

EDILENE DOS SANTOS COPETTI

**O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA
NOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA REGIÃO
DA AMESC (1980-2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo como requisito parcial e final para obtenção do grau mestre em História sob a orientação do Prof. Dr. Alessandro Batistella.

Passo Fundo

2019

Aos meus filhos Joana e Anderson dedico o meu trabalho e que este sirva como uma reflexão no contexto atual brasileiro, para que possamos nos indignar com todas as formas de preconceito e discriminação e que tenhamos mais Marielles Francos, pela luta contra a desigualdade e pelos direitos das mulheres, do povo afro, da favela, dos LGBTs e de todos os que vivem qualquer forma de opressão.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação não poderia chegar ao seu final sem o apreço de algumas pessoas. Gostaria de agradecer primeiramente ao orientador, Alessandro Batistella, que, apesar do pouco tempo na função como meu orientador, com paciência e a rapidez que era necessária devido à troca de orientador, muito contribuiu para a finalização e efetivação do presente trabalho.

Agradeço aos funcionários da biblioteca da Universidade de Passo Fundo, que sempre foram muito prestativos e solícitos.

Agradeço, também, aos meus colegas de trabalho do IFSC, campus Criciúma pelo apoio e ajuda na finalização da dissertação, Adriano Perin, Gilberto Tonetto, Nair Resende, Sheilar Nardon e Niguelme Cardoso.

E aqui não poderia deixar de agradecer meu esposo, Jorge Décio Bertolin, que me acompanhou em toda a trajetória do mestrado sempre disposto a me atender, incentivando e torcendo comigo a cada nota das disciplinas e a cada finalização dos capítulos de minha dissertação. Agradeço pelo seu apoio, confiança e seu carinho dedicado nesta trajetória.

RESUMO

O trabalhador escravizado tornou-se a mão de obra fundamental nas plantações de cana-de-açúcar, de tabaco, de algodão, etc., nas vilas e cidades, nas minas, nas fazendas de gado e na grande empresa cafeeira, desde o século XVI. Suas contribuições para além das questões econômicas é presenciado na dança, na música e na língua. Raros são os aspectos de nossa cultura que não tenham sido moldados com a ajuda da mão e da inteligência africana e afro-brasileira. Propõe-se assim a fazer uma reflexão acerca da Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a), que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Fazer uma análise da lei e se esta encontra-se contemplada nos livros didáticos, ou seja, se de fato houve alteração dos conteúdos exigidos pela lei. Se estes sustentam uma mudança na perspectiva do olhar que o ensino de História deu aos afrodescendentes evidenciando uma maior visibilidade a este grupo tão silenciado na história brasileira. Para responder a estes questionamentos foi necessário a realização de pesquisas bibliográficas; definição de conceitos básicos: escravidão, currículo, Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a), abolição, livro didático, etc.; sistematização e organização das leituras feitas e análise dos livros didáticos. Estas análises foram feitas em livros didáticos de História do Ensino Médio, em uma área específica que envolve as escolas públicas estaduais que pertencem a Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense, a AMESC. As análises foram feitas em livros didáticos publicados anteriores a lei, portanto 2003 e após a lei. Através das análises, pode-se afirmar que a Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) trouxe uma melhoria significativa em relação ao material didático disponível nas escolas, em relação aos anos anteriores à implantação da lei. Porém observou-se a simplificação de alguns temas, não se dá a devida importância a assuntos que abordados de outra maneira, mudariam pensamentos tão enraizados, que reproduzem estereótipos e preconceitos acerca da África e dos africanos, marginalizando os movimentos de resistência.

Palavras-chave: Lei Nº 10.639/03, livros didáticos, África, afro-brasileiro, AMESC.

ABSTRACT

The enslaved worker has become the main labor force in sugarcane, tobacco, cotton plantation, etc., in the villages and cities, in the mines, in the cattle farms and in the huge coffee enterprise, since the century XVI. His contributions beyond economic issues are witnessed in dance, music and language. Rare are the aspects of our culture that haven't been shaped with the help of African and Afro-Brazilian hands and intelligence. It is proposed, then, to reflect on Law 10.639 / 03, which made it compulsory to teach Afro-Brazilian and African history and culture in all public and private schools, from elementary to high school. Also, to make an analysis of the law and if this is contemplated in the textbooks, in other words, to check if there was, in fact, alteration of the content, as was required by the law. If they sustain a change in the perspective of the look that the teaching of History gave the Afrodescendants, showing a greater visibility to this group so silenced in Brazilian history. To answer these questions it was necessary to carry out bibliographical research; definition of basic concepts: slavery, curriculum, Law 10.639 / 03, abolition, textbook, etc .; systematization and organization of the readings that were made and analysis of textbooks. These analyzes were made in High School's History textbooks, in a specific area that involves the state public schools that belong to the Association of Municipalities of Extremo Sul Catarinense, AMESC. The analyzes were made in didactic books published before the law, therefore 2003 and after that. Through the analyzes, it can be affirmed that the Law 10.639 / 03 brought a significant improvement to the didactic material available in schools, in comparison to the years prior to the implementation of the law. However, the simplification of some themes was noted, and the due importance is not been given to some issues that, addressed in another way, would change thoughts so deeply rooted that reproduce stereotypes and prejudices about Africa and Africans, marginalizing the movements of resistance.

Keywords: Law 10.639/03, textbooks, African, afro-brazilian, AMESC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das Microrregiões Catarinenses	13
Figura 2 - Mapa das Mesorregiões Catarinenses	13
Figura 3 - Mapa de Localização da Microrregião da Associação de Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC) (A) e os municípios que a constituem (B)	14
Figura 4 - Organograma das Agências de Desenvolvimento Regionais (ADRs)	15
Figura 5 - Mapa dos municípios que compõe a ADR de Araranguá	16

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR – Agência de Desenvolvimento Regional
AMESC – Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense
CECAN – Centro de Cultura e arte Negro
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNB – Frente Negra Brasileira
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GERED – Gerência de Educação
IBEA – Instituto Brasileiro de Estudos Africanistas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INL – Instituto Nacional do Livro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC – Ministério da educação Cultura
MNU – Movimento Negro Unificado
MNUCDR – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PDT – Partido Democrático Brasileiro
PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLDEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLMD – Programa Nacional do Livro e Material Didático

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PT – Partidos dos Trabalhadores
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR – Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
SIM – Sistema de Informações sobre Mortalidade
TEN – Teatro Experimental do Negro
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas
USAID – *United States Agency for International Development* (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A ESCRAVIDÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS	20
2.1 A MÃO DE OBRA DO AFRICANO ESCRAVIZADO, SÍMBOLO DO PODER DOS SENHORES DE TERRA	20
2.2 O AFRO-BRASILEIRO PARA ALÉM DA ESCRAVIDÃO	25
2.3 O PROCESSO ABOLICIONISTA.....	31
2.4 AS LEIS A SERVIÇO DE QUEM?.....	48
3 AS HERANÇAS DA ESCRAVIDÃO E AS LUTAS POR MUDANÇAS.....	54
3.1 AS HERANÇAS DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL: RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO	55
3.2 O MOVIMENTO NEGRO.....	60
3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EFETIVAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	76
3.4 OS LIVROS DIDÁTICOS E SUA HISTÓRIA	87
4 A LEI Nº 10.639/03 NOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA REGIÃO DA AMESC.....	94
4.1 A DISCIPLINA HISTÓRIA, O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A LEI Nº 10.639/03	94
4.2 DOS LIVROS ANTERIORES À LEI.....	104
4.3 DAS ANÁLISES PÓS-2003	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	133

1 INTRODUÇÃO

O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil tradicionalmente é abordado nas aulas de História associado ao tema da escravidão. Nos próprios livros didáticos, que abordam essencialmente esse tema, dá-se ênfase à Abolição, mas silencia o que veio antes e depois. A situação social do afro-brasileiro após a Lei Áurea raramente é abordada nos livros, bem como toda a sua história anterior à vinda para o Brasil e todas as suas contribuições culturais, linguísticas e religiosas são temas também silenciados:

Os assuntos controversos como a violência, o trabalho forçado e a pobreza foram evitados na literatura da historiografia oficial. Quando o discurso sobre a construção da identidade nacional se desencadeia claramente depois da independência do país, colocou-se a questão de conhecer o passado para compreender o presente e projetar o futuro. Ora, nessa construção do passado, a memória dos descendentes de africanos foi apagada ou representada negativamente até o fim do século XIX. Quando se começa, a partir do século XX, a construir essa memória identitária, seus contornos são definidos pelas ideologias de mestiçagem e de democracia racial num país sem conflitos raciais. (MUNANGA, 2015, p. 29)

Historicamente, o Brasil é conhecido pelo seu processo de colonização e desenvolvimento, que passa também pela chegada dos africanos. Muito embora os conflitos conceituais e posicionamentos políticos, o africano escravizado teve um papel fundamental naquilo que se refere à identidade cultural brasileira, decorrente de um processo de construção histórica, como em diversos outros países, em todas as construções de identidades, marcada, inclusive, pelas diferenças.

No presente trabalho, pretende-se esboçar uma reflexão acerca da Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a), que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Dessa maneira, far-se-á análises em livros didáticos de História do Ensino Médio, anteriores e posteriores a 2003, ano da publicação da lei, comparando-os, para, assim, responder a indagações e dúvidas. Buscar-se-á, como resultado da análise, se a lei está contemplada nos livros didáticos e se de fato houve alteração destes quanto aos conteúdos exigidos pela lei; se estes sustentam uma mudança na perspectiva do olhar que o ensino de História deu aos afrodescendentes, com referenciais positivos; ou se ainda a essência continua a mesma, sob uma forma dissimulada de abordagem, contribuindo para a continuidade do preconceito, do racismo e de estereótipos:

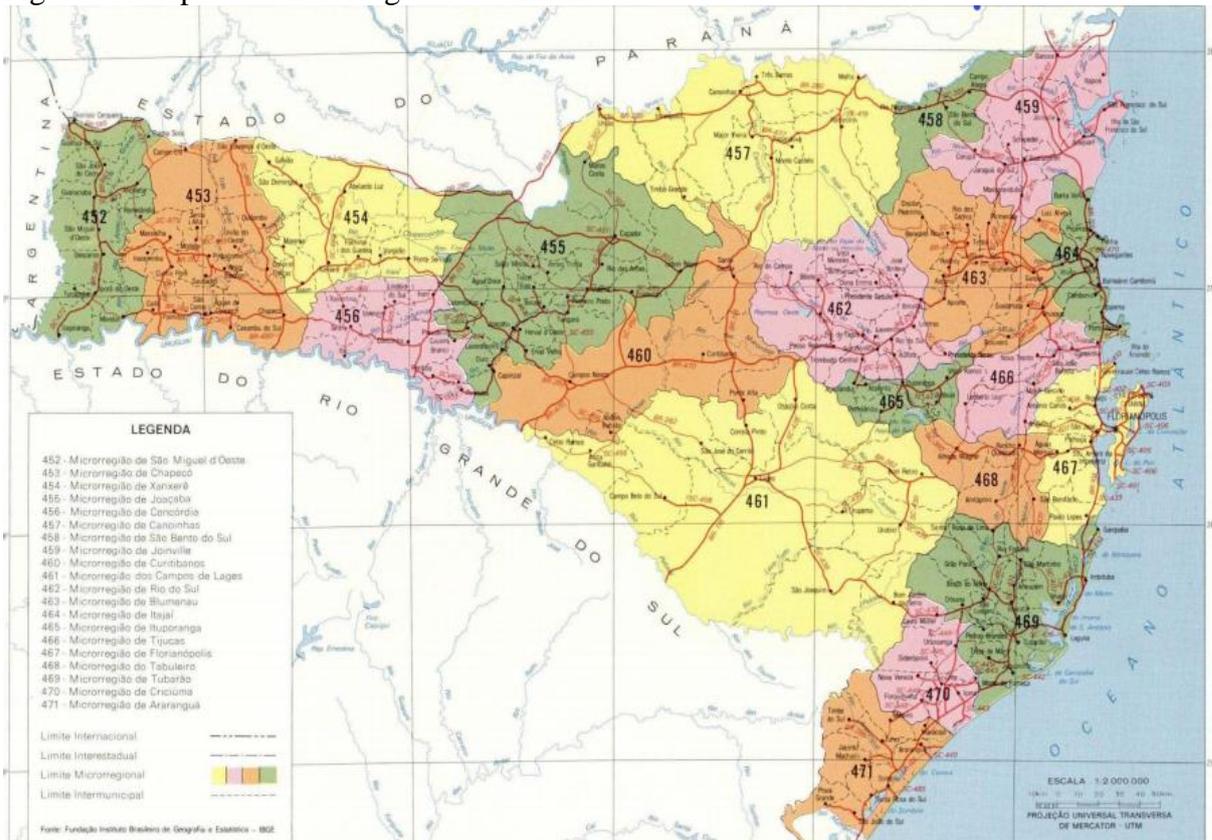
Através de pesquisas realizadas em décadas anteriores, a representação dos indivíduos negros nos instrumentos didáticos não se mostra favorável à construção de uma identidade positiva [...]. cremos que é a partir do questionamento e da ação reflexão sobre os problemas que caracterizam a realidade que podemos contribuir para a formação de cidadãos sujeitos, e, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. Obviamente, não haverá igualdade social e real democracia enquanto houver diferenciações e discriminações entre os homens e, pior do que isso, enquanto a disseminação desses preconceitos ocorrer até no meio escolar. (CRESTANI, 2003, p. 14)

Os livros escolhidos para a análise fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); agora, com uma nova nomenclatura, desde 2017, Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLMD), programa do Governo Federal, que é ofertado às escolas públicas, ou seja, o PNLMD distribui em todas as escolas públicas da Educação Básica, livros didáticos, literários e dicionários para uso em sala de aula. A cada ano, o programa atende a uma parte da Educação Básica: Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (MENEZES; SANTOS, 2001b).

Essas análises foram feitas em uma área específica que envolve as escolas públicas estaduais que pertencem a Microrregião de Araranguá, representada no mapa com o número 471 (Figura 1) também conhecida como Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense, a AMESC¹. Essa microrregião está inserida em uma área que compõe a mesorregião Sul Catarinense (Figura 2), bem ao Sul de Santa Catarina e é composta de 15 municípios: Araranguá, cidade polo; seguindo em ordem alfabética: Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Ermo, Jacinto Machado, Maracajá, Meleiro, Morro Grande, Passo de Torres, Praia Grande, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, Sombrio, Timbé do Sul e Turvo (Figura 3).

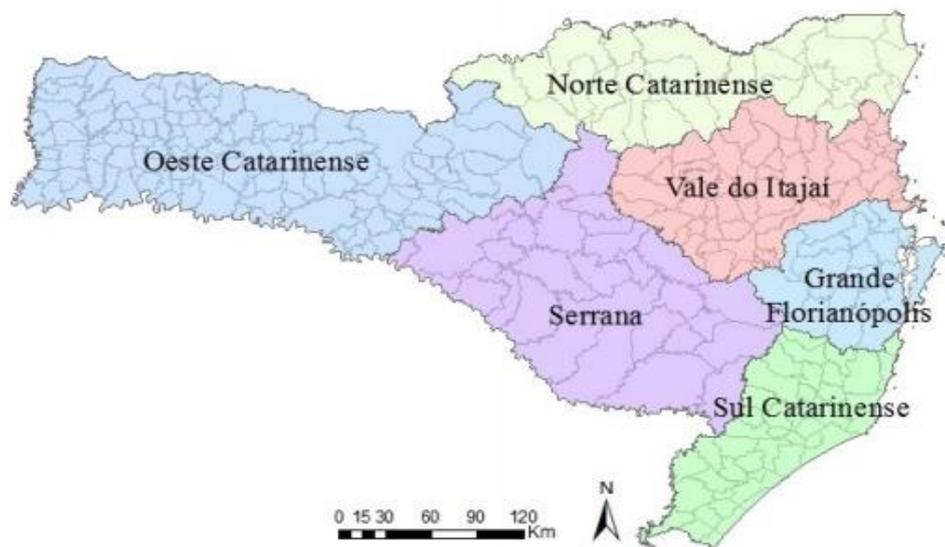
¹ A Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC) tem o intuito de atender os interesses dos municípios da região, com a finalidade de associar e integrar e representar os seus associados, hoje composta por 15 municípios. Disponível em: <https://www.amesc.com.br/>. Acesso em: 26 fev. 2018.

Figura 1 - Mapa das Microrregiões Catarinenses



Fonte: Subsecretaria de Estudos Geográficos e Estatísticos (1991, p. 83).

Figura 2 - Mapa das Mesorregiões Catarinenses



Fonte: IBGE (2019).

Figura 3 - Mapa de Localização da Microrregião da Associação de Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC) (A) e os municípios que a constituem (B)



Fonte: IBGE (2017).

Foi somente em 2003 que o Governo Federal e, conseqüentemente, o PNLD estendeu a distribuição de livros didáticos ao Ensino Médio, até então restrita ao Ensino Fundamental. Os livros escolhidos para a análise anteriores a 2003 eram utilizados pelos professores, porém os alunos não faziam uso deles, pois a distribuição não era gratuita. Foram cinco autores escolhidos e a escolha por esses autores obedeceu aos mais utilizados na região da AMESC.

Outra questão a considerar é que essas escolas são públicas estaduais e são administradas pela Secretaria de Estado da Educação. Em Santa Catarina, existe uma divisão administrativa, constituída pelas Agências de Desenvolvimentos Regionais, as ADRs, que são órgãos descentralizados administrativos para que o Governo do Estado consiga estar mais próximo das 295 cidades catarinenses. As Agências de Desenvolvimento Regional (ADRs) são responsáveis por motivar a integração e a participação da sociedade para, de forma

planejada, implementar e executar políticas públicas no estado de Santa Catarina, totalizando 20 ADRs. Essas ADRs (Figura 4) possuem um corpo administrativo regional com o propósito de executar as normas e orientações emanadas das Secretarias de Estado Setoriais, quando se tratar de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento regional.

Figura 4 - Organograma das Agências de Desenvolvimentos Regionais (ADRs)



Fonte: ADR (2016, *apud* SILVA; FABRIS, 2017, p. 13).

A ADR de Araranguá é constituída pelos mesmos municípios que compõe a região da AMESC, portanto, 15 municípios. As escolas pesquisadas fazem parte da Gerência de Educação (GERED) que compõe a ADR de Araranguá (Figura 5)

Figura 5 - Mapa dos municípios que compõe a ADR de Araranguá



Fonte: Lins e Santos (2014, p. 3).

O professor costumava receber das editoras exemplares de livros didáticos para serem analisados e, conseqüentemente, adotava-os; porém, dificilmente os alunos os adquiriam devido às dificuldades financeiras; assim, o professor utilizava os livros como suportes as suas aulas. Não eram livros indicados pela Secretaria de Educação de Santa Catarina, mas escolhidos pelos professores individualmente. Em conversa com os atuais professores das escolas desses 15 municípios que compõem a AMESC, estes citaram alguns. De certa forma, alguns professores, que hoje se encontram nessas escolas, nem trabalhavam antes de 2003; e algumas dessas escolas nem possuíam Ensino Médio. Quando se fala dos municípios da AMESC, se refere a um grupo de pequenos municípios, cuja cidade polo é Araranguá, a maior, porém com pouco mais de 65 mil habitantes.

Diante desse quadro, optou-se por escolher cinco livros adotados anteriormente a 2003 por várias escolas. Ver-se-á então, os livros selecionados: (1) *Brasil: uma perspectiva histórica* de Joelza Ester Domingues e Layla Paranhos Leite, de 1983. São dois volumes que tratam sobre a História do Brasil; (2) *Toda a História: História Geral e do Brasil* de José Jobson de Arruda e Nelson Piletti, de 1994; (3) *História para o Ensino Médio* de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, de 2001; (4) *História para o Ensino Médio* de Gilberto Cotrim, 2002; e, para finalizar, (5) *História: um novo Ensino Médio* de Divalte Garcia Figueira, 2002. Nessa primeira parte do estudo, foram selecionados livros de publicação de

anos e até mesmo de décadas variadas, envolvendo as décadas de 1980, 1990 e 2000.

Os livros selecionados para análise, após 2003, obedeceram aos mesmos critérios para a escolha dos livros anteriormente a 2003, ou seja, os mais utilizados entre os professores que compõem a AMESC. Muitas vezes, estes se reuniam e escolhiam os mesmos livros em toda a região, facilitando o acesso para o aluno, que, muitas vezes, se transferia na própria região e, assim, não se prejudicava com a mudança de livro. Não era uma regra, nem uma determinação da secretaria de educação local, mas uma opção dos professores; porém, nos últimos anos, estes optaram pela escolha individual ou em cada escola, já que possuem liberdade para isso, pois ficaram com receio de serem acusados de privilegiarem determinada editora ou autor.

Foram oito livros selecionados, variando as publicações de 2005 até 2016. Com a distribuição gratuito de livros didáticos após 2003, o aluno faz uso desse material. São os seguintes: (1) *História* de Gislaíne Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi, 2005; (2) *Nova história crítica* de Mario Schmidt, 2005; (3) *História Global: Brasil e Geral* de Gilberto Cotrim, 2005; (4) *História para o Ensino Médio* de Renato Mocellin, 2006; (5) *História geral e do Brasil* de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, 2010; (6) *História em Rede* de Roberto Catelli Junior, 2011; (7) *História Global: Brasil e Geral* de Gilberto Cotrim, 2013; (8) *História: Ensino Médio* de Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira, Georgina dos Santos, 2016.

Assim, pretende-se, aqui, fazer uma discussão sobre como a Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) promove uma maior visibilidade das questões raciais, de grupos que até então foram silenciados nos livros didáticos, em especial, o afro-brasileiro. Se essa lei, que foi criada para levar um conhecimento maior sobre a cultura afro-brasileira e africana, valorizar e ressaltar a presença africana na sociedade brasileira. Além, é claro, de ser um instrumento contra a discriminação e o preconceito racial é de se esperar uma maior visibilidade a este grupo que sempre foi representado de forma estereotipada nos livros didáticos.

Em 2003, oficializa-se uma antiga reivindicação dos movimentos sociais negros, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e da História e Cultura Afro-Brasileira. A Lei Nº 10.639 (BRASIL, 2003a), atualizada em 2008 com a Lei Nº 11.645 (BRASIL, 2008a), concretizou os anseios de políticas públicas de valorização de segmentos da população que, até então, eram silenciados nos livros didáticos.

Ensinar História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas não é mais uma questão de vontade pessoal e de interesse particular. Tal ensino passa a ser uma questão curricular de caráter obrigatório que envolve as diferentes comunidades: escolar, familiar e sociedade. O

objetivo principal da inserção da lei é o de divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir objetivos comuns que garantam respeito aos direitos legais e valorização de identidade cultural brasileira e africana, como outras que direta ou indiretamente contribuam e contribuem para a formação da identidade cultural brasileira.

Apesar de ser tradicionalmente abordado nas aulas de História apenas enquanto associado à Abolição e assim retratado nos livros didáticos, o processo de construção da identidade do afro-brasileiro no Brasil foi muito pautado pela escravidão. Assim, pesquisar e compreender esse processo de formação da identidade e comparar com a imagem que está sendo construída após a Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) nos livros didáticos faz-se necessário para promover um debate que supere o preconceito em relação às minorias, à violência, ao racismo, ao dogmatismo educacional, entre outros. Nesse contexto, a educação no Brasil precisa ser refletida, considerando que, historicamente, tem como referência um modelo que se reproduz desconsiderando a criticidade dos aspectos da realidade da cultura de constituição de seu próprio povo. Ou seja, a questão afro-brasileira sempre foi um tema marginal e que figurou como transversal no currículo da educação brasileira.

Nesse sentido, será que a distribuição dos livros e materiais, didáticos e paradidáticos contempla a necessidade aventada pela lei? Será que a Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) deu conta do seu propósito em todos os livros editados após sua promulgação? Será que essa lei contribuiu ou está contribuindo para a construção de uma identidade não pautada na escravidão, na discriminação, no preconceito contra o afro-brasileiro? Houve grandes alterações de conteúdos desses livros após a lei?

Objetivando dar conta das indagações e dúvidas acima, no primeiro capítulo deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica visando: 1) compreender o funcionamento da mão de obra escravizada nas atividades econômicas no Brasil; 2) identificar a importância do afro-brasileiro para além da escravidão e suas contribuições na formação da sociedade brasileira; 3) identificar o processo abolicionista; 4) revelar o significado de Liberdade para os ex-escravos; 5) analisar as leis abolicionistas como parte de um processo a serviço da classe dominante.

No segundo capítulo deste trabalho, se propôs: 1) identificar os resultados da escravidão: preconceito, racismo e discriminação; 2) compreender a luta do Movimento Negro; 3) analisar a Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) como resultado das reivindicações do Movimento Negro e de que maneira está sendo abordada por alguns autores de livros didáticos; 4) caracterizar os livros didáticos e a maneira como estes propiciam a produção, a

circulação e o consumo de significados no espaço social e a contribuição intensa para a construção das identidades sociais e culturais; 5) analisar a lei como mecanismo de maior visibilidade ao afro-brasileiro, às questões raciais e ao combate ao preconceito de cor.

Diante de mudanças a partir da década de 1970 na História e na sua Historiografia, temos, hoje, novos olhares sobre o passado, paradigmas foram derrubados, novas ideias foram propostas, surgiram novas teorias que se opõem a tendência até então vigente, ressaltando que o fato histórico é, de certa forma, construído. Assim, nesse cenário, o ensino de História, na sua produção pedagógica, estará sendo problematizado, em especial, nos conteúdos referentes à população afro-brasileira do Brasil.

Dessa maneira, no terceiro e último capítulo deste trabalho, foram abordadas as análises dos livros didáticos de História do Ensino Médio, bem como seus resultados, objetivando, assim: 1) identificar a trajetória da disciplina História; 2) analisar os livros didáticos de História antes de 2003; 3) analisar e comparar os livros didáticos de História após 2003.

2 A ESCRAVIDÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS

A escravidão dos africanos nas Américas consumiu mais de 15 milhões ou mais de homens e mulheres arrancados de suas terras. Além de mão de obra, o escravo representava riqueza, pois era uma mercadoria que poderia ser vendida, alugada ou doada.

Embora a escravidão no Brasil não tenha ocorrido apenas com homens e mulheres da África, pois os luso-brasileiros também se utilizaram amplamente da escravidão indígena, é mais especificamente a escravidão do africano que este capítulo aborda. Pretende-se fazer, aqui, uma análise de todo o processo de escravidão no Brasil, mostrando como este marcou os destinos da economia e da sociedade brasileira, assim como o processo emancipatório, desde a lei que determinou o fim do tráfico negreiro em 1850, até a Lei Áurea, em 1888. Para além da escravidão, o trabalho abordará a influência africana no processo de formação da cultura afro-brasileira.

Em outro momento, se fará uma análise das leis abolicionistas evidenciando que estas estavam a serviço de uma classe em especial, da elite agrária brasileira. Segundo a historiadora Emília Viotti da Costa (1966, p. 465), no seu livro *Da senzala à colônia*, “o parlamento aprovava leis emancipadoras que, embora na prática resultassem pouco eficazes, significavam uma concessão à pressão abolicionista”, mas retardava por mais alguns anos a abolição, atendendo, é claro, aos interesses da elite agrária.

2.1 A mão de obra do africano escravizado, símbolo do poder dos senhores de terra

A escravidão foi a forma de relação social de produção dominante adotada de uma forma geral no Brasil, desde o Período Colonial até pouco antes do final do Império. Ela começou com os índios – “de maneira esporádica, as primeiras expedições portuguesas no Brasil tomaram iniciativa de escravizar índios [...] a Coroa desde logo legalizou a escravidão dos aborígenes” (GORENDER, 2016, p. 511) –, mas foi marcada, principalmente, pela exploração da mão de obra de homens e mulheres trazidos da África e transformados em trabalhadores escravizados pelos europeus colonizadores do país. Por quase quatro séculos o Brasil respirou escravidão:

O Brasil foi parido, aleitado e criado pela escravidão. Nas Américas, foi a nação mais acabadamente escravista. Foi um dos primeiros territórios a introduzir a escravidão e o último a aboli-la. Importou o maior número de cativos. Não teve região que desconhecesse a escravidão. As colônias lusitanas que se instalaram nas costas americanas vingaram apoiadas na dura exploração do trabalhador escravizado, primeiro nativo, a seguir africano. Não houve esfera da sociedade que não fosse determinada pela escravidão. (MAESTRI, 2014, p. 7)

No Brasil, a escravidão de africanos e afrodescendentes foi impulsionada com a produção de açúcar na primeira metade do século XVI: “a vida social e produtiva nas colônias luso-americanas assentava-se plenamente no trabalhador escravizado” (MAESTRI, 2014, p. 9). Os portugueses traziam mulheres e homens africanos das costas da África para utilizar como mão de obra escravizada nos engenhos de açúcar do Nordeste. José Murilo de Carvalho em *Teatro de Sombras: A política imperial* afirma:

[...] o escravo era, até pelo menos a Lei do ventre Livre, a mão de obra quase exclusiva da grande lavoura de exportação que, por sua vez, era geradora das principais receitas do Estado. A escravidão permeava também a agricultura para o mercado interno, sem falar de sua disseminação no meio urbano onde frequentemente constituía fonte de subsistência para boa parte da população. Sua importância principal, no entanto, era para a grande lavoura, e foi esta que mais reagiu às tentativas de extingui-la. (2010, p. 293).

Os comerciantes de trabalhadores escravizados vendiam africanos como se fossem mercadorias aqui no Brasil. Os mais saudáveis chegavam a valer o dobro daqueles mais fracos ou velhos. O transporte era feito da África para o Brasil nos porões dos navios negreiros tumbeiros (MAESTRI, 1994). Amontoados, muitos morriam antes de chegar ao Brasil, sendo que os corpos eram lançados ao mar:

Enquanto perdurou o tráfico, o comércio de escravos se fez dentro da tradição colonial em navios negreiros, onde se assistia a todo o quadro de horrores tão explorado pela literatura. Negros amontoados nos porões dos navios, durante quase dois meses de viagem, mal alimentados, em péssimas condições de higiene, eram dizimados pelas moléstias que a promiscuidade e as más condições de viagem multiplicavam. (COSTA, 1966, p. 50)

Nas fazendas de açúcar ou nas minas de ouro (a partir do século XVIII), os trabalhadores escravizados eram tratados de forma muito dura. Trabalhavam de sol a sol, recebendo, comumente, apenas trapos de roupa e uma alimentação de péssima qualidade. Esperava-se dos escravos humildade, obediência e fidelidade; entretanto, nem sempre isso acontecia. O escravo roubava e fugia; dessa forma, os senhores recorriam aos mais variados

tipos de castigos, pois o que era certo para os senhores era que muitos escravizados não trabalhavam se não fossem devidamente espancados (COSTA, 1966).

Utilizava-se vários castigos. Os mais usados eram: o bacalhau (espécie de chicote pequeno, de cabo de couro ou madeira, com pontas de couro retorcido), a palmatória e o tronco. Pequenas falhas eram passíveis de punições severas. Os castigos deixavam marcas no corpo, no ombro, nos rins, nas faces e nas nádegas; dessa maneira, sabia-se a índole do escravizado numa venda, já que muitas marcas significavam que o escravizado era rebelde (COSTA, 1966, p. 280):

Não faltaram senhores benévolos e dedicados que tratavam seus escravos com humanidade, nem escravos que revelaram sua devoção, às vezes, de forma patética, mas a instituição escravista propiciava os excessos, os crimes, a espoliação de um grupo sobre o outro. A idealização da escravidão, a ideia romântica da suavidade da escravidão no Brasil, o retrato do escravo fiel e do senhor benevolente e amigo do escravo que acabaram por prevalecer na literatura e na história, foram alguns dos mitos forjados pela sociedade escravista na defesa do sistema que não julgava possível prescindir.

Mais comumente, eram proibidos de praticar seus cultos ou de realizar festas e rituais africanos. Tinham de seguir a religião católica, imposta pelos proprietários, adotar a língua portuguesa na comunicação: “para impor sua hegemonia política e social, os colonizadores tinham de manter o domínio ideológico cultural, religioso e, sobretudo, linguístico” (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 24). As mulheres escravizadas sofreram muito com a escravidão, embora fossem utilizadas prioritariamente nos trabalhos domésticos, ou seja, nos serviços da casa-grande, exercendo as mais variadas atividades como mucamas, babás, cozinheiras, lavadeiras, amas, cozinheiras, etc., foram comuns nos tempos da Colônia e do Império (COSTA, 1966).

O trabalhador escravizado tornou-se a mão de obra fundamental nas plantações de cana-de-açúcar, de tabaco, de algodão, etc., nas vilas e cidades, nas minas, nas fazendas de gado e na grande empresa cafeeira. Além de mão de obra, o escravizado representava riqueza: era uma mercadoria, que, em caso de necessidade, podia ser vendida, alugada, doada e leiloadas. Sua posse era na sociedade colonial símbolo do poder e do prestígio dos senhores:

a escravatura era muito mais do que uma instituição econômica, já que a propriedade de escravos não só era lucrativa, como também elevava o *status* do proprietário aos olhos dos outros. (CONRAD, 1975, p. 15)

A minoria dos proprietários escravistas, a classe dominante socialmente, justificava a escravidão através de ideias religiosas, econômicas e racistas que afirmavam a sua superioridade e privilégios. Desde o século XVI, a escravidão foi justificada das mais variadas

formas, mas sempre vista como algo perfeitamente natural. As vozes que dissonavam de tais discursos eram, geralmente, silenciadas ou, então, reprimidas:

[...] sequer houve interpretações oblíquas de mundo influenciadas pela ótica do trabalhador escravizado. As vozes dissonantes e as contradições internas e externas à narrativa consensual eram silenciadas por discurso monocórdio afinado pela solidez da ordem escravista colonial. (MAESTRI, 2014, p. 10)

Em meados do século XVII, “evoluiu o discurso sobre escravidão” (MAESTRI, 2014, p. 10). A Igreja a consolidava justificando a instituição como resultado do pecado original e de diferenças naturais. Apresentava a instituição como meio de salvação de homens imperfeitos [os cativos]. O trabalho escravizado seria meio de *redenção*, para os cativos:

Como já dito, a religião católica era tomada como auxiliar na manutenção da ordem social. A teologia contribuía para que não ocorressem contestações ao regime vigente. O regime de escravidão negra era, por sua vez, tomado como necessário para o desenvolvimento do país. O braço escravo negro fez-se presente no Brasil desde meados do século XVI, objetivando, *a priori*, cumprir os objetivos da colônia, mas a escravidão arraigou-se nas terras brasileiras. (BILHEIRO, 2008, p. 98)

Em seus sermões públicos, Padre Antônio Vieira (1945, p. 309) comparava os sofrimentos que os africanos e afro-brasileiros escravizados padeciam nos engenhos aos martírios de Cristo – “não se pudera, nem melhor nem mais altamente, descrever que coisa é ser escravo em um engenho do Brasil. Não há trabalho, nem gênero de vida no mundo mais parecido à Cruz e Paixão de Christo, que o vosso em um d’estes engenhos”. Afirmava que, ao serem escravizados pelos portugueses, eles tinham a possibilidade de finalmente abandonarem seu paganismo e viverem em uma terra verdadeiramente cristã: o Brasil.

Do ponto de vista dos escravistas, a escravidão era dura, porém era “justa” e necessária para manter a ordem do mundo. A Igreja entrava em defesa dos índios, para manter o monopólio de gestão sobre estes; o que não acontecia com os negros escravizados. O próprio Padre Antônio Vieira, que veio de Portugal e viveu muitos anos no Brasil, era um árduo defensor dos índios. Combateu a escravidão indígena, defendeu os judeus e, no entanto, foi intransigente na defesa da escravidão dos africanos e afrodescendentes e contra qualquer negociação com os quilombolas da Confederação dos Quilombos dos Palmares:

Só um meio havia eficaz e efetivo para verdadeiramente se reduzirem [as rebeliões de escravos], que era concedendo-lhe S. M. e todos seus senhores espontânea, liberal e segura liberdade, vivendo naqueles sítios como os outros índios e gentios livres, e que então os padres fossem seus párocos e os doutrinassem como os demais. Porém esta mesma liberdade assim considerada seria a total destruição do Brasil, porque conhecendo os demais negros que por este meio tinham conseguido ficar livres, cada

cidade, cada vila, cada lugar, cada engenho, seriam logo outros tantos palmares, fugindo e passando-se aos matos com todo o seu cabedal, que não é outro mais que o próprio corpo. (VIEIRA, 2003, p. 643-644)

Para Padre Antônio Vieira, era impossível de se pensar em um processo de colonização sem os braços fortes dos afro-escravizados. A introdução da escravidão negra não apenas garantiu o abastecimento de trabalhadores para explorar a terra, mas também impulsionava o tráfico negreiro, que era uma fonte de grandes lucros para os comerciantes e para a Coroa. Os próprios jesuítas investiam no tráfico transatlântico. A lucratividade do comércio tumbeiro explicaria parcialmente as posições “em defesa” dos povos indígenas durante o Período Colonial, “os nativos americanos, aprisionados no litoral e no interior, não rendiam taxas à Coroa Lusitana”. Bem diferente dos africanos trazidos para cá, pois “os navios partiam da Europa carregados de mercadorias baratas. Elas eram trocadas, nas costas africanas, por multidões de cativos”. Estes eram trazidos para o Brasil, onde os traficantes negreiros “pagavam pouco pelos cativos, na África, e os vendiam por preços elevados, no Novo Mundo (MAESTRI, 1994, p. 29).

Em uma sociedade escravista como a do Brasil Colonial, quase ninguém das classes dominantes ou sob sua influência pensava na possibilidade de um mundo sem escravizados. De certo modo, os próprios escravizados, rejeitando sua escravidão, comumente não rejeitavam a instituição. No século XVIII, manteve-se, por parte dos intelectuais, a defesa do tráfico negreiro. A coesão do escravismo e a necessidade de submissão plena dos trabalhadores escravizados inibiam a consolidação de visões sociais alternativas:

Os intelectuais coloniais dedicaram-se à defesa do tráfico, da ordem e do consenso escravistas questionados pela crítica iluminista e liberal capitalista. Sequer a Revolução Francesa, em 1789, e a fundação do Haiti, em 1803, único Estado americano parido pela luta dos trabalhadores escravizados, provocaram fraturas no discurso escravista. (MAESTRI, 2014, p. 13)

Em 1822, quando da Independência do Brasil, em especial após a abdicação de D. Pedro I em 1831, alguns ideólogos apresentaram a escravidão como anacrônica, devido à crise da produção mineradora. No entanto, com a impulsão cafeeicultora, ela só seria superada, num futuro longínquo. Nesse período, abandona-se a justificativa bíblica e natural da escravidão para argumentar em favor da “propriedade legalmente adquirida” e da impossibilidade para a economia do fim do escravismo (MAESTRI, 2014, p. 15). Uma posição que será mantida até além do 13 de maio – quando da Abolição, os proprietários pedirão uma indenização pela perda da propriedade (GORENDER, 2016).

Em meados do século XIX, a produção do café crescia vertiginosamente. Ela se transformou em um baluarte do sistema escravista, mesmo quando o tráfico internacional foi suprimido em 1850 com a Lei Eusébio de Queirós. A produção de café continuou absorvendo a maior parte da mão de obra escravizada, trazida de outras regiões do Brasil – tráfico interprovincial. Assim, manteve-se a escravidão por um bom tempo no Brasil:

contudo, a escravatura teria sobrevivido por mais tempo no Brasil do que no resto da América Latina, já que era de extraordinária importância econômica e social até mesmo em áreas onde não havia o café. (CONRAD, 1975, p. 6)

2.2 O afro-brasileiro para além da escravidão

A influência africana no processo de formação da cultura afro-brasileira foi se delineando a partir do tráfico negreiro. Raros são os aspectos de nossa cultura que não tenham sido moldados com a ajuda da mão e da inteligência africana e afro-brasileira; porém, durante muito tempo, os estudos, as pesquisas e, até mesmo, o que constava nos livros didáticos de História era muito voltado para escravidão e de forma bastante negativa.

O africano escravizado era um elemento de suma importância no campo econômico do Período Colonial. Contudo, a importância e a contribuição africana para o Brasil e para a nossa cultura vão além dos aspectos econômicos, uma vez que os africanos souberam reviver suas culturas, muitas vezes, escondidos na época da escravidão e recriaram novas práticas culturais através do contato com outras culturas.

Os africanos quando chegaram ao Brasil, passaram a conviver com diversos grupos sociais – portugueses, crioulos, indígenas e africanos originários de diferentes partes da África. Nesse caldeirão social, tentaram garantir a sobrevivência, estabelecendo relações com seus companheiros de cor e de origem, construindo espaços para a prática de solidariedade e recriando sua cultura e suas visões de mundo. Dessa maneira, integraram as irmandades católicas, praticaram o islamismo e o candomblé e reuniram-se em batuques e capoeiras. Com isso, os africanos influenciaram profundamente a sociedade brasileira e deixaram contribuições importantes para o que chamamos hoje de cultura afro-brasileira. (MATTOS, 2008, p. 155)

Essa intensa mistura de culturas que ocorreu entre os africanos, os indígenas e os europeus contribuiu para a formação de uma cultura híbrida e muito rica. Os escravizados possuíam uma grande diversidade cultural devido à sua origem distinta e por pertencerem a diversas etnias com idiomas e tradições bastante distintas. Tal continente possuía uma

diversidade de línguas e culturas muito grande, misturando-se com os indígenas e os europeus formou-se, então, uma cultura afro-brasileira riquíssima.

As várias tradições culturais, que podem ser relacionadas à África, formam um mosaico que demonstra a diversidade cultural e social mesmo aqui, pois havia muitas formas de ser escravizado(a), que se baseavam, algumas vezes, pela nação de origem e, sobretudo, pela atividade que este(a) desempenhava ou ainda se estava na cidade ou no campo. (RATTS; DAMASCENO, 2008, p. 53)

É impossível falar de uma homogeneidade cultural africana: a influência foi diversa, suas contribuições são imensas. O patrimônio cultural da população negra é composto de uma variedade de coisas dos mais diferentes aspectos: nos rituais, canções, costumes, religião, culinária e no vestir; porém, nossos livros didáticos pouco ou nada abordam sobre essa riqueza cultural:

Os livros ainda estão repletos de estereótipos. No trato da História do Brasil, o negro aparece, infelizmente, representado como primitivo, como povo escravizado, como vítima de castigos terríveis, como coitado, como miserável ou derrotado. Que criança negra sentirá orgulho de sua etnia? Quem é que vai querer parecer-se com os tipos e com a vida dos negros postos em cena? (SCHUSTER; PROENÇA, 2012, p. 3)

Os livros didáticos omitiram, ao longo do tempo, a situação de conflito e resistência em que é permeada a história da escravidão no nosso país. A partir de uma releitura sobre a história, principalmente a partir da década de 1980 no Brasil, pesquisadores inseridos num debate mundial dessas releituras, buscando novas referências como reflexo de um mundo acadêmico que se inovava, buscaram ressignificar os conhecimentos produzidos sobre a contribuição dos descendentes de africanos para a formação da sociedade brasileira, num reconhecimento da importância de um dos principais pilares de sustentação do país, que foi e é o afro-brasileiro. Novas abordagens historiográficas têm revisado tais concepções. Diversos autores concentraram seus esforços na percepção dos cativos enquanto sujeitos das transformações históricas ao longo do período da escravidão e após.

Os educadores, de uma forma geral, precisam estar atentos às representações no momento de trabalhar com os conteúdos historicamente construídos, que fazem parte dos currículos e também dos livros didáticos. Para tanto, se faz necessária a inclusão dos conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, assim como a real implementação da educação para as relações étnico-raciais nas disciplinas curriculares das escolas da Educação Básica e de Ensino Superior. Sugere-se, ainda, a introdução de imagens positivas da cultura africana e afrodescendente em território brasileiro (PARANÁ, 2008).

A presença africana na nossa cultura se mostra de maneira concreta no nosso dia a dia, ao observarmos a culinária, a dança, a religiosidade, a música, o artesanato, as brincadeiras, os brinquedos infantis, a linguagem e o povoamento do território brasileiro. É importante que se reconstrua a imagem do afro-brasileiro de maneira positivada, e cabe muito esse papel à escola.

Uma grande contribuição da população africana e afro-brasileira foi o povoamento do território brasileiro. Não apenas povoou, como também criou pequenas comunidades rurais em todo o território através de quilombos, fundando núcleos populacionais, muitos dos quais existentes até hoje, dinamizando, com seu trabalho, o Brasil:

Mas o certo é que o negro (quer escravo, quer livre) foi o grande povoador do nosso território, empregando o seu trabalho desde as charqueadas do Rio Grande do Sul aos ervais do Paraná, engenhos e plantações do Nordeste, pecuária na Paraíba, atividades extrativas na Região Amazônica e na mineração de Goiás e Minas Gerais. (MOURA, 1992, p. 12)

O legado africano para o Brasil é imenso. Povoaram, mesmo que compulsoriamente, diferentes dos europeus que fizeram do Brasil, uma colônia de exploração. Com sua capacidade de trabalho, não somente braçal, mas também em outras áreas, desde as artes, religião, ciência, até a econômica, o negro muito contribuiu para essa nação (SANTOS, 2016).

Os afro-brasileiros e os africanos no Brasil se tornaram fortes colaboradores para a economia brasileira, pelo impulso direto da dinamização do sistema econômico. Toda a produção colonial destinada ao mercado externo era fruto de mão de obra do africano e afro-brasileiro escravizado, “e essa economia, que passa pela produção açucareira, pela mineração, produtos tropicais e termina na fase do café, é feita pelo negro” (MOURA, 1992, p. 12). Podemos melhorar essa fala do Moura, colocando que se estende muito além da produção do café, pois após a Abolição fez parte das filas dos operários nos centros urbanos e nas diversas atividades tanto do campo quanto da cidade: “os movimentos operários da Primeira República, muitas vezes relacionados com a participação dos imigrantes, [...] ganhariam em pluralismo se fosse enfatizada também a participação dos negros” (ALBERTI, 2013, p. 51).

De acordo com Calógeras (1966), em *Formação Histórica do Brasil*, o fato de não encontrarem minerais de imediato, especialmente ouro e prata, foi determinante para que o Brasil, em princípio, fosse colônia agrícola e a forma para a mão de obra nas plantações obviamente seria a escravidão do africano, considerando, ainda, que o tráfico negreiro ocasionou grande lucros, ou seja, a mão de obra do africano escravizado revelou-se

preciosíssima, pois eles realizaram todo o trabalho material e os esforços preciosos para criar e construir o Brasil.

Mas o negro não apenas povoou o Brasil e deu-lhes prosperidade econômica através do seu trabalho. Trouxe, também, sua cultura, que deu o *ethos* fundamental da cultura brasileira. Vindos de várias partes da África, os negros escravos trouxeram as suas diversas matrizes culturais que aqui sobreviveram e serviram como patamares de resistência social [...]. Em todas as áreas de trabalho os africanos incorporavam os seus modos de vida – a sua religião e outras manifestações sociais [...]. (MOURA, 1992, p. 33)

Os africanos no Brasil não abandonaram seus costumes e religiões, apesar do trabalho estafante e do pequeno ciclo de vida. Construíram uma cultura própria com alto grau de criatividade, feita de retalhos nos longos anos de escravidão, como sentimentos musicais, ritmos, sabores e religiosidade. Foi com essas bases que ele criou o que há de mais belo na cultura popular brasileira: o carnaval, o culto de Iemanjá, a capoeira e inumeráveis manifestações culturais (RIBEIRO, 2004).

Mas o negro aproveita cada oportunidade que lhe é dada para expressar o seu valor. Isso ocorre em todos os campos em que não se exige escolaridade. É o caso da música popular, o futebol e de numerosas formas menos visíveis de competição e de expressão. O negro vem a ser, por isso, apesar de todas as vicissitudes que enfrenta, o componente mais criativo da cultura brasileira e aquele que, junto com os índios, mais singulariza o nosso povo. (RIBEIRO, 2004, p. 223)

Era na religião que, muitas vezes, expressavam suas visões de mundo, além de ser um momento de luta e resistência ao sistema escravista. Através de suas mais variadas religiões e crenças, ora muçulmana, ora calundu, candomblé, umbanda, fazendo suas orações, lendo o alcorão, fazendo oferendas para seus ancestrais, criando irmandades para se protegerem, era a maneira que tinham de expressar e de marcar os espaços de diferentes “nações africanas” (MATTOS, 2008).

Uma das maneiras de se organizarem foi a criação das Irmandades, o objetivo de tais espaços era de devoção, propagar a doutrina católica e de caridade, assistência aos associados e familiares. Embora de origem europeia católica, os africanos conseguiram criar nesses espaços um lugar para cultivar suas culturas. A escravidão e a diáspora destruíram a continuidade de famílias, mas não destruíram as experiências desses africanos (MATTOS, 2008).

Por meio da religiosidade de influência africana, atendiam a doentes, faziam oferendas e homenagens a seus ancestrais através de práticas de curandeirismo ou Calundu e também do

Candomblé. Promoviam rituais fúnebres, para que seus familiares tivessem um final digno (MATTOS, 2008).

[...] o negro transformou não apenas a religião, mas todos os padrões das suas culturas em uma cultura de resistência social. Essa cultura de resistência, que parece se amalgamar no seio da cultura dominante; no entanto, desempenhou, durante a escravidão (como desempenha até hoje), um papel de resistência social que muitas vezes escapa aos seus agentes, uma função de resguardo contra a cultura dos opressores. (MOURA, 1992, p. 34-35)

Todavia, muitos desses festejos, comemorações e rituais religiosos causavam preocupações nas autoridades, pois configuravam uma ruptura na rotina da cidade, viam-nas, como uma afronta às normas da sociedade escravista. Todos esses rituais tinham o propósito de se levar uma vida de harmonia, fortemente influenciados pelas sociedades africanas (MATTOS, 2008, p. 157):

Nessas sociedades centro-ocidentais africanas, os valores positivos, como a saúde, a harmonia, a fecundidade e a riqueza eram considerados importantes. Tudo aquilo que era contrário, isto é, a doença, a infertilidade e a escravidão, resultava de feitiçarias provocadas por pessoas mal-intencionadas por espíritos malévolos ou esquecidos pela comunidade.

Na culinária, foram forçados a reinventar. A culinária brasileira vai sofrer uma influência muito grande dos africanos que aqui chegam e junto também alguns produtos africanos. Isso ocorrerá tanto no modo de preparar e temperar os alimentos como na introdução de novos ingredientes na culinária brasileira. Dos escravizados africanos, vieram as técnicas e o modo de cozinhar os alimentos:

Do comércio com a África, uma variedade de produtos, como o azeite-de-dendê, a banana, o café, a pimenta malagueta, o óleo de amendoim, a abóbora, o quiabo, etc. Um dos pratos mais populares no Brasil leva alguns desses produtos: o acarajé, feito com feijão-fradinho, azeite-de-dendê, pimenta, sal e camarões; o angu, a moqueca e a feijoada. (MATTOS, 2008, p. 177-178)

O modo africano de cozinhar e temperar incorporou elementos culinários e pratos típicos portugueses e indígenas, transformando as receitas originais e dando forma à cozinha brasileira.

O afro-brasileiro vai exercer, igualmente, um papel decisivo na formação da sociedade brasileira à medida que o índio escasseava cada vez mais e o africano e o afro-brasileiro ocupavam as áreas de atividades mercantis mais intensa. Difundiu a língua do colonizador, no caso do Brasil, o português, ensinando aos escravos recém-chegados as técnicas de trabalho, as normas e os valores próprios à cultura a que se via incorporado. Conseguindo dominar a

nova língua, não só o refez, emprestando singularidade ao português do Brasil, como possibilitou sua difusão (RIBEIRO, 2004).

A existência de um grande número de africanos e seus descendentes contribuiu para que o português falado no Brasil recebesse influência e fosse repleto de elementos da língua africana, “mucama, dengo, caçula, xingar, cochilar, cachaça, carimbo, dendê, bunda, candomblé, tanga, fubá, muamba, forró” (MATTOS, 2008, p. 182-183) e tantas outras palavras, proporcionaram um enriquecimento no vocabulário brasileiro.

Na música, a cultura africana contribuiu com os ritmos que são a base de boa parte da música brasileira. A cultura afro-brasileira, através dos anos, conseguiu influenciar e modificar a música popular brasileira. Gêneros musicais coloniais de influência africana, como o lundu, terminaram dando origem à base rítmica do maxixe, samba, choro, bossa-nova e outros gêneros musicais atuais. Também há alguns instrumentos musicais brasileiros, como o berimbau, o afoxé e o agogô, que são de origem africana. O berimbau é o instrumento utilizado para criar o ritmo que acompanha os passos da capoeira, mistura de dança e arte marcial criada pelos escravizados no Brasil Colonial.

De acordo com Miguel Lima (2010, p. 14):

Na sua música, os sons e as expressões eram carregados de sofrimento e faziam um curioso contraste com os raros momentos de alegria. A língua de origem sobressaía no canto. Com autorização dos senhores, os escravos organizavam pequenos desfiles em torno da casa grande, dançando e cantando.

Enquanto ainda escravizados, nos dias de folga, tomavam os espaços públicos, as ruas centrais, chafarizes e compartilhavam suas danças, suas músicas e manifestações. Muitas vezes, eram incentivados pelos seus donos, pois eram momentos para eliminar as tensões. Apesar de suas dificuldades, dos maus tratos e da pressão que a eles faziam, jamais abandonaram seus costumes e religiões.

A principal influência da música africana no Brasil é, sem dúvida, o samba. Este foi e é o estilo e gênero musical mais popularizado no Brasil. É o cartão-postal musical do país e está envolvido na maioria das ações culturais da atualidade. Gerou, também, diversos subgêneros e dita o ritmo da maior festa popular brasileira, o Carnaval.

Não podemos deixar de falar do batuque, uma manifestação cultural marcada também pela música e a dança. Houve uma época em que o batuque era controlado pelas autoridades, pois diziam que oportunizava revoltas. As autoridades eclesiásticas condenavam o que chamavam de costume bárbaro e imoral, que, movido pelos instrumentos e ritmos, levava as mulheres a movimentar freneticamente o corpo, em especial, as ancas, sendo assim, não viam

com bons olhos essa prática que era incorporada na religião católica ao ser realizada nos rituais e festas em homenagens a santos (MATTOS, 2008).

Após a Abolição, os afro-brasileiros pertencentes a classe operária organizavam-se em associações para manifestar a sua cultura por meio da música, promovendo bailes, festas, encontros com seus companheiros de cor. Algumas dessas associações deram origem aos grupos carnavalescos e, mais tarde, às escolas de samba (MATTOS, 2008).

Disseminando cultura e riqueza, o afro-brasileiro também atuou nos espaços políticos, “em quase todos os movimentos sócio-políticos que se desenrolaram no Brasil durante a sua trajetória social e histórica, houve a participação, a contribuição do negro ou livre” (MOURA, 1992, p. 39). Participou dos quilombos, da luta pela expulsão dos holandeses, do processo da Independência, das lutas liberais no Período Regencial, da Conjuração Baiana, para citar aqui alguns dos momentos expressivos e incontestáveis de sua participação.

Desde as primeiras lutas sociais no Brasil que o negro, ao delas participar, conseguiu ampliá-las e transformá-las em lutas sócio-raciais. Isto é: colocou um componente novo: abriu o leque de participação e reivindicações da etnia negra, que além de explorada era discriminada racialmente. (MOURA, 1992, p. 40)

Indiscutivelmente, são imensas as contribuições que mulheres e homens oriundos da África trouxeram para o Brasil. Suas crenças, seus meios de diversões, sua culinária, suas comemorações, suas músicas e suas danças influenciaram, promovendo a diversidade de culturas que é esse caldeirão cultural chamado Brasil.

Apesar de todas essas contribuições, é visível a falta de estudos nas escolas e nos livros didáticos, que quase sempre se apresentavam pouco generosos com relação a trajetória do afro-brasileiro em nosso país, se restringindo à escravidão.

2.3 O processo abolicionista

O Brasil foi o último país a acabar com a escravidão na América. Mesmo com a eclosão de diversas rebeliões de escravizados, principalmente no século XIX, a elite escravocrata relutou em abolir a escravidão no Brasil. A pressão exercida pela principal potência econômica da época, a Inglaterra, foi sempre contra o tráfico, mas não contra a escravidão no Brasil. Para o historiador Mario Maestri (2012b, p. 47), “em 1888, a revolução

abolicionista destruiu o modo de produção escravista colonial que ordenara a sociedade no Brasil por longos séculos [...], até agora, foi a única revolução social vitoriosa no Brasil”.

Muitos pesquisadores não concordam que a abolição tenha sido um acontecimento revolucionário. Para alguns historiadores, a escravidão chegou ao fim, mas isso não deu garantias de vida melhor ao ex-escravo. Para Emília de Viotti da Costa (1966, p. 467), “a abolição significou uma etapa apenas na liquidação colonial”. A Abolição não significou a destruição imediata da ordem tradicional. O próprio Movimento Abolicionista não teve nada de revolucionário:

Fora primordialmente uma promoção dos brancos, de homens livres. A adesão dos escravos viera depois. Nascera mais do desejo de libertar a nação dos malefícios da escravatura, dos entraves que esta representava para a economia em desenvolvimento do que propriamente do desejo de libertar a raça escravizada em benefício dela própria, para integrá-la à sociedade dos homens livres. (COSTA, 1966, p. 450)

Nada foi feito para inserir o ex-escravizado dentro da sociedade, dando-lhe condições mínimas de construir uma vida digna. Este ex-cativo, que agora não tinha mais correntes nos pés e nas mãos, permanecia acorrentado pelas próprias condições advindas da servidão, pois nenhuma instituição assumiu a responsabilidade de prepará-lo para a nova forma de trabalho, deixando-o à deriva:

A abolição da escravatura não criou um ambiente em que os antigos escravos pudessem erguer-se rapidamente ao nível de prósperos participantes na vida nacional. Quase um século mais tarde – mais de cem anos, na realidade, desde a libertação dos recém-nascidos – milhões de seus descendentes ainda se veem negada a igualdade de oportunidades, imaginada, para eles, pelos líderes abolicionistas. (CONRAD, 1975, p. 337)

Suely Reis de Queiróz (1982), em *A abolição da escravidão*, faz uma análise de alguns autores e o que eles pensam ou escreveram sobre a Abolição, e nos diz que Florestan Fernandes lembra que a Lei Áurea não deu qualquer garantia de segurança e assistência econômica. Os ex-cativos continuaram marginalizados, enfrentando toda a sorte de preconceito. Já Emília Viotti da Costa considerou a abolição apenas uma etapa jurídica. Queiróz (1982, p. 91-92) ainda afirma que os grandes líderes do Movimento Abolicionista:

Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, José do Patrocínio, André Rebouças, todos propunham uma série de medidas reformistas que, em conjunto, se efetivadas, representariam uma mudança revolucionária. Avaliando a resistência enfrentada, diria Nabuco que a escravidão era a soma do poderio, influências, capital e clientela

dos senhores. Por isso, “a luta entre abolicionismo e a escravidão é de ontem, mas há de prolongar-se muito...”.

Faltou força dos que defendiam a Abolição para conseguirem impor as exigências de mudança social. Na análise de Emília Viotti da Costa (1966, p. 450), “o Movimento Abolicionista extinguiu-se com a Abolição”, prevalecendo os interesses dos proprietários de terras, negando, dessa forma, aos ex-escravos as oportunidades necessárias (QUEIRÓZ, 1982).

O primeiro aceno do Estado brasileiro quando à modificação na estrutura escravista ocorreu logo após a Independência, em 7 de setembro de 1822, quando D. Pedro I assumiu o compromisso com a Inglaterra de extinguir o tráfico negreiro até 1830 em troca do apoio do governo inglês à independência do país e, sobretudo, à disputa dinástica em Portugal. Como D. Pedro I abdicou do trono em 7 de abril de 1831, sem colocar em prática o compromisso assumido. Coube à Regência (1831-40) ratificar o acordo com os ingleses. Também nesse período, não houve uma incidência prática sobre a escravidão, já que havia uma pressão dos latifundiários cafeicultores e grandes comerciantes pela manutenção do regime escravista. (CONRAD, 1975).

No Período Regencial (1831-1840), a Assembleia Geral decretou e a Regência sancionou uma lei proibindo o tráfico de escravos africanos para o Brasil. A lei, bastante explícita em seu texto, declarava livres todos os africanos vindos de fora do Império e impunha penas bastante duras àqueles que os haviam importado. A interpretação corrente na historiografia é a de que essa lei, precedida por um tratado com a Inglaterra que impunha prazo final para o tráfico, foi feita “para inglês ver”, isto é, para acalmar a pressão externa e deixar internamente tudo na mesma, ao qual se opuseram os grandes escravistas. (MALERBA, 1999; CONRAD, 1975).

Promulgada em 7 de novembro de 1831, a primeira lei de proibição do tráfico Atlântico de escravizados para o Brasil, fruto das pressões exercidas pelo Governo Britânico, interessado na extinção do comércio negreiro internacional, a Lei Feijó, foi praticamente ignorada por traficantes escravistas e até mesmo pelo Governo Brasileiro:

Nessa década, na realidade, os proprietários de escravos tinham razões para acreditar que estavam sendo particularmente favorecidos pelo Estado. Poucas ou nenhuma provas existiam para sugerir, por exemplo, que o Governo Imperial ou qualquer ministério viesse jamais a tomar medidas para libertar as centenas de milhares de africanos (e sua prole) transportados para o Brasil depois de 7 de novembro de 1831, todos eles legalmente livres segundo o artigo primeiro da lei antitráfico dessa data. O Governo Brasileiro, na verdade, jamais tomou quaisquer medidas para devolver a liberdade a esses africanos escravizados ilegalmente. (CONRAD, 1975, p. 54-55)

Entretanto, os liberais tentaram sem muito sucesso implementar aquela lei, sendo essa iniciativa uma das razões do retorno em força dos futuros conservadores – “Retorno” – ao governo (CONRAD, 1975). Alguns anos após a lei, verificou-se que o número de pessoas mantidas ilegalmente como cativos era de quase meio milhão. Quanto reconhecidos formalmente como *livres*, esses africanos eram tratados pior do que os escravizados. Eram maltratados, mal alimentados, espancados sem misericórdia e sem razão, vendidos, com certidões falsas; e sem contar a dificuldade que esses africanos tinham na obtenção das certidões definitivas devido à grande quantidade de obstáculos burocráticos colocados no caminho (REIS, 2007).

Houve total desprezo pela lei, após a Regência de Feijó. Nas décadas seguintes à promulgação da lei, os traficantes de cativos segundo Conrad (1975, p. 32), “tiveram liberdade quase completa e o conhecimento e a aprovação total da maioria dos regimes brasileiros” – fato claramente observado por representantes estrangeiros, que relatavam às suas nações a conivência das autoridades brasileiras com o “tráfico tão ousado quanto horroroso”.

Assim, nessa parte do mundo, o tráfico mantinha sua vitalidade. Foi somente em 1849 e 1850, com uma atitude do Governo Britânico e total desrespeito pela soberania da nação escravista, entretanto, totalmente benéfica para o avanço da formação social brasileira, que o Governo Imperial se obrigou a assinar a Lei Eusébio de Queirós, promulgada em 1850. Ela punha um ponto final na importação de braços africanos para terras brasileiras, extinguindo assim o tráfico negreiro internacional. Para tal, como apenas proposto, os ingleses invadiram as águas territoriais, fizeram incursões nos portos do Império e capturaram e destruíram navios negreiros brasileiros.

A Lei de 1850, que estabelecia severas medidas para a sua repressão, incluía um artigo determinando a exportação dos escravos ilegalmente introduzidos, por conta do Estado, para os portos de onde tivessem vindo ou para qualquer ponto mais conveniente ao Governo situado fora do Império. Acrescentava, entretanto, que enquanto essa exportação não se concretizasse, os africanos seriam postos a trabalhar sob a tutela do Governo. Determinava-se, nessa ocasião, de maneira incisiva, que os serviços desses africanos não seriam, de forma alguma, concedidos a particulares. (COSTA, 1966, p. 384)

Os “africanos livres”, ou seja, produto do tráfico ilícito, passaram a ser apreendidos e entregues a particulares. Um decreto de 1853 determinou que aqueles que tivessem sido arrematados por particulares seriam emancipados depois de quatorze anos. As próprias

autoridades governamentais se empenhavam em que os interesses escravistas não fossem prejudicados. “Os regimes brasileiros da década de 1850 mostravam-se pouco dispostos, entretanto, a agirem em defesa dos escravos ou a salvarem as centenas de milhares de pessoas que eram escravizadas ilegalmente” (CONRAD, 1975, p. 62).

Após a Lei Eusébio de Queirós, de 4 de setembro de 1850,

na Câmara dos Deputados, eram apresentados numerosos projetos visando melhorar a sorte dos escravizados e promover a emancipação gradual, mas não encontravam eco e adormeciam nas gavetas ou eram simplesmente rejeitados. (COSTA, 1966, p. 385)

Só em 1864 aparece um novo decreto determinando a emancipação de todos os africanos livres existentes no Império a serviço do Estado ou de particulares. Ele não teve maiores resultados. A contradição era patente. Propunha-se “a emancipação dos africanos livres”. Mas eles já não eram livres?

No mesmo ano da Lei Eusébio de Queirós, também foi sancionada por D. Pedro II, a Lei de Terras, que determinou parâmetros e normas sobre a posse, a manutenção, o uso e a comercialização de terras. A Lei Nº 601, de 18 de setembro de 1850, foi a primeira iniciativa no sentido de organizar a propriedade privada no Brasil. Até então, não havia nenhum documento que regulamentasse a posse de terras e com as modificações sociais e econômicas pelas quais passava o país, o governo se viu pressionado a organizar esta questão. A posse, até então, era a única maneira de regulamentação da terra:

No período entre 1822 e 1850, a posse tornou-se a única forma de aquisição de domínio sobre as terras, ainda que apenas de fato, e é por isso que, na história da apropriação territorial, esse período ficou conhecido com a fase áurea do posseiro. (SILVA L., 1996, p. 81).

A lei tinha por objetivo estabelecer a compra como única forma de obtenção de terras públicas, inviabilizando os sistemas de posse ou doação. Grandes fazendeiros e políticos latifundiários se anteciparam a fim de impedir que afro-brasileiros pudessem se tornar donos de terras.

Por essa época, começa a chegar no país os primeiros trabalhadores imigrantes. Pode-se dizer que a Lei de Terras contribuiu para a vinda destes: “o projeto previa que os recursos arrecadados na venda das terras, assim como os impostos, serviriam para financiar a vinda de colonos livres” (SILVA L., 1996, p. 98).

Todas as vezes que se falava da necessidade de braços para lavoura, entrava em pauta o incentivo à criação de núcleos coloniais formados por imigrantes. Com a Lei Eusébio de

Queirós e conseqüentemente a proibição do tráfico negreiro, intensifica-se a procura por mão de obra, “as classes senhoriais não encontravam outra alternativa a não ser o recurso à mão de obra estrangeira: a imigração” (COSTA, 1966, p. 65). A Lei de Terras, Nº 601 de 18 de setembro de 1850, no seu artigo 18, propõe:

O Governo fica autorizado a mandar vir anualmente à custa do Tesouro certo número de colonos livres para serem empregados, pelo tempo que for marcado, em estabelecimentos agrícolas, ou nos trabalhos dirigidos pela Administração Pública, ou na formação de colônias nos lugares em que estas mais convierem; tomando antecipadamente as medidas necessárias para que tais colonos achem emprego logo que desembarcarem. Aos colonos assim importados são aplicáveis as disposições do artigo antecedente. (BRASIL, 1850)

Desde o momento que o comércio de escravos se encontrava ameaçado, os brasileiros recorreram aos trabalhadores europeus para a substituição do escravizado, principalmente após a Lei Eusébio de Queirós em 1850. Os plantadores de café, em especial os de São Paulo, tiveram preocupações e estimularam a imigração da Europa (CONRAD, 1975).

Os altos preços atingidos pelo café no mercado internacional, a melhoria das vias de comunicação, o aperfeiçoamento dos meios de transporte, a possibilidade de empregar, cada vez em maior escala, processos mecanizados para o beneficiamento do café, o fenômeno da urbanização característico da segunda metade do século, o crescimento da população, modificavam as condições econômicas das áreas cafeeiras, criando novas perspectivas para o trabalho livre. (COSTA, 1966, p. 186)

No entanto, a política de imigração teve suas dificuldades, sofria seus reveses, pelo menos no começo. Esta, levada a efeito pela Sociedade Central de Imigração, era, a princípio, toda voltada a estimular a pequena propriedade, já que o desejo do emigrante é tornar-se proprietário de um pequeno pedaço de terra. O que não era o pensamento dos fazendeiros de São Paulo, cuja preocupação sempre foi conseguir braços para suas lavouras (COSTA, 1966).

A lavoura cafeeira instalou-se em São Paulo, nos fins do século XVIII, estendendo-se até a época da Independência. Nos meados do século XIX, o café encontrava-se no apogeu no Vale do Paraíba, expandindo para o Oeste Paulista. Fica, assim, demonstrado a importância da lavoura cafeeira na fixação e no ritmo de crescimento da população escrava na Província de São Paulo (COSTA, 1966).

Essas lavouras, que se desenvolveram, principalmente, na Região Sudeste, ainda na vigência do tráfico, cessado em 1850, passaram a constituir os principais redutos da escravidão. A cultura do café exigia mão de obra numerosa e permanente. O trabalho numa fazenda de café era incessante, durava o ano todo, mantendo ocupado um grande número de

trabalhadores, exigindo uma mão de obra abundante e não especializada. O insucesso de algumas parcerias com o propósito de trazer imigrantes, desacreditaram, pelo menos por algum tempo, as tentativas de substituir o trabalho escravo pelo livre, nas fazendas de café.

A maioria dos fazendeiros desanimou com as dificuldades surgidas. As esperanças e convicções dos primeiros tempos foram abandonadas [...]. Os insucessos das primeiras tentativas haviam redundado, aqui e no estrangeiro, no desprestígio da imigração e as dificuldades para obter mão de obra nos países europeus aumentaram. (COSTA, 1966, p. 124)

Diante de tais dificuldades, houve a revalorização momentâneo do escravo. Dessa maneira, o tráfico interno de escravos no Brasil torna-se uma realidade, “agravando, ainda mais, o problema do trabalho em algumas regiões do Brasil e aliviando-o em outras; havia um fluxo de escravos para os pontos em que o produto do seu trabalho era mais valioso” (CONRAD, 1975, p. 63).

O tráfico interno torna-se mais evidente, quando as províncias do Nordeste em crise devido à decadência da produção do açúcar e secas prolongadas começaram a enviar grande número de cativos para o Centro-Sul, especialmente para a Região Sudeste, “o Nordeste tornou-se o grande centro abastecedor de escravos” (COSTA, 1966, p. 131). Durante centenas de anos, os escravos no Brasil eram levados de um lugar para outro, ou seja, para os locais que eram mais necessários e onde alcançavam melhores preços, se utilizando das mesmas características práticas e brutais do tráfico africano.

Até mesmo antes do tráfico africano ter terminado, pequenos números de escravos do Nordeste Brasileiro já estavam entrando nos mercados de escravos do Rio de Janeiro [...] uma grande seca, na província do Ceará e em sua volta, já aumentara grandemente o fluxo espontâneo dos escravos do Norte para o Sul [...]. Com a abrupta supressão do tráfico africano, o fluxo de escravos do Norte para o Sul transformou-se numa autêntica torrente e começou sendo considerado vital para os interesses dos fazendeiros da região do café. (CONRAD, 1975, p. 65)

Enquanto isso, o Movimento Abolicionista e Emancipacionista fortaleceu-se nos anos de 1860. A guerra do Império do Brasil contra a República Oriental do Uruguai e a seguir do Paraguai, de 1864 a 1870, serviu para postergar qualquer iniciativa governamental, durante o conflito (MAESTRI, 2018b). A primeira lei proposta para abolir gradualmente, após o fim daquele conflito, foi a Lei Rio Branco ou do Ventre Livre, como ficou conhecida, promulgada em 1871. Ela assegurava, em tese, a liberdade aos filhos de escravizadas que nascessem após a vigência da lei. Como sua mãe continuaria escravizada, a lei estabelecia duas possibilidades para as crianças que nasciam livres: poderiam ficar aos cuidados dos senhores até os 21 anos

de idade ou seriam entregues ao governo, recebendo os proprietários das mães uma indenização. O primeiro caso foi o mais comum, pois beneficiava os escravistas que se utilizavam da mão de obra desses “nascidos livres”, até os 21 anos de idade, literalmente como escravizados (CONRAD, 1975). No frígido dos ovos, a lei serviu apenas para desmontar o Movimento Abolicionista:

A Lei Rio Branco alcançou o objetivo de neutralizar o Movimento Abolicionista. As ideias abolicionistas não se apagaram; porém, sua difusão perdeu impulso e impacto. A liderança escravocrata, representada pelos estadistas do Império, recompôs a hegemonia sobre os homens livres, ao dar demonstração de competência para conduzir o processo de extinção gradualista da escravidão. (GORENDER, 1990, p. 152)

A maior resistência encontrada pelo Ministério no projeto de emancipação dos nascituros veio dos deputados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, seguidos pelos deputados do Rio Grande do Sul e do Maranhão. Essas províncias tinham suas economias apoiadas fortemente na escravidão. O projeto de lei gerou acalorados debates, tanto antes quanto depois de sua promulgação.

Para Robert Conrad (1975, p. 116):

a Lei da reforma da escravatura de 1871 desencadeou um debate nacional quase sem precedentes. Provavelmente, nenhuma outra questão despertara tanto interesse popular desde a abolição do comércio de escravos ou da implantação da independência.

Nos debates, usavam-se todos os argumentos possíveis, “os oponentes e os defensores da reforma usaram de todos os meios razoáveis para fazerem prevalecer suas opiniões” (CONRAD, 1975, p. 116).

Apesar dos debates, a lei apenas protelou ainda mais a abolição tão sonhada por uns e temida por outros. Tratou-se de “uma pequena concessão [formal] às exigências emancipadoras” (COSTA, 1966, p. 393), já que ela possibilitou de fato a manutenção do regime de escravidão, pelo menos por quase duas décadas. Sobretudo desorganizou o Movimento Abolicionista. Mais tarde, Joaquim Nabuco propôs que, apesar de todas as imperfeições da lei, ainda assim, teria sido um grande passo na legislação brasileira: “de tudo, porém, o simples princípio fundamental em que ela assenta basta para fazer dessa lei o primeiro ato de legislação humanitária na nossa história” (NABUCO, 2000, p. 51). Entretanto, a lei não libertou ninguém e atrasou, como proposto, o Movimento Abolicionista.

Para a formalização da lei, o Governo Imperial mandou proceder à matrícula especial de todos os escravos existentes do Império, matriculando-se em livro distinto os filhos da

mulher escravizada, que, por esta lei, ficavam livres, após completarem 21 anos, ou seja, a partir de 1892! Incorriam os senhores omissos, por negligência, em multas, repetidas tantas vezes quantos forem os indivíduos omitidos e por fraude sujeita a penas segundo o código criminal. Os párocos foram obrigados a ter livros especiais para o registro do nascimento e óbitos dos filhos de escravas, nascidos desde a data da lei. Cada omissão sujeitou os párocos, também, a multas (BRASIL, 1876, p. 29). Apesar de toda severidade da lei, as burlas foram numerosas – “batizavam-se como escravos, meninos livres [segundo a lei]. Os senhores deixavam de matricular, em tempo, os ingênuos e solicitavam isenção de multas” (COSTA, 1966, p. 396).

Tanto abolicionistas quanto escravocratas criticavam a lei; porém, “apesar do sentido de triunfo, os efeitos imediatos da vitória foram pequenos. A lei era complexa, mas não trouxe qualquer mudança imediata às vidas da maioria dos escravos” (CONRAD, 1975, p. 129). Não obstante, como já foi dito, a lei serviu para desorganizar momentaneamente o Movimento Abolicionista, afastando dele os elementos mais conciliadores – “tal como as coisas se passaram, um dos resultados importantes da Lei Rio Branco, foi o adiamento do verdadeiro abolicionismo” (CONRAD, 1975, p. 129). Por fim, vale lembrar que nenhum escravizado foi liberto pela Lei do Ventre Livre, pois, quando da Abolição final, em 1888, tinham apenas 16 para 17 anos os mais velhos, lembrem que só com 21 anos eles se tornariam livres.

A partir desses anos, começam a aparecer sociedades emancipadoras, e o pensamento antiescravista passou a encontrar maior receptividade na imprensa. As sociedades emancipadoras e abolicionistas que se criaram nesse período empenhavam-se, através de coletas, quermesses e leilões de prendas, em comprar a liberdade de alguns cativos, chegando, na década de 1880, com um movimento já bastante forte. O efeito disso foi a agitação da *opinião pública* e a formação de grupos, clubes e associações que promoviam encontros destinados a inflar a causa libertária.

Os emancipacionistas encontraram, assim, uma eficiente forma de propaganda para suas ideias. A partir da década de 1880, essas associações já tinham um caráter de efetividade na campanha abolicionista. Era muito grande a pressão interna e externa para que o Brasil imperial determinasse o fim da escravidão (CONRAD, 1975). Em 1884, o liberal Manoel Dantas apresentou um projeto defendendo a liberdade para os escravizados com mais de sessenta anos:

Em junho de 1884, quando o senador Manoel Dantas aceitou o convite do imperador para chefiar um ministério reformista, a escravatura brasileira já era uma instituição moribunda. Perseguida, condenada, talvez já rejeitada pela opinião pública, só era

defendida ativamente por uma pequena parte da população. Essa minoria, entretanto, estava longe de se encontrar derrotada. (CONRAD, 1975, p. 255)

O projeto foi extremamente debatido no Parlamento. De um lado, os abolicionistas mantinham-se firmes por mais uma conquista; e, de outro lado, os escravocratas reagiam com vigor, defendendo que se esperasse os efeitos da lei de 1871 que haviam combatido. Um debate bastante furioso terminou finalmente, em 28 de setembro de 1885, depois de meses de controvérsia, sendo então aprovada a Lei Saraiva-Cotegipe, “uma lei complexa e retrógrada” (CONRAD, 1975, p. 256). O Projeto Dantas fora posto de lado e ministros mais conservadores haviam emendado o projeto de modo a produzirem uma lei ofensiva aos abolicionistas, a lei “era uma distorção do Projeto Dantas” (CONRAD, 1975, p. 256).

Como a maioria dos sexagenários estava nas províncias cafeeiras, os escravocratas protestaram contra a lei. Os fazendeiros, indivíduos de enorme influência no período, conseguiram que a lei fosse aprovada com um adendo favorável, elevando a idade de liberdade de 60 para 65 anos. A lei não teve muito efeito prático, pois os escravizados, com tamanha idade, poucas condições de trabalho tinham, não sendo, portanto, valorizados. Era muito difícil também que os cativos conseguissem viver sob as condições impostas até alcançar tal idade. Nesses anos, em geral, um homem dessa idade correspondia, hoje, a alguém com oitenta ou noventa anos! Pretendiam explorar o trabalho dos escravizados literalmente até que morressem. Assim como a Lei do Ventre Livre, a Lei do Sexagenário afirmava conceder liberdade a mais uma parcela dos cativos, mas a aplicação prática de ambas era pouco relevante, mantendo o país marcado por sua base escravista:

Muitos negros foram vistos a percorrer as estradas e a perambular sem destino pelas ruas das cidades. Outros, temerosos de se arriscar a uma vida livre, para qual não se sentiam capacitados depois de longos anos de cativeiro, deixavam-se ficar nas fazendas onde sempre tinham vivido. A liberdade chegava tarde demais e a perspectiva que o futuro apresentava era uma velhice desamparada. (COSTA, 1966, p. 441)

Foi nesse contexto que a Lei Áurea foi assinada, em 13 de maio de 1888. Escravizados ganharam sua liberdade, após um longo período sem qualquer mecanismo que lhes garantissem uma integração na sociedade brasileira:

A leitura do projeto abolicionista em 8 de maio causou uma longa aclamação dentro e fora do edifício da Câmara e desencadeou celebrações na capital brasileira que duraram quase duas semanas. A simplicidade do projeto – a escravatura era declarada extinta e todas as leis que dissessem o contrário eram revogadas – revelou o clima ao tempo. Os muitos anos de demoras e compromissos pareciam ter

impelido o governo e a assembleia diretamente para o fim. (CONRAD, 1975, p. 330)

Com a abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888, os grandes escravistas metamorfosearam-se em latifundiários gestores do trabalho livre e os trabalhadores escravizados diluíram-se entre os trabalhadores agrilhoados e açoitados pela necessidade econômica. (MAESTRI, 2009, p. 23).

Sem contar a indignação de proprietários de terras da província do Rio de Janeiro, apoiados por proprietários das províncias de São Paulo e Minas Gerais, que resistiram até o último momento à Abolição, pois exigiam uma indenização pela perda de seus escravos. Sua principal questão aberta era a indenização, que seria pedida, por senhores que mantinham seu direito legal aos escravos, pouco antes da Abolição, e ainda esperavam salvar alguma coisa das ruínas do sistema (CONRAD, 1975).

Não raro, a Abolição da Escravatura manteve, por não pouco tempo, vestígios da antiga ordem. A Abolição não veio acompanhada de um processo de integração do afro-brasileiro à sociedade: “antigos escravos continuavam sendo fechados nos seus alojamentos durante a noite, ainda eram açoitados e colocados no tronco e seu pagamento eram uns meros 100 reis por dia” (CONRAD, 1975, p. 334); assim, o sistema de exploração humana herdado do passado seria muito, mas, muito lentamente eliminado.

O resultado de um longo processo de marchas e contramarchas, em que os escravizados e seus aliados tiveram que passar por aprendizados – o aprendizado da luta política, ao lado da participação em guerras de independência e de construção de nações – em que o preço da liberdade (sua e dos seus descendentes) resultou, muitas vezes, no preço da vida.

O processo de desagregação do sistema escravista foi longo e difícil. Os interesses de modernizar o Brasil, industrializando-o, frustraram-se desde logo com as facilidades de importações, em especial de produtos ingleses. Controlavam a política os setores agrários que tinham interesses de manter a política econômica brasileira de importar produtos manufaturados e exportar os produtos agrícolas, defendendo o liberalismo econômico. Pressionado pelos interesses internacionais, de um lado, controlado pelos representantes dos setores agrários, do outro, o Brasil continuava apegado às formas tradicionais de exploração de terra, com mão de obra escrava (COSTA, 2010).

Com o desenvolvimento da cultura cafeeira, a evolução para uma transição de mão de obra livre tornou-se ainda mais remota. O latifúndio escravista impedia o desenvolvimento da pequena propriedade. A estrutura econômica colonial mantinha-se. Ser dono de terras e escravos eram os ideais do tempo. Até meados do século XIX, o trabalho escravo

preponderava no campo e na cidade. Na grande lavoura, o escravo continuava a ser “as mãos e os pés do senhor”, como dizia Antonil (COSTA, 2010).

Enquanto isso, a Revolução Industrial encontrava-se na sua segunda fase na escala internacional e condenava o sistema escravista. Na Inglaterra, primeiro país a passar pela Revolução Industrial, havia um movimento antiescravista muito forte. A atitude da Inglaterra em relação à pressão para acabar com o tráfico desagradava os brasileiros. No entanto, a opinião pública no Brasil começa a se dividir, e, aos poucos, fazendeiros abarrotados de escravos ou endividados com a compra deles passam a encarar a proibição do tráfico de escravos com bons olhos (COSTA, 2010).

A cessação do tráfico lançou sobre a escravidão uma sentença definitiva, já que a luta contra o comércio dos escravizados seria a primeira etapa para a abolição da escravidão. A Lei Eusébio de Queirós não surtiu efeitos imediatos, mesmo porque, por algum tempo, muitos escravos chegaram clandestinamente nas costas brasileiras, ou seja, o tráfico ilegal ganhou vitalidade e, num segundo momento, o tráfico interno de escravos, como já foi falado, aumentou. Entretanto, a partir da década de 1870, com o aumento da fiscalização e a falta de mão de obra, o Movimento Abolicionista torna-se mais evidente:

Uma das forças do abolicionismo provinha do talento e idealismo de seus líderes, assim como da nobreza da causa que advogavam [...]. Os sucessos ocorridos no transcorrer do século XIX: interrupção do tráfico e progressista diminuição do número de escravos; expansão do café, dinamizando a urbanização e promovendo a transferência interna de braços; o declínio produtivo de algumas áreas cafeeiras e o ascenso de outras, o clamor externo, aguçaram as contradições e minaram a escravidão. (QUEIRÓZ, 1982, p. 88)

A revolução do sistema de produção se processou de maneira lenta, mas irreversível e arrastou com ela o sistema escravista. As condições arcaicas de produção no Brasil explicam o apego de certos setores agrícolas à escravidão. No entanto, aos poucos, vai ocorrendo mudança de mentalidade e, conseqüentemente, uma mudança nos modos de produção (COSTA, 2010).

As fazendas cafeeiras eram os locais onde se concentravam o maior número de escravos e nos quais se conservavam métodos tradicionais e rotineiros de trabalho, mas, também, contraditoriamente, o setor mais dinâmico. Foi no Oeste Paulista, com a produção de café, que introduzindo em suas fazendas máquinas para beneficiar café e utilizando-se de experiência com trabalho livre, estimularam a imigração (COSTA, 2010).

Já os proprietários do Vale do Paraíba permaneciam apegados a métodos conservadores, utilizando-se essencialmente de mão de obra escrava. Tratavam de compensar a baixa produtividade dos seus cafezais, ampliando o horário de trabalho dos escravos.

Enquanto os proprietários de escravos do Vale do Paraíba se debatiam inutilmente, os fazendeiros do Oeste Paulista encontravam na imigração italiana a solução definitiva para a questão do braço [...]. O trabalho escravo, comparado ao livre, tornava-se cada vez mais improdutivo. (COSTA, 2010, p. 328-329)

A economia do café da província de São Paulo, por outro lado, expandia-se para novas áreas da província, e, por isso, os paulistas se mostraram mais receptivos à mão de obra livre:

Para os fazendeiros de São Paulo, a Abolição poderia significar prejuízos financeiros, mas, no final, os paulistas mostraram-se mais flexíveis pelo fato de estarem navegando numa onda de prosperidade e por disporem dos meios para solucionar seus problemas. Ricos e otimistas, estavam melhores preparados para se defenderem da pressão abolicionista, para tomarem medidas bem-sucedidas na solução do problema da mão de obra [...]. (CONRAD, 1975, p. 158)

O colapso do sistema escravista começou em outras províncias, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, mas a entrada de São Paulo significou a rápida conversão da maioria das outras províncias.

Quando do início de 1888, não se discutia mais sobre a escravidão ou Abolição, a discussão maior se dava na questão da indenização, pois, desde o início da década de 1880, homens livres e escravizados lutavam juntos contra a instituição. Muitos escravizados vinham se rebelando e fugindo das fazendas (MAESTRI, 1994).

Embora se afirme que o Movimento Abolicionista foi essencialmente urbano, Jacob Gorender (1990), em *A escravidão reabilitada*, nos diz que este teve adeptos no meio rural até mesmo de fazendeiros, mas foram os escravizados a força mais importante. As fugas das fazendas foi se tornando cada vez mais frequente, dificultando o controle por parte dos proprietários dos cativos e, até mesmo, do governo:

As forças armadas, no entanto, já não eram capazes ou estavam dispostas a deter os fugitivos. Os escravos fugitivos eram muitos e grande parte dos soldados e oficiais já não acreditavam na legitimidade da escravatura. Acima de tudo, na realidade, os cativos já começavam sentido que sua escravidão terminara, que já podiam abandonar seus senhores com impunidade e que outros estavam abandonando as fazendas [...]. (CONRAD, 1975, p. 300)

Os escravizados fugitivos encontravam pessoas que lhe davam abrigo. Aos poucos, a força do Movimento Abolicionista vai se infiltrando no aparelho repressor e judiciário do

Estado. Ao contrário do que acontecia antes, polícia, delegados, promotores e juízes começaram a cumprir à risca a lei e deram ganho de causa a escravos nos inquéritos e pleitos municipais (GORENDER, 1990).

O que se considerou importante, após a Lei do Sexagenário, para o Movimento Abolicionista, foi a revogação de várias leis brasileiras que legalizavam os açoites como castigos para escravos em estabelecimentos públicos, em 1886. Com a promulgação da lei que proibia esse tipo de castigo, o conflito nacional tornou-se radical e a própria escravatura começou a desmoronar. A tradição da fuga estava bem estabelecida, e o principal obstáculo fora eliminado: os castigos físicos. Apoiados por abolicionistas, os cativos abandonam as fazendas em grandes números e não havia força no Brasil que os pudesse deter. As fugas das fazendas, que, até então, sempre foram comum na vida brasileira, começaram a ocorrer com frequência a partir de 1886, acelerando-se no início de 1887 e criando, em junho desse ano, uma ampla crise na província de São Paulo, onde a produção cafeeira era grande e, conseqüentemente, a necessidade de mão de obra também (CONRAD, 1975).

Há indícios de que abolicionistas radicais organizaram, em 1886, para o Natal, uma fuga maciça das fazendas paulistas. O plano teria falhado, mas os cativos começaram a escapar, a partir dos primeiros dias de 1887, individualmente ou em grupos numerosos, indo refugiar-se principalmente nas cidades. Logo, o movimento assumiu um caráter multitudinário. A estocada final na escravidão seria, portanto, assentada pela sublevação servil incruenta. (MAESTRI, 1994, p. 102-103)

A situação para os proprietários de escravos tornava-se cada vez mais complicada; dessa maneira, se não fossem feitas concessões o mais rápido possível, os escravos e até mesmo os já libertos continuariam abandonando seu trabalho, e a polícia já não os podia deter:

Em São Paulo, em outubro de 1887, 150 cativos, armados, fugiram de uma fazenda paulista, perto de Itu, após derrotar, despir e espancar policiais. Após esse acontecimento, o Clube Militar pediu ao Governo Imperial para não empregar o exército na captura de cativos e reservá-lo para caso mais graves de ruptura da ordem da nação escravista. (MAESTRI, 1994, p. 103)

Mesmo assim, os fazendeiros insistem em fazer pequenas concessões, os de Campinas resolveram conceder a liberdade condicional a seus escravos com a obrigação de que estes os servissem até o final de 1890, um período de mais de três anos. Porém, este emancipacionismo condicional não satisfaz os escravos que continuaram abandonando as fazendas em busca de uma liberdade imediata, conscientes de que essa concessão era apenas um logro para demorá-los na escravidão (CONRAD, 1975). Para Sidney Chalhoub (2011, p.

70), essa consciência já existia bem antes desse movimento de liberdade mais acirrado nos últimos anos antes da Abolição, e essa consciência era deles, embora não incitada por abolicionistas:

Não é fácil perceber como os escravos pensavam sua situação e tomavam a deliberação de agir no sentido de tentar impedir sua ida para as fazendas de café, ou de garantir a permanência na cidade. Muitos aprenderam a fazer valer seus direitos que, mesmo se compreendidos de maneira flexível, eram conquistas suas que precisavam ser respeitadas [...], suas relações afetivas tinham de ser consideradas de alguma forma, os castigos deviam ser moderados e aplicados por motivos justos, havia formas mais ou menos estabelecidas de os negros manifestarem suas preferências no momento decisivo da venda. Muitos escravos fundamentaram suas ações em um ou mais desses pontos, e não é possível entender as atitudes que tomaram apenas a partir da racionalidade do outro.

Os escravos se defrontavam com enormes dificuldades estruturais para formar uma consciência de classe que transcendesse a rebeldia e atingisse o nível de consciência revolucionária. A introdução continuada de africanos trazia diferenciações étnicas, religiosas, linguísticas e outras de natureza cultural, aprofundando separações, estranhamentos e hostilidades entre eles. Escravos vindos de áreas diferentes da África dificultavam ou emperravam ações cooperativas contra o adversário comum, pesando na mobilização e organização dos rebeldes. De qualquer modo, pode-se falar dos escravos como força autônoma na metade do século XIX, não se limitaram à resistência passiva, pelo contrário, incrementaram as ações ofensivas e configuraram um verdadeiro auge da rebeldia escrava no Brasil. É certo que a Abolição não foi um “negócio de brancos”. Foi o resultado revolucionário da luta autônoma dos escravos conjugada à militância do abolicionismo urbano-popular radical (GORENDER, 1990).

A evolução da consciência de classe dos escravos, traduzida no aumento do número de ações coletivas, não podia alcançar a formulação abrangente de uma proposta de transformação revolucionária da sociedade existente. Os escravos queriam a liberdade e decidir por si mesmos do seu destino. O que significava, para a grande maioria deles, o abandono dos senhores sob cujo domínio sofreram as humilhações da escravidão. (GORENDER, 1990, p. 164)

Os cativos sempre haviam fugido, mas, geralmente, individualmente ou em pequenos grupos, agora o que se observa é uma súbita consciência, os fugitivos partiam para alguma floresta próxima para uma cidade distante ou para um destino inteiramente desconhecido (CONRAD, 1975), porém o que se pretendia era a liberdade, não interessando o caminho e o destino, apenas ir embora. Com a Abolição, isso tornou-se evidente:

Na maioria das fazendas, recusaram-se os libertos a continuar o trabalho, limitando-se quando muito a fazer a colheita daquele ano. Recusavam mesmo os altos salários que lhes eram, às vezes, oferecidos, preferindo deslocar-se para outras regiões, principalmente, quando isso era possibilitado pela maior proximidade dos meios de transporte. (COSTA, 1966, p. 447)

Emília Viotti da Costa (1966, p. 447) ainda salienta que o importante era a liberdade: “a liberdade implicava, antes de mais nada, no direito de ir embora, de se deslocar livremente, de abandonar a lavoura, de trabalhar onde, como e quando quisessem”.

Falar da Abolição, acima de qualquer coisa, era falar de liberdade. A liberdade ocupa singular destaque nos relatos, o sentimento do antes e do depois da Abolição era marcante, por mais que os direitos civis fossem mínimos, o direito de não trabalhar era tido como essencial. Depois do treze de maio, segundo relatos de ex-escravizados, eles encontravam-se na “glória”. Os depoimentos sugerem que, para a historiografia brasileira, aboliu-se a escravidão; para os escravizados, gritou-se a liberdade (MAESTRI, 1988).

Mariano dos Santos, ex-escravo, quando entrevistado, no Hospital Ernesto Gaerner em Curitiba em julho de 1982, fala dessa necessidade de liberdade:

Porque, depois da Libertação, nós saímos. Saímos sem nada – sem recurso, só com a roupa do corpo. Aí, depois da libertação [...] com meus mais velhos, que o Dão Pedrinho, a Princesa Isabel, teve esta caridade, pro povo, saímos. Nós nem tinha nada. Porque meus avôs, meu pai, andava que nem passarinho, como saiu no jornal. (MAESTRI, 1988, p. 28)

Maria Chatinha, também ex-escrava, na entrevista, fala da alegria da liberdade quando foi declarada a abolição:

Ui! Ai! Po... Eu tava com dezoito ano cum'ê que eu não ia se lembrá. Já tinha passado tudo na vida [...]. Agora, eu, me lembro que no dia que foi a Liberdade, quando levanto de manhã cedo, os escravos varreram aquele terrenão que não tinha mais tamanho (com ênfase). Deixou aquilo tudo limpo. E todo mundo se vestiu... Tá limpinho, esperando [...] O meio-dia era que ia gritá, lê a carta. Eles tavam tudo ali, nós tudo sentado [...]. (MAESTRI, 1988, p. 50)

E continua:

Há! Os que... quiseram, abandonaram. Os que não quiseram tavam arrumando já pra ir pra outro lugar. Nã'ê? Aí, quando gritô a liberdade... ah! meu Deus! como a negrada gritava, como a negrada cantava! como a negrada dançava baile, caxambu, caqueretê, mazuca, baile, esse... jogue... e cantava, eu ainda me lembro! do dia, até o que eles cantaram [...]. (MAESTRI, 1988, p. 51)

Para os ex-cativos, a liberdade significava, se possível, livrar-se da fazenda (GORENDER, 1990), livrar-se da violência e dos maus tratos que, por anos, passaram, o ex-cativo Mariano fala dessa violência também em sua entrevista e da raiva que sentia do feitor:

Pois é. Tinha, porque era sofrimento. Tava passando fome; trabaiando diariamente; os dia todinho. Até para comê era de pé. Não tinha descanso. Então, e se ele o feitor soubesse que qualquer um reclamou, eles mandavam pegar, argemado e amarrado no meio do terreno – a que eles diziam tronco... E ficava o dia, tivesse frio, tivesse garoa de vento do mar, sol [...]. Se agarrava o mar (fugisse), porque não aguentava a judiaria – saía. E vinham de tráis, com a faca bem apontada, furavam as solas dos pés. (MAESTRI, 1988, p. 29).

Na entrevista, Mariano fala também dos que não tinham mais idade para trabalhar: “pois é, como eu estava contando. Os que não aguentava mais, o que ficava sem serventia, eles pinchava num paiozinho véio. E a comida ia por semana” (MAESTRI, 1988, p. 30).

Tantos maus tratos justificam a ânsia do ex-cativo em sair da fazenda, das terras em que, até então, eram submetidos aos trabalhos forçados e à violência. O regime de trabalho após a Abolição foi um problema corrente a ser resolvido. O comportamento comum dos ex-escravos foi a rejeição ao trabalho. Essa rejeição ao trabalho assalariado não se devia à inferioridade racial ou por vadiagem e, sim, à escravidão e à possibilidade alternativa da pequena agricultura de subsistência (GORENDER, 1990).

Uma coisa era certa: não se teria melhoras nas condições dos afro-brasileiro escravizados sem antes ocorrer a libertação.

Os negros valorizaram a conquista da condição de homens livres. Faziam-no de maneira intuitiva, talvez ingênua, porém acertada. Nenhuma melhora social poderia vir a ser projetada nas condições da escravidão. Era preciso primeiro ser livre para lutar pelas prerrogativas de homem livre. Sem a conquista fundamental da liberdade, nenhum progresso seria e é concebível para os negros. (GORENDER, 1990, p. 204)

Mesmo os que eram *bem tratados* por seus donos, não raro, foram embora. São contados alguns casos de fazendeiros que consideravam que tratavam bem seus escravizados, que acreditavam terem sido sempre bons para eles e, no entanto, se viram abandonados, sem nenhum gesto de “gratidão” ou de “carinho” por tudo que acreditavam terem feito por eles. Assim foi se construindo e proliferando um estereótipo que as gerações futuras repetiram, sem se deter em analisar a origem, de que os ex-cativos abandonaram as fazendas para beber, vadiar e perambular de fazenda em fazenda (COSTA, 1966, p. 451).

As reclamações se perpetuaram por anos através dos descendentes dos escravistas e pelos seus intelectuais orgânicos, de ontem e de hoje, que ainda conservavam uma penosa

impressão da abolição da escravatura e que esta, sem dúvida, foi uma generosa redenção de uma *raça infeliz*, arruinando a fortuna particular de muitas famílias (COSTA, 1966).

Para todos aqueles que possuíam homens escravizados, ficou a mágoa, o ressentimento, pois foram atingidos na sua fortuna e na sua posição social e se viram arruinados com a Abolição da Escravatura que foi, em seu ponto de vista, um movimento desastroso que deveria ter sido feito de forma gradual (ainda mais) e com indenizações. A culpa para eles era dos abolicionistas, sempre afirmando que o afro-brasileiro era um incapaz e que deveria ser tutelado (COSTA, 1966). Por outro lado, a tão sonhada liberdade, por parte dos ex-escravizados, tem muita luta ainda pela frente, em um novo espaço o qual ele não conhecia e para o qual, também, não havia sido preparado.

2.4 As leis a serviço de quem?

A partir de fins de 1887, atropelados pelas fugas dos trabalhadores escravizados, proprietários de cativos tiveram de encarar a libertação, pois, até então, esperavam o cronograma decidido em 1884, que previa a indenização fosse cumprido, o que não aconteceu. A experiência da Abolição foi traumática para os senhores de escravos das províncias cafeeiras do Império, pois concentravam em suas fazendas os últimos cativos das Américas (RIOS; MATTOS, 2007). Para alguns deputados, a Abolição trazia consigo os contornos do fantasma da desordem. Falavam da solidão e do deserto que se tornaram algumas fazendas, onde os proprietários teriam agora de trabalhar dia e noite para salvarem suas colheitas. Reclamavam que o 13 de maio nivelava todas as classes de um dia para outro (CHALHOUB, 2001).

Todavia, existiam vários níveis de sucesso econômico entre os proprietários de escravos, que, de certo modo, justificavam reações diferentes diante da Abolição. A exemplo disso, teremos a província de São Paulo: “à medida que o cultivo de café se espalhava por novas áreas da província de São Paulo, iam se inclinando cada vez mais para rejeitar a escravatura” (CONRAD, 1975, p. 159). Dessa maneira, a Abolição não foi assim tão traumática, pois “para eles, as perspectivas de supressão do trabalho escravo não se mostravam necessariamente catastróficas, em virtude da alta produtividade dos cafezais, das possibilidades de substituição do escravo pelo trabalhador livre: nacional ou estrangeiro” (COSTA, 1966, p. 215).

Havia um certo consenso entre os ex-proprietários de cativos e políticos, a respeito do caráter do ex-cativo, de que estes não estavam preparados para a vida em sociedade, já que a escravidão não havia dado noções de justiça, de respeito à propriedade, de liberdade. Ou seja, a liberdade não significaria a responsabilidade pelos seus atos e, sim, a possibilidade de torná-lo ocioso, furtar, roubar e assim por diante. Dessa maneira, era necessário reprimir seus vícios. Toda essa discussão deu-se no decorrer da aprovação de um projeto de repressão a ociosidade de 1888, elaborado pelo ministro Ferreira Vianna. Os deputados viam o projeto como de “salvação pública para o Império do Brasil” (CHALHOUB, 2001). Propunham impor relações semi-serviis que substituíssem as relações escravistas.

Uma das medidas propostas no projeto era a instrução e educação do ex-cativo para criar o hábito do trabalho, como se não houvesse feito outra coisa senão trabalhar. Para o ex-cativo tornar-se um bom cidadão, ele teria de amar trabalhar. Educá-lo significa transmitir a noção de que o trabalho seria o valor supremo da sociedade. Ou seja, o objetivo da educação era construir uma nova ética do trabalho. O que seria uma tarefa bastante difícil. Em um passe de mágica, o ex-cativo teria de viver o lado positivo do trabalho, em uma sociedade que, até então, fora escravista e na qual os maus tratos eram uma constante (CHALHOUB, 2001). Tudo sem remunerações que transformassem realmente o trabalho atrativo, é claro. Qualquer tratamento semi-servil que lhes lembrasse a escravidão, em especial, restrições à mobilidade espacial e castigos físicos era motivo suficiente para a recusa ao trabalho (RIOS; MATTOS, 2007).

A escravidão foi peça fundamental do sistema colonial, com o desenvolvimento da economia de exportação determinando a concentração da propriedade e acarretando um intenso tráfico de trabalhadores escravizados. A alternância de atividades ou de produtos não alterara a mão de obra utilizada. O importante fora sempre atender aos interesses dos grandes proprietários de terras. A política era dominada, sem contestação, pelos grandes proprietários escravistas e seus filhos, também educados para as profissões liberais, diretamente ou através de pessoas por eles eleitas, de modo a ocuparem parlamentos, ministérios e demais postos de comando, dando, assim, o tom e a estabilidade das instituições.

O propósito das leis emancipacionistas fora protelar a abolição da escravatura para que os proprietários de escravizados pudessem manter esse tipo de força de trabalho e, se necessário, vir a pensar na substituição de mão de obra de forma bastante lenta, mais ainda do que já tinha sido. Acrescenta-se a isso o fato de que os representantes políticos da época, em especial os senadores e os deputados, se não eram, representavam essa classe de proprietários de terras, ou melhor, proprietários de homens escravizados.

Considerando que a lei sempre emana do Estado e este está ligado à classe dominante, não se pode afirmar, que toda legislação seja Direito autêntico, legítimo e indiscutível:

A lei sempre emana do Estado e permanece, em última análise, ligada à classe dominante, pois o Estado, como sistema de órgãos que regem a sociedade politicamente organizada, fica sob o controle daqueles que comandam o processo econômico, na qualidade de proprietários dos meios de produção. (LYRA FILHO, 1982, p. 3)

Foi em meio às divergências e manipulações políticas que o gabinete conservador, cujo chefe era o visconde do Rio Branco, aprovou a Lei do Ventre Livre, em 1871, como se viu (BRASIL, 1871). A aprovação da lei atendia aos interesses dos proprietários de terras que não aprovavam a Abolição da Escravatura. Fazendo mais essa concessão, se empurrava a Abolição um pouco mais para frente. Silenciando e desorganizando os abolicionistas radicais, conseguiu-se que a campanha só recomeçasse em 1884, prolongando o processo de emancipação, vindo ao encontro das aspirações dos conservadores e dos escravistas, tornando a Abolição gradual e sem comoção popular. As justificativas para não se abolir a escravidão em final do século XIX, chegava à beira da insanidade:

Os escravos não estavam preparados, por educação e experiência, para uma rápida emancipação, argumentavam os defensores da escravatura. Precisavam, primeiramente, de serem educados já que, embrutecidos como eram, não tinham outra ambição que a de libertar-se de um trabalho que nada lhe produz senão a fadiga. (CONRAD, 1975, p. 204)

Diziam os escravocratas que haveria perda da receita para o Estado. A agricultura dependia da escravidão e qualquer medida a favor da emancipação seria impensável. Para eles, a Abolição da Escravatura seria ilegal e até imoral, se feita sem indenizações. A escravidão seria vantajosa para o escravo, já que poderia ficar indefeso com a liberdade (CONRAD, 1975).

O Direito é um conjunto de normas sociais coercitivas que reflete tanto as relações econômicas como outras relações sociais de uma dada sociedade. Trata-se de sistema de normas criadas e protegidas pelo poder do Estado, sob a hegemonia da classe dominante, visando à sanção, à regulação e à consolidação dessas relações e, conseqüentemente, ao fortalecimento da dominação de uma classe social determinada (LYRA FILHO, 1982).

Mas se considerarmos uma exata concepção do Direito, não desprezando os aspectos históricos que conscientizam e declaram o que vai sendo adquirido nas lutas sociais para transformá-lo em opção jurídica, em que o círculo da legalidade não coincide com o da

legitimidade, podemos concluir que não há verdadeiro estabelecimento dos Direitos Humanos sem o fim da exploração, e não há fim verdadeiro da exploração, sem o estabelecimento dos Direitos Humanos. Dessa maneira, chega-se à conclusão de que nem tudo que é legal, moral, correto e justo (LYRA FILHO, 1982).

Como esclarece Paulo Nader (1999, p. 229), “o Estado seria também uma instituição a serviço da classe dominante, pois, além de se estruturar por modelo jurídico, é fonte criadora do Direito. A extinção das classes provocará, igualmente, a extinção do Estado”. Assim, fica evidente que Direito e o Estado são vistos como grandes estruturas que apenas confirmam a vontade dos dominadores em detrimento dos dominados. O Estado passa a ser um órgão de uma determinada classe, impondo mais diretamente o seu domínio.

Em *Estado, Constituição e Administração Pública no século XXI*, a professora e escritora Janaína Rigo Santin (2017, p. 45) propõe:

afirmar direitos não é uma questão exclusivamente jurídica, é, também, uma questão política. É preciso estabelecer um serviço público, organizar as condições de acesso a esse serviço, destinar recursos suficientes para suportar os gastos advindos da prestação de serviços públicos do Estado a fim de ver cumpridos tais direitos.

O Estado e, em extensão, as leis brasileiras nunca deram suporte mínimo de atendimento àqueles que, por séculos, desenvolveram a economia brasileira e que, no momento da liberdade, estavam à mercê da sorte. Percebe-se, nessa lenta marcha, a permanente tentativa de conciliação do direito de propriedade dos senhores e dos interesses econômicos predominantes, com a consciência da necessidade de respeito aos direitos de liberdade e igualdade dos trabalhadores escravizados, sacrificando-se estes últimos:

como o Estado está atrelado aos interesses das oligarquias dominantes, a questão social é tida como um crime político e, conseqüentemente, um caso de polícia, uma questão marginal, ilegítima, ilegal, subversiva. (SANTIN, 2017, p. 128)

Com a Abolição da Escravatura, em 13 de maio de 1888, o afro-brasileiro escravizado marcado pela herança da escravidão deixou de ser preocupação dos senhores proprietários de terras e também do Estado:

A preocupação pelo destino do escravo se mantivera em foco enquanto se ligou a ele o futuro da lavoura. Ela aparece nos vários projetos que visaram regular, legalmente, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, desde 1823 até a assinatura da Lei Áurea. [...] Com a Abolição pura e simples, porém, a atenção dos senhores se volta especialmente para seus próprios interesses. [...] A posição do negro no sistema de trabalho e sua integração à ordem social deixam de ser matéria política. Era fatal que isso sucedesse. (FERNANDES, 2008, p. 30)

Destaca-se, porém, que a “atenção dos senhores” esteve sempre, antes e após a Abolição nos “seus próprios interesses”, e o ex-cativos passaram a ser geridos pelo Estado como parte da nova mão de obra livre, não mais dependente civilmente dos proprietários (COSTA, 1966).

Muitos propõem que não bastando o grande mal que a escravidão causou de sofrimento, de angústia, de dor, de pressão diária aos trabalhadores escravizados, após isso, os ex-cativos teriam sido jogados na sociedade sem moradia; condição econômica de se manter; sem colaboração do Estado; e, ainda por cima, vítimas do racismo que se consolida através do preconceito, da discriminação e dos estereótipos. Para essa visão, do ponto de vista do progresso da cidadania, nesse período, a Abolição da Escravatura foi o único esforço nesse sentido, ou seja, ela incorporou o ex-cativo aos direitos civis, embora tenha sido muito mais uma questão formal do que real, já que o Estado, comprometido com poder privado, era um entrave ao exercício da cidadania (CARVALHO, 2005).

E continua José Murilo de Carvalho (2005, p. 52):

No Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muito ex-escravos regressaram a suas fazendas, ou às fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário. Dezenas de anos após a Abolição, os descendentes de escravos ainda viviam nas fazendas, uma vida pouco melhor do que a de seus antepassados escravos.

Mas, para alguns autores, essa visão é profundamente anacrônica, ou seja, fora do contexto histórico. Emprego, os ex-cativos receberam nas fazendas cafeicultoras e outras, sob as condições miseráveis de contrato praticadas na época. Imaginar que o Estado se preocupasse em dar escola para os filhos dos ex-cativos é uma verdadeira aberração, ainda mais que a sociedade latifundiária exportadora precisava de tudo, menos de trabalhadores alfabetizados. No pós-Abolição, não havia escola para os filhos dos ex-escravos, para os filhos dos colonos, para os filhos dos trabalhadores. Propor que os latifundiários ou seu Estado concedesse terra aos sem terras, sem que ela fosse *literalmente arrancada* deles, é uma abnormidade histórica. Tal devaneio não se realizou até hoje (MAESTRI, 2018a).

Para Décio Freitas (1983), a formação social escravista não desapareceu com a Abolição, a lei apenas consagrou no campo jurídico uma transformação econômico-social que se operava a partir da supressão do tráfico. O que vai acontecer é um processo de desintegração que se diferenciou de lugar para lugar no Brasil, havendo, a partir daí, e até mesmo antes, uma pluralidade de relações de produção sem determinar a predominância de

alguma, por algum tempo. O que se verifica é a transformação lenta das relações de produção escravistas por relações de produção não escravistas, constituindo uma revolução social, não nos moldes marxistas, com lutas de classes, seguida de uma guerra civil, com a classe dirigente da revolução, tomando o poder e, conseqüentemente, destruindo as antigas relações sociais de produção.

Não, não foi dessa maneira que ocorreu no Brasil, mesmo porque os oprimidos continuaram oprimidos, ao passo que os exploradores preservam a propriedade privada dos meios de produção, sobretudo a terra, mantendo, assim, sua dominação econômica e social. Não se tratou do desaparecimento físico das classes, mas do desaparecimento enquanto categorias sociais. A revolução antiescravista não produziu, no Brasil, uma sociedade nova, moderna e dinâmica, pois a antiga classe dominante se metamorfoseou e, dessa forma, conseguiu sua base de dominação (FREITAS, 1983).

É certo que o fim da escravidão poderia ter se dado em condições melhores para os escravizados, sobretudo se eles tivessem reivindicado e *conseguido impor* a posse de glebas de terra. As razões são múltiplas e ainda pouco estudadas. Ao contrário do que proposto por muitos historiadores, a concessão de pequenas glebas aos escravizados era fenômeno muito raro nas fazendas cafeicultoras. Os cativos não tinham, portanto, apego a elas e tradição policultora. Os trabalhadores escravizados eram classe em extinção tendencial, devido à impossibilidade de sua reprodução vegetativa, o que lhes diminuiu o poder de pressão e barganha quando da Revolução Abolicionista. O certo é que os cativos não se mobilizaram pela terra, mas sim pela liberdade civil, ou seja, pela liberdade deles e de suas forças de trabalho (MAESTRI, 2006).

Os ex-escravos metamorfosearam-se em trabalhadores livres nas piores condições. Alcançaram a liberdade civil sem bens materiais e imateriais. Falavam padrões populares *rústicos* do português. No geral, não tiveram acesso à terra, como visto. Comumente, não haviam praticado a policultura. Seus laços de parentescos, quando os tinham, eram frágeis. Foram, igualmente, obrigados a entregar seus filhos a proprietários incapazes de criá-los (DALLA VECCIA, 1993). Sem qualquer especialização, dedicaram-se aos trabalhos mais rústicos e pior pagos, constituindo forte parte do exército rural e urbano de reservas. A tudo isso, somava-se o racismo. As conseqüências não podiam ser diferentes: até hoje, a população negra ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida, com empregos menos qualificados, os menores salários, os piores índices de ascensão social (CARVALHO, 2005).

3 AS HERANÇAS DA ESCRAVIDÃO E AS LUTAS POR MUDANÇAS

Este capítulo aborda a escravidão e suas heranças nefastas. Embora prevaleça a ideia de que não existe preconceito contra os africanos e seus descendentes no Brasil, o fato é que esse assunto não foi totalmente superado pelos brasileiros, pois ainda se presencia atitudes racistas.

A escravidão marcou os destinos da nossa sociedade, seus traços ficaram na herança que nos legaram a cultura negra e as condições sociais nascidas do regime de escravidão. Luta? Sempre houve. Contra a escravidão, em favor da abolição e após a Abolição, muita coisa ainda tinha de ser feita. Dessa forma, a segunda parte deste capítulo trata do Movimento Negro na busca de melhores condições de vida e na luta pela superação do preconceito, havendo, dessa maneira, a necessidade de um diálogo com o governo brasileiro.

Aos poucos, a situação de miséria, o tratamento diferencial e o isolamento provocarão um doloroso processo de autoafirmação e de protesto, que projetará o “homem de cor” no cenário histórico, como agente de reivindicações econômicas, sociais e políticas próprias. (FERNANDES, 1978. p. 10)

Far-se-á uma breve reflexão sobre a atuação do Movimento Negro no Brasil e toda sua trajetória de lutas ao longo dos últimos anos. Não há como pensar historicamente no Brasil sem considerar o papel fundamental que esse movimento teve nas conquistas, nas ações e políticas públicas efetivadas nos últimos anos.

Dessa maneira, o capítulo fará uma abordagem sobre políticas públicas adotadas no Brasil direcionadas aos afro-brasileiros por conta de todo um movimento que busca o respeito pelos direitos civis da população afro-brasileira articulado com o combate ao racismo, em um país em que preconceito e o racismo são uma realidade bastante forte.

Abordar-se-á a Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) e de que maneira ela se materializa nos livros didáticos no olhar de alguns autores, entendendo que ela é fruto de luta do Movimento Negro e, não obstante, é criticada e não aceita por alguns seguimentos. Finalizando o capítulo, far-se-á uma trajetória da história do livro didático no Brasil.

3.1 As heranças da escravidão no Brasil: racismo, preconceito e discriminação

A escravidão, inicialmente de ameríndios, a seguir, de africanos e afrodescendentes é tida como o crime coletivo mais longo praticado nas Américas pelas classes dominantes e um dos mais hediondos da história. As consequências permanecem bem marcadas (COMPARATO, 2008). Assim, a presença desproporcional de afro-brasileiro na prisão, na pobreza e na miséria, bem como a escassez de afrodescendentes nos espaços considerados privilegiados são vistas com naturalidade em nossa sociedade de classes, herdeira dos tempos da escravidão.

Pesquisas feitas nos últimos anos no Brasil revelam o quanto o racismo é uma prática corrente nas escolas. São práticas discriminatórias, preconceituosas que envolvem professores, estudantes e que são repassadas através dos livros didáticos. Ana Célia da Silva (2005, p. 23), em seu artigo *A desconstrução da discriminação no livro didático*, nos relata que:

Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas. A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média.

Antônio Olímpio de Sant'Ana (2005), em *História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados*, fala da existência de uma ideologia de inferiorização do negro, que pode ser estendida para índio e a mulher, que é fortalecida no livro didático e reforçada pelo professor que, às vezes, não percebe esses preconceitos, reforçando a sua transmissão. Muitas vezes, o professor identifica o preconceito, se declara destituído dele, mas atua como seu mantenedor e difusor, por omissão ou por efetivas declarações racistas.

Segundo Ben Marais (*apud* RUIZ, 1988, p. 100), em sua obra *Racismo e Sociedade*, “há uma relação muito próxima entre escravidão a que foram submetidos os negros e a recusa às pessoas de cor negra”. No século XIX, foram várias as publicações que justificavam a superioridade dos brancos, justificando, dessa maneira, a escravidão. Observa-se tal posicionamento pelos vários tratados, ensaios, teses, etc., sendo aceitos a quem possa interessar para justificar a escravidão. É claro que todas essas publicações deixaram suas maléficas consequências. Em 1900, por exemplo, Carrol (1900, *apud* SANT'ANA, 2005, p.

48), em sua obra *Provas bíblicas e científicas de que o negro não é membro da raça humana*, afirma que “todas as pesquisas científicas confirmam sua natureza caracteristicamente símia”.

A ensaística racista do século XIX e XX não fez muito mais do que racionalizar os preconceitos nascidos da necessidade e da prática da exploração dos trabalhadores africanos e afro-descendentes. Valores, padrões da fala, do comportamento, dos atos, etc. foram consolidados naqueles séculos e se projetaram, no pós-Abolição, reproduzindo-se através da exploração de afro-descendentes.

Nos anos de 1930, difundiu-se a proposta de que o Brasil era uma nação miscigenada, que não conheceria o racismo ou o conheceria de forma branda. Viveríamos no Brasil uma verdadeira democracia racial. Em *Casa Grande e Senzala*, publicado em 1933, o sociólogo Gilberto Freyre propôs que as relações entre *negros e brancos* se davam e se haviam dado em forma complementar e tendencialmente harmônica: “Freyre argumentava que a distância social, no Brasil, fora o resultado de diferenças de classe, bem mais do que de preconceitos de cor ou raça” (COSTA, 2010, p. 367)

Sobretudo a partir dos anos 1930, com a entrada dos trabalhadores no cenário político-social nacional, as classes dominantes necessitavam de leituras do passado e do presente que *integrassem* o afro-descendente à sociedade. Nessa época, a gênese do estado-nação, devido à industrialização, determinava a busca de uma “identidade nacional brasileira”, que exigia superação do ideário racista e de branqueamento da República Velha.

Freyre não rompeu com o discurso dominante. Procurando fazer da necessidade virtude, inverteu engenhosamente os pressupostos racistas e deterministas geográficos e climáticos para apresentar uma interpretação sobre a realidade nacional inspirada nas visões de mundo das elites nordestinas e profundamente funcional aos novos tempos “nacionais”. (MAESTRI, 2012a, p. 4)

O autor Octavio Ianni (1988, p. 130), no livro *Escravidão e Racismo*, afirma que Freyre sempre trabalhou numa perspectiva de casa-grande e de sobrado, ou seja, “do branco senhor de escravos, ou do branco que pensa os problemas raciais brasileiros na ótica da classe dominante”. As interpretações de Freyre contribuíram para a construção de um tipo “ideal” de convívio das “raças”. Foi no interior dessa corrente que se formou a preocupação com a singularidade, a originalidade e o caráter positivo da mistura racial. A obra de Freyre se consagra por caracterizar um país de uma diversidade racial grande e de convivências pacíficas, que, segundo ele, neutralizaria conflitos e diferenças (IANNI, 1988, p. 129):

É inegável que toda análise de Freyre sobre a escravidão e a história social do negro brasileiro após a escravidão induz à conclusão de que: (1º) o patriarcalismo brasileiro criou uma escravidão humanizada, não alienante; (2º) que as peculiaridades da história cultural e moral do português e seus descendentes no Brasil tornaram a sociedade brasileira uma sociedade racialmente democrática.

O próprio padrão de ocupação lusitana do Brasil ensejou a incorporação de descendentes de nativos e de africanos nos segmentos médios e superiores, no contexto do privilegiamento dos eurodescendentes e dos fortes preconceitos racistas, sobretudo anti-africanos. Senhores de escravos negros eram em geral tratados como brancos e seus descendentes se diluíam por casamento nas classe dominantes. Em uma enorme parte da sociedade brasileira, o racismo apresenta-se em forma “dissimulada”, “mascarada” e “envergonhada”, o que constitui indiscutivelmente registro de pressões culturais anti-racistas, a serem valorizadas, na luta pela extirpação do preconceito, que funcionou e funciona fortemente com destaque para os membros das camadas subalternizadas com forte afro-descendência (MAESTRI, 2007) .

Passados vinte anos, uma nova geração de cientistas sociais chegou a outras conclusões, dizendo que os brancos no Brasil foram preconceituosos, e se os negros não foram legalmente discriminados, foram de forma “natural”. Essa caracterização de que o Brasil era uma democracia racial passou a ser mero mito, e esses novos autores passaram a acusar os brasileiros de terem o fundamental preconceito de não serem preconceituosos. Tais pensadores, no entanto, foram acusados de inventarem um problema racial que não existia no Brasil (COSTA, 2010).

Para alguns autores, a escravidão foi o elemento-chave na constituição da situação racial na sociedade de classes. A transição da condição de escravizado para a de cidadão foi complexa e demorada, “sendo que o negro tende, geralmente, a ser considerado um cidadão de segunda classe” (IANNI, 1988, p. 146). O negro e o mulato eram discriminados como escravos, como trabalhadores de atividades não qualificadas, atividades rejeitadas pelos brancos, se reproduzindo no decorrer dos anos tal pensamento (IANNI, 1988).

Para Flávio dos Santos Gomes (2003), em *Experiências Atlânticas*, as raízes históricas relacionando a escravidão e o racismo foram pensadas na construção de tipologias e de ideologias raciais. Alguns intelectuais brasileiros, desde o século XIX, pensaram os problemas raciais brasileiros na perspectiva de um darwinismo social e, quase sempre, ressaltavam o “trauma” da escravidão. Foi nesse contexto científico e ideológico que alguns autores procuraram interpretações específicas a respeito do passado escravista e das relações entre

brancos e negros no Brasil. Tentavam justificar o padrão das relações raciais atuais com a formação das sociedades escravistas na América.

No início da década de 1950, outros autores, em especial, sociólogos e antropólogos, se ocuparam com a questão da escravidão e das relações raciais. A partir daí, é possível argumentar a respeito da construção de uma visão da escravidão que “coisifica” os sujeitos históricos, no caso dos negros, transformando-os em “vítimas” de uma sociedade em “transição” (GOMES, 2003, p. 24):

O estudo de Costa Pinto, *O negro no Rio de Janeiro*, apareceu publicado em livro em 1953 [...]. Partindo da observação de uma sociedade em mudança, seu principal objetivo era analisar “os diversos fatores – econômicos, psicológicos, políticos, culturais – que influem no sentido da harmonia ou desarmonia das relações de raça” [...]. Para ele, o Brasil era justamente um “expressivo exemplo” de uma sociedade em que havia a “sobrevivência do passado misturada e intercalada com o avanço do futuro”. Nesse sentido, o campo das relações raciais era um posto de observação perfeito para se analisar “a coexistência desses dois mundos”, que se marginalizavam e se neutralizavam reciprocamente: o “passado morto” e a “perspectiva infecunda”.

Para Costa Pinto, seu ponto de partida não é diferente do da chegada: foi a herança da escravidão que criou discriminação racial. O *status* social do afro-brasileiro estaria condicionado pelas alterações econômicas, culturais, sociais e psicológicas da “herança da escravidão”. Além das marcas invisíveis deixadas por essa herança, havia a marca “visível” da condição étnica (GOMES, 2003). Essa visão de “herança da escravidão” será utilizada pelos movimentos sociais negros dessa época e também mais tarde para denunciar o racismo.

Um outro autor que trabalhou também nessa ótica foi Florestan Fernandes, pois, segundo este, a escravidão é pensada como agente de “degradação” econômica e social, e o principal a ser atingido por esse processo é o negro. Ele é “deformado” pela escravidão. Os males do preconceito são derivados da herança recebida pelo regime econômico anterior (escravidão); portanto, uma herança negativa (GOMES, 2003).

A ideia de escravidão que “degrada” e deforma os afro-brasileiros articula-se à visão do “escravo-coisa”. Estaria ele marcado pela violência, pela promiscuidade nas senzalas, pela inexistência de laços familiares, pelo domínio senhorial absoluto, etc. Dessa maneira, o escravo não é analisado enquanto sujeito das transformações históricas, ficando relegado ao papel de figurante numa sociedade escravista marcada pela violência e pelo controle social. Assim, segundo Florestan, do ponto de vista das “relações raciais”, a Abolição não alterou o *status quo* dos afro-brasileiros, apenas produziu homens dependentes, de modo que suas

estratégias e formas de organização social seriam destituídas de lógicas próprias (GOMES, 2003).

Os estudos desses dois autores contribuíram para desconstruir a ideia de democracia racial e condenar o racismo como consequência da escravidão.

Para Gomes (2003), muitas dessas explicações e análises que surgiram nessa época a partir de estudos sociológicos, antropológicos e históricos, contribuíram para o desaparecimento da memória social, pois explicaram a escravidão por aquilo que ela deixou de herança: a desigualdade e a discriminação para com os afro-brasileiros. O negro permaneceria negro, ou seja, continuaria vitimado nessas análises. Antes era o escravo coisificado, depois da escravidão, até se tornaria um cidadão do ponto de vista jurídico, mas sem as mesmas garantias sociais e econômicas. Enfatizando a ideia de “herança” da escravidão, tais análises mostraram a dificuldade ou a incapacidade dos negros de integrar a uma nova ordem social, à sociedade de classes e ao novo mundo do trabalho.

A maior parte das explicações sobre a “herança” da escravidão na constituição do racismo contemporâneo fez desaparecer uma parte da história. A memória social foi como que apagada [...]. Mais do que inexoravelmente, o ideário da herança negativa, da vitimização, é possível seguir outras trilhas. No caso, aquelas das políticas públicas, dos arcabouços científicos disponíveis, do imaginário do nacionalismo e, sobretudo, das lutas sociais para entender a produção e a reprodução da discriminação racial brasileira. (GOMES, 2003, p. 39-40)

Lilia Schwarcz (2008) fala sobre o surgimento do racismo no Brasil, associando a própria campanha abolicionista: enquanto houve escravidão, a condição legal de escravo era suficiente para argumentos racistas; já liberto e colocado em condições jurídicas iguais, apela-se para as doutrinas racistas.

A condição em que o segmento negro da população se encontra hoje, ou seja, numa condição de discriminação e marginalização, deve-se muito às raízes históricas da constituição dessa sociedade, que via no negro não um sujeito, um igual, mas um objeto por meio do qual se poderia obter lucros, fosse por meio de seu trabalho, fosse pela sua comercialização. (CRESTANI, 2003, p. 29)

As teorias racistas, por muito tempo, apregoaram a inferioridade da “raça negra”, sendo utilizadas como álibi para manter as situações de privilégios de um grupo social. Esses discursos e práticas racistas são resultados da história econômica, social, política e cultural da sociedade em que são produzidos (SANTOMÉ, 2001). Os reflexos dessa sociedade incidem diretamente sobre a população afro-brasileira, privando-a de oportunidades e limitando seus direitos.

Observando a realidade brasileira, em um olhar mais atento, percebe-se um povo multirracial e pluriétnico e que faz de conta que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem. Devemos insistir na existência deste preconceito, abordando nas escolas, incluindo nos currículos para discussões, pois só identificando tais preconceitos é que poderemos combatê-los. Construir uma nação livre, soberana e solidária e que isto não se constitua privilégio de alguns, mas sim direitos de todos, não é tarefa fácil (LOPES, 2005).

A “cor” continua a operar como marca racial e como símbolo de posição social, indicando simultaneamente “raça dependente” e “condição social inferior”. Além disso, a “população de cor”, em sua quase totalidade, não possui elementos para livrar-se dessa confusão, vexatória e nociva ao mesmo tempo. O próprio “negro que sobe” – entidade privilegiada dessa população – tem de travar uma luta heroica, ininterrupta e inglória para desfrutar, pessoalmente, parcelas mínimas das prerrogativas polarizadas em torno de suas posições sociais. (FERNANDES, 1978, p. 337)

Não é difícil perceber que existem barreiras à ascensão social do afro-brasileiro na população. Basta olhar ao redor, quantos colegas de trabalho são afro-brasileiros, quantos são universitários, quantos são juízes, quantos são empresários? A “abolição não significou a destruição imediata da ordem tradicional” (COSTA, 1966, p. 466). As estruturas arcaicas não foram totalmente eliminadas, percebe-se que alguns estereótipos e preconceitos mantêm ainda hoje no nosso país.

3.2 O Movimento Negro

O poema *Navio Negreiro* foi escrito por Castro Alves, influenciado totalmente pela atmosfera libertária que empolgava a mocidade acadêmica da época, expressou, em suas poesias, a indignação aos graves problemas sociais de seu tempo e, em especial, a crueldade da escravidão: “Ouvem-se gritos... o chicote estala. E voam mais e mais... Presa nos elos de uma só cadeia, A multidão faminta cambaleia, E chora e dança ali!” (SILVA, 2006, p. 103-104). Em seus poemas, Castro Alves demonstrou toda sua sensibilidade escrevendo versos de protesto contra a situação a qual os escravizados eram submetidos. Esse seu estilo contestador o tornou conhecido como o Poeta dos Escravos: “Combatem na solidão. Ontem simples, fortes, bravos. Hoje míseros escravos, sem luz, sem ar, sem razão” (SILVA, 2006, p. 107).

Castro Alves não foi à época o único a se manifestar. A luta pela abolição passou a ser travada por grupos organizados em prol da causa. Nesses grupos, haviam políticos, advogados e toda sorte de profissionais liberais. Entre grandes defensores da causa teremos Luís Gama, José do Patrocínio, André Rebouças e Joaquim Nabuco:

Os homens e as mulheres que desencadearam esta fervente revolta nacional formavam um grupo diverso cujas qualidades comuns eram o talento, o entusiasmo e a dedicação. Três organizações ligadas entre si tinham-se formado rapidamente no Rio de Janeiro em 1880, uma em volta de José do Patrocínio e Nicoláo Moreira e a Associação Central Emancipadora, outra em redor de José Ferreira de Menezes e a *Gazeta da Tarde* e a terceira com base na figura de Joaquim Nabuco e na sua sociedade brasileira contra a escravidão. (CONRAD, 1975, p. 185)

Várias eram as pessoas que se manifestavam durante esse período:

O brilho democrático de Joaquim Nabuco diminuiu depois da vitória do abolicionismo, mas a verdade é que, enquanto a luta durou, ele advogou mais do que apenas a liberdade para os negros. Tal como Rebouças, Patrocínio e outros abolicionistas [...], ele combateu por reformas mais amplas, destinadas a transformar o Brasil numa nação democrática. (CONRAD, 1975, p. 186)

Durante esse período “abolicionista”, alguns políticos brasileiros se posicionaram contra a escravidão, “O número de abolicionistas no Parlamento viria aumentar ao longo dos anos, mas, em 1880, já havia, pelo menos, uma dúzia na Câmara dos Deputados que eram simpatizantes e muitos mais no Senado” (CONRAD, 1975, p. 191).

Porém, essa luta no Brasil, não começou somente no século XIX. Desde fins do século XVI, os cativos lutavam de forma isolada contra as suas escravizações; sobretudo, através das fugas e dos quilombos. A Confederação dos Quilombos de Palmares durou 104 anos, durante os quais os negros, índios e alguns brancos fizeram uma aliança contra a prática da escravidão, recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo (FREITAS, 1982).

Nem só de negros ou ex-escravos viviam nos Palmares. Ainda que em pequeno número, havia entre eles índios, mamelucos, mulatos e brancos. Esse fato sublinha o conteúdo essencialmente social do movimento palmarino. Desde o início, Palmares se constituiu em um asilo aberto a todos os perseguidos e deserdados da sociedade colonial [...] reinava uma fartura que oferecia um vivo contraste com a perene miséria alimentar das populações do litoral. A abundância de mão de obra, o trabalho cooperativo e a solidariedade social haviam aumentado extraordinariamente a produção. (FREITAS, 1982, p. 72-73)

Diante das atrocidades, os africanos e afro-brasileiros escravizados não permitiram que houvesse uma acomodação social diante do escravismo. A resistência desses contra a opressão resultou na liberdade vivida nos quilombos.

Onde houve escravidão, houve resistência. E de vários tipos. Mesmo sob ameaça de chicote, o escravo negociava espaços de autonomia, fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, seja individual e coletivamente. (REIS, 1996, p. 9)

A verdade é que os quilombos povoaram os pesadelos dos senhores coloniais, pois fugiam e reuniam-se em grupos grandes e pequenos, negando a ordem escravista e ameaçando a estabilidade da escravidão. Eram grupos politicamente estruturados, contando com lideranças consagradas e uma rede de alianças com diversos setores sociais. Os quilombolas brasileiros ocuparam sertões e florestas, cercaram e penetraram em cidades, vilas, garimpos, engenhos e fazendas; foram atacados, mas também atacaram; combateram e se aliaram com outros negros, índios e brancos pobres; criaram economias prósperas (REIS, 1996, p. 23):

Já que construíram uma empolgante história de liberdade. Mas uma história cheia de ciladas e surpresas, de avanços e recuos, de conflito e compromisso, sem um sentido linear, uma história que amplia e torna mais complexa a perspectiva que temos de nosso passado [...]. Dizer que os quilombolas foram heróis é pouco, pois diminui a riqueza de sua experiência.

No século XIX, inicia-se o Movimento Abolicionista que, gradativamente, passa a ganhar força, desenvolvendo a ideia do fim do comércio de escravos e da escravidão, resultando na promulgação em 13 de maio de 1888 da Lei Áurea, encerrando um longo período escravista, como já vimos acima. No entanto, a população afro-brasileira inicia um novo desafio: a luta contra o preconceito e desigualdade social.

O período imediato pós-abolição é marcado pela marginalização desse povo. O afro-brasileiro marcado pela “herança da escravidão”, não estando preparado para concorrer no mercado de trabalho e tendo de enfrentar toda sorte de preconceitos permaneceu marginalizado. Estereótipos e preconceitos do período escravista mantêm-se ainda hoje (COSTA, 1966, p. 466).

O escravismo já desorganizara o ex-escravo para o trabalho livre. Para ele, trabalhar era sinônimo de condição servil. Em grande quantidade, [no campo], [ali onde puderam], preferiram, nos primeiros tempos, se marginalizar e viver uma economia de subsistência, do que trabalhar como assalariados. (MAESTRI, 2018a, p. 96)

No final do século XIX e durante uma grande parte do século XX, circulam jornais e revistas voltados aos afro-brasileiros. Os periódicos são fundados por associações dos mais

diversos tipos, desde carnavalescas até literárias. As publicações começam com o intuito de discutir a vida da população negra, em geral, e promover assuntos interessantes à época (DOMINGUES, 2007).

Esses periódicos acabaram se tornando meios de denúncia de atos praticados contra os afro-brasileiros, das dificuldades desse grupo no período pós-escravagista, da desigualdade social entre negros e brancos e das restrições sofridas em decorrência do preconceito racial. O agrupamento de todas as publicações passou a ser denominado como *Imprensa Negra*, considerado uma das mais relevantes manifestações de identidade étnica (DOMINGUES, 2007).

Os negros paulistas, sentindo a necessidade de um movimento de identidade étnica, e enfrentando as barreiras de uma imprensa branca (Grande Imprensa) impermeável aos anseios e reivindicações da comunidade, recorreram à solução mais viável, que era fundar uma imprensa alternativa, na qual seus desejos, as denúncias contra o racismo, bem como a sua vida associativa, cultural e social se refletissem. (MOURA, 1992, p. 70)

Esse conjunto de periódicos influirá significativamente na formação de uma ideologia étnica do negro paulista e irá influir, de certa maneira, no seu comportamento, pois cria um código de moral puritana para ser obedecido pelos negros. Essa imprensa “feita pelos negros para negros” marcou profundamente o pensamento do negro paulista servindo como meio para melhor se organizarem, levando-os a criarem a Frente Negra Brasileira (MOURA, 1992, p. 71):

As discussões que se travam em suas páginas, a colocação permanente de problema específicos da comunidade, as denúncias contra o racismo e a violência através de fatos concretos, tudo isso levou a que os negros de São Paulo fundassem o maior movimento político negro do Brasil: a Frente Negra Brasileira.

A Frente Negra Brasileira (FNB) foi fundada em 16 de setembro de 1931 e durou até 1937. Foi a mais importante entidade de afrodescendentes na primeira metade do século, no campo sociopolítico. Segundo o professor e escritor Petrônio Domingues, no artigo, *Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação*, “a organização político-administrativa da FNB era complexa e diversificada. Havia centralização do poder e predominava uma rígida estrutura hierárquica” (DOMINGUES, 2008b, p. 521)

Criou-se uma milícia frente-negrina, paramilitar, seus componentes usavam camisas brancas e recebiam rígido tratamento. Costumava-se dizer que faziam racismo ao contrário. Por outro lado, havia divergências em relação a ideologia da *Frente*, pois muitos não aceitavam a ideologia patrianovista (monarquista) que seu primeiro presidente, Arlindo Veiga

dos Santos, queria impor aos seus membros, uma visão direitista, que levou muitos de seus adeptos a posições simpáticas em relação ao integralismo e ao nazismo. Criam seu *slogan*, “Deus, Pátria, Raça e Família”, imitando, reproduzindo, “Deus, Pátria e Família”, da Ação Integralista². Apesar dessas contradições, a Frente Negra se expandiu muito (MOURA, 1992).

Foi um movimento social que ajudou muito nas lutas pelas posições do afro-brasileiro. Nessa época, existiam diversas entidades negras, mas a “Frente” veio com um programa de luta para conquistar posições para o afro-brasileiro em todos os setores da vida brasileira. Um dos seus departamentos, inclusive, enveredou pela questão política, pois se chegava à conclusão de que, para conquistar, o que se desejava teria de se lutar no campo político, teria que ter um partido que verdadeiramente representasse os negros (DOMINGUES, 2008a).

À medida que a FNB foi adquirindo maior representatividade no cenário nacional, surgiu a ideia de transformar a organização em partido político. Em 1936, depois de um longo processo de articulação e pressão política, a ideia tornou-se realidade: o Tribunal Superior de Justiça Eleitoral permitiu o registro do Partido da Frente Negra Brasileira (DOMINGUES, 2008a).

Mas o novo partido não teve oportunidade de demonstrar sua força política e passar pelo teste das urnas: em 10 de novembro de 1937, com o apoio das Forças Armadas, Getúlio Vargas determinou o fechamento do Congresso Nacional e anunciou em cadeia de rádio a outorga de uma nova Constituição da República. A partir de sua vigência, ficou praticamente regulamentada a ditadura do Estado Novo: foram suprimidos direitos civis e muitas das liberdades individuais. Em 2 de dezembro de 1937, um decreto aboliu todos os partidos políticos, declarando-os ilegais (DOMINGUES, 2008a).

Como consequência, a FNB encerrou suas atividades, alguns meses antes das comemorações dos cinquenta anos da abolição, em 1938: “Os anos de vigência do Estado Novo (1937-1945) foram caracterizados por violenta repressão política, inviabilizando qualquer movimento contestatório” (DOMINGUES, 2008a, p. 102).

O interregno do Estado Novo inibiu a comunidade negra nacionalmente do ponto de vista organizacional e ideológico. [...] as organizações negras recuaram diante da situação. Passaram a se organizar como simples clubes de lazer, especialmente dançantes e esportivos. Somente com a redemocratização, com a vitória dos Aliados e a derrota do Nazismo, o negro começa a organizar-se outra vez de forma significativa. (MOURA, 1992, p. 74)

² A Ação Integralista Brasileira (AIB) foi uma organização política criada em 1932, sob o comando de Plínio Salgado e foi considerado um movimento fascista no Brasil.

Após o Estado Novo, esses grupos organizaram, formando entidades importantes na história pelo direito dos afro-brasileiros, tendo como exemplo a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro (NASCIMENTO, 2002).

A União dos Homens de Cor foi uma associação fundada por João Cabral Alves em Porto Alegre, em 1943, a fim de defender os interesses dos afro-brasileiros, inserida num movimento nacional em torno da denúncia e desmantelamento do racismo. Entre seus objetivos estava o de elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades. Editou um jornal, *Nosso Jornal*, que desenvolveu atividades educacionais, prestava assistência de saúde e se preocupava com a preparação profissional intelectual dos seus associados e com outras questões básicas como o direito à moradia, sem, contudo, buscar enfrentamento direto com a estrutura social vigente. Funcionou até a década de 60 (NASCIMENTO, 2002; DOMINGUES, 2007).

Ampliando cada vez mais seu raio de ação, o Movimento Negro, em 1945, funda no Rio de Janeiro, o Comitê Democrático Afro-Brasileiro para atuar a nível político, reivindicando medidas específicas para melhorar a qualidade de vida dos afro-brasileiros. O objetivo imediato do comitê era o de inserir as aspirações específicas da coletividade afro-brasileira no processo de construção da nova democracia que se articulava após a queda do Estado Novo. O comitê era composto de um núcleo de negros ativistas, agregando líderes estudantis. Inicialmente, o mesmo lutou pela anistia aos presos políticos da ditadura do Estado Novo, na sua maioria brancos (MOURA, 1992).

Um pouco antes da Redemocratização, após a queda de Getúlio Vargas em 1945, surge em 1944, o Teatro Experimental do Negro (TEN), idealizado, fundado e dirigido por Abdias Nascimento. Quando no teatro atores brancos pintavam o rosto de preto para representarem os negros, Abdias Nascimento, negro e militante, decide mudar essa atitude racista. Em 13 de outubro de 1944, inicia suas atividades no Rio de Janeiro, com elenco formado por empregadas domésticas, operários e moradores das favelas, todos negros (NASCIMENTO, 2017).

A proposta do TEN não era apenas cultural e artística, mas também social, segundo o próprio Abdias (2017, p. 163), “a necessidade de fundação desse movimento foi inspirada pelo imperativo de organização social da gente de cor, tendo em vista a elevação de seu nível cultural e seus valores individuais”, e salienta:

Para atingir seus objetivos, o TEN se desdobrava em várias frentes: tanto denunciava as várias formas de racismo sutis e ostensivas, como resistia à opressão cultural da brancura; procurou instalar mecanismos de apoio psicológico para que o negro pudesse dar um salto qualitativo para além do complexo de inferioridade a que submetia o complexo de superioridade da sociedade que o condicionava. Foi assim que o TEN instaurou o processo dessa revisão de conceitos e atitudes, visando à liberação espiritual e social da comunidade afro-brasileira. (NASCIMENTO, 2017, p. 163)

Para Clóvis Moura (1992, p. 75), no livro *História do negro brasileiro*, “O TEN teve de experimentar grandes dificuldades, quer financeira, quer ideológicas, suspendendo suas atividades no palco, mas sempre procurando levantar o problema do negro”.

O Teatro Experimental do Negro nunca atingiu a importância social que pretendia. Mas, em termos de história do teatro, significou uma iniciativa pioneira que mobilizou a produção de novos textos, propiciou o surgimento de novos atores e grupos e semeou uma discussão que permaneceria em aberto: a questão da ausência do afro-brasileiro na dramaturgia e nos palcos de um país mestiço, de maioria negra, “marcou significativamente sua presença, divulgando a ideologia da *negritude*, especialmente entre a classe média negra carioca” (MOURA, 1992, p. 76).

Moura (1992, p. 76) fala num “renascimento do negro que enseja a possibilidade de se organizarem entidades negras significativas”; por outro lado, a situação do Brasil durante o Golpe Militar, em 1964, impossibilitou qualquer diálogo democrático entre as entidades negras e o governo autoritário que os sempre viram com desconfiança, pois os viam como grupos de subversão.

Cada vez que há um endurecimento, um fechamento político, o negro é atingido diretamente porque todas as suas reivindicações particulares, a exposição de suas ânsias, a valorização de sua história, desde que não sejam feitas segundo os ditames oficiais, cheiram à contestação subversiva. (COSTA, 1982, p. 16-17)

Com a instalação da Ditadura Militar em 1964, o TEN será extinto em 1968, quando o seu principal dirigente, Abdias do Nascimento, partiu para o exílio nos Estados Unidos, na verdade um autoexílio. O Golpe Militar representou uma derrota ainda que temporária, para a luta política dos afro-brasileiros. De acordo com Domingues (2007, p. 111), o golpe:

Desarticulou uma coalizão de forças que palmilhava no enfrentamento do “preconceito de cor” no país. Como consequência, o Movimento Negro organizado entrou em refluxo. Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil.

A reorganização política antirracista só acontecerá no final da década de 1970, quando surge, em todo o Brasil, uma série de movimentos sociais com as mais diversas configurações, demandas e reivindicações. Organizados em torno da luta pela democracia, esses movimentos impõem-se como novos atores e forças sociais, e é nesse contexto que emerge também uma série de movimentos antirracistas. Surge em São Paulo, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), mais tarde será denominado apenas de Movimento Negro Unificado (MNU), este torna-se referência para a luta antirracista.

Em 18 de junho de 1978, representantes de vários grupos se reuniram em resposta a discriminação racial sofrida por quatro garotos do time infantil de voleibol do Clube de Regatas Tietê e a prisão, tortura e morte de Robison Silveira da Luz, trabalhador, pai de família, acusado de roubar frutas numa feira, sendo torturado no 44º Distrito Policial de Guaianases, vindo a falecer em consequência das torturas (MOURA, 1992).

Representantes de atletas e artistas negros, entidades do Movimento Negro: Centro de Cultura e Arte Negra – CECAN, Grupo Afro Latino América, Associação Cultural Brasil Jovem, Instituto Brasileiro de Estudos Africanistas – IBEA e Câmara de Comércio Afro-Brasileiro, representada pelo filho do Deputado Adalberto Camargo, decidiram pela criação de um Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (DOMINGUES, 2007).

Para enfrentar o racismo, esse movimento que se transformou no Movimento Negro Unificado (MNU), mudou a forma da população negra de lutar, saindo das salas de debates e conferências, atividades lúdicas e esportivas, para ações de confronto aos atos de racismo e discriminação racial, elaborando panfletos e jornais, realizando atos públicos e criando núcleos organizados em associações recreativas, de moradores, categorias de trabalhadores, nas universidades públicas e privadas:

[...] MNU consistiu no mais importante salto qualitativo nas lutas da comunidade negra brasileira, na década de 70. Vale notar que as entidades culturais que, de um modo ou de outro, se distanciaram da MNU (por discordarem de sua proposta ou por falta de clareza política), foram obrigadas a se posicionarem de maneira mais incisiva; justamente porque o MNU conquistou espaços políticos que exigiram esse avanço por parte delas. (GONZALEZ, 1982, p. 64)

O MNU, ao mesmo tempo que lutava contra o racismo, também combate o discurso da tal “democracia racial”, que constituía, a saber, o paradigma balizador da compreensão identitária nacional, especialmente a partir da década de 30, quando das vogas modernistas no

pensamento social e da presença do Governo Vargas, que arrogava união nacional, como já foi mencionado acima. De acordo com Silva (2007, p. 40):

Os que acreditavam que, por empenho particular, poderiam conseguir condições de vida melhores foram frustrados, pois frequentemente suas aspirações de ascensão social eram negadas pela discriminação racial. Eles então começaram a afirmar que havia racismo no Brasil e que eles eram vítimas de discriminação racial, questionando, dessa forma, a propalada democracia racial.

Se, até então, vinha-se conformando uma democracia racial, a desconstrução desse mito passa a ser uma verdade. O MNU levará a uma problematização e discussão identitária, ganhando, assim, novos contornos: “O Movimento Negro desse período conseguiu criticar o mito da democracia racial, criou aberturas nos partidos para a temática do racismo, inclusive criando departamentos e lançando candidatos” (SILVA, 2007, p. 32).

Desde a “Carta Aberta à População” divulgada no ato público de lançamento no MNU, realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em 7 de julho de 1978, podemos encontrar em todos os documentos a frase “por uma verdadeira democracia racial” ou por uma “autêntica democracia racial”. (PEREIRA, 2010, p. 98)

O MNU difere bastante das experiências anteriores. Inspira-se na luta dos afro-brasileiros pelos direitos civis nos Estados Unidos e dos conflitos pela emancipação nacional no contexto de independência dos países africanos (Angola, Moçambique, Cabo Verde, África do Sul) nos anos 1960 e 1970. As ideias de pan-africanismo e de afro centrismo, uma perspectiva histórica centrada na África e que visa combater o eurocentrismo hegemônico, estão presentes em algumas correntes desse novo Movimento Negro. Nesse sentido, Mozart Linhares da Silva (2010, p. 12), em seu artigo intitulado *Considerações sobre o dilema entre cor/raça/mestiçagem e ações afirmativas no Brasil*, considera:

O estreitamento dos laços entre os vários movimentos, sobretudo os oriundos das antigas colônias dos países europeus, com o Movimento Negro norte-americano foi, sem dúvida, um importante passo para a definição conceitual das bases unificadoras das lutas contra o racismo no mundo ocidental.

Tais influências externas contribuíram para o Movimento Negro Unificado ter assumido um discurso radicalizado contra a discriminação racial. No plano interno, MNU se apresenta como um movimento de esquerda influenciado pela ideia marxista, de orientação trotskista, de convergência socialista, “ela foi a escola de formação política e ideológica de

várias lideranças importantes dessa nova fase do Movimento Negro” (DOMINGUES, 2007, p. 112), para o MNU, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo.

Em 1982, o MNU defendia uma série de reivindicações, entre elas, a luta pela introdução da História da África e do afro-brasileiro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007).

A luta do MNU foi, aos poucos, ganhando força e se refletiu na atitude do Estado em relação aos debates sobre a discriminação racial, culminando com a criação, em 1984, do primeiro órgão público voltado para o apoio dos movimentos sociais afro-brasileiros: o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no governo Franco Montoro, do PMDB, então governador de São Paulo. O objetivo era fortalecer o poder político do Movimento Negro, contestando a ordem social vigente. Dessa forma, o Movimento Negro organizado, com suas reivindicações vai adquirindo visibilidade:

[...] o Movimento Negro passou a intervir em questões educacionais, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia inter-étnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira do ensino da história da África nos currículos escolares. (DOMINGUES, 2007 p. 115-116)

Depois de dez anos após a sua criação, o MNU, em 1988, com o Centenário da Abolição, entrou para a História do Movimento Negro como marco nacional da luta antirracista contemporânea, com o questionamento das comemorações a data comemorativa de 13 de maio. Pelo calendário oficial, devia-se comemorar e festejar o Centenário da Abolição no ano de 1988. No entanto, ele não foi comemorado e nem festejado, porque as diversas correntes do MNU julgou de maneira negativa as comemorações do dia 13, discriminação racial e pobreza das massas negras nos dias atuais se constituíram em critérios historiográficos para se concluir que a Abolição não se realizou, a Lei Áurea proclamou o que não houve (GORENDER, 1990).

Contudo, o Centenário da Abolição não foi comemorado muito menos festejado. Desde passeatas de rua a congressos acadêmicos, os eventos relacionados com a data se salientaram pela tônica da negação: não houve Abolição. Em vez de festejo – repúdio [...] nem todos os representantes de movimentos negros aderiram a essa argumentação, mas a grande maioria se identificou com ela. (GORENDER, 1990, p. 5-6)

Para Gorender (1990), no entanto, a contestação veio e ganhou resistência justamente no período da Ditadura Militar, quando cresceram vários movimentos e, em especial, os

movimentos negros. Os setores consideráveis da população negra, ainda persiste a imagem simpática da princesa Isabel, talvez a “maioria silenciosa”, porém não foram esses setores que se manifestaram no Centenário da Abolição, depreciando agressivamente a princesa e rejeitando a Abolição, enquanto evento histórico merecedor de recordações positivas.

Afirmações parecidas, também, tem o historiador Mario Maestri (2012b, p. 42):

A Abolição já foi tida como data magna da história do Brasil, lembrada e festejada com destaque [...]. Nos últimos anos, devido às críticas radicais ao 13 de maio, lançadas pela imensa maioria dos intelectuais e ativistas do Movimento Negro brasileiro organizado, que deveria ao contrário desdobrar-se na celebração e na discussão do sentido histórico real da efeméride, a Abolição tem sido objeto de radical desqualificação histórica e simbólica.

E para melhor criticar as afirmações sobre a emancipação do escravizado em 1888, o Movimento Negro organizado propõe a abominação do 13 de maio e a celebração do 20 de novembro, data da morte de Zumbi, em 1695, como Dia Nacional da Consciência Negra, proposta que será amplamente divulgada pela mídia brasileira (MAESTRI, 2012b).

Em 1888, a revolução abolicionista, ainda que tardiamente, e apesar de seus limites, foi vitoriosa e pôs fim em forma inapelável, para sempre, ao escravismo colonial, modo de produção dominante por mais de três séculos no Brasil. Com ela, instaurou-se, no Brasil, o domínio indiscutível da produção apoiada no trabalho livre, unificando-se o mundo do trabalho, antes dividido em trabalhadores livres e escravizados. (MAESTRI, 2012b, p. 45)

Nos anos 90, o Movimento Negro estabelece um diálogo intenso com o Governo Brasileiro. As análises sociológicas e estatísticas tiveram enorme importância para as lutas sociais de reconhecimento e emancipação dos afrodescendentes, pois instrumentalizaram e respaldaram esses movimentos. Em 1995, diversas organizações do Movimento Negro brasileiro organizaram na cidade de Brasília, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, com o apoio de diversos partidos políticos de esquerda, firmando pactos políticos pela luta antirracista, redigindo o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial que foi entregue ao presidente da República (GOMES, 2011b).

O Governo Federal, na figura de Fernando Henrique Cardoso, foi o primeiro na história do Brasil a reconhecer publicamente a existência das iniquidades raciais em relação aos afros, propondo em resposta a essas demandas do Movimento Negro apresentada na Marcha, a criação do Grupo de Trabalho Interministerial de Valoração à População Negra, mostrando uma aproximação entre o Governo Brasileiro e o Movimento Negro, “a era FHC

sinalizou para a institucionalização destas reivindicações, pois abriu a possibilidade de reconhecimento oficial do preconceito racial no Brasil” (SILVA, 2010, p. 11).

O Movimento Negro, a partir da década de 1990, se apresenta de forma mais fragmentada, ganhando força em forma de inúmeras associações, coletivos ou ONGs. As reivindicações também se pluralizam e se especializam. Surgem grupos que defendem a mulher negra, a melhor representação do negro na publicidade e na televisão, as comunidades quilombolas, o acesso à educação, a promoção da cultura negra local, as religiões afro-brasileiras, etc. (DOMINGUES, 2007; GOMES, 2011b).

Um grande momento para o Movimento Negro brasileiro foi a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) ou simplesmente a Conferência de Durban na África do Sul, em setembro 2001. Anterior a isso, ocorreu no Brasil as pré-conferências estaduais, culminando com a realização da Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001 no Rio de Janeiro (DOMINGUES, 2007).

Para a política interna brasileira, a Conferência da ONU contra o racismo representa um importante ponto de inflexão, já que, pela primeira vez, ocorreu um debate de amplitude nacional sobre o racismo, apresentando-se novos dados e argumentos que comprovam, de forma irrefutável, a discriminação contra os afrodescendentes. (COSTA, 2006, p. 150)

A Conferência de Durban, em 2001, representou outro importante momento da história do Movimento Negro no Brasil:

Durante os últimos meses de 2001 e o primeiro semestre de 2002, ainda sob o “calor” dos resultados da conferência de Durban, outros setores do Governo Federal, alguns governos estaduais e municipais lançaram publicamente programas e ou projetos de lei especificamente destinados a beneficiar os afro-brasileiros. (HERINGER, 2002, p. 64)

Nos anos seguintes, após a Conferência de Durban, agora no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, verifica-se um aprofundamento dos debates acerca das questões raciais. Segundo Márcia Lima (2010, p. 82):

O início do governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, marca uma mudança profunda não só na condução das políticas com perspectiva racial, reflexo das ondas de Durban, mas também na relação do Movimento Negro com o Estado. Até então, essa relação era de exterioridade, com os atores na condição de demandantes e com pouca inserção no aparato governamental. No novo governo, essa relação se transforma, e o Movimento Negro passa a ser um ator envolvido na formulação de

políticas, ocupando cargos e como representante da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo Lula.

Em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Segundo recupera Márcia Lima (2010, p. 83): “a principal atribuição da Secretaria é formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial com vistas à consolidação do tema da igualdade racial”. No ano seguinte, adjunta ao Ministério da Educação, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), objetivando a formulação de políticas para o enfrentamento às desigualdades educacionais, implementando políticas específicas de atenção a diversidade, considerando diferentes públicos e temáticas, transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) determinado pelo Decreto Nº 7.480 em 2011 (BRASIL, 2011a), onde houve a unificação da Secretaria de Educação Especial – SEESP e da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade. De acordo com Márcia Lima (2010, p. 83), “o aspecto mais importante, em termos de atuação institucional, é a articulação com demais ministérios e suas respectivas secretarias e órgãos do poder Executivo, bem como parcerias com governos estaduais e municipais”, garantindo, assim, a transversalidade da questão racial.

Em 2004, nasce o ProUni, como proposta de aproveitamento de cerca de 100 mil vagas ociosas nas universidades privadas, por estudantes de baixa renda, com subsídio estatal, concedendo bolsas de estudos integrais ou parciais a estudantes de baixa renda em cursos de graduação e sequenciais de formação específica de instituições privadas de educação superior, torna-se lei em 2005. O ProUni apresenta uma política de cotas para os que se autodeclaram pretos, pardos ou índios e optam por ser beneficiários deste sistema no ato de inscrição (BRASIL, 2005).

O governo ainda expandiu a oferta de vagas nas universidades federais, bem como construiu e ampliou novas unidades e *campi*. Outro programa que passou a adotar o critério racial foi o FIES (Programa de Financiamento Estudantil), cuja existência é anterior ao atual governo, foi criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, e que inclui o quesito cor/raça na composição do índice de classificação, aumentando as chances de os solicitantes negros conseguirem o financiamento (BRASIL, 2001).

O governo da presidente Dilma Rousseff dará prosseguimento as políticas afirmativas firmadas no governo Lula e que têm sua coroação pela aprovação da Lei Nº 12.711/12 conhecida como Lei de Cotas. Sancionada em agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação,

ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência (BRASIL, 2012).

Quando a questão das cotas para estudantes negros chegou ao Supremo Tribunal Federal, em 2012, foi votada como constitucional por unanimidade. Mas foi em 2000 que, por conta de uma lei estadual, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a pioneira em conceder uma cota de 50% em cursos de graduação, por meio do processo seletivo, para estudantes de escola públicas (BRASIL, 2012).

Art. 5º Em cada instituição federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o art. 1º desta lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012)

Ainda podemos colocar como avanços, o apoio a programas de diversidade étnica nas empresas, públicas e privadas, incentivo à contratação e a promoção de funcionários afrodescendentes; programa de erradicação do trabalho infante-juvenil (PETI) com ênfase nas famílias afro-brasileiras, estabelecimento de cotas raciais em concursos públicos, criação do sistema de reserva de vagas em concursos públicos através da Lei Nº 12.990, de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

Paralelo a isso, destacam-se as parcerias com a sociedade civil organizada e órgãos internacionais. Algumas ações e eventos importantes com o apoio do Estado foi, a 1ª e 2ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial convocadas por decreto e com forte mobilização da sociedade civil. As demandas aprovadas nessa conferência serviram de base para a constituição do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), aprovado por decreto em junho de 2009, oficializando, assim, as demandas passíveis de serem contempladas nos programas do Governo Federal.

Conforme aponta Márcia Lima (2010, p. 83):

esse Plano contém doze eixos de atuação e visa “apoiar”, “fomentar”, “promover” e “estimular” ações para grupos específicos (populações negra, indígena, quilombola e cigana) e segmentos ainda mais específicos dentro desses grupos.

Entretanto, para Maestri (2018a), pouco foi feito em favor das grandes massas negras, no relativo ao trabalho, à educação, à saúde, à moradia, etc. Como justificativa para isso faz uma crítica contundente às propostas racialistas, que, no começo, segundo ele, desavisado a

defendeu. No entanto, o Movimento Negro brasileiro aderiu a essa proposta, abraçada pela esquerda no Brasil, ou pelo menos parte da esquerda, dividindo explorados negros e brancos com a racialização da sociedade, ou seja, o motor da história seria a oposição racial e não a de classes.

Procura-se o tempo todo a divisão da sociedade brasileira em facções étnicas incomunicáveis, um projeto que nega a possibilidade de uma nacionalização comum, assentada no mundo do trabalho e não da exploração. A política de racialização procurou sempre a divisão radical do movimento social, de um lado os brancos exploradores, do outro os negros, todos explorados e jamais exploradores (MAESTRI, 2018a).

A racialização da sociedade brasileira é exotismo político introduzido nos anos 1990 por organizações estadunidenses como a Ford Foundation. Ela anunciou o fim das classes e proclamou que também o Brasil, ao igual que o grande irmão do Norte, seria formado por comunidades de descendentes de africanos, lusitanos, italianos, etc., reunidas por valores culturais únicos e estranhos aos dos outros grupos étnicos. (MAESTRI, 2018a, p. 59)

Para Maestri (2018a), os que defenderam a proposta argumentaram que os negros foram explorados pelos brancos desde sempre, as medidas universais, sem separar uma categoria da outra, negros e brancos, por exemplo, não melhorariam a desigualdade racial. A racialização fraciona o mundo do trabalho, dificultando a luta unitária por reivindicações substanciais, reinventa arbitrariamente o Brasil como aglomerado de comunidades étnicas, solidárias internamente por cima das diferenças sociais.

Nessa carona racialista no Brasil, com a ideia de que a comunidade negra sofria as sequelas deixadas pela escravidão e partia atrasada para as conquistas, alguma coisa teria de ser feita quanto à educação, à cultura, ao trabalho. Para resolver tais questões, em vez de investimentos universais, facilitaram-se as *possibilidades* de progressão a alguns afro-brasileiros através das cotas, por exemplo. Embora defendida e endeusada por uma parcela considerável do Movimento Negro, Maestri não vê com bons olhos esta política de “Discriminação Positiva”:

Poucos visualizaram que a concessão de 10%, 50% ou 100% das vagas de universidades públicas a estudantes com alguma afro-ascendência não exigia qualquer investimento, já que eram vagas existentes. Não se compreendeu que essa política neutralizava a luta pela universalização do ensino público. Ou seja, a proposta de que todos os jovens têm direito a uma vaga universitária. Realidade alcançada em muitos países mais pobres do que o Brasil. (MAESTRI, 2018a, p. 12)

Essa proposta ou estratégia permitiu a ascensão individual de alguns intelectuais, políticos e funcionários afro-brasileiros. As promoções isoladas, enquanto a maioria negra ficava de fora, foram defendidas como imprescindíveis à promoção da autoestima da população brasileira com alguma afro-ascendência.

No passado, como no presente, o afro-brasileiro deu os mais brilhantes exemplos de heroica resistência contra a opressão. Hoje, ao seu lado, se encontram os milhares de deserdados – de todas as cores – que pariu a sociedade de classes. O afro-brasileiro não se encontra mais isolado. Essa política neutraliza a luta pela universalização dos direitos (MAESTRI, 2018a).

Clovis Moura (1994, p. 86) chama isso de “universo letrado”, essa classe média negra, que foi privilegiada, em contradição ao “universo plebeu”, cujos membros seriam os negros marginalizados nas periferias das grandes cidades, pois não participaram dessa política focalizada:

Processo seletivo de valores reivindicativos entre os dois universos negros. No letrado, há, em primeiro plano, a necessidade de se reivindicar a igualdade étnica porque, em muitos aspectos, ele já conseguiu patamares sociais de classe média; no segundo, plebeu, pelo contrário, o interesse maior é a reivindicação social, econômica, educacional, de saúde e segurança pois ele ainda não conseguiu se estabelecer e dinamizar-se no plano do negro classe média.

Observa-se, assim, autores contrários a adoção de medidas públicas específicas a determinados grupos, como cotas a afro-brasileiros nas universidades, por exemplo, motivo de controvérsias, pois vozes se levantam a favor de políticas racialmente direcionadas a inclusão de afro-brasileiros ao Ensino Superior, em especial, a política de cotas.

Angela Randolpho Paiva em seu artigo *Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior* defende que as implementações de cotas raciais são necessárias como forma de reparações a pessoas e grupos historicamente discriminados, políticas que favoreçam a diversidade cultural e racial nas universidades e que fomentam a igualdade de oportunidades educacionais e a democratização do Ensino Superior, etc. (PAIVA, 2015, p. 151).

No entanto, o que se visualiza ainda é uma massa negromestiça longe de viver bem. A desigualdade sociorracial é um fato. O racismo existe e é um ingrediente que não falta no Brasil, mas ao mesmo tempo, nunca foi tão “combatido e as culturas negras tão valorizadas” (SANT’ANA, 2005). Qual o caminho a seguir para ascensão social? O discurso racialista mostrou-se inadequado, quando confrontada com a prática. Sabe-se que uma forma seria a

educação. Cotas? Bom, tem-se muito ainda que avançar num país com uma diversidade étnica ou de cores tão grande e diferente, e necessita, sim, de medidas ou políticas públicas para a inclusão de grupos que sofrem discriminação, e as ações afirmativas representam caminhos para exercício da cidadania, para o exercício do viver bem.

Embora todas essas conquistas são frutos de anos de lutas, de manifestações de movimentos sociais e negro, sabemos da importância do papel do Estado na efetivação dessas políticas, pois a boa vontade dos governos e oportunidade política possuem uma relevância forte na implantação de tais medidas.

Para Patrícia Lacerda Trindade de Lima (2010, p. 94), em *A importância das políticas públicas de ação afirmativa para negros no Brasil*:

O papel do Estado diante da questão da adoção de medidas de ação afirmativa para inclusão social dos negros é fundamental, pois, ainda que existam iniciativas ou medidas semelhantes que não estejam no âmbito estatal, diante da supremacia das suas decisões, sejam estas legislativas, administrativas ou jurídicas e diante da sua influência imperativa na vida dos cidadãos, subentende-se que todas as iniciativas são feitas com a permissão do Estado.

Segundo a autora, o papel do Estado é atuar como regulador social, buscando mecanismos que promovam a igualdade de oportunidade. É o Estado que, com suas decisões imperativas, ditas normas de conduta, deve pautar ações que prevaleçam os Direitos Humanos. O fato de o Estado promover políticas públicas específicas para a população afro-brasileira não o exime de políticas universalistas, já que estas não alteram o padrão de desigualdades, permanecendo o negro na base da pirâmide social.

3.3 As políticas públicas e a efetivação da Lei Nº 10.639/03 nos livros didáticos

Nos últimos anos, têm ocorrido no Brasil mudanças significativas que estão produzindo um intenso debate na sociedade em geral, e no meio acadêmico em particular, acerca da pertinência da adoção de políticas de ações afirmativas no combate ao racismo.

Esse cenário de mudança é fruto de um longo processo que, como já se viu, antecede aos governos dos últimos 20 anos. É fruto de uma construção e uma demanda ao longo de várias décadas que se intensificou no final da década de 1970 com a abertura política que ocorria nesse momento.

Em função dessas demandas, na década de 1980, ocorreu uma aproximação dos movimentos negros com os partidos políticos, em especial, os de esquerda. Esses movimentos, assim como outros movimentos sociais, trouxeram demandas sociais apreendidas por alguns partidos políticos que buscavam construir um discurso assentado na democracia:

A proximidade dos movimentos negros, em especial o MNU, com partidos e tendências políticas de esquerda foi intensa, gerando influências mútuas. Os militantes participantes dos movimentos negros possuíam outras identificações que influíram em aproximações com outros segmentos sociais e movimentos, entre eles, partidos políticos. (KOSSLING, 2008, p. 37)

A relação dos partidos políticos a partir de um “novo alinhamento” com os movimentos sociais que eclodiam em meio à efervescência política da época poderia promover uma base para a construção política pretendida pelos partidos, possibilitando um campo maior de filiados e eleitores. Isso fez com que ativistas afro-brasileiro ingressassem em partidos políticos com o objetivo de participar das decisões políticas e, assim, sensibilizar a população quanto aos seus problemas.

Com a redemocratização do país na década de 1980, muitos ativistas negros se instalaram no interior dos partidos a fim de levar a peleja em prol da valorização racial para o terreno político-institucional. Alguns deles, inclusive, saíram candidatos nas eleições. Esse fenômeno aconteceu sobretudo no Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Democrático Trabalhista (PDT) e no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). (DOMINGUES, 2008a, p. 110)

Alguns partidos, em especial de esquerda, vinham combatendo e fazendo campanhas acirradas e com um programa de combate ao racismo:

Na questão racial, o Partido dos Trabalhadores, em seu programa, marcava uma identidade quase absoluta com as bandeiras do Movimento Negro: “Apoio aos movimentos de defesa dos direitos social e política. Contra a discriminação da mulher. Defesa do patrimônio cultural dos negros, dos índios e das minorias. Demarcação das terras indígenas. Reconhecimento de sua propriedade coletiva e autodeterminação. Direitos ao controle do processo produtivo”. (CARVALHO, 2013, p. 206)

Os organismos que surgiram na década de 1980 representavam um avanço antirracista, no país, “um passo de criar um grupo de instituições públicas com o interesse de dar publicidade aos temas da discriminação e da desigualdade raciais, bem como de estimular o debate sobre ele” (ANDREWS, 1991, p. 38).

Entretanto, embora encontram-se organizados em muitos estados, nota-se que essas organizações e participações ainda são precárias. A população negra no Brasil continua sendo

a mais afetada pela desigualdade e a violência. No mercado de trabalho, pretos e pardos enfrentam mais dificuldades na progressão da carreira, na igualdade salarial e são mais vulneráveis ao assédio moral, afirma o Ministério Público do Trabalho (CERQUEIRA et al., 2017).

De acordo com o estudo, a população negra, jovem e de baixa escolaridade continua totalizando a maior parte das vítimas de homicídios no país, “de cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Jovens e afro-brasileiros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra” (CERQUEIRA et al., 2017, p. 30).

Outro dado revela a persistência da relação entre o recorte racial e a violência no Brasil. Enquanto a mortalidade de não negras (brancas, amarelas e indígenas) caiu 7,4% entre 2005 e 2015, entre as mulheres negras o índice subiu 22%.

O Atlas da Violência 2017, que analisou a evolução dos homicídios no Brasil entre 2005 e 2015 a partir de dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde, mostra ainda que aconteceram 59.080 homicídios no país, em 2015. Quase uma década atrás, em 2007, a taxa foi cerca de 48 mil, porém:

Ao se analisar a evolução das taxas de homicídios considerando se o indivíduo era negro ou não, entre 2005 e 2015, verificamos dois cenários completamente distintos. Enquanto, neste período, houve um crescimento de 18,2% na taxa de homicídio de negros, a mortalidade de indivíduos não negros diminuiu 12,2%. Ou seja, não apenas temos um triste legado histórico de discriminação pela cor da pele do indivíduo, mas, do ponto de vista da violência letal, temos uma ferida aberta que veio se agravando nos últimos anos. (CERQUEIRA et al., 2017, p. 31)

Dados da Síntese de Índices Sociais de 2014 coletados e processados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística são claros quanto as grandes desigualdades sociais díspares entre os grupos raciais. O que se observa, ainda, é uma grande diferença entre o acesso dos brancos e dos afro-brasileiros à educação, enquanto 22,2% da população branca têm 12 anos de estudos ou mais, a taxa é de 9,4% para a população negra. O índice de analfabetismo para a população negra é de 11,8% – maior que a média de toda população brasileira (8,7%) (IBGE, 2014).

Dos jovens entre 15 e 29 anos que não estudavam nem trabalhavam, 62,9% eram negros e negras, de acordo com o IBGE. A maternidade precoce é um dos fatores que levam as meninas a essa condição: do total de meninas de 15 a 19 anos sem estudo e sem trabalho, 59,7% tem pelo menos, um filho sendo que, destas 69% são negras. O documento revela:

Um avanço nesse sentido já pode ser observado com a queda significativa de 15,8% para 6,0% na proporção dos estudantes de 18 a 24 anos que frequentavam o Ensino Fundamental entre 2004 e 2013. Em 2013, entre os estudantes dessa faixa, 55,0% frequentavam o Ensino Superior, enquanto, em 2004, somente 32,9% desses estudantes estavam no nível de ensino recomendado para a sua faixa etária. Contudo, essa adequação da idade em relação ao curso frequentado ainda é bastante desigual dependendo da cor ou raça do estudante. Enquanto do total de estudantes brancos de 18 a 24 anos 69,4% frequentavam o Ensino Superior, apenas 40,7% dos jovens estudantes pretos ou pardos cursavam o mesmo nível. Essa proporção ainda é menor do que o patamar alcançado pelos jovens brancos em 2004 (47,2%). (IBGE, 2014, p. 109)

No que concerne entre o discurso e a prática, percebe-se um abismo ainda muito grande. Há muito o que se fazer, pois há muito chão ainda a ser percorrido entre a promulgação de uma legislação antirracista e sua efetivação na realidade social, distâncias essas muitas vezes inatingível.

Antônio Risério (2012, p. 381), no livro *A utopia brasileira e os movimentos negros*, propõe que embora alguns partidos e até governos tenham assimilado os discursos das chamadas “minorias”:

Não houve maior discussão nesse campo. Porque as principais lideranças do partido estavam preocupadas com outras coisas. Com a própria estruturação partidária, com as disputas internas, com o jogo político nacional, com estratégias eleitorais, índices e perspectivas econômicas. Com isso, os discursos das “minorias” foram incorporados literalmente. E assim permaneceram: indiscutidos e intocáveis.

Apesar da efetivação de algumas ações e políticas públicas, a população afro-brasileira está muito longe de viver bem no Brasil. A efetivação das políticas públicas de afirmação é um processo lento, gradual, que precisa ser acompanhado de perto pelos cidadãos e cidadãs brasileiras. Para Domingues (2008a, p. 114), em *Movimento Negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos*, o Movimento Negro centrou-se demais em atividades culturais e não numa efetivação de demandas pelos órgãos públicos:

Assim, é lícito afirmar que o Movimento Negro brasileiro centrou demasiadamente sua atenção nas atividades culturais, em vez de pressionar o Estado e a sociedade civil por direitos econômicos e políticos. É pela via política que podem ser tomadas medidas capazes de reverter os principais indicadores sociais desfavoráveis aos afro-brasileiros.

As escolas devem fomentar mais esta discussão do racismo, das ações e políticas públicas raciais, ou seja, devem desenvolver uma crítica acerca de como o conhecimento da cultura afro-brasileira, bem como dos seus pertencentes, a saber, o afro-brasileiro, é

trabalhado pelo sistema e de como esse trabalho é feito enquanto mecanismo de supressão das exigências legais.

Para Anísio Teixeira (*apud* TEIXEIRA; CASSIM, 2007), pensador educacional brasileiro, só a justiça social da democracia consiste na conquista da igualdade de oportunidades pela educação – e que só pela educação se poderia realizar um projeto brasileiro de civilização. Entretanto, ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos:

Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. (GOMES, 2005, p. 146)

As pessoas não nascem racistas, não nascem preconceituosas ou com modos de exercitar a discriminação, elas aprendem e desenvolvem o preconceito. Mandela já dizia que o “racismo é um aprendizado”. Não nascemos racistas, nos tornamos racistas. Ele é fruto das disposições sociais. Somos ensinados a agir com intolerância e a ter como critérios o que não deveria ser, possuindo cada vez mais a incapacidade de olharmos o outro como semelhante, tal como deveria ser e “construir uma nação livre, soberana e solidária, onde o exercício da cidadania não se constitua como privilégio de uns poucos, mas direito de todos, deve ser a grande meta a ser perseguida por todos segmentos sociais” (LOPES, 2005, p. 188).

Fruto das lutas e reivindicações do Movimento Negro, em 2003, é sancionada a Lei Federal Nº 10.639, que altera a Lei Federal Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e legitima a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do Brasil:

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

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003a)

Essa lei foi criada com o objetivo de levar para as salas de aula um conhecimento maior sobre a cultura afro-brasileira e africana do que somente a escravidão negra no Brasil. Propondo novas diretrizes para valorizar e ressaltar a presença africana na sociedade, além é claro, de ser um instrumento contra a discriminação e o preconceito racial.

Ainda em pleno século XXI, foi-se construindo uma imagem forte desqualificando e desconhecendo as culturas, os costumes, as tradições e as línguas das populações americanas e africanas escravizadas no Brasil. Promulgada há quinze anos, em 2003, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, a Lei Nº 10.639 (BRASIL, 2003a) determina o ensino da “cultura afro-brasileira” no ensino básico.

Em 2004, foram aprovados pelos Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004a) e a Resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004b), por esses pareceres se regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, conferindo propósito para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras.

Segundo Márcia Lima (2010, p. 85),

Na análise da documentação sobre lei e sobre a temática da educação em geral, percebe-se o esforço para implantar ações e programas com ela relacionados, dada a pressão do Movimento Negro em efetivá-la nas redes de ensino. Acredita-se que sua implementação é, depois das cotas no ensino público, o mote mais importante do Movimento Negro por ser considerada um marco normativo importante em termos de política de diversidade.

Com a Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a), também foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares, “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (BRASIL, 2003a). O dia da consciência negra é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil.

A lei foi criticada duramente por segmentos conservadores. Entretanto, conheceu também crítica de *esquerda*, ao se lembrar que não se impunha, não introduzir, em forma isolada, elementos de “cultura afro-brasileira”, o que retornaria, em forma inevitável, à visão estereotipada dos anos 1930 da contribuição do “negro” na “culinária”, na “música”, “na dança”, etc. (MAESTRI, 2018a, p.116).

Para essa visão, tratar-se-ia de uma apresentação “fatiada” de uma cultura [afro-brasileira] que pertenceria a um grupo “étnico” [os afro-descendentes] que, por sua qualidade,

deveria ser valorado como todos os outros grupos “étnicos”. Uma proposta, portanto, própria a visão “identitária” da sociedade (MAESTRI, 2018a).

Para outros, a lei “trouxe consigo a necessidade de mudanças no modo de pensar e organizar o conhecimento em sala de aula, tornando-se um marco na introdução de um tema pouco presente, até então, no universo escolar” (NASCIMENTO, 2015, p. 102). Lorene dos Santos (2011, p. 59) defende da importância da lei e de abordar tal temática, pois:

culturas tradicionalmente negadas ou silenciadas nos currículos é compreendida como importante estratégia de combate às desigualdades historicamente perpetuadas em nossa sociedade, visando o empreendimento de uma reeducação das relações étnico-raciais.

De qualquer forma, a lei existe e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, após a aprovação dessa lei, fez-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira.

Partindo daí, como trabalhar com essa temática em sala de aula? Os livros didáticos já estão todos adaptados com o conteúdo da Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a)? E os professores, se adaptaram ou se habilitaram para essa lei? Pois, como se falou acima, o currículo, os livros didáticos, assim como os professores exercem um importante papel no processo contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil, esses em conjunto dão conta da lei?

Não se pretende aqui dizer que a lei, por si só, dará conta e solucionará todos os problemas referentes ao racismo, mas contribuirá, pelo menos se acredita, para a criação de um sentimento de mais respeito e de aceitação das diferenças raciais no país, mesmo porque, após 15 anos da implantação da lei, existem inúmeras críticas que põem em dúvidas suas contribuições e sua eficácia para o enfrentamento do preconceito racial. Seus resultados ainda parecem pouco visíveis e palpáveis.

Os livros didáticos tradicionalmente foram carregados de uma visão bastante eurocêntrica, do colonizador e reverenciando tais temáticas:

Significa dizer que o saber ocidental constrói uma nova consciência planetária constituída por visões de mundo, auto-imagens e estereótipos que compõem um “olhar imperial” sobre o universo. Assim, o conjunto de escrituras sobre a África, em particular entre as últimas décadas do século XIX e meados do século XX, contém equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento quando não do próprio desconhecimento sobre o referido continente. Os estudos sobre esse mundo não ocidental foram, antes de tudo, instrumentos de política nacional, contribuindo de modo mais ou menos direto para uma rede de interesses político-econômico que ligavam as grandes empresas

comerciais, as missões, as áreas de relações exteriores e o mundo acadêmico. (HERNANDEZ, 2008, p. 17-18)

Durante muito tempo, o panorama de como o tema sobre a África e seus descendentes no Brasil aponta para a existência de uma grande lacuna ou para um período de esquecimentos sobre esses povos. A historiadora Selma Pantoja afirma que o continente africano foi marcado durante muito tempo, por uma desinformação e um silêncio muito grande:

O silêncio diz muita coisa: historicamente o continente é visto invariavelmente como o fornecedor de escravos. Hoje em dia, urge suprir as muitas falhas referentes ao ensino da dinâmica Histórica da África e de diferentes abordagens da cultura negroafricana além das relações daquele continente com as Américas e não só com o Brasil [...]. A ideia de uma África a-histórica provocada pela colonização europeia, infelizmente, ainda é predominante no nosso país. (PANTOJA, 2004, p. 22-23)

O historiador Valdemir Zamparoni (2007, p. 46), no artigo *A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro*, lembra que tem a sensação de que os escravos africanos caíram do céu ou brotaram da terra tal qual a cana-de-açúcar que cultivavam nos engenhos, já que os livros trabalhavam muito negros e mestiços no Brasil com pouca ou nenhuma referência à África:

Há uma década escrevi um texto no qual dizia que a marca da escravatura e a hegemonia branca [sic] tinham obscurecido a realidade e criado uma “invisibilidade”, uma “farsa de olhar e não ver, ou não querer ver” que se traduzia particularmente no ensino brasileiro no qual, com raras exceções, a presença negra estava restrita a algumas lamúrias nas poucas páginas dedicadas à escravatura e à África e aos africanos – mas também à Ásia – apareciam não como possuidores de historicidade própria mas como meros apêndices na história da expansão europeia. Passado esse capítulo da história europeia desapareciam misteriosamente, deixavam de “existir”.

Dessa maneira, para alguns autores, a lei vem com o propósito de contribuir para um novo olhar e uma mudança de postura sobre a história afro-brasileira; ela tem um intuito de “recuperar” a memória e a contribuição da cultura negra nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Todas as ações ou políticas afirmativas, e não somente a Lei Nº 10.639 (BRASIL, 2003a), direcionadas à questão do afro-brasileiro, têm como objetivo eliminar as desigualdades, seja de raça, etnias, religiões, gênero, etc., não buscam somente favorecer um grupo específico e sim todos os indivíduos, grupos minoritários que de alguma forma são discriminados:

Daí a importância e a urgência em todos os países do mundo, em implementar políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania por meio de uma pedagogia multicultural. Acredita-se que essa nova pedagogia possa contribuir na construção de uma cultura de paz e no fim das guerras entre deuses, religiões e culturas. (MUNANGA, 2015, p. 21)

O reconhecimento da diversidade cultural conduz à proteção de grupos minoritários. O reconhecimento dessas identidades minoritárias, no contexto nacional, leva a uma questão de justiça social e de direitos coletivos:

Na contramão da globalização neoliberal homogeneizante que quer arrastar todos os povos para o mesmo fosso, ocorre paralelamente, em todo o mundo, o debate sobre a preservação da diversidade como uma das riquezas da humanidade. A questão fundamental que se coloca em toda parte é como combinar, sem conflitos, a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais que protegem essa liberdade e essa diferença. Essa questão leva a uma reflexão complexa que abarca notadamente o político, o jurídico e a educação. (MUNANGA, 2015, p. 22)

As características que foram atribuídas ao afro-brasileiro e a identidade que foi criada no decorrer da história foram sustentadas por um processo de expansão colonialista e de domínio de um povo sobre o outro. É necessário que o afro-brasileiro seja, sim, trabalhado em nossas escolas com a complexidade que possuem:

Pela ocultação da complexidade e da dinâmica cultural própria da África, torna-se possível o apagamento de suas especificidades em relação aos continentes europeu e mesmo americano. Quanto às diferenças, são tratadas segundo um modelo de organização social e política, bem como de padrões culturais, próprios da civilização europeia. Em outros termos: aproximando por analogia o desconhecido ao conhecido considera-se que a África não tem povo; não tem nação; não tem passado, logo, não tem história. (HERNANDEZ, 2008, p. 18)

Sendo a escola um espaço de formação de cidadãos e construção de identidade, ela exerce um papel importante na efetivação desta lei e, junto, os livros didáticos, pois ambos possuem um papel fundamental na formação e na construção de representações acerca do outro. Nesse sentido, contar com um instrumento que atinja o maior número possível de alunos tem uma relevância na construção de um novo olhar sobre a cultura africana, mesmo porque a realidade da maioria das escolas mostra que o livro didático tem sido praticamente o único instrumento de apoio do professor e que se constitui numa importante fonte de estudo e pesquisa para os estudantes (SILVA E., 1996).

Ao livro didático é atribuída relevância já que este constitui num instrumento de apoio à prática pedagógica, auxiliando o estudante a ampliar sua compreensão e interpretação sobre

qualquer assunto. Assim, cabe ao professor buscar nos livros didáticos contribuições para que possa mediar a construção do conhecimento científico. Segundo Saviani (2007, p. 136), “os livros didáticos serão o instrumento adequado para a transformação da mensagem científica em mensagem educativa”.

Ezequiel Teodoro Silva (1996, p. 10-11), em seu Ensaio Científico *Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem*, lembra que:

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o *marketing* das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor o apresenta, com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis.

Se o livro didático tem essa relevância toda na formação de indivíduos e se durante a aprendizagem o aluno recebe concepções de mundo que o orienta de como se posicionar nele, é evidente a importância tanto dos currículos, quanto dos livros didáticos na luta contra o preconceito, pois o espaço escolar é responsável por boa parte da formação pessoal do indivíduo.

O currículo, assim como o livro didático, tem função transformadora e de “voz”. Devem estes provocar nas escolas, locais de discussão, de participação e de questionamentos, contribuir para um espaço onde os anseios e desejos dos estudantes possam ser ouvidos e considerados, devem envolver a construção de significados e valores culturais. Desse modo, os livros didáticos devem apresentar uma perspectiva mais humanista, baseados nas ideias de tolerância entre os vários grupos, as várias culturas e, para isso, tanto o currículo, como os livros didáticos precisam incorporar a desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais, questões tão salientadas ainda nestes (SILVA T., 2005; GARRIDO, 2017).

Porém, nota-se que a ausência de referenciais positivos voltados aos afro-brasileiros nos livros didáticos contribui para a baixa autoestima e para a propagação do sentimento de inferioridade nos alunos de afro-descendência:

os estereótipos são pontes para o preconceito e discriminação e são também pontes para a baixa estima e evasão escolar das crianças negras que sentem na pele, na mente e no coração a dor da ausência de uma referência positiva de seus antepassados. (CARVALHO, 2006, p. 99)

Esses livros didáticos geralmente trazem a imagem do afro-brasileiro em situações de inferioridade em relação às demais etnias (SANT'ANA, 2005).

Em várias imagens são representados negros como pobres e miseráveis. A questão principal não é a apresentação destas imagens nos livros didáticos, uma vez que a população negra é a maioria entre a população pobre do Brasil, mas sim a excessiva apresentação dessas imagens ligando sempre a pobreza ao negro ou negra sem a contraposição com outras imagens positivas. (RATTS, 2006/2007, p. 52)

Historicamente, serviam para auxiliar os professores que não possuíam a formação docente e também eram os principais instrumentos de disseminação do conteúdo e do método prescrito pelos setores dominantes. No entanto, tornou-se velozmente o material impresso mais difundido pelo país por atingir grande parte da população. Assim, as mudanças propostas na lei sustentam-se na mudança da perspectiva do olhar que o ensino de História deu aos afro-descendentes e africanos até então.

Em oposição a uma história marcada pela passividade diante da escravidão, por representações eurocêntricas, focada apenas nos aspectos folclóricos e culturais ou em um tratamento da África como algo exótico ou culturalmente uniforme, o ensino que agora se propõe busca descobrir outros aspectos, antes pouco ou nada abordados, como a diversidade linguística, cultural e religiosa dos povos africanos e de que forma toda essa diversidade contribuiu para a formação da identidade brasileira. Quanto à obrigatoriedade da inserção de conteúdo, a ideia é que se amplie o espaço dado à África nos currículos escolares, nos livros didáticos, de modo que ela seja mais estudada, pois: “há, então, um nexo muito íntimo entre o currículo e aquilo em que nos transformamos” (CRESTANI, 2003, p. 39).

Como são esses que comandam as atividades nas salas de aula e, muitas vezes, suprimem a voz não só do aluno, mas também do professor: “professores e alunos tornaram-se seus escravos, perdendo autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino-aprendizagem deveria criar” (FREITAG et al., 1997, p. 128); daí uma das formas de denunciar os problemas educacionais é a ampliação de análises de conteúdo dos livros didáticos, em que, muitas vezes, se percebe a presença da manipulação, do preconceito, da discriminação, da mistificação, da legitimação da dominação, etc.

Afinal de contas, se pensarmos na escolha deles, temos uma questão bastante séria, visto que sua produção está, muitas vezes, diretamente associada ao mercado editorial (GARRIDO, 2017), isto é, as editoras estão muito mais preocupadas com a aceitação do “produto” no mercado e não com os ideais pedagógicos do livro enquanto instrumento didático, facilitador do processo de ensino-aprendizagem:

os Livros Didáticos, ao sistematizarem áreas de conhecimento, sequenciando a transmissão de conteúdos e organizando o pensamento, não o fazem de uma forma neutra, pois privilegiam valores e verdades que se pretende transmitir. (OLIVEIRA, 1998, p. 10)

Chartier (1999, p. 17), no livro *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*, assinala:

Todo esse trabalho de adaptação – que diminui, simplifica, recorta e ilustra os textos – é comandado pela maneira através da qual os livreiros e impressores especializados nesse mercado representam as competências e expectativas de seus compradores. Assim, as próprias estruturas do livro são dirigidas pelo modo de leitura que os editores pensam ser o da clientela almejada.

É evidente que o livro didático não é o único instrumento de construção do conhecimento acerca de temas de diversidade étnica, porém essa representação negativa repetitiva deve ser revisada (CARVALHO, 2006), deve ser analisada e denunciada. Lidar com um passado de esquecimento, desconstruir conceitos, ideias e reverter estereótipos e representações inadequadas dos afro-brasileiros e construir uma prática que promova mais equidade exige adequar-se ao propósito da lei e, conseqüentemente, alterações nos livros didáticos.

3.4 Os livros didáticos e sua história

Para alguns autores, o livro didático no Brasil é uma consequência direta da Revolução de 1930. A sua história, no começo, não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade: partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc. (FREITAG et al., 1997, p. 11-12).

Com as mudanças políticas dos anos de 1930 e a necessidade de organização de programas curriculares e de manuais escolares que privilegiassem as orientações nacionalistas do Estado, novas diretrizes foram adotadas para as políticas educacionais. (GARRIDO, 2017, p. 20)

Remontam 1937 as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo então Estado Novo, para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural, criando-se o

INL (Instituto Nacional do Livro) órgão subordinado ao Ministério da Educação (MEC). Com o Decreto-Lei Nº 1.006 de 30/12/1938 (BRASIL, 1938), define-se, pela primeira vez, o que deve ser entendido por livro didático (BALDISSERA, 1993).

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938)

Nesse mesmo decreto, o governo cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) para fiscalizar a elaboração do livro didático, controlando as informações que circulariam dentro das escolas: “Essa comissão tinha muito mais a função de um controle político-ideológico que propriamente uma função didática” (FREITAG et al., 1997, p. 13).

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

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

§ 1º 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)

Na vigência do Estado Novo (1937-1945), durante a ditadura de Vargas, o ministro Gustavo Capanema empreendeu reformas no ensino, regulamentadas por vários decretos de 1942 a 1946 e denominadas de Leis Orgânicas do Ensino. Essa reforma, conhecida como Reforma Capanema, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura (ARANHA, 2006).

O governo de Getúlio Vargas, de certa forma, efetivou ações concretas sobre as políticas de livros didáticos, sendo o incentivador, o organizador, o controlador e um comprador importante (GARRIDO, 2017).

Somente em 1966, o gênero didático volta à cena com a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED); essa comissão objetivava coordenar a produção, edição

e distribuição do livro didático e contava com o financiamento assegurado pelo acordo MEC-USAID³ (*United States Agency for International Development*) (GARRIDO, 2017).

Esse acordo tinha como objetivo tornar disponíveis milhões de livros para estudantes brasileiros no período de três anos, de forma gratuita. O que os funcionários e assessores do MEC descreviam como ajuda da USAID era denunciado por críticos da educação brasileira como um controle americano no mercado livreiro, especialmente no mercado do livro didático, garantindo, também, o controle ideológico (FREITAG et al., 1997). O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos (BRASIL, 2017).

Em 1970, a Portaria N° 35, de 11/03/1970⁴, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL) que passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da COLTED, que foi extinta. Em 1971, ocorreu o fim do convênio MEC/USAID, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático (BRASIL, 2017).

Dando continuidade à sua política de distribuição do livro didático, com o Decreto N° 77.107 de 04 de fevereiro de 1976, o governo assume a compra de boa parte dos livros para distribuir às escolas. Com a extinção do Instituto Nacional do Livro (INL), a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do Programa do Livro Didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2017), “a Ditadura Militar parece ter sido um momento importante para as editoras, afinal, o Estado garantiu auxílio financeiro para os maquinários modernos e proporcionou ao material didático função central no processo de ensino” (GARRIDO, 2017, p. 25).

A década de 70 traz consigo notável influência norte-americana, que, desde 1964, já se fazia. Institucionaliza-se a supervisão escolar (restringindo-se a figura da inspeção) [...] o país entra na era do tecnicismo, popularizando-se conceitos tais como “*input*”, “*output*”, “*feedback*”, “administração por objetivos”, “ensino por

³ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual Ensino Fundamental) ao Ensino Superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976.

⁴ Para mais informações, consultar: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-hist%C3%B3rico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==>. Acesso em: 24 maio 2019.

objetivos”, “ensino para a competência”, enfim um acervo de mudanças, nos diferentes setores da vida nacional. (BALDISSERA, 1993, p. 17-18)

Segundo Katia Abud (1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1961, legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da Educação Básica ao Ensino Superior), representou a “americanização” do currículo, promulgada num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão de obra para a indústria, iniciando um processo de tecnização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema (BRASIL, 1942) criticada como sendo livresca e elitista.

Todavia foi na década de 1980 que inúmeras transformações ocorreram na constituição e política do livro didático. Em 1983, em substituição à FENAME, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o PLIDEF. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros, a ampliação do programa com a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental, pois apenas as Séries Iniciais do Ensino Fundamental recebiam os livros. Finalmente com o Decreto Nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 (BRASIL, 1985), o PLIDEF dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), determinando que a indicação do livro passe a ser realmente do professor; que o livro deve ser reutilizado, implicando no aperfeiçoamento das técnicas para a sua produção, visando a uma maior durabilidade; fim da participação financeira dos estados, passando o controle decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante – FAE (BRASIL, 2017).

Diante dessas mudanças na constituição e na política dos livros didáticos, levantamentos e pesquisas acadêmicas dedicaram-se a flagrar nestes e nos paradidáticos brasileiros algumas distorções e erros crassos, pois não levavam os alunos à compreensão da realidade e ainda impediam que eles se situassem no espaço e no tempo da realidade social brasileira, indispensável para a formação da cidadania, enfim, livros que estimulavam ao preconceito (MUNAKATA, 2014).

No final dos anos 70 e início dos 80, o movimento de ampliação das pesquisas históricas e do repensar do ensino é acompanhado por um processo de mudanças nas relações entre o conjunto da Indústria Cultural e as instituições educacionais produtoras de conhecimento. A indústria editorial passa a participar ativamente do debate acadêmico, adequando e renovando os materiais, aliando-se aos setores intelectuais que cada vez mais dependem da mídia para se estabelecerem na carreira acadêmica [...]. (FONSECA, 1993, p. 142)

Essa renovação dar-se-á nos livros didáticos, com novas abordagens, novos temas, mas também nas editoras. Estas tiveram de se reorganizar, consolidando-se como verdadeiras

indústrias. Toda essa profissionalização da indústria editorial que se verificou nos anos 70 e, com maior intensidade nos anos 80, também coincidiu com o forte processo de concentração do setor liderado por editoras da área dos didáticos. As oito maiores editoras brasileiras dedicam-se basicamente a livros didáticos e concentram cerca de 70% dos trabalhadores do setor editorial (MUNAKATA, 2014).

Ao longo do período de 1971-88, antigos livros didáticos foram revistos e reeditados, intensificando-se a produção editorial e lançando-se ao mercado uma ampla oferta de obras de novos autores. Entretanto, paralelamente a tal produção considerável parece também ter-se desenvolvido maior espírito crítico no magistério, provavelmente oportunizado, em parte, pelo processo de abertura política e, nos anos 80, pela expansão de conceitos tais como educação popular, educação libertadora, abordagem marxista e outros cujo foco escapa do tecnicismo dos anos 70. (BALDISSERA, 1993, p. 18)

A partir da década de 1990, define-se critérios para avaliação dos livros didáticos; dessa forma, em 1996, é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª séries. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático (BRASIL, 2017).

Para compreender a estrutura criada para a execução das avaliações e aquisições dos livros didáticos, dois documentos são fundamentais: o Edital de Convocação para a inscrição no Processo Seletivo de Livro e Guia de Livros Didáticos. O primeiro é o instrumento utilizado pelo Estado para definir normas de inscrição; condutas de participação; documentação necessária; etapas de avaliação da obra (características físicas e de conteúdo); aquisição; e entrega [...]. O Guia de Livros Didáticos [...] tem por função auxiliar a escolha do livro didático a ser selecionado e utilizado pelo professor. (GARRIDO, 2017, p. 29-30)

Essas mudanças e ampliações de produção e distribuição desses livros estão inseridas num contexto mundial. Em 1990, acontece na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos ou Conferência de Jomtien, já que aconteceu na cidade tailandesa de mesmo nome. O objetivo dessa conferência era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais (ONGs). Em decorrência dos compromissos assumidos na conferência, foi elaborado no Brasil em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 2017).

O Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo). (MENEZES; SANTOS, 2001a, p. 10)

É nesse contexto que se amplia a distribuição dos livros didáticos. Com a extinção, em fevereiro de 1997, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ampliando a distribuição para todo o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Em 2000, é inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª séries; em 2001, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000. Em 2003, amplia-se ainda mais a distribuição com a Resolução CD FNDE Nº 38 de 15 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003b), que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM) (BRASIL, 2017).

Percebe-se, dessa forma, o grande controle do Governo Brasileiro sobre a produção e distribuição deles. Não houve, até recentemente, fora do Estado, outras instituições no Brasil capazes de influenciar, formular e redirecionar o processo decisório sobre o livro didático. As editoras, o mercado livreiro, as associações científicas ou os sindicatos, as organizações de pais e alunos, etc. não têm revelado força suficiente para influenciar essa política estatal, quase integralmente entregue a técnicos e assessores da burocracia governamental. Nem mesmo as editoras. À luz do poder econômico, elas preferem seguir as instruções dadas pelo Estado a respeito do currículo mínimo (FREITAG et al., 1997).

O certo é que o Estado figura como agente principal da política do livro didático, praticamente o único responsável pelo processo decisório em relação ao conteúdo e ao uso do livro, pois o roteiro que orienta a formulação dos conteúdos desses livros é definido pelas várias instâncias estatais. As editoras, atendendo ao pedido do Estado, esperam corresponder a sua expectativa, já que este é o grande comprador. Para minimizar os riscos, as editoras se atêm o mais próximo possível aos guias curriculares (FREITAG et al., 1997).

O comprometimento estatal na compra de livros didáticos e o sistema de avaliação posto em prática exigiram que o ramo editorial acompanhasse esse processo [...]. O setor didático sempre representou para as editoras brasileiras um filão a ser explorado [...]. A centralidade que ocupou o livro didático no ensino e nas políticas

educacionais do país refletiu no setor editorial brasileiro. (GARRIDO, 2017, p. 43-44)

No entanto, defensores, críticos, políticos e cientistas, professores e alunos são unânimes em relação ao livro didático, dizendo que ele deixa muito a desejar, mas é indispensável em sala de aula – “Se com o livro é difícil, sem ele é muito pior” (FREITAG et al., 1997). É ainda o recurso mais utilizado em sala de aula, se não o único. O professor confia muito nele, acreditando encontrar ali o programa adequado ao ensino (BALDISSERA, 1993).

4 A LEI Nº 10.639/03 NOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA REGIÃO DA AMESC

A implementação da Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a), que determinou a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas no ensino básico, trouxe a necessidade de mudanças nos livros didáticos. Sabendo que os livros didáticos são instrumentos de grande importância adotados pelos professores e que estes contribuem para a formação das identidades e na elaboração de representações dos diferentes grupos étnicos que compõem a população brasileira, este capítulo visa fazer uma análise comparativa de alguns livros didáticos de História do Ensino Médio anteriores a 2003, ano da lei, com alguns posteriores à lei, avaliando os discursos abordados e se, de fato, a lei vem contribuindo para uma melhor narrativa sobre o afro-brasileiro e, conseqüentemente, para a efetivação de um ensino qualificado de temática tão importante para a reparação de grupos até então silenciados na nossa sociedade.

Antes dessa análise, na primeira parte deste capítulo, se faz uma explanação sobre a disciplina de História e sua trajetória, em um caminho bastante difícil e nada tranquilo. Também se aborda os novos olhares historiográficos que trazem a diversidade cultural enquanto saber escolar, dando visibilidade a grupos silenciados, bem como a Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a), que apresenta novas perspectivas contribuindo para avançar na produção historiográfica sobre a África e os afro-brasileiros.

4.1 A disciplina História, o livro didático de História e a Lei Nº 10.639/03

O livro didático é resultado, como vimos anteriormente, de um conjunto de interesses, de escolhas e está longe de ser neutro. Sempre parte de uma “tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo” (APPLE, 2001, p. 53). No artigo *O livro didático e a implementação da Lei Nº 10.639/03 no ensino da História*, Jaciene Florentino Nascimento (2015, p. 104) afirma:

O pensar o livro didático e os seus conteúdos exigem levar em consideração as interferências editoriais, do Estado e dos agentes da educação, em sua composição,

em termos de concepções teóricas e ideológicas. O livro, portanto, não é obra apenas do autor, mas responde a uma série de parâmetros determinados pelo PNLD e pelas editoras que, não raro, interferem na ordem, na forma, e, por vezes, nos próprios conteúdos, aumentando, com isso, as possibilidades de terem suas obras bem avaliadas no Guia de Livros Didáticos.

Em se tratando do livro didático de História, ele tem suas particularidades, pois este é um instrumento de divulgação de ideias, de conceitos, de cultura, de povos, de diferenças, de desmistificar certos conceitos, de construir valores, identidades; assim sendo, tem uma importância muito grande no despertar do senso crítico das pessoas, em especial dos alunos.

A trajetória da História como disciplina escolar no Brasil não foi tranquila, tanto em relação à sua introdução na grade curricular da escola secundária⁵ quanto à elaboração de seus programas. Ela se desenvolveu buscando o fortalecimento do Estado, conformação material da nação. Uma análise mais detalhada de documentos do século XIX sobre a disciplina História mostra a permanência dos temas e das concepções que vêm norteando os programas até período bastante recente.

Sob influência do pensamento liberal francês, essa disciplina nasceu como matéria escolar em 1838 com o propósito de ajudar na construção da nação brasileira, pois tinha o papel de formar juízos de valor e o patriotismo tão necessário para a identidade nacional (CAIMI, 2001, p. 27).

Tratava-se de uma história eurocêntrica, que apresentava a civilização ocidental como origem e modelo para toda a história da humanidade. Assim, não havendo no Brasil pesquisas históricas que pudessem orientar programas de ensino mais consistentes, o ensino da história do país manteve, ao longo do Império, um caráter elitista e ideológico. (CAIMI, 2001, p. 29)

Com a Proclamação da República, sua consolidação dar-se-ia com a implantação de um sistema de educação que difundisse o sentimento nacional e o patriotismo. Dessa maneira, a disciplina de História teria uma função fundamental neste propósito, contemplando o estudo dos feitos de brasileiros ilustres e suas biografias, incentivando festas comemorativas às datas nacionais, promovendo visitas a museus e monumentos nacionais, bem como ensinando cantos patrióticos (CAIMI, 2001).

Embora, na Primeira República, se promoveu o impulso inicial, foi no governo de Getúlio Vargas que se efetivou a primeira reforma de ensino de alcance nacional (CAIMI,

⁵ A escola secundária ou educação secundária constitui o ensino ministrado aos adolescentes, com idades que podem ir dos 10 aos 18 anos, conforme o país e o seu sistema educativo. Caracteriza-se por constituir uma transição do ensino primário (tipicamente obrigatório, genérico e ministrado às crianças) para o ensino terciário (tipicamente opcional, especializado e ministrado a adultos).

2001). Se os primeiros programas surgiram no momento de construção da nacionalidade inseridos na luta pela manutenção da Independência e pela criação de uma identidade nacional, os historiadores apontam para 1930 como um marco da retomada da concepção de Estado Nacional e da busca de uma identidade para o povo brasileiro, com a Reforma Francisco Campos, então Ministro da Educação, em 04 de abril de 1932 (ABUD, 1998).

Abud (1998, p. 32) ainda afirma que:

A Reforma Francisco Campos [...] criou o curso seriado e a programação unificada para o curso secundário, que passava a ser ministrado por escolas autorizadas pelo Ministério, em todo o território nacional. [...] Os programas e as respectivas orientações metodológicas foram organizados por comissões formadas pelos órgãos públicos educacionais e, segundo Guy de Holanda⁶, são até hoje desconhecidos os nomes dos que elaboraram os programas de História.

Nessa perspectiva, a disciplina de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros. As orientações dos programas eram um instrumento ideológico para a valorização de um *corpus* de ideias, crenças e valores centrados na unidade de um Brasil, em um processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse o ocultamento da divisão social e a direção das massas pelas elites (ABUD, 1998).

A mesma preocupação está presente nos programas de 1942, a Reforma Capanema (BRASIL, 1942), já citados anteriormente. Nas Instruções Metodológicas que acompanhavam os programas e orientavam os professores para o exercício de sua prática pedagógica, destacava-se a importância da História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional que se evidenciava nos livros didáticos (ABUD, 1998).

Em relação ao papel do ensino de história a partir do Estado Novo, para o curso secundário, a proposta era de organizar um ensino capaz de despertar a consciência patriótica, priorizando-se o caráter humanístico em detrimento do científico. Isso se justificava porque deste último não se podia esperar uma formação patriótica, visto que as ciências não têm pátria, sendo, naquele momento, essencial o fortalecimento da nação. (CAIMI, 2001, p. 37)

Na Ditadura Militar, a partir da década de 1960, a disciplina de História assim como a Geografia perderam um grande espaço na grade curricular, pois essas disciplinas no 1º grau (hoje Ensino Fundamental) foram substituídas por Estudos Sociais, enquanto no 2º grau (Ensino Médio), manteve-se para atender os exames pré-vestibulares.

⁶ HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro: 1931-1956**. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1957.

Os programas [...] foram reduzidos a uma listagem factual, na perspectiva da História Política, seguindo as programações antigas. Os valores inculcados neles eram os que predominavam no pós-guerra, como o da pacificação e união entre os povos e as questões colocadas pela Guerra Fria, como a importância da democracia liberal e o repúdio ao comunismo. (ABUD, 1998, p. 40)

Selma Guimarães Fonseca (2012, p. 30), em *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*, lembra que isso leva a concluir que, na tentativa deliberada de substituir História e Geografia por Estudos Sociais, havia uma forte intenção de dissolução desses campos do saber como disciplinas autônomas e críticas. A autora continua:

Assim, no período ditatorial, sobretudo após 1968, o ensino de História afirmou-se como instrumento de poder, de dominação, estratégia política do Estado. Este fato não era inédito nem algo característico do nosso país. A história, como disciplina formativa, pode manipular fatos, acontecimentos, histórias, dados que são variáveis importantes na correlação de forças. A História e o seu ensino podem propiciar uma intervenção direta no social, por meio do trabalho com a memória coletiva. Nesse sentido, o ensino na educação escolar básica, que forma crianças e jovens, esteve submetido à lógica política do governo.

Constata-se, até pelo que já se viu, anteriormente, que os programas de ensino, os currículos elaborados e implementados na década de 1970, corporificaram-se no livro didático. Ocorreu sua adoção em massa, incentivado pelo Estado e pela indústria editorial brasileira, assumindo-o, assim, como a forma do currículo e do saber histórico nas escolas.

O projeto para o ensino de História com objetivos para uma construção e manutenção da nacionalidade brasileira até a década de 1970 passou ser profundamente questionado a partir da década de 1980, havendo uma crítica a antigos referenciais teóricos, historiográficos e metodológicos (CAIMI, 2001, p. 44).

Com a redemocratização, a partir da década de 1980, surgiram inúmeras pesquisas visando denunciar a debilidade do campo educacional; houve, na sociedade, uma organização em busca da remoção das heranças do autoritarismo. Vários grupos a partir daí passaram a ser ouvidos. Amplia-se as análises dos conteúdos dos livros didáticos, privilegia-se grupos que até então a historiografia silenciou: “o mesmo ocorreu com a metodologia até então influenciada pela objetividade positivista, que passou a receber influências benéficas das demais ciências sociais” (NADAI, 2012, p. 31). As transformações iam além de meras mudanças de conteúdo, estava em voga a elaboração de um novo estudo da História que respondesse afirmativamente às novas indagações. Dessa maneira, presenciou-se um novo debate, resultando na adequação e renovação dos materiais didáticos, ajustando-se aos interesses do momento (GARRIDO, 2017). Os livros didáticos de História não ficaram fora disso.

Deve-se atentar que, até pouco tempo atrás, as questões postas pelos programas curriculares, pelas produções didáticas e demais recursos e materiais de ensino giraram sobre os que deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação, que foi explanado anteriormente. Procurou-se construir uma identidade comum na qual os grupos étnicos apresentavam-se de maneira harmônica e não conflituosa. Em decorrência disso, criou-se uma ideia muito forte até hoje, de uma nação que formou e se caracterizou pela contribuição harmoniosa de diversas classes sociais (NADAI, 2012).

O passado aparece, contudo, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A História se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – cidadão nacional- destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira. (NADAI, 2012, p. 30)

Contrariando essa tendência, no final da década de 1970 e se intensificando na década de 1980, percebe-se uma produção historiográfica renovada e revisada e sempre tentando encontrar novas abordagens, novos rumos e novos problemas. Alguns temas que até então não eram privilegiados pela historiografia tornaram-se objetos de reflexão dos profissionais da História (NADAI, 2012).

Por muitos e muitos anos, o ensino dessa disciplina centrava-se na concepção positivista e reproduzia uma História dita “eurocêntrica” sustentada pela crença de que o desenvolvimento histórico é resultante de uma “ordem” e de um “progresso” natural, culminando numa sucessão de fatos explicados por uma relação lógica de causas e efeitos, cujos atores são sempre os grandes nomes da História Política (ARANHA, 2006).

A partir da década de 1980, no Brasil, foi se abrindo o campo da explicação social para uma visão de totalidade histórica. Sob influência do Marxismo, da Nova História e da Historiografia Inglesa, alguns livros didáticos se renovaram e outros surgiram incorporando avanços acadêmicos que contribuíram para maior criticidade na abordagem histórica:

no passado, podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as “gestas dos reis”. Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocultado, deixado de lado ou simplesmente ignorado. (GINZBURG, 2006, p. 11)

O ideário desta “nova” proposta trouxe consigo o advento da interdisciplinaridade das Ciências Sociais, que, por sua vez, pretendia formar uma massa de cidadãos não obedientes ou dóceis diante das ordens estabelecidas. Buscava-se uma educação mais crítica e interativa.

Primeiramente, há de se observar que a “nova” História começou a privilegiar toda a atividade humana, desde os mínimos detalhes, o trivial e o cotidiano:

Tão logo se deu conta da importância de entender o seu ofício como a Ciência que estuda o homem no tempo e no espaço – e essa percepção também se dá de maneira cada vez mais clara e articulada em meio às revoluções historiográficas do século XX – os historiadores perceberam a necessidade de intensificar sua interdisciplinaridade com outros campos do conhecimento. Emergiu daí uma importantíssima interdisciplinaridade com a Geografia [...] com a Crítica Literária, com a Semiótica e com tantas outras disciplinas que ofereceram novas possibilidades de métodos e técnicas aos historiadores. (BARROS, 2005, p. 97)

Tal preocupação explica um relativismo cultural que destrói as tradicionais hegemonias temáticas que distinguem acontecimentos que são importantes e merecem ser narrados de outros que devem ser postos de lado e esquecidos.

Um segundo ponto que cabe sublinhar é a obrigatoriedade de se redefinir as fontes, ainda muito presas aos registros oficiais e aos documentos preservados em arquivos, buscando outros tipos de evidências confiáveis:

Na verdade, todas as outras abordagens documentais, e quaisquer fontes que o historiador se disponha a tomar para constituir o seu corpus documental- sejam documentos propriamente ditos, fontes textuais diversas, objetos da cultura material, imagens iconográficas, discursos pronunciados, canções folclóricas, terrenos dispostos para a produção agrícola, ou uma topografia urbana- tudo isto, esta combinação adequada de fontes e uma abordagem possível, forma mais propriamente a base material a partir da qual o historiador territorializa o seu espaço. (BARROS, 2005, p. 125-126)

Não é possível ao historiador se utilizar de um arquivo, reproduzindo o que ali está para uma mera finalidade de conservação documental. Essa distinção entre uma “antiga” e uma “nova” História permite aprofundar a incursão no sentido de se ter presente a inadequação de um modelo teórico tradicional e a consciência do rompimento, estabelecendo com clareza que tipo de perspectiva histórica se rejeita radicalmente e que espécie de historicidade se busca. Não mais uma História de justificações do passado, mas de transgressões e rupturas com relação ao presente (BARROS, 2005).

E foi graças a essa mudança de pensamento, que começou no final do século XIX, que hoje temos novos olhares sobre o passado, surgiram teorias que sob alguns aspectos se contrapuseram à tendência positivista (tradicional), ressaltando que o fato histórico é, de certa forma, “construído” desde as hipóteses que orientam a sua seleção até a escolha de um método. Por isso, dizem esses novos historiadores que é ilusão pensar que a história reconstitui o fato “tal como aconteceu”.

A partir de 1929, começou o movimento conhecido como Escola dos Anais ou dos *Annales*, do qual participavam diversas gerações de historiadores que buscavam o intercâmbio da História com as diversas ciências sociais e psicológicas, ampliando o campo de pesquisa histórico, ao mesmo tempo que abriam fecundo debate teórico-metodológico para a renovação dos estudos historiográficos:

Dessa maneira, aglutinaram-se tendências diferentes, algumas delas aparentemente inconciliáveis, mas que coexistiram. Mesmo porque com o termo “Escola”, não devemos supor uma orientação monolítica de um método ou de uma teoria específica, mas um movimento que estimulou inovações e que comportava várias matrizes teórico-metodológicas, desde o seu início até hoje. (ARANHA, 2006, p. 23)

Peter Burke, no livro *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*, salienta:

Da minha perspectiva, a mais importante contribuição do grupo dos Annales [...], foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à linguística, da economia à psicologia. Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais. (BURKE, 1991, p. 126-127)

Essa tendência conquistou o público de um modo geral, pois privilegiou temas antropológicos, como as antigas formas de vida e atitudes coletivas: família, festas, rituais de nascimento, infância, sexualidade, casamento, morte, etc. Também renovada, a historiografia marxista que, além das análises baseadas na infraestrutura e luta de classes, incluíram outros aspectos culturais do cotidiano que ajudam a compreender a construção da consciência de classe (ARANHA, 2006).

Desse modo, percebe-se que a historiografia contemporânea faz articulação entre a micro e a macro-história, estabelecendo ligações entre a história econômica e o papel dos indivíduos, bem como de segmentos até então pouco estudados ou silenciados (ARANHA, 2006).

A história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história [...] vários novos historiadores estão preocupados

com “a história vista de baixo”; em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social. (BURKE, 1992, p. 12-13)

Nessa perspectiva, tornou-se viável estudar aspectos que até então não eram mencionados nas academias e ampliou-se à visão dos agentes elaboradores da história, Burke (1992, p. 11) continua:

[...] a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana [...]. Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem, como por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira, os gestos, o corpo. [...] O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural” sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço.

A partir dessas novas concepções metodológicas, surgiram trabalhos mais sistematizados e abordando também uma História Local e Regional. Percebe-se a partir daí uma importância do estudo da História Local e Regional no universo historiográfico, uma vez que ela aproxima o historiador do seu objeto de estudo. A narrativa deixa de ser fundamentada em temas distantes para se incorporar aos fenômenos históricos da região. Aquele passado distante, cede espaço para algo mais palpável: “o recorte regional, permitia o esgotamento das fontes disponíveis para a pesquisa, garantindo a veracidade dos resultados” (VISCARDI, 1997, p. 85).

Do macroespaço que abriga civilizações, a historiografia moderna apresentava agora a possibilidade de examinar os micros espaços que abrigavam populações localizadas, fragmentos de uma comunidade nacional mais ampla. A História Local nascia, aliás, como possibilidade de confirmar e corrigir as grandes formulações que haviam sido propostas ao nível das histórias nacionais. (BARROS, 2005, p. 107-108)

Essa abordagem possibilita novas visões sobre o processo de aprendizagem da História, compreende-se que a realidade histórica não está isolada no mundo, mas é parte de um processo histórico, valoriza-se as múltiplas identidades culturais e sociais:

Em seu célebre artigo sobre “A História Local”, Pierre Goubert⁷ chama atenção para o fato de que a emergência da história local dos anos 1950 havia sido motivada precisamente por uma combinação entre o interesse em estudar uma maior amplitude social (e não mais apenas os indivíduos ilustres, como nas crônicas regionais do século XIX) e alguns métodos que permitiriam este estudo para regiões mais localizadas. (BARROS, 2005, p. 109)

⁷ Pierre Goubert foi um historiador francês. Especialista nos séculos XVII e XVIII, integrou a segunda geração da Escola dos *Annales*.

Passa a existir uma maior preocupação de se fazer estudos mais particularizados, pois, para os defensores, enquanto a historiografia nacional ressalta as semelhanças, a História Regional lida com as diferenças, com as multiplicidades:

Quando um historiador se propõe a trabalhar dentro do âmbito da História Regional, ele mostra-se interessado em estudar diretamente uma região específica. O espaço regional, é importante destacar, não estará necessariamente associado a um recorte administrativo ou geográfico, podendo se referir a um recorte antropológico [...]. Mas, de qualquer modo, o interesse central do historiador regional é estudar especificamente este espaço, ou as relações sociais que se estabelecem dentro deste espaço, mesmo que eventualmente pretenda compará-lo com outros espaços similares ou examinar, em algum momento de sua pesquisa, a inserção do espaço regional em um universo maior [...]. (BARROS, 2004, p. 153)

Os historiadores que seguem essa prática historiográfica pretendem construir narrativas que tem buscado uma descrição mais realista do comportamento humano. Por um estilo realista, compreendem tanto um recorte que privilegia as histórias particulares de indivíduos, vilarejos e grupos específicos, como uma abordagem que compreende a ação social como o resultado de uma constante negociação, manipulação, escolhas e decisões individuais.

Precisa-se buscar referências, pesquisar, demandar, estudar, perceber o entorno, ir além, observar e ouvir a expressão da vida e da cultura nas várias formas em que ela se apresenta em nosso meio. Vive-se em uma sociedade multicultural, onde convivem inúmeras etnias e já não é mais aceito que só os conhecimentos proporcionados pela visão de mundo eurocêntrica, branca, católica e masculina estejam representados na maneira como monta os currículos escolares.

Dessa forma, esses novos olhares da historiografia trazem a diversidade cultural enquanto saber escolar, trazem para as aulas de História as discussões acerca da realidade dos sujeitos educacionais, objetivando, assim, elementos significativos que proporcionem interesse e sentido no processo de ensino aprendizagem. Através dessa nova perspectiva, questiona-se os métodos de ensino e como se evidencia nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os métodos tradicionais de ensino – memorização e reprodução – passaram a ser questionados com maior ênfase. Os livros didáticos difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares foram criticados nos conteúdos e nos exercícios propostos. A simplificação dos textos, os conteúdos carregados de ideologias, os testes, os exercícios sem exigências de nenhum raciocínio foram apontados como comprometedores de qualquer avanço no campo curricular formal (BRASIL, 1998).

As mudanças curriculares no ensino de História no interior das escolas são estratégias não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também na criação de novos saberes e práticas educativas em diálogo com saberes e culturas não escolares [...]. No espaço da sala de aula, é possível ao professor de História – com sua maneira própria de pensar, agir, ser e ensinar – fazer emergir o plural, a memória daqueles que, tradicionalmente, não tiveram direito à história, unindo os fios do presente e do passado. (FONSECA, 2012, p. 67)

Lorene dos Santos (2011), no seu artigo intitulado *Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimentos, diretrizes curriculares e os desafios da prática*, coloca que, dentro dessa perspectiva, nas últimas décadas, muito se avançou na produção historiográfica sobre o continente africano, no cenário nacional e internacional. Não se pode negar o interesse nos últimos anos, por estudos sobre a África que, até então, se restringia ao tráfico negreiro. Embora pequena no Brasil, tais estudos já atingem um considerável número de pesquisadores; mesmo assim, ainda os livros didáticos apresentam lacunas e fragilidades nessa abordagem.

Para Circe Bittencourt (2011), o livro didático torna-se depositário de determinado conhecimento histórico e importante instrumento de trabalho docente, mas, ao mesmo tempo, exige que o professor identifique o conhecimento. O conhecimento produzido pelo livro didático é categórico. Trata de textos que dificilmente são passíveis de contestações ou confrontos, pois, no olhar de muitos professores, se está no livro, expressa “uma verdade” de uma maneira bastante impositiva.

A escola, o ensino e, por extensão, o livro didático são caminhos essenciais para a construção de uma nova mentalidade social e histórica a respeito do Brasil e da sociedade; assim, a Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) aparece como fator essencial para a efetivação dessa nova construção. Renata Figueiredo Moraes (2015, p. 247), em *O ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena na Educação Básica*, defende que:

A lei implica uma revisão da história do Brasil a fim de desnaturalizar a escravidão e de construir um conceito “africano” que seja preenchido por identidades e diversificação da África, tanto de Estados quanto de religião, economia, língua, história, etc. O caminho para a nova abordagem sobre a história do Brasil já foi traçado pela lei, o que resta, no entanto, é a construção perceptiva de como essa estrada está sendo formada.

Dessa forma, atentar-se-á para uma análise em alguns livros didáticos de história anterior e, após a lei, pois “é preciso que os livros caminhem junto com os professores a fim de derrubarem estereótipos e visões negativas a respeito do nosso passado. As leis precisam

entrar nesses materiais, principalmente os que são usados no cotidiano da escola” (MORAES, 2015, p. 260).

4.2 Dos livros anteriores à lei

Como mencionado na introdução deste trabalho, antes de 2003 não eram fornecidos livros para os alunos pelo Governo Federal. Os professores faziam uso de livros, muitos destes fornecidos pelas editoras gratuitamente para preparem suas aulas. A escolha de cinco livros se fez dessa forma, pois estes escolhidos foram adotados por vários professores que compunham estas 15 cidades. Ao fazer as análises dessas obras, pretende-se conhecer a forma como o afro-brasileiro é representado nas narrativas históricas que foram se construindo no decorrer dos anos nos livros didáticos de História do Ensino Médio.

Nos últimos anos, cerca de 40% da produção sobre Ensino de História foi dedicada à análise do livro didático. Os questionamentos sobre o próprio fazer do Historiador nos últimos anos no Brasil, seu papel enquanto profissional, e a reorganização da Ciência Histórica contribuíram para o avanço nas reflexões sobre o ensino de História e, conseqüentemente, sobre a produção dos livros didáticos. (NASCIMENTO, 2015, p. 103)

Ver-se-á, então, como são desenvolvidos os conteúdos referentes às questões da História e a cultura da África e dos afro-brasileiros nos seguintes livros: (1) *Brasil: uma perspectiva histórica* de Joelza Ester Domingues e Layla Paranhos Leite, de 1983. São dois volumes que tratam sobre a História do Brasil; (2) *Toda a História – História Geral e do Brasil* de José Jobson de Arruda e Nelson Piletti, de 1994; (3) *História para o Ensino Médio* de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, de 2001; (4) *História para o Ensino Médio* de Gilberto Cotrim, 2002; e para finalizar, (5) *História: um novo Ensino Médio* de Divalte Garcia Figueira, 2002. Nesta primeira parte, foram selecionados livros de publicação de anos e até mesmo de décadas variadas, envolvendo as décadas de 1980, 1990 e 2000.

Iniciou-se com o livro *Brasil: uma perspectiva histórica*, de 1983, de Joelza Ester Domingues, mestre em História Social pela PUC/SP, e Layla Paranhos Leite, bacharel e licenciada em História pela USP, com vários cursos de especialização e extensão, sempre ligados à História, Arte e Museologia. A obra se divide em dois volumes e fala do Brasil contextualizado na História Geral: o primeiro volume trata do Brasil Colônia e Império. Inicia

com a crise do Feudalismo; portanto, não trabalha a História antiga e nem parte da História Medieval. Em um dos capítulos fala sobre o Brasil açucareiro e a mão de obra utilizada, o africano escravizado. Não aborda a vinda dos africanos para o Brasil e tampouco como viviam antes de serem trazidos para o Brasil.

No segundo volume, trata, no primeiro capítulo, a crise do Brasil monárquico, iniciando o capítulo com o neocolonialismo e imperialismo do século XIX; após, faz uma breve explicação do que foi o Imperialismo, citando as áreas dominadas pelas potências europeias sem fazer nenhuma discussão de conflitos gerados nas áreas dominadas e como esses povos viviam antes do neocolonialismo. No capítulo seguinte, o assunto é o “Café” e consequentemente a mão de obra utilizada, que, por um tempo ainda, vai ser a escravizada. Faz uma discussão do tráfico negreiro e sua extinção, colocando o tráfico de escravo como algo obsoleto:

As condições internas do comércio negreiro haviam-se modificado. O preço dos escravos subira a níveis tão altos que o traficante vendia-os a crédito, cobrando juros altíssimos. Muitos proprietários acabavam entregando suas terras ao traficante, para saldar suas dívidas. Essa situação provocava descontentamento e aversão aos negociantes de escravos, na maioria de origem portuguesa. Por isso, o governo não teve grandes dificuldades em fazer executar a Lei Eusébio de Queirós. (DOMINGUES; LEITE, 1983, p. 21)

Convém mencionar que as autoras fazem referência à proibição do tráfico negreiro em 1831, a Lei Feijó, já discutida neste trabalho, quando em 1831 os regentes aprovaram-na. Essa lei proibia a importação de escravos e estabelecia penas severas contra os infratores, mas nunca foi respeitada. É muito raro ser abordada nos livros didáticos; nos livros aqui analisados, por exemplo, não fazem referência a esta lei.

No capítulo que trata sobre a crise do Império e seus últimos anos (1870-1889), o livro realiza uma discussão de todo o processo abolicionista, enumerando e explicando as leis anteriores à Lei Áurea de 13 de maio de 1888. Dessa maneira, além de retornar a discussão sobre a mesma que proíbe o tráfico negreiro, a Lei Eusébio de Queirós de 1850 faz breve explicação sobre a Lei do Ventre Livre e a Lei do Sexagenário. Ainda neste capítulo, se fala da campanha abolicionista que crescia nas províncias, a fuga de escravos e de como a causa abolicionista contagiava muitos municípios e províncias, mesmo sendo resistido pelos fazendeiros da província do Rio de Janeiro, apoiados por proprietários de distritos vizinhos (São Paulo e Minas Gerais).

Por que essa mudança de atitude dos homens do governo? Se eram escravistas, porque aprovaram o projeto? (se referindo a Lei Áurea) Simplesmente porque a escravatura já estava desmoronando; o número de escravos diminuía tanto que já não se justificava a permanência daquela instituição. Os próprios votantes do projeto, embora às vezes contrárias à emancipação dos negros, sentiram que a Abolição era a única saída para o problema que se arrastava desde 1810. (DOMINGUES; LEITE; 1983, p. 64)

Sem fazer menção alguma desta camada da população, agora livre, o livro voltará a discutir a questão negra num dos últimos capítulos intitulado: “Sociedade e Cultura na República Autoritária”, no qual faz uma discussão do “Negro, índio: marginalizados sociais” abordando os resultados da escravidão no Brasil:

A herança do escravismo gerou, principalmente na camada dominante e nas camadas médias, valores discriminatórios acobertados por um falso moralismo anti-racista. Afastado do poder econômico, político, social e cultural, o negro brasileiro, procurou uma relativa igualdade social por dois caminhos: através da ascensão econômica e assumindo a identidade do branco. (DOMINGUES; LEITE, 1983, p. 406)

Também discute, neste capítulo, a organização do Movimento Negro Unificado (MNU) pela luta contra a discriminação e o preconceito, outro assunto difícil de ser abordado nos livros didáticos; também em nenhum momento os outros aqui analisados fizeram menção às contestações e conquistas no final da década de 1970:

O movimento pela consciência negra rearticulou-se, inspirado pela intensificação das lutas pela independência dos países africanos. Surgiram diversas entidades e associações de estudo, preservação e resgate da arte e cultura negra. Em 1978 organizou-se o Movimento Negro Unificado (MNU) cujo objetivo era a luta contra a discriminação e o preconceito. (DOMINGUES; LEITE, 1983, p. 406)

Independentemente da Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a), as autoras do livro em 1983 já estão fazendo uma discussão mais ampla sobre a escravidão e também sobre a Abolição, movidas pelo debate que já está acontecendo sobre o ensino da História, acompanhados de um debate historiográfico e educacional, marcado pela ampliação de temas, renovação de abordagens, pois o esforço de forjar uma identidade nacional às custas da igualdade e da homogeneidade cede lugar ao reconhecimento à diferença e à pluralidade em diferentes aspectos: de etnia, de classe social, de gênero, de linguagem, de cultura, de opções sexuais e outros (CAIMI, 2001).

Ainda assim, muito se teria que ampliar para uma discussão sobre a África e sua cultura bem como para o afro-brasileiro. Algo que é preciso ter em conta é que a política

educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a alguns capítulos.

Marc Ferro, em *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação* (1983, p. 18), diz que o conteúdo da história é “modelado de conformidade com os interesses do poder”; dessa maneira, os grandes feitos podem ser divulgados, mas os seus reveses e fraquezas são silenciados, exemplifica, falando da África e lembra que tal temática ainda é silenciada.

O segundo livro analisado foi *Toda a história: história geral e história do Brasil* de José Jobson de A. Arruda e Nelson Piletti, publicado em 1994. José Jobson de A. Arruda, graduado em História pela Universidade de São Paulo, em 1966, fez doutorado em História Econômica em 1973. Professor de pós-graduação na USP. Nelson Piletti é educador e historiador brasileiro. É formado em Filosofia, Pedagogia e Jornalismo, também mestre, doutor e livre-docente em História da Educação Brasileira pela Universidade de São Paulo e professor da Faculdade de Educação da USP desde 1974. Este livro foi um dos mais utilizados pelos professores na região da AMESC na década de 1990.

Menciona a África no capítulo que trata da origem do homem. No capítulo das Grandes Civilizações da Antiguidade, das sociedades africanas, fala apenas sobre o Egito:

se o papel e a anterioridade da Mesopotâmia, do Crescente Fértil e do Nilo não podem ser negados, não seria possível entrever o nascimento da agricultura na África independentemente dessas contribuições. (FERRO, 1983, p. 38)

Aqui, novamente pode-se comparar com o livro de Domingues e Leite e perceber que a África, de um modo geral, é negada, se restringindo ao Egito.

Na expansão marítima, enfatizou a chegada dos portugueses na Índia, citando algumas áreas no contorno da África. Quando se refere à empresa açucareira à época da colonização do Brasil, apenas cita que a mão de obra utilizada foi a escrava, porém mais adiante um capítulo foi direcionado a “Presença negra nas Américas”. Neste colocou que o Brasil fez uso da mão de obra do africano escravizado, faz uma pequena discussão da vida do escravizado no Brasil e as formas de resistência por parte destes e novamente nada fala da origem dos escravizados se restringindo a dizer, “negros de diferentes nações vieram emprestar traços grandemente variados à população brasileira” (ARRUDA; PILETTI, 1994, p. 161).

Somente no capítulo que trata da crise do Império no século XIX é que voltam a falar dos escravizados no Brasil, quando do fim da escravidão. Neste momento, se fala de todo

processo abolicionista, enumerando todas as leis criadas anteriormente à Lei Áurea, ou seja, falou-se sobre a lei Eusébio de Queirós, Lei do Ventre Livre e a Lei do Sexagenário. Os textos trabalham bastante a participação inglesa nesse processo, pressionando o Brasil para o fim do tráfico e conseqüentemente a abolição, “a Inglaterra, maior traficante até os fins do século XVIII, aboliu a escravidão nas colônias em 1833 e transformou-se em maior defensora do fim do comércio escravista” (ARRUDA; PILETTI, 1994, p. 230), mesmo porque a Europa estava passando pela 2ª Revolução Industrial e o Brasil, com mão de obra escrava, não combinava com esses novos tempos, pois mão de obra escrava não serve como mercado consumidor dos produtos industrializados ingleses, sendo assim, os interesses ingleses em abolir a escravidão está ligado ao desenvolvimento capitalista. Para além dos interesses ingleses, se fala de uma conjugação de fatores que contribuíram para a Abolição, como a rebeldia dos escravizados, a escassez destes e juntamente, o Movimento Abolicionista.

No capítulo seguinte, fala sobre o Imperialismo e a África entra como uma das áreas divididas entre as grandes potências industrializadas e mais a frente, tratou do processo de descolonização no século XX, conseqüentemente, a África entra neste contexto, já que possuía muitos países que eram colônias das potências europeias. Em um capítulo, intitulado “A África contemporânea” se fez uma discussão de uma África independente, porém com sérios problemas sociais e um lado econômico que mantém laços de dependência com o exterior. Fora essas questões mais mundiais em que a África é inserida, no livro, após a Abolição, nada mais fala a respeito dos ex-cativos no Brasil.

Durante muito tempo definiu-se a África como um continente atrasado, habitado por povos bárbaros e selvagens, esta visão pejorativa a respeito do território africano fora sem dúvida fruto de um paradigma positivista que organizava as diversas sociedades a partir da lente eurocêntrica da história. No entanto, hoje se busca observar a África em sua essência e entender os povos e sua história livre de arquétipos, trata-se de um exercício extremamente complexo, uma vez que os nossos manuais de história têm por base a construção científica criada no Velho Mundo (CAMACHO, 2011).

Embora o livro de Arruda e Piletti não retrate a África constituída de povos “bárbaros e selvagens”, o colonialismo africano é tratado como algo natural diante do desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, fala sobre os problemas sociais advindos do imperialismo e não aborda sobre a resistência diante do domínio das potências industrializadas. Outrossim, para o final do livro em um capítulo intitulado, “A África contemporânea” fala de uma resistência mais recente no contexto da descolonização, assim

abordando as resistências do século XX e mencionando Nelson Mandela como uma liderança da África do Sul contrário ao Apartheid⁸.

O livro *História para o Ensino Médio* de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo de 2001, também, estão entre os livros mais utilizados na região da AMESC. Cláudio Vicentino é historiador e conhecido autor de livros didáticos. Gianpaolo Dorigo possui bacharelado e licenciatura em História pela Universidade de São Paulo (1988) e mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007).

Na referida obra, a África é citada nos primeiros capítulos quando da origem do homem, com o surgimento dos primeiros hominídeos, primatas que possuíam algumas características humanas. No capítulo seguinte, sobre Antiguidade Oriental e conseqüentemente das civilizações antigas, aborda-se apenas o Egito como sociedade africana, exemplo dessas civilizações e na Idade Média, quando do surgimento do Islamismo e sua expansão para o norte da África.

Quando da expansão marítima, a África volta a ser mencionada quando os navegadores portugueses a contornam como passagem para chegar as Índias. No capítulo que trata sobre a colonização do Brasil e a empresa açucareira, rapidamente se fala da mão de obra utilizada, “os negros africanos compunham a mão de obra compulsória e abundante, fundamental para a implantação da indústria açucareira em um extenso território” (VICENTINO; DORIGO, 2001, p. 183). Far-se-á breve explicação de onde vinham e de como estes eram trazidos para o Brasil. Embora textos breves sem muito aprofundamento, citam autores bastante renomados na discussão sobre escravismo, racismo e preconceito, como Lilia Schwartz, Jaime Pinsky, bem como Mario Maestri. Também citam algumas resistências por parte dos africanos à escravidão destacando mais a formação dos quilombos. Ainda se observa, uma concepção limitada quanto aos significados da resistência escrava expressa na obra, restringindo-se a formação de quilombos, ou seja, as formas de resistências dos africanos e seus descendentes ou a luta dos escravizados contrários à escravidão, nos livros didáticos até aqui analisados, está mais centrada na formação dos quilombos, e em especial ao Quilombo de Palmares.

Mario Maestri (1994, p. 95-96), em *O escravismo no Brasil*, escreveu que os trabalhadores escravizados mais atuantes e ativos na sua luta do dia-a-dia contra a escravidão:

⁸ Apartheid, significando “separação”, foi um regime de segregação racial implementado na África do Sul em 1948 pelo pastor protestante Daniel François Malan – então primeiro-ministro –, e adotado até 1994 pelos sucessivos governos do Partido Nacional, no qual os direitos da maioria dos habitantes foram cerceados pela minoria branca no poder.

A documentação histórica brasileira assinala inúmeras insurreições de trabalhadores escravizados. Algumas foram reprimidas antes da deflagração. Outras foram derrotadas militarmente. Muitas vezes, os senhores aterrorizam-se com insurreições inexistentes. Os amos viviam o constante medo de uma sublevação servil. Eles tentavam reprimir com terror esses movimentos [...] O Brasil conheceu diversas importantes conspirações locais dirigidas contra a ordem escravista. De 1807 a 1835, a Bahia e sua capital, Salvador, foram agitadas por uma impressionante sucessão de tentativas e sublevações da grande massa servil da região.

No contexto do Segundo Reinado, quando se discute a modernização do Brasil causada por um surto industrializante, a mão de obra escravizada volta a ser discutida, pois neste momento é criada a Lei Eusébio de Queirós, que segundo os autores, as pressões e resistências internas (fugas e rebeliões de escravos, atuação de novas formas sociais contrárias à escravidão, entre outros) e o estímulo à imigração para fornecer novos trabalhadores foram decisivas para o fim do tráfico negreiro. Para o fim do tráfico, destacam os autores, a pressão da Inglaterra:

O desenvolvimento capitalista, consolidado com a Revolução Industrial inglesa, ampliou o mercado consumidor de gêneros industrializados, multiplicando as pressões para se pôr fim à escravidão, considerada um entrave ao crescimento capitalista [...]. Até o início do século XIX, não se questionavam as más condições de vida dos escravos em toda a América, tampouco se criticava a ordem escravista. Para os brancos, era natural que os negros não tivessem liberdade ou que fossem submetidos a trabalho excessivo e, até, a maus-tratos. Essa visão foi alterada pela Revolução Industrial, que, detonando irreversível processo de aumento da produtividade, despertou os interesses econômicos dos empresários. (VICENTINO; DORIGO, 2001, p. 392)

Ainda neste capítulo, no assunto relacionado ao fim do Império, fala-se sobre o fim da escravidão como resultado de pressões do “Movimento Abolicionista que se confundia com o crescente republicanismo, em suas críticas ao império” (VICENTINO; DORIGO, 2001, p. 404). Num pequeno parágrafo fala sobre o “grupo dos caifazes⁹, que combatiam a escravidão com medidas práticas, infiltrando-se nos alojamentos dos escravos, planejando fugas em massa de cativos e criando rotas de fuga e áreas de concentração de negros fugidos” (VICENTINO; DORIGO, 2001, p. 405). No final deste consta uma poesia para uma leitura e reflexão de Cruz e Souza, *Da senzala...*, no qual o poeta demonstra a oposição à escravidão.

Após o fim da escravidão, não se menciona sobre os ex-cativos ou os libertos e como estes passaram a viver no Brasil após a abolição. Voltam a falar sobre a África mais adiante

⁹ O Movimento dos Caifazes, de caráter profundamente antiescravista, pode ser pensado a partir do contexto da efervescência política na luta relacionada à questão escravista, desenvolvida entre diferentes setores da sociedade brasileira na segunda metade do século XIX. De origem paulista, articulado nos anos 1880, o movimento defendia a abolição imediata da escravidão. Os Caifazes constituíram uma das vertentes mais radicalizadas do Movimento Abolicionista, aproximando-se e apoiando as fugas dos escravos.

quando abordam o Imperialismo e uma pequena discussão sobre alguns conflitos pela não aceitação do domínio das potências industriais sobre o continente.

A quarta obra analisada é de Gilberto Cotrim, historiador graduado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e licenciado pela Faculdade da USP. Defendeu Mestrado em Educação e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. O livro analisado, *História para o Ensino Médio: Brasil e Geral*, de 2002, outro autor bastante utilizado na região da pesquisa, AMESC.

No capítulo intitulado “Pré-história geral”, explica o que é a pré-história, quais as sociedades que viviam nesta época, organização, etapas de desenvolvimento, porém não menciona o surgimento da humanidade e muito menos que a África é o berço. No capítulo que trata das civilizações antigas, menciona apenas o Egito, como sociedade africana pertencente as grandes civilizações na antiguidade, assim como o norte da África na expansão do islamismo na Idade Média.

No capítulo da expansão marítima, menciona as áreas da costa da África como conquistas portuguesas, mais uma vez os autores se restringem a citar as conquistas sem fazer qualquer fala sobre povos, como viviam ou como se organizavam. No capítulo “Brasil-economia colonial”, a empresa açucareira foi destaque, remetendo a mão de obra utilizada que foi a africana, “à coroa portuguesa interessava uma solução mais lucrativa, ou seja, o uso de mão de obra africana, o que alimentaria o tráfico negreiro” (COTRIM, 2002, p. 183), ainda são expostos os motivos da opção pelo escravo africano, inclusive criticando a historiografia tradicional no que tange as explicações ao desinteresse do português pela escravização indígena em contraposição à do negro, quando esta explicava a preferência pelo africano, diante da passividade deste.

Relata o autor como “inadmissíveis e mito”, explicando que a escolha pela mão de obra do africano pode ser compreendida como mais um elemento da engrenagem do sistema colonial e os ganhos comerciais com tal tráfico (COTRIM, 2002). Até a análise desse livro, nenhum outro autor fez uma crítica a historiografia tradicional quanto à maneira de abordar a preferência pela mão de obra do africano. Os livros até aqui analisados falam da preferência pelo africano ligado aos interesses de um empreendimento altamente lucrativo, porém não fazem uma discussão do que até então, estes abordavam como motivos para a escolha, como a inadaptação do índio para o trabalho agrícola ou os indígenas eram mais “selvagens” e, portanto, hostis à escravidão.

No capítulo “Brasil: sociedade colonial”, se fez uma discussão sobre a miscigenação e o racismo no Brasil assim como do mito da democracia racial, assuntos que vinham sendo

bastante debatidos nas universidades e por vários autores desde final da década 1970. O autor, faz uma crítica na tal democracia racial defendida por Gilberto Freyre em *Casa Grande e senzala*, contrapondo-o com outros autores que afirmam que a tese da democracia racial é falsa. Argumenta que as relações interpessoais do conquistador europeu com índios e negros sempre foram marcadas por profundas desigualdades, destacando a escravidão como exemplo máximo (COTRIM, 2002).

Rapidamente, em um texto, aborda os principais grupos africanos que vieram e em que condições para o Brasil. Escravidão e resistência negra também foi discutida, mais uma vez, dando ênfase a formação dos quilombos em especial o de Palmares. Ainda nesse capítulo, constam alguns questionamentos em que o aluno deveria entregar um texto com suas conclusões com base nas seguintes perguntas: (a) Na sua opinião, existe racismo no Brasil atual? (b) Como o negro e o índio são vistos pela sociedade? Em uma outra atividade “Monitorando o estudo”, pede ao aluno para interpretar a seguinte afirmação: As distâncias sociais tornaram-se no Brasil mais perversas e insuperáveis que as diferenças raciais?

O capítulo que trata sobre o Imperialismo, ficou restrito as citações das áreas conquistadas e por quem. Citaram algumas revoltas por parte dos colonizados, sem grandes aprofundamentos. O capítulo, “Brasil: Segundo Reinado”, tratou sobre a abolição da escravatura, todo o processo desde a lei Eusébio de Queirós em 1850 até chegar na Lei Áurea em 1888. Aborda que a abolição não foi apenas fruto da campanha abolicionista que se travou no Brasil, mas também fruto de uma exigência do capitalismo industrial e do desenvolvimento econômico do país. Finalizando, apontam a importância dos escravizados na luta pela liberdade, “na prática do dia a dia, ninguém lutou ou resistiu mais à escravidão do que os próprios negros, que se rebelaram contra feitores, fugiram das fazendas, organizaram quilombos etc.” (COTRIM, 2002, p. 341). Ainda em um outro texto fala sobre a situação dos afro-brasileiros libertados, “diante de tantos obstáculos, a maioria dos negros continuou desempenhando os mesmos papéis subalternos [...] Grande parte da sociedade dos brancos tinha para com eles atitudes de desdém, fruto de arraigado preconceito racial” (COTRIM, 2002, p. 342) e continua:

Cem anos depois da abolição da escravatura no Brasil, ainda pesa ao negro a triste herança de mais de três séculos de escravidão. Estatísticas atuais mostram os graves problemas sofridos pelo negro na sociedade brasileira. São eles os mais atingidos pela miséria, fome, falta de moradia, educação e assistência de saúde. São eles que trabalham nas profissões mais desfavoráveis e ganham os piores salários. A verdadeira libertação do negro, sua luta pela cidadania plena, é tarefa gigantesca que permanece inacabada.

Após isso, não se faz menção sobre os ex-escravizados e voltam a falar dos africanos quando da descolonização no século XX.

Divalte Garcia Figueira, mestre, bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo, em *História: Novo Ensino Médio* de 2002, inicia mencionando a África como o berço da humanidade, sem desenvolver o assunto, apenas citando. Trabalha o Egito dentro das grandes civilizações antigas, não falando outras civilizações africanas da época. No capítulo que trata sobre as Grandes Navegações, enumera algumas conquistas portuguesas na costa africana e as datas.

“Os trabalhadores do açúcar”, capítulo que trata sobre a produção da cana-de-açúcar, faz referência a mão de obra escrava, ao tráfico de escravos, sem fazer qualquer comentário a respeito da vida destes, antes de serem trazidos para o Brasil, ou seja, como viviam na África, como se organizavam, suas crenças e suas culturas e de que maneira foram adquiridos, o que não é uma característica exclusiva do livro do Divalte, pois, dos livros aqui analisados até 2003, estas abordagens também não constam. Cotrim faz uma pequena abordagem e cita os principais grupos de africanos que vieram para o Brasil, no mais, nada se fala.

A criação dos quilombos também será discutida neste capítulo como forma de resistência. Só mais adiante, a África volta a ser mencionada no contexto do Imperialismo, quando as grandes potências industriais do século XIX dominam tal território, não relatando as resistências dos africanos contra o imperialismo e conseqüentemente os conflitos pela não aceitação de tais domínios.

No capítulo “A república”, fala sobre o fim da escravidão relatando brevemente sobre o fim do tráfico negreiro com a Lei Eusébio de Queirós, em 1850, a Lei do Ventre Livre (1871), a Lei do Sexagenário (1885) e, por fim, a Lei Áurea em 1888. Após isso, o livro não faz menção dos ex-escravos, ou seja, sobre os libertos, como se eles tivessem desaparecidos. Os africanos voltam a ser mencionados, no contexto da descolonização e em outro capítulo intitulado, “Um mundo dividido: os países pobres”, no qual fala sobre a pobreza dos países africanos.

Diante do exposto acima, após fazer uma análise desses livros, verifica-se a ausência da abordagem sobre o continente africano, embora, se percebe a introdução de temas que estão em voga a partir do final da década de 1970, no período da abertura política, como Movimento Negro, as críticas à democracia racial tão defendida até então e racismo, as abordagens ainda estão muito restritas à questão da escravidão e da abolição. Kabengele Munanga (2015, p. 25), em *Porque ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?*, defende:

A importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnicos-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia.

Valdemir Zamparoni (2007), em *A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro*, nos diz que qualquer um de nós, brasileiros, que passamos pelo Ensino Fundamental e médio, já ouvimos falar das cidades-Estados gregas, do Império Romano, das potências aliadas, de Nero, Napoleão, Churchill, mas quem já ouviu falar dos Ashantis, Iorubás, Haussás, Fulas, Bakongos, Makondes, Xhosas, Macuas e Swahílis? E do império do Monomotapa, dos reinos Daomé, do império Vátua, da Rainha Jinga, de Mussa Keita, de Sundjata, de Chaka e Ngungunhane, Amílcar Cabral, Patrice Lumumba, Julius Nyerere ou Samora Machel? Alguém já estudou a respeito? O que se sabe sobre esses nomes senão algumas palavras superficiais?

Chegou-se até a negar que o continente africano tinha uma história antes das invasões coloniais. Evidentemente, o tráfico negreiro e em consequência a escravidão e depois a ocupação colonial foram acontecimentos de grande envergadura que mudaram a história original da África, mas isso não quer dizer que essa história não existiu antes ou começou a existir apenas a partir do tráfico ou a partir da Conferência de Berlim. Como a história de todos os povos, a da África tem passado, presente e continuidade. Mais do que isso: sendo a África o berço da humanidade, é a partir dela que a história da humanidade começa e nela se desenvolveram as grandes civilizações que marcaram a história da humanidade, como a civilização egípcia. (MUNANGA, 2015, p. 25)

Assim, os livros até aqui analisados, não abordam sobre o África pré-colonial, quando tratam, fazem de forma bastante superficial, “reconhecer que a África tem história é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também negada” (MUNANGA, 2015, p. 288). Anderson Ribeiro Oliva (2008, p. 31), em *O ensino da história da África em debate*, afirma:

Silêncio, desconhecimento e poucas experiências positivas. Poderíamos assim definir o entendimento e a abordagem da história africana nas coleções de livros didáticos brasileiros. Apenas um número muito pequeno de manuais possui capítulos específicos sobre a temática. Nas outras obras, a África aparece apenas como um figurante que passa despercebido em cena, sendo mencionada como um apêndice misterioso e pouco interessante de outros assuntos.

Outro tema que não se diferencia entre os livros analisados se refere à resistência à escravidão, dando ênfase à formação de quilombos e quando falam de outras formas de resistência, tratam de forma bastante superficial: o escravizado reagindo e agredindo seus novos senhores, atacando os donos das casas de comissões, provocando brigas e desordens que impedissem sua ida para as fazendas, fugindo e procurando retornar à sua Nação de origem, nada ou quase nada é abordado.

Em *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte* de Sidney Chalhoub (2011), argumenta que não é fácil perceber como os escravos pensavam sua situação e tomavam a deliberação de agir no sentido de tentar impedir sua ida para as fazendas de café, ou de garantir a permanência na cidade. Muitos aprenderam a fazer valer seus direitos que mesmo se compreendidos de maneira flexível, eram conquistas suas que precisavam ser respeitadas para que seu cativo tivesse continuidade: suas relações afetivas tinham que ser consideradas de alguma forma, os castigos deviam ser moderados e aplicados por motivo justo, havia formas mais ou menos estabelecidas de os escravizados manifestarem suas preferências no momento decisivo da venda. Muitos escravizados fundamentaram suas ações em um ou mais desses pontos, e não é possível entender as atitudes que tomaram apenas a partir da racionalidade dos outros.

A formação dos quilombos como forma de resistência é o que se prioriza nos livros didáticos, quando a historiografia, há muitos anos, destaca outras atuações, “pontuadas por práticas cotidianas, que colocam o escravo como agente e detentor de diversas estratégias na luta pela sobrevivência” (NASCIMENTO, 2015, p. 107).

Mesmo nas questões relacionadas à abolição, embora retrate o escravizado como agente atuante no processo abolicionista, os livros não abordam a condição do ex-escravo após o dia 13 de maio. Munanga (2015, p. 28) diz que a “abolição está inscrita, mas esvaziada de sentido. A Lei Áurea de 13 de maio de 1888 é apresentada como grandeza da Nação, mas a realidade social dos negros depois desta lei fica desconhecida”.

Ao analisar a temática sobre o ensino e a cultura africana e afro-brasileira, verifica-se um descompasso entre o que se aborda nos livros didáticos antes de 2003 e as pesquisas historiográficas. Anterior ao século XVI, quando teve início ao tráfico negreiro para abastecer os canaviais e a produção da cana-de-açúcar no Brasil, os livros didáticos trabalham os africanos de forma muito superficial, mencionando-os como os primeiros homínídeos na pré-história e na Antiguidade, quando se referem as civilizações da antiguidade, se restringem ao Egito. Após isso, mencionam o tráfico negreiro e esquecem que estes tinham vida, possuíam

toda uma organização política, econômica, religiosa, desconsiderando toda uma diversidade étnica em tal continente.

Está-se referindo às abordagens dos livros acima de publicações não tão antigas, mesmo porque, como já foi falado neste trabalho, há muito tempo já se vinha produzindo trabalhos e pesquisas que desconstruem tais conceitos. No entanto, ainda na década de 1980, 1990 e início de 2000, não constam essas mudanças nos livros didáticos. Por hora, a frase de Kazumi Munakata (2014, p. 280) faz sentido: “a História que é pesquisada nas universidades pelos historiadores de ofício é diferente da história que é narrada nos livros didáticos e que é ensinada nas escolas”.

Em geral, quando se fala em África, logo se remonta ao período da escravidão, no entanto para Ana Célia da Silva (2005, p. 25), em *A desconstrução da discriminação no livro didático*, essa invisibilidade da história e cultura da África, do negro, do afro-brasileiro pode ser corrigida nos livros didáticos:

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas.

Dessa forma, as possibilidades de mudanças das relações sócio-raciais estão relacionadas à inserção de temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana no ensino de História. Esmeralda Negrão (1988, p. 64), em “Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis” coloca que os dados obtidos na sua pesquisa, mostram que a discriminação e as distorções na representação de personagens afro-brasileiros estão presentes tanto na literatura didática como na literatura infanto-juvenil. Tarefa difícil o caminho inverso que se deve tomar, desconstruir uma ideologia que reforça o racismo e o preconceito contra grupos minoritários, entre eles os afro-brasileiros.

A desconstrução da ideologia abre a possibilidade do reconhecimento e aceitação dos valores culturais próprios, bem como a sua aceitação por indivíduos e grupos sociais pertencentes a outras raças/ etnias, facilitando as trocas interculturais na escola e na sociedade. Corrigir o estigma da desigualdade atribuído às diferenças constitui-se em tarefa de todos e já são numerosos os que contribuem para atingir esse objetivo. (SILVA A., 2005, p. 33)

A lei vem para contribuir com tais mudanças, “diante de um quadro de discriminação recorrente, o conhecimento sobre raça e etnia não pode ser separado do que irá constituir crianças e jovens como seres sociais” (MORAES, 2015, p. 251). Não obstante, por mais que houvesse um debate desde a década de 1970, em especial na historiografia, na disciplina de história e uma crítica quanto à ausência de grupos nos livros didáticos de história, foi necessário a obrigatoriedade através da Lei Nº 10.639 (BRASIL, 2003a), para que tais assuntos silenciados, mencionados acima como defasados, se efetivassem nos livros didáticos ou não? Com o propósito de verificar tal efetivação, direcionou-se assim, para as análises dos livros após 2003.

4.3 Das análises pós-2003

Com as informações desses livros publicados anteriormente à Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a), parte-se para a proposta seguinte que é detalhar as transformações provocadas pela mesma nos livros didáticos de História, ou seja, quais mudanças efetivadas pelas editoras vão atender às exigências para uma abordagem da História da África e da cultura-afro-brasileira? Antes disso, deve-se levar em consideração que o PNLD de 2004, ou seja, a distribuição dos livros didáticos após a lei era de um edital que havia sido lançado em 2002, portanto antes da lei. Somente em 2008 que se tem um novo edital para a escolha dos livros didáticos que contemplou assim as exigências da Lei Nº 10.639 (BRASIL, 2003a).

Serão sumariamente eliminadas as coleções que não observarem os seguintes critérios: (i) correção dos conceitos e informações básicas; (ii) coerência e adequação metodológicas; (iii) observância aos preceitos legais e jurídicos (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. A não observância de qualquer um desses critérios, por parte de um livro didático, resultará em uma proposta contrária aos objetivos a que ele deveria servir, o que justificará, ipso facto, sua exclusão do PNLD. (BRASIL, 2008b, p. 30-31)

Dessa maneira, somente com edital de 2008 e, conseqüentemente, com os novos livros didáticos é que se pode observar mudanças mais substanciais, embora o debate já se fizesse bem antes de 2003. Como se viu no decorrer deste trabalho, levando os autores a cada publicação alterar alguns itens que contemplasse inclusão de tais assuntos. Os livros aqui

analisados foram adotados pelos professores da mesma região, a AMESC. Os livros fornecidos pelo PNLD, possuem uma escolha prévia pelas escolas. Estas escolhem determinados livros dentro dos selecionados pelo edital do PNLD. O escolhido atenderá a escola e os alunos, num período de três anos. Houve momentos em que todas as escolas da AMESC, se reuniam no prazo determinado para a escolha dos livros para os anos subsequentes e acordavam adotar o mesmo livro, reuniam-se na Gerência da Educação (GERED) que envolvia os 15 municípios e escolhiam um livro em comum, o que não era regra, mas muitos o faziam. A escolha de um único livro para os próximos três anos seguintes facilitava a transferência de alunos na região sem precisar trocar seus materiais ou melhor, seus livros.

São os seguintes livros analisados: (1) *História* de Gislaine Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi, 2005; (2) *Nova história crítica* de Mario Schmidt, 2005; (3) *História Global: Brasil e Geral* de Gilberto Cotrim, 2005; (4) *História para o Ensino Médio* de Renato Mocellin, 2006; (5) *História geral e do Brasil* de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, 2010; (6) *História em Rede* de Roberto Catelli Junior, 2011; (7) *História Global: Brasil e Geral* de Gilberto Cotrim, 2013; (8) *História: Ensino Médio* de Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira, Georgina dos Santos, 2016.

Explanar-se-á num primeiro momento dois livros juntos por causa da data e suas semelhanças, um de 2005 e outro de 2006. São os livros de Renato Mocellin, *História para o Ensino Médio* de 2006 e o de Gislaine Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi, *História*, de 2005.

O “Nascimento da humanidade” é o conteúdo inicial no livro de Gislaine Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi, citando a África como o berço da humanidade, enquanto que no livro de Renato Mocellin esse assunto não é tratado, abordando sobre a África no capítulo das grandes civilizações da antiguidade e mostrando o Egito como se fosse o único lugar da África com uma intensa organização social, econômica e política. A diferença do livro de Gislaine Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi é que, no capítulo das Civilizações da Antiguidade, há um texto complementar onde se faz menção à existência de algumas sociedades subsaarianas neste período, porém sem dizer quais e muito menos um debate sobre.

Gislaine Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi falam de “Reinos Africanos” no contexto da Idade Média, algo raro, é claro, que tem a ver com as propostas da lei. Falar da existência de reinos africanos, de sua diversidade religiosa e linguística, neste contexto não é comum nos livros didáticos de história anterior a 2003. Os livros anteriormente analisados em

nenhum momento fizeram menção a tal tema, ainda assim, nem todos os livros de história atuais debatem tais temas, exemplo disso é o livro de Renato Mocellin que trata sobre a África neste período, somente no contexto do Islamismo e sua expansão para o norte da África.

Aos poucos, são abordados temas que até então não constavam nos livros didáticos referentes à História da África ou da cultura afro-brasileira, porém, ainda há uma presença vaga nos livros didáticos de tais conteúdos históricos, reconhecida pelo próprio guia do PNL D em 2011:

Contudo, sabemos que, a despeito da inovação processada pelos efeitos dos movimentos sociais e pelo crescimento da pesquisa histórica, a didatização de tais conteúdos e sua incorporação ao saber histórico escolar é algo que não se resolve em um curto espaço de tempo nem tampouco é espontâneo. Antes disso, pressupõe um cuidadoso processo – e tempo- de reorganização das bases de saber e de formação do professor. (BRASIL, 2011b, p. 22-23)

No tema sobre as “Grandes Navegações”, a África é citada em ambos os livros como consequência da expansão marítima e das conquistas portuguesas na costa africana, se restringindo a citar os locais e o ano da conquista.

Quando da colonização do Brasil e a produção da cana-de-açúcar se fala sobre o tráfico negreiro. No livro de Gislaine Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi aprofundam este assunto, fazendo uma explanação de como estes povos viviam na África antes de serem trazidos para o Brasil, como se dava a captura e destacando a resistência desses povos à escravidão, ampliando para além da formação de quilombos. O livro de Renato Mocellin resume bastante o assunto sobre escravidão e faz uma breve discussão das formas de resistência da mesma.

Após isso, o livro de Renato Mocellin, volta a falar dos africanos escravizados no contexto das revoltas regenciais em um texto complementar no final do capítulo, sobre a “Revolta dos Malês”, uma rebelião de escravos que sacudiu a Bahia em 1835. Já o livro de Gislaine Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi nada fala sobre tal assunto e voltam a falar dos escravizados quando do processo abolicionista no século XIX. A Revolta dos Malês, nos livros analisados anteriormente, ou seja, anterior a lei, nunca foi mencionada nos livros didáticos e pode-se considerar a presença de tal assunto como fruto das mudanças provocadas pela lei. Tais modificações mostram novos olhares diversificando as abordagens, rompendo com conceitos que até então eram tidos como verdadeiros.

Sobre o processo abolicionista, o livro de Renato Mocellin faz uma explanação enumerando todas as leis anteriores a Lei Áurea, como fruto da pressão inglesa e também da

luta de abolicionistas. Já no livro de Gislaine Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi, existe uma ampliação do assunto, há uma discussão dos últimos anos de escravidão, conjugando vários fatores para o seu fim, inclusive a participação dos escravizados neste processo, ou seja, a importância destes na luta pela liberdade e do quanto, no início da década de 1880, as revoltas e as fugas foram pressões para acelerar (se é que podemos dizer que ela foi acelerada) a abolição. Após esse capítulo nada mais se fala destes que muito contribuíram na construção do Brasil. Nos capítulos que tratam sobre o Imperialismo e a Descolonização, a África será mencionada.

O livro de Mario Schmidt, *Nova História Crítica*, de 2005, traz como novidade, comparando com os dois acima, um capítulo sobre a África na antiguidade, colocando-a como um grande centro de comércio internacional e de grandes reinos desde a antiguidade se estendendo até a Idade Média. No capítulo que trata da “Escravidão”, amplia-se bastante o assunto, fazendo discussão sobre raça, ou seja, de que não existem “raças” no plural e sim apenas a raça humana. Amplia-se também a discussão sobre a resistência a escravidão por parte dos escravizados, não se restringindo a formação de quilombos.

Outra questão que vale mencionar e que não foi discutida em outros livros analisados até aqui, é a complexidade da escravidão, já que os mesmos costumam trabalhar na padronização de comportamentos tanto dos escravizados quanto dos senhores proprietários de escravos. Sobre essas diferenciações de comportamentos e atitudes de ambos, foi mencionado acima, quando autores argumentam que as atitudes de ambos não se configuravam num quadro homogêneo nas suas relações do dia-a-dia.

A escravidão não funcionou e se reproduziu baseada apenas na força. O combate à autonomia e indisciplina escrava, no trabalho e fora dele, se fez através de uma combinação de violência com a negociação, do chicote com a recompensa, os escravos participaram de muitas negociações com seus senhores, eles tentavam em diversas vezes negociar com seus senhores melhores condições de sobrevivência (REIS; SILVA, 1989).

Tema também raro nos livros didáticos de história e falando mais precisamente, dos que até aqui foram analisados, é a discussão sobre racismo como consequência da escravidão, a contribuição cultural, linguística e religiosa dos africanos no Brasil que se fez presente no livro de Mário Schmidt. A revolta dos Malês no contexto das revoltas regenciais. Retorna a falar dos trabalhadores escravizados no contexto da “Abolição”, colocando o Movimento Abolicionista fruto de uma luta longa e consequência não só de pressões externas, mas também pressões dos próprios escravizados, “a escravidão não acabou por motivos econômicos. A ação humana foi decisiva, tanto a luta dos escravos como o Movimento

Abolicionista” (SCHMIDT, 2005, p. 450). Porém após este capítulo, o livro não discutiu mais nada a respeito dos agora libertos, voltando a falar da África no contexto do Imperialismo e do processo de descolonização no século XX.

Analisar-se-á o livro de Gilberto Cotrim, já fazendo uma análise de um livro deste autor, porém de 2002. Os livros aqui analisados serão dois do mesmo autor, porém anos diferentes, *História Global: Brasil e Geral* de 2005 e de 2013, lembrando que a edição de 2005 faz parte do edital de 2002, ou seja, sem a exigência da lei.

A primeira menção à África em ambos os livros (2005 e 2013) é no capítulo que trata sobre o berço da humanidade. Abordam as duas teorias a respeito da origem do homem, “Criacionista e Evolucionista” para falar dos primeiros seres humanos mencionando então, a África neste contexto. Tanto no livro de 2005 quanto no de 2013, os conteúdos ou a abordagem é a mesma, a única mudança foi o título do capítulo. No capítulo das grandes civilizações falam sobre o Egito Antigo, sem contextualizá-lo no continente africano; no livro de 2013, consta um texto sobre o Reino de Cuxe, reino africano no sul do rio Nilo, mostra assim, ainda de forma bastante superficial, que a África na antiguidade vai além da civilização egípcia.

A novidade no livro de 2013, é que consta um capítulo tratando dos “Povos africanos” ainda no volume 1 (este não é volume único e sim dividido em três volumes, um para cada série do Ensino Médio), no contexto da transição da Idade Antiga para a Idade Média. O autor chama a atenção para a visão preconceituosa em relação aos povos da África subsaariana, concepções estas que reduziu a África a uma sociedade homogênea, movidas por costumes “selvagens” e crenças animistas, concepção esta explanada no livro *A África na sala de aula*, de Leila Leite Hernandez, já mencionada neste trabalho, na qual diz que os livros didáticos durante muito tempo trabalharam a história da África e dos afro-brasileiros de forma bastante preconceituosa.

Stuart Hall (2003) propõe que é para a diversidade e não para a homogeneização que se deve dirigir a atenção, ou seja, deve-se reconhecer as várias perspectivas e multiplicidades de elementos que participam nas definições e construções em torno de um conceito e aqui, em especial, da cultura afro-brasileira. Dessa forma, Gilberto Cotrim (2013, p. 163) aborda a África com sua pluralidade cultural, fazendo menção a este continente “não como homogêneo, pelo contrário, mas um continente que sempre se caracterizou pela pluralidade de paisagens, povos, sociedades e culturas”. No capítulo das Grandes Navegações, novamente a África é citada no momento em que Portugal faz o contorno para chegar nas Índias em ambos os livros.

Os africanos voltam a ser citados no período colonial do Brasil, quando da produção de açúcar e a mão de obra utilizada, a do africano escravizado, seguido de um outro capítulo onde tratou das “Condições da escravidão africana”, fazendo uma discussão do tráfico negreiro e das formas de resistência à escravidão em ambos os livros, com os mesmos conteúdos, com um acréscimo no de 2013 de um pequeno texto complementar sobre o “Comércio hediondo”. Usa o termo “escravizado” e não mais “escravo” e acrescenta um texto que enfatiza as distinções entre africanos escravizados, escravo de ganho, negro do eito, escravos domésticos, entre outros. As formas de resistência se ampliam, não ficam restritas à formação dos quilombos:

Analisando as formas de resistência empregada pelos cativos, autores de obras mais recentes mostram que os africanos reagiram à escravidão na medida de suas possibilidades, ora promovendo uma luta aberta contra o sistema, ora até mesmo se “adaptando” a certas condições, mas propondo formas de minimizar seus aspectos mais perversos, mediante negociações com os senhores. (COTRIM, 2013, p. 45)

Ambos os livros não abordam a vida, a organização dos escravizados antes de serem trazidos para o Brasil. Mais adiante, o livro trata do Imperialismo, da partilha da África entre as grandes potências industrializadas da época; os livros de 2005 e 2013, os conteúdos são os mesmos.

Para Lorraine Janis Vieira dos Santos Nazário (2016), em sua dissertação *A lei e os livros: transformações na produção didática de história após a lei 10.639/03*, até 2008 havia ainda uma presença vaga dos conteúdos de História da África ou de cultura afro-brasileira, atendendo a lei de forma mais geral sem grandes aprofundamentos, muitas vezes em leituras complementares de final de capítulo.

No tocante ao tratamento dos conteúdos vemos que o que ainda predomina, nesse cenário de inovação, é um perfil de coleções pautadas pela dimensão Informativa do tratamento da temática africana e indígena, perfil que corresponde a 62,5% do total de coleções aprovadas. Tal perspectiva é visível nas coleções que, atendendo e respeitando as exigências do Edital do PNLD 2011, o fazem de modo vinculado, sobretudo, à abordagem dos conteúdos históricos previstos, sem que tal tratamento seja, necessariamente, vinculado a uma reflexão crítica integral e voltada à problematização do tempo presente ou mesmo ao tratamento longitudinal e complexo das relações temporais, seja da História das populações indígenas, seja da História da África e situação dos afrodescendentes no Brasil. (BRASIL, 2011b, p. 23-24)

Com o propósito de se atentar para um maior debate sobre tais temáticas nos livros didáticos, o edital do PNLD de 2011 trouxe como mudança a inclusão da temática da História

da África e cultura afro-brasileira como critério de avaliação, ou seja, a partir daí nenhum livro seria aprovado sem que abordasse tal assunto (NAZÁRIO, 2016).

No capítulo que trata sobre a “Crise do Império”, ambos, citam a lei Eusébio de Queirós no contexto da crise e ainda terá uma parte sobre as lutas pelo fim da escravidão, fazendo uma pequena discussão sobre a Lei do Ventre Livre, do Sexagenário e por fim, a Lei Áurea. Os textos referentes a esse assunto são os mesmos nas duas publicações, 2005 e 2013. Ambos trazem um texto complementar de José Murilo de Carvalho, questionando o sentido do dia 13 de maio. No livro de 2005, um pequeno texto aborda sobre a população negra depois da abolição, “a situação social dos negros, após sua conquista continuou extremamente difícil [...] Mais de um século depois da abolição da escravatura no Brasil ainda pesa sobre os negros e seus descendentes a herança de mais de trezentos anos de escravidão” (COTRIM, 2005, p. 401). O livro de 2013 nada trata sobre a situação da população negra após a abolição, constando um quadro com o nome de alguns abolicionistas que tiveram importância no movimento, Luís da Gama, André Rebouças e Chiquinha Gonzaga.

A África será novamente citada no contexto da descolonização dos países africanos e asiáticos no século XX; nesse momento, se fala da África do Sul e o Apartheid também mencionando Nelson Mandela¹⁰, sugerem como leituras de apoio, os livros “Apartheid” de Marta Maria Lopes e a “Revolta dos colonizadores” de Kabengele Munanga.

Analisando o livro de Claudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, *História Geral e do Brasil* de 2011, observa-se a ampliação e discussão dos reinos africanos na Antiguidade. Além de tratarem de outros reinos africanos, se faz uma discussão sobre a diversidade, identidade e sobre conceitos equivocados de africanidade. Assim, vai-se percebendo nos livros didáticos um novo olhar e conseqüentemente com o propósito de se construir caminhos essenciais para uma nova mentalidade social e histórica:

A Lei Nº 10.639 aparece como fator principal para a construção de uma nova sociedade e como resposta a uma demanda do Movimento Negro que já vinha reivindicando um novo tratamento para a história do Brasil a fim de realocar alguns personagens para que fosse valorizada, de fato, a participação dos africanos e de seus descendentes como sujeitos da sua própria história e da construção da história do Brasil, não estando representados apenas em um passado datado: o da escravidão. (MORAES, 2015, p. 245)

¹⁰ Nelson Mandela (1918-2013) foi presidente da África do Sul. Foi o líder do movimento contra o Apartheid – legislação que segregava os negros no país. Condenado em 1964 à prisão perpetua, foi libertado em 1990, depois de grande pressão internacional. Recebeu o “Prêmio Nobel da Paz”, em dezembro de 1993, pela sua luta contra o regime de segregação racial.

Novamente, outro autor que insere a África no contexto da Idade Média, pois neste período, a África, mais precisamente o norte da África, só era lembrada nas conquistas árabes com a expansão do islamismo. Fala-se de alguns reinos africanos, destacando os de Axum e de Gana, que desde o século IV já eram reinos prósperos.

No contexto das Grandes Navegações, diferentemente dos livros anteriores que apenas citam as áreas conquistadas da África, se remete a África retratando como viviam os africanos antes de os europeus iniciarem a colonização neste continente.

Mais adiante, no contexto da colonização do Brasil e a produção da cana-de-açúcar, um capítulo trata sobre a “Diáspora Africana”, relatando os deslocamentos forçados dos africanos, as formas de resistência à escravidão e em especial sobre os quilombos, discutindo também sua religiosidade.

No período regencial, quando das revoltas regenciais, inclui um texto falando dos “Excluídos dessa história: negros e índios”, retratando-os como sujeitos ativos na história, mencionando que apesar de discriminados, suas atitudes não eram de passividade, abordando inclusive sobre a “Revolta de Carrancas” que ocorreu em Minas Gerais em 1833, pouco conhecido na historiografia, ou pelo menos, pouco abordada nos livros didáticos, nos livros até aqui analisados, nenhum fez referência a tal assunto. Uma revolta escrava, considerada a maior da província de Minas Gerais, contra os castigos e por liberdade, um levante que levou ao enforcamento de 16 escravizados.

O capítulo que trata sobre o fim do Império, discute o processo abolicionista desde o fim do tráfico negreiro com a Lei Eusébio de Queirós, Lei do Ventre Livre, do Sexagenário e, por fim, a Lei Áurea. Retratam o movimento como uma luta também dos escravizados e não apenas fruto de abolicionistas ou como um feito exclusivo da princesa Isabel. Marginalização, racismo e luta dos afro-brasileiros após a abolição, também foram temas tratados, assunto que pouco se fala ainda, nos livros didáticos de história, pois geralmente após a abolição pouco se menciona os problemas que os ex-cativos passam a enfrentar. Em “descolonização da África e da Ásia”, será ampliada a discussão destacando vários países da África na luta pela independência, após não se fará mais nenhuma discussão da situação dos ex-cativos na sociedade brasileira.

Próximo livro é de Roberto Catelli Júnior, *História em rede: conhecimentos do Brasil e do mundo*, de 2011, um livro temático, dessa forma, seus capítulos são divididos por temas. O capítulo das Grandes Civilizações da Antiguidade se restringe a falar do Egito enquanto sociedade africana, não abordando outra sociedade deste continente; assim como na expansão marítima cita os locais conquistados pelos portugueses nas costas africana e as datas. Porém

em “Diferentes formas de escravidão em diversos tempos” discutiu as várias formas de escravidão desde a Antiguidade e quando remete à escravidão da África, faz uma discussão de como estes viviam antes de serem trazidos para o Brasil, como se deu a travessia no Atlântico, abordando questões raciais e o mito da democracia racial com textos de Lilia Moritz Schwarcz, respeitada autora de amplas discussões e textos sobre tais temas na atualidade.

Ainda o livro de Roberto Catelli Junior, discute sobre a escravidão atual indagando que a abolição não extinguiu de modo automático o preconceito racial e étnico, bem como, não foram criadas oportunidades para que os libertos adquirissem melhores condições de vida e ingressassem no mercado de trabalho assalariado:

Quanto às populações de negros e mulatos conservavam-se nas suas antigas funções, nas vendas ambulantes, no setor de carregamentos e transportes, nos cultivos agrícolas dos arrabaldes das cidades, prestando serviços como funileiros, marceneiros, catraieiros, carregadores, ensacadores, ou ainda nos trabalhos vistos como degradados. (WISSENBAACH, 1998, p. 113)

Outro capítulo interessante finalizando a discussão sobre os povos africanos no Brasil, tratou sobre “Afro-brasileiros”, onde fez uma discussão desde a África pré-colonial, quando da chegada dos europeus na África até os africanos no Brasil com toda a sua marca cultural, linguística e religiosa.

O livro didático a seguir é dividido em três volumes, um para cada série do Ensino Médio com vários autores, Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, de 2016 com o título, *História: Ensino Médio*.

Ele destaca as sociedades africanas no contexto da Idade Média, relatando vários reinos e a diversidade africana nesta época. No contexto da Expansão Marítima, cita as áreas africanas conquistadas pelos portugueses. No capítulo da Colonização do Brasil, abordam o tráfico negreiro, sem grandes aprofundamentos. Quando tratam sobre as invasões holandesas se fala sobre o quilombo dos Palmares e Zumbi. No último capítulo deste volume, retorna-se aos povos africanos, mostrando como viviam antes de serem trazidos para o Brasil, sua cultura, sua religiosidade e voltam a falar sobre o tráfico negreiro e todo o processo que o envolvia.

No volume 2, no contexto das revoltas regenciais, estão presentes as revoltas escravas, como a de Carrancas e dos Malês, revoltas que anterior a 2003 não constavam nos livros didáticos e que aos poucos estão sendo discutidas nos livros mais recentes, comumente as revoltas regenciais se restringiam a Cabanagem, Balaiada, Sabinada e Farroupilha.

Mais adiante, um outro trata sobre a procedência dos africanos escravizados no Brasil, os tipos de escravos e as várias formas de organização destes, em que se fala sobre a campanha abolicionista e a abolição fala da pressão inglesa, da pressão dos abolicionistas no parlamento brasileiro e do papel da princesa Isabel neste processo. Somente num texto complementar de final de capítulo consta a importância dos escravizados no processo da abolição.

Após isso, não se discute ou se se aborda a respeito dos libertos, o destino deles, de que maneira hoje vivem, se lhes foi dada alguma condição para ingressassem no mercado de trabalho, pois afinal de contas, agora estão livres. Somente no volume 3 é que se aborda sobre os africanos no contexto do Imperialismo e no processo de descolonização de tais países.

Conclui-se que, aos poucos, os autores vão se dedicando a um aperfeiçoamento e a um maior espaço à temática africana, porém muito se deve aprofundar, ou seja, falta ainda muito para que os livros didáticos contribuam para uma consciência de que a sociedade brasileira é multiétnica.

Através das análises pode-se afirmar que a Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) trouxe uma melhoria significativa em relação ao material didático disponível nas escolas, em relação aos anos anteriores a implantação da lei. Ainda que não tenha um aprofundamento necessário ou o pretendido, de forma geral se tem conteúdos a respeito da temática para à compreensão da cultura afro-brasileira e sobre a história da África.

Segundo Bittencourt (2005, p. 73), o “papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e do estado”. Bom, mas a partir da 2003, surge uma lei com o propósito de fazer mudanças nos livros didáticos e dessa forma contribuir para produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores para que assim possam garantir o respeito aos direitos legais e valorização de identidade cultural brasileira e africana e com todo o debate sobre tais questões a partir da década de 1980, ainda assim percebe-se a superficialidade de tais temas nos mesmos.

A escravidão e a influência dos escravizados na formação política e cultural deveriam ser melhores trabalhados, mais aprofundados nos livros didáticos, pois ainda estão muito focados em um passado distante, a do escravizado. Deveriam versar na contribuição do afro-brasileiro na formação da nação e na construção do Brasil, assunto ainda silenciado. A lei aparece como fator importante para esta construção e embora, pelas análises feitas, houve uma preocupação de alterar, incluir conteúdos com esse propósito, muito ainda se tem que avançar. São necessários a ampliação de conceitos de raça, classe, etnicidade, diversidade,

etc., e que tais conceitos sejam incutidos nos livros didáticos para uma maior discussão, para um maior debate.

Após a abolição, a vida dos libertos continuou muito difícil. O governo, o Estado Brasileiro nada fez para integrá-los no mercado de trabalho formal. Embora os livros estão fazendo uma maior discussão da escravidão e suas formas de resistência, colocando o escravizado mais atuante, mais resistente a escravidão e também na luta pelo seu fim, pouco ainda é retratado sobre a situação do ex-cativo, sobre o destino dos libertos, pois sabe-se a situação de marginalização social que este foi relegado. Inclusive tratar sobre a falta de projetos para que o ex-escravo fosse integrado ao mercado de trabalho tão denunciado pela historiografia, mas que nada consta nos livros didáticos. Outra questão que se percebe sobre o assunto escravidão e abolição nos livros didáticos de forma positiva, é que estes estão mostrando ao aluno o conhecimento não como algo dado, mas sim construído sob novas fontes e novas interpretações.

Durante muito tempo os livros retrataram a submissão dos mundos dominados da Ásia e da África como algo natural, pois esses povos e culturas eram classificados como selvagens ou bárbaros, o planeta foi dividido entre uma raça superior e glorificada, e raças inferiores.

Com uma história narrada com tal quantidade de deformações, seus leitores e leitoras podem facilmente atribuir a esses povos qualificativos tais como: primitivos, cruéis, assassinos, ladrões, estúpidos, pobres, exóticos. Com isso, uma pessoa dessas nações ou etnias, quando se vê obrigada a emigrar ou a exilar-se em países nos quais esse tipo de material predomina nas instituições escolares, tem muitas possibilidades de ser recebida com atitudes e comportamentos de hostilidade. (SANTOMÉ, 2001, p. 170)

Embora tais abordagens já foram excluídas dos livros didáticos, não se fez um caminho inverso. Simplificam muito alguns textos sobre Imperialismo, se fala muito sobre as áreas de domínios, mas pouco se fala sobre as resistências ao neocolonialismo, as lutas que foram travadas. Segundo Hernandez (2008), os estudos sobre a resistência, no seu conjunto, foram marcados por equívocos básicos, um deles, a pouca importância atribuída à resistência, justificada pela crença de que os africanos teriam se resignados à “pacificação” europeia, outro, que identificam a resistência como de pequena envergadura, desorganizados e impulsionados por ideologias qualificadas como irracionais, ou seja, insignificantes.

Dessa forma, observou-se a simplificação de tais temas, não dão a devida importância a assuntos que abordados de outra maneira, mudariam pensamentos tão enraizados, que reproduzem estereótipos e preconceitos acerca da África e dos africanos, marginalizando os movimentos de resistência:

Autores e editores ao simplificarem questões complexas impedem que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores. Sua tendência é de ser objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionando formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associada à lógica da mercantilização e das formas de consumo. (BITTENCOURT, 2005, p. 73)

Sem dúvida, houve avanços nas abordagens sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileiro nos livros didáticos, após a promulgação da lei, porém percebe-se que os livros didáticos não contemplam a temática com profundidade, trazendo ainda de forma bastante superficial alguns assuntos. Mesmo porque, a simples existência de uma lei não dá garantias da efetivação de tais conteúdos nos livros. Vimos que o guia do PNLD de 2011, ou seja, quase 10 anos após a lei, incluiu a temática da História da África e cultura afro-brasileira como critério de avaliação, forçando dessa maneira a contemplação de tais temas nos livros.

Com todos esses esforços, não há dúvida de que houve um novo olhar sobre o afro-brasileiro, que os livros estão se pautando no compromisso crítico, levando os alunos a uma reflexão em relação aos estereótipos racistas na busca por uma valorização da cultura afro-brasileira, porém ainda apresentam “lacunas e fragilidades” (SANTOS, 2011) na abordagem de tais temas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a história da África e de seus descendentes, aliado a uma compreensão de sua cultura, em muito poderá contribuir para que possa ocorrer uma ruptura do racismo e de práticas preconceituosas. Dessa maneira, a Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) e as possibilidades de mudança que ela traz são ótimos mecanismos que vieram corroborar para uma maior visibilidade desses segmentos da sociedade brasileira. Voltar os olhos para a população afro-brasileira significa compreender a História que, por muito tempo, foi silenciada e que insiste em permanecer, não só no imaginário, mas nas práticas sociais atuais.

Obviamente, a lei e sua efetivação nos livros didáticos está longe de ser a solução para os problemas de preconceito e racismo em nossa sociedade, ou seja, ela por si só não dá garantias para que isso de fato ocorra. Para a sua implantação, deve ocorrer o conhecimento e a conscientização dos envolvidos. Não devemos esquecer, como mencionado no trabalho, que o livro didático não é somente um recurso pedagógico, mas também uma mercadoria e que, em seu entorno, existe toda uma gama de interesses mercadológicos e lucrativos. É preciso considerar, também, que ele atende a interesses de grupos sociais que desejam manter valores, identidades, cultura, etc.

Para que se avance nas questões a respeito de diversidade étnico-cultural, de combate ao racismo e à discriminação racial, é preciso ter a compreensão de que o processo educacional vai muito além de um livro didático e que tais temas não são meros conteúdos que devam ser repassados, mas que se crie sensibilidade para perceber como esses processos são constituintes na formação do cidadão brasileiro que se manifestam na sua vida.

Portanto, não basta aplicar os conteúdos relacionados a tal temática; uma mudança de postura dos profissionais da educação, em especial, o professor, também se faz necessário. Muitas vezes ou quase sempre, os livros didáticos, embora contemplando tais assuntos relacionados ao afro-brasileiro ou à História da África, o fazem num caráter bastante informativo, contribuindo para reforçar uma história tradicional. E isso esteve muito presente nos livros analisados. Não obstante, houve uma preocupação em inserir os conteúdos; entretanto, muitas vezes, o fizeram de forma bastante tradicional, incluindo em textos complementares uma historiografia mais recente de influência marxista ou da escola dos Annales, com o propósito de trabalhar numa perspectiva de uma história reflexiva.

O livro didático pode apresentar-se bastante informativo ou descritivo; e o professor, enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem, pode fazer suas intervenções na problematização de tais questões. Para a lei seguir seu objetivo, são necessários discussões e esclarecimentos a respeito da importância da lei para contribuir na construção de uma visão crítica em relação à diversidade étnico-racial, cultural, religiosa, política e econômica. Na possibilidade da não contemplação de tais conteúdos nos livros didáticos, cabe ao professor fazer esse debate, pois a adoção e a distribuição dos livros didáticos é uma realidade e uma ferramenta importante na sala de aula, mas não única.

O objetivo maior deste trabalho foi compreender de que forma a Lei Nº 10.639 (BRASIL, 2003a) se materializou nos livros didáticos de História, abordando as temáticas exigidas e, dessa maneira, dar maior visibilidade à população afro-brasileira.

Escola e ensino são caminhos essenciais para a construção de uma nova mentalidade social e histórica a respeito do Brasil e da sua sociedade. A Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) apareceu como fator principal na construção dessa sociedade, valorizando personagens até então esquecidos e dando espaço a eles como sujeitos da sua própria história. A lei implica uma revisão da história do Brasil para que se possa desnaturalizar a escravidão e construir um conceito “africano” que seja preenchido por identidades e diversificação da África, tanto de Estados, quanto de religião, economia, língua e história (MORAES, 2015).

Ao considerar essa dimensão, a Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silêncio sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na Educação Básica e de seus familiares (GOMES, 2011a).

A renovação historiográfica que vem se constituindo nas últimas décadas, a qual tem por objeto a historiografia da África e do afro-brasileiro, é fruto de intensos debates desde final da década de 1970 e também vai se efetivando nos livros didáticos. A luta da militância negra pela aprovação da Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) significa um grande avanço quando se pretende pôr em prática uma educação que valorize as lutas de grupos até então silenciados, superando, dessa forma, estereótipos e preconceitos tão enraizados em nossa sociedade. Estereótipos estes que promovem a exclusão, a estigmatização pela sociedade, a autorrejeição e a baixa autoestima, dificultando, inclusive, a organização política do grupo.

Segundo Ana Célia da Silva (2005), não ser visível nas ilustrações do livro didático e sempre aparecer desempenhando papéis subalternos pode contribuir para o desenvolvimento

de um processo de autorrejeição e de rejeição ao seu grupo étnico-racial, por vê-lo estigmatizado.

Os livros didáticos, por muito tempo, silenciaram a multiplicidade de “identidades” e seu reconhecimento pelas diferentes culturas dos diversos segmentos que historicamente integraram a nossa sociedade. Enraizar a ideia de uma democracia racial incutida nos livros muito corroborou para a crença de uma sociedade harmoniosa e sem preconceitos. Nas análises dos livros didáticos publicados anteriores a 2003, se percebe uma história que deixa a desejar quanto a temas relacionados à cultura africana e afro-brasileira, com um déficit muito grande sobre o continente americano.

Já faz algumas décadas, no contexto de mudanças mundiais, nas discussões sobre nacionalismo, identidade e multiculturalismo, que vem se questionando as ideias de raça, de identidade étnica e de racismo. Tais abordagens desconstruem certos conceitos, identifica e corrige certas crenças, ensina a diversidade existente no nosso país, favorecendo a construção de novos olhares e, dessa forma, compreende-se a situação de marginalização social vivenciada pelo afrodescendente.

O livro didático, em especial de História, com sua postura crítica e de denúncia, é de fundamental importância. Antônio Olímpio de Sant’Ana (2005, p. 40), em *História e Conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados*, argumenta que: “sabendo que o racismo ainda é muito forte nos dias atuais, vem crescendo o nível de consciência de que este é prejudicial e precisa ser combatido”. É necessário o respeito às diferenças; e, nessa perspectiva, emerge a necessidade de se abordar e reafirmar traços culturais desse grupo étnico – a Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) veio com esse propósito.

Deve-se, também, considerar que a nova historiografia que vinha se desenvolvendo desde o início do século XX permitiu dinamizar o estudo de História, dando instrumentos para uma maior visibilidade a grupos esquecidos, “excluídos pelo paradigma tradicional, eram marginalizados no sentido de serem considerados periféricos aos interesses dos ‘verdadeiros’ historiadores” (BURKE, 1991, p. 11).

Acerca dos novos desafios postos pela sociedade contemporânea, mais especificamente em relação ao contexto brasileiro, ainda muito se tem a avançar sobre diversidade humana, em especial às questões étnicas raciais. A caminhada ainda é longa, uma caminhada de muitas lutas, pois se mencionou, no decorrer do trabalho, avanços e conquistas nas questões raciais com a implantação de políticas públicas, como consequência das lutas, em especial do Movimento Negro, se assinalou a criação de uma série de medidas que visam à efetivação da Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a). No entanto, no cenário atual, deparamo-

nos com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), secretaria esta vista neste trabalho como exemplo de avanços na formulação de políticas para o enfrentamento das questões raciais, preconceito e racismo.

Em um momento tão intenso de debates sobre etnias, diversidade, gênero, respeito às diferenças, entre outros, proporcionando na sala de aula ricas discussões, ainda se depara, contraditoriamente, com uma carência de reconhecimento das diversidades, de se colocar no lugar do outro, de entender as diferenças. Evidentemente, tais debates, discussões, alterações nos livros, abordagens de inclusão das minorias, ainda se fazem necessários para que possamos viver em uma sociedade mais humanista e plural na qual todos sejam respeitados.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 28-41.
- AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL DE PALMITOS (ADR). Relatório de Gestão: TCE/ADR 2016. *In*: SILVA, Isabel Cristina da; FABRIS, Adilson José. Descentralização no poder público estudo de caso na ADR - Agência de Desenvolvimento Regional de Palmitos. **UNIEDU**, v. 9, p. 1-24, 2017. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/Isabel-C.-Silva-da-Silva.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.
- ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. *In*: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 27-56.
- ANDREWS, George Reid. O protesto político negro em São Paulo (1888-1988). **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 27-48, 1991.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. **Toda a história: História Geral e História do Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO EXTREMO SUL CATARINENSE (AMESC). Disponível em: <https://www.amesc.com.br/>. Acesso em: 26 fev. 2018.
- AZEVEDO, Gislaíne Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **História: Volume Único**. São Paulo: Ática, 2005.
- BALDISSERA, José Alberto. **O Livro Didático de História: uma visão crítica**. São Leopoldo: Cultural, 1993.
- BARROS, José D' Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARROS, José D' Assunção. História, região e espacialidade. **Revista de História Regional**, v. 10, n. 1, p. 95-129, 2005.
- BILHEIRO, Ivan. A legitimação teológica do sistema de escravidão negra no Brasil: congruência com o Estado para uma ideologia escravocrata. **CES Revista**, Juiz de Fora, v. 22, p. 91-101, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Lei Nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L601-1850. Acesso em: 17 out. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara em condição livre os filhos de mulher escrava que nasceram a partir desta data. Liberta os escravos da Nação e providência sobre a criação e tratamento dos filhos menores. Rio de Janeiro: Livro do Estado Servil e Respectiva Libertação, 1876. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/174465>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1888. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 24 maio 2019.

BRASIL. **Lei N. 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1938. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Diário Oficial da União, Seção 1, 10/4/1942, Página 5798. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 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: 23 maio 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei 10.260 de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante (FIES) do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acessado em: 28 mar. 2018.

BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Resolução/CD/FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003.** Prove as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM. Brasília: Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2003b.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004.** Brasília: Ministério da Educação, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. **Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior; altera a Lei Nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acessado em: 18 jan. 2018.

BRASIL. **Lei N. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acessado em: 21 set. 2018.

BRASIL. **Edital de convocação para a inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2008.** Brasília: Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008b.

BRASIL. **Decreto Nº 7.480, de 16 de maio de 2011.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília: Presidência da República, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. **Edital de convocação para a inscrição do processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/2011.** Brasília: Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2011b.

BRASIL. **Lei N. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 18 de jan. 2018.

BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Histórico do Programa Nacional do Livro Didático.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acessado em: 6 nov. 2018.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989):** A Revolução Francesa da historiografia. Tradução por Nilo Odália. 2. ed. São Paulo: USP, 1991.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CAIMI, Flavia Eloisa. **Conversas e controvérsias:** o ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

CALÓGERAS, João Pandiá. **Formação histórica do Brasil.** 6. ed. São Paulo: Nacional, 1966.

CAMACHO, Victor Mariano. O imperialismo europeu no continente africano e suas consequências. **Para entender a história**, v. 12, n. 7, ano 2, p. 1-8, 2011.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mario. **A Linguagem escravizada:** língua, histórica, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CARVALHO, Andreia Aparecida de Moraes Cândido de. **As imagens dos negros em livros didáticos de História.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CARVALHO, Apolônio de. O pensamento de esquerda e a questão racial. **Perseu**, n. 9, ano 7, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem:** a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 450 p.

_____. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CATELLI JÚNIOR, Roberto. **História em rede:** conhecimentos do Brasil e do mundo. São Paulo: Scipione, 2011.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2017.** Rio de Janeiro: IPEA, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>. Acesso em: 18 dez. 2017.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim:** o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque. Campinas: UNICAMP, 2001.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2. ed. Brasília: UNB, 1999.

COMPARATO, Fabio Konder. Débito colossal: a escravidão de africanos e afrodescendência no Brasil foi o maior crime coletivo de mais longa duração praticada nas Américas. **Folha de São Paulo**, Seção Opinião, edição de 08 de julho de 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0807200808.htm>. Acesso em: 2 mar. 2018.

CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravatura no Brasil**: 1850-1888. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1975.

COSTA, Emília Ivoti da. **Da Senzala à Colônia**. 6. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1966.

COSTA, Emília Ivoti da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. 9. ed. São Paulo: UNESP, 2010.

COSTA, Haroldo. **Fala, crioulo**: o que é ser negro no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 1982.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos**: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

COTRIM, Gilberto. **História para o Ensino Médio**: Brasil e geral. São Paulo: Saraiva, 2002.

COTRIM, Gilberto. **História Global**: Brasil e geral. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

COTRIM, Gilberto. **História Global**: Brasil e geral. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CRESTANI, Luciana Maria. **Sem vez e sem voz**: o negro nos textos escolares. Passo Fundo: UPF, 2003.

DALLA VECCHIA, Agostinho Mário. **Os filhos da escravidão**: Memórias de descendentes de escravos da região meridional do Rio Grande do Sul. Pelotas: EdiUFPEL, 1993.

DOMINGUES, Joelma Ester; LEITE, Layla Paranhos. **Brasil**: uma perspectiva histórica: Segundo Reinado e República. São Paulo: FTD, 1983.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**, Espírito Santo, v. 21, p. 3-22, maio 2008a.

DOMINGUES, Petrônio. “Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008b.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação: a história dos dominados em todo o mundo**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FIGUEIRA, Divalde Garcia. **História**. [Série Novo Ensino Médio]. São Paulo: Ática, 2002.

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

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FREITAG, Barbara et al. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Décio. **Palmares: a guerra dos escravos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREITAS, Décio. **Escravos e senhores de escravos**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. **Escravo, africano, negro e afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)**. São Paulo: Alameda, 2017.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Flávio dos Santos. **Experiências atlânticas: Ensaio e pesquisas sobre a escravidão e o pós-emancipação no Brasil**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. A cor da cultura, Artigos, 2011a. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em: 27 nov. 2018.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011b.

GONZALEZ, Lélia. Lugar de negro. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar do Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. p. 71-83.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Ática, 1990.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 6. ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2016.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? *In: Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO Brasil, 2003. p. 335-349.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 57-65, 2002.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita a História contemporânea**. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro: 1931-1956**. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1957.

IANNI, Octavio. **Escravidão e Racismo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>. Acesso em: 25 de jan. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=16985&t=resultados>. Acesso em: 21 maio 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Mapas**. 2019. Disponível em: <https://mapas.ibge.gov.br/bases-e-referenciais/bases-cartograficas/cartas.html>. Acesso em: 21 maio 2019.

KOSSLING, Karin Sant’Anna. Movimentos Negros no Brasil entre 1964-1983. **Perseu História, Memória e Política**, n. 2, ano 2, ago. 2008.

LIMA, Marcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.

LIMA, Miguel. **A trajetória do negro no Brasil e a importância da cultura afro**. Curitiba: Secretaria da Educação do Estado do Paraná, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/monografia/3lima_miguel_nonografia.pdf. Acesso em: 22 maio 2019.

LIMA, Patrícia Lacerda Trindade de. A importância de Políticas Públicas de ação afirmativa para Negros no Brasil. **Plurais: Revista Multidisciplinar da UNEB**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 92-109, jan./abr. 2010.

LINS, Hoyêdo Nunes; SANTOS, Lincon Coelho dos. Movimentos recentes no Extremo Sul catarinense: ensaio de aproximação. *In: ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES EM ECONOMIA CATARINENSE (APEC)*. Encontro de Economia Catarinense, 8., 2014. **Anais...** Rio do Sul: UNIDAVI, 2014.

LOPES, Vera Neuza. Racismo, preconceito e discriminação. *In: MUNANGA, Kabengele*. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 185-204.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MAESTRI, Mario. **Depoimentos de escravos brasileiros**. São Paulo: Ícone, 1988.

MAESTRI, Mario. **O escravismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Atual, 1994.

MAESTRI, Mario. **O escravo no Rio Grande do Sul: trabalho, resistência e sociedade**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MAESTRI, Mario. **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo** de Peter Fry. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MAESTRI, Mario. **Grilhão Negro: ensaios sobre a escravidão colonial no Brasil**. In: ORTIZ, Helen (Org.). Passo Fundo: UPF, 2009. p. XX-XX.

MAESTRI, Mario. Gilberto Freyre: da casa-grande ao sobrado: Gênese e dissolução do patriarcalismo escravista no Brasil: algumas considerações. **Cadernos IHU, UNISINOS**, 6. ed. p. 3-31, 2012a.

MAESTRI, Mario. 1888: A revolução abolicionista no Brasil. **Revista (In)visível**, p. 40-48, out. 2012b.

MAESTRI, Mario. Silêncio, Marginalização, Superação e Restauração: o Cativo Negro na Historiografia Brasileira. In: EUGÊNIO, João Kennedy (Org.). **Escravidão negra no Piauí e temas conexos**. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 7-52.

MAESTRI, Mario. **Abdias Nascimento: Quilombola ou capitão-do-mato? Ensaio de interpretação marxista sobre a política racialista para o Brasil**. Porto Alegre: FCM, 2018a.

MAESTRI, Mario. **El Mar Del Plata: Dominación y Autonomía em el Sur de América**. Asunción/Paraguay: Intercontinental, 2018b.

MALERBA, Jurandir. **O Brasil Imperial (1808- 1889): Panorama da história do Brasil no século XIX**. Maringá: EDUEM, 1999.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Conferência de Jomtien. In: EDUCABRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2001b. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). In: EDUCABRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2001b. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/>. Acesso em: 29 de out. 2018.

MOCELLIN, Renato. **História para o Ensino Médio: curso completo**. São Paulo: IBEP, 2006.

MORAES, Renata Figueiredo. O ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena na Educação Básica: o desafio de professores, alunos e ações governamentais. **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 28, n. 53, p. 239-263, 2015.

MOURA, Clóvis. **História do Negro do Brasil**. São Paulo: Ática, 1992.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Anita, 1994.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a Ditadura no Brasil. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 271-296.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>. Acessado em: 30 mar. 2018.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionista**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Publifolha, 2000.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “Pedagogia do cidadão”. *In*: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 27-35.

NADER, Paulo. **Filosofia do Direito**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2002.

NASCIMENTO, Jaciene Florentino; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. O livro didático e a implementação da Lei Nº 10.639/03 no ensino da História. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 5, n. 13 p. 101-113, jan./abr. 2015.

NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. **A lei e os livros: transformações na produção didática de História após a Lei 10.639/03**. São Gonçalo, 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de pós-graduação em História, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 52-65, maio 1988.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **O ensino da história da África em debate: uma introdução aos estudos africanos**. *In*: MEDEIROS, Cléia; EGHRARI, Iradj Roberto (Orgs.). **História e cultura afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008. p. 29-49.

OLIVEIRA, Lucinéia Terezinha. **A Visão do Livro Didático no Discurso dos Professores**. Monografia (Especialista em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

PAIVA, Angela Randolpho. Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 127-154, 2015.

PANTOJA, Selma. A África imaginada e a África real. *In*: PANTOJA, Selma; ROCHA, Maria José (Orgs.). **Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da Educação Básica**. Brasília: DP Comunicações, 2004. p. 22-23.

PARANÁ. **Educando para as relações étnico-raciais**. [Cadernos Temáticos]. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

PEREIRA, Almicar Araújo. **O Mundo Negro: a constituição do Movimento Negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

QUEIRÓZ, Suely Robles de Reis. **A abolição da escravidão**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

RATTS, Alecsandro José Prudêncio et al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 8/9, n. 1, p. 45-59, 2006/2007.

RATTS, Alex; DAMASCENO, Adriane A. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola: a incisiva marca africana na cultura brasileira**. Brasília: Via Brasília, 2008.

REIS, Isabel Cristina Ferreira. **A família negra no tempo da escravidão: Bahia, 1850- 1888**. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

REIS, João José. Uma história da liberdade. *In*: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Liberdade por um fio: história do quilombo no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 9-25.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociações e Conflito; a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe Maria. Para além das senzalas: campesinato, política e trabalho rural no Rio de Janeiro pós-abolição. *In*: CUNHA, Olívia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Quase-cidadão: Histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: FGH, 2007. p. 55-78.

RISÉRIO, Antonio. **A utopia brasileira e os Movimentos Negros**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

RUIZ, Maria Teresa. **Racismo algo más que discriminación**. São José: Colección Análisis, 1988.

SANTA CATARINA. **Atlas escolar de Santa Catarina**. Rio de Janeiro: Aerofoto Cruzeiro, 1991.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 39-67.

SANTIN, Janaina Rigo. **Estado, Constituição e Administração Pública no Século XXI: novos desafios da cidadania e do poder local**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 159-177.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de história e a lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. **Cadernos de História**, PUC Minas, v. 12, n. 17, p. 59-92, 2011.

SANTOS, Maria Arlete Santos. Contribuição do negro para a cultura brasileira. **Revista Temas em Educação e Saúde**, v.12, n.2, p. 217-229, jul./dez. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso-comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, Mário. **Nova História Crítica: Ensino Médio**. São Paulo: Nova Geração, 2005.

SCHUSTER, Neuza Aparecida Petrin; PROENÇA, Wander de Lara. Representações do negro na sociedade brasileira: desafios e perspectivas de abordagem sobre preconceito no ambiente escolar. *In*: PARANÁ. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. 2012. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/produscoes_pde/2012/2012_uel_hist_artigo_neuza_aparecida_petrin_schuster.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Retrato em branco e preto: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVA, Albert da Costa e. **Castro Alves: um poeta sempre jovem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 21-37.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**, INEP, Brasília, v. 69, ano 16, jan./fev. 1996.

SILVA, Ligia Osório. **Terras Devolutas e Latifúndio: Efeitos da Lei de 1850**. São Paulo: UNICAMP, 1996.

SILVA, Mozart Linhares da. **A história no discurso do Movimento Negro Unificado: os usos políticos da história como estratégia de combate ao racismo.** Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SILVA, Mozart Linhares da. Considerações sobre o dilema entre cor/raça/mestiçagem e ações afirmativas no Brasil. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEIXEIRA, Anísio; CASSIM, Marisa (Coords.). **Educação não é privilégio.** 7. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História 1: Ensino Médio.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

VICENTINO, Claudio; DORIGO, Gianpaolo. **História para o Ensino Médio: história geral e do Brasil.** São Paulo: Scipione, 2001.

VICENTINO, Claudio; DORIGO, Gianpaolo. **História Geral e do Brasil.** São Paulo: Scipione, 2010.

VIEIRA, Antônio. Decimo Quarto Sermão do Rosario. *In: Sermões.* Porto: Livraria Lello & Irmão, 1945. p. 285-321.

VIEIRA, Antônio. Carta a Roque Monteiro Paim, 2 de julho de 1691. *In: HANSEN, João Adolfo (Org.). Cartas do Brasil (1626-1697).* São Paulo: Hedra, 2003. p. 642-644.

VISCARDI, Claudia Maria Ribeiro. História, Região e Poder: a busca de interfaces metodológicas. **Locus Revista de História**, v. 3, n. 1, p. 84- 97, 1997.

ZAMPARONI, Valdemir. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, abr./jul. 2007.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. *In: SEVCENKO, Nicolau (Org.). História da vida privada do Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 49-130.