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

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1966.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CUCHE, Denis. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogenesis de una disciplina escolar**: la História. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

CUNHA, O. M. G.; GOMES, F. S. **Quase-cidadão**: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007.

DANTAS, Carolina V. Mobilização negra nas primeiras décadas republicanas. In: DANTAS, C. V; MATTOS, H.; ABREU, M. **O negro no Brasil**: trajetórias e lutas em dez aulas de história. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 85-98.

DARNTON, Robert. O que é a história do livro? **Revista ArtCultura**, Uberlândia, v.10, n.16, p.155-169, jan.-jun.2008.

DETIENNE, Marcel. **A identidade nacional, um enigma**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** (UFF), Niteroi (RJ), vol.23, 2007.

\_\_\_\_\_. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

DOSSE, François. **A História em migalhas**. São Paulo: Editora Ensaio, 1994.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria**. Um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo. 3 edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ELIAS, Nibert. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro à sociedade de classes**. São Paulo: Nacional, 1965.

\_\_\_\_\_. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed revista. São Paulo: Global, 2007.

FERRO, Marc. **Falsificações da História**. Lisboa: Europa-América, 1994. 268 p.

FILHO, João Bernardo da Silva. **Os discursos verbais e iconográficos sobre Negros em Livros Didáticos de História**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.5, 1992, p.28-49. ~~1992~~.

\_\_\_\_\_. Escola e Cultura. **As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª.ed .Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FURET, François. O nascimento da história. In: FURET, François. **A oficina da história**: Gradiva, s/d, p.109-135.

GABRIEL, Carmen Teresa Gabriel. **Um objeto de ensino chamado História**: A disciplina de História nas tramas da didatização. 2003. Tese (Doutorado em

Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru (SP)/Uberlândia (MG): Edusc/Edufu, 2004.

GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Porto editora. 1998.

GIMENO-SACRISTAN, J. Currículo e Diversidade Cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Territórios Contestados** - o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escolarização e Cultura: a dupla determinação**, In: VÁRIOS, Nos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais, Porto Alegre, Sulina, 1996.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. 34. ed. Rio de Janeiro: Ucam, 2001.

\_\_\_\_\_. **Entre campos**: nações, culturas e o Fascínio da Raça. São Paulo: Annablume, 2007.

GOLDBERG, David T. Introduction: multicultural conditions. In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Multiculturalism**: a critical reader. London: Blackwell, 1994, p.01-41.

GOMES, Flávio. **Negros e política** (1888-1937). Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio (org.). **Experiências da emancipação**: biografias, instituições e movimentos sociais no pós-abolição (1890-1980). São Paulo: Selo Negro, 2011.

GOMES, Flávio dos Santos; DOMINGUES, Petrônio. **Da nitidez e invisibilidade**: legados do pós-emancipação no Brasil. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, 1990, p.230-254.

\_\_\_\_\_. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do Homem**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

GRUZINSKI, Serge. **O Pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. Notas sobre raça, cultura e identidade na imprensa negra de São Paulo e Rio de Janeiro, 1925-1950. **Afro-Ásia**, Salvador, nº 29-30, p. 175-198, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. 11. ed, Petrópolis: Vozes, 2012, p. 103-133.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. (1ª impressão revista). Belo Horizonte/Brasília: Editora UFMG/Unesco, 2006.

\_\_\_\_\_. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, VOLUME, n. 24, p.68-76, 1996.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 2, n. 22, jul.-dez. 1997a;

\_\_\_\_\_. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.) **Representation**. Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/NewDelhi: Sage/Open University, 1997b, p. 13-74.

\_\_\_\_\_. The spectacle of the 'other'. In: HALL, Stuart (org.) **Representation**. Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997c, p.223-290.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HEYMANN, Luciana Quillet. O “devoir de mémoire” na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos. In: GOMES, Angela de Castro. **Direitos e cidadania**. Rio de Janeiro: FGV, 2007, p.15-43.

HOBSBAWN, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.



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

JOHNSON, Jacquelyn. O Atlântico Negro de Paul Gilroy: um conceito incompleto. In: JOHNSON, Jacquelyn; VIEIRA, Vinicius Rodrigues. (Orgs). **Retratos e espelhos**: raça e etnicidade no Brasil e nos Estados Unidos. São Paulo: UDUSP, 2009, pp.77-91.

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. **Negros no estúdio do fotógrafo**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2010.

LALIEU, Olivier. L'invention du devoir de mémoire. **Vingtième Siècle, Revue d'Histoire**, Paris, n.69, p. 83-94, 2001.

LAMOUNIER, Maria Lúcia. **Da escravidão ao trabalho livre**. Petrópolis: Vozes, 1988.

LARA, Silvia Hunold. **Campos da violência**: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

LAVILLE, Christian. A Guerra das narrativas: Debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Humanistas Publicações, Vol.19, nº:38, p. 125-138, 1999.

LUCA, T. R. de. Livro didático e estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **A história na escola. Autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009, v. 1, p. 151-172.

MACHADO, Maria Helena. **Crime e Escravidão**. Trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas, 1830-1888. São Paulo, Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **O plano e o pântano**: os movimentos sociais na década da Abolição. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ; São Paulo: Edusp, 1994.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e Cidadania : por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.) **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 168-184.

MATTELART, Armand; NEVEU, Erik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

\_\_\_\_\_. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.) **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

\_\_\_\_\_. O herói negro no ensino de história do Brasil: representações e usos das figuras de Zumbi e Henrique Dias nos compêndios didáticos brasileiros. In: ABREU, Martha; GONTIJO, Rebeca; SOIHET, Rachel (Org.). **Culturas políticas e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p.213-227.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas" - Uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 41, p. 5-20, 2008.

\_\_\_\_\_. Jongo, registros de uma história. In: LARA, Silvia Hunold; PACHECO, Gustavo. **Memória do Jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein**. Número da Edição. Vassouras: Folha Seca, 1949/ Campinas: CECULT, 2007, p.69-106.

MATTOS, H. B.; ABREU, M.; DANTAS, C. V.; MORAES, R. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. In: ROCHA, H. A. B. *et al* (orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Número da Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 299-320.

MATTOS, Hebe; RIOS, Ana L. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, p. 171-197, 2004.

MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna (org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

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

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A História, cativa da memória: para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, VOLUME, n.º 34, p. 9-23,1992.

MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana, uma perspectiva antropológica**. Centro de Estudos Afro-Brasileiros. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da Memória: cultura escolar, saberes docentes, História ensinada**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

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

MONIOT, Henri. La dictatque de l'histoire. Paris: Nathan, 1993.

MONTEIRO, Ana Maria F. C.. Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda B.; GOUVÊA, Maria de Fátima S. (org.). **Culturas políticas**: ensaios de história cultural, história política e ensino de historia. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, p. 433-452.

\_\_\_\_\_. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Currículo**: Políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999, p. 81-96.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997.Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 577-594.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**. Identidade Nacional versus identidade negra. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. Qual a condição social dos negros no Brasil no fim da escravidão? O pós-abolição no ensino de História. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade (org.). **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, p. 11-26.

\_\_\_\_\_. **Cidadania, cor e disciplina na revolta dos marinheiros de 1910**. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2008.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC-SP, n. 10, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA, Marco A. de. **O negro no ensino de história: temas e representações**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PALHARES, Leonardo Machado. **Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História**. UFMG/FaE, 2012. (Dissertação)

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e perspectivas do movimento negro brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. **Movimento negro brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O movimento negro no Brasil republicano. In: DANTAS, Carolina V.; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 99-106.

PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnicoidentitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 41, p. 21-43, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.5, n.10, p.200-215, 1992.

\_\_\_\_\_. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. n.3, Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, v.2, n.3, p. 3-15, 1989.

QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998, p. 103-117.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 62-78.

RICOEUR, Paul. **A memória, a História, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RIOUX, Jean-Pierre. A memória coletiva. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Dir.). **Para uma História Cultural**. Lisboa: Estampa, 1998, p. 307-334.

ROLAND, Edna. O movimento de mulheres negras brasileiras: desafios e perspectivas. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p.125-146, 2003.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SALLES, Ricardo H.; SOARES, Maria de C.. **Episódios da História afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Fase/ DP&A, 2005.

SALIBA, Elias Thomé. **Raízes do riso: a representação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra no Brasil**. Salvador: Edufba/Pallas, 2003.

SANTOS, Myrian Sepúlveda. Representation of black people in Brazilian Museums. **Museum Society**, Leicester, v. 3, n. 1, p. 51-65, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL; MEC; SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Secad, 2005, p. 21-37.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão / Lorene dos Santos**. - UFMG/FaE, 2010. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia M. **Retrato em branco e preto: jornais, escravos e cidadão em São Paulo no final do século XIX**. São Paulo: Círculo do Livro, 1987 .

SCOTT, Joan W. A Invisibilidade da Experiência In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, 1998, (16), fev. 1988. p. 297-325

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático** : o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

\_\_\_\_\_. **A Discriminação do negro no livro didático**. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

\_\_\_\_\_. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Joselina da. Jornal Sinba: a África na construção identitária brasileira dos anos setenta. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. **Movimento negro brasileiro**: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Horizonte: Nandyala, 2009.

SIMAN, Lama M. de C.; FONSECA, Thais N. de L. (orgs.). **Inaugurando a História e Construindo a Nação**: Discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda Becker. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: BRANDÃO, Heliana M. B. *et al.*(org.). **A Escolarização da Leitura Literária** – O jogo do livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 18-

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda B.; GOUVÊA, Maria de Fátima S. (org.). **Culturas políticas**: ensaios de história cultural, história política e ensino de historia. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2005.

TAYLOR, Charles. The politics of recognition. In.: GUTMAN, Amy (Ed.). **Multiculturalism**. Princeton: Princeton University Press, 1994, p. 25-73.

TODOROV, Tzevetan. **Los Abusos de la Memoria**. Barcelona: Editorial Paidós, 2000.

\_\_\_\_\_. **Memória do mal, tentação do bem**: indagações sobre o século XX. São Paulo: Arx, 2002.

XAVIER, Giovana. “Já raiou a liberdade”: caminhos para o trabalho com a história da pós-abolição na Educação Básica. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.85- 100.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (orgs.). **História das mulheres negras**: condição feminina, escravidão e pós-abolição no Brasil, séculos XVIII ao XIX. Rio de Janeiro: Selo Negro, 2013.

## ANEXO I

## Instrumento de coleta de dados

Texto básico ( ) Seção especial ( ) Atividade ( )	Título do Episódio	
	Página(s)	
	Temática(s) historiográfica(s) relacionada(s)	
	Período histórico relacionado	
	Recursos editoriais/didáticos utilizados	
	Abordagem limitada a apontar o episódio	
	Abordagem que problematiza questões do tempo histórico do próprio episódio	
	Abordagem que dialoga com e/ou problematiza questões do tempo presente	
	Representação de sujeitos históricos individuais	
	Representação de sujeitos históricos coletivos	
	Relação com a História Africana	
	Relação com a História Afro-diaspórica	
Breve descrição do episódio/comentário		



## ANEXO II

### ESTRUTURA GERAL DAS COLECOES

#### Coleção “História em Projetos

Volume 1 - 6º ano: (Título: História em projetos. As primeiras culturas humanas, os primeiros impérios e as primeiras religiões monoteístas. 248 páginas; 15 capítulos). Os 15 capítulos são organizados em quatro unidades, sendo:

- Unidade 1: Origens da humanidade, da agricultura e da urbanização;
- Unidade 2: Civilizações dos rios;
- Unidade 3: Navegação, comércio, expansão e escravidão: Da Grécia Antiga ao Império Romano;
- Unidade 4: Idade Média no Oriente: reinos, cavaleiros e religiões monoteístas.

Os conteúdos históricos abordados incluem: as origens da humanidade e das primeiras populações no território brasileiro; a antiguidade egípcia; Oriente Médio (Mesopotâmia e Hebreus); civilizações orientais (China e Índia); Grécia; Pérsia; Império Romano; Império Bizantino; Islã; Alta e Baixa Idade Média no Ocidente.

Volume 2 - 7º ano: (Título: História em projetos. Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros - do século XV ao XVIII. 272 páginas; 19 capítulos). Os dezenove capítulos são estruturados da seguinte forma:

- Unidade 1: A globalização não é de hoje: Encontros e desencontros entre os mundos existentes há cerca de quinhentos anos;
- Unidade 2: O mundo moderno em formação no continente europeu;
- Unidade 3: Mundo novo, novo mundo: os empreendimentos e as sociedades coloniais nas Américas;
- Unidade 4: O nosso mundo em disputa no Mundo Moderno: Invasões, expansão territorial e crise do sistema colonial.

Os temas históricos abordados são: sociedades e culturas existentes da América, Ásia e África antes da Colonização Europeia; continente europeu entre os séculos XIV e XVIII; encontro entre os povos europeus, ameríndios, africanos e asiáticos; colonização na América e crise do sistema colonial, em especial, no Brasil; formação do Mundo Moderno na Europa (renascimento, reformas religiosas, mercantilismo e absolutismo); sociedades coloniais nas Américas; escravização ameríndia e africana nas Américas; expansão territorial e crise do sistema colonial.

Volume 3 - 8º ano: (Título: História em projetos. O mundo do avesso: o embate entre novas e velhas ideias – do século XVII ao XIX. 280 páginas; 18 capítulos). Os dezoito capítulos que compõem o volume são:

- Unidade 1: A Era das Revoluções: nasce um Mundo Novo;
- Unidade 2: Novos países no Mundo Novo: o continente americano se transforma;
- Unidade 3: O velho e o Novo Mundo entre velhas práticas e novas ideologias: nacionalismo, imperialismo, racismo e abolicionismo.

Os conteúdos desenvolvidos na obra são: o Iluminismo; as revoluções americana, francesa e inglesa; primeira república negra da história; a América Portuguesa no contexto da Era das Revoluções; o Império Napoleônico; a Revolução Industrial; a formação de novos Estados no Novo

Mundo; a relação entre o Velho e o Novo Mundo no contexto de emergência do Nacionalismo, Imperialismo, Racismo e Abolicionismo.

Volume 4 - 9º ano: (Título: História em projetos. A encruzilhada dos mundos: concertos e desconcertos nos séculos XX e XXI. 288 páginas; 20 capítulos). Os 20 capítulos da obra são distribuídos em cinco unidades intituladas:

- Unidade 1: A república no Brasil: Da proclamação à Revolução de 1930;
- Unidade 2: As guerras mundiais e o período das grandes transformações;
- Unidade 3: Guerra Fria, descolonização da África e da Ásia e conflitos no Oriente Médio;
- Unidade 4: Populismo, ditaduras militares e redemocratização no Brasil e em outros países latino-americanos e a contracultura; Unidade 5: O fim da Guerra Fria: triunfo e crise do Neoliberalismo.

Os principais temas abordados no volume são: A República Brasileira e os períodos ditatoriais no Brasil durante o século XX; as Guerras Mundiais; a Guerra Fria; o processo de descolonização da África e da Ásia; os conflitos no Oriente Médio; Ditaduras Militares e redemocratização na América Latina; a contracultura; a chamada Nova Ordem Mundial; Juventude brasileira no século XXI.

### **Coleção “Projeto Araribá – História”**

Volume 1 - 6º ano: (Título: Projeto Araribá – História. 232 páginas; 08 unidades). Apresenta uma introdução aos estudos de História e suas 8 unidades estão divididas da seguinte forma:

- Unidade 1: As origens do ser humano;
- Unidade 2: O povoamento da América;
- Unidade 3: Civilizações fluviais: Mesopotâmia e Egito;
- Unidade 4: Civilizações fluviais: China e Índia;
- Unidade 5: Fenícios e Hebreus;
- Unidade 6: A civilização grega;
- Unidade 7: A civilização romana;
- Unidade 8: A crise do império romano.

Conteúdos como os primeiros agrupamentos humanos e os primeiros habitantes do Brasil, Roma e Grécia antigas, as civilizações egípcia e hebraica são abordados no volume.

Volume 2 - 7º ano: (Título: Projeto Araribá – História. 248 páginas; 08 unidades). As 8 unidades do livro estão divididas em:

- Unidade 1: A formação da Europa feudal;
- Unidade 2: Mundos além da Europa;
- Unidade 3: Mudanças na Europa;
- Unidade 4: Mudanças na arte e na religião;
- Unidade 5: O encontro entre dois mundos;
- Unidade 6: A exploração dos impérios coloniais;
- Unidade 7: O império ultramarino português;
- Unidade 8: A expansão colonial.

Alguns dos conteúdos do segundo volume da coleção são: a formação da Europa Feudal; os chamados “Mundos Além da Europa” (conteúdos sobre a Ásia, África e Oriente Médio até o século XIV); a formação da Idade Moderna (Formação dos Estados Modernos Europeus, Renascimento e Reformas Religiosas; Expansão Marítima Europeia); as sociedades ameríndias anteriores à colonização europeia; a Colonização Espanhola e

Inglesa na América; o Império Ultramarino Português; aspectos da América Colonial Portuguesa<sup>87</sup>.

Volume 3 - 8º ano: (Título: Projeto Araribá – História. 216 páginas; 08 unidades). O livro apresenta a seguinte estrutura:

- Unidade 1: A Inglaterra absolutista e as treze colônias;
- Unidade 2: A época do ouro no Brasil;
- Unidade 3: Revolução industrial;
- Unidade 4: Revoluções na América e na Europa;
- Unidade 5: A era de Napoleão e a independência da América Espanhola;
- Unidade 6: A independência do Brasil e o Primeiro Reinado;
- Unidade 7: Revoluções agitam a Europa;
- Unidade 8: Brasil: da regência ao segundo reinado<sup>88</sup>.

Entre as temáticas históricas discutidas encontram-se: as Revoluções Burguesas; Revolução Industrial, Revolução Francesa; as Américas de colonização inglesa, portuguesa e espanhola no Século XVIII e XIX; as Independências das América Espanhola e da América Portuguesa; o Império Brasileiro; o Iluminismo.

Volume 4 - 9º ano: (Título: Projeto Araribá – História. 256 páginas; 08 unidades). As oito unidades estão divididas em:

- Unidade 1: A era do imperialismo;
- Unidade 2: A república chega ao Brasil;

---

<sup>87</sup> Projeto Araribá: História, 7º ano/ PNL D 2011. As unidades 6 e 8 tiveram seus nomes alterados, respectivamente, para “Espanhóis e ingleses na América” e “O nordeste colonial”.

<sup>88</sup> Na edição 2011, foram alterados os títulos das seguintes unidades: Unidade 1, “A expansão da América Portuguesa”; Unidade 3, “Das revoluções inglesas à revolução industrial”; e Unidade 7, “Revoluções na Europa e a expansão dos Estados Unidos”.

- Unidade 3: A primeira guerra e a revolução russa;
- Unidade 4: A crise do capitalismo e a Segunda Guerra Mundial;
- Unidade 5: A Era Vargas;
- Unidade 6: O mundo bipolar;
- Unidade 7: Democracia e ditadura no Brasil;
- Unidade 8: A nova ordem mundial.

Alguns dos conteúdos históricos que compõem o volume são: o Imperialismo; as duas guerras mundiais; a República Brasileira; a Revolução Russa; Crise do Capitalismo, o Totalitarismo na Europa; Era Vargas; Guerra Fria; Descolonização da África e da Ásia; as Ditaduras e os processos de redemocratização na América Latina, especialmente, no Brasil; Nova Ordem Mundial e a Globalização.

### **História. Das cavernas ao terceiro milênio**

Volume 1 - 6º ano: (Título: História. Das cavernas ao terceiro milênio: Dos primeiros seres humanos à queda do Império Romano. 240 páginas, 13 capítulos). Os capítulos são organizados em quatro unidades, a saber:

- Unidade 1: Introdução aos estudos de História;
- Unidade 2: As origens do ser humano e sua chegada à América;
- Unidade 3: As civilizações do Antigo Oriente;
- Unidade 4: As civilizações clássicas: Grécia e Roma.
- 

Os conteúdos históricos abordados incluem: a introdução aos estudos históricos; os primeiros grupos humanos, incluindo aqueles localizados na América; as civilizações Antigas, incluindo China, Índia e Japão; e as chamadas Civilizações clássicas do Ocidente.

Volume 2 - 7º ano: (Título: Das cavernas ao terceiro milênio: Da formação da Europa medieval à colonização do continente americano. 312 páginas; 15 capítulos). Os capítulos desse volume estão estruturados da seguinte forma:

- Unidade 1: Idade Média;
- Unidade 2: A formação da modernidade;
- Unidade 3: A conquista e a colonização da América;
- Unidade 4: A colonização da América Portuguesa.

Os temas históricos abordados são: sociedades e culturas existentes na América e na África antes da Colonização Europeia; o período medieval europeu; o mundo islâmico; colonização na América de ocupação portuguesa, espanhola, francesa, inglesa e holandesa; Formação do Mundo Moderno na Europa (Renascimento, Reformas Religiosas, Mercantilismo e formação dos Estados Nacionais e Absolutismo); sociedades coloniais nas Américas; escravização ameríndia e africana nas Américas.

Volume 3 - 8º ano: (Título: História. Das cavernas ao terceiro milênio: Séculos XVIII e XIX: as fundações do mundo contemporâneo. 263 páginas; 15 capítulos). Os capítulos desse volume estão distribuídos em quatro unidades temáticas, a saber:

- Unidade 1: A Era das Revoluções;
- Unidade 2: A Europa no século XIX;
- Unidade 3: O processo de independência na América Latina;
- Unidade 4: A consolidação dos Estados Americanos.

Os conteúdos desenvolvidos na obra são: as Revoluções Inglesa, Industrial e a Francesa; o Iluminismo; Liberalismo; Imperialismo; Movimento Operário e Ideias Socialistas e Anarquistas; Independências na América; a transferência da Corte para o Rio de Janeiro; o Império Brasileiro e a Guerra de Secessão dos Estados Unidos.

Volume 4 - 9º ano: (Título: História. Das cavernas ao terceiro milênio: Desafios do terceiro milênio. 336 páginas; 16 capítulos). Os capítulos desse volume estão divididos nas seguintes unidades:

- Unidade 1: A América Latina no início do século XX;
- Unidade 2: Crise do modelo liberal clássico;
- Unidade 3: O mundo dividido pela Guerra Fria;
- Unidade 4: A Nova Ordem Mundial.

Os conteúdos históricos abordados incluem: o período republicano brasileiro; os países Hispano-Americanos no início do Século XX; as Guerras Mundiais; Revolução Russa; a Guerra Fria; a Descolonização afro-asiática; a crise do Socialismo Real; o Neoliberalismo; a Globalização e os conflitos no século XXI.

### **História: Conceitos e Procedimentos**

Volume 1 - 6º ano: (Título: História: Conceitos e Procedimentos. 160 páginas; 9 capítulos). Apresenta uma introdução aos estudos de História e capítulos, organizados em quatro unidades, a saber:

- Unidade 1: Primeiros agrupamentos humanos;
- Unidade 2: Egípcios, povos da Mesopotâmia e hebreus;
- Unidade 3: O mundo grego;
- Unidade 4: Roma.

Conteúdos como os primeiros agrupamentos humanos e os primeiros habitantes do Brasil, Roma e Grécia antigas, as civilizações egípcia e hebraica são abordados no volume.

Volume 2 - 7º ano: (Título: História: Conceitos e Procedimentos. 176 páginas; 13 capítulos). Os capítulos são organizados em quatro unidades:



- Unidade 1: Oriente e Ocidente do século VI ao XIII;
- Unidade 2: Mudanças no Ocidente;
- Unidade 3: Contato entre civilizações;
- Unidade 4: Colonização da América.

Os conteúdos históricos abordados incluem: os povos do Ocidente e Oriente entre os séculos VI e XIII (Impérios Carolíngio e Bizantino, Mundo Islâmico, Impérios e Reinos Africanos da Costa Ocidental, Sul e Nordeste, China e Feudalismo Europeu); a formação do mundo moderno (Renascimento, Expansões Marítimas, Reformas Religiosas); os contatos entre povos e cultura localizados em diferentes espaços geográficos e a expansão da colonização portuguesa espanhola nas Américas.

Volume 3 - 8º ano: (Título: História: Conceitos e Procedimentos. (160 páginas; 11 capítulos). Dividi-se em quatro unidades:

- Unidade 1: Revolução e mudança;
- Unidade 2: Independência nas Américas;
- Unidade 3: liberalismo, socialismo e anarquismo;
- Unidade 4: Diversidade e desigualdade nas Américas.
- 

Entre as temáticas históricas discutidas encontram-se: as Revoluções Burguesas; Revolução Industrial, Revolução Francesa; as Américas de colonização inglesa, portuguesa e espanhola no Século XVIII e XIX; as transformações no pensamento político, social e econômico ocorrida no período (Liberalismo, Nacionalismo, Socialismo e Anarquismo).

Volume 4 - 9º ano: (Título: História: Conceitos e Procedimentos. 192 páginas; 12 capítulos). Os capítulos organizam-se em quatro unidades:

- Unidade 1: Expansão capitalista e exclusão;
- Unidade 2: Regimes autoritários;

- Unidade 3: Guerra Fria;
- Unidade 4: Das revoltas às incertezas.

Neste volume, são trabalhados os seguintes conteúdos históricos: Imperialismo; Partilha da África e Ásia; as Guerras Mundiais; a Revolução Russa, Transição do Império Brasileiro para o período republicano; a Guerra Fria; as Independências na África e Ásia; a República Brasileira, as Transformações do Pós-1960 e Mundo Contemporâneo.

### **coleção “História, sociedade e cidadania”,**

Volume 1º - 6º ano (Título: “História, sociedade e cidadania”. 304 páginas, 15 capítulos). Os capítulos da obra são divididos em 5 unidades:

- Unidade 1: História, cultura e tempo;
- Unidade 2: Pré-história também é história;
- Unidade 3: Civilizações da África e do oriente;
- Unidade 4: Civilizações do ocidente: Grécia Antiga;
- Unidade 5: Civilizações do ocidente: Roma Antiga.

Discute-se na obra, História, cultura e tempo; a origem do ser humano, os primeiros grupos humanos da Terra e a chamada pré-História Brasileira; Civilizações da África e do Oriente; os Hebreus, Fenícios, Persas e a China; Grécia e Roma Antigas. Verifica-se, em relação à edição anterior, que há o aumento do número de capítulos.

Volume 2º - 7º ano (Título: “História, sociedade e cidadania”. 288 páginas, 15 capítulos): Os capítulos são organizados em quatro unidades, a saber:

- Unidade 1: A Europa medieval;
- Unidade 2: Árabes, africanos e chineses;

- Unidade 3: Mudanças na Europa;
- Unidade 4: América e Europa: encontros e desencontros.

Busca-se discutir na obra temas como a Europa Medieval; os árabes e o Islamismo; África e a América antes do século XVI, em especial os Império Mali e o Reino Congo e os Astecas, Maias, Incas e Povos Indígenas no Brasil; o Feudalismo; as transformações da Idade Moderna (Renascimento, Reforma e Contrarreforma, etc.), as Grandes Navegações; e as Colonizações Espanhola e Portuguesa na América. Verifica-se um movimento de redução numérica dos capítulos, sem, contudo, ocorrer mudanças nas temáticas históricas selecionadas.

Volume 3º - 8º ano (Título: “História, sociedade e cidadania”. 320 páginas. 16 capítulos). Os capítulos dividem-se em quatro unidades:

- Unidade 1: Povos, movimentos e território na América Portuguesa;
- Unidade 2: Revoluções na Europa e na América;
- Unidade 3: Independência na América;
- Unidade 4: Brasil e Estados Unidos no Século XIX.

Traz como parte do seu conteúdo a sociedade mineradora da América Portuguesa; os processos de dominação e resistências dos Africanos no Brasil; os processos revolucionários ocorridos na Europa entre os séculos XVIII e XIX; Revoluções na Europa, a formação dos Estados Unidos; as Independências na América, sobretudo no Brasil; do Reinado de D.Pedro I à Proclamação da República; Estados Unidos no Século XIX. Há, em relação à edição anterior, a redução do número de capítulos, sem, contudo ter uma supressão dos temas tratados. O que se verifica é uma reorganização de conteúdos no interior do livro.

Volume 4º - 9º ano (Título: “História, sociedade e cidadania”: 320 páginas, 19 capítulos). Os 12 capítulos do volume se dividem em:

- Unidade 1: A era dos impérios;
- Unidade 2: República: dominação e resistência;
- Unidade 3: Capitalismo, totalitarismo e guerra;
- Unidade 4: O mundo dividido; Unidade 5: Populismo e ditadura no Brasil; Unidade 6: A nova ordem mundial.

Neste volume, são trabalhados os seguintes conteúdos históricos: Imperialismo, Partilha da África e Ásia, as Guerras Mundiais, a Revolução Russa, Crise de 1930, os Totalitarismos; a Guerra Fria; as Independências na África e Ásia; a República Brasileira, as Transformações do Pós-1960 e Mundo Contemporâneo. Em relação ao volume destinado ao mesmo ano da edição anterior, verifica-se a renomeação de alguns capítulos, mas sem alterar seus conteúdos, e a redução do número de capítulos. Além disso, em 2011, os conteúdos relacionados à transição do Império Brasileiro para o período republicano foram transferidos para o volume destinado ao oitavo ano.