



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES- CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS- UACS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

FERNANDA CARLA ALMEIDA SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E AS REPRESENTAÇÕES DA ÁFRICA E DOS NEGROS
NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 8º ANO: “VONTADE DE SABER HISTÓRIA” DA
EDITORA FTD E “PROJETO MOSAICO” DA SCIPIONE, DE 2017 A 2019**

**CAJAZEIRAS-PB
2021**

FERNANDA CARLA ALMEIDA SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E AS REPRESENTAÇÕES DA ÁFRICA E DOS NEGROS
NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 8º ANO: “VONTADE DE SABER HISTÓRIA” DA
EDITORA FTD E “PROJETO MOSAICO” DA SCIPIONE, DE 2017 A 2019**

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão (TCC), do Curso de Graduação em Licenciatura Plena em História da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção de nota.

Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa

**CAJAZEIRAS-PB
2021**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S586e Silva, Fernanda Carla Almeida.
O ensino de História e as representações da África e dos negros nos livros didáticos do 8º ano: “Vontade de Saber História” da editora FTD e “Projeto Mosaico” da Scipione, de 2017 a 2019 / Fernanda Carla Almeida Silva. - Cajazeiras, 2021.
119f.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa.
Monografia (Licenciatura em História) UFCG/CFP, 2021.

1. Livro didático. 2. Povos africanos. 3. História - ensino. 4. Ensino multicultural. 5. Livro de História. 6. Negros. 7. África - representação. I. Sousa, Israel Soares de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 94:37

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

FERNANDA CARLA ALMEIDA SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E AS REPRESENTAÇÕES DA ÁFRICA E DOS NEGROS
NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 8º ANO: “VONTADE DE SABER HISTÓRIA” DA
EDITORA FTD E “PROJETO MOSAICO” DA SCIPIONE, DE 2017 A 2019.**

Aprovada em: ____ de _____ de 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr. Israel Soares de Sousa - CFP - UFCG

Orientador

Prof.ª Dra. Rosemere Olímpio de Santana - CFP - UFCG

Examinador (a)

Prof. Ms. Isamarc Gonçalves Lobo - CFP - UFCG

Examinador (a)

Prof.ª Dra. Viviane Gomes de Ceballos.- CFP - UFCG

Examinador Suplente

CAJAZEIRAS – PB

2021

Dedico este trabalho a Deus, que esteve sempre em todos os momentos da minha vida. Aos meus pais, Francicleide e José Alves, por todo o amor, cuidado e educação dados a mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por ter me dado força, fé, sabedoria e paciência para lidar com as adversidades encontradas no caminho e nunca desistir.

Agradeço imensamente aos meus pais, Francicleide e José Alves, que estiveram sempre ao meu lado, acreditando em mim, me deram muito amor, educação e me ensinaram a ter respeito com o próximo. Sem vocês, eu não teria conseguido, amo-vos!

Ao meu irmão, Fernando, por todo o incentivo, amor, conselhos e amizade. Sei que sempre posso contar contigo. Amo-te!

As minhas avós Terezinha (Teta) e Severina (Raminha), agradeço por tê-las perto de mim e poder aprender diariamente com suas histórias de vida. Vocês são duas guerreiras, muito sábias e donas de uma grande fé. Amo muito vocês!

Aos meus tios, Manoel e Graça, serei eternamente grata por terem me acolhido na casa de vocês. Agradeço pelos ensinamentos, conselhos, o amor foi algo que nunca me faltou ali, tratavam-me como uma filha. Se eu consegui chegar até aqui, vocês fazem parte disso.

A minha prima/irmã, Maria Rita, que sempre me ajudou quando pôde. Inúmeras vezes, compartilhou comigo minhas angústias e sempre que precisei, estava ali ao meu lado, dando uma palavra de conforto, me reerguendo. Você é um ser de luz na minha vida.

As minhas tias, Vera, Joana, Maria José (Zezê) e Neide, por torcerem pela minha felicidade e acreditarem em mim. Vocês são muito especiais!

Aos meus primos, Lucas e Tadeu, que sempre me motivaram para conseguir realizar meus objetivos.

A minha afilhada, Maria Eduarda (Duda), uma pessoa que tenho muito orgulho e um amor imensurável.

A minha prima, Maria Izabel, por acreditar em mim e me dar força e coragem para nunca desistir.

A minha amiga, Maria Benigne, mulher em que tenho um grande apreço e sei que sempre posso contar.

Sou grata a Rodolfo, um amigo que tenho carinho e admiração imensa. A todo momento torcia por mim e me incentivava a conquistar minhas metas.

Agradeço ao meu orientador, Israel Soares, por ter me ajudado nessa trajetória de escrita monográfica. Uma pessoa sempre muito paciente, diversas vezes tirou minhas dúvidas, escutou minhas angústias e aguentou meus “aperreios”. Meu muito obrigada. Tenho muito carinho e admiração por você.

A minha amiga, Marielle Alves, uma pessoa incrível que a universidade me proporcionou conhecer e conviver. Sou grata pelas nossas conversas, risadas e momentos partilhados. Admiro-te demais!

Aos meus amigos e colegas de turma, Cicinho, Aline, Camila, Fabriciana, Janicleide, Jacqueline Magalhães, Maria Fernandes, Jakeline, Herike e Mário (*in memorian*), agradeço por ter convivido e aprendido com vocês, foram momentos especiais. Sou grata pela amizade que continuo tendo com alguns de vocês fora da universidade, é muito bom.

Aos meus professores de graduação, Neto, Osmar, Viviane, Rodrigo, Uelba, Hélio, Sérgio, Lucinete, Rosemere, Rodrigo, Laércio, Rubismar e Isamar, foi muito gratificante ser aluna de vocês e poder ter vivenciado ricas experiências. Foram momentos de muito aprendizado, vocês são modelos de profissionais para mim. Muito obrigada!

A Geraldo, professor de Libras, você foi muito marcante, tem meu carinho e admiração eterna. Sempre humilde, prestativo, um amor de pessoa e ótimo profissional. Sentirei muitas saudades de ti.

Aos funcionários e as pessoas que trabalham na UFCG, obrigada. Vocês deixavam aquele local mais leve. Conheci seres humanos muito especiais ali. Seu Antônio, sentirei saudades do senhor e das nossas conversas.

Aos professores que aceitaram compor esta banca, minha gratidão!

Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas.

(Alain Choppin)

RESUMO

O livro didático é um recurso utilizado por docentes e discentes com o intuito de facilitar o aprendizado. Muitas vezes, os conteúdos presentes nesses materiais são frutos de relações de poder e interesse, tendo como consequência a distorção de alguns assuntos, a exemplo dos temas que abordam os povos africanos. Logo, apesar de inúmeras leis que buscam garantir a obrigatoriedade de um ensino multicultural e diverso, este não ocorre em todos os seus aspectos. O negro, muitas vezes, é apresentado apenas como escravizado nos livros de História, desse modo, é necessário retratar a história e cultura dos afrodescendentes em seus aspectos históricos e culturais, não ficando limitado apenas ao aspecto da escravidão. Por isso, o presente trabalho monográfico busca problematizar como o livro didático do 8º ano da coleção “Vontade de saber História” da editora FTD e o “Projeto Mosaico” da editora Scipione, abordam a história e cultura africana e dos afrodescendentes. Ambos os livros citados possuíam vigência para uso nas escolas de 2017 a 2019. Para a nossa pesquisa, de início, partimos de uma perspectiva de verificação do currículo e do ensino de História, observando as relações de poder e interesses que permeiam este recurso. Além disso, examinamos como os negros foram retratados historicamente nos currículos de História do Brasil e, por fim, fazemos a análise dos dois livros didáticos de história, elencando como esses materiais abordam a temática africana. A metodologia utilizada nesse trabalho consiste na análise qualitativa e bibliográfica. A nossa pesquisa dialoga com autores como Arroyo (2011), Bittencourt (2008), Fonseca (1993), Gomes (2002), Moreira (2019), Silva (2011), Silva e Moreira (1995) e tantos outros que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Palavras – Chave: Livro Didático. Povos africanos. Ensino de História.

ABSTRACT

The textbook is a resource used by teachers and students in order to facilitate learning. Many sometimes, the contents present in these materials are fruits of power and interest relations, resulting in the distortion of some subjects, such as the themes that address the african peoples. Therefore, despite numerous laws who seek to ensure the obligation of teaching multicultural and diverse, this does not occur in all its aspects. Black people are often presented only as enslaved in history books, thus, it is necessary to portray history and culture from the afro-descendants in their historical and cultural aspects, not being limited only to the aspect of slavery. Through this, this monographic work seeks to problematize like the 8th year textbook of the collection " Willing to Know History " by FTD publisher and the " Project Mosaic" of the Scipione publisher, addresses history and culture african and afro-descendants. Both books cited were valid for use in schools from 2017 to 2019. For our research, at first, we start from a perspective of verification of the curriculum and teaching of history, observing the power relations and interests that permeate this resource. In addition, we examined how the blacks were historically portrayed in the curricula of history of brazil and, finally, we analyze the two history textbook, listing how these address the african theme. The methodology used in this work consists of qualitative analysis and bibliographic. Our research dialogues with authors such as Arroyo (2011), Bittencourt (2008), Fonseca (1993), Gomes (2002), Moreira (2019), Silva (2011), Silva e Moreira (1995) and so many others who contributed to development of this work.

Keywords: Textbook. African peoples. History teaching

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Abertura do Capítulo com Rei Ashanti, cercado de guerreiros.	82
Figura 2: Guerreiro Zulu na África do Sul.	82
Figura 3: Rainha-mãe ashanti: Yaa Asantewa.	87
Figura 4: Movimentos de resistência africana.	87
Figura 5: Resistência africana ao Imperialismo.	88
Figura 6: Vendedor de Flores e de fatias de coco.	90
Figura 7: Africanos escravizados trabalhando no transporte de mercadorias.	91
Figura 8: Diversidade étnica dos africanos.	93
Figura 9: Representação do Imperialismo no século XIX.	99
Figura 10: Caricatura que simboliza a divisão da África feita pelos europeus.	101
Figura 11: Atividades do livro sobre o Imperialismo no século XIX.	102
Figura 12: Homens e mulheres trabalhando na secagem de café na Fazenda Quititi, no Rio de Janeiro.	105
Figura 13: Capoeira praticada por negros.	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACN – Associação Cultural do Negro
AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPUH – Associação Nacional de História
AI-5 – Ato Institucional nº 5
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública
CNCS – Clube Negro de Cultura e Social
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
CNMC – Comissão Nacional de Moral e Civismo
COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais
EMC – Educação Moral e Cívica
EPB – Estudos de Problemas Brasileiros
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar
FNB – Frente Negra Brasileira
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INL – Instituto Nacional do Livro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU – Movimento Negro Unificado
MNUCDR – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
OSPB – Organização Social e Política do Brasil
PABAEE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PLIDES – Programa do Livro Didático para o Ensino Superior
PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PLIDESU – Programa do Livro Didático para o Supletivo
PPP – Projeto Político Pedagógico
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TEM – Teatro Experimental Negro

UHC – União dos Homens de Cor

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. CURRÍCULO DE HISTÓRIA: TERRITÓRIO DE DISPUTAS E DE RELAÇÕES DE PODER.....	18
1.1 O currículo como uma construção social e ideológica de disputa de conhecimentos.	18
1.2 Ensino de História e seu currículo: Um território de disputas	25
2. NEGROS E NEGRAS NOS GUIAS CURRICULARES DE HISTÓRIA NO BRASIL	48
2.1 A educação dos negros e a propagação das teorias racistas no Brasil.....	48
2.2 As políticas educacionais e a identidade negra no currículo e ensino de História	55
3. AS REPRESENTAÇÕES DOS NEGROS NOS LIVROS DE HISTÓRIA DO BRASIL CONTEMPORÂNEO.....	72
3.1 A Trajetória do livro didático brasileiro, seu viés ideológico e a presença dos negros nesses materiais.	72
3.2 Análise dos livros didáticos de História do 8º ano: “Vontade de Saber História” e “Projeto Mosaico”.....	81
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

INTRODUÇÃO

Estudar história não é apenas descrever os fatos e registrar tudo, mas se trata de algo mais complexo na qual requer bastante análise. É por meio dela que se estabelece uma relação contínua de tempo, onde histórias, identidades e culturas se cruzam. É importante entender o poder e a influência ideológica que ela possui, uma vez que quem a detém constrói os fatos a seu favor. Por isso, um ensino de História justo e igualitário, pautado no multiculturalismo é algo de grande relevância para romper com estereótipos, a exemplo do que ocorre com a História dos povos africanos, que possuem sua cultura e costumes negligenciados e distorcidos, em razão do uso de discursos eurocêntricos utilizados para reforçar seu poder de dominação que ainda persistem.

Neste aspecto, marcado por visões eurocêntricas, é bem comum que ao se pensar sobre os africanos o que nos vem à mente são pessoas famintas que vivem em uma região seca e pobre, sem cultura e capacidade mínima de desenvolvimento, além da escravidão. Este último aspecto foi realmente marcante em sua história, o Brasil foi o último país ocidental a abolir a escravidão, mesmo após tal ato, não houve medidas para inserção dessas pessoas negras na sociedade. A mentalidade escravocrata, seus resquícios, preconceitos e o racismo, ainda são bastante presentes e marcantes até hoje.

Contudo, a história africana não se limita apenas à escravidão como muitos pensam, eles são ricos em história, cultura, tradição. O continente da África é constituído por inúmeros países e o Brasil é marcado por essa herança cultural. Os africanos ao chegarem às terras brasileiras, trouxeram consigo sua língua, religião, alimentação e costumes que ao longo dos anos e diante de muito derramamento de sangue acabaram sendo incorporadas à nossa sociedade.

É intrigante pensar que o Brasil é, em sua essência, marcado por raízes africanas, mas, ao mesmo tempo, parece que estamos de olhos fechados em relação a isso, desconhecemos nossa história. A aprovação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, foi sem dúvida, um grande avanço em busca de romper com os silêncios, estereótipos, preconceitos e lacunas a respeito destes povos. Contudo, vai muito além de apenas incluir esse tema no currículo e ensino de história, é necessário compreender de que forma estes conteúdos, os conceitos e significados estão sendo ensinados e apreendidos na sala de aula.

Um primeiro passo de transformação seria a construção de materiais didáticos que levem em conta os aspectos históricos e culturais do povo negro, o que não garante, por si só, uma mudança na forma como o conteúdo vai ser trabalhado em sala de aula. Alguns aspectos

dificultam que os temas de matrizes africanas sejam discutidos de maneira adequada, como por exemplo, o despreparo e ausência de domínio docente no que se refere a este conteúdo, associado à prática do uso inadequado do livro didático, somado a negligência dos autores das obras didáticas ao abordarem esses temas, contribui para que o ensino acabe se tornando superficial e limitado.

Nesse sentido, é pertinente salientar que o livro didático é um recurso que assume um papel importante na sala de aula, é utilizado por docentes e discentes há séculos e assim como o ensino de História, contribui para a construção de significados. Entretanto, deve se considerar como afirma Bittencourt (2004) que ele é sobretudo ideológico, não é neutro, é um suporte informativo no qual é produzido especificamente para a escola, marcado pelas relações de interesse desde sua produção até a circulação e consumo. Esta autora citada ainda destaca que o livro didático é uma mercadoria ligada ao mundo editorial, havendo técnicas e regras de fabricação na qual definem o que deve ou não ser aceito. Pode se compreender que os livros didáticos são manipuláveis, forjados, acabam ocultando e apresentando de maneira superficial temas como os de matrizes africanas e afro-brasileiras, destinando muitas vezes poucas páginas e sem uma atenção adequada, em contrapartida dando mais ênfase aos temas eurocêntricos.

Uma das consequências dessa ausência de problematização da história africana nas escolas e nos livros didáticos de História é o aumento do número de casos de preconceito, racismo, negação e desconhecimento. Os discentes negros não se enxergam no currículo e ensino de História, possuem sua cultura, história e costumes silenciados. Garcia (1995) afirma que as crianças das classes populares, trabalhadoras e mestiças ao entrarem na escola, deixam muito mais do que apenas os chinelos, mas sim acabam deixando para trás tudo o que sabem sobre o seu mundo e si mesmas, havendo uma lavagem cerebral para nada saberem. Verifica-se que a escola acaba assumindo um papel de reproduzidor ideológico ao enfatizar uma história onde africanos, indígenas e diversas outras culturas como inferiores. Da mesma forma que o ensino de história e os livros didáticos dessa disciplina possuem o papel de reprodução, também podem ser utilizados ao contrário, para a desconstrução desses estereótipos.

Constata-se assim, que o livro didático exerce grande influência no aprendizado dos alunos, por isso é imprescindível entendê-lo. Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral problematizar como os conteúdos relacionados a história e cultura africana estão representados em livros didáticos de História do 8º ano. Para a realização deste trabalho foram selecionados dois livros didáticos do 8º ano, um da editora FTD e o outro da Scipione, ambos possuíam vigência para o uso de 2017 a 2019 e são destinados às escolas públicas nacionais. A opção de tais editoras para a realização da pesquisa, ocorreu em razão ao acesso que tive a duas

escolas municipais de Pombal-PB, que utilizavam os livros dessas editoras como material didático. No que se refere aos objetivos específicos, desenvolvemos os seguintes: compreender o currículo para o ensino de História como um território de disputas pelo poder, analisar como os negros e negras são apresentados nos guias escolares de História do Brasil e discorrer sobre a representação dos negros nos livros didáticos de História. A metodologia utilizada consiste na análise qualitativa bibliográfica de autores que tratam sobre o assunto.

O interesse em pesquisar esse tema em questão se deu — a princípio — em razão do livro didático ser algo comum, que está presente no cotidiano das escolas, é usado frequentemente por professores e alunos. Durante a minha formação no ensino fundamental e médio também não foi diferente, ele constantemente se fazia presente. Todavia, apesar de ser um material didático “comum”, não nos questionamos, na maioria das vezes, como eles são construídos, porque estão ali e como são representados. Em algumas aulas de determinadas disciplinas do curso, foi discutido, a respeito desses materiais – o que me chamou atenção, nos estágios observatórios e na regência foi visível verificar a presença assídua desses materiais. Mediante a isso, foi possível perceber que alguns temas são mais enfatizados que outros, e dentre a possibilidade de conteúdos que poderiam ser estudados, escolhi analisar os povos africanos porque esses de fato são bastantes abrangentes, ricos em cultura, mas pouco explorados nesses materiais e no ensino de História.

Levando em consideração que os livros didáticos apresentam inúmeras lacunas ao enfatizarem essa temática e a precária formação docente sobre a História de matriz africana, onde temos apenas uma única disciplina no nosso curso, sendo ela complementar para abarcar toda a grandiosidade desses povos, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa: Que tipo de ensino e cidadãos estão sendo formados nas escolas? Por que os conteúdos referentes às matrizes africanas são tão pouco problematizados no ensino de História e nos livros didáticos? Nesse sentido, essa pesquisa justifica-se na necessidade de compreender e tentar dar um novo olhar a respeito de como esse material didático tão presente na sala de aula aborda os conteúdos de matrizes africanas, proporcionando romper com diversos estereótipos existentes.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo buscamos compreender o currículo para o ensino de história, elencando as principais tendências curriculares no Brasil e mostrando que o currículo e ensino de história não são neutros, mas sim um campo altamente disputado e marcado pelas relações de poder e interesse.

No segundo capítulo, faremos uma análise a respeito dos negros e negras, enfatizando assim como eles são retratados nos guias curriculares de História do Brasil. Nesse âmbito, abordamos as lutas dos negros em prol da educação, a questão da propagação das teorias racistas

no Brasil, as políticas educacionais e a identidade desses sujeitos no currículo e ensino de História.

No terceiro capítulo, a cerne é dada ao livro de História. Aqui será apresentado como ocorre a representação dos negros nos livros de História no Brasil contemporâneo. Nesse sentido, em um primeiro momento, fazemos um estudo da trajetória do livro didático brasileiro, as políticas públicas em torno desses materiais e discutimos sobre a presença dos negros nas obras didáticas. Posteriormente, analisamos os livros de História do 8º ano da coleção “Vontade de Saber História”, da FTD e o “Projeto Mosaico” da Scipione, abordando sobre a presença da África e dos afrodescendentes nesses instrumentos pedagógicos. Assim, serão analisados textos, imagens, atividades, bibliografia sugerida, a estrutura desses materiais e tudo que remete aos negros, observando ainda se a lei 10.639/03 é aplicada adequadamente e se os recursos apresentados podem contribuir para uma construção identitária positiva aos estudantes.

1. CURRÍCULO DE HISTÓRIA: TERRITÓRIO DE DISPUTAS E DE RELAÇÕES DE PODER

1.1 O currículo como uma construção social e ideológica de disputa de conhecimentos

Não são poucas as discussões acerca do significado do termo currículo no espaço escolar, bem como suas implicações nas atividades de ensino e aprendizagem, o que tem gerado disputas acerca de ideias e ações no campo da educação. A princípio, é pertinente salientar no tocante ao currículo e sua constituição que Silva (2011), apresenta que mesmo antes do surgimento do próprio termo “currículo”, os professores discutiam e estavam envolvidos de forma direta ou indireta com ele, ou seja, sempre houve uma preocupação a respeito do conhecimento e o que deveria ser ensinado. O currículo, “vem da palavra latina *Scurrere*, correr, refere-se ao curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 1995, p.31). Os primeiros registros do currículo voltados para a escolarização datam do século XVI com o Calvinismo, foi utilizado na Universidade de Leiden em 1575 para formar pregadores protestantes. Hamilton (1993) mostra que por meio do *Oxford English Dictionary* é encontrada, talvez, a referência mais antiga ao termo currículo, na universidade de Glasgow na Escócia em 1633, e assim como na universidade de Leiden, foi utilizada para formar pregadores protestantes.

Em Leiden e Glasgow o termo “*currículum*” fazia referência ao curso multianual total que seguia cada estudante. Não a uma unidade pedagógica mais curta. [...]. Qualquer curso digno deste nome deveria incorporar **disciplina** (no sentido de coerência estrutural) e **ordem** no sentido de sequência interna). Portanto, falar de *currículum* implica tanto algo para ser seguido como como ser concluído; implica sequência, extensão, formatura estudantil, a emergência do currículo aumentou o sentido de controle no ensino e na aprendizagem”. (HAMILTON, 1993, p,7, grifos do autor).

É possível perceber que o currículo é apresentado como uma sequência de escolarização, um agrupamento de classes e como padrão de organização de um sistema de ensino. Desse modo, para o aluno obter um certificado de conclusão era necessário passar por um percurso preestabelecido. Este caminho e ensino nunca foram neutros. Isto é, desde o surgimento das primeiras concepções de currículo — vinculado às ideias do Calvinismo e ancorado no “sistema de classes”, ou seja, que aborda, subdivisões que ocorrem no meio educacional — o mesmo

estava ligado aos padrões de organização e controle sociais, cujo objetivo era promover a distinção social.

Goodson (1995) mostra que nos séculos XVI e XVII por meio da prova de Paris e Glasgow que o currículo estava ligado aos padrões de organização e controle sociais. Assim, ele enfatiza que havia duas categorias de currículo: um para os eleitos (geralmente que podiam pagar) e outro para os mais pobres. Os primeiros possuíam um currículo mais avançado, enquanto o segundo, tinha um currículo mais conservador. Mediante essa afirmação, nota-se que há uma diferenciação entre os currículos, em que ocorre segundo as classes sociais.

Com o surgimento da Revolução Industrial, os trabalhadores tiveram mais acesso ao processo de escolarização. Nesse momento, ocorre uma mudança de educação para a sala de aula, de modo que a instrução, antes realizada no lar, passa a ocorrer na sala de aula, baseada na relação entre professores e alunos. Todavia, essa organização educacional e curricular é marcada por um maior controle do que seria ensinado e aprendido pelas massas.

Após a Revolução Francesa — influenciada pelas correntes iluministas — o Estado francês passou a ser um agente de grande coerção social, principalmente nas esferas educacionais e políticas. É válido enfatizar que, mesmo após dois séculos, esse ensino voltado aos interesses governamentais, assemelha-se aos padrões modernos de conhecimento, constituídos pelo tripé: Pedagogia, Currículo e Avaliação,¹ Goodson (1995).

No século XX, o surgimento das avaliações curriculares também marca o aparecimento dos exames secundários e das juntas universitárias, estes últimos ganham poder e força, pois, possibilitam o surgimento da hierarquização entre o saber acadêmico e o escolar. A organização escolar e sua estrutura se dava da seguinte forma:

Na altura do século XX, a retórica da produção em série do “sistema de sala de aula” (por exemplo: aulas, matérias, horários, notas, padronização, fluxogramas) tornou-se tão difundida que alcançou com êxito um status normativo – criando os padrões com as quais todas as inovações educacionais subsequentes passaram a ser avaliadas. (GOODSON, 1995, p. 35).

A partir dessa constatação, podemos perceber semelhanças entre as estruturas curriculares das escolas da Revolução Industrial e Francesa com relação às atuais, sobretudo no que se refere a horários, matérias e certificados ao final do tempo em que o discente permaneceu

¹ Organização curricular desenvolvida no século XIX onde baseava-se na Pedagogia, Currículo e Avaliação. O primeiro se tratava dos métodos de ensino desenvolvidos para o aprendizado dos alunos, o segundo seriam os conteúdos a serem ministrados e o último citado são as provas, na qual pretendia-se avaliar o desenvolvimento dos discentes.

na instituição. Destarte, independentemente do período ou continente, as bases curriculares são marcadas pelas relações de poder e interesses, de modo que tanto as universidades quanto o governo, tendem a persuadir o currículo escolar, sendo planejado conforme o aluno que se quer formar.

Nessa conjuntura, o conhecimento, traduzido no currículo, como afirma Silva (2011, p. 149) “não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder”. Diante disso, o currículo é uma ferramenta que proporciona o acesso ao conhecimento e também está intrínseco nas relações de poder. Arroyo (2011) enfatiza que o currículo é o local mais estruturante da função escolar, mas também é o mais vigiado, politizado, nunca como antes houve tanto controle no que se deve ensinar e aprender nas escolas. Essa exacerbada vigilância em torno dos currículos, acontece em razão da incessante disputa pelo conhecimento que sempre foi visto como algo elitista, privilegiado e a partir do momento em que outros segmentos sociais lutam por espaço — acesso ao conhecimento — a escola, justificam-se tais ações de controle, disputas e vigilância. Os personagens que disputam vez e voz nos currículos são docentes, discentes e diversos sujeitos que almejam enxergar suas histórias e culturas presentes no ensino escolar como nos mostra Arroyo (2011). Além disso, este autor destaca:

Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que tem por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum. (ARROYO, 2011, p.17).

Historicamente, os currículos não são imparciais e prudentes, mas estão atrelados às relações de soberania e caracterizam-se por ser um local cercado e vigiado onde ditam o saber que deve ser ensinado nas escolas. Goodson (1995) elenca que a história do currículo não é algo meramente inocente em que acadêmicos, educadores e cientistas de forma “neutra” determinam aquilo que deve ser ensinado aos alunos. A fabricação do currículo é:

Um processo social, na qual convivem lado a lado com fatores lógicos, intelectuais determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais” [...]. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados *socialmente válidos*. (GOODSON, 1995, p.8, grifos do autor).

Assim sendo, o currículo é constituído por saberes considerados legítimos, verdadeiros e essa classificação geralmente leva em consideração a cultura elitista. Por isso, é pertinente ter uma maior clareza a respeito da história do currículo, suas raízes, pois, propicia um melhor esclarecimento na forma como os saberes se estabelecem no âmbito escolar.

Sob esta ótica, convém ressaltar por intermédio de Silva (2011), que o desenvolvimento do currículo como campo de estudos está relacionado ao surgimento de especialistas, disciplinas, departamentos universitários, setores especializados sobre currículo, uma burocracia educacional do estado e revistas acadêmicas que contribuíram com muito esmero para uma vigilância no ensino. Simultaneamente, tais estudos também proporcionaram uma análise deste campo e das relações de poder por trás do mesmo. As teorias do currículo são pontos-chave nessa questão, elas precedem o currículo e explicam quais conhecimentos devem fazer parte dele. O autor supracitado mostra que é coerente falar em discursos sobre o currículo, pois está permeado pela linguagem e tem como objetivo comunicar algo.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados”. (SILVA, 2011, p.15).

A partir dessas questões, podemos identificar nas teorias curriculares mecanismos de autoridade, dado que também direcionam quais saberes são relevantes. O currículo faz parte do cotidiano escolar, orienta os professores, está presente nos recursos pedagógicos, nos parâmetros, guias curriculares e nas provas. Dessa forma, não pode ser visto apenas como um conjunto de conhecimentos e modalidades que devem ser aprendidos pelos alunos, ele vai além, pois contribui para a compreensão do social, as desigualdades e mazelas que transpassam o campo educacional.

Neste aspecto, Silva (2011) apresenta que as teorias do currículo são divididas em: Tradicional, Crítica e Pós-Crítica. As primeiras teorias e estudos a respeito do currículo nascem nos Estados Unidos em uma época de maior acesso do povo à escolarização e como uma forma de controle dessas pessoas ao meio educacional. As Teorias Tradicionais surgem em meados do século XX, tendo como um de seus pensadores, John Franklin Bobbitt, que defendia que a escola funcionava da mesma forma que uma empresa; e suas ideias, posteriormente, vão ao encontro do Taylorismo². As teorias tradicionais são marcadas pela neutralidade e estavam preocupadas em tornar o currículo científico, fazer com que a escola se tornasse rentável, da mesma forma que uma empresa, estabelecendo objetivos, uma padronização, tecendo metas a

² Modelo de administração científica desenvolvida no final do século XIX por Frederick Winslow Taylor, tendo como principais características: padronização contínua, controle da linha de produção e almejava otimizar a mão de obra para que fosse mais lucrativa.

serem alcançadas para que ao término dos estudos o aluno esteja apto ao mercado de trabalho. “O currículo é simplesmente uma mecânica [...]. A educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem” (SILVA, 2011, p.24). Logo, a escola é incumbida de moldar o tipo de aluno que se pretende formar. Na concepção tecnicista, o currículo se trata de uma grade curricular na qual contém o percurso que o aluno deve passar. Os conteúdos que serão aprendidos, são elaborados por um grupo de especialistas.

Diante disso, o papel do professor é ser um mero reproduzidor do saber, já o aluno deveria ser encarado como um recipiente a ser preenchido. Valoriza-se a memorização, há uma preocupação com a organização do currículo e a melhor forma de transmitir os conteúdos. Assim, a programação dos conteúdos a serem transmitidos acaba limitando a autonomia dos docentes e discentes, uma vez que existe uma grande carência de diálogo entre as partes, e não se leva em consideração a realidade dos alunos, ou seja, suas experiências. Nessa forma de ensino, os estudantes não são formados para a criticidade, e a ausência de liberdade na sala de aula é constante. Portanto, na prática, ocorre uma educação marcadamente conteudista e aulista.

Nos anos de 1960, em meio a um momento de grande agitação e diversos movimentos sociais que ocorriam no mundo todo, surgem as Teorias Críticas que junto com o “Movimento de Reconceptualização”³ tecem com afincos críticas ao ensino tradicional, almejando colocar em xeque esse modelo, visto como inadequado. As Teorias Críticas problematizam que o currículo não é algo neutro, elas são teorias de desconfiança, estão preocupadas com as diversas classes sociais e a maneira como eles são representados no ambiente escolar, considerado como um espaço de formação ideológica. Tentam compreender porque determinados conteúdos estão presentes no currículo e outros não.

Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se a atividade técnica de *como fazer* o currículo. [...] As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As Teorias Tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. (SILVA, 2011, p. 30, grifos do autor).

³ O “Movimento de Reconceptualização” emerge mediante ao impulso de William Pinar, com a I Conferência sobre Currículo organizada pelo grupo, na Universidade de Rochester, Nova York, no ano de 1973. Esse movimento estava familiarizado com a fenomenologia, hermenêutica, o marxismo, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e proferia descontentamento com os modelos tradicionais propostos por Bobbitt e Taylor. (SILVA, 2011).

Isto posto, as Teorias Críticas buscam a liberdade, emancipação das classes oprimidas e igualdade no que se refere ao ensino. Nomes como Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Basis Bernstein, Michael Young, Michael Apple, Henry Giroux, Samuel Bownles e Hebert Gentis, Wilian Pinar, Paulo Freire e outras figuras foram importantes em defesa do currículo crítico e que desconfiavam do currículo tecnicista. Althusser (1983, apud, Silva, 2011), por exemplo, nos mostra que a sociedade capitalista se sustenta porque há mecanismos que proporcionam a difusão de seus componentes, sua ideologia, e a escola é um desses instrumentos.

A escola atua ideologicamente através de seu currículo. [...]. A ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e a obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. [...]. A escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis”. (SILVA, 2011, p. 31-32).

Assim, a escola, por meio do currículo e suas disciplinas, acaba sendo ideológica e excludente, posto que a classe dominante tem mais oportunidades e se enxerga na grade curricular. Enquanto isso, as classes consideradas “dominadas” não têm sua história representada no ensino, o que impulsiona a marginalização e o segregacionismo. Por conseguinte, a falta de identificação com o currículo provoca, além da exclusão, o aumento dos casos de evasão escolar, que abrange em sua grande maioria, a população mais vulnerável socioeconomicamente. Em decorrência disso, os discentes mais pobres são os que chegam a ocupar os cargos mais baixos no mercado de trabalho.

Já Bowles e Gentis problematizam ser por meio das relações sociais da escola e do trabalho que a sociedade capitalista se reproduz. A cultura dominante é enraizada e as pessoas das massas populares aprendem desde cedo, inclusive no ambiente escolar, a serem obedientes e assíduos, para que posteriormente possam reproduzir isto nos locais de trabalho, concretizando, de fato, a submissão (SILVA, 2011).

Apontar o viés de Bourdieu e Passeron também é importante para um entendimento melhor das teorias críticas, pois, eles destacam a ideia de que a cultura escolar funciona como a economia. Esses autores usam o termo “Capital Cultural” para explicar que a cultura dos mais ricos e importantes são vistos como “A Cultura”, ela é imposta, mas, ao mesmo tempo as forças dominantes são ocultadas, não aparecem de forma explícita como tal, mas são apresentadas como saberes naturais, enraizados na nossa sociedade. Por isso, necessita-se de

um currículo que se baseie na cultura dominada e essa teorização crítica permite averiguar essas relações de poder que permeiam a construção do currículo.

Além disso, diferentemente das Teorias Tradicionais, às Críticas repreendem o professor como único detentor do conhecimento, como nos mostra Silva (2011) ao enfatizar a ideia de Freire, que critica a visão de educação bancária⁴. Na verdade, o conhecimento é construído mutuamente, desse modo, os saberes discentes devem ser levados em consideração e as classes dominadas necessitam sair desse local de inferioridade na qual lhe foram destinadas. Giroux (1987, apud SILVA, 2011) elenca que a escola também é um local de luta por liberdade, emancipação e busca por igualdade de direitos. Assim, nos bancos escolares devem haver espaço para contestação.

O currículo crítico, em consonância com os ideais da Nova Sociologia da Educação, se preocupa com “O processamento de pessoas e não com o processamento de conhecimento”. (SILVA, 2011, p.65). Dessa forma, as teorias críticas questionam o motivo do fracasso das crianças da classe operária e também auxiliam na análise dos códigos e ausências no currículo. Pode se citar como exemplo, o currículo oculto que são os comportamentos, atitudes e valores que não estão presentes no currículo de forma explícita, porém, são de grande valia para a formação do educando, mas, na prática acaba sendo usado para a perpetuação dos valores da classe dominante.

As Teorias Pós-Críticas emergem nos anos de 1970 e 1980 do século XX, e bem como as Teorias Críticas exprobam com afinco o ensino tradicional, tecnicista. Porém, elas surgem também para elencar que as teorizações críticas já não são suficientes para abarcar toda a complexidade e explicar a nossa sociedade atual por meio da ideologia, poder e o capitalismo. As Teorias Pós-Críticas vão mais além, estão voltadas para o multiculturalismo, as questões de identidade, diferença, discurso, formação de sujeitos, as múltiplas etnias e raças. Elas englobam as relações de gênero, movimentos feministas, teoria *queer*⁵ entre outros aspectos. O emergir do multiculturalismo ocorre em detrimento das diversas reivindicações das classes populares, que buscam acesso e representação da sua cultura. O cerne das questões que envolvem o multiculturalismo destaca que não deve existir uma hierarquia entre as culturas, uma vez que as diferenças étnicas são resultadas de contextos históricos, ambientais e formações distintas.

⁴ A ideia de Educação Bancária denota o aluno como um ser desprovido de conhecimento, enquanto o professor, com seu conhecimento e experiência, deposita esse saber ao aluno. Freire critica essa visão e defende a tese da educação problematizadora, baseada no diálogo constante entre professores e alunos.

⁵ A Teoria Queer se trata de uma teoria de gênero que rompe com as normas e padrões. Ela vai além do aspecto biológico, e defende a ideia de que o gênero das pessoas é resultado de uma construção social.

Além disso, as Teorias Pós-Críticas partem do pressuposto do Pós-estruturalismo, fenomenologia, os estudos e visões pós-colonialistas. O pós-estruturalismo aponta sobre as noções de verdades de nossa sociedade e argumenta que não existe uma única verdade, mas várias, elas são socialmente construídas, o que não passa de uma invenção social. “A questão não é, pois, saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se *tornou* verdadeiro”. (SILVA, 2011, p. 124). Assim, noções como a de heterossexualidade, superioridade da raça branca e europeia, inferioridade negra, são questões que foram, ao longo dos anos, através de discursos supremacistas, ganhando um teor de veracidade.

Outrossim, o pós-modernismo propõe o diálogo, a pluralidade de sujeitos e culturas que devem estar presentes nos currículos e rejeita-se a divisão categórica entre a alta e baixa cultura. Já os pós-colonialistas defendem a inclusão de diferentes sujeitos no currículo. Dessa forma, as Teorias pós-críticas, diferentemente das tradicionais e críticas, têm como foco a diversidade de sujeitos, desconstruir noções de verdades e enxergam o currículo não apenas como uma grade de conteúdos, mas algo que está em constante construção.

Em síntese, o currículo, as teorias e suas problematizações auxiliam para a formação de identidades, contribui para a constituição de cidadãos críticos, pensantes e autônomos, mas, ao mesmo tempo, é permeado pelo poder. Por isso, é significativo conhecer suas nuances e as diferentes forças que atuam em sua construção, já que o conhecimento, o campo curricular, a escola e suas respectivas disciplinas são locais altamente disputados por diversos segmentos.

1.2 Ensino de História e seu currículo: Um território de disputas

O currículo é um local de alteração pelo acesso ao saber e está inerente ao campo cultural. “A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes do poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação”. (SILVA, 2011, p.134). De maneira análoga, a disciplina de história está no âmago dessas questões culturais e curriculares, que norteia a prática docente, define os conteúdos e como se deve proceder na sala de aula. Por isso, entender como o currículo age na disciplina de História é de grande valia para se averiguar que tipo de cidadão o ensino brasileiro pretende formar.

É importante aos professores conhecerem os implicativos dessa disciplina bem como sua constituição, suas principais concepções e as relações de interesses existentes. Bittencourt (2008) apresenta duas visões antagônicas de disciplina escolar, mas ambas têm em comum as discussões em torno do papel exercido pelas universidades no campo escolar. Segundo a autora,

o francês Yves Chevallard apresenta as disciplinas escolares como uma mera transposição dos conhecimentos acadêmicos ao mundo escolar, desqualificando assim as experiências e aprendizados construídos na esfera colegial, havendo uma hierarquização entre os conhecimentos, sendo os das universidades mais relevantes. Nessa linha de pensamento, o papel do professor consiste em apenas transmitir o saber que já vem “pronto” da academia, encontrar métodos e técnicas de transmissão desse saber aos alunos. Já os discentes, são incumbidos de receber esse saber transmitido pelo docente sem questioná-lo.

Em contrapartida às ideias de Chevallard, Bittencourt (2008) nos mostra as perspectivas de Ivor Goodson e o francês André Chervel. Esses autores consideram que as disciplinas escolares não se tratam apenas da transposição dos saberes acadêmicos para a escola. De acordo com eles, as disciplinas escolares são autônomas e possuem diferenças daquelas ciências de referência. São imersas em uma cultura escolar, possuem objetivos, metodologia e prática cotidiana que muitas vezes não são consideradas nos saberes acadêmicos.

Destarte, evidencia-se que currículo e disciplina estão interligados por nexos jurisdicionais e que eles interferem nas disciplinas escolares. De forma semelhante, a História torna-se uma arena, na qual figuram disputas de interesses que definem o conteúdo a ser produzido.

A História, enquanto disciplina autônoma no Brasil, tem origem em 1837, no colégio D. Pedro II, sendo ministrada apenas a partir da sexta série. A instituição supracitada, era destinada apenas à elite e seguia os modelos de ensino francês. Tal modelo de ensino é caracterizado pela tentativa de construção de um patriotismo, ênfase na genealogia da nação, organização cronológica dos fatos e baseava-se no Quadripartismo Histórico, onde a divisão da história é feita em: História Antiga, Idade Média, Período Moderno e História Contemporânea. Essa divisão histórica proporciona uma desvalorização dos demais povos e culturas, que por sua vez, tiveram, durante séculos, seus hábitos e tradições sucumbidos pelas eurocênticas, principalmente sob o olhar da história.

A desvalorização das diversas culturas e o uso desse Quadripartismo Histórico ainda é comum nas escolas brasileiras atuais. Chesneaux (1995) destaca que se diminui tudo aquilo que possa exceder ou incomodar e a história das classes populares incomoda, por isso que ainda é mal vista e marcada por estereótipos.

Em 1837 há a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), cujo objetivo é tentar construir uma identidade nacional para o Brasil, seguindo o modelo de ensino francês. É importante destacar que havia uma relação entre o Colégio D. Pedro II e o IHGB, pois eram

essas instituições as responsáveis por formular os programas de ensino no país, forjar e construir uma história adequada.

A ligação entre ambas as instituições era profunda. Os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre a História afetavam grandemente a instituição escolar, cujas lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas. O Pedro II e o IHGB representavam, segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização”. (ABUD, 2004, p.30).

Nesse sentido, de construção de uma identidade nacional, em 1843 Von Martius venceu um concurso criado pelo IHGB em que pretendia-se descrever a história do Brasil. A perspectiva apresentada por ele, nos mostra a ideia de democracia racial, onde a nação brasileira é constituída pela formação das três raças: o branco, o negro e o índio. Com isto, há uma tentativa de forjar um passado perfeito, onde há uma contribuição harmoniosa das três raças, mas sempre havendo uma ênfase na história dos brancos europeus e almejando também construção da genealogia nacional. Uma das características do modelo educacional francês, é a valorização dos fatos do passado, e no ensino de história brasileiro não ocorre de maneira diferente.

O conceito de história que flui dos programas e dos currículos é, assim, basicamente aquele que a identifica ao passado e, portanto, à realidade vivida, negando sua qualidade de representação do real, produzida, reelaborada, na maioria das vezes, anos, décadas ou séculos depois do acontecido. Essa forma de ensino, determinada desde sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis no momento social eram os estados e as elites”. (NADAI, 1993, p. 152).

Posto isso, o ensino de História nesse período foi marcado pela desigualdade social. Para encobrir o real vivenciado, é dada ênfase à harmônica história que é construída e enfatizada pelo passado. Também havia a presença do currículo humanista no que se refere ao ensino secundário, ou seja, ele era baseado no estudo do latim e a literatura da Antiguidade Clássica. Esses estudos tinham por objetivos a formação de valores como a moral, justiça e a prudência.

O ensino de História nas escolas secundárias, assim como na educação elementar, era marcado pela tentativa de formação da identidade nacional. A História da Civilização seguia os mesmos preceitos da História Sagrada, relatando muitas vezes a vida dos santos e personagens importantes. De modo semelhante, após 1855 é introduzida a História do Brasil, mas a mesma era bastante reduzida e confundia-se em sua constituição com a História Sagrada e para o

ingresso ao ensino superior não era obrigatório ter completado o ensino secundário. (BITTENCOURT, 2008).

No que se refere às metodologias de ensino, baseava-se na memorização. Bittencourt (2008) explana que nas escolas elementares utilizava-se o livro didático do catecismo e as avaliações eram feitas mediante a repetição das perguntas aos alunos, as mesmas podiam ocorrer de forma oral ou escrita. De acordo com os procedimentos da época, saber história era ter “na ponta da língua” decorado os nomes, fatos históricos importantes e utilizavam-se também os *métodos mnemônicos*.⁶

Após a abolição da escravatura, no final do século XIX e o início do regime republicano, surge então a necessidade de ampliar a educação. Todavia, o acesso de uma parcela maior da população ao conhecimento, não garantiu que ele ocorresse de forma justa e igualitária. Ainda devido aos padrões da época de tentar construir um nacionalismo e formação da história e identidade brasileira, o ensino ministrado era centrado em posicionar cada cidadão em seu devido lugar, os ricos ocupando os grandes cargos, enquanto ao pobre, cabia o papel de submissão.

É também diante desse cenário, onde há uma incessante crítica ao currículo humanístico que surge a necessidade de se introduzir um currículo mais científico. Nesse momento, há um questionamento e disputa a respeito da organização do conhecimento escolar, quais saberes devem prevalecer: o currículo científico ou o humanístico. Essa problematização, foi de grande valia para a definição das disciplinas escolares entre as literárias e pragmáticas, mas, em simultâneo, proporcionou maior autonomia e organização das disciplinas escolares.

Como resultado das disputas, as disciplinas escolares foram obtendo maior autonomia, afirmando seus objetivos formando um corpo próprio de conhecimentos, desenvolvendo métodos pedagógicos. A história passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico[...]. A História da Civilização substituiu a História Universal. Com isso completava-se o afastamento entre o laico e o sagrado na História, deslocando-se o motor dos acontecimentos da religião para o processo civilizatório identificado com os próprios desígnios divinos. O estado passou a ser visto como o principal agente histórico condutor das sociedades ao estágio civilizatório. (BRASIL, 1997, p. 20-21).

⁶ Bittencour (2008) mostra que os Métodos Mnemônicos se tratou de uma metodologia de ensino desenvolvida no século XIX, pelo francês Ernest Lavissee. Consistia no conjunto de atividades que estimulassem a memorização dos alunos, como, por exemplo, a utilização de imagens, livros e textos na qual proporcionam melhor fixação dos conteúdos.

Portanto, teoricamente ocorre a separação entre Igreja e Estado. O olhar da História no secundário voltava-se ainda mais forte para as questões de cunho patriótico e nacionalista. Todavia, é elementar apontarmos que, indiretamente, a igreja católica permaneceu durante anos influenciando o ensino de História brasileiro.

Nas primeiras décadas do século XX, durante o governo de Getúlio Vargas ocorreram transformações importantes na esfera educacional, e conseqüentemente no ensino de História. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação, tendo como ministro Francisco Campos. Com a criação desse ministério, as reformas educacionais, bem como a elaboração de programas para o ensino do país e o fornecimento de certificado de conclusão do curso secundário, que antes eram feitos pelo Colégio D. Pedro II em consonância com o IHGB, perdem o respectivo posto para realização dessas ações. Passa a ser tarefa do Ministério da Educação todas as questões de cunho educacional. Além disso, é a partir dos anos de 1930 que para o ingressar no ensino superior torna-se obrigatório o ensino secundário.

Logo após tomar posse ao cargo de ministro da educação, Francisco Campos dá início em 1931 às reformas no ensino secundário. Entre as medidas adotadas apontadas por Abud (2004), podem ser mencionadas: organização do ensino secundário por meio da seriação dos currículos, divisão do ensino secundário em dois ciclos, estabeleceu a frequência obrigatória e também havia a presença de um sistema de avaliação rígido aos discentes. Essa mesma autora, ainda destaca sobre as reformas de Francisco Campos que:

Ele criou o curso seriado e a programação unificada para o curso secundário, que passava a ser ministrada por escolas autorizadas pelo Ministério, em todo o território nacional. [...] A reforma de Francisco Campos estendeu a equiparação aos colégios mantidos pelos municípios, associações ou por particulares. Os programas e métodos de ensino, porém, seriam produzidos pelo próprio Ministério. Elimina-se desse modo a atribuição dos ginásios estaduais de elaborarem seus próprios programas acentuando a centralização uniformizadora do ensino secundário. Paralelamente foi organizado um sistema de inspeção federal do ensino secundário, aprofundando ainda mais o controle exercido pelo governo central". (ABUD, 2004, p.32).

Assim sendo, é verificável que a criação do Ministério da Educação e as medidas implementadas por Francisco Campos, visavam sobretudo um maior controle e vigilância do estado ao ensino. Nesse período, a história era centrada na tentativa de construção da identidade brasileira, os conteúdos eram voltados para a moral e cívica. O patriotismo era algo que deveria ser exaltado, havia o realce em datas como a Independência brasileira, Proclamação da República, figuras como Tiradentes eram celebradas. Sobre esse tipo de ensino, pode se

considerar: “A formação moral e transmissão de valores sempre estiveram presentes na educação brasileira, porém, a forma de transmitir isso e a concepção acerca desses valores têm variado segundo o contexto sociopolítico e as forças sociais dominantes no país” (FONSECA, 2003, p.21). Durante o governo varguista, uma das principais características foi a valorização dos princípios da moral e o apreço ao patriotismo.

Outrossim, é nesse contexto de exacerbado nacionalismo brasileiro, que ganha força, sob influência americana, o movimento da chamada Escola Nova. Esse movimento de renovação curricular, conhecido no Brasil como Escolanovismo, baseava-se nas ideias de autores como John Dewey, e era centrado no desenvolvimento da criança. Ele chegou às terras brasileiras através de Rui Barbosa em 1882, mas o seu auge e maior desenvolvimento aconteceu nos anos de 1920 e 1930. Também acabou influenciando figuras como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, o que propiciou a criação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”⁷ em 1932. De acordo com esse modelo de ensino progressista, a educação seria uma ferramenta importante para a transformação de um mundo mais justo, democrático e igualitário. Também acreditavam que ela deveria ser obrigatória e gratuita para todos e um ensino que considerasse os interesses dos alunos, já que eles possuíam um papel importante no que se refere ao aprendizado. Além do ensino ser relevante, o mesmo possuía a função de preparar para a vida do discente.

Inspirados nos ideais progressistas, os pioneiros procuravam basear-se nas ideias americanas de currículo e ensino, para então adaptar ao contexto brasileiro e visavam superar o modelo tradicional, o enciclopédico francês. É significativo pontuar que as reformas implementadas em alguns estados brasileiros pelos pioneiros, bem como suas visões educacionais, correspondem às origens do campo curricular como áreas de estudo no Brasil (MOREIRA, 1997). Nos anos de 1920 e 1930 ocorrem tais reformas, como a de Antônio Sampaio Dória que tentou pôr fim ao analfabetismo na região de São Paulo e para que isso ocorresse, buscava tornar obrigatório pelo menos dois anos de escolarização em níveis primários. A reforma de Bahia promovida por Anísio Teixeira, levou em consideração os interesses das crianças baianas, o currículo era centrado em disciplinas e ocorria de acordo com as realidades e perspectivas do estado. As disciplinas tinham por objetivo contribuir para o indivíduo viver em sociedade. Foi a partir disto que Teixeira viajou aos EUA para estudar mais a fundo as ideias progressistas, em seguida procurou difundir essas visões pelo Brasil.

⁷ Este documento tinha como principais pautas: uma educação laica, gratuita e obrigatória, criação de universidades e um sistema de ensino que permitisse o ingresso das diversas classes a educação.

As reformas elaboradas pelos pioneiros representaram um importante rompimento com a escola tradicional, por sua ênfase na natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e avaliação e, ainda por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor aluno”. (MOREIRA, 1997, p. 92).

Logo, os pioneiros da educação foram relevantes e marcaram a tentativa de modificar a educação brasileira e pôr fim ao modelo tradicional francês. Todavia, o ensino escolanovista e as reformas educacionais propostas por eles acabaram não ganhando raízes e se solidificando no Brasil, perdendo força durante o Estado Novo.

No século XX, há o surgimento dos Estudos Sociais, baseados no modelo americano de ensino. Almejava-se com isso, substituir as áreas de História e Geografia das escolas, por outro lado, introduzir e dar mais ênfase às questões morais, cívicas e patrióticas. Também é relevante destacar que a introdução dos estudos sociais pretendia moldar o aluno, além de introduzi-lo ao modelo capitalista. Bittencout (2008) nos mostra que as matérias que compunham seus estudos deveriam: “Favorecer a ação individual e o espírito de competitividade como garantia de sucesso, condição que exige um desenvolvimento de capacidade de crítica segundo os moldes liberais: criticar para aperfeiçoar o sistema e melhor se adaptar a ele”. (BITTENCOUT, 2008, p.75). Assim, forma-se um aluno do interesse do estado, um ser rentável.

Os estudos sociais não contribuíam para o pensamento crítico do aluno, mas proporcionavam a valorização do progresso, o cívico, o patriótico, datas e símbolos onde se enfatizava o Brasil como bom e belo. Além da estima pelo modelo capitalista, tais fatores acabavam contribuindo para a desvalorização da história e seus respectivos conteúdos. Porém, os estudos sociais não se propagaram e desenvolveram de forma consistente nessa época, eles só passam a ganhar mais espaço e integrar de forma consistente o currículo nos anos de 1970, época do período da ditadura civil-militar brasileira. Nesse contexto, as disciplinas de História e Geografia de fato perdem espaço no ensino.

O período do governo Vargas é marcado pelo intenso nacionalismo. Após a saída do ministro da Educação Francisco Campos, quem o substitui é Gustavo Capanema e uma de suas ações mais importantes de cunho educacional foi a Reforma Capanema, que ocorreu em 1942. Entre as medidas implementadas podem ser citadas: a separação da História Geral e a do Brasil, aumentando assim a carga horária da segunda disciplina mencionada. Também ocorre a ampliação do ensino da História da América que antes não era enfatizada. Além disso, estabeleceu-se dois níveis para o ensino secundário: “O curso ginasial, de quatro anos, e o curso

colegial, separado em curso clássico e curso científico, de caráter propedêutico, com mais três anos”. (BITTENCOURT, 2008, p.82). A Reforma de Capanema estava de acordo com os objetivos do governo Vargas, tal fato era evidente, pois, pretendia-se valorizar o patriotismo e enaltecer as ações desenvolvidas pelo presidente.

Após o fim do Estado Novo e no início do governo de Dutra, em 1946, ocorre a criação de uma nova constituição para o Brasil, e nela previa-se a instauração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que seria encarregada de regularizar e definir o que deveria ser ensinado nas escolas brasileiras. Todavia, essa LDB só sai do papel e realmente é criada em 1961. O ensino da época foi dividido em três níveis: o primário, o médio e o superior, sendo que para o ingresso do último citado era necessário fazer o exame de admissão. O ensino desse período era excludente e geralmente quem tinha uma educação de melhor qualidade eram os mais ricos. A evasão escolar e os índices de analfabetismo eram altos, geralmente quem tinha o domínio a respeito do que seria ensinado e aprendido nas escolas era a elite.

Na década de 1950, houve também movimentos e insatisfações da classe estudantil e de diversos outros segmentos que buscavam um ensino justo, democrático e igualitário, no sentido de que todos tivessem acesso a uma educação de qualidade e pudessem ingressar ao ensino superior. Tais reivindicações ocorrem porque o ensino na época era marcadamente elitista. Nesse mesmo período, durante o governo de Juscelino Kubitschek, que tinha como foco o desenvolvimento econômico da indústria, ocorreu a abertura ao capital estrangeiro. Por meio dessa abertura, mudanças ocorrem na economia, no ensino e no campo do currículo. Em 1956, o Brasil firmou um acordo com os Estados Unidos, que ambicionava melhorar a qualidade do ensino das escolas primárias que passavam por inúmeros problemas, como altos índices de evasão escolar, frágil formação de professores, entre outros. Essa iniciativa chamava-se: Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) e tinha por objetivos:

- (a) treinar supervisores de ensino primário e professores de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de professores; (b) produzir, adaptar e distribuir materiais didáticos a serem usados no treinamento de professores; e (c) selecionar professores competentes, a fim de enviá-los aos Estados Unidos da América do Norte para treinamento em Educação Elementar”. (TEIXEIRA, 1964, p. 56, apud, MOREIRA, 1997, p.110).

A criação desse programa proporcionou o surgimento no Brasil de um modelo de ensino mais técnico e voltado para as questões de memorização. Era muito comum serem oferecidos

cursos a professores, até com viagens aos EUA para terem uma melhor compreensão na questão da área curricular. As disciplinas que compunham a base desse programa como o “Currículo na escola elementar”, a disciplina de “Supervisão no ensino da escola” e a “Currículo e supervisão”, pretendiam elencar como o currículo deveria ser desenvolvido. Tais medidas visavam controlar o processo curricular, havendo assim uma preocupação constante com métodos e técnicas (MOREIRA, 1997). A preocupação com a educação e os currículos provêm em decorrência das pressões de diversos segmentos, como a classe estudantil, por exemplo.

Em virtude de tudo isso que foi mencionado a respeito do currículo e ensino de história, observa-se que houve sempre um controle e preocupação na educação escolar, a história das massas era apagada do âmbito educacional. Sobre o papel da História, Chesneaux afirma:

A história seria uma grande máquina auto-seletiva, capaz de “reter” ou “esquecer” as pessoas, as datas, os fatos; ela tem até suas questões menores, porque está bem organizada. Ela seria capaz de dar lições, de distribuir lauréis aqueles que conseguiram manter-se em cena ou mesmo de conduzir julgamentos de seu “tribunal” ... e às vezes ela guarda seus “enigmas”, recusa-se a falar”. (CHESNEAUX, 1995, p. 22).

A partir de sua apropriação pelo Estado, a história é seletiva, está sempre bem organizada e como o autor citado elenca “esquece” fatos. Trata-se de um campo amplamente disputado. Conforme as ideias apresentadas por Fonseca (2003), a disciplina que vem se difundindo no Brasil desde o seu surgimento, caracteriza-se pela simplificação do conhecimento histórico, ela é feita por alguns e contribui para a concepção de sujeitos autoexcludentes. Ademais, é marcada pela contínua interferência dos dirigentes, pois, é vista como “perigosa”.

Durante o período da Ditadura Militar, os conflitos foram constantes em diversos aspectos, principalmente no educacional, que foi amplamente vigiado. A ditadura se instaurou no Brasil em abril de 1964, após os militares, a ala empresarial brasileira, com apoio americano se virem insatisfeitos e ameaçados com o governo de João Goulart e suas ideias de Reforma de Base, na qual visava modificações em diversas áreas como: a educacional, agrária, urbana, bancária. Outro motivo que acarretou ainda mais insatisfação foi porque enxergavam uma suposta aproximação do governo com os princípios comunistas, uma ameaça que os EUA tentavam combater. Em detrimento disso, os militares brasileiros — com suporte norte-americano — conseguem se estabelecer no poder por meio de um golpe e derrubam de forma inconstitucional o governo de Jango.

Em uma primeira análise, convém evidenciar que após a instauração do regime militar no Brasil, o ensino de História e seu currículo estavam vinculados ao desenvolvimento econômico e à segurança nacional. A educação centra-se nas questões tecnicistas, influenciada pela teoria tradicional de currículo e ensino estadunidense, almejando assim formar alunos aptos ao mercado de trabalho e administrar a educação da mesma forma que uma empresa. Assim, foram formuladas legislações, reformas e diversas medidas para que a educação fosse lucrativa. Para isso, os militares muniram-se da repressão e força para conter aqueles que fossem contrários ao regime imposto.

Uma das medidas apontadas por Fonseca (1993), foi o fato dos representantes religiosos da igreja católica e empresários passarem a dominar os Conselhos de educação. Dessa forma, predominou-se o ideário de educação privatista, desenvolvimento e segurança nacional. Além do mais, a criação de uma nova constituição em 1967, estabelece um ensino gratuito e obrigatório, porém, deixa de veicular a quantidade de verbas destinadas à educação e ao orçamento geral da união. Em consequência disso, há uma grande redução dos investimentos do estado nessa área, proporcionando o sucateamento do ensino público, em oposição ao crescente número de instituições privadas, em sua maioria, concentradas em instituições católicas. Nisso, o governo militar propiciou um aumento do número de estudantes na escola ao tornar o ensino obrigatório, mas não garantiu medidas para que esses alunos pudessem permanecer na instituição.

Ademais, o estabelecimento da Reforma Universitária promulgada pela lei nº 5540 de 1968, se trata de mais uma medida implementada no que se refere ao campo educacional. Ela almejava atender os anseios por cursos superiores de graduação e pós-graduação. Contudo, como um instrumento do governo militar, pretendia controlar o ensino. Sobre essa reforma, Fonseca (1993), afirma:

[...] Tinha objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das instituições de Ensino Superior. Medidas como a departamentalização, matrícula por disciplina, unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios, fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos professores e o modelo administrativo empresarial implantado nas faculdades representam o “ajustamento” da Universidade brasileira à ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes”. (FONSECA, 1993, p. 21).

A Reforma Universitária proporcionou um maior controle e vigilância aos professores, alunos e a própria instituição, que passaram a ser monitorados pelo governo. A instauração do

Ato Institucional nº 5 (AI-5), no governo Costa e Silva também em 1968, acarretou ainda mais o medo e aumento da censura, perseguição política, o exílio também foi uma prática comum na época, além da repressão a diversas categorias como a professores, alunos e todos aqueles que se mostrassem contrários ao regime. Essa reforma, na prática, significava um acesso maior da classe rica ao ensino superior, pois, os mais pobres muitas vezes em detrimento de sua vulnerabilidade econômica e o sucateamento do ensino brasileiro não conseguiam permanecer nas escolas e concluir o ensino médio. Além disso, aqueles que concluíam o ensino médio, se depararam com um número limitado de vagas nas instituições de ensino superior e eram submetidos a exames classificatórios para terem acesso às universidades.

No mesmo princípio da Reforma Universitária, o presidente Médici em 1971, sob a lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, estabeleceu uma reforma educacional no 1º e 2º grau. Esta reforma teve como objetivo tornar o aluno apto para o mercado de trabalho e, implicitamente, desqualificar as disciplinas de ciências humanas, sobretudo História e Geografia. O ensino de 1º grau, passou a ter a duração de oito anos e compreenderia da 1ª a 8ª série, sendo um ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos. Já o 2º grau passou a ter como meta a profissionalização, ou seja, oferecer cursos para que o discente ao término dos estudos esteja adequado ao trabalho.

Sobre isso, Fonseca (2003, p. 17) declara: “Torna-se compulsória a profissionalização técnica em nível médio, praticamente eliminando dos currículos de 2º grau a parte de formação geral, especialmente a da área de ciências humanas”. Nesse contexto, a História passou a ser entendida como disciplina de segundo plano, afetar a criticidade dos alunos era um dos objetivos desse ensino. Logo, ela estava presente no currículo do 2º grau, porém de forma bastante reduzida. Isto é, a grade curricular era voltada, em sua maioria, para o ensino geral em detrimento das específicas. Dessa forma, contribui para incentivar os jovens a iniciarem cedo ao mercado de trabalho e como consequência direta disso, acaba contribuindo para uma redução no que se refere a demanda de cursos para o ensino superior.

Nesse cenário, o ensino baseava-se nas concepções tecnicistas de currículo e a descaracterização da História era uma prática comum. Sobre essa teoria tradicional, Silva (2011) aponta as ideias de Bobbit, seu idealizador: “é possível estabelecer padrões definitivos para os vários produtos educacionais”. (SILVA, 2011, p.24). Sendo assim, a escola funcionava da mesma forma que uma empresa, havia necessidade de organização, estabelecer objetivos, e um controle porque o desenvolvimento econômico ocorre em detrimento dos investimentos no campo educacional. Essa visão de ensino, a organização, as concepções de Doutrina de

Segurança Nacional⁸, nortearam a implantação da ditadura militar no Brasil e tiveram influência contínua estadunidense. Sobre isso, Fonseca expõe:

A presença americana fez-se marcante por meio de inúmeros mecanismos: ingeridos nos processos políticos – como, por exemplo, no golpe político de 1964, na elaboração da política educacional, especialmente nos currículos; e por meio da intensa propaganda anticomunista”. (FONSECA, 2003, p. 24).

Dotados desses princípios tecnicistas americanos, o aluno era um mero receptor e o professor não poderia ficar de fora desse processo, era preciso moldá-lo para se adaptar ao modelo vigente, o mestre não deveria formar mentes pensantes, mas transmitir apenas os saberes necessários para o trabalho. Diante disso, Arroyo (2011), elenca que o período ditatorial brasileiro acabou limitando a autoria docente, uma vez que o professor ficou encarregado de apenas cumprir os objetivos que lhe foram repassados, ele não poderia instigar a criatividade do alunado, pois eram controlados, vigiados a todo instante. É válido postular que Fonseca (1993) corrobora com tal afirmação, pois, destaca que os princípios de autonomia docente iriam em confronto com os ideais da ditadura. Por isso, esse momento é marcado pela desqualificação docente.

Nesse contexto, são implementadas inúmeras medidas que contribuíram para o menosprezo à categoria de professores. Entre elas, pode-se citar em 1969, ancorado pelo AI-5, a criação dos cursos de licenciatura curta, que visavam atender a carência de professores na área de Ciências Humanas em detrimento do maior número de alunos nas escolas. Tratava-se de cursos rápidos, baratos, sem necessidade de muitos investimentos e formavam a mão de obra para a educação. Uma das características desses cursos, é que por serem mais curtos que as demais licenciaturas tradicionais, sua grade curricular conteudista não preparava o professor para estar de fato para a sala de aula, mas sim, apenas para cumprirem os anseios do estado. Era rotineiro e enfadonho o uso constante do livro didático — a criticidade era algo fora de cogitação.

Além do mais, ideias que já vinham se desenvolvendo no Brasil ganharam mais força no período ditatorial e também contribuíram muito para a desqualificação docente, como, por exemplo, a inclusão dos Estudos Sociais que voltam à tona as escolas. Esse ensino, previa que História e Geografia fossem englobadas em uma única disciplina: os Estudos Sociais. Sobre esse tipo de ensino, é importante destacar que os autores Horn e Germinari (2010, p. 27-28)

⁸ A Doutrina de Segurança Nacional teve início após a Segunda Guerra mundial, sob influência americana e visava combater todos aqueles que fossem considerados inimigos internos. No Brasil, embasou o golpe militar e justificou o uso da repressão. Teve início quando os militares brasileiros começam a frequentar cursos militares americanos.

afirmam: “Com esta medida, os planos curriculares tornaram-se vazios e descaracterizados, voltados muito mais a atender os interesses ideológicos dos setores que controlavam a esfera política do que propriamente o desenvolvimento das ciências humanas”. Porquanto, como resultado disso, há o aumento do menosprezo da disciplina de História.

Outro ponto que necessita ser postulado é a implantação em diversas instituições de Cursos de Licenciatura Longa e Curta em Estudos Sociais, que pretendia formar professores aptos a ministrarem as disciplinas de Moral e Cívica, bem como os Estudos Sociais. O currículo de tais cursos era constituído por:

História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência Política, OSPB e as obrigatórias EPB e Educação Física, além da área pedagógica. A duração das licenciaturas curta e longa deve ser de respectivamente 1.200 horas, o que equivale a um ano e meio letivo, e 2.200 horas, o que equivalente a 3 anos letivos”. (BRASIL, 1972 apud, FONSECA, 1993, p.27).

Então, com a adoção dessa medida, a História foi drasticamente reduzida dos currículos. Para agravar a desvalorização dos profissionais dessa categoria, em 1976, o governo autoriza que apenas professores formados nos cursos de Estudos Sociais ministrarem a respectiva disciplina, contribuindo assim para a exclusão dos professores de História, visto que esse campo estava presente no 1º grau diluído nos Estudos Sociais. Nesse âmbito, restava-lhes aos docentes de história apenas o 2º grau, mas a referida disciplina era bastante reduzida, já que se valorizava um ensino mais geral.

A incorporação desse currículo no Ensino Superior se deu pela criação da disciplina, nos cursos de graduação e pós-graduação, de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Era habitual a valorização da pátria, bandeira, símbolos e heróis nacionais, atos e desfiles cívicos, tudo isso como uma forma de controle e também ferramenta de repreensão a classe estudantil e professores (FONSECA, 2003). Os estabelecimentos de ensino ficam obrigados a propagarem tais ideias e vincularem as respectivas disciplinas citadas nas escolas, já que elas faziam parte do currículo, a Organização Social e Política do Brasil (OSPB), também se encaixavam nesse aspecto. Além disso, para verificar o cumprimento dessas ações e controlar a educação, foi criado em 1969, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNLD), encarregada de elaborar os currículos e programas para a Educação Moral e Cívica. Se tratava de uma doutrina e estava atrelado ao controle estatal.

Acerca dessa configuração educacional, Fonseca (1993) revela que a escola perde sua autonomia de criação porque recebe tudo preestabelecido: planejamentos, orientações, as diretrizes, garantindo apenas que os alunos ao final da escola possam saber apenas o que for

conveniente. Logo, os professores ficavam de longe das discussões educacionais e da elaboração dos currículos, restando-lhes o papel de mero transmissor curricular. Já o aluno, acaba sabendo muito pouco ou quase nada sobre si, sendo a criticidade uma utopia.

O currículo e ensino de História, no período da ditadura, foi bem estruturado para atender os interesses do mercado capitalista e reproduzir suas estruturas. A respeito do conhecimento histórico e a relação com mercado, Arroyo (2011) explana:

O mercado é pouco exigente em relação aos conhecimentos de seus empregados e dos mestres dos seus empregáveis. O que valoriza não é o pensar, mas o fazer eficiente e lucrativo para o mercado. Quanto o trabalhador menos souber, mais controlável e mais desvalorizado será. Quanto mais conhecimento mais livre”. (ARROYO, 2011, p. 109).

Com isso, o conhecimento, o currículo e a escola refletiram, por esse lado, os anseios do capitalismo. De acordo com o autor citado e a respeito da ditadura militar, exigiu-se poucos conhecimentos dos alunos e professores para que pudessem ser moldados e atendessem aos interesses governamentais, assim como a aptidão ao trabalho. A história e a educação eram alvos constantes do governo. Sobre isso, Fonseca (1993) problematiza:

O ensino de História tem afirmado sua importância como estratégia política, como instrumento de dominação, porque capaz de manipular dados que são variáveis importantes na correlação de forças e capaz de uma intervenção direta no social, através do trabalho com a memória coletiva. Nesse sentido, esteve submetido a lógica política do governo”. (FONSECA, 1993, p.43).

Portanto, a História esteve a serviço dos dirigentes, eles esculpam a educação a partir de seus anseios. Todavia, nos anos de 1960 e 1970 em meio a esse turbilhão de acontecimentos e a violência causada pela vivência da ditadura militar, surge nesse contexto, no Brasil — as teorias críticas — que questionavam esse ensino tradicional e retratavam que os currículos e a educação estavam voltados aos interesses da classe dominante. Questões como: ideologia, capitalismo, poder, cultura, conscientização e resistência, são algumas problematizações fundamentais dessa corrente teórica.

Apple (1982, apud SILVA, 2011) demonstra haver uma relação entre a forma como a economia e o currículo estão organizados. Para ele, a escola é um espelho que reflete os interesses da classe dominante. Essa teoria está interessada em saber por que este e não outro conhecimento faz parte do currículo. Também preconizava que o colégio é um local de libertação das classes dominadas, deve-se lutar por essa libertação, e o saber é algo que se constrói mutuamente.

A classe docente e discente reivindicou seus direitos em prol de um ensino de qualidade. Fonseca (1993) revela que ocorreram manifestações da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), criada em 1961, que posteriormente anos depois passa a ser denominada de Associação Nacional de História, mas permanecendo a mesma sigla. Junto a isso, há também outros diversos movimentos sociais. Nesse sentido, essa autora elenca que a categoria educadora pretendia o fim das Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais e sob pressão, o governo recua em algumas medidas, como em 1976, se especulava a possibilidade de reintroduzir História e Geografia a partir da 5ª série de forma autônoma.

Mediante as pressões populares, no governo Geisel há o início de uma abertura “lenta, segura e gradual”. Todavia, isso não põe de fato fim a repressão aos opositores, mas marcam os primeiros passos para o surgimento da democracia. Em 13 de outubro de 1978, o respectivo presidente, por meio de uma emenda constitucional revoga o AI-5, bem como os 17 atos institucionais instaurados neste período. No governo de João Figueiredo, no ano de 1979, em um contexto de mobilizações sociais é concedida a anistia a presos políticos. Em seu mandato ocorre o fim do bipartidarismo, lutas por eleições diretas, entre outros aspectos.

É também nos de 1970 e 1980 que se propaga no Brasil as ideias da teorização Pós-Crítica do Currículo, voltadas para o multiculturalismo, e partem do pressuposto da fenomenologia, do pós-estruturalismo, do pós-colonialismo e centram-se nas questões do sujeito. Elas vão além dos fundamentos das teorias críticas de ideologia, capitalismo, e problematizam noções e conceitos de verdade que foram veiculados ao longo dos anos, se tratando de algo construído socialmente. São os princípios das teorias críticas e pós-críticas, associados ao momento vigente de reivindicações que posteriormente nortearão as reformas curriculares dos anos de 1980 e 1990 e as atuais reformas no Brasil, em prol de um ensino mais democrático. Em 1985 ocorre o fim da ditadura militar com a solicitação de eleições diretas para a presidência, mesmo que essas eleições só se concretizem de fato apenas em 1989.

Em meio a esses debates sociais, nos anos de 1980 há um repensar no que refere ao ensino de História em todo o âmbito educacional, apesar de ainda estarem em vigor as diretrizes da Reforma Educacional Lei nº 5.692/71. Em diversos estados ocorrem reformulações curriculares como em São Paulo, Minas Gerais, no Rio de Janeiro e tantos outros. Essas reformas ocorreram a partir da eleição de governos de oposição ao regime ditatorial, pois eles pretendiam, ao menos em discursos, melhorar a educação e reduzir os índices de repetência, evasão e a desigualdade educacional.

O país vivia a influência dos autores do Construtivismo, do Materialismo Histórico e uma perspectiva de uma multieducação — voltando-se a um currículo interdisciplinar englobando os conhecimentos da vida do aluno e as diversas áreas do saber. Na década de 1980, foi criado o Programa Especial de Educação (PEE), no Rio de Janeiro e tinha por objetivo melhorar a educação das camadas populares, pois acreditava que a escola era seletiva e elitista. Esse programa foi inspirado nos ideais progressistas de currículo e a partir do PEE, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Rocha (2002), problematiza que a proposta dos CIEPs foi idealizada e contou com apoio do vice-governador Darcy Ribeiro, e pretendia a construção de escolas em tempo integral, ampliar a rede escolar pública e investir “pesado” na criança pobre, proporcionando-lhes um ensino de qualidade e propondo caminhos para saída da marginalização. Para isso, treinavam professores para serem capacitados a esse modelo de ensino, uma vez que além das aulas cotidianas, eram oferecidas atividades extracurriculares que auxiliavam na formação cidadã. Além dos CIEPs, também houve uma proposta de um Plano Básico de Estudos voltados ao 2º grau e centrava-se em uma formação geral e possuía um caráter não conteudista, almejando construir um cidadão crítico, participativo e bem como a valorização pluralismo de ideias.

Essas propostas de transformações curriculares tinham em comum: a valorização dos saberes dos alunos, a presença de elementos das teorizações críticas e o enaltecimento do diálogo entre docentes e discentes. Outra vitória pertinente no contexto de democratização, foi a Carta Magna de 1988, que garantiu diversos direitos aos brasileiros, sendo considerada uma “Constituição Cidadã”. Ela substituiu a constituição de 1967, vigente no período militar e no que se refere à educação, estabelece:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- igualdade de condições para o acesso a permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar divulgar, o pensamento, a arte e o saber.
- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.
- IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1998).

Assim, de acordo com a Constituição, é possível postular que a educação é um direito de todo cidadão e deve ser pautada em um ensino justo, igualitário, direcionado para questões multiculturais. É apenas nos anos de 1990 que as diretrizes e princípios que nortearam a ditadura

são extintas. Fonseca (2003) argumenta que nessa década as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB), a Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e os cursos de Licenciatura Curta foram anuladas. É nesse momento que as disciplinas de História e Geografia passam a ser tratadas com mais autonomia e as formulações curriculares que se sucedem, almejam partir das noções críticas e pós-críticas, embora o currículo, a educação e o ensino de história não deixem de serem alvos de controle e preocupação.

No tocante às propostas educacionais que se intercorrem no final dos anos de 1990 e as que se realizam atualmente no século XXI, é importante elucidar a presença das influências do Neoliberalismo⁹ que ganhou mais força no Brasil no final dos anos de 1980, mas perpassa a sociedade atual. Arroyo (2011) expõe que a ameaça dos coletivos populares que pressionam constantemente o currículo oficial pelo pertencimento social e o direito ao reconhecimento de suas identidades, histórias, é um fator que justifica um maior controle estatal ao utilizar-se de políticas educacionais. Teoricamente, elas partem do pressuposto de visões pluralistas e democráticas, mas tentam “podar” o alunado e o corpo docente controlando-os, e o uso de políticas neoliberais voltadas ao capitalismo na qual enxergam a escola como consumidora desse mercado, é esse instrumento. Então, medidas para a solidificação desse modelo são implementadas, de início, no governo de Fernando Henrique Cardoso, como em 1996 com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), legislação que regulamenta o ensino brasileiro e rompe com a LDB elaborada no período ditadura militar. Alguns dos princípios estabelecidos pela LDB:

Título II- Dos Princípios e Fins da Educação Nacional:

Art.2 A educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Art.3 O ensino será com base nos seguintes princípios:

- I- Igualdade de condições para o acesso a permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV- respeito a liberdade e apreço a tolerância. (FEDERAL, 2005 p.7).

Desta maneira, apesar de a LDB pregar a defesa de uma educação pautada no respeito e tolerância, na prática, a ênfase é dada a formação do estudante para o mercado de trabalho,

⁹ O Neoliberalismo se trata de uma doutrina socioeconômica e uma de suas principais características é mínima intervenção do estado na economia, pretendendo assim incitar o desenvolvimento econômico, ou seja, está voltado ao capitalismo.

indo em encontro às ideias neoliberais, ou seja, voltadas ao capitalismo, sendo o aluno visto como ser passível de ser moldado para atender esses anseios. O professor, e todo o trabalho humano é visto como algo insignificante para o ordenamento curricular como aponta Arroyo (2011), pois seus saberes produzidos e valores vividos muitas vezes não são considerados. Silva, (2011, p.81) também explica sobre essa questão: “Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista”. Diante disso, o currículo é marcado pelo capitalismo e além da LDB, também são adotadas outras políticas educacionais nesse mesmo viés, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), criada em 1996, amparada pela LDB. Elas são reforçadas por lei e destacam metas, objetivos para as escolas seguirem. Também contribuem para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola e oferecem normas a cada etapa da educação, por isso há diretrizes para a educação infantil, fundamental, médio e para a formação de professores, ou seja, elas proporcionam que exista uma formação nacional comum nas escolas. Isso se trata de mais um mecanismo estatal para vigiar o ensino.

Nesse contexto, Arroyo (2011) destaca que, mesmo com um discurso emancipador, essas atuais políticas educacionais e a fragilidade da formação docente, contribuem para a difusão aulista do professor, aquele incumbido de expor os conhecimentos necessários aos alunos. O autor também destaca que tais políticas acarretam o bloqueio da autonomia docente, dado que o professor se encontra pressionado por um currículo caracterizado por inúmeras metas avaliativas, marcado por legislações, diretrizes que ditam como o professor deve proceder, fazendo com que muitas vezes o mestre acabe deixando de lado a realidade escolar, as suas experiências de vida e a dos estudantes — saberes estes que deveriam ter um foco maior no cotidiano escolar. Assim como a LDB, as DCNs, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), não ficam de fora desse processo de controle escolar. Os PCNs, elaborados em 1997, não são obrigatórias por lei, são divididos por áreas de conhecimento e orientam as escolas, os professores e norteiam a produção de materiais didáticos. No que se refere aos objetivos de História do ensino fundamental, apresenta:

[...] Conhecer e respeitar o modo 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;
Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilite modos de atuação;
[...] 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 as diferenças e a luta contra a desigualdade. (BRASIL, 1997, p. 43).

Os PCNs orientam a prática docente e assim como as DCNs estão marcadas pelos interesses do capital e explicitam o currículo que o professor deve tomar como base para orientar seu trabalho. Então, por meio disto, o educador e a escola são, a todo instante, responsáveis por implementar o que o estado dita. Além disto, é pertinente esclarecer que as políticas avaliativas também fazem parte desse processo, e são instrumentos de controle do sistema escolar, como, por exemplo a criação nos anos de 1990 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que busca medir o desempenho dos alunos e a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Também foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem objetivo de classificar as escolas pelo grau de aprendizagens dos alunos e é calculado por meio do resultado das aprovações e reprovação escolar e as médias obtidas no SAEB.

Arroyo (2011) problematiza que os currículos são pobres em experiências porque são mais pobres ainda em sujeitos. Ele ainda diz que a ausência desses sujeitos não se trata de um esquecimento, “mas uma exigência do próprio padrão de produção do conhecimento tido como válido” (Arroyo, 2011, p. 140). Então, o desaparecimento dessas pessoas é proposital. Além disto, este autor mostra que as crianças passarão anos no ensino fundamental, no ensino médio, e ao término escolar, acabam sabendo muito pouco ou quase nada sobre si, ou seja, o currículo é pobre em experiências, apesar das prescrições curriculares pregarem um ensino plural e igualitário, na prática, não acaba ocorrendo de fato. Há uma preocupação constante da educação atual nos índices de aprovação/reprovação, eles são pertinentes, mas ao partir apenas dessa premissa, o programa educacional acaba deixando de lado a prática cotidiana na sala de aula, pois, os saberes aprendidos partem da experiência social. Arroyo (2011, p. 322) também elenca: “Em cada aluno reprovado, são reprovados suas vivências do seu tempo”, ou seja, o tempo e a realidade social fora do ambiente escolar de muitos estudantes são contraditórios ao multiculturalismo que está presente nos programas curriculares e no cotidiano da sala de aula.

Bittencourt (2008) distingue três categorias de currículo: o formal ou pré-ativo que se trata daquele que é criado pelo poder estatal, ou seja, é marcado por normas e técnicas, pode se citar como exemplo, os PCNs, LDB, diretrizes, as legislações e a política avaliativa. Há também o interativo que corresponde ao que é realizado na sala de aula e por fim o currículo oculto, que se trata de valores e comportamentos que não fazem parte do currículo oficial, mas são fundamentais para a formação identitária.

Goodson (1995) também descreve a respeito dos currículos e relata que ele se trata de uma construção social e deve ser analisado tanto em nível de prescrição quanto na prática, pois, a prescrição acaba oferecendo parâmetros e limitando muitas vezes a prática cotidiana da sala de aula, uma vez que em nível pré-ativo, informa os objetivos da escolarização e isso acaba sendo levado em consideração na prática escolar. Em decorrência disto, o currículo não pode ser visto como algo neutro, há interesses no que se refere a sua constituição.

A teoria curricular e o estudo do currículo estão estreitamente interligados, uma vez que os estudos curriculares se alimentam da teoria, mas também – talvez o mais importante – porque os paradigmas teóricos orientam as tendências e aspirações do estudo sobre o currículo [...]. As teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas. Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar. (GOODSON, 1995, p. 47).

Sob esta ótica de que o currículo é utópico e não realista, verifica-se que em nível pré-ativo o multiculturalismo também está presente no currículo escolar por meio dos programas e diretrizes educacionais, bem como no ensino de História, mas na sala de aula ainda parece estar um pouco distante. O currículo é de acordo com Sacristan (1995, p. 86) “A soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados”. Sendo assim, vai muito além do que está na prescrição e como este próprio autor elenca posteriormente, não se trata apenas de introduzir uma linguagem multicultural nos currículos, é preciso ir além e analisar a linguagem, a prática escolar e a realidade docente e discente.

É importante frisar que além da análise pré-ativa e a interativa, o currículo oculto também merece um melhor esclarecimento e há uma necessidade de desocultá-lo, uma vez que ele contribui para a propagação de valores. Silva (2011, p. 79) diz que “O currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo”. Além disso, ele permite que os alunos se ajustem ao mercado capitalista, ensinando valores, comportamentos, princípios, a própria organização do espaço escolar, o tempo de cada tarefa, a separação dos alunos por níveis de capacidade ou rendimento, são exemplos desse ordenamento capitalista presentes na escola.

Sentar-se adequadamente na carteira, ter ordenadas e limpas as coisas, permanecer aseado, falar somente se perguntado, olhar em silêncio para frente, permanecer em silêncio em tempo prolongado, usar apenas o material próprio, até que se receba a ordem de que já pode mover ou trocar de atividade ou lugar é, para os alunos precedentes de determinados grupos sociais, uma

pura e simples imposição arbitrária que não é facilmente tolerável”.
(SACRISTAN, 1995, p. 103)

Nesse contexto, desocultar o currículo oculto é essencial para romper com este paradigma e Silva (2011, p 80) mostra que “Supostamente, é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. Tornar-se consciente do currículo oculto, significa de alguma forma, desarmá-lo”. Logo, a partir do momento em que se questiona e torna-se consciente do currículo oculto, possibilita os diversos grupos sociais conhecerem o processo de construção do currículo, possibilitando assim desarmá-lo.

As atuais políticas curriculares pretendem partir do multiculturalismo e não se trata de algo fácil, são muitas culturas e identidades, principalmente no Brasil, um país tão diverso. Porém, uma das principais dificuldades no que se refere a implantação do currículo multicultural apontado por Sacristan (1995) é a assimilação da subcultura dos dominados em relação dos dominantes, ou seja, ele nos mostra o triste fato de que dificilmente se parte da noção do Biculturalismo, em que as culturas tenham o mesmo grau de importância e prestígio, pois, na maioria das vezes a cultura dominante é aquela vista com maior valor. Embora Silva (1995) esclareça que não existe nenhum critério na qual declare uma determinada cultura ou povo como superior ao outro, se tratando assim de uma construção social — um jogo de poder e forças ideológicas na qual apresenta um determinado povo, ou cultura como “A cultura”.

Diante dessa questão, afirma Chesneaux (1995, p.23): “Existe uma grande fome de história entre o povo”, isto é, os diversos grupos sociais almejam ter sua memória, história e experiências presentes no currículo, na prática escolar e no ensino de história. Questionar o currículo oficial e partir de um currículo multicultural apesar dos seus problemas é o primeiro passo para um ensino mais igualitário. Silva (1995) corrobora com tal ideia, pois, ele preconiza que o currículo multicultural não parte apenas da cultura dominada, mas almeja questioná-la e interrogar da mesma forma que faz com a cultura dominante, colocando ambas no mesmo patamar, propondo assim, pontos de acesso às culturas e rompimento das fronteiras.

Ademais, Sacristan (1995) nos traz uma reflexão significativa no que se refere ao currículo, ele destaca que há quatro pontos fundamentais que devem ser considerados para a reformulação curricular, são eles: a formação dos professores, o planejamento dos currículos, o desenvolvimento de materiais adequados e a análise e revisão crítica das práticas vigentes. O primeiro quesito, se refere a formação dos professores. Esse profissional é extremamente relevante para o ensino de história e todo o âmbito educacional, por isso, é fundamental que o docente tenha autonomia e liberdade para ensinar na sala de aula, levando em considerações

suas experiências de vida e a dos alunos. Moreira (1995) indica sobre a necessidade de formação do professor como o “Intelectual Transformador”, aquele que estimule a memória “perigosa” e os “silêncios do currículo oficial”, a história dos indivíduos subordinados. Também é a favor da formação de educadores como pesquisadores em ação. Nesse sentido, no campo universitário os futuros docentes devem ser estimulados a questionarem e refletir sobre sua prática cotidiana. A graduação deve ser o espaço para a criticidade, formar mentes pensantes e não apenas um depósito de conhecimentos. O professor exerce um papel indispensável na escola, ele, junto aos educandos, são os grandes protagonistas da educação, e ao “calar” essas figuras, está se retirando de forma gradativa o acesso à liberdade e a democracia. O professor foi e continua sendo uma ameaça ao estado, bem como ao currículo e ao ensino de História, porque como o próprio Moreira citou, estimula a memória perigosa, ele pode acarretar movimentos de libertação da classe estudantil. Por isso, há o currículo e tantas políticas educacionais que visam de certa forma “impor freios” e controlar a classe educadora.

No que se refere ao planejamento dos currículos, deve ser analisado tanto em nível prescritivo, quanto no interativo, o elo entre ambas as partes são necessários existir, já que “O que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece”. (GOODSON, 1995, p. 78). Portanto, nos atuais programas educacionais, constantemente o que se planeja acaba não ocorrendo, e um dos grandes vazios que ainda persistem no planejamento curricular é a desvalorização de vida e cultura estudantil, o currículo pouco se preocupa com os sujeitos.

O desenvolvimento de materiais adequados são artefatos elementares nesse processo curricular, em razão de ser necessário que eles acompanhem as transformações no meio social e estejam voltados ao multiculturalismo, não centrado assim unicamente aos interesses governamentais e ao mercado capitalista. Eles sozinhos não solucionam todo o processo de um ensino plural, mas são instrumentos significativos e os primeiros passos para proporcionar uma educação de melhor qualidade. E no último aspecto, a análise e revisão crítica das práticas vigentes, pode se destacar ser aqui onde se investiga a realidade da sala de aula, tendo em vista que é importante considerar o multiculturalismo das realidades estudantis e dos professores. Os educadores devem fomentar o diálogo e rever constantemente sua prática cotidiana. Moreira (1995) apresenta as ideias de Giroux e expõe o currículo como forma de política cultural, sendo a escola esse local na qual experiências são contestadas e produzidas. O currículo também é um artefato de luta em prol do fim da dominação e opressão. Logo, a análise da prática cotidiana e o currículo como política cultural nos mostram que este espaço é um local altamente disputado.

Em suma, diante de tudo o que foi exposto, é inviável enxergar o currículo e o ensino de História como algo mecânico, meramente ingênuo, onde o conhecimento é apenas reproduzido. Eles são bem mais que isso, são locais muito concorridos, pois é o saber que está em jogo. Sobre o currículo, Silva (2011) discorre:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. (SILVA, 2011, p. 150, grifos do autor)

Nesse cenário, o currículo contribui de forma decisiva para a formação de nossa identidade, construção de cidadãos autônomos, capazes de discernir e tecer críticas quando necessário. Todavia, a maneira como ele é construído determina que tipo de aluno se pretende formar. Ainda mais, é importante destacar que o currículo e o ensino de História não são imutáveis, pelo contrário, eles estão sempre em transformação — e conhecer como o currículo age na disciplina de história possibilita romper com os silêncios e ausências que perpassam a sociedade atual e favorece um ensino de melhor qualidade.

2. NEGROS E NEGRAS NOS GUIAS CURRICULARES DE HISTÓRIA NO BRASIL

2.1 A educação dos negros e a propagação das teorias racistas no Brasil

A vinda dos africanos ao Brasil alterou significativamente a estrutura política, econômica, social e cultural do país, assim como mudou drasticamente a vida desses negros, que por meio do comércio escravista, foram trazidos a um mundo desconhecido, afastados violentamente do seu lugar. Primordialmente, vale destacar que uma das perdas mais marcantes desses povos foi a identitária. A identidade, de acordo com Moreira e Câmara (2008), trata-se de uma construção social que está em constante transformação. Ela é criada por meio de linguagem e repetição, e está atrelada ao poder. Diante disso, no processo escravocrata, como nos mostra Silva (2020), os colonizadores não se importavam com a classificação social dos povos africanos, ou seja, poderiam ser apreendidos reis, rainhas, chefes de tribos ou quaisquer pessoas — independentemente de estratificação social.

Albuquerque (2006, p. 41, apud, SILVA. 2020, p.14) afirma que: “Os escravizados violentamente separados de suas famílias e comunidades, eles foram obrigados a se ajustar a novos senhores e as exigências de trabalho que desconheciam em suas regiões de origem”. Verifica-se, portanto, que os escravizados eram vistos como seres inferiores, desprovidos de inteligência, e marcados pelos desprezo e preconceito.

Entretanto, as populações africanas que aqui chegavam, resistiam à expropriação cultural com o objetivo de manter viva a sua cultura, o que se deu também, a partir de um processo de incorporação de elementos culturais de brancos e indígenas. Mas, à medida que os negros faziam essa assimilação cultural por meio de linguagem, costumes e outros aspectos, eles — gradativamente — afastavam-se de suas identidades e costumes de origem. Fanon (2008, p. 39-40) elenca sobre isso: “Todo idioma é um modo de pensar, dizem Damourette e Pichon. E o fato de o negro recém-chegado adotar uma linguagem diferente daquela da coletividade em que nasceu, representa um deslocamento, uma clivagem”. Dessa forma, aos poucos, a identidade negra acaba sendo “podada” e como o próprio Fanon (2008) expõe, os pretos escapam da sua “selva” e tornam-se, aos olhos do colonizador, mais civilizados ao incorporarem elementos da cultura branca e europeia.

Todavia, é pertinente elucidar que “escapar da sua selva”, não garantiu aos escravizados uma igualdade, tanto no que se refere a oportunidade como a direitos, se comparado aos cidadãos brancos. Isto é, os afrodescendentes sempre foram vistos como mercadoria, um

produto lucrativo, e não como seres humanos civilizados. Eles eram utilizados nos mais diversos tipos de trabalhos exaustivos e sujeitos a condições de vida precárias, como, por exemplo, má alimentação, moradias em senzalas — que funcionavam também como uma espécie de prisão — castigos físicos, estas pessoas eram tratadas como animais, seres sem muita importância. No que diz respeito às mulheres negras, elas eram usadas sexualmente para atender os desejos dos senhores de escravos, sendo submetidas aos mais variados tipos de violência. A alforria era algo para poucos e mesmo aqueles que conquistaram a “liberdade”, ainda lhes restavam a exclusão social.

Mesmo sendo marcados por essa realidade de descaso e desvalorização, é inadequado afirmar que os escravizados se mantiveram inertes, pois houveram diversos movimentos reacionários. Uma dessas formas de resistência foram os Quilombos que existem desde o século XVI. Esses locais abrigavam em sua maioria escravos fugitivos, onde buscavam se ver livres dos seus senhores e das péssimas condições vivenciadas. Nesses locais, além de negros que eram maioria, havia a presença de indígenas, mestiços, algumas pessoas pobres e também era possível encontrar nesses locais a valorização de hábitos africanos. Um dos Quilombos que ganhou maior notoriedade, que perdurou por vários anos e resistiu veementemente contra os colonizadores, foi o de Palmares, que teve origem no século XVI, na Capitania de Pernambuco, localizada na Zona da Mata de Alagoas e abrigou inúmeras pessoas. Outras formas de reações dos africanos, foram a Conjuração Baiana, a Revolta dos Malês, e tantos outros movimentos, o próprio fato deles preservavam seus costumes e culturas, mantendo viva sua história e ancestralidade, também eram formas de resistência.

As lutas e resistências desencadeadas pelos negros representavam o descontentamento desses povos e o desejo em se ter uma sociedade mais justa e igualitária. Além do fim da escravidão e anseio pela igualdade, outra reivindicação dos escravizados era o acesso à escolarização. Porém, como nos mostra Fausto (1996, apud SILVA, 2020), a escravidão penetrou na sociedade e acabou condicionando o modo de pensar e agir do brasileiro, tendo como marcas a submissão dos pretos. Pautados na ideia de inferioridade negra e supremacia dos brancos, Nascimento (1978) explica que pessoas de pele clara têm a seu favor o sistema educativo que é utilizado para rebaixar o negro, e a escola foi, por muito tempo, um desses instrumentos utilizados. A escolarização era algo destinada à elite, ou seja, àqueles que possuíam poder aquisitivo, e os afrodescendentes geralmente não se encaixavam nesse patamar, uma vez que a grande maioria do seu povo era composta por escravizados, e mesmo para aqueles que conquistavam a alforria, o acesso à escola era algo complexo, uma vez que o preconceito e a exclusão agiam de forma assídua contra eles. No século XIX, por exemplo, a

Constituição de 1824, estabelecia uma educação primária gratuita a todos os cidadãos. De acordo com este documento:

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros

I- Os que no Brasil tiverem nascidos, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II- Os filhos de pai Brasileiro, e os ilegítimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vieram estabelecer domicilio no Imperio.

III- Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV- Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que já sendo residentes no Brazil na época, em que proclamou a independência das Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residência.. (BRASIL, 1824)

Pode-se observar que a Constituição não tratava do escravo, sendo assim, podemos compreender que ele não era visto como um cidadão, e como tal, não tinha direito à educação. Já os libertos, poderiam frequentar as escolas, mas tinham que provar que eram livres e ter rendimentos, posses. As instituições escolares do Império eram voltadas à homogeneização e combatiam as culturas populares — os cidadãos da época eram apenas os brancos. Alguns dos fatores que dificultavam a permanência e o acesso dos negros no ambiente escolar diziam respeito à discriminação social e racial, pois, rejeitavam-se os valores e a cultura africana, vistos como inadequados. Na maioria das províncias brasileiras, foi negada a presença de negros nas escolas e mesmo as poucas que “aceitavam”, não impediam o desprezo dos docentes e discentes para com essas pessoas.

Apesar de não haver instituições formais que aceitavam pessoas negras, há alguns registros de escolas informais destinadas a atendê-los. Como a escola de um professor afrodescendente, Pretextato dos Passos e Silva. De acordo com Silva (2002), essa escola estava situada na cidade do Rio de Janeiro, tendo suas portas abertas no ano de 1853. Pretextado, conseguiu um requerimento e concessão para o funcionamento desse estabelecimento por meio de um processo ao inspetor-geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (Eusébio de Queirós) e atendeu 15 alunos pobres, funcionando até 1873. Além dessa, há também a do professor Antônio Cesariano, situada no estado de São Paulo. Ele era filho de um escravo alforriado que vendeu suas tropas de mulas, com o intuito de possibilitar o acesso à escolarização aos seus descendentes. Logo, Antônio Cesariano se formou e abriu um estabelecimento de ensino gratuito para negros, funcionando até 1876. Nesse período pré-abolição, mesmo que escassos, esses locais foram de suma importância, pois permitiu o

letramento de alguns libertos, já que os escravizados e aqueles que tivessem algum tipo de moléstias eram proibidos de frequentarem as escolas.

Nesse momento pré-abolição, apesar de a escolarização ser um aspecto essencial, uma das principais bandeiras da luta dos descendentes de africanos era os direitos à liberdade e igualdade. O fim da escravidão ocorreu com muito empenho, através de resistências escravistas, como, por exemplo, as fugas para os Quilombos, assassinatos de senhores e capitães de mato, fugas, paralisações, a capoeira, a própria religião foi uma forma de reação ao sistema da época, tudo isso foi intensificado nos anos de 1870 e 1880. Outrossim, também houve a adesão e mobilização de uma parcela da sociedade a causa abolicionista, assim como as pressões internacionais de vários países, como a Inglaterra, principal potência econômica da época. Todos esses fatores fomentaram o fim da escravidão.

É mister enfatizar que a abolição da escravatura brasileira ocorreu de forma muito lenta, gradual e tardia, sendo o Brasil o último país da América Latina a abolir a escravidão. Tal fato ocorreu porque esse país dependeu bastante do trabalho escravo. Os senhores de engenhos, grandes proprietários e os comerciantes que vendiam os escravizados, por exemplo, correspondiam a parcela populacional que não desejava o término da escravidão, pois era um negócio extremamente lucrativo para eles. A maior parte da elite brasileira era contra a abolição da escravidão, mas se a mesma viesse a ocorrer, ambicionava-se que fosse gradativa e a estrutura permanecesse a mesma, de maneira que os brancos continuariam sendo seres superiores e dominando a sociedade, enquanto ao negro caberia o papel de submissão.

Em 1850, bastante pressionado internamente e externamente, ocorre a promulgação da Lei Eusébio de Queirós, que põe fim ao tráfico negreiro intercontinental. Dessa forma, foi proibido o transporte de escravos da África para o Brasil, o que desencadeia uma redução do número de escravizados que chegavam nas terras brasileiras, mas o tráfico interno continuou ocorrendo.

Ainda sobre a abolição escravidão, vale destacar outro ponto importante que foi a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871. Ela estabeleceu que os escravizados nascidos a partir desta data seriam considerados livres. Essa lei foi um avanço. Conquanto, também atendia os interesses dos proprietários escravocratas, pois, ficou estabelecido que eles poderiam optar por ficarem com essas pessoas até os 08 anos de idade, e o estado pagaria uma indenização ao proprietário do negro, mas caso usufríssem do trabalho dessas pessoas até os 21 anos, o ressarcimento era dispensado.

Aqueles filhos de escravizados que eram entregues ao governo, teoricamente, recebiam promessas de acesso à escolarização, mas, na prática o estado mantinha-se altamente

negligente. Gonçalves e Silva (2000) denotam que o registro de crianças que foram beneficiadas pela Lei do Ventre Livre, entre 1871 e 1885, chegavam a 403.827 crianças, sendo que destas, apenas 113 foram entregues ao estado por meio de indenização. Assim sendo, era muito mais vantajoso para os proprietários de escravizados desfrutar do trabalho negro até o limite máximo permitido pela lei, que era os 21 anos. Esses mesmos autores mencionados, explicam que nesse período, algumas pessoas defendiam a libertação dos negros e uma educação digna para esse povo. No entanto, uma grande parcela da população, principalmente os brancos, temiam uma educação por parte dos escravizados porque havia a possibilidade de ascensão social e pensamento crítico.

Ademais, no ano de 1885 é assinado a Lei dos Sexagenários, que estabelecia a liberdade dos escravos a partir de 60 anos. A um primeiro olhar, ela foi relevante, mas no século XIX, um escravizado dificilmente chegava a essa idade, devido às péssimas condições de vida as quais eram submetidos, de modo que a lei teve pouca aplicabilidade. Apenas em 1888, através de lutas implementadas pelos negros, reivindicações e pressão internacional, é assinada a Lei Áurea, que concedeu a liberdade a todos os escravizados.

Não obstante, a abolição da escravidão e posteriormente a Proclamação da República, não garantiram as mesmas oportunidades que os brancos, na verdade, os negros foram deixados à marginalização, uma vez que as antigas estruturas de poder ainda foram mantidas. Para perpetuar esse sistema onde o branco domina todos os aspectos e se encontra no patamar mais alto, são adotadas no Brasil, teorias racistas e conceitos que fundamentam a existência de preconceitos contra os negros que perpassam até a nossa sociedade atual, como, por exemplo, a ideia de embranquecimento da população, a miscigenação e a democracia racial. Ambas estão relacionadas e contribuem para diminuir o negro enquanto sujeito, moldando essas pessoas aos padrões brancos.

A ideia de Darwinismo Social foi utilizada para sustentar o branqueamento e dar suporte a essas teses que excluía o negro, já que se defendia a concepção de que alguns grupos eram mais fortes e outros mais fracos. Nesse viés, os “mais fortes”, seriam os brancos e os “mais fracos”, os negros, as diferenças físicas foram utilizadas como instrumentos para justificar e classificar os seres humanos. Sobre a questão de raça e a hierarquização entre brancos e negros, Moreira (2019), enuncia:

A raça é uma marca que representa as relações de poder presentes em dada sociedade. Não há, portanto, brancos e negros, mas sim mecanismos de atribuição de sentido a traços fenotípicos para que a dominação de um grupo sobre o outro seja legitimada. Assim, devemos entender a raça como uma construção social que procura validar projetos de dominação baseados na hierarquização entre grupos com características distintas. Ao se construir

minorias raciais como grupos com traços morais específicos, membros do grupo racial dominante podem justificar um sistema de dominação que procura garantir a permanência de oportunidades nas suas mãos. (MOREIRA, 2019, p.30).

A raça se trata de uma construção social, permeada pelo poder e acaba sendo utilizada para garantir a superioridade dos brancos. No Brasil, a recorrência a esse conceito ainda é comum para distinguir os seres humanos e o grande problema do uso desse termo é porque acaba ocorrendo a definição de negro como raça, ou realiza-se essa associação, estabelecendo assim um paralelismo entre a cor negra e a posição social. Isso acontece desde a sociedade escravista, quando se transformou o africano em escravo e teceu esses padrões que ainda se reproduzem em nossa sociedade atualmente (SOUSA, 1983, apud RIBEIRO, 2019). É baseado nessas concepções que o racismo e o preconceito ganham evidência. A respeito do racismo, Gomes (2005), expõe:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p.52).

À vista disso, o racismo procura explicar biologicamente as características dos homens e legitima a noção de raças superiores e inferiores, acarretando assim, um sistema de desigualdades na qual o negro é estigmatizado. Isto posto, ele acaba sendo um desses recursos que fortalecem a tese do branqueamento e rebaixam o negro enquanto ser, pois, o privilégio do branco depende da opressão negra. “Tornar o negro branco” era um aspecto necessário do branqueamento, para isso, a assimilação dos valores e costumes brancos pelos negros seria o caminho necessário. A miscigenação se encaixa nesse ponto e foi um método utilizado para ratificar a predominância de pessoas de pele clara. A miscigenação consiste na mistura das raças e contribui para “clarear” a pessoa negra, a partir disso, ela passa a ser mais “aceita” socialmente. Essa noção supracitada, alavanca a difusão da Democracia Racial, isso é, a ideia de que no Brasil não existem diferenças raciais e que há a predominância de relações harmônicas e igualitárias entre os povos.

Portanto, o negro pós-abolição ganhou a liberdade, mas as amarras do domínio branco e as estratégias de controle permaneceram firmes e fortes. Por isso, a reafirmação de sua cultura

ainda parecia ser algo distante. Os ex-escravizados acabaram sendo “deixados à própria sorte”, sem reparações e incentivos governamentais que garantissem oportunidades de uma vida digna a essas populações.

Somado aos pensamentos e teorias racistas citados, outro mecanismo de controle que contribuiu para o não reconhecimento e aceitação identitária do negro, é a mestiçagem¹⁰. Na visão de algumas pessoas da época, a mestiçagem entre brancos e negros, que dá origem ao mestiço, seria um instrumento de fuga reiterado porque poderia proporcionar saída da exclusão que o negro era submetido. Munanga (1999), descreve que a mestiçagem é marcadamente ideológica, e podemos entender com isso que ela não conseguiu resolver os problemas engessados em nossa sociedade na hierarquização categórica existente entre brancos e negros. Sobre isso, ele argumenta:

A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria entre outras consequências a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio. Por isso, a mestiçagem como etapa transitória no processo de branqueamento, constitui peça central da ideologia racial brasileira. [...]. A miscigenação roubou o elemento negro de sua importância numérica, diluindo na população branca. (MUNANGA, 1999, p. 110-111).

Assim, é lícito destacar que a mestiçagem contribuiu demasiadamente para a inferiorização e destruição da identidade negra, pois, eles tiveram sua identidade e história expropriados de si, o que acarreta a dificuldade na valorização, fato este que ainda se perpassa aos dias atuais. Fanon (2008) reverbera que como os negros precisam de muitas máscaras brancas para existir, conseqüentemente, isso acaba dificultando para que ele possa enxergar a si próprio. Então, é mediante a essas múltiplas máscaras e mecanismos de controle que os negros são alienados a todo instante a negarem a si mesmos em prol de uma causa maior: o branco.

A própria difusão da democracia racial na qual prega a ideia de uma igualdade para todos sustenta a maquiagem de que não existe preconceito no Brasil, o que é um equívoco, sendo que diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos, nas terras brasileiras, ele acontece de forma velada. Em relação ao preconceito no Brasil, Rodrigues (1966, p.157-158, apud NASCIMENTO, 1978, p. 77) afirma: “Não caçamos prêtos, no meio da rua, a pauladas, como nos Estados Unidos. Mas fazemos o que talvez seja pior. Nós o tratamos com uma cordialidade que é o disfarce pusilânime de um desprezo que fermenta em nós, dia e noite” Nessa

¹⁰ A mestiçagem ocorre quando há reprodução entre pessoas que possuem raças/etnias diferentes, a exemplo, o cruzamento entre negros e brancos.

perspectiva, o que nós ainda vivenciamos é a persistência deste racismo mascarado que suga e inibe as oportunidades dessas pessoas, mantendo-as na exclusão.

É sob a égide da democracia racial, que em alguns anos após a abolição da escravidão e a Proclamação da República, ocorre a propagação da visão de que o negro não obteve a ascensão social, alcançou o mesmo nível e status social que o branco porque ele é preguiçoso, não soube aproveitar as oportunidades. Nessa linha de pensamento, culpabilizar os brancos ou o sistema pelo insucesso dos negros, seria um grande equívoco, já que teoricamente, o sistema garantia essa igualdade. No entanto, na realidade, por causa do preconceito de cor — mas não somente dele — os negros eram, e ainda são, excluídos e tem as oportunidades ocultadas.

Em face de tudo isso destacado, nos finais do século XIX e no século XX, aos negros foi negado o acesso à escolarização, conseqüentemente, o currículo e o ensino de história não retratavam sua história, mas estavam voltados para os grandes fatos e heróis nacionais. Além do âmbito educacional, foi-lhe retido o acesso à sua própria identidade, saúde, moradia, participação política, a cidadania e outros aspectos. Desse modo, restava a esse povo as manchas do preconceito e a exclusão social.

2.2 As políticas educacionais e a identidade negra no currículo e ensino de História.

Os negros, desde o princípio, foram deixados à marginalização e no currículo e ensino de história não ocorreu de maneira diferente. O currículo é marcado pelas relações de poder e ideologia. Os saberes não estão lá por acaso, há interesses e os negros foram e ainda são ocultados do currículo e ensino de História, por isso há a necessidade de entender como e porque isso ocorre, tal qual trazer discussões referentes a história desse povo para a sala de aula.

Marcados pelo segregacionismo em todos os aspectos, os negros veem-se diante de um impasse: como sair desse espaço de inferioridade na qual foram submetidos e ter então uma vida digna, o direito a oportunidades e valorização do seu povo? Sem dúvidas não é uma tarefa fácil, haja vista que acabou sendo reproduzido gradativamente o ideário de supremacia branca e submissão negra, bem como a difusão das teorias racistas e o preconceito contra eles. Todavia, o caminho mais viável é por meio da luta. Dentre tantos âmbitos almejados, a luta pela educação é uma ferramenta de suma importância, pois, ela é capaz de alterar sua estrutura de vida, acarretando a consciência, pensamento crítico e abrindo portas para as oportunidades, ainda que a princípio, este espaço educacional estivesse envolvido assiduamente pelo eurocentrismo.

Não há como negar que houve inúmeras reivindicações por partes dos negros. Eles acabaram criando jornais, associações, escolas, atividades culturais, incentivaram a educação e

diversos mecanismos na qual visavam difundir a valorização do seu povo. Domingues (2007) nos informa que foram elaborados em diversos estados grupos voltados para afrodescendentes, como a Sociedade Progresso da Raça Africana em Lages, em Santa Catarina, no ano de 1891, em São Paulo, o Centro Literário dos Homens de Cor em 1903, a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos em 1917. Todos tinham em comum, discutir as questões relacionadas ao menosprezo que as pessoas de pele escura sofriam.

A imprensa negra foi um instrumento importante na divulgação das suas causas, pois disseminou a luta contra o preconceito, o incentivo à educação para que as pessoas pudessem sair desse espaço de inferioridade e enfatizou a valorização cultural de descendência africana. No que se refere a alguns jornais centrados nos afrodescendentes, pode-se citar O Menelick que foi fundado em 1915, O Alfinete em 1918, O Clarim d'Alvorada, lançado em 1924, O Progresso em 1928, A Voz da Raça em 1933. Semelhante a esses, havia outros jornais e todos almejavam destacar um olhar positivo sobre os pretos — expandir a relevância da educação e a luta pelo fim do preconceito.

O Movimento Negro foi o mecanismo de luta responsável pelo questionamento das desigualdades socioeconômicas, bem como dos discursos de supremacia branca e os problemas que estabelecem a segregação. Além disso, eles buscavam, sobretudo, a equidade. Assim, pode-se citar como exemplo, a criação do Centro Cívico dos Palmares, no ano de 1926, sendo o seu fundador Antônio Carlos. Silva (2020), denota que o senhor Antônio Carlos organizou uma instituição de ensino que funcionava em dois turnos, no matutino e noturno, e atendia a população negra. O Centro Cívico dos Palmares foi muito importante, pois, embora tenha sido extinta no ano de 1929, seus participantes expandiram os ideais de escolarização e igualdade, para que as pessoas não se mantivessem inertes.

Destarte, esse centro foi essencial para a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), fundação originada na cidade de São Paulo, em 1931, no período do governo Vargas, em que diversas teorias racistas ganhavam destaque. Essa entidade teve um elevado número de integrantes, contou com filiais em diversos estados e desenvolveu atividades que mesclavam o assistencialismo, a educação, a luta contra o preconceito e a valorização do seu povo. Nesse âmbito, Domingues (2007) enuncia que esse grupo mantinha escolas e realizava cursos de alfabetização, desenvolvia atividades culturais, como festivais de música; prestava serviços médicos e odontológicos, também realizava cursos de formação política aos negros. Nesse aspecto de incentivo à participação política, a FNB torna-se partido político em 1936, mas em 1937 acaba entrando na ilegalidade durante a ditadura varguista.

Domingues (2007), afirma que apesar de a FNB ter ganhado um destaque maior, houve outros movimentos que promoviam a integração do negro na sociedade, a exemplo do Clube Negro de Cultura e Social (CNCS), em São Paulo, e da Sociedade Henrique Dias, em Salvador, criadas nos anos de 1932 e 1937, respectivamente. Cabe salientar também a criação da União dos Homens de Cor (UHC), em Porto Alegre no ano de 1943, estando voltada a formação intelectual dos negros, assim como elevar seu nível econômico. A UHC teve seu funcionamento mantido até os anos de 1960.

O Teatro Experimental Negro (TEN), criado por Abdias Nascimento no ano de 1944, que funcionou até 1961 foi bastante pertinente e tal qual a FNB, ganhou destaque e adeptos. Sobre o TEN, Domingues (2007) afirma que ele fundou o Instituto Nacional do Negro e o I Congresso do Negro Brasileiro, além de realizar o concurso de artes plásticas com o tema Cristo Negro, e defendia a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país. O TEN visava aumentar a autoestima dos negros, promover o respeito, combater a ideia de superioridade racial criada pelos brancos e assim como os demais grupos, estava voltado a proporcionar a essas pessoas a possibilidade saírem da marginalização que se encontravam, dando ênfase no aspecto educacional e artístico.

Através de pressões dos negros, no ano de 1951 é aprovado pelo congresso, a Lei nº 1.350/51, intitulada Lei Afonso Arinos, o primeiro código brasileiro a retratar as questões referentes ao preconceito de cor e o racismo. A mesma ocorreu em decorrência da repercussão no exterior que ocorreu após uma bailarina afro-americana, negra, ser impedida de se hospedar em um hotel na cidade de São Paulo, devido a sua cor. Então, essa lei estabelecia que:

Art.1º Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou cor.

Parágrafo único: será considerado agente de contravenção o diretor, gerente ou responsável pelo estabelecimento. [...]

Art.5º Recusar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou cor.

Pena: prisão simples de quinze dias três meses ou multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ a 5000, 00 (cinco mil cruzeiros). [...]

Art.7 Negar emprego ou trabalho a alguém em autarquia, sociedade de economia mista, empresa concessionária de serviço público ou empresa privada, por preconceito de raça ou de cor.

Pena: prisão simples de três meses a um ano de multa de Cr\$ 500, 00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5000, 00 (cinco mil cruzeiros), no caso de empresa privada; perda do cargo para o responsável pela recusa, no caso de autarquia, sociedade de economia mista e empresa concessionária de serviço público. (BRASIL, 1951).

Essa lei foi um grande avanço. Porém, ela acabava não sendo aplicada na prática devidamente, posto que o racismo cometido contra as pessoas negras era frequente e não havia um real desejo da sociedade que isso mudasse, pois a discriminação era uma forma de justificar a hegemonia dos brancos. Como consequência direta disso, as pessoas negras acabavam sendo excluídas e as penas não eram aplicadas aos infratores, não havendo assim a condenação.

Em 1954, foi criada a Associação Cultural do Negro (ACN), na cidade de São Paulo, cujo intuito foi lutar contra o fim do racismo e as desigualdades que perpassam aos negros, bem como tentar recuperar a identidade e história do seu povo. Esse grupo ativista negro desenvolveu palestras, fez atos públicos, inúmeras publicações e teve uma quantidade significativa de associados. Essa associação teve seu fim no ano de 1976. O que se pode perceber em comum em todas essas reivindicações dos negros é que não há um hiato entre as propostas educacionais e o assistencialismo, ou seja, desejava-se unificar a educação e a políticas sociais de auxílio. Pretendia-se com isso, elevar o nível intelectual e social dos negros, propiciando condições para que houvesse uma melhor qualidade de vida.

É preciso frisar que apesar dos movimentos incentivarem a educação com a criação de escolas e instituições, havia alguns empecilhos que dificultavam a sua permanência e uma efetivação adequada. A exemplo disso, tem-se a falta de recursos, o preconceito, o racismo, assim como a ausência de apoio estatal e a precária qualificação pedagógica das pessoas que estavam à frente dos projetos. Todos esses fatores contribuíam para que essa empreitada muitas vezes não se solidificasse. Além disso, a criação de escolas específicas retrata a exclusão dos negros e negras das escolas oficiais.

No tocante ao currículo e ensino de História do período que agrega desde o governo Vargas e até os anos de 1960. Em um âmbito geral, a escola caracterizou-se pela difusão da política do branqueamento, e isso ocorria por meio do currículo eurocêntrico que reforçava a superioridade do branco e inferioridade negra, levando os pretos a não se enxergarem e conhecerem sua história. Em contrapartida, a ênfase no ensino era dada ao nacionalismo, às questões patrióticas, o progresso e a disciplina de história — tal qual o currículo — não englobava a identidade das minorias sociais. Os negros em termos populacionais eram em maior número. Contudo, também eram os que ocupavam menos os bancos escolares comparados aos brancos. As pessoas de pele escura e seus descendentes, na maioria das vezes se encontravam nos postos mais baixos de trabalho e ausentes nas escolas em decorrência do racismo e da falta de oportunidades, logo, eram os que viviam à beira da marginalização. As sombras da escravidão e o preconceito se propagaram e os perseguiram constantemente, apesar da luta

contundente do movimento negro na tentativa de reverter esse quadro. Essa é uma realidade que se estende até os dias atuais.

É válido postular que no ano de 1961, por meio de questionamentos e reivindicações dos negros, a LDB estabelecia sobre o preconceito:

Art.1 A educação Nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: [...] g) a condensação de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (BRASIL, 1961).

Entretanto, semelhante à Lei Afonso Arino, ela acabava não sendo acatada — mais uma vez o desrespeito e o tratamento desigual ainda continuavam sendo frequentes. A ditadura militar que se instaurou no Brasil em 1964, também perseguiu o movimento negro, foi um momento marcado por muita repressão, pois, eles repreendiam todos aqueles que fossem contrários ao regime. As lutas implementadas pelos negros iriam em confronto as ideias do governo, porque contestavam a visão estatal de democracia racial, além de almejavam a redemocratização do país. Tais ideais eram vistos pelos militares como uma ameaça ao regime, resultando em alta repressão ao movimento.

Em relação ao currículo, ele era moldado para atender os desejos do governo, desse modo, centrava-se nos mercado e crescimento econômico, tendo como base as teorias tradicionais. Desse modo, as identidades, as vivências negras e das massas populares ficavam de fora do ensino escolar. As ciências humanas, especialmente História e Geografia foram bastante reduzidas do currículo, tratadas de forma secundária, sendo a todo instante vigiada. A ditadura defendia a tese da democracia racial, ideia de que no Brasil não há preconceito e que este país era miscigenado, contribuindo para mascarar a verdadeira realidade.

Vale ressaltar que, o conhecimento, o saber, sempre foi alvo de disputas, pois quem o detém controla o que é ensinado e aprendido, e o currículo está no centro dessas questões. Silva (2011, p.16) afirma sobre o currículo: “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade como sendo a ideal é uma questão de poder”. Dessa maneira, a exclusão dos negros no currículo e ensino de História é uma questão de poder. Em paralelo a isso, trazê-los para dentro do currículo e da disciplina de História, tal como a prática cotidiana da sala de aula também é uma questão de poder, vontade política e isso certamente não é fácil, mas os questionamentos e pressões por parte das massas podem contribuir para reverter esse processo.

Partindo dessa premissa, é a partir dos anos de 1970 e 1980, em um contexto de mobilizações sociais, surgem as correntes teóricas pós-críticas do currículo no Brasil, centradas no multiculturalismo, que problematizam as questões sociais, de poder, sujeito, gênero, raça e almejam introduzir novas culturas no currículo e na educação escolar. Essas correntes acabam inspirando o movimento negro, que volta à tona após um período de forte repressão política. É nessa época que há o amadurecimento desse movimento e a dilatação do desejo em pôr fim a discriminação e desmistificar a existência da democracia racial que vinha sendo consolidada ao longo dos anos. Além disso, esses movimentos começam a dar forma ao desejo de inclusão da cultura afrodescendente nas escolas, de modo que propõem alterações curriculares que incluíssem suas etnias, ou seja, englobando no ensino do país a história da África e dos afro-brasileiros. Dessa forma, o movimento negro pretendia a representatividade identitária no ambiente escolar e romper com o silêncio historiográfico e as inúmeras lacunas existentes sobre eles. A respeito da identidade negra, Gomes (2005) afirma:

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2005, p.43).

Tendo em vista que a identidade negra se trata de uma construção social, desenvolver uma personalidade positiva em nossa sociedade não é uma tarefa fácil, uma vez que a todo instante são sonogados os conhecimentos positivos em diversos espaços, principalmente no escolar. Essa negação identitária que ocorre nas escolas, nos currículos e na História, são — dentre outros fatores — um forte indicativo para o desempenho considerado insatisfatório, os altos índices de evasão e repetência dos estudantes negros. Reverter esse quadro e promover alterações no currículo e na educação escolar foi e continua sendo um dos principais objetivos dos movimentos sociais afro-brasileiros.

Para que esses anseios se concretizassem, os pretos novamente vão à luta. Em 1978, é criado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), em São Paulo, que se mobilizou na denúncia do racismo estrutural, destacando a ausência dos negros nos diversos espaços de poder, assim como o preconceito que sofriam; além de defender que assuntos relacionados à história do seu povo estivessem presentes no currículo. No ano de 1979, passa a ser denominado Movimento Negro Unificado (MNU). O estopim para o surgimento desse movimento foi a discriminação sofrida por quatro garotos do time de voleibol do Clube dos Regatas e a morte de Robison Silveira da Luz, torturado e morto pela polícia acusado de

roubar frutas em uma feira. Essa entidade também questionava a comemoração do dia 13 de maio, o dia da abolição da escravidão, já que não tinham o que comemorar, pois, na realidade, a estrutura social permanecia a mesma do período escravocrata. Por isso, elegeram o dia 20 de novembro e a figura de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, como símbolo de luta e resistência negra.

Ainda no período da redemocratização brasileira e com a presença das correntes pós-críticas no país, novos temas adentram nas escolas. Os negros se enquadram nesse aspecto, trazendo propostas curriculares que incluíssem sua história. Pode-se citar como exemplo de propostas educacionais apresentadas pelos negros, a do Deputado Federal, Abdias Nascimento, militante do movimento negro, que em 1983 apresentou o projeto de lei nº 1.332, que em seu art. 8º buscava garantir a obrigatoriedade do ensino de história africana nos currículos escolares. Também defendiam a presença do Movimento Negro na modificação dos currículos nos estabelecimentos públicos e privados, assim como almejavam ações compensatórias aos negros com cotas em postos de trabalhos, cotas e bolsas de ensino superior concedidas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). (Gatinho, 2008). Mas, essa proposta acabou sendo rejeitada devido a sua amplitude, alegando-se sua inviabilidade.

Munidos com esses ideais de representatividade, no ano de 1986 organizaram em Brasília, a Convenção Nacional “O negro e a Constituinte”, quando foram enviadas ao congresso nacional várias pautas do movimento negro, que deveriam estar presentes na constituição de 1988, como, por exemplo, a questão do racismo, inclusão da história da África no ensino escolar, entre outros. Todavia, a maioria das questões apresentadas acabaram não sendo aceitas na constituição. Nesse documento, tratando a respeito dos negros, o que foi aceito está presente no inciso XLII, do artigo 5º, que classifica o racismo como crime inafiançável, sendo sujeito a pena de reclusão. Também ressaltava a respeito da igualdade de todos perante a lei e estabelece a pluralidade na educação do Brasil. (Brasil, 1988). A Constituição Brasileira ao destacar o racismo como crime, assume que existe de fato o racismo no Brasil, contrariando, pelo menos em tese, a democracia racial.

Diante disso, é inevitável refutar que foram conquistas importantes, assim como a Lei Caó, promulgada em 1989, que altera a Lei Afonso Arinos e tipifica o racismo como crime, estabelecendo pena de prisão aos infratores (BRASIL, 1989). Os negros, obtiveram algum espaço nas discussões e decisões políticas como se pode perceber. Entretanto, constantemente havia a tentativa de controlar e impor freios as suas reivindicações, renegando as propostas apresentadas, como aconteceu com a proposta de Abdias Nascimento e na convenção “O negro e a Constituinte”.

Além disso, houve vários projetos voltados aos negros aos quais não foram dadas a devida atenção, havendo a ausência de interesse pela causa, as propostas muitas vezes eram rejeitadas ou marcadas por trâmites lentos. Pode-se citar como exemplo, a proposta do deputado Paulo Paim, em 1988, que previa a inclusão das matérias de História geral da África e da História do Negro no Brasil, sendo disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório e que deveriam ser ensinadas na matéria de História, em todos os níveis e instituições, sejam eles públicos ou privados. O projeto de Paim, devido à lentidão, em 1996 acabou sendo engavetado.

De forma semelhante, acontece com o projeto exposto pela Deputada Federal e militante do movimento negro, Benedita da Silva, que propôs em 1988, a inclusão da história e cultura da África nos currículos de 1º e 2º graus, bem como no curso de graduação em História. (Gatinho, 2008) Apesar da proposta da deputada enfatizar apenas a presença de tais conteúdos na graduação em História e não em todas as licenciaturas, já demonstra uma preocupação no que se refere a formação de docentes aptos a trabalharem com essa temática, visando assim romper estereótipos, o racismo e enfatizar uma história adequada dos negros, destacando o respeito, pois, a disciplina de História pode ajudar a compreender diversos aspectos no que se refere ao seu povo, contribuindo para construção de uma identidade positiva. No entanto, o projeto foi rejeitado pela comissão de educação. Com efeito, o currículo e o ensino de História, apesar de pregarem a pluralidade como previsto na constituição, não acaba ocorrendo, já que as marcas dos interesses capitalistas e de um ensino eurocêntrico são frequentes.

Algumas modificações que ocorreram no ensino se consolidaram em detrimento de pressões implementados pelo Movimento Negro, em decorrência desses questionamentos para obterem igualdade em vários aspectos, principalmente no educacional. Nos anos de 1990, há o aumento de políticas públicas centradas nesse público-alvo. Nesse ínterim, no ano de 1993, foi realizado mediante ao Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), a revisão dos livros didáticos destinados às escolas públicas com o intuito de que não fossem reproduzidos discursos discriminatórios a respeito dos negros nesses materiais.

Mesmo diante das políticas neoliberais, o movimento negro continua a lutar contra as desigualdades que perpassam sobre eles. Em 2001, o Brasil participou da “Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas conexas de Intolerância”, em Durban, na África do Sul que discutiu a respeito do preconceito sofrido pelos negros e buscava soluções para atenuar o problema. Após a realização desse evento, houve inúmeras discussões, palestras, projetos e ações afirmativas nas terras brasileiras voltados a figura do negro.

No ano de 2001, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, aprovou uma lei que reservou 40% das vagas das universidades estaduais para os estudantes autodeclarados pretos ou pardos. Em 2003, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição pública brasileira a adotar um sistema de cotas, com vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, pretos e pardos. Já em 2004, a Universidade Federal de Brasília (UNB) também adotou o sistema de cotas raciais, sendo a primeira instituição de ensino federal a realizar tal façanha.

Foi também nesses anos, que em alguns estados brasileiros e estabelecimentos educacionais, foram criadas cotas raciais voltadas aos negros para os concursos, cargos públicos e outros espaços. Em 2012, ocorre um fato pertinente que é a criação da lei nº 12.711, conhecida como a lei de cotas, que estabelece que as instituições federais de educação superior, assim como as instituições de nível médio e técnico, deverão garantir que nos processos seletivos, 50% de suas vagas sejam destinadas a estudantes de renda *per capita*, igual ou inferior a um salário mínimo e meio e destaca uma porcentagem destinada aos que se declarem pretos, pardos ou índios, agregando assim, todos os segmentos sociais. (Brasil, 2012).

Uma das mais importantes conquistas do movimento negro no âmbito educacional, ocorreu em 2003 com a aprovação da lei 10.639/03, que tornou obrigatório nas escolas públicas e privadas nacionais, o ensino da História e cultura Afro-brasileira e Africana nos níveis fundamental e médio. O documento estabelece:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003).

A lei 10.639 altera a LDB de 1996, e almeja uma reparação histórica para a população afrodescendente. Sua criação é uma forma de superar o racismo de nossa sociedade por meio da educação, já que este espaço ao longo dos anos foi marcado assiduamente pela valorização da história eurocêntrica em detrimento das africanas. Este documento, parte do pressuposto da

história dos negros de forma específica e obrigatória, diferentemente da LDB, e estabelece a inclusão do dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra, um aspecto importante pelo qual o Movimento Negro vinha lutando. No ano de 2004, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, essa resolução foi resultante do parecer CNE/ CP 3/2004, que teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Essas diretrizes são subsídios para a aplicação da lei 10.639 e a respeito dos sistemas de ensino e estabelecimentos educacionais, explica que eles precisarão providenciar:

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidades e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial. [...].
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como o racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e da aprendizagem da História e Cultura dos Afro-Brasileiros e dos Africanos.[...].
- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, a pedagogia anti-racista nos programas de concursos para a admissão de professores.
- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento de estabelecimentos de ensino em todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para a sua consecução, visando o combate ao racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana. [...].
- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial. (BRASIL, 2004, p. 23-24).

Diante do exposto, as Diretrizes são um complemento para a concretização da lei 10.639, e estabelecem que nos cursos de graduação deve haver uma formação voltada à história e cultura africana. Ademais, orienta aos professores e escolas sobre como planejarem um currículo e práticas cotidianas no combate ao racismo, discriminação, preconceito e valorização da história do negro, e também prevê a articulação das diversas esferas educacionais em prol das temáticas africanas. Essas Diretrizes são tentativas de reparações históricas que visam

ressarcir aos descendentes de africanos dos inúmeros danos que o regime escravocrata proporcionou, sejam eles psicológicos, socioeconômicos, educacionais ou políticos.

Dessarte, apesar da lei 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (DCNERER) terem sido uma das conquistas mais importantes do movimento negro, ela acaba não sendo cumprida devidamente. Os professores ainda possuem uma formação incipiente e não têm preparação, em sua grande maioria, para trabalhar a história dos negros. O racismo e preconceito ainda são frequentes e isso se associa a um ensino tradicional e eurocêntrico, assim como o uso de materiais didáticos que reforçam esses estereótipos, refletem diretamente de forma negativa na sala de aula, na formação da identidade negra e na nossa sociedade.

Como consequência dessa omissão e ausência de reconhecimento de si no ensino, ainda que tenham ocorrido avanços significativos ao longo dos últimos anos, como os destacados anteriormente, os afrodescendentes continuam a viver à beira da marginalização. Além do mais, ainda são marcados pelos altos índices de evasão escolar, repetência, desemprego, são mal vistos pela sociedade e possuem uma trajetória escolar mais difícil por, além de outros fatores, não terem o conhecimento de si no currículo escolar. Sobre o ocultamento de determinados grupos sociais, como os setores populares no currículo, Arroyo (2011) apresenta que:

Nessa relação política de ocultamento, segregação e classificação se justifica a ausência desses coletivos nos currículos. São convidados a entrar na escola, mas não se encontrarão como sujeitos nos conhecimentos que terão de aprender, nem na cultura e nem na história ensinada. O padrão de conhecimento e cultura tem agido como padrão de ocultamento e segregação dos setores populares. (ARROYO, 2011, p. 140).

Exposto esse panorama, compreendemos que os negros entraram nas escolas, mas não estarão presentes verdadeiramente no ensino. Essa ausência no meio educacional exerce uma grande influência na formação da identidade. Segundo Gomes (2002a), a escola interfere na construção das identidades e, dependendo da forma como isso é apresentado, pode acabar contribuindo para valorizá-las ou até mesmo estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e negá-las. Quando pensamos e discutimos a respeito da história e cultura negra nas aulas de História e no nosso cotidiano, nos remetemos na maioria das vezes a fatos como a escravidão, ou celebramos unicamente o dia 20 de novembro, instituído o Dia da Consciência, em 2011, de forma oficial no calendário escolar. De fato, o período escravocrata deixou marcas profundas aos negros, logo, entender o dia 20 de novembro e o que ele representa é pertinente, mas retratar a história desse povo pautada apenas nesses aspectos é um grande equívoco.

Sob a perspectiva de Venâncio (2008), falar sobre as múltiplas identidades é algo fácil, difícil é trazê-las para dentro da realidade escolar, pois ela, muitas vezes, representa um ambiente inóspito para a diversidade. Portanto, para reverter esse cenário, é necessário não apenas abordar sobre respeito, tolerância e o apreço pelo outro diferente, esta autora nos mostra que é preciso provocar o questionamento. A principal dificuldade em trazer essas discussões para dentro da sala de aula é porque os docentes não estão preparados e nem possuem uma formação adequada para discutirem essas questões. Ademais, há a presença do currículo capitalista, mais um fator que dificulta que certos temas se façam presentes no cotidiano escolar.

Em razão disso, os educadores acabam reproduzindo de diversas formas o racismo e o preconceito no cotidiano escolar. Moreira-Primo e França (2020) mostram que isso ocorre por meio da ausência de histórias contadas pelos professores onde o negro é protagonista, nas datas comemorativas como o 13 de maio e o 20 de novembro, onde muitas vezes resume-se apenas ao aspecto da escravidão. Esses autores citados também destacam que a diferença no tratamento dado ao aluno branco contribui para a inferioridade negra, pois aos discentes de pele clara, os professores, em sua maioria, cercam esses educandos de elogios, carinhos, atenção, enfatizando o branco como padrão de beleza dominante. Em contrapartida, em geral, os negros são ausentes dessa atenção e afeto, sendo marcados pela exclusão e vistos como propícios à marginalização, seres desprovidos de inteligência e sem capacidades de ascensão social. Fica evidente que desde cedo há preferências pelos alunos brancos, e essa falta de visibilidade negra contribui para a baixa autoestima e o autoconceito negativo.

Além do mais, o racismo também pode se manifestar dentro e fora da escola por meio do humor, ele vem disfarçado de piadinhas pretensamente inofensivas, brincadeiras, que em tese, deveriam causar um efeito cômico, mas que contribuem para a propagação da hostilidade racial e causam o sentimento de inferioridade das pessoas negras, mantendo uma ordem social e hierárquica. Sobre o Racismo Recreativo, Moreira (2019) argumenta:

Esse conceito designa um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos. Esse tipo de marginalização tem o mesmo objetivo de outras formas de racismo: legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira de forma que oportunidades sociais permaneçam nas mãos de pessoas brancas. Ele contém mecanismos que também estão presentes em outros tipos de racismo, embora tenha uma característica especial: o uso do humor para expressar hostilidade racial, estratégia que permite a perpetuação do racismo, mas que protege a imagem social de pessoas brancas. (MOREIRA, 2019, p.24).

O racismo recreativo não é benigno e ele promove o sentimento de superioridade dos que praticam esses atos. As pessoas que sofrem esse humor racista, as consequências são a baixa autoestima, podendo causar a depressão, suicídio, reclusão social, traumas psicológicos, negação identitária, e afetar também a sua dignidade. Além disso, contribuem para a perpetuação da ideia do “racismo sem ser racistas”, (MOREIRA, 2019, p. 24), maquiando o racismo existente. Este autor mencionado, defende a ideia de que as produções humorísticas devem ser vistas como uma forma de política cultural, pois, são utilizadas para justificar as hierarquias sociais e são instrumentos para os brancos afirmarem que não são racistas, quando, na verdade são. Sob a ótica de Freud, Moreira (2019) reitera que o humor hostil possibilita a satisfação da agressividade do indivíduo de uma forma relativamente benigna, sendo assim, benéfica apenas para aqueles que praticam essas ações. Dessa forma, o humor racista que também está presente nas escolas, agride de forma contundente os negros, sendo mais um fator que contribui para que eles reneguem a si mesmos.

Munanga (1999) aponta que o total de 136 cores existentes em nossa sociedade, mostra que o brasileiro foge de sua identidade étnica, procurando assim, se aproximar do modelo entendido como superior: o branco. A construção de uma história e identidade positiva apresenta forte caráter contributivo para a reversão desse quadro, logo, para isso é necessário questionar o currículo e as demais práticas racistas presentes na sala de aula. Santomé (2013) explica que os acontecimentos e mecanismos racistas também ocorrem por meio dos silenciamentos históricos, socioeconômicos e culturais. Logo, compreender os erros cometidos ao longo da história é uma forma de impedir a marginalização e pode contribuir para que o racismo não se propague.

Negar o preconceito racial que perpassa em nossa sociedade, tal qual omitir as desigualdades que existem, é um mecanismo de manutenção de poder, de dominação. A concepção da democracia racial ainda parece se sustentar atualmente no Brasil. Contudo, essa visão cai por terra se a analisarmos radicalmente, pois, se vivêssemos de fato uma democracia racial como ainda é pregado, não haveria necessidade de levantarmos bandeiras de lutas e ir em busca da equidade racial e nem precisaria de uma lei que assegure a inclusão da história africana na prática pedagógica, porque isso se faria presente de forma rotineira em nossa realidade, como ocorre com os conteúdos eurocêntricos.

Um aspecto referente aos negros que faz parte de sua identidade, e que dependendo da forma que for apresentada pode contribuir também para as práticas racistas e o preconceito, é a questão estética, corporal. Gomes (2003), explica que biologicamente, todos os seres humanos são iguais, e as diferenças são construídas e inventadas pela cultura, logo, o corpo é bem mais

do que algo meramente físico, ele é uma construção social, nos comunicamos e também nos construímos identitariamente por meio dele. Como o corpo é moldado pela cultura, ele está permeado pelas relações de poder, e a escola também não escapa disso, sendo uma ferramenta na qual a sociedade racista faz uso para utilizar aspectos corporais como a pele, o comportamento e cabelo negro como instrumentos de inferiorização dessas pessoas. O cabelo, por exemplo, é algo simbólico, faz parte da história, ancestralidade e raízes culturais dos africanos e seus descendentes, mas segundo Gomes (2003, p. 80) “O cabelo crespo é um dos argumentos usados para tirar o negro o lugar da beleza”. Diante disso, fica difícil ter um olhar positivo esteticamente de si no ambiente escolar e na sociedade, pois, seu corpo é marcado pelo negativo, sinônimo de feiura — sendo o padrão de beleza o branco, de olhos azuis, cabelo liso e pele clara. A respeito da corporeidade e o currículo, Gomes (2002b), expõe:

A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo real explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. (GOMES, 2002b, p.45).

Portanto, a escola impõe padrões comportamentais, estéticos e corporais, mas não explica o porquê desse ordenamento e isso ocorre para justificar o sistema capitalista e a superioridade do branco. O negro, o pobre, o índio e tantos outros que entram nas escolas, não fazem parte verdadeiramente do currículo e desse padrão dominante, por isso, há tantas normas e vários comportamentos que lhes são impostos nas tentativas de enquadrá-los. Silva (2013), corrobora com isso, pois ele enfatiza que a teoria do currículo se preocupa com o conhecimento, os saberes, os conteúdos, as matérias escolares, mas o corpo acaba sendo ignorado, ocultado e isso possibilita que ele seja mais sujeito a ser moldado como identidade hegemônica, melhor disciplinado. Esteticamente, quando os negros não se encaixam nos parâmetros dominantes estabelecidos em detrimento de sua cor, crença, cabelo, religiosidade e costumes, são ridicularizados no ambiente escolar, seja por seus colegas que aprendem desde cedo as práticas racistas ou pelo professor que se inibe diante dessas situações. Fanon (2008, p. 90) elenca que “É o racista que cria o inferiorizado”. Isto posto, são os brancos que reiteram seu poder de dominação e diminuem a figura do negro. O racismo é uma invenção social, ninguém nasce sabendo odiar o outro, se aprende, já que as diferenças são construídas socialmente.

Visto sobre esse prisma e mediante a visão de Silva (2013, p. 189) de que “nós fazemos o currículo e ele nos faz”, também podemos questioná-lo, recontar a história, usar a educação

como uma forma de pedagogia corporal, proporcionando a valorização da identidade negra e o corpo negro como sinônimo de beleza. A educação, apesar dos seus problemas é uma ferramenta capaz de combater o racismo, os preconceitos e estereótipos, além das diversas mazelas na qual os negros e vários segmentos sociais se encontram.

Gomes (2003), explana ser mediante a educação que o ser humano aprende a trabalhar com o corpo. Nessa mesma linha de pensamento sobre a corporeidade, Silva (2013) nos informa que é por meio do currículo e vários outros processos que os corpos são moldados aos papéis de gênero, raça e classe que nos são destinados e ele também nos ensina posições, gestos e formas de se dirigir a outras pessoas. O currículo é muito mais do que um conjunto de conhecimentos, ele forma cidadãos. Diante disso, torna-se necessário não apenas introduzir novos temas voltados ao multiculturalismo e abordar o corpo no currículo, é preciso que na prática cotidiana da sala de aula ocorra a construção de uma identidade positiva dos diversos grupos sociais. Para que isso se concretize de fato, a formação de professores aptos a trabalharem com essas questões é de suma importância, pois só assim eles podem desconstruir os estereótipos em torno dos negros no ambiente escolar.

Nesse prisma, cursos de capacitação aos docentes centrados nos conteúdos de matrizes africanas são caminhos essenciais na desconstrução de estereótipos. Semelhante a isso, se faz necessário a ampliação de disciplinas com temas africanos na graduação e pós-graduação nas universidades públicas e privadas, pois como está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), estudar a história e cultura africana e afro-brasileira não se restringe apenas a população negra, mas diz respeito a todos os brasileiros, pois devem se educar como cidadãos atuantes em uma sociedade multicultural, sendo assim, capazes de construir uma sociedade mais democrática. (Brasil, 2004). Logo, é por meio de educação e políticas antirracistas que os preconceitos se desconstroem, dando espaço para a diversidade e um saber positivo.

É imperativo pontuar que Arroyo (2011) relata sobre os alunos, professores e sua relação com o currículo: “Dos currículos exigem ter vez para um saber-se positivo. [...] É a procura do conhecimento positivo de si mesmos como indivíduos e como coletivos que estão em disputa no currículo”. (ARROYO, 2011, p. 266). Assim, é o conhecimento positivo de si que se busca na escola, trazer os saberes estéticos e identitários dos negros, como a valorização da sua cor, suas lutas, história e o cabelo pode romper paradigmas, porque o currículo também é ação. O cabelo, desde o surgimento da civilização africana sempre foi utilizado como instrumento para indicar estado civil, origem geográfica, posição social, idade, identidade étnica, sinônimo de beleza e riqueza — eles admiravam mulheres de fios anelados e grossos. Para os negros,

manipulá-los representa uma forma de expressão da corporeidade da cultura e isso remete a uma raiz ancestral. O cabelo e os penteados utilizados por eles mantêm uma inspiração africana. (GOMES, 2003). A vista disso, trazer a questão do corpo e a estética negra para dentro das escolas e nas aulas de História, pode fomentar inúmeros diálogos e recriar uma identidade positiva, o sentimento de representatividade, o reconhecimento da beleza em sua cor, seus traços e o conhecimento de sua história. Essa estética precisa estar inserida nos currículos escolares, em ação no chão da sala de aula.

Além do mais, esses saberes positivos a respeito dos negros e a recriação da cultura africana nas escolas, podem contribuir também para conter e amenizar a disseminação de práticas racistas e preceituosas, porque o conhecimento histórico e um saber mais aprofundado da cultura dos negros não impacta apenas essas pessoas, mas também os brancos que poderão ter um outro olhar a respeito da cultura africana e de seus descendentes. Ribeiro (2019, p. 12) declara que “Reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo”, assim, é por meio da informação sobre o racismo e adoção de práticas antirracistas que se pode conter isso no ambiente escolar, omitir a existência da discriminação racial só contribui para mascarar a verdadeira realidade. Os professores, da mesma forma que podem contribuir para o negativo, omitindo-se nessas questões, podem ser figuras-chaves no sentido oposto, ou seja, para o pensamento positivo e colocar em xeque visões como a democracia racial. Para isso, é mister uma boa formação, de modo que há a necessidade desse profissional estar preparado para lidar com essas questões.

A História é um mecanismo de disputa e está permeada pelo poder, assim como o currículo. Apesar disso, pode ser uma ferramenta de combate ao racismo, pois essa disciplina possibilita a compreensão dos fatos, o entendimento das relações sociais e a cultura de um povo. A revisão histórica do passado dos negros é primordial, pois como afirma Chesneaux (1995), o passado é uma forma de afirmar e entender melhor as sociedades que têm sua história apagada, é um campo de luta, libertação. Em vista disso, os negros são esses sujeitos sociais que tiveram sua verdadeira história apagada, relacionados muitas vezes apenas ao aspecto da escravidão. Dessa forma, quando questionamos esse passado e reivindicamos uma revisão do conhecimento histórico, abrimos possibilidades para o conhecimento das lutas dos negros, viabilizando também a conectividade com sua ancestralidade, sua cultura e valorização da identidade.

O professor é mediador de tudo isso no ambiente escolar, ele precisa conhecer a história dos diferentes povos, como a dos negros, para não cair nas armadilhas do currículo e ensino turístico, que é quando se estuda os temas de forma esporádica, unidades didáticas isoladas, ou seja, de vez em quando se pretende estudar a diversidade cultural (SANTOMÉ, 2013). A escola

e o ensino de História devem ser espaços de contestação, de múltiplas identidades positivas, pois é por meio da contestação que o racismo pode ser superado.

No tocante ao currículo, ele também exerce um papel eminente na construção da identidade positiva do negro e no pluralismo cultural nas escolas, já que ele norteia as instituições de ensino e as práticas cotidianas da sala de aula, no que diz respeito as diversas disciplinas escolares, inclusive a de História. Sob essa perspectiva, Santomé (2013, p. 167) ilustra que “Um currículo antimarginalização 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 vivemos falando”. Em face de tudo isso, a inclusão da história e cultura dos africanos e seus descendentes devem estar presentes em todos os aspectos no ambiente escolar, pois uma forma de impedir a reprodução da marginalização desse povo é a compreensão dos erros históricos. Desse modo, como Fanon (2008) diz, o primeiro passo se dá com reconhecimento e a libertação de si mesmo — e essa libertação passa pela negação do embranquecimento e pela luta contra o colonialismo e a escravidão.

3. AS REPRESENTAÇÕES DOS NEGROS NOS LIVROS DE HISTÓRIA DO BRASIL CONTEMPORÂNEO

O livro didático é o recurso mais utilizado pelos docentes e discentes na sala de aula, ele não é imparcial, pois é marcado pelas relações de soberania e vem passando por inúmeras transformações ao longo dos anos. Assim, esses materiais, na perspectiva de Bittencourt (2004), fazem parte da indústria cultural e são suportes informativos produzidos especificamente para as escolas, sendo caracterizados pelo uso de uma linguagem própria e marcados por uma construção técnica que obedece a critérios de idade, vocabulários e uma formação que esteja de acordo com os princípios pedagógicos. Além disso, essa autora ainda discorre que tais livros estão ligados ao mundo editorial, às lógicas do mercado e à indústria capitalista.

Desse modo, como são instrumentos de múltiplas facetas produzidas especificamente para as instituições escolares e sofrem interferência de inúmeros sujeitos em seu processo constitutivo, é importante entender como esses livros didáticos são elaborados. Em especial, os livros destinados à disciplina de História, visto que essa matéria escolar sempre foi e ainda continua sendo alvo de controle e isso se refletiu também de maneira contundente nos livros, tendo em vista que ainda ocorre uma ênfase maior em alguns temas em detrimento de outros, como os negros, índios e diversos sujeitos sociais, que na maioria das vezes, são deixados em segundo plano. Portanto, compreender como esse material é constituído, abordando sua trajetória, bem como as políticas públicas em torno desses instrumentos pedagógicos e discorrer também sobre a presença da África e dos negros nesses suportes informativos é um dos objetivos desse capítulo. Em um segundo momento, faremos um estudo de caso a partir de dois livros de história do 8º ano, analisando a abordagem dos temas relativos aos africanos e negros. Com isso, buscamos entender se realmente ocorreram modificações nesses materiais didáticos a respeito da história dos afrodescendentes, tal qual se o pluralismo de fato se concretiza nesses livros.

3.1 A Trajetória do livro didático brasileiro, seu viés ideológico e a presença dos negros nesses materiais.

Primordialmente, é relevante destacar que o uso do livro didático no Brasil, de forma sistemática, ocorre desde o período imperial, quando foram instaladas no país as primeiras escolas. Esses materiais ganham mais força e passam a ser utilizados principalmente após a criação do colégio D. Pedro II, em 1837, na cidade do Rio de Janeiro. Nessa época, o modelo

de ensino curricular vigente nos estabelecimentos escolares era o europeu, principalmente o francês, de onde vinham diversos livros didáticos, já que o Brasil ainda não possuía uma imprensa nacional capaz de produzir tais obras. O uso de livros didáticos franceses nas terras brasileiras perdurou até as primeiras décadas do século XX, pois a partir de então houve o aumento do preço na importação desses materiais e isso acabou impulsionando a produção de livros didáticos nacionais a um custo mais baixo.

Na década de 1930, há o aquecimento do mercado de livros didáticos no Brasil. Vivia-se um contexto de valorização do nacionalismo, das questões morais, cívicas e patrióticas durante o período varguista, e isso se incidiu no ensino, que sempre foi visto como alvo de manipulação, especialmente a disciplina de História. Nesse viés, sob tutela dos ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema são adotadas inúmeras reformas no âmbito educacional para atender os anseios governamentais e os livros didáticos não ficaram fora desse patamar, houve um exacerbado estímulo para a produção de obras nacionais, mas estando sempre em concordância com os ideais do governo.

Diante dessa conjuntura reformista, em 1937, por iniciativa de Capanema, é criado o Instituto Nacional do Livro (INL), que foi responsável pela política nacional das bibliotecas e do livro. Com esse órgão, almejava-se a elaboração de uma enciclopédia e dicionários nacionais para a valorização de uma identidade tipicamente brasileira. Dessa forma, mediante a construção de um ideário nacionalista, os livros exerciam uma grande relevância, pois, se deixava registrado e propagava o tipo de ensino que deveria ser estudado nas escolas. Também é importante sublinhar que, em 1938, por meio do decreto-lei nº 1006/1938, houve a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que de acordo com Rosemberg; Brazilli e Silva (2003) pode ser considerada a certidão de nascimento da política nacional do livro didático. Este documento estabelece:

Art. 3º A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido devida autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas preprimárias, primárias, normais, profissionais e secundárias em toda a República.

Art.4º Os livros didáticos editados pelos poderes públicos não estarão isentos da prévia autorização do Ministério da Educação, para que sejam adotados no ensino pré-primário, primário, normal, profissional e secundário.

Art.6º. É livre ao professor a escolha do processo de utilização dos livros adotados, uma vez que seja observada a orientação didática dos programas escolas.

Art. 9º Fica instituída em caráter permanente, a Comissão Nacional do Livro Didático.

§ A Comissão Nacional do Livro Didático se comporá de sete membros, que exercerão a função por designação do Presidente da República, e serão escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor

moral, das quais duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas. (BRASIL, 1938).

A despeito dessas questões, a CNLD atuou de modo a controlar, limitar e também como reguladora dos conteúdos presentes nos livros didáticos, sobretudo os de História. Matos (2012), explica que esse órgão estabeleceu um conjunto de diretrizes que orientavam a produção dos exemplares didáticos — também interviu e acabou limitando as opções que seriam oferecidas às escolas, posto que a seleção deveria ser feita a partir da lista oficial. Além do mais, havia censura governamental, pois para que os livros estivessem aptos a serem distribuídos nos estabelecimentos escolares, não poderiam apresentar quaisquer críticas ao regime político vigente. Para a consolidação desses princípios, as pessoas que compunham a banca da Comissão Nacional do Livro Didático estavam ligadas ao governo e eram escolhidas pelo presidente. Logo, as obras didáticas aprovadas, sobretudo as de História, veiculavam princípios nacionalistas, de modo a enfatizar figuras e datas nacionais, como Tiradentes e a Proclamação da República. Paradoxalmente, o ensino de história brasileiro foi permeado por conteúdos marcadamente eurocêntricos e por um ensino partindo do pressuposto do modelo Quadripartite francês.¹¹ Portanto, havia um controle educacional e a história das minorias sociais não tinha visibilidade, como as dos afrodescendentes, por exemplo.

Os negros, pós abolição, foram desprovidos de oportunidades e as antigas estruturas permaneceram, sendo a inferioridade o lugar destinado a essas pessoas, apesar do combate perspicaz do Movimento Negro diante dessas questões. Esses sujeitos pleiteavam e ainda lutam em prol da educação e representatividade no ensino. Nesse contexto da Era Vargas, sua cultura e história não tinha vez e voz nos livros didáticos e na educação escolar. Quando esses sujeitos apareciam nas obras didáticas eram apresentados como escravos, submissos, e a presença do racismo e de estereótipos eram frequentes, fatos que ainda ocorrem atualmente.

Rosemberg; Bazilli e Silva (2003), explicam que no Itamaraty, no ano de 1936, foi criada a Comissão Brasileira Revisora dos Textos de História e Geografia, mas ela nunca apresentou praticidade, pois, como os autores demonstram, faltou poder de sanção governamental. Em 1945, mediante o decreto-lei n.º 8640/45, há a ratificação do que está presente na CNLD ao estabelecer que o professor possuía livre escolha no processo de utilização dos livros didáticos, mas tinha de seguir as orientações das diretrizes destinadas a

¹¹ Modelo historiográfico francês que dividiu a História em quatro períodos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea e caracteriza-se por um ensino linear.

esses materiais. Além disso, esse decreto também expõe que um mesmo livro poderia ser utilizado durante anos sucessivos (BRASIL, 1945). Os livros propagavam assiduamente a perspectiva do eurocentrismo, deixando poucas frestas para outras histórias e identidades. Rosemberg; Bazilli e Silva (2003), relatam que no ano de 1950 teve início os primeiros estudos referentes ao preconceito em livros didáticos, mas duraram pouco tempo, pois, quando se inicia o regime militar, essas pesquisas acabam sendo interrompidas.

Nos anos de 1960, ocorre a expansão da rede pública, havendo assim um maior acesso populacional às escolas. Nessa época, também há um grande estímulo e crescimento do mercado editorial, que acaba sendo intensificado na ditadura militar. É válido postular que apesar desse aumento de pessoas que ingressaram nas instituições escolares, no período ditatorial houve um forte controle e repressão do conteúdo ministrado, assim como em diversas esferas. Essa vigilância também ocorreu com veemência nos livros didáticos, especialmente os de História, que foram alvo de manipulações para atender os desejos governamentais e reproduziam em suas páginas o realce nas questões morais, patrióticas e um ensino tecnicista, assim como havia uma valorização na formação de alunos aptos para o trabalho.

Neste prisma, são adotadas medidas e ações em prol do livro didático. Pode-se citar como exemplo, o acordo firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), concedendo a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que visava incentivar e coordenar as ações no que se refere a produção, edição e distribuição de livros didáticos (BRASIL, 2017). A partir dessa comissão, milhares de livros foram distribuídos às escolas, pois esse acordo possibilitou recursos para a compra desses materiais didáticos e perdurou até 1971, quando houve o fim do acordo entre o MEC e a USAID. É válido ressaltar que a COLTED também foi utilizada pelo governo como um instrumento de controle socioeducacional, tendo em vista a manipulação dos livros didáticos.

Posteriormente, em 1971, foi criado o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), sob responsabilidade do INL e tinha como funções gerenciar e administrar os recursos financeiros na compra de livros. Em 1976, o INL é extinto, sendo a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) responsável pelas funções de execução do programa do livro didático. Devido à ausência de financiamento dos livros didáticos em vários estados, grande parte das escolas municipais acabaram sendo excluídas desse programa. Em decorrência disso, em 1983, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o PLIDEF e torna-se encarregada das questões referentes aos livros didáticos. Esse órgão também propôs a participação dos professores na escolha das obras didáticas e a

ampliação do programa, incluindo assim, as demais séries do ensino fundamental (BRASIL, 2017).

Esses programas mencionados foram importantes, pois, se preocuparam, pelo menos em tese, na distribuição de livros a um contingente populacional maior. Contudo, não se pode deixar de mencionar que foram também instrumentos ideológicos da ditadura para difusão de seus princípios. A disciplina de História, por exemplo, foi secundarizada e os livros dessa área reproduziam diversos estereótipos, em contrapartida, ocorria um destaque nas questões morais e nacionalistas. Tendo em vista esse modelo educacional, mais uma vez, a temática negra e africana acabava sendo ignorada do currículo e ensino escolar, não sendo representada também nas obras didáticas de História e nos demais livros.

Os movimentos negros não se mantiveram estáticos em meio a tudo isso. Tanto a FNB quanto outros movimentos, demonstraram o desejo pela presença dos pretos no campo educacional, mas é no final dos anos de 1970 que o desejo de alterações curriculares e representatividade nas escolas irão se intensificar. O Movimento Negro Unificado, criado em 1979, por exemplo, já simbolizavam uma luta na tentativa de inibir o racismo em práticas escolares, tal como o preconceito e a discriminação nos livros didáticos.

Um fato importante no que se refere às políticas públicas em torno dos livros didáticos, foi o decreto n.º 91.542 de 1985, que estabelece a substituição do PLIFED pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um dos mais importantes programas no que se refere ao livro didático. Esse programa atua de forma contundente nas escolas brasileiras, já que determina a distribuição gratuita de obras didáticas e institui a forma como esses materiais devem ser produzidos e confeccionados pelos autores e editoras. O documento estabelece:

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

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

Art. 3º. Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis.

§ Para os efeitos deste artigo, deverá ser considerada, a possibilidade da utilização dos livros nos anos subsequentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento.

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

[...]. Art. 6º. O Programa Nacional Instituído por este Decreto entrará em vigor no ano de 1986. (BRASIL, 1985).

Nesse contexto, o PNLD atingia apenas o 1º grau e não disponibilizava livros a todas as disciplinas escolares. Apesar dos avanços e mesmo com a criação dessa política pública destacada, ainda se reproduziam preconceitos e o racismo nas páginas dos livros.

Em decorrência dessas questões, foi no período democrático que novamente se abriram espaços para as lutas da sociedade negra. A constituição de 1988 foi um aspecto importante, pois possibilitou ao movimento negro a ampliação de suas lutas e pretendia ter participação no processo de reelaboração do livro didático, indo em contraponto aos interesses das grandes editoras. Esses questionamentos em torno das políticas públicas voltadas para os materiais didáticos, provêm da preocupação na relação existente entre o governo e a ideologia que há nesses suportes informativos, assim como a ânsia em ter uma representação positiva dos afro-brasileiros nessas obras.

Concomitante a isso, os autores Rosemberg; Bazilli e Silva (2003), preconizam que três elementos foram a base de sustentação na questão referente ao combate do racismo e preconceito em livros didáticos, são eles: a movimentação social pela nova constituição de 1988, a comemoração do Centenário da Abolição e, mais recentemente, a III Conferência Mundial Das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatada, que ocorreu na cidade de Durban, em 2001. Tanto a Constituição de 1988, como o Centenário da Abolição fomentaram diversas discussões em torno do racismo e a presença dos afrodescendentes nas obras didáticas, objetivando assim, mudanças na forma como são produzidos. Já a III Conferência Mundial Das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatada, também propiciou existência de pesquisas, seminários, encontros regionais, ações em diversos estados e programas centrados na questão negra, no preconceito racial e a presença desses sujeitos nos materiais escolares, como os livros.

Somado a isso, também podem ser postulados outros fatos importantes na questão do combate a hostilidade racial em livros didáticos, como a Marcha de Zumbi, para denunciar o racismo, o preconceito, bem como a ausência de políticas públicas voltadas a população negra, em 1995, na cidade de Brasília. A partir desse evento, é entregue a Fernando Henrique Cardoso, presidente vigente, um documento retratando as principais pautas do movimento negro e que agrega também em seus objetivos, a questão do livro didático, sugerindo modificação nesses instrumentos pedagógicos e que incluíssem a história da cultura afro-brasileira nos materiais. Ademais, a criação da lei 10.639/2003, foi uma das vitórias mais importantes do movimento negro, já que estabeleceu a obrigatoriedade da presença do ensino da História da África e a Cultura Afro-brasileira nos currículos e estabelecimentos escolares. De forma semelhante e

como um complemento a essa lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram importantes suportes para escolas e professores trabalharem com as questões africanas e no combate ao racismo no cotidiano das salas de aula. Nesse sentido, as aulas e todos os materiais didáticos, como os livros, também devem estar de acordo com a lei e incorporar a temática africana, o que representou grandes avanços.

Ainda referente ao PNLD, é crucial apontar a sua atuação nos meios escolares públicos para a distribuição de livros didáticos e se tratando da presença africana nesse programa, vale salientar que esse recurso passou por inúmeras transformações. No ano de 1994, o MEC definiu critérios para a avaliação dos livros didáticos, mas a análise de fato só ocorreu no ano de 1996 e os resultados demonstraram diversos erros conceituais, desatualizações, propagação de preconceitos e estereótipos (BRASIL, 2017). No ano de 1997, a FAE é extinta e passa a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as atribuições referentes à política de execução do PNLD, assim como as questões relacionadas à compra dos livros didáticos. Rosemberg; Bazilli e Silva (2003), explicam que no ano de 1997 e 1998, o PNLD estabelecia que os livros didáticos não poderiam expressar preconceitos relativos à raça, cor, sexo, ou qualquer outra forma de discriminação. De forma semelhante ocorre no edital desse programa dos anos de 1999 e 2000, na qual denotam a recriminação a qualquer tipo de discriminação. Tais fatos demonstraram vitórias importantes para os negros.

Por conseguinte, ao longo da primeira década do século XXI, gradativamente, o PNLD vai se estendendo a todas as disciplinas e séries do ensino fundamental e aos poucos, chega também ao ensino médio. Este programa também estabelece o uso trienal dos livros. Além do PNLD, há outras políticas públicas voltadas a obras didáticas, como, por exemplo, o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM), implantado em 2004, que prevê a distribuição de livros para alunos das escolas do ensino médio no país. Ele começou aos poucos, com a distribuição de obras de português, matemática e anos depois engloba as demais disciplinas. Também podem ser destacados o Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES) e o Programa do Livro Didático para o Supletivo (PLIDESU).

Assim, são inúmeras as políticas em torno dos materiais escolares, principalmente os livros. Dessa forma, como esses instrumentos educativos atendem várias esferas de ensino, e estão ligados ao mercado editorial, acabam sendo fontes de riqueza e interesse para as editoras, e de forma semelhante, objetos de controle governamental. A respeito desse mercado em torno de tais materiais, Silva (2012) discute que:

Os livros didáticos, impulsionados sobretudo pelo PNLD, são responsáveis por sessenta por cento de todo o faturamento da indústria livresca no Brasil. [...]. O PNLD, é sem dúvida, um grande negócio para as editoras. Ter um livro de seu catálogo escolhido por diversas escolas brasileiras é a garantia de uma vendagem certa. A produção é feita a partir da encomenda estatal. Mesmo pagando um preço bem menor do que o de venda do material em livrarias, as compras do governo federal têm permitido que as editoras ampliem bastante o faturamento, já que o volume de negócios é muito grande. A alta lucratividade do setor vem da enorme quantidade vendida. (SILVA, 2012, p.810).

Nesse ínterim, as editoras, os autores, técnicos especializados nos processos gráficos e os inúmeros sujeitos que fazem parte na construção dos livros didáticos (BITTENCOURT, 2004), visando a lucratividade e diante do desejo de terem seus livros nas escolas, escolhidos pelos professores, escrevem esses materiais almejando persuadir os docentes a selecioná-los, deixando, às vezes, lacunas e apresentando falhas nos conteúdos das obras. Além do mais, esses profissionais construtores dos livros, antes de seus materiais chegarem as escolas, precisam inscrever suas coleções nos editais publicados pelo PNLD e as obras devem estar em consonância com os critérios apresentados. A respeito dos editais do PNLD e o processo de funcionamento desse programa, a autora Matos (2012), explica que:

Os editais do PNLD possuem duas fases principais: a primeira é marcada pela candidatura dos livros para a avaliação e posterior liberação da listagem dos indicados; a segunda é a fase em que os professores a partir dessa listagem escolhem quais livros utilizarão em suas salas de aula. A estrutura do programa é complexa, e portanto, pouco ágil, entretanto tem-se mostrado eficaz. [...] Todo o processo entre a aquisição dos livros e sua chegada as escolas levam ao todo cerca de 20 meses, por isso, os editais, apesar de apresentarem a data de utilização dos livros, são abertos muito antes. (MATOS, 2012, p.68).

Assim, os editais são publicados com antecedência e os livros passam pela candidatura e posteriormente pela listagem. Além disso, vale ressaltar que o PNLD é composto por uma equipe de pesquisadores formada por docentes das universidades públicas e da educação básica, e que a partir do edital apresentado pelo governo — analisam as obras e emitem pareceres sobre os livros, construindo dessa forma, os Guias de Livros Didáticos. Tais guias enunciam resenhas feitas sobre as coleções didáticas aprovadas. Esses profissionais também lançam pareceres sobre as obras, como recomendado, não recomendado e recomendado com ressalvas. Logo em seguida, esses suportes informativos aprovados são destinados às escolas públicas para que os docentes possam escolher quais serão utilizados. Os materiais que não se adequarem aos

princípios propostos pelos editais são excluídos, e não são destinados aos estabelecimentos escolares.

Outrossim, é válido discorrer que os conteúdos presentes nos livros não estão lá por mero acaso, o PNLD, estabelece a forma como eles devem ser expostos, determina como deve ser a qualidade dos textos, o tamanho da fonte, as imagens, atividades, bibliografia, a quantidade de páginas, e vários outros aspectos que fazem parte de tais materiais. Dessa forma, esse programa prevê uma padronização desses suportes informativos, estabelecendo critérios de seleção. Entre eles, pode se citar, a não vinculação de estereótipos, preconceitos, a condenação ao racismo e também devem se adequar à lei 10.639/03. Isso representa grandes vitórias aos negros e a população brasileira, assim como contribui, pelo menos em tese, para a não propagação de ideias equivocadas a respeito desses povos.

O PNLD funciona como programa eficaz voltado aos livros didáticos, não é mero acaso que os livros são os instrumentos mais utilizados pelos docentes e alunos na sala de aula. Todavia, possui falhas, pois tanto os materiais didáticos quanto as demais políticas públicas em torno dessas obras são instrumentos ideológicos estatais marcados pelas relações de poder pelo capitalismo.

Sobre essas questões, Bittencourt (2008), explica que o estado está sempre presente na existência do livro didático, interferindo na elaboração dos conteúdos escolares e no próprio currículo veiculados por ele, além de estabelecer critérios para avaliar os livros. Dito isso, não dá para desconsiderar a intervenção desse agente no processo de fabricação dos livros. Matos (2012) corrobora com Bittencourt sobre a influência estatal no processo de consolidação dos livros e ainda acrescenta que há um elo em comum entre a atuação da CNLD e o PNLD. Segundo a autora, o primeiro citado foi um instrumento de veiculação ideológica do estado ditatorial, enquanto o segundo, é uma ferramenta de avaliação centrada em garantir um ensino de qualidade nos governos democráticos. Sendo assim, pode-se considerar que a maneira como livro é constituído também é uma forma de controlar os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos. Mas, dependendo da maneira que o professor utilize essa ferramenta pode contribuir para a construção positiva ou negativa de diversas minorias sociais, como os negros, por exemplo. Entender como esse material é constituído, como ele apresenta os conteúdos são pontos fundamentais, pois, contribui para desarmá-lo.

3.2 Análise dos livros didáticos de História do 8º ano: “Vontade de Saber História” e Projeto Mosaico”.

Em um primeiro momento, é válido destacar que as obras didáticas escolhidas para análise, fazem parte do edital de 2015 e se enquadram no PNLD de 2017, tendo como período de uso vigente nas escolas públicas de 2017 a 2019. O livro didático do 8º ano “Vontade de Saber História” da editora FTD, tem como autores: Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg. Todos são professores graduados em História que atuaram em escolas, dois deles, na rede particular de ensino. Marco César e Adriana Machado são autores de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Médio. Já Keila Grinberg é doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense e atua como docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Então, verifica-se que os autores desses materiais são profissionais da área de História, o que é positivo.

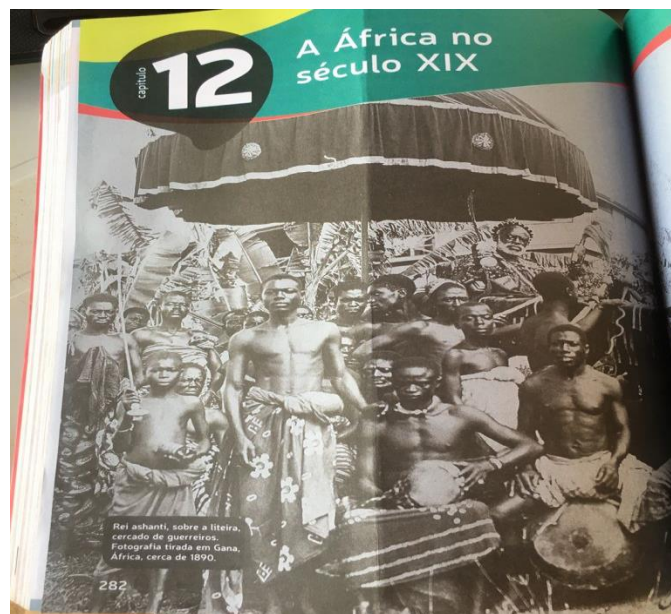
O livro de História do 8º ano, da editora FTD, destinado aos alunos, dispõe de 304 páginas e é estruturado por meio de capítulos, sendo 12 no total. Todavia, reserva apenas um capítulo específico para abordar toda a história africana: “A África no século XIX”, o que a princípio, já nos dá indícios de que se priorizam temas eurocêntricos em detrimento dos demais assuntos. Sobre as características gerais do livro, vale salientar que na abertura dos capítulos sempre há leitura de imagens e um pequeno texto incitando os alunos a reflexão, assim como há algumas questões que incentivem o questionamento entre o professor e o aluno. Também é possível perceber a presença de atividades reflexivas, indicações de sites, filmes e livros sobre os temas dos capítulos.

Sobre a coleção da “Vontade de Saber História”, o Guia de Livro Didático de 2017, apresenta que no livro do 8º ano coloca os africanos e afro-brasileiros como protagonistas e enuncia que em todos os livros dessa coleção há abordagens sobre a questão do racismo, preconceito e as diversas desigualdades (BRASIL, 2016). Então, de acordo com o guia, os autores preocupam-se, teoricamente, com as questões referentes aos africanos e negros. É isso que iremos analisar, se essa preocupação com a história da África e dos negros de fato se concretiza no livro do 8º ano e se acontece uma discussão mais ampla sobre as questões afro.

Os capítulos dos livros escolhidos para a realização deste trabalho são os que retratam a História da África e dos afro-brasileiros, sendo eles: o capítulo 12: “A África no século XIX”, o 08: “A independência do Brasil”, o 09: “A consolidação da independência brasileira”, o 10: “O apogeu do império no Brasil” e o 11: “O fim da monarquia e a proclamação da República”.

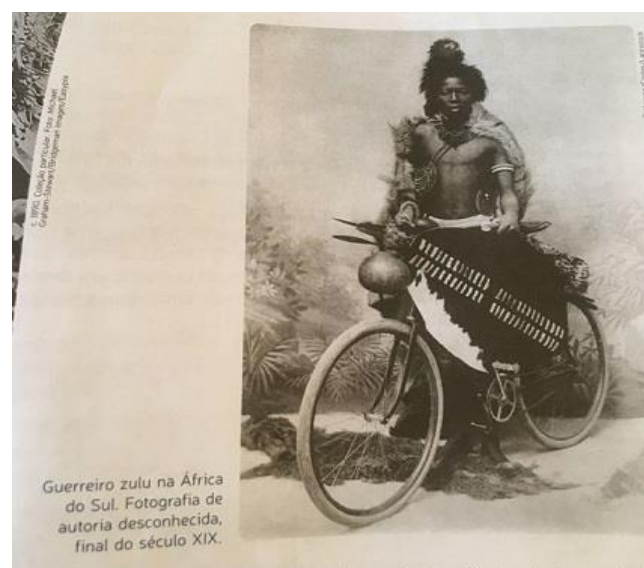
O capítulo referente à África no século XIX, inicia-se na página 282 e seu término é na 301, destinando assim, 17 laudas para abordar toda a temática da África, pois, nas páginas 294 e 295 discutem sobre o imperialismo nas terras orientais. A princípio, sugere-se uma problematização aos alunos sobre o que eles conhecem a respeito das sociedades africanas no século XIX, para isso, os autores fizeram o uso de duas imagens sobre esses povos e alguns questionamentos que poderiam ser feitos aos discentes.

Figura 1: Abertura do Capítulo com Rei Ashanti, cercado de guerreiros.



Fonte: PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 282.

Figura 2: Guerreiro Zulu na África do Sul.



Fonte: PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 283.

Na figura 1, há a representação do Rei Ashanti e guerreiros ao seu lado. Os Ashantis formavam um grupo étnico que vivia na região que corresponde hoje à Gana. Eles constituíram um grande império, eram um povo militarista, ricos em cultura e resistiram veementemente a invasão imperialista. Podemos perceber de início, uma preocupação em demonstrar alguns dos povos tradicionais da África pré-colonial de forma positiva, como símbolo de resistência e luta. Ao trazer essa ilustração, os autores propõem a sua utilização como forma de questionar aos alunos o que eles conhecem sobre as sociedades africanas no século XIX e também sobre o imperialismo. Nesse sentido, uma das perguntas que abrem o capítulo é: “O que você já sabe sobre as sociedades africanas no século XIX? Converse com os colegas” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p.283). Nisso, o livro sugere um estímulo a ativação do conhecimento prévio dos estudantes sobre os povos africanos, o que é interessante, visto que é uma abordagem que não se fazia presente em livros didáticos há, pelo menos, dez anos atrás.

A figura 2, mostra um Guerreiro Zulu. Os Zulus constituíram um império de grande poder na época pré-colonial e assim como os ashantis, resistiram ao imperialismo e foram um grupo étnico rico em cultura, tradição e história. Então, representá-lo também como símbolo de resistência africana é uma forma de ativação ao conhecimento prévio, o que mostra outro aspecto distinto dos livros mais antigos. Na imagem, o guerreiro segura uma bicicleta, na qual representa um elemento que não é característico de sua cultura e mostra a influência dos europeus sobre esse povo, o que possibilita discussões sobre o imperialismo.

Na lauda 284, os autores discorrem sobre alguns dos povos tradicionais africanos, a exemplo dos bosquímanos e os pigmeus das florestas do Congo, e mostram que esses últimos citados viviam da coleta de raízes, frutas e mel. Menciona os povos Mursi, que eram seminômades e habitavam a região oriental do continente e que viviam da criação de gado e do cultivo da terra e eram marcados também por uma rica tradição oral e pela religião animista. Também relatam os beduínos, pessoas que eram nômades e de origem árabe que se dedicavam ao pastoreio de cabras, ovelhas, camelo e atravessavam o deserto do Saara em busca de comercializar. Para auxiliar na compreensão dos conteúdos, há fotos de uma família tradicional de pigmeus no Congo e outra dos beduínos no deserto. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015). Os escritores desse livro, apontam sobre a variedade de grupos étnicos africanos, mas isso ocorre de forma panorâmica, sem um aprofundamento adequado do conteúdo.

Ademais, um ponto pertinente a ser considerado nesse capítulo, é a indicação do livro “O príncipe medroso e outros contos africanos” da autora Anna Soler-Pont. Essa obra reúne uma coleção de contos e lendas que abordam a tradição oral de várias regiões do continente africano, contém também um mapa da África e um glossário com o significado dos termos

próprios daquela região. Esse livro apresentado pode incentivar os alunos a conhecerem um pouco mais da história e cultura africana, o que é proveitoso e favorável para as discussões relacionadas aos africanos e afro-brasileiros, além de apontar a riqueza literária africana e a possibilidade de obras para além das europeias.

Além disso, há descrições sobre alguns povos da África que estavam organizados em estados fortes e centralizados. É exaltado na página 285, o Império Zulu, que estava sob liderança de Shaka e que conseguiu formar um estado tribal unido e poderoso e introduziu reformas no exército, criando assim, um corpo militar eficiente que foi posto a serviço da expansão do Zulu. Ainda referente a esse império — os autores demonstram uma imagem do Kraal Zulu, local onde viviam as famílias Zulus, toda a sua organização e estrutura, aspecto significativo, posto que proporciona aos estudantes contato maior com esse império e gera interesse pelo tema.

Porém, também é possível identificar algumas lacunas na abordagem das sociedades africanas nesse livro. Primeiramente, destinam-se poucas páginas para discutir a diversidade dos grupos étnicos, culturais e as especificidades da África na época pré-colonial, e mesmo assim, em alguns momentos, os povos africanos são apresentados sob o olhar europeu. Segundo, apesar de o livro estar coerente com a lei 10.639/03, as discussões apresentadas anteriormente ainda são generalizantes, não adentram maiores detalhes. Ademais, a não veiculação de um mapa com a localização dos países africanos, seus reinos, impérios e especificidades desses povos antes do imperialismo dificulta um entendimento geográfico, assim como uma compreensão adequada da sua diversidade de povos. Somado a isso, ao retratar os reinos africanos, somente os Zulus foram destacados e mesmo assim, superficialmente. Mas, será mesmo que um dos maiores continentes do mundo não dispunha de outros grupos étnicos, outras culturas? Claro que há muitos outros que também foram importantes e possuem suas especificidades, como o Império Mali, o da Etiópia, o Reino do Congo, etc, mas acabaram sendo deixados de lado. De forma semelhante a isso, acontece uma omissão no que se refere a problematização das diversas línguas faladas na África e o aspecto religioso dos africanos também é pouco problematizado nesse capítulo, apenas em breves momentos se evidencia a questão religiosa, como na resistência dos africanos perante o colonizador.

É evidente que o livro didático não tem a obrigação de abarcar todos os conteúdos e nem ser isento de incoerências, mas, a forma como ele apresenta alguns temas, como esse, pode contribuir para a desconstrução ou reafirmação dos estereótipos, dependendo da forma como apresenta os conteúdos e de como é conduzido pelos docentes.

Retomando as demais abordagens do capítulo, agora sobre o imperialismo na África, os autores destinam mais laudas para discutir essa parte. A princípio, são expostas às origens e motivos que impulsionaram as práticas imperialistas. Pode se citar como estopim do imperialismo — a nova fase da Revolução Industrial, marcada pela industrialização e a chegada de novas técnicas, havendo assim, o aumento na produção e a necessidade de novos mercados consumidores sendo a saída viável tomar a posse de territórios coloniais, como a África. Também utilizaram como argumentos para justificar a empreitada imperialista, discursos de superioridade racial e o fato de se virem munidos de um maior poderio militar. No que diz respeito a colonização europeia na África, os escritores ilustram que:

No início do século XIX, a presença europeia no continente africano se limitava a algumas regiões litorâneas. Isso acontecia, principalmente, porque os povos africanos não permitiam o avanço dos estrangeiros no interior do seu território. Nessa época, o tráfico de escravos era uma importante fonte de renda para muitos estados africanos. A suspensão desse comércio, ocorrido em meados do século XIX por pressão dos ingleses, enfraqueceu os Estados Africanos mais poderosos, diminuindo assim, sua capacidade de resistência frente a invasão europeia. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 290).

Os autores afirmam que nessa época, os europeus se restringiam apenas em algumas regiões. Boahen (2010) reafirma essa ideia, pois, segundo ele, em grande parte do século XIX, 80% o território africano era governado por seus próprios reis, clãs de linhagem, rainhas, impérios e unidades políticas e apenas algumas poucas áreas estavam sob dominação colonial e isso se altera bastante, principalmente no início do século XX, quando a maioria dos territórios africanos são submetidos a dominação das potências europeias. Esse mesmo autor, ainda destaca que, a princípio, os africanos não viam com maus olhos a presença europeia nas suas regiões e nem enxergavam a necessidade de mudar as relações com essas pessoas, já que acreditavam que poderiam barrar o caminho europeu caso eles quisessem avançar. Todavia, alguns anos depois, após se sentirem ameaçados pela perda de soberania e diante da tentativa de dominação de suas regiões, eles revidaram. Ranger (2010), afirma que praticamente todas as sociedades africanas resistiram ao imperialismo, seja por meio de combate físico, ou pelas armas religiosas e metafísicas, já que o sagrado era algo muito importante para os africanos. Nesse viés, se refutam as ideias de Pellegrini; Dias e Grinberg (2015) de que em decorrência da suspensão do comércio de escravos, diminuiu-se a capacidade de resistência dos grupos étnicos da África frente à dominação europeia, pois, as sociedades africanas mesmo em situações adversas como essa, não se mantiveram inertes.

Mediante esse contexto, os escritores dessa obra didática ainda argumentam sobre a colonização europeia em algumas regiões do continente africano, como a Argélia, a África do Sul e o Egito. Além do mais, mostram os elementos positivos trazidos pelos europeus a esses locais, como o tipo de vestimenta utilizado, o bonde elétrico, arquitetura, meios de transporte, a chegada de novas tecnologias e para isso, se utilizam de imagens de alguns desses locais como Oran na Argélia, Carruagens transitando na rua central da Cidade do Cabo (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015). Todavia, Boahen (2010), explica que os fatos positivos do colonialismo em solo africano não passaram de consequências acidentais ou medidas que visavam defender os interesses dos colonizadores, mas a maneira como Pellegrini; César e Grinberg (2015) ressaltam isso, é como se os africanos não tivessem nenhum tipo de desenvolvimento antes da chegada europeia, o que é uma ideia distorcida.

Na página 292, discute-se a respeito da conferência de Berlim que foi responsável pela divisão dos territórios da África, mas não mostra o que isso representou para as sociedades africanas e também não há um mapa fazendo um comparativo da África antes e depois da divisão.

No tocante às consequências do imperialismo para a África, os autores destacam que as populações africanas foram submetidas a língua, religião e ao sistema econômico dos invasores. Tiveram também que reconstruir suas identidades — pois, houve a desagregação das antigas estruturas sociais africanas, que eram baseadas nas relações familiares. Eles ainda ressaltam que os efeitos sociais e políticos dessa época ainda são sentidos até hoje (PELLEGRINI; DIAS, GRINBERG, 2015). Eles não generalizam e também não destacam apenas como se o imperialismo tivesse destruído toda a sociedade africana, mas retratam que se tratou de um episódio breve que deixou marcas até hoje. Boahen (2010), também reafirma que o imperialismo de fato acarretou mudanças na sociedade africana. Assim, Hopkins (1973, apud BOAHEN, 2010, p, 947) informa: “Não existe uma resposta positiva ou negativa para a questão, pois o impacto do colonialismo variou de região para região e de atividade para atividade”. Logo, entender o colonialismo em todos os seus aspectos é a melhor forma de lidar com essas questões e estereótipos em torno da temática imperialista.

Alguns dos aspectos positivos do capítulo, no nosso entender, diz respeito à resistência africana. O autor cita vários exemplos de sociedades e reinos africanos que resistiram à dominação colonial, como a rainha mãe ashanti Yaa Asantewa.

Figura 3: Rainha-mãe ashanti: Yaa Asantewa.


O sujeito na história **Yaa Asantewa**

Yaa Asantewa foi uma rainha-mãe ashanti. Em 1896, os ingleses invadiram o território de seu povo e passaram a exigir que os ashantis se entregassem. Percebendo o receio que os chefes guerreiros tinham de combater um inimigo dotado de armas poderosas, a rainha Yaa passou a instigar os guerreiros ashantis à resistência. Ameaçando os homens, ela dizia:

Se vocês homens de Ashanti não forem adiante, iremos nós. Nós, as mulheres. Eu convidarei as minhas companheiras. Nós lutaremos contra os homens brancos. Nós lutaremos até que a última de nós caia nos campos de batalha.

Extraído do site: <www.casadeculturadamulhernegra.org.br>. Acesso em: 5 nov. 2014.

Decorridos vários meses de violentos combates, a resistência ashanti foi vencida e a rainha Yaa Asantewa acabou sendo capturada. A coragem de Yaa, porém, é lembrada até os dias de hoje como um exemplo do orgulho da mulher negra.



Yaa Asantewa cercada de guerreiros ashantis. Kumasi, Gana, início do século XX.

Fonte: PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 291.

Partindo dessa premissa, mostra-se a importância dessa rainha negra africana como símbolo de luta. Além dela, o autor elenca também outras manifestações de resistência dos povos africanos.

Figura 4: Movimentos de resistência africana.

Os movimentos de resistência

O processo de colonização do século XIX, de modo geral, foi marcado pela violência e dominação dos povos africanos. Os africanos, no entanto, não aceitaram passivamente a invasão de seus territórios e lutaram de várias maneiras contra a dominação e a exploração promovidas pelos europeus. Veja a seguir alguns exemplos de movimentos de resistência.

A resistência dos povos que habitavam o atual Quênia contra a invasão britânica foi mais prolongada do que em outras regiões da África. A sociedade dos *nandi*, um dos diversos povos dessa região, era caracterizada por forte união militar dos clãs. Os *nandi* fizeram forte oposição à construção de uma ferrovia que passaria por seu território. Organizados em exércitos armados, os *nandi* resistiram por cerca de sete anos à dominação europeia. Em 1905, seu chefe foi assassinado, o que acabou enfraquecendo esse movimento de resistência.

Ao lado, líder *nandi*. Aquarela de Baden-Powell, século XIX.



Estátua do imperador etíope Menelik II. Adis Abeba, Etiópia, 2013.

Com a ocupação das terras da Somália pela Grã-Bretanha, França e Itália, o império etíope, região vizinha à Somália, resolveu defender-se do Imperialismo europeu. Por meio de uma reação defensiva às invasões europeias, Menelik II procurou manter sua influência através da ampliação de territórios. Com um exército de 70 mil homens, em 1886, Menelik II venceu os italianos que tentavam anexar a Etiópia. Com a vitória, Menelik II conseguiu o reconhecimento da independência etíope pelas próprias potências europeias.



Fonte: PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 296.

Figura 5: Resistência africana ao Imperialismo.

Os zulus habitavam a região norte da atual África do Sul. No final do século XIX, eles entraram em confronto com os ingleses que invadiram seu território. Em 1878, os zulus venceram a batalha de Issandawana. Os ingleses, porém, atacaram novamente o território zulu, saindo vitoriosos na batalha de Ulundi, em 1879.

Guerreiros zulus. Fotografia de cerca de 1875.

Escudo e lança zulu.

A resistência religiosa

Em muitos casos, a perda de soberania estava profundamente ligada a uma fundamentação religiosa. Para muitos povos, o sagrado estava articulado à própria organização social. Em diversas regiões, a reação religiosa foi um forte componente nos movimentos de resistência na África. A **Rebelião Ashanti** foi um exemplo bastante significativo da influência religiosa nos movimentos de resistência na África.

A Rebelião Ashanti ocorreu na Costa do Ouro, atual Gana, e teve duração de aproximadamente dez anos. Essa rebelião foi decorrente da deposição de vários líderes tradicionais pelos britânicos. Os chefes nomeados pelos colonizadores não possuíam a legitimidade necessária para serem aceitos pela população. Essa imposição britânica foi considerada uma violação do caráter sagrado da realeza, dando início ao movimento de resistência do povo ashanti. Foram travadas inúmeras batalhas entre britânicos e os ashanti, que apenas terminaram após a deportação da rainha Yaa Asantewa, em 1900.

Urna funerária ashanti, século XIX.

Além desses conflitos armados, ocorriam também outras formas de resistência que se davam no cotidiano, como as sabotagens de equipamentos introduzidos pelos europeus e a destruição de meios de transporte, plantações e armazéns.

Apesar do sucesso inicial dos colonizadores em derrotar a resistência armada dos povos africanos, estes não permaneceram submetidos por muito tempo. No decorrer do século XX, surgiram movimentos nacionalistas que lutaram pela independência em várias regiões do continente.

• De que maneiras os africanos resistiram à dominação imperialista?

Fonte: PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 297.

Percebe-se nas figuras 4 e 5, algumas resistências africanas importantes, como a dos povos nandi, Menelik que venceu as potências europeias, os Zulos, a Rebelião Asahnti, e isso possibilitou uma construção positiva referente a resistência africana por meio de textos e imagens. Ademais, também propicia o rompimento com estereótipos sobre os africanos e um melhor conhecimento sobre a história desse povo, o que possibilita também o entendimento da nossa.

A despeito das atividades desenvolvidas nesse capítulo, elas são relevantes e positivas. Algumas das problematizações sugeridas para a abordagem são: “Cite alguns povos tradicionais que vivem na África, no século XIX. Como foi fundado o Império Zulu? Por que o conceito de

imperialismo precisa ser compreendido em sua historicidade? Quem foi Yaa Asantewa? Cite algumas formas de resistência africana contra os invasores da África (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 298). Essas listas de exercícios, feitas pelos autores auxiliam na problematização das questões dos povos africanos positivamente. Roza (2017), comunica que é através das atividades que os conteúdos curriculares são priorizados como fundamentais para que o ensino-aprendizagem — tornem-se explícitos. Dito isso, os exercícios não estão nos livros por mero acaso, eles são importantes e auxiliam no processo educacional e entendimento dos alunos. Esse capítulo, de forma geral traz alguns pontos importantes sobre os africanos, mas ainda são discussões limitantes e superficiais.

Já o capítulo 08, intitulado “A independência do Brasil” é composto por 27 páginas e tem como objetivo discutir todo o processo de independência brasileira. Entretanto, na sua abordagem, em nenhum momento destaca o negro de forma positiva, pelo contrário, sua participação é ocultada. Os autores reproduzem a narrativa da independência como resultante da articulação de uma elite branca, alguns comerciantes e da família real portuguesa que visavam atender seus interesses ao terem a separação de Portugal, mas mantendo as mesmas estruturas sociais. Nisso, a figura do negro e suas reivindicações são ofuscadas.

No livro, os autores não discorrem a respeito dos movimentos sociais negros em prol da independência e o fim da abolição, a exemplo da Conjuração Baiana¹², assim como tantos outros, e também não foi ressaltado o temor que as elites brancas tinham de que ocorresse uma revolução semelhante à haitiana¹³. Isso contribui para reafirmar o papel de superioridade do branco que se vê representado na figura de D. Pedro, o grande herói, tendo em vista que o livro didático analisado e a historiografia atual ainda dá ênfase ao imperador, por ter proclamado a independência e pelo fato de ser branco, europeu e da elite. Em contrapartida, o negro se enxerga estigmatizado ao ter sua verdadeira história minimizada. Sobre isso, é importante expor que:

O livro didático estaria, em síntese, prejudicando a população negra. Em primeiro lugar, por veicular uma organização de conteúdo que não permite ao negro ter visibilidade enquanto sujeito do processo histórico. Em segundo, o livro didático mantém a população negra confinada a determinadas temáticas

¹² A Conjuração Baiana, conhecida também como “Conspiração dos Búzios”, ou “Revolta dos Alfaiates”, ocorreu na Bahia no ano de 1798, contando com representantes das camadas populares, negros, mulatos, escravizados e libertos que tinham como objetivos a separação da Bahia de Portugal, atender os anseios das camadas populares e também a abolição da escravatura.

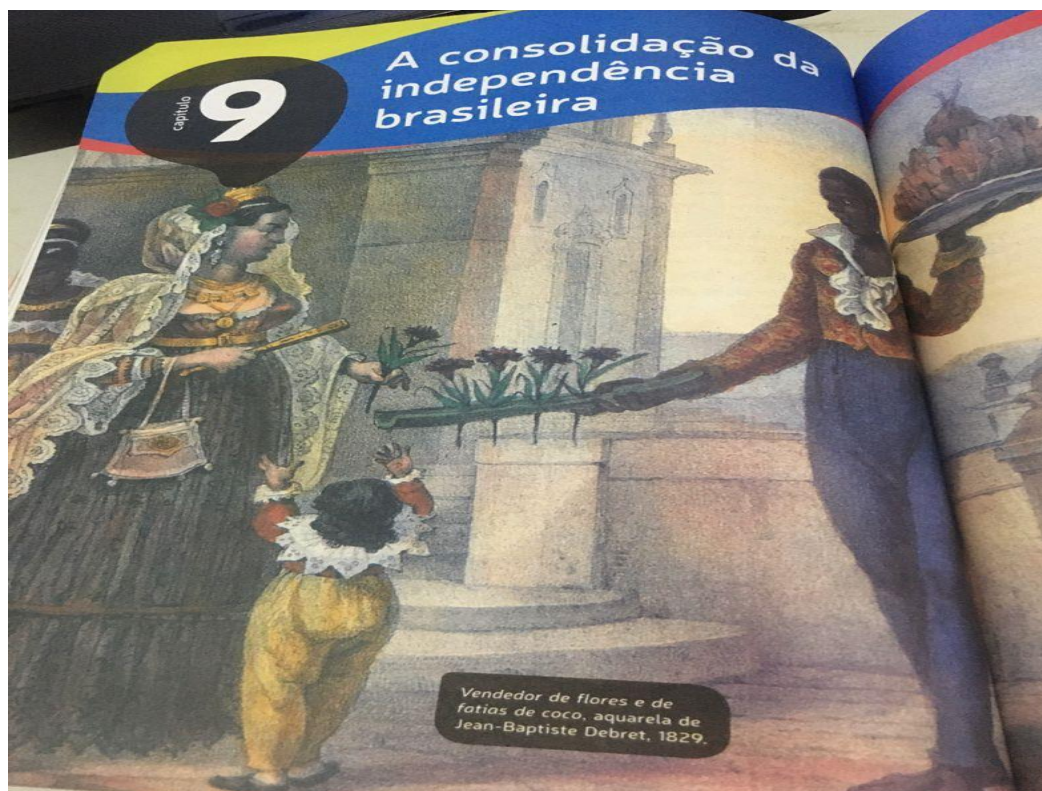
¹³ A Revolução haitiana ocorreu em 1791 na Colônia francesa de São Domingos, motivada pela exploração e violência colonial do sistema escravista francês naquela região. A revolução foi protagonizada por trabalhadores e escravos, dando origem a independência do Haiti, e foi um grande marco, tendo em vista que foi o único estado nacional a se tornar independente em decorrência de uma insurreição de escravos, pondo fim ao domínio colonial e aboliu a escravidão.

que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada. (OLIVEIRA, 2000, p. 127 apud ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 136).

Neste prisma, ao retratar os negros em um aspecto de inferioridade e os brancos de forma positiva, com uma superioridade, há uma visão distorcida da história, assim como uma contribuição para a expansão da ideologia do branqueamento, tendo em vista que os alunos ao terem conhecimento da história dos negros no Brasil sob uma perspectiva branca e elitista, serão influenciados a perceber negativamente a identidade afro-brasileira. No capítulo, o único momento em que se menciona a respeito do negro é em um tópico na qual o pintor Jean-Baptiste Debret representa o cotidiano brasileiro com imagens de alguns negros vendedores de carvão e milho, que parecem ser escravizados. Mais uma vez há a reafirmação desse lugar de subordinação. É nítido também que após a independência, a vida dos negros não se altera, suas reivindicações não são atendidas e a escravidão não é abolida na prática.

O capítulo 09: “A consolidação da independência brasileira” disserta sobre o período pós independência, como o Brasil estava estruturado e discutir as mudanças que essa nova estrutura propôs. Os autores destinaram 25 páginas para essa temática. Inicia-se com a abordagem de uma imagem que representava o Brasil pós independência.

Figura 6: Vendedor de Flores e de fatias de coco.



Fonte: PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 202.

A figura 6 simboliza uma senhora branca, provavelmente da elite, bem vestida, sua criança e um vendedor de flores. Por meio disso, entende-se que a independência não alterou as estruturas sociais, as relações de trabalho e as desigualdades permaneceram firmes. Também é notório verificar na ilustração, a dicotomia entre brancos e negros. A leitura de imagem é muito importante, assim como o texto, pois ela contribui para compreensão histórica dos sujeitos em diversas temporalidades, ela nos diz muita coisa. Sobre isto, Serrano (1912, apud BITTENCOURT, 2004, p. 70) exprime que as imagens “São utilizadas para ‘concretizar’ noções abstratas, tais como a de tempo histórico, proporcionando aos alunos formas de presenciar outras experiências não vivenciadas por eles”. Logo, o estudante ao ter contato com esse tipo de imagem, na qual o negro sempre é apresentado como sinônimo de inferioridade, tende a reproduzir esse discurso excludente e acarreta também rejeição aos grupos étnico-raciais e seus descendentes. Por isso, é de extrema relevância a ação docente voltada para a leitura interpretativa da imagem.

Figura 7: Africanos escravizados trabalhando no transporte de mercadorias.



Fonte: PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 205.

A pintura nos mostra o trabalho escravizado e é de autoria de Jean-Baptiste Debret, um francês que retratou o cotidiano brasileiro por meio de suas telas e textos, mas por ser europeu e diante do contexto da época — as visões eurocêntricas e o estereótipo se fizeram presentes no seu trabalho. Rosemberg; Bazilli e Silva (2003) explicam que as imagens de Debret são quase obrigatórias nos livros didáticos. As obras desse pintor referente aos negros são em sua maioria voltadas ao trabalho, como subordinado e este livro analisado utiliza muito as obras de Debret.

Os autores também destacam que após a instauração da independência foram criadas oportunidades de trabalho para serviços públicos, civil e militar, mas os pretos eram excluídos dessas possibilidades. A própria constituição de 1824 ignorou a escravidão, o escravizado não era considerado cidadão e não tinha direito a voto, escolarização, entre outros aspectos. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015).

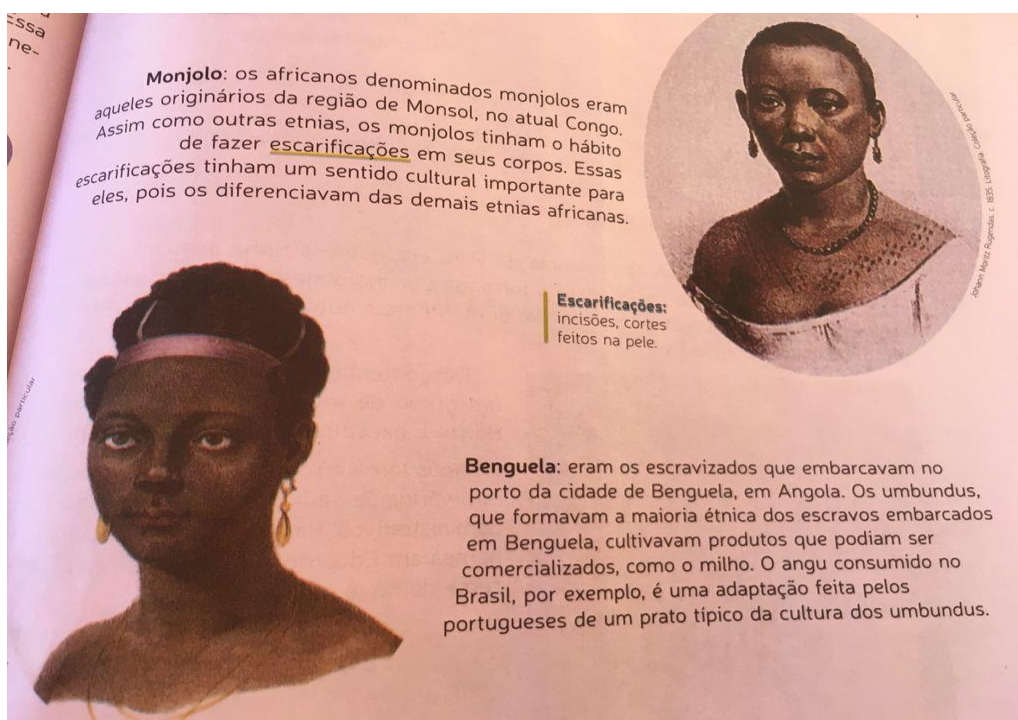
No início do século XIX, após a independência, ocorreram inúmeras revoltas. Entre as mencionadas no livro que contaram com a presença de afrodescendentes, o autor discorre positivamente sobre o Levante dos Malês, ocorrido no ano de 1835, na cidade de Salvador — afirmando que se tratou de uma revolta organizada por escravizados e ex-escravizados adeptos do Islamismo. “Essa revolta, conhecida como Levante dos Malês, é considerada por alguns historiadores da atualidade como um dos únicos levantes brasileiros organizado e liderado por escravos e ex-escravos”. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p.214). Assim, demonstrase a importância da Revolta como símbolo de luta dos negros diante da insatisfação com as condições de vida. Conta também que teve participação da liderança de nagôs e hauças e desejava-se a liberdade religiosa.

Outra revolta destacada é a Cabanagem, que ocorreu na província do Grão-Pará, no ano de 1835, e contou com a participação de diversos segmentos sociais, como a população miserável, empobrecida, negros libertos e escravizados que lutavam por melhores condições de vida e eram contra o autoritarismo do governador da província e dos regentes. Os autores destacam que foi o único movimento brasileiro em que o poder foi tomado por negros e pobres, rompendo com a visão eurocêntrica de minorias sociais somente oprimidas.

Ademais, outro aspecto nesse capítulo sobre os negros, é a discussão referente a diversidade étnica dos africanos e a influência dessas nações em nossa sociedade. Citam-se exemplos de nações africanas como a Angola, a Mina, Moçambique, Monjolo, a Banguela e a forma como a influência desse continente se faz presente em nosso dia a dia, a exemplo da capoeira, palavras como “moleque”, “chamego” que são de origem Kimbundu, que é a língua

falada pelos angolanos. Salienta-se também que a presença dos africanos contribuiu para a formação cultural de nosso país e constitui-se assim, a cultura afro-brasileira. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015).

Figura 8: Diversidade étnica dos africanos.



Fonte: PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 217.

A figura 8, mostrada acima representa um pouco da diversidade étnica africana apresentada pelo autor. A presença de discussões como esta é muito importante e representa um grande avanço. Contudo, mais uma vez, acaba ocorrendo a simplificação deste tema, sendo marcado por poucas informações.

Um aspecto importante no livro, se refere ao papel das mulheres como símbolo de confronto a sociedade patriarcal e escravista da época. Então, menciona-se positivamente Emereciana, uma escravizada muçulmana que teve um papel importante na Revolta dos Malês, pois, ela distribuía amuletos protetores e transmitia informações aos que faziam parte da revolta. Com isso, identifica-se uma representação do papel feminino negro nos levantes da época, fato que muitas vezes é minimizado, pois a mulher negra enfrenta impasses raciais e sexistas. Mas apesar de citar o caso de Emereciana, outras mulheres negras também participaram de forma direta ou indireta de revoltas, como por exemplo, Edum, Maria Chagas e Maria da Conceição,

figuras femininas que contribuíram para o levante, mas que não são ressaltadas no livro. As atividades desse capítulo têm poucas questões problematizando os negros, e quando aparecem, é indagando sobre a Revolta dos Malês, questionando o que teria sido esse movimento, abordando muito pouco a participação negra no levante.

O capítulo 10: “O apogeu do Império no Brasil” tem como objetivo problematizar sobre o Brasil na época do Império e dispõe de 22 páginas. A figura do preto aqui aparece novamente associada ao trabalho, só que dessa vez, está relacionada ao exercício nas lavouras cafeeiras, visto que no século XIX houve um grande aumento na produção e consumo do café brasileiro, e a mão de obra utilizada, em sua grande maioria, era afrodescendente escravizada. Assim, surgem no livro inúmeras imagens dos africanos trabalhando nas colheitas de café, sendo algumas delas pinturas de Debret.

Esses escravizados, de acordo com os autores, eram responsáveis por todas as atividades relacionadas ao café — desde o plantio, transporte, até a colheita, e para suprir a demanda dos cafezais, o tráfico foi intensificado no século XIX, o que proporcionou um elevado número de africanos trazidos as terras brasileiras e que foram submetidos a trabalho forçado. As imagens do livro e o discurso utilizado do negro como sinônimo de trabalho braçal, nos remete a ideia de inferioridade, subordinação, criando assim, um imaginário sempre negativo ao se pensar no povo africano.

É imperativo pontuar sobre a lei Bill Aberdeen, sancionada em 1945 pelo Parlamento inglês e que permitia a esquadra britânica prender e punir os navios que praticassem o tráfico de escravos. Isso, certamente trouxe consequências para o Brasil, posto que a economia brasileira dependia da mão de obra escravizada e com essa lei, nosso país ficou impossibilitado de, por vias legais, trazer escravizados. Mas no capítulo não menciona que mesmo com essa lei, continuou ocorrendo o tráfico interno entre as regiões do Brasil.

Em se tratando da resistência dos escravizados diante da situação difícil que viviam, os autores mostram algumas formas de reação, que ocorriam por meio da interrupção dos trabalhos, quebra de ferramentas, organização de revoltas e fugas. Uma das principais formas de fugas evidenciada pelos escritores se deu com a formação de Quilombos, locais de refúgio escondidos no interior das matas e de difícil acesso. Também se denota a planta de um Quilombo do século XVIII para que os alunos pudessem visualizar e compreender sua estrutura. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015). Todavia, não destaca outras maneiras de resistência como a capoeira, a manutenção da sua cultura, crenças religiosas e costumes que foram formas muito importantes de luta.

A participação dos negros na Guerra do Paraguai foi minimizada a poucas linhas e, apareceram somente como Voluntários da Pátria, lutando por acreditarem que receberiam a tão sonhada liberdade. Não é mencionado o preconceito que os exércitos da Argentina, Uruguai e do Paraguai tinham com os soldados brasileiros por serem formados em sua maioria por negros escravizados. Não é discutido que essa guerra foi um genocídio principalmente para os negros, já que eram maioria nos exércitos e ao voltarem às terras brasileiras, não obtiveram a cidadania, a liberdade prometida e se viram novamente em um país escravocrata, excludente e com poucas leis de inserção social.

O capítulo 11: “O fim da Monarquia e a Proclamação da República” tem como objetivo debater sobre a crise do Império e a transição da Monarquia para a República e possui 27 páginas. No que se refere a presença dos negros nesse capítulo, os autores mencionaram de forma breve, a questão da substituição da mão de obra africana pelos imigrantes. Segundo eles, tal necessidade surgiu após a promulgação da Lei Eusébio de Queiróz, sancionada em 1850, devido às pressões dos ingleses e essa lei estabeleceu a proibição definitiva do tráfico de africanos para as terras brasileiras. Sendo assim, a melhor solução seria a vinda de imigrantes para suprir essa necessidade. Porém, os escritores deixaram algumas lacunas, como, por exemplo, não explicam que os latifundiários da época não renunciaram aos negros que possuíam. Além disso, ainda continuou ocorrendo o tráfico interprovincial, aspecto não relatado.

Um ponto positivo neste livro, é que os autores de fato explicam o que foi a Lei de Terras, sancionada em 1850, pouco tempo depois da Eusébio de Queiroz e o que ela acarretou. Segundo eles, a Lei de Terras estabeleceu que a partir daquele momento, as propriedades deixariam de ser doadas e passariam a ser vendidas pelo estado, com isso, visavam também transformar a terras em mercadoria, aumentando assim os rendimentos do estado. Uma das consequências de tudo isso, foi a dificuldade de acesso às terras pelas minorias, tais como os negros, escravizados, ex-escravizados, os camponeses pobres e imigrantes, posto que essas pessoas não tinham rendimentos para a compra. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015).

No aspecto referente a abolição da escravidão é possível perceber uma tentativa dos autores em mostrar a importância da participação dos negros nesse processo. Outrossim, também tenta demonstrar que a Lei Áurea não foi algo resultante apenas da pressão internacional e de uma conjuntura favorável a tudo isso, mas se deu também em decorrência da luta do movimento negro. Nessa perspectiva, os escritores argumentam sobre os grupos que eram compostos por escravizados, ex-escravizados, advogados, profissionais liberais, jornalistas, intelectuais e estudantes que questionavam a prática da escravidão, propondo alternativas para

substituir o trabalho compulsório pela mão de obra livre e melhores condições de vida para a população negra. É reiterado também que as revoltas, movimentos dos escravizados e suas reivindicações causavam muito temor nos fazendeiros, assim como as manifestações e comícios promovidos pelas associações abolicionistas e pelos negros acarretaram medo entre a elite e estimulavam as pessoas a protestarem contra a escravidão no Brasil. Aborda sobre a abolição escravocrata no Ceará que ocorreu no ano de 1884, devido a pressões populares e dos negros, o que é positivo compreender. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015).

Entretanto, em certos momentos, há nosso ver, há algumas distorções, a exemplo, na abordagem das leis abolicionistas. Cita a Lei do Ventre Livre, sancionada em 1871 na qual estabeleceu a liberdade aos filhos das escravizadas nascidos a partir daquela data. Todavia, não frisa que os proprietários poderiam usufruir do trabalho dos filhos dessas mulheres até que completassem 21 anos, sem pagar nenhuma multa ao governo, ou que poderiam ficar com as crianças até os 08 anos e entregariam ao estado, que pagaria uma quantia em dinheiro pelo escravizado entregue. Na Lei dos Sexagenários, aprovada em 1885, que concedeu a liberdade aos escravizados com mais de 60 anos, não contesta que na prática tal lei não tinha tanta aplicabilidade, tendo em vista que um escravizado dificilmente chegava a essa idade, devido as pesadas condições de trabalho a que essas pessoas eram submetidas.

Outro ponto interessante a ser destacado é que não há a mitificação da figura da princesa Isabel, como se o ato de assinar a Lei Áurea em 1888, fosse mera bondade da mesma, fato que ainda ocorre em muitos livros no Brasil. Os autores nos relatam que ela foi pressionada a realizar tal ato. “A pressão popular para a abolição atingiu seu auge, e os políticos abolicionistas conseguiram concentrar cada vez mais adeptos no Parlamento. Assim, em 13 de maio de 1888, a Lei Áurea foi aprovada pelos deputados brasileiros e assinada pela princesa Isabel”. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 270). É mister enfatizar que o capítulo sugere o documentário “O fio da memória” de direção de Eduardo Coutinho, que trata sobre a questão da memória dos afrodescendentes no Brasil e é pertinente para se entender melhor sobre a questão da escravização e o preconceito.

No que tange a vida dos ex-escravizados após a abolição, realmente é uma abordagem que poderia ser mais aprofundada. Os autores basicamente só elencam que a abolição foi importante porque trouxe igualdade perante a lei, porém, não foi o suficiente para igualar os negros aos demais cidadãos. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015). Não aponta que os negros após a abolição não tiveram reparações governamentais que pudessem proporcionar a eles uma vida melhor. O que restou foi a marginalização, o preconceito e a falta de acesso à

educação e moradia dignas, assim como a ausência de oportunidades — de modo que eles passaram a viver em condições ainda mais precárias.

Na página 272 há um pequeno tópico falando sobre a cultura afro-brasileira, de forma simples. Os autores resumem a herança cultural africana em nossa sociedade por meio da manifestação da religião, culinária, música, dança, nas palavras e expressões do nosso dia a dia. Um fato pertinente é a apresentação da Tia Ciata, conhecida pela sua experiência e sabedoria com o Candomblé e que aos 22 anos mudou-se para a cidade do Rio de Janeiro. Os autores destacam que na sua residência havia inúmeros encontros de caráter religioso e social, e faziam parte dessas reuniões pessoas de diversas condições e camadas sociais. Ali, era um espaço onde se preservavam as tradições da cultura africana e eram formas de resistência cultural afro-brasileira e popular nos primeiros anos da República no Brasil. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015). Essa representação de forma positiva da Tia Ciata é muito importante para uma melhor compreensão da cultura afro-brasileira.

No tocante a Proclamação da República, não há nenhuma menção aos negros, apesar desse novo modelo de governo, as estruturas sociais permaneceram e os afrodescendentes continuaram sendo excluídos, fato esse não mencionado nesse tópico do livro.

É cabível analisarmos neste momento, o outro livro didático do 8º ano, o da Coleção “Projeto Mosaico” da editora Scipione, para então podermos entender as representações contidas sobre os negros. O livro didático de História do 8º ano, da “Projeto Mosaico, tem como autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino. O Primeiro é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), e o segundo é bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Ambos são autores de obras didáticas e paradidáticas para o Ensino Médio e professor de História em cursos de Ensino Médio e Pré-Vestibulares.

O livro de História do 8º ano, da editora Scipione, que é destinado aos alunos, dispõe de 320 páginas e é estruturado por meio de 8 módulos e dentro de cada módulo contém 2 capítulos, exceto o módulo 7 que possui 3. Assim como o livro da FTD, dispõe apenas um capítulo específico para discorrer sobre a África, o 11: “Imperialismo no século XIX”, que está dentro do módulo 06: “África e Ásia em tempos de dominação colonial”. Sobre as características desse material didático, é válido destacar que na abertura dos módulos sempre há imagens para reflexão. No final de cada capítulo, há um espaço no “Você precisa saber”, que possui uma síntese dos conteúdos estudados no capítulo. Há boxes que apresentam conceitos e abordagens históricas. As atividades se encontram no final do capítulo e no final do livro, os escritores

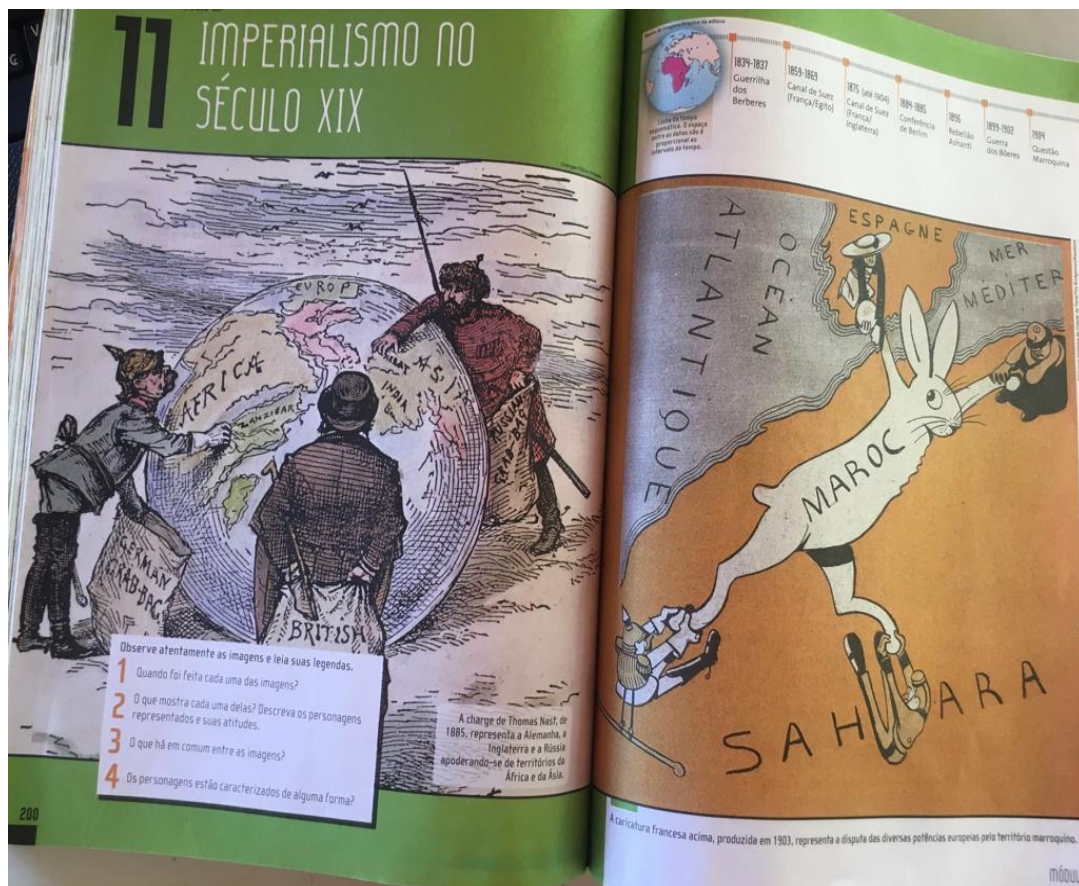
trazem indicações de filmes, músicas, sites relacionados ao tema do capítulo, nas discussões se preza pela interdisciplinaridade.

A respeito da coleção “Projeto Mosaico”, o Guia de Livro Didático de 2017, mostra que há uma diversidade no que se refere aos conteúdos e nos livros do 8º ano há uma ênfase maior nos aspectos econômicos e políticos. Sobre a temática africana e afro-brasileira, o guia apresenta que ele está de acordo com a lei vigente, ou seja, a 10.639 e aponta também que a coleção enfatiza bastante o passado da História da África e dos afrodescendentes e com isso, sugere que os professores tentem trazer para o presente essas discussões, assim como as questões relacionadas ao preconceito e ao racismo. (BRASIL, 2016). Como o livro do 8º ano preza sobretudo pelos aspectos econômicos e políticos, o tema da África e dos afro-brasileiros muitas vezes acaba ficando em segundo plano, vamos perceber isso ao longo da nossa análise.

Assim como o livro da FTD, os capítulos escolhidos para a análise da obra da editora Scipione são os que tratam da História da África e dos negros, portanto, os analisados serão: o capítulo 11: “Imperialismo no século XIX”, o 04: “As Rebeliões na América Ibérica”, o 08: “A independência na América Portuguesa”, o 13: “ O primeiro reinado”, o 14: “ O período Regencial”, o 15: “ Segundo reinado: Economia e Sociedade”, o 16: “ A política no Segundo Reinado” e o 17: “ O fim da monarquia no Brasil”. A maioria dos capítulos são curtos, e os negros e africanos aparecem, em grande parte, de forma bem resumida.

O módulo 06: “África e Ásia em tempos de dominação colonial”, ficou encarregado de tratar sobre o colonialismo na Ásia e na África, nisso, destinou o capítulo 11: “Imperialismo no século XIX” para falar sobre o colonialismo no continente africano e possui apenas 09 laudas para abordar todo o conteúdo. O capítulo 12, expõe sobre o imperialismo na Ásia, mas como não faz parte do nosso objeto de estudo, não iremos analisá-lo. O capítulo 11 tem início com imagens sobre o conteúdo e sugere algumas indagações para problematizações.

Figura 9: Representação do Imperialismo no século XIX.



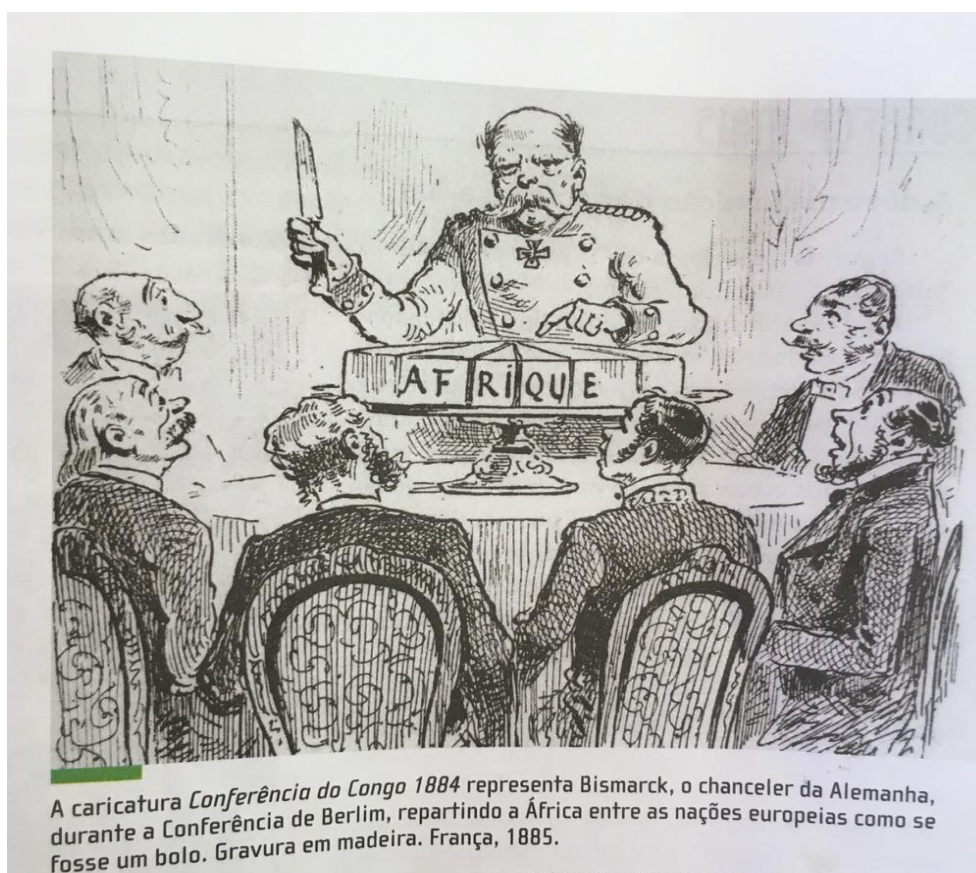
Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 200-201.

As duas imagens evidenciam charges sobre o imperialismo europeu no século XIX. A da direita, data de 1903 e demonstra um coelho que simboliza o Marrocos, sendo disputado pela França, Alemanha, Espanha e Inglaterra, percebe-se que são esses países pela caracterização de suas roupas, símbolos tradicionais desses locais. A charge da esquerda foi feita em 1885, por Thomas Nast. Ela nos ilustra três homens representando os países da Alemanha, Inglaterra e Rússia, descolando do mapa o que lhes interessa da África e da Ásia. E algumas das perguntas feitas pelos autores relacionadas as imagens são: “O que mostra cada uma delas? Descreva os personagens representados e suas atitudes. O que há em comum entre as imagens? Os personagens estão caracterizados de alguma forma?”. (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 200-201). Por meio da leitura das imagens e as indagações feitas, o que se reflete em tudo isso é a superioridade dos europeus diante dos povos colonizados, e contribui para reiterar o discurso de inferioridade dos africanos sobre o europeu, como se este povo não tivesse voz.

Diferentemente do livro do 8º ano “Vontade de Saber História”, da editora FTD, onde se discutiu um pouco sobre os povos tradicionais africanos antes do imperialismo, seu povo, cultura e história, esse material didático da Mosaico não traz essas abordagens. Os conteúdos estão centrados unicamente na questão do imperialismo e a África foi apresentada de forma muito simplificada, vista quase sempre sob o olhar do colonizador.

Partindo desse pressuposto, os autores expõem sobre as práticas imperialistas no século XIX, afirmando que elas surgiram em decorrência das empresas capitalistas almejarem ampliar e conquistar novos mercados para assegurarem seus lucros. Reiteram a justificativa para essa empreitada de que havia a necessidade de uma “Missão civilizadora” dos brancos em locais como a África, pois, eles iriam trazer o progresso a essa nação vista como inferior. Os escritores afirmam que a noção de progresso vivenciada pelos europeus era um modelo que deveria ser seguido pelo mundo. (VICENTINO; VICENTINO, 2015). Mais uma vez destacam a suposta superioridade dos europeus sobre os africanos. Nesse capítulo há inúmeras imagens, charges e caricaturas que demonstram a propagação de “superioridade europeia” e a conquista do solo africano, como essa:

Figura 10: Caricatura que simboliza a divisão da África feita pelos europeus.



Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 203.

A charge nos revela a divisão da África feita pelos europeus, semelhante a um bolo. O continente — a partir dessa figura — é como se fosse uma mercadoria, produto de grande valor a ser dividido. Todavia, esse tipo de charge presente no livro, precisa ser explicada adequadamente para não gerar leituras estereotipadas.

Tratando-se das resistências africanas ao imperialismo, os autores restringem a apenas três exemplos: A Guerrilha dos Berberes que ocorreu na Argélia entre 1834-1837, contra os franceses. O segundo mencionado é a Rebelião Ashanti, que aconteceu na Costa do Ouro, no ano de 1896, liderada por uma mulher, Yaa Asantewaa, e por último, elenca as diversas rebeliões islâmicas contra os governos europeus e colonizadores que ocorreram no final do século XIX e início do XX. Todavia, a explicação dessas resistências é muito resumida, as abordagens de cada uma dessas reações não ultrapassam três linhas. Nisso, há um maior destaque no tratamento dado as conquistas europeias do que aos africanos, sendo que estes últimos, quando aparecem, sempre é em um lugar de inferioridade.

Acerca das consequências da expansão imperialista, estão resumidas a apenas dois parágrafos curtos e se demonstra que ela acarretou grandes lucros aos europeus e potências da época, enquanto isso, aos países da África o que lhes restou foi a pobreza e diversos problemas econômicos, que existem ainda hoje como fruto dessa época.

As atividades referentes a esse tema, se encontram unicamente na página 208 e assim como toda a discussão do capítulo, estão voltadas ao imperialismo.

Figura 11: Atividades do livro sobre o Imperialismo no século XIX.

ATIVIDADES NÃO ESCREVA NO LIVRO

Retome

- 1 Qual a relação entre a industrialização na segunda metade do século XIX e a expansão imperialista?
- 2 Compare o imperialismo do século XIX e o colonialismo dos séculos XV a XVIII. Aponte as principais diferenças entre eles.
- 3 Indique os fatores que garantiram o sucesso das grandes potências europeias na conquista e dominação da África.
- 4 Em seu caderno, faça um quadro com cinco colunas, conforme o modelo a seguir. Depois, complete-o com informações sobre as revoltas anti-imperialistas que eclodiram diante do imperialismo na África.

Movimento	Data	Países envolvidos	Causa	Consequência(s)
Guerra dos Bôeres				

- 5 Explique as consequências da expansão imperialista europeia do século XIX.

Conheça um texto historiográfico

- 6 Leia a visão de uma historiadora sobre a corrida colonial na África. Depois responda às questões no caderno.

O marco da corrida colonial foi a famosa Conferência de Berlim, reunida por Bismarck, o chanceler da Alemanha. O ato principal desta Conferência (26/2/1885) foi a carta de partilha amigável da África entre as nações europeias. A carta regulou a navegação e o comércio nas bacias do Congo e do Niger, decidindo que as prioridades seriam dadas aos estabelecimentos costeiros. Determinou ainda que toda nova extensão territorial deveria ser notificada às outras potências e que nenhuma anexação seria reconhecida se ela não se traduzisse em ocupação efetiva. A partir de então, a África deixou definitivamente de ser fornecedora de escravos. E o africano ganhou o privilégio de ser explorado na sua própria terra. As resistências africanas foram tratadas com violência e as indústrias europeias progrediram com o cacau, o amendoim, a bauxita, o manganês, o ouro e demais matérias-primas retiradas da África.

CANEDO, Leticia Bicalho. *A descolonização da Ásia e da África*. 2. ed. São Paulo/Campinas: Atual/Unicamp, 1985. p. 14.

- a) O que determinava a carta da Conferência de Berlim sobre a ocupação dos territórios africanos?
- b) Por que a historiadora qualifica a partilha da África como “amigável”? Você concorda com essa qualificação? Comente sua resposta.
- c) Explique a frase: “A partir de então, a África deixou definitivamente de ser fornecedora de escravos. E o africano ganhou o privilégio de ser explorado na sua própria terra”.

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p.208.

Nessa atividade, a maioria das questões estão voltadas ao imperialismo e há apenas uma única questão positiva sobre os africanos, que trata a respeito de sua resistência diante da presença do colonizador.

Bittencourt (2004), ajuda a entender um pouco mais sobre a presença e a ocultação de determinados povos no livro didático. De acordo com ela:

O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores de grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com uma sociedade branca e burguesa. (BITTENCOURT, 2004, p.72).

Dessa forma, a omissão de determinados temas nos livros didático, tal qual a veiculação de estereótipos e preconceitos também está relacionado as questões de poder e ideologia, assim como os diversos processos que envolvem a produção deste material didático. Por isso, essa mesma autora ainda afirma que para entender o livro didático é fundamental analisar em todos em seus aspectos e contradições. (BITTENCOURT, 2004).

Retomando o processo de análise dos demais capítulos, o 04: “As Rebeliões da América Ibérica”, discute sobre as revoltas contra as colônias e possui 17 páginas. Algumas das revoltas desejavam a independência, o rompimento com o sistema colonial português e outras, o fim da escravidão. O único movimento nesse capítulo e que trata da participação dos negros é a Conjuração Baiana. Os autores destacam que a Conjuração Baiana foi a mais ampla e popular das rebeliões coloniais, mas a rebelião acabou sendo reprimida. (VICENTINO; VICENTINO, 2015). Diferentemente do livro da “Vontade de Saber História”, esse do “Projeto Mosaico”, aborda sobre a Conjuração Baiana, mesmo que de forma superficial.

O capítulo 08: “Independência na América Portuguesa” tem por objetivo descrever desde a vinda da família real para o Brasil ao processo de independência brasileira que ocorreu em 1822. Para esse capítulo, são destinadas 15 páginas, mas os negros só aparecem em um breve momento neste capítulo, no qual é retratado o cotidiano brasileiro por meio de duas imagens: uma ilustra duas mulheres negras escravizadas vendendo seus produtos de porta em porta e a segunda, escravizados trabalhando em diversos serviços como a venda, carregando produtos. Ambas são imagens de Debret e assim como ocorreu com o livro da editora FTD, reiteram o discurso do negro escravizado associado ao trabalho braçal, visto s com inferioridade e que conviviam com preconceito perante a sociedade.

Semelhante ao livro da editora FTD, em alguns momentos, a obra da Scipione ignora as lutas das diversas classes sociais e dos negros e escravizados que antecederam a independência, e reproduzem o ideário desse processo como resultado de interesses da classe dominante. Os escritores destacam que após a independência a estrutura social permaneceu a mesma, os negros e as classes mais pobres foram isentos de oportunidades. Imagens de D. Pedro proclamando a independência nos demonstram o contraste com as pessoas mais pobres e a vida dos negros que também não se modificou, assim como a participação dos negros e minorias sociais na luta pela independência que foi ignorada.

O capítulo 13, “O primeiro Reinado”, conta com 15 laudas. Aqui se relatou o período do Brasil pós independência até a renúncia de D. Pedro I. Em relação aos negros, eles só aparecem citados em alguns momentos e de forma breve. Os autores discorrem que após a independência seus habitantes eram cidadãos. Todavia, os negros e escravizados, que constituíam boa parte da população, não tinham direitos, portanto, não eram vistos como cidadãos. A esses sujeitos também não era permitido votarem, assim como às mulheres. (VICENTINO; VICENTINO, 2015). Não é frisado que na constituição de 1824, os negros e escravizados foram excluídos, já que não eram considerado cidadãos.

A temática do “Período Regencial” posta no capítulo 14 é composta por 13 páginas e expõe sobre o período em que o Brasil foi governado por regentes. As revoltas populares são descritas de forma positiva, algumas delas tinham como integrantes negros, escravizados e escravizados e pessoas pobres. A Insurreição dos Malês, ocorrida em Salvador, no ano de 1835, é apontada pelos escritores como a maior revolta organizada e planejada de todo o período e que foi liderada por escravizados que estavam insatisfeitos diante da situação exploratória que viviam e um dos principais objetivos desse levante era a liberdade religiosa e o fim da escravidão. (VICENTINO; VICENTINO, 2015). Um ponto interessante que os autores apresentam e que contribui para o entendimento dos alunos sobre esse assunto, é a parte do “Conheça mais”, onde é explicado sobre os Malês e ao lado dessa explicação tem um retrato de Luís Gama, um dos principais líderes da Revolução dos Malês. Sobre esse quadro do “Conheça mais”, é escrito que:

Os africanos muçulmanos da Bahia eram conhecidos por malês, palavra que se aproxima de *Imále*, que quer dizer “muçulmano” em ioruba. Assim, de malês eram chamados de quaisquer muçulmanos, fossem eles hauçás, nagôs, tapas ou jejes. Os malês utilizavam como símbolos de sua religião os amuletos, patuás ou bolsas de mandingas. Esses amuletos eram muito comuns na África ocidental e considerados verdadeiros talismãs, protegendo os africanos contra ataques em guerras, viagens e espíritos do mal. (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 245).

Assim, pode-se entender positivamente um pouco mais sobre os povos que estavam a frente desse levante. Da mesma forma como o livro da FTD, esse da Scipione apresenta de forma positiva a Cabanagem, que aconteceu em 1835, na terra do Grão-Pará e que teve como participantes mestiços, negros, escravizados que se revoltaram contra o autoritarismo dos governantes e pleiteavam por melhores condições de vida. Reitera também que os revoltosos conseguem tomar o poder. De forma mais simplificada, destacam que a Sabinada e a Balaiada tiveram negros também como participantes desses movimentos.

O capítulo 15, “Segundo Reinado: Economia e Sociedade”, denota a respeito do período em que D. Pedro se tornou imperador mediante ao Golpe de Maioridade e vai até 1889, momento da proclamação da República e dispõe de 23 páginas. O negro aqui é muito marcado por uma associação exacerbada a atividade laboral, contendo inúmeras imagens reforçando esse papel de trabalhador submisso. Na abertura do capítulo, já começa com uma imagem de eles sendo submetidos ao trabalho escravo.

Figura 12: Homens e mulheres trabalhando na secagem de café na Fazenda Quititi, no Rio de Janeiro.



Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p.255.

A figura 12 representou negros trabalhando com o café e no lado esquerdo da foto, há uma criança branca com o seu brinquedo sob o olhar de uma mulher negra, provavelmente sua babá escravizada. Podemos compreender a disparidade entre brancos e negros mediante a forma como a criança branca está vestida, com roupas elegantes, enquanto as crianças negras estão mal trajadas, assim como os adultos trabalhando, o que nos mostra as desigualdades sociais da época. Na lauda 257 há uma fotografia de homens colhendo café na fazenda do Vale do Paraíba Fluminense e na página 263 há um retrato do interior de uma casa brasileira, que contém um casal de pessoas brancas sentadas, e ao seu lado, escravizados que eram encarregados das atividades domésticas e que conviviam com os senhores. Nisso, ambas as imagens têm em comum a reiteração do discurso na qual se relaciona a figura do negro com o trabalho subordinado. Bittencourt (2004), ressalta a importância da leitura das imagens nos livros didáticos, tendo em vista que ela auxilia na memorização dos conteúdos. A visualização dos negros sempre em espaços de inferioridade favorece aos afrodescendentes e estudantes negros a negação de si próprios ao verem seu passado e dos seus ancestrais como sinônimo de submissão.

A figura do negro apareceu relacionada ao trabalho nas diversas tarefas com o café, tal qual ocorre na abordagem do livro “Vontade de saber História”, e como no século XIX houve a expansão da atividade cafeeira no Brasil, necessitou-se assim intensificar o tráfico de escravos no Brasil para atender a demanda desse mercado.

Da mesma forma que a obra didática da editora Scipione, esse capítulo também destaca sobre a lei Bill Aberdeen, sancionada em 1845, que autoriza a marinha inglesa a recrutar navios negreiros que cruzassem o atlântico, o que dificultou ao Brasil a compra de escravos no exterior. O capítulo ressalta a Lei Eusébio de Queiróz, criada em 1850, que estabeleceu a proibição do tráfico de escravizados para o Brasil, mas afirma que continuou ocorrendo o tráfico interprovincial. Explicou pouco sobre a chegada da mão de obra europeia e o uso dessas pessoas no trabalho com café. Semelhante ao livro do 8º ano “Vontade de Saber História” da FTD, aborda sobre a Lei de Terras vigente em 1850, posta em prática poucos meses após a Lei Eusébio de Queiróz e estabelecia que o direito a posse de terra só de dava pela compra. Todavia, diferente do livro da FTD, ele não discutiu o impacto que essa lei significou para os negros escravizados e pessoas pobres: a dificuldade em ter o acesso à terra, já que como eram pobres não tinham renda e não poderiam comprá-la.

Sobre o papel feminino, em especial as mulheres negras, se discute que as escravizadas podiam exercer diversos trabalhos domésticos nas fazendas, ou trabalhos de roça. Nas cidades, eram vistas vendendo quitutes, frutas, bebidas e outros produtos. (VICENTINO; VICENTINO,

2015). Elas eram representadas como sinônimo de trabalho e inferioridade, como se não tivessem importância. Nesse livro não há nenhum exemplo positivo de mulheres negras e africanas que se rebelaram contra a sociedade da época, como Emereciana e Luiza Mahin que participaram do levante dos malês, a Dandara dos Palmares, esposa de Zumbi dos Palmares, que lutou de forma assídua contra a escravidão. Também não há menção à Anástácia que ajudou os escravizados quando eram castigados, facilitando a fuga, e tantas outras personagens femininas que tiveram papéis importantes de luta contra o sistema opressor, mas que foram invisibilizadas.

O capítulo 16, “A política no Segundo Reinado”, possui 17 páginas e o negro é ilustrado em um único momento: na Guerra do Paraguai, como Voluntários da Pátria. Os pretos se alistavam para lutar na guerra mediante a promessa de ganharem alguns prêmios em troca, como a alforria. Todavia, os autores não explicam que na maioria das vezes isso não ocorria de fato. Também não há destaque sobre o preconceito que o exército brasileiro sofreu na guerra pelos países do Paraguai, Uruguai e da Argentina. Outro fato não veiculado é que após retornarem da guerra, os negros se viram praticamente na mesma situação que antes, de preconceito e exclusão social.

O capítulo 17, “O fim da monarquia no Brasil”, possui 23 páginas e aborda sobre o fim do período monárquico brasileiro, bem como sobre o fim da escravidão e a Proclamação da República. Assim como o livro “Vontade de Saber História”, o do “Projeto Mosaico”, não demonstra a abolição como um mero gesto de caridade da princesa Isabel. Eles afirmam que a abolição ocorreu devido a um contexto propício a isso e ressalta também de forma positiva as pressões desencadeadas pelos negros por meio da luta e a resistência dos africanos escravizados.

Na parte do “Conheça mais” do livro, os autores reverberaram manifestações culturais antiescravistas no Brasil no século XIX. Isto posto, os escritores argumentaram que foi no decorrer dos anos de 1870 e 1880 que o movimento abolicionista ganhou força no Brasil e teve como integrantes desse movimento negros, ex-escravizados, advogados, jornalistas, profissionais liberais e outros segmentos que se envolveram na questão da militância da abolição. É reiterado também que as conferências abolicionistas eram geralmente proferidas por um intelectual negro, havia também espetáculos teatrais, procissões contra a escravidão que eram realizadas pelos movimentos abolicionistas. (VICENTINO; VICENTINO, 2015). Percebe-se a tentativa de retratar a abolição sob a participação e influência dos negros nesse processo abolicionista.

Os autores trazem discussões sobre as leis de alforria como a Lei do Ventre Livre, de 1871. Sobre essa lei, é destacado que ela possibilitou a liberdade aos filhos dos escravizados

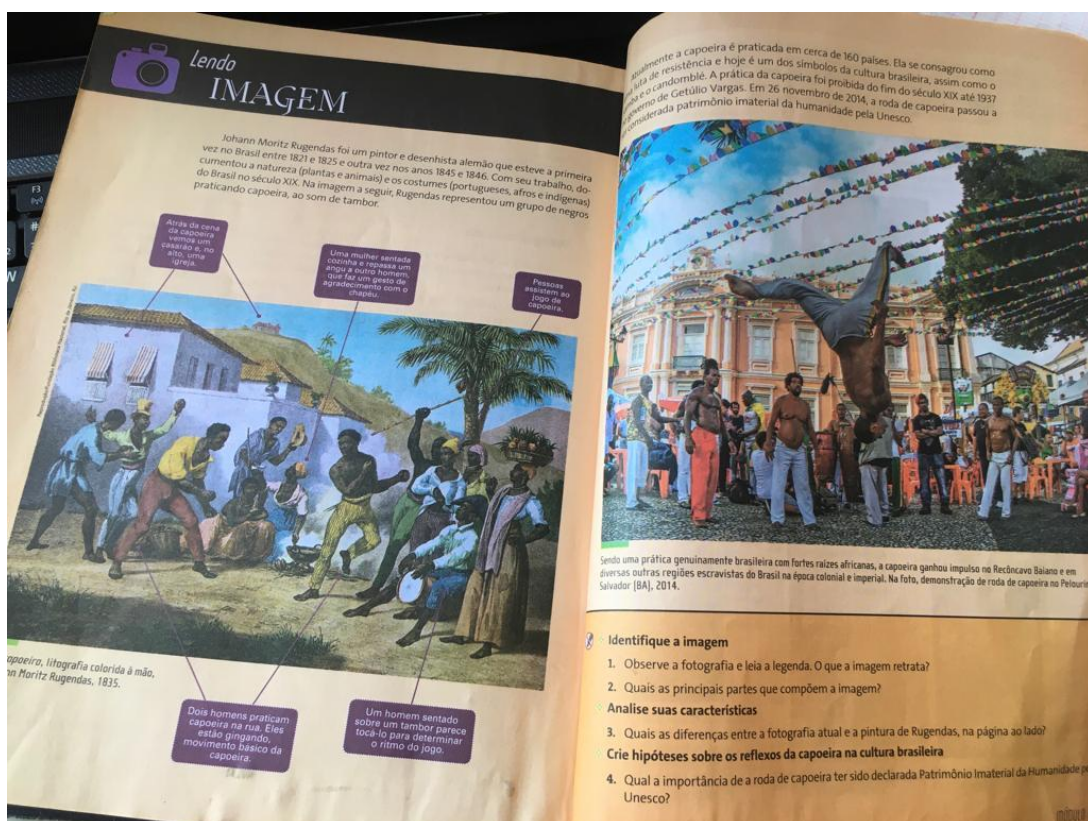
nascidos a partir daquele ano. Mas, diferente do livro da FTD, os autores explicam que eles poderiam permanecer sob tutela do senhor até os 21 anos, ou aos cuidados do poder público a partir dos 08 anos e o proprietário receberia uma indenização pela entrega no negro. (VICENTINO; VICENTINO, 2015). Tratando-se da Lei dos Sexagenários, de 1885, que concedia a liberdade aos escravizados a partir de 65 anos, no livro diz que a lei não surtiu muito efeito, tendo em vista que apenas um pequeno número de pessoas se beneficiou desta lei, pois, devido às más condições de trabalho submetidas, os escravizados dificilmente chegavam até essa idade e morriam. Destaca positivamente também a abolição, em 1884, das províncias do Ceará e Amazonas e ao lado do texto tem uma imagem do líder cearense, Francisco José do Nascimento, um dos nomes que estavam à frente na abolição no Ceará.

No que se refere à Lei Áurea, afirma que devido a pressões dos negros e diversos segmentos sociais, e o contexto propício a tudo aquilo, a princesa Isabel assina a Lei Áurea que concedeu a liberdade aos negros. Tratando-se do destino dos libertos, os autores afirmam que após essa lei e a liberdade, a vida dos negros não mudou, pois, eles foram impedidos de integrar a sociedade e exercer cidadania e afirma que apesar dos avanços que ocorreram ao longo dos anos, os negros ainda são vistos com preconceitos e há uma discrepância entre os textos da lei e a realidade cotidiana. Na Proclamação da República não se menciona sobre os negros e nem que sua vida não se alterou após esse novo modelo de governo.

Na página 310 é proposta uma atividade para os alunos pesquisarem em jornais, revistas sobre a situação do trabalho escravo no Brasil hoje e sugere que eles procurem saber sobre alguns pontos como: onde se concentra o maior número de propriedades em que o trabalho escravo é usado, as condições que vivem os escravizados, propostas de erradicação do trabalho escravo. É interessante, pois, nos faz refletir que mesmo após anos da aplicabilidade da Lei Áurea o trabalho escravo ainda continua ocorrendo.

Na lauda 314 e 315, há duas imagens de negros jogando capoeira, uma do século XIX e a outra, uma fotografia do ano de 2014, assim também possui um pequeno texto mostrando que a capoeira é praticada por mais de 160 países. Afirma ainda que desde dezembro de 2014, a roda de capoeira é considerada patrimônio imaterial da humanidade.

Figura 13: Capoeira praticada por negros.



Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p 314-315.

Podemos destacar a partir disso, que ao apontar a capoeira em ambas as imagens e o auxílio do texto, nos possibilita enxergar a permanência dos costumes e ancestralidades africanas vivas em nossa sociedade, o que é um aspecto positivo. A capoeira foi e continua sendo uma forma de resistência dos negros e a explicação de fatos como esses nos livros e no ensino de História, possibilita um sentimento de representatividade aos afrodescendentes e, propicia uma educação pluralista aos estudantes, assim como também se torna um mecanismo de combate ao racismo e preconceitos que ainda são bastantes presentes na nossa sociedade.

Tratando-se das referências bibliográficas, indicações de sites, livros e filmes, tanto o livro de História do 8º da “Vontade de Saber História”, quando no “Projeto Mosaico”, a maioria dos nomes apresentados ali são europeus. Isso nos evidencia a prevalência do saber europeu nesses materiais, havendo assim a carência de autores africanos, principalmente nos capítulos específicos destinados a discussão da História da África.

É de salutar importância, sabermos que ocorreram mudanças e grandes avanços no que se refere a abordagem dos negros nos livros didáticos de História, isso foi perceptível nesses dois materiais analisados. O livro didático da “Vontade de Saber História”, da editora FTD,

discutiu sobre os africanos e a sua cultura, ressalta sobre as resistências e mostra a importância delas. Tenta colocar o negro como centro das questões em alguns momentos como nas revoltas contra o sistema que os oprimia, a exemplo da Revolta dos Malês, a Cabanagem, na luta pela abolição, ressalta o papel dos negros e do movimento abolicionista em pressionar pelo fim da escravidão. É apresentada a importância e influência dos negros africanos em nossa sociedade, mesmo que em alguns momentos não haja maiores detalhamentos sobre o tema. Algumas atividades e imagens destacam o negro, outras precisam da mediação do professor para desconstrução de estereótipos.

Contudo, podemos destacar também as omissões, principalmente em elementos importantes da cultura que indicam a riqueza e complexidade das questões africanas, o que contribui para reprodução de alguns estereótipos. Associou-se algumas vezes o negro unicamente ao trabalho, situações de inferioridade e não apresentaram um saber mais positivo sobre esses sujeitos, entre outros aspectos.

De forma semelhante, aconteceu com o livro da “Projeto Mosaico”, da editora Scipione. Possui aspectos positivos, como a questão das revoltas dos negros diante do contexto opressor, como a dos malês, a cabanagem, demonstra a participação assídua desses sujeitos no processo de abolição, mostra a questão da capoeira. Todavia, há lacunas no que se refere a representatividade, a exemplo na discussão do único capítulo específico sobre a História da África que abordava a questão do imperialismo. Algumas vezes, a ausência de certas informações contribui para uma representação de inferioridade dos africanos e praticamente toda a discussão girava em torno da visão eurocêntrica, no livro da FTD também não se pode deixar de frisar esse aspecto, mas nesse da Mosaico foi bem mais exacerbado.

As atividades do livro da editora Scipione tinham poucas questões que tratavam sobre negro e as imagens, grande parte delas, associou esses sujeitos ao trabalho. As mulheres negras pouco aparecem e quando surgem, estão no lugar de submissão, inferioridade, associadas também ao trabalho. Uma ausência que sentimos nesse livro, foi a questão dos negros presentes em nossa sociedade atual. Os autores trabalham muito com a história do passado desses sujeitos, dialogando pouco com o presente. Não se discute, por exemplo, sobre a cultura dos africanos e como ela se manifesta na nossa sociedade, fatos importantes que propiciam um melhor entendimento dos conteúdos.

Ambos os livros didáticos têm em comum a presença de lacunas sobre a abordagem da África e dos negros afrodescendentes, há uma simplificação desses conteúdos em vários cenários, como foi visto, e as mudanças parecem ter ocorrido de forma parcial. Oliva (2003), reverbera que a África aparece sempre em passagens óbvias da História do Brasil, em geral,

ligadas à escravidão, ao domínio colonial no século XIX, ao processo de independência e às crises sociais políticas, econômicas e étnicas que mergulhou parte dos países africanos formados no século XX. De fato, essas são, em grande parte, as abordagens apresentadas nestes livros analisados, muito pouco se demonstra como esse povo vive atualmente e seus aspectos positivos, se reitera em grande parte das discussões, apenas em relação ao passado.

É válido sublinhar que não existe um livro didático perfeito, ideal, isento de problemas e lacunas. Conquanto, deve se lembrar que esse instrumento pedagógico auxilia na formação dos alunos, possibilita interpretações e influencia na construção de identidades, e a maneira como esse material discute sobre determinados temas, como os de matrizes africanas e a forma como o professor utiliza e conduz suas aulas, pode ser positiva ou negativa.

Oliva (2003), nos diz que se a criança for majoritariamente ensinada a valorizar apenas visões eurocêntricas, ela irá construir significados ou representações influenciadas e, muitas vezes, equivocadas de si mesma. Então, ao se depararem com um livro onde o negro é representado apenas negativamente e o professor não estimule uma reflexão adequada, pode acarretar danos na vida do estudante, principalmente os negros, que poderão renegar a si mesmos, sua história, seu cabelo, identidade e seus antepassados.

Não podemos esquecer também que o livro didático é um produto que está mergulhado no mundo editorial e nas lógicas do mercado. Todavia, Bittencourt (2004) enfatiza que apesar disso, existem inúmeras formas de seu uso pelo professor, que podem ser positivas ou negativas. Ela nos aponta que a escolha do livro, cabe ao professor, assim como seu uso. Mas, para que o docente saiba escolher o material adequado e dar conta de uma aula instigante e que contribua para a construção de mentes pensantes e questionadoras, principalmente nos temas referentes a África e a história dos afrodescendentes — ele precisa de uma boa formação para isso. Os livros também necessitam estar de acordo com a lei 10.639 e as diretrizes voltadas para as relações étnico raciais, fato que muitas vezes não ocorre devidamente, posto que ainda se evidencia preconceitos, estereótipos e distorções a respeito desses temas e de tantos outros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, discutimos sobre o currículo e o ensino de História e percebemos, que ambos são objetos de controle, intervenções e interesses, porque o que está em jogo é o poder. Conhecer como eles são construídos é a melhor forma de entender como e por que determinados povos e culturas têm sua história invisibilizados, em contrapartida, outros são mais exaltados. Observamos também que os negros sempre lutaram por um espaço, ter vez e voz na educação, assim como suas identidades agregadas aos currículos e ensino de história. Podemos afirmar que foi em decorrência dessas lutas implementadas por eles que a lei 10.639 foi sancionada, assim como as diretrizes e diversas legislações que obrigam a presença do pluralismo, temas como a África e a cultura afro-brasileira estarem presentes nas escolas e nos materiais didáticos.

O surgimento de leis e toda uma legislação de amparo aos negros no ensino e nos materiais didáticos foi muito importante. Por isso, o nosso objetivo de estudo nesse trabalho, foi verificar de que forma os livros de História do 8º ano de duas coleções, a “Vontade de Saber História, da editora FTD e o “Projeto Mosaico” da Scipione, abordam a temática da África e dos negros e se a lei 10.639 está sendo devidamente cumprida. O que percebemos mediante a nossa análise é que ainda há inúmeras lacunas, preconceitos e estereótipos sendo veiculados nesses materiais sobre a história africana e afro-brasileira, ou seja, a lei 10.639/03, as diretrizes e a legislação brasileira não são aplicadas devidamente nesses instrumentos pedagógicos. É mister enfatizarmos aqui que a maioria dos livros didáticos brasileiros são norteados pelo viés eurocêntrico e os que analisamos em nossa monografia não são diferentes, o eurocentrismo ainda é dominante. É inegável afirmarmos que houve avanços significativos, os negros estão presentes nas obras didáticas em alguns momentos positivos. Mas, como o modelo europeu ainda é o que tem mais evidência, os afrodescendentes são apresentados, geralmente, de forma negativa, superficial, e como os docentes se baseiam muitas vezes unicamente nesses materiais, associado a uma formação inadequada — contribui para a reprodução de discursos excludentes e estereotipados.

Nesse sentido, parece que ainda estamos um pouco longe de livros didáticos, especialmente os de História, que contenham abordagens adequadas sobre os povos africanos e afro-brasileiros. Investir na formação docente para trabalhar com esses temas é um caminho realmente muito necessário, tendo em vista que é o professor quem conduz a aula e sugere as formas de uso do livro e pode questioná-lo.

Reafirmamos mais uma vez aqui, que o livro didático é uma ferramenta que contribui para a construção de significados, conceitos e formação de nossas identidades. Por isso, necessita ser analisado em todos os seus aspectos constitutivos, ainda mais porque é um produto ligado ao mercado editorial, ao capitalismo, nesse sentido, precisa ser analisado também por um viés mais crítico.

Para a construção de identidades negras positivas a partir do livro didático, ele precisa proceder da perspectiva de vida e história desses sujeitos e não apenas do viés europeu, algo que na prática tem se mostrando difícil de acontecer. Devido ao fato de ainda se veicular estereótipos nos materiais didáticos, Júnior (2002, p.77 apud ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 141) recomenda: “A inclusão de pesquisadores e estudiosos orgânicos da temática racial nos comitês de avaliação pedagógica dos livros didáticos”. De fato, pesquisadores especializados e aptos na investigação de estereótipos presentes nas equipes do PNLD pode ser algo interessante, já que tem potencial para favorecer a redução da veiculação de preconceitos e visões equivocadas sobre os povos africanos e afrodescendentes no livros didáticos.

Concluimos este trabalho na certeza de muitas lacunas e de percepções que não sejam de concordância de todos que o leiam, porém, temos a certeza de que as reflexões aqui presentes são profícuas para avançarmos em pesquisas e futuras investigações que possam desconstruir os estereótipos e preconceitos presentes em nossa sociedade; a educação é um ótimo espaço para isso, mas também precisa ser constantemente questionada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria F. (org). **O Saber Histórico da Sala de Aula**. 9.ed. – São Paulo: Contexto, 2004, p. 28-41.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

———. Livros Didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria F. (Org). **O saber Histórico na sala de aula**. 9.ed. – São Paulo: Contexto, 2004, p. 69-90.

BOAHEN, Albert Adu Boahen. A África diante do desafio colonial. In: BOAHEN, Albert Adu Boahen (Dir). **História Geral da África, VII: a África sob dominação colonial, 1880-1935**, – 2.ed.rev. – Brasília: UNESCO, 2010, p. 1-20.

———. O colonialismo na África: Impacto e significação. In: BOAHEN, Albert Adu Boahen (Dir). **História Geral da África, VII: a África sob dominação colonial, 1880-1935**, – 2.ed.rev. – Brasília: UNESCO, 2010, p. 919-150.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**: Ministério da Educação. – Brasília- DF, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

_____. Câmara dos Deputados. **Constituição de 1824**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35041-25-marco-1824-532540-publicacaooriginal-14770-pl.html>>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. – Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 02 de fevereiro de 2021.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. – Brasília/DF: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <<https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

_____. **Decreto-Lei nº 1006, de 20 de Dezembro de 1938**. –Brasília, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 de Agosto de 2021.

_____. **Decreto-Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961**. – Brasília, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

_____. **Decreto-Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951.** – Rio de Janeiro, 1951. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1390-3-julho-1951-361802-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

_____. **Decreto-Lei nº 8460, de 26 de Dezembro de 1945.** – Rio de Janeiro, 1945. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 15 de agosto de 2021.

_____. **Decreto-Lei 91.542, de 19 de Agosto de 1985.** – Brasília, 1985. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 de Agosto de 2021.

_____. **Decreto-Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** – Brasília, 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#>. Acesso em: 18 de Junho de 2021.

_____. **Decreto-Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012.** – Brasília, 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm#>. Acesso em: 18 de Junho de 2021.

_____. **Decreto-Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** – Brasília, DF, 1989. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716compilado.htm>. Acesso em: 18 de junho de 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – Brasília, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2021.

_____, Ministério da Educação. **PNLD 2017: história- Ensino Fundamental anos finais.** – Brasília, DF. Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2017>>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: História.** – Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2021.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, vol. 23, 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras Brancas.** – Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada.** – Campinas, Papyrus, 1993.

_____. **Didática e prática de ensino de história:** Experiências, reflexões e aprendizagens. – Campinas, SP: Papirus, 2003.

GARCIA, Regina Leite. Currículo Emancipatório e Multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tadeu Tomaz da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos culturais.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 114-143.

GATINHO, Andrio Alves. **O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Brasil: Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: MEC, 2005, p.39-62.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p. 75-85, maio/ago, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

_____. Educação e Identidade negra. **Aletria**, Minas Gerais, v. 9, p.38-47, 2002a. Disponível em: <<https://www.formacaocaleidos.com.br/files/Educacao-e-Indentidade-Negra.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, p.40-51, set/dez, 2002b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. n.15, p.134-158, set/dez, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 de jun. de 2021.

HAMILTON, David. **Origens dos termos educativos “Classe” e “Curriculum.** Revista Iberoamericana de Educación Número 1- Estado e Educación Enero- Universidad de Liverpool, 1993. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/347470194/TEXT0-01-CURR-Origens-Dos-Termos-Classe-e-Curriculum>>. Acesso em: 15 de Março de 2021.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de História e seu currículo: Teoria e método.** – 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MATOS, Júlia Silveira. A História nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. **Historiae**. Rio Grande do Sul, v.3, n.1, p. 51-74, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3152/1828>>. Acesso em: 17 de agosto de 2021.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo: Feminismos Plurais**. – São Paulo: Polén, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. 3ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1997.

———. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tadeu Tomaz da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos culturais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.7-19.

———; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para prática pedagógica”. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 38-66.

MOREIRA-PRIMO, Ueliton Santos; FRANÇA, Dalila Xavier. Efeitos do racismo na trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. **Debates em educação**. – Maceió, v. 12, n.26, p.176-198, Jan/Abr, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8403>>. Acesso em: 26 de jun de 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n.25/26, 1993. p. 143-162.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n.3, 2003, p.421-461. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/jSfDJDycj4nzJwRH6W3xzLH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 de setembro de 2021

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana M; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber história 8º ano**. – 3.ed. – São Paulo: FTD, 2015.

RANGER, Terence O. Iniciativas e resistências africanas em face da partilha e da conquista. In: BOAHEN, Albert Adu Boahen (Dir). **História Geral da África, VII: a África sob dominação colonial, 1880-1935**, – 2.ed.rev. – Brasília: UNESCO, 2010, p.51-72.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. – São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e pesquisa**, São

Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan/jun. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/Dw9cqWCzcddHVZjv3TnYGt/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

ROZA, Luciano Magela. Abordagens de racismo em Livros Didáticos de História (2008-2011). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.42, n.1. p.13-34, jan/mar, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/J4C7VhxwrMtd4m3hbMGF6WG/?lang=pt>>. Acesso em: 05 de setembro de 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan/jun. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/Dw9cqWCzcddHVZjv3TnYGt/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

SACRISTAN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tadeu Tomaz da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.82-113.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As Culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tadeu Tomaz da (org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 4º reimp, 2013, p.155-172.

SILVA, Adriana Maria Paulo. A Escola de Pretextato dos Passos e Silva: Questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas- São Paulo, v. nº 4, 2002, p. 145-166. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38726/20255>>. Acesso em: 25 de Abril de 2021.

SILVA, Francisco Diogo da. **“Somos todos África”: Vivências pedagógicas da lei 10.639/03 na educação básica do distrito de Cuncas – Barro – Ceará**. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras – PB, 2020.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n.3, p.803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>>. Acesso em: 20 de Agosto de 2021.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. – 3.ed. – 2. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

———. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tadeu Tomaz da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos culturais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 184-201.

———. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: SILVA, Tadeu Tomaz da (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 4º reimp, 2013, p.185-201.

VENÂNCIO, Ana Paula. Currículo e Multiculturalismo: o negro na educação. In: NASCIMENTO, Alexandre do; PEREIRA, Amauri M; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SILVA, Selma M. da. (Orgs). **Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação: Reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais.** – Rio de Janeiro, e-papers, 2008, p. 97-120.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico: 8º ano – Ensino Fundamental – Anos Finais – História.** – 1.ed. – São Paulo: Scipione, 2015.