

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 Bastitella.

PASSO FUNDO

2018

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 a 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 e Sheilar Nardon.

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

Em uma verdadeira democracia é de grande importância que grupos minoritários participem e se organizem nas garantias de seus interesses. Diante disso, percebemos a longa história de luta da população afro-brasileira para que se efetive e prospere suas reivindicações no decorrer de muitos anos. A lei 10.639/03 é exemplo de uma longa jornada de luta por parte da militância negra. A implementação da lei que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares das escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, trouxe a necessidade de alterações nos livros didáticos, em especial, os de história. O tema sobre a África e o afro-brasileiro sempre foi tema secundário nos livros didáticos, não obstante, o africano ou o afro-brasileiro escravizado teve um papel fundamental naquilo que se refere ao desenvolvimento de nossa economia e à identidade cultural brasileira. Ao longo de alguns anos, muitos dos conteúdos e textos dos livros didáticos vinham incorporando perfis e imagens muitas vezes distorcidas sobre a África e os afro-brasileiros, criando sobre estes vários estereótipos e preconceito. Consultando livros didáticos, o centro da nossa pesquisa, se propõe avaliar os discursos ali abordados e se a lei 10.639 de fato está sendo contemplada em tais livros. A análise se faz nos livros didáticos de história do ensino médio, adotados pelas escolas públicas estaduais na região da AMESC, Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense. Destacamos aqui se de fato esta lei vem contribuindo para a efetivação e a qualificação de uma temática importantíssima para a reparação de grupos até então silenciados, para isso, a dissertação se propôs a fazer uma explanação da escravidão do Brasil e todo o seu processo abolicionista. Na segunda parte deste trabalho, aborda-se as políticas públicas adotadas, como resultado das lutas do movimento negro. Finalizando, este trabalho faz as análises nos livros didáticos de história do ensino médio antes da lei, portanto antes de 2003, ano da publicação da lei e após a lei.

Palavras-chave: lei 10.639/03, Livros didáticos, África, Afro-brasileiro, AMESC.

ABSTRACT

In a true democracy it is very important that minority groups participate and organize themselves to guarantee their interests. Thus, we realize the long history of struggle of the Afro-Brazilian population for its claims to be effective and prosperous over the course of many years. The Brazilian law 10.639/03 is an example of a long journey of struggle by the black militants. The implementation of the law that establishes the obligation to teach African and Afro-Brazilian History and Culture in the school curriculum of public and private primary and secondary schools has brought about the need for changes in textbooks, especially the History ones. The theme about Africa and Afro-Brazilian has always been a secondary theme in textbooks; nevertheless, the African or African-Brazilian enslaved played a fundamental role in what concerns the development of our economy and the Brazilian cultural identity. Over the years, many of the textbook contents and textbooks have incorporated profiles and images that are often distorted about Africa and Afro-Brazilians, creating a variety of stereotypes and prejudices about them. By consulting textbooks, and the focus of our research, it is proposed to evaluate the approached discourses and whether the Brazilian law 10.639 is actually being contemplated in such books. The analysis is done in high school History textbooks, adopted by state public schools in the region of AMESC (Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense). We emphasize here if, in fact this law has contributed to the effectiveness and qualification of a very important theme, for the repair of hitherto silenced groups, but to do so, the dissertation proposed to make an explanation of Brazil's slavery and its entire abolitionist process. In the second part of this study, we discuss about the public policies adopted as a result from the black movement struggles. In the end, this work analyzes high school History textbooks before the law, therefore before 2003, year of publication of the law and after the law.

Keywords: Law 10.639/03, Textbooks, African, Afro-Brazilian, AMESC.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa das Mesorregiões Catarinenses.	12
Figura 2 - Mapa das Microrregiões Catarinenses.....	12
Figura 3 - Mapa da AMESC – Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense.	13
Figura 4 - Organograma das Agências de Desenvolvimentos Regionais – ADRs	14
Figura 5 - Mapa dos municípios que compõe a ADR de Araranguá	14

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 – Pontfícia 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

S.M – Sua Majestade

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

INTRODUÇÃO	10
1 A ESCRAVIDÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	19
1.1 A mão de obra do africano escravizado, símbolo do poder dos senhores de terra	19
1.2 O afro-brasileiro para além da escravidão.....	24
1.3 O processo abolicionista.....	31
1.4 As leis a serviço de quem?.....	49
2 AS HERANÇAS DA ESCRAVIDÃO E AS LUTAS POR MUDANÇAS.....	56
2.1 As heranças da escravidão no Brasil: racismo, preconceito e discriminação...57	
2.2 O Movimento Negro.....	63
2.3 As políticas públicas e a efetivação da Lei 10.639/03 nos livros didáticos.....78	
2.4 Os livros didáticos e sua história.....	89
3 A LEI 10.639/03 NOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA REGIÃO DA AMESC	96
3.1 A disciplina História, o livro didático de história e a lei 10.639/03	96
3.2 Dos livros anteriores à Lei.....	106
3.3 Das análises pós- 2003.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	137

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 este tema, dá-se ênfase a Abolição, mas apaga o que veio antes e depois. A situação social, após a lei Áurea, raríssimas vezes é abordada nos livros, bem como, toda a sua história anterior à vinda para o Brasil, assim como 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.

A identidade cultural brasileira foi decorrente de um processo de construção histórica, como em diversos outros países, como em todas as construções de identidades e marcada inclusive pelas diferenças.

No presente trabalho pretende-se esboçar uma reflexão acerca da Lei 10.639/03, 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 faz-se análises em livros didáticos de História do Ensino Médio, anteriores e posteriores a 2003, ano da publicação da lei, comparando-os e assim responder as indagações e dúvidas. Buscar-se-á, como resultado da análise, se a lei está contemplada nos livros didáticos, se de fato houve alterações dos 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 de preconceitos, de racismo, 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 este do governo Federal, que são ofertados 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).

Estas análises foram feitas em uma área específica que envolve as escolas públicas estaduais que pertencem a Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense, a AMESC¹. Esta microrregião é constituída por 15 municípios, inserida em uma área que compõe a mesorregião Sul Catarinense (figura 1), bem ao sul de Santa Catarina. Os municípios que compõem a microrregião representado no mapa da figura 2 pelo número 15 são: 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). (IBGE).

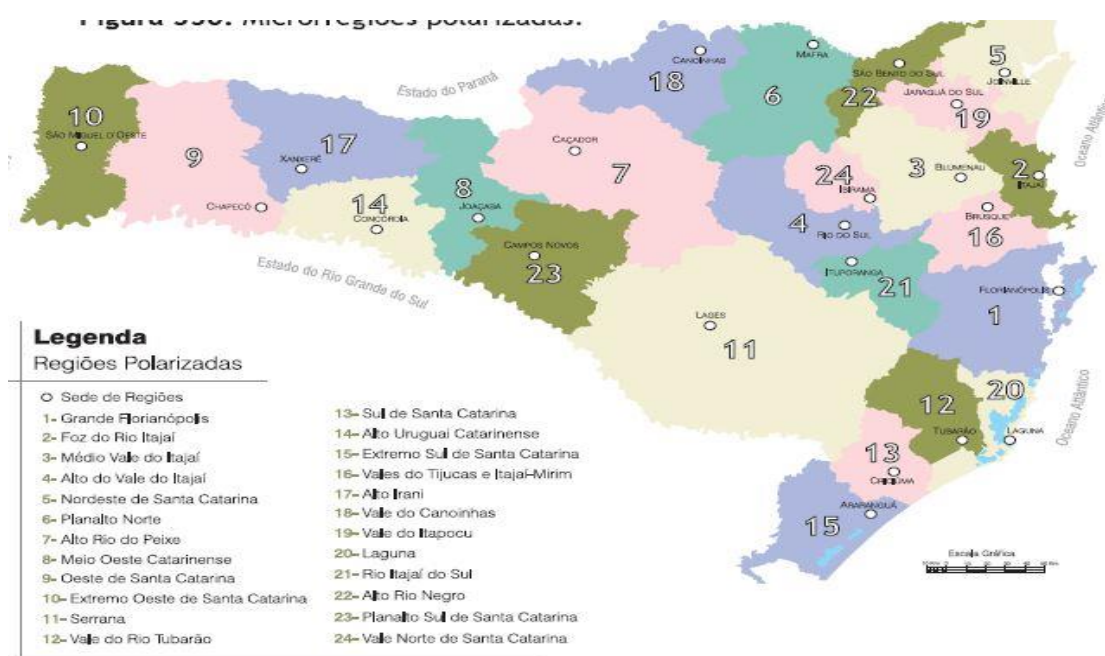
¹ AMESC, Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense, tem o intuito de atender os interesses dos municípios da região, com a finalidade de associar e integrar e representar os seus associados, hoje composta por 15 municípios. Disponível em: <https://www.amesc.com.br/> . Acesso em: 26/02/2018.

Figura 1 – Mapa das Mesorregiões Catarinenses



Fonte: <http://www.baixarmapas.com.br/mapa-de-santa-catarina-mesorregioes/>

Figura 2 - Mapa das Microrregiões Catarinenses



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-Santa-Catarina-posicionando-a-microrregiao-da-Amurel_fig1_322332762

Figura 3 - AMESC – Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense



Fonte: www.amesc.com.br/index/municipios-associados/codMapaItem/42454

Inicialmente, pretende-se fazer a escolha dos mesmos autores antes e depois da lei, mas à medida que se conversou com os professores, percebeu-se que não era possível, pois houve muitas mudanças de livros e autores no decorrer dos anos. Os livros adotados anteriormente à lei, foram utilizados pelos professores como suporte para as suas aulas, porém os alunos não faziam uso do livro; foi somente em 2003 que o governo federal e conseqüentemente o PNLD estenderam a distribuição dos livros didáticos para o Ensino Médio, até então restrita ao Ensino Fundamental. Escolheu-se os livros mais utilizados, ou seja, os livros escolhidos antes de 2003 foram utilizados por mais de um professor na região da AMESC, como dito, apenas como orientação em suas aulas.

Outra questão a considerar, é que estas escolas são públicas estaduais e são administradas pela Secretaria de Estado da Educação. Em Santa Catarina existe uma divisão administrativa, constituída pelas Agências de Desenvolvidos 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, totalizando 20 ADRs. Estas 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: <http://www.sc.gov.br/index.php/regionais/ararangua/organograma>

A ADR de Araranguá é constituída pelos mesmos municípios que compunha 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: <http://www.sc.gov.br/index.php/regionais/ararangua/municipios>

O professor costumava receber das editoras exemplares de livros didáticos para serem analisados e conseqüentemente adotados pelos alunos, porém, analisando livros de escola pública dificilmente os alunos adotavam devido às dificuldades financeiras, mas o professor utilizava destes livros como suporte 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 destes 15 municípios que compõe a AMESC, estes citaram alguns. De certa forma, alguns professores que hoje se encontram nessas escolas, nem trabalhavam antes de 2003, algumas dessas escolas, nem possuíam Ensino Médio. Quando se fala dos municípios da AMESC, se refere a um grupo de pequenos municípios, onde a cidade polo é Araranguá, a maior, porém com pouco mais de 70 mil habitantes.

Diante desse quadro, optou-se por escolher 5 livros adotados anteriormente a 2003 e 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 o quinto livro, *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.

Os livros selecionados para análise, após 2003, obedeceu aos mesmos critérios para a escolhas 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 para o aluno, que muitas vezes se transferia na própria região e, assim não se prejudicava com mudança de livro. Não era uma regra, nem uma determinação da secretaria de educação local, mas uma opção dos professores; porém, nos últimos anos 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 8 livros selecionados, variando as publicações de 2005 até 2016. Estes além de serem utilizados pelos professores também foram adotados pelos alunos, já que após 2003 a distribuição foi gratuita. São os seguintes: 1- *História* de Gislaine e

Reinaldo, 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 de como a lei 10.639/03 promove uma maior visibilidade das questões raciais, de grupos que até então foram silenciados nos livros didáticos, em especial, o afro-brasileiro. Se a lei 10.639, 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, ela tende dar 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 e da História da África e da História e Cultura Afro-Brasileira. A Lei 10.639, atualizada em 2008 com o decreto da Lei 11.645, concretizara os anseios de políticas públicas de valorização de segmentos da população, que até então, eram silenciados nos livros didáticos.

A partir do abordado nesse primeiro momento que constitui a argumentação do primeiro capítulo do trabalho, chega-se ao resultado de que 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 para 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 contribuíram (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 na escravidão. Pesquisar e compreender esse processo de formação da identidade e comparar com a imagem que

está sendo construída pós a lei 10.639/03 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 esta 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 10.639/03 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 nestes livros após a lei?

Não obstante, do ponto de vista educacional, considera-se como ponto de inflexão a importância e o papel daquilo que ainda se constitui minoria para muitas contradições inerentes ao passado, ao presente e, por extensão, ao futuro de uma sociedade multicultural, como é a brasileira.

Objetivando dar conta das propostas expostas, no primeiro momento deste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica visando: 1) Identificar o processo abolicionista; 2) Compreender a Abolição e os tempos imediatos à libertação; 3) revelar o significado de Liberdade para os ex-escravos; 4) Analisar as leis abolicionistas como parte de um processo a serviço da classe dominante; 5) Identificar os resultados da escravidão: preconceito, racismo e discriminação; 6) Compreender a luta do movimento negro; 7) Analisar a Lei 10.639/03 como resultado das reivindicações do movimento negro e de que maneira está sendo abordada por alguns autores de livros didáticos.

Ensinar História da África aos alunos brasileiros é uma das maneiras de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira. Com a lei sancionada, tornando obrigatório o ensino da História dos afro-brasileiros e africanos no ensino fundamental e médio, deu-se conta das dificuldades de sua implementação, pois muitos acharam desnecessária, outros, porém consideraram um grande avanço para a educação brasileira e passados 15 após a promulgação da lei, ela continua dividindo opiniões.

No segundo momento deste trabalho se propôs: 1) caracterizar os currículos escolares bem como os livros didáticos e a maneira que eles 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; 2) Compreender esse processo de formação da identidade e comparar com a imagem que está sendo construída pós Lei 10.369/03 nos livros didáticos; 3) Analisar a lei como mecanismo de maior visibilidade ao afro-brasileiro, das questões raciais e o 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 vão se opor 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 problematizada e, em especial nos conteúdos referentes à população afro-brasileira do Brasil.

Dessa maneira o terceiro momento e último deste trabalho, foram abordados as análises dos livros didáticos de História do Ensino Médio, bem como seus resultados: 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.

Estudar a história e a cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de História de Ensino Médio, analisando os novos conteúdos inseridos após a lei e se estes contribuem para uma reflexão sobre as relações raciais; se traz consigo a necessidade de mudanças no modo de pensar e organizar o conhecimento em sala de aula, introduzindo temas que até então estavam ausentes no universo escolar.

1 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 ocorreu apenas com os homens e mulheres da África, pois os luso-brasileiros também se utilizaram amplamente da escravidão indígena, é mais especificamente sobre a escravidão do africano que o primeiro capítulo aborda. Faz 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 destas leis abolicionistas evidenciando que estas, estavam a serviço de uma classe em especial, da elite agrária brasileira. Segundo a historiadora Emília Viotti da Costa no seu livro *Da senzala à colônia*, “o parlamento aprovava leis emancipadoras que, embora na prática resultassem pouco eficazes, significavam uma concessão a pressão abolicionista” (1966, p. 465), mas retardava por mais alguns anos a abolição, atendendo é claro, aos interesses da elite agrária.

1. 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. No Brasil, 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 ela 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 impulsionado 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. 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), etc., 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 de 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), à palmatória, o tronco. Pequenas falhas eram passíveis de punições severas. Os castigos deixavam as

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)

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. (COSTA, 1966, p. 280).

Mais comumente, eram proibidos de praticar seus cultos ou de realizar festas e rituais africanos. Tinham que 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 leiloada. 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, o padre Antônio Vieira, 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 a Cruz e Paixão de Cristo, que o vosso em um d’estes engenhos” (VIEIRA, 1945,v. XI, p. 309). 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 os mesmos; 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 o padre Antônio Vieira, era impossível se pensar em um processo de colonização sem os braços fortes dos afros 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. (MAESTRI, 1994). 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” (MAESTRI, 1994, p. 29). 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” (MAESTRI, 1994, p. 29). 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 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).

1.2 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 estes 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 as representações no momento de trabalhar com os conteúdos historicamente construídos, que fazem parte dos currículos e também dos livros didáticos. Para tanto, se faz necessário a inclusão dos conteúdos referentes a 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, p. 99/100).

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, brinquedos infantis, linguagem e no 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 no 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 esta nação. (SANTOS, 2016, p. 218).

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 em *Formação Histórica do Brasil*, o fato de não encontrarem minerais de imediato, especialmente ouro e prata, o Brasil em princípio só podia ser 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 e valiosa. Eles realizaram todo o trabalho material e os esforços preciosos para criar e construir o Brasil. (1966, p. 24/25/26).

Mas o negro não apenas povoou o Brasil e deu-lhes prosperidade econômica através do seu trabalho. Trouxe, também, as suas culturas que deram 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 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, p. 222/223).

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)

Porém muitos desses festejos, comemorações e rituais religiosos causavam preocupações nas autoridades, pois configurava uma ruptura na rotina da cidade, viam-na, como uma afronta as normas da sociedade escravista. Todos esses rituais eram com o propósito de conseguir valores positivos e levar uma vida de harmonia, fortemente influenciados pelas sociedades africanas (MATTOS, 2008):

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 melévolos ou esquecidos pela comunidade. (MATTOS, 2008, p. 157).

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. Essa será 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 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 a refez, emprestando singularidade ao português do Brasil como possibilitou sua difusão. (RIBEIRO, 2004, p. 114/220).

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, denço, 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.

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. (LIMA, MIGUEL, 2010, p. 14).

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, levavam as mulheres a movimentar freneticamente o corpo, em especial, as ancas, sendo assim, não viam com bons olhos esta prática que era incorporado na religião católica ao ser realizado 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 nos quilombos, na luta pela expulsão dos

holandeses, no processo da Independência, nas lutas liberais no período regencial, na 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. As suas crenças, os 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, foi 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 a escravidão.

1. 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, “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”. (MAESTRI, 2012b, p. 47).

Muitos pesquisadores não concordam que a abolição tenha sido um acontecimento revolucionário. Para alguns historiadores a escravidão chegou ao fim, mas isso não lhe deu garantias de vida melhor ao ex-escravo. Para Emília de Viotti, da Costa, “a abolição significou uma etapa apenas na liquidação colonial” (1966, p. 467). 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 libertara 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 desta 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 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 coloca 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 ainda coloca 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...” (QUEIRÓZ, 1982, p. 91/92).

Faltou força dos que defendiam a abolição para conseguirem impor as exigências de mudança social. Na análise de Emília de Viotti, “ o movimento abolicionista extinguiu-se com a Abolição” (1966, p. 450), 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 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 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 prova 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 - “Regresso” - 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, p. 36)

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

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, manutenção, uso e 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 a criação de núcleos coloniais formados por imigrantes. Com a lei Eusébio de Queirós e conseqüentemente a proibição do tráfico negreiro, intensifica a procura por mão de obra, “as classes senhoriais não encontravam, outra alternativa, a não ser o recurso à mão de obra estrangeira: à imigração”. (COSTA, 1966, p. 65). A Lei de Terras, número 601, de 18 de setembro de 1850, no seu artigo 18 coloca:

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. A política levada a efeito pela Sociedade Central de Imigração, era toda ela, a princípio, 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 e se 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)

Estas 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, descreditaram,

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 destes “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, “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”. (1975, p. 116). Nos debates usavam de 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 ficam 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 sujeito 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. (Lei 2.040, 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 abolicionista, quanto escravocrata 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 nas 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 começa 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 tiveram um caráter de efetividade na campanha abolicionista. Na década de 1880, 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 ministérios 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 neste 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 impellido 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 a abolição, pois exigiam uma indenização pela perda de seus escravos, a 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, p. 319/320)

Não raro, a abolição da escravatura manteve por não pouco tempo, ressaíbios da antiga ordem. A abolição não veio acompanhada de um processo de integração do afr-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 – onde 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. Porém 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. Porém, 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, que 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 a 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 coloca que o movimento abolicionista foi essencialmente urbano, Jacob Gorender (1990) em *A escravidão reabilitada*, nos diz que o movimento abolicionista 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 dão 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 o açoite de escravos, 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 fora comum na vida brasileira, começou a ocorrer com frequência a partir de 1886, acelerando 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 essa consciência já existia bem antes desse movimento de liberdade mais acirrado nos últimos anos antes da abolição e que essa consciência, era deles, e não incitados 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 que 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. (CHALHOUB, 2011, p. 70)

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 dificultava ou emperrava 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 as 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 ainda coloca 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” (1966, p. 447).

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 eram 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 saímo. Saímo 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, saímo. Nós nem tinha nada. Porque meus avô, 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 terreno 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- 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 trás, com a faca bem apontada, furavam as solas dos pés. (MAESTRI, 1988, p. 29).

Na entrevista 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 justifica a ânsia do ex-cativo em sair da fazenda, das terras que até então se submetia aos trabalhos forçados e a 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. Esta 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. (COSTA, 1966). Assim foi se construindo e proliferando um estereótipo que as gerações futuras repetirão 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, 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 nos seus olhares, um movimento desastroso que deveria ter sido feita de forma gradual (ainda mais) e com indenizações. A culpa para eles era dos abolicionistas e sempre afirmando que o afro-brasileiro era um incapaz e que deveria ser tutelado. (COSTA, 1966). Por outro lado, a tal sonhada liberdade por parte dos ex-escravizados, tem muita luta ainda pela frente, em um novo espaço do qual ele não conhecia e também não havia sido preparado.

1.4 As leis a serviço de quem?

A partir de fins de 1887, atropelados pelas fugas dos trabalhadores escravizados, proprietários de cativos tiveram que encarar a libertação, pois até então, esperavam que 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 que 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, p. 67).

Porém 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-servis que substituíssem as relações escravistas.

Uma das medidas proposta no projeto, era a instrução e educação do ex-cativo para criar o hábito do trabalho, como se não houvessem feito outra coisa, se não trabalhar. Para o ex-cativo tornar-se um bom cidadão, ele teria que 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 que viver o lado positivo do trabalho, em uma sociedade que até então fora escravista e os maus tratos era uma constante. (CHALHOUB, 2001). Tudo sem remunerações que transformassem realmente o trabalho atrativo, é claro. Qualquer tratamento semi-servil que lhes lembrassem 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 os 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 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 esta classe de proprietários de terras ou melhor, proprietários de homens escravizados.

Considera-se que a lei sempre emana do Estado e este, 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. A aprovação da Lei, atendia aos interesses dos proprietários de terras que não tinham interesse na 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 dependeria 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, que nem tudo que é legal, é moral, é correto e é 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 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. (SANTIN, 2017, p. 45).

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, sacrifica-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 a 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, neste 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:

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 as 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. (CARVALHO, 2005, p. 52).

Mas para alguns autores, essa visão no entanto 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. Na 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* a eles, é uma abnormidade histórica. Tal devaneio não se realizou até hoje. (MAESTRI, 2018a).

Para Décio Freitas, a formação social escravista não desapareceu com a Abolição, a lei apenas consagrou no campo jurídico uma transformação econômica-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 transformação lenta das relações de produção escravistas por relações de produção não escravistas, constituindo uma revolução social, não nos moldes marxista, 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. (FREITAS, 1983)

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 desta forma conseguiu sua base de dominação. (FREITAS, 1983)

É certo que o fim da escravidão poderia ter se dado em condições melhores para os ex-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 cafeeicultoras. 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. Comumente, foram 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 consequências 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).

2 AS HERANÇAS DA ESCRAVIDÃO E AS LUTAS POR MUDANÇAS

Este capítulo trata sobre 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 que se fazer. Dessa forma, a segunda parte deste capítulo, trata sobre o 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 direcionada 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 e há muito ainda o que se fazer.

Abordar-se-á a lei 10.639/03 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, criticada e não aceita por alguns seguimentos. Finalizando o capítulo, far-se-á uma trajetória da história do livro didático no Brasil.

2. 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 um crime coletivo das classes dominantes, mais longo praticado nas Américas e um dos mais hediondos da história. As consequências permanecem bem marcadas. (COMPARATO, 2008). Assim, as presenças desproporcionais de afro-brasileiros na prisão, na pobreza e na miséria, assim 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 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. (2005, p. 23)

Antônio Olímpio de Sant'Ana em *História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados*, fala da existência de uma ideologia de inferiorização do negro, e aqui pode-se estender para índio e a mulher, que é fortalecido no livro didático e reforçado 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. (2005, p. 50-6).

Segundo Ben Marais 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...” (Apud RUIZ, 1988, p. 100). No século XIX, foram várias as publicações que justificavam a superioridade dos brancos, justificando dessa maneira a escravidão. Observa-se pelos vários tratados, ensaios, teses, etc., sendo aceitos a quem possa interessar para justificar a escravidão. É claro que todas essas publicações deixaram

suas malélicas consequências. Em 1900, por exemplo, C. Carrol, 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”. (Apud SANT'ANA, 2005, p. 48).

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, na pós-Abolição, reproduzindo-se com a reprodução da exploração de afro-descendentes como parte do segmento mais explorado da sociedade.

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*, publicada em 1933, o sociólogo Gilberto Freyre propôs que as relações entre *negros e brancos* se devam 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 determinista geográfico e climático, 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 no livro, *Escravidão e Racismo*, coloca que Freyre sempre trabalhou numa perspectiva de casa-grande e de sobrado, ou seja, “do branco senhor de escravos, ou do branco que pensam os problemas raciais brasileiros na ótica da classe dominante”. (1988, p. 130). 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):

É inegável que toda análise de Freyre sobre a escravatura e a história social do negro brasileiro após a escravidão induz à conclusão de que: (1º) o patriarcalismo brasileiro criou uma escravatura 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. (IANNI, 1988, p.129).

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”. Esta 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. Estes, 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 ex-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 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)

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”. (GOMES, 2003, p. 24)

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 desta 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 figurantes 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 tinha produzido homens dependentes, 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, muitas dessas explicações e análise que surgiram nessa época a partir de estudos sociológicos, antropológicos e históricos, contribuíram para o desaparecimento da memória social, 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. (2003)

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)

Lília Schwarcz 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. (2008).

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 essa população afro-brasileira, privando-a de oportunidades e limitando seus direitos.

Observando a realidade brasileira, um olhar mais atento, percebe-se um povo multirracial e pluriétnica e que faz de conta que o racismo, 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.

2. 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. Este 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 este 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 este 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. Este 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, -se 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):

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. (REIS, 1996, p. 23)

No século XIX inicia um 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 deste povo. O afro-brasileiro marcado pela “herança da escravidão”, não estando preparado para concorrer no mercado de trabalho e tendo que 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).

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. (MOURA, 1992, p. 71)

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. Nesta 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 que se lutar no campo político, teria que ter um partido que verdadeiramente representasse os negros. (DOMINGUES, 2008a)

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.

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)

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, “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 branquidão; 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, 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”. (1992, p. 75).

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 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: (MOURA, 1992)

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, 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”. (2007, p. 111).

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 neste 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, este 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:

[...]. 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, desta forma, a propalada democracia racial. (2007, p. 40)

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 deste 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, 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. (SILVA, 2010, p. 12)

Tais influências externas contribuiriam 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, 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 estes setores que se manifestaram no Centenário da Abolição, depreciando agressivamente a princesa e rejeitando a Abolição, enquanto evento histórico merecedor de recordações positivas. (GORENDER, 1990, p. 10/11).

Afirmações parecidas também tem o historiador Mario Maestri:

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. (MAESTRI, 2012b, p. 42).

E para melhor criticar as afirmações sobre a emancipação 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, p. 43).

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 estes 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, p. 143)

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 à cerca das questões raciais.

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. (LIMA, MARCIA, 2010, p. 82).

Em 2003 foi criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), “segundo a lei que a regulamenta, 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.” (LIMA MARCIA, 2010, p.83). 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 onde houve a unificação da Secretaria de Educação Especial - SEESP e da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (BRASIL, lei 7.480) “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” (LIMA, MARCIA 2010, p. 83), garantindo assim a transversalidade da questão racial.

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 I e II Conferência Nacional de promoção da Igualdade Racial convocadas por decreto e com forte mobilização da sociedade civil. As demandas aprovadas nesta 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; “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.” (LIMA, MARCIA, 2010, p. 83).

Entretanto para Maestri, 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. (MAESTRI, 2018a).

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., coheridas por valores culturais únicos e estranhos aos dos outros grupos étnicos. (MAESTRI, 2018a, p. 59).

Para Maestri 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. (2018a).

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 que ser feito quanto à educação, cultura, 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).

Esta proposta ou esta 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 chama isso de “universo letrado”, esta 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. (Moura, 1994, p. 86).

Observa-se assim, autores contrários a adoção de medidas públicas positivas 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.

São discursos que defendem a implementação das cotas raciais 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, 2013, p. 30)

No entanto, o que se visualiza ainda é uma massa negromestiça longe de viver bem. A desigualdade socioracial 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. 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.

2. 3 As políticas públicas e a efetivação da Lei 10.639/03 nos livros didáticos

Nos últimos anos tem 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.

Este 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. Estes 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, 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. Este 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 estas 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.

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, 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, 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%). (BRASIL, 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%). (BRASIL, 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, no livro, *A utopia brasileira e os movimentos negro*, nos coloca 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. (2012, p. 381).

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 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. (2008a, p. 114).

As escolas devem fomentar mais esta discussão do racismo, das ações e políticas públicas raciais, ou seja, devem desenvolver uma crítica à cerca 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, 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 (TEIXEIRA, 2007). Porém 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, 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. (Lei 10.639)

Esta 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, tradições e 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 10.639, 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 e a Resolução CNE/CP 01/2004, 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:

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. (LIMA, MARCIA, 2010, p.85).

Com a Lei 10.639/03, 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’.” (Lei 10.639/03). 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-se 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 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. (2011, p. 59)

De qualquer forma a lei existe e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação desta 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 10.639/03? E os professores, se adaptaram ou se habilitaram para esta 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, estes 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 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". (ZAMPARONI, 2007, p. 46).

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 10.639, direcionadas a 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, foi sustentada 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 atribuído uma relevância já que este constitui num instrumento de apoio à prática pedagógica, auxiliando o estudante quanto 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, “os livros didáticos serão o instrumento adequado para a transformação da mensagem científica em mensagem educativa”, (2007, p. 136).

Ezequiel Teodoro Silva em seu Ensaio Científico, *Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem*, coloca

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 apresenta-o, com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis. (1996, p. 10/11).

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 da importância tanto dos currículos, quanto dos livros didáticos nesta 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 possuir uma perspectiva mais humanista, baseado 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 estima 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. Porém, 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 nexos 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, 1997, p. 128) daí uma das formas de denunciar os problemas educacionais é a ampliação de análises de conteúdo dos livros didáticos, onde 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 a produção dos mesmos 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 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 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. (1999, p. 17).

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

2. 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, 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 de 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 1.006 de 30/12/1938 define-se pela primeira vez, o que deve ser entendido por livro didático. (BALDISSERA, 1993, p. 15)

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. (LEI-1.006/38)

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, 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. (LEI-1.006/38)

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, p. 307)

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, p.23)

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, p. 25).

Esse acordo tinha como objetivo tornar disponíveis cerca de 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, 1997). O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. (BRASIL, FNDE).

Em 1970, a portaria nº 35, de 11/03/1970, 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, FNDE)

Dando continuidade à sua política de distribuição do livro didático, com o Decreto nº 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, FNDE), “a Ditadura Militar parece ter sido

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.

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

Segundo Katia Abud, 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 (1942) criticada como sendo livresca e elitista.(ABUD, 1998).

Mas 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. E finalmente com o decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 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 uma maior durabilidade; fim da participação financeira dos estados, passando o controle decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante, FAE. (BRASIL, FNDE).

Diante dessas mudanças na constituição e na política dos livros didáticos, levantamentos e pesquisas acadêmicas dedicaram-se a flagrar nos mesmos e 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, p. 271)

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 que se reorganizarem 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 série. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático. (BRASIL, FNDE).

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).

Estas 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 do 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, FNDE)

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)

Em 2000 é inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001 e, 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 dos mesmos com a Resolução CD FNDE nº 38 de 15 de outubro de 2003, que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM). (BRASIL, FNDE)

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, que à luz do poder econômico, preferem seguir as instruções dadas pelo Estado a respeito do currículo mínimo. (FREITAG, 1997, p.21/ 22).

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,1997, p. 51/52).

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, 1997, p. 128). 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, p. 11).

3 A LEI 10.639/03 NOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA REGIÃO DA AMESC

A implementação da Lei n. 10.639/03 que determinou a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos das escolas pública e privadas no ensino básico, trouxe a necessidade de mudanças nos livros didáticos. Sabendo que os livros são instrumentos de grande importância adotado pelo professor 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 em alguns livros didáticos de história do ensino médio anterior a 2003, ano da lei, bem como analisa-los também posterior a lei e compará-los. Só dessa maneira conseguiremos avaliar os discursos ali abordados e se de fato a lei vem contribuindo para uma melhor narrativa sobre o afro-brasileiro e conseqüentemente para uma efetivação de um ensino qualificado de uma temática importantíssima 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 aborda-se os novos olhares historiográficos que traz a diversidade cultural enquanto saber escolar, dando visibilidade a grupos silenciados, bem como, a lei 10.639, que traz novas perspectivas contribuindo para avançar na produção historiográfica sobre a África e os afro-brasileiros.

3.1 A disciplina História, o livro didático de História e a Lei 10.639/03

O livro didático é resultado, como vimos acima, 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).

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. (NASCIMENTO, 2015, p. 104)

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 o 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 secundária⁴ 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. 27/28/29).

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, p. 30/31)

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.

⁴ 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).

(CAIMI, 2001, p.35). Se os primeiros programas surgiram no momento de construção da nacionalidade inseridos na luta pela manutenção da Independência e a 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, p. 31/32).

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 Hollanda⁵, são até hoje desconhecidos os nomes dos que elaboraram os programas de História. (ABUD, 1998, p. 32)

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, num 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, já citados acima. 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 tem 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

⁵ 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.

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.

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 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, 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. (FONSECA, 2012, p. 30).

Constata-se até pelo que já se viu acima, que os programas de ensino, os currículos elaborados e implementados na década de 1970, corporificaram-se no livro didático. Ocorreu a adoção em massa do mesmo, 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 responda 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, 47/48/49) e 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 acima. 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, p. 28,29,30)

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, 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, p. 31).

Por muitos e muitos anos, o ensino de história 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, p. 22/23)

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 ao 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 e 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 histórica, 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, p. 23)

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, gerais 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, ampliou-se à visão dos agentes elaboradores da história, Burke 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. (Burke, 1992, p. 11).

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 macro espaço 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 Goubert⁶ 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).

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

⁶ Pierre Goubert foi um historiador francês. Especialista nos séculos XVII e XVIII, integrou a segunda geração da Escola dos Annales.

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, p. 28).

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).

Para Lorene dos Santos 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 nesta abordagem. (2011, p. 64/65/66).

Para Circe Bittencourt, 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. (2011, p. 313/314/315).

A escola, 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, a lei 10.639/03 aparece como fator essencial para a efetivação dessa nova construção.

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. (MORAES, 2015, p. 247).

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).

3. 2 Dos livros anteriores à Lei

Como mencionado na introdução desse 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. Se fez dessa forma, a escolha de cinco livros, pois estes escolhidos foram adotados por vários professores que compunham estas 15 cidades. Ao fazer as análises destas 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 Jose 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 o quinto livro, *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 tão pouco como viviam antes de serem trazidos para o Brasil.

No segundo volume trata no primeiro capítulo, sobre a crise do Brasil monárquico, iniciando o capítulo com o neocolonialismo e imperialismo do século XIX, 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 conseqüentemente 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, lei já discutida neste trabalho, quando em 1831 os regentes aprovaram-na. Esta lei proibia a importação de escravos e estabelecia penas severas contra os infratores. Mas como já foi falado, esta nunca foi respeitada. A respeito dessa lei é muito raro sua abordagem nos livros didáticos, pois os livros aqui analisados, nenhum faz 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 diminuiria 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 do livro intitulado “Sociedade e Cultura na República Autoritária”, onde 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).

Independente da lei 10.639, Domingues e Leite, bem antes, 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, acompanhada 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, p. 162)

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), 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 coloca que tal temática ainda é silenciada (FERRO, 1983, p. 38/39)

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 segunda 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, p. 01-08).

Embora o livro de Arruda e Piletti, não retrata 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 apartheid⁷.

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

⁷ 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.

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 homínídeos, 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 em *O escravismo no Brasil*, coloca os trabalhadores escravizados mais atuantes e ativos na sua luta do dia-a-dia contra a escravidão:

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 conspiração 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. (MAESTRI, 1994, p. 95/96)

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 republicanism, em suas críticas ao império” (VICENTINO, DORIGO, 2001, p. 404). Num pequeno parágrafo fala sobre o “grupo dos caifazes⁸, 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..., onde 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

⁸ 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.

mais adiante 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 do mesmo.

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, p. 183/184). 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, p. 208)

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 neste 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. Coloca 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 rebelaram-se 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. (COTRIM, 2002, p. 342)

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, fez 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”, onde 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, 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. (MUNANGA, 2015, p. 25)

Valdemir Zamparoni, 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? (ZAMPARONI, 2007, p. 46).

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 em *O ensino da história da África em debate* nos coloca:

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. (OLIVA, 2008, p. 31)

Outro tema que não se diferencia entre os livros analisados, se refere à resistência a escravidão, dão ênfase a 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, 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. (2011, p. 70/71).

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, 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”. (2015, p. 28).

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 hominídeos 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 as 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 desconstróem tais conceitos. No entanto ainda na década de 1980, 1990 e início de 2000, não constam estas mudanças nos livros didáticos, por hora, a frase de Kazumi Munakata 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” . (2014, p. 280)

Em geral, quando se fala em África, logo se remonta ao período da escravidão, no entanto para Ana Célia da Silva em *A desconstrução da discriminação no livro didático*, esta 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. (SILVA, 2005, p.25)

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, 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. (1988, p.64). 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 10.639, 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.

3.3 Das análise pós-2003

Com as informações desses livros publicados anterior a lei 10.639/03, 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 vai atender

as 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 10.639:

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 (Edital do PNLD, 2008, 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 e Reinaldo*, 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.

Explicar-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 e Reinaldo, 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 e Reinaldo é que no capítulo das Civilizações da Antiguidade, possui 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 e Reinaldo 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 acima 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 vai se abordando 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.

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. (Guia PNLD, 2011, 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 e Reinaldo 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 e Reinaldo 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 acima, 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 e Reinaldo, 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, p. 25)

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, onde diz que os livros didáticos durante muito tempo trabalharam a história da África e dos afro-brasileiros de forma bastante preconceituosa.

Stuart Hall coloca que é para a diversidade e não para a homogeneização que se deve dirigir a atenção (HALL, 2003, p. 346), 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, 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” (COTRIM, 2013, p. 163).

Nas 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 coloca 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, v.2).

Em 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 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. (NAZÁRIO, 2016, p. 36)

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. (Edital do PNLD, 2011, 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, p. 36).

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 escravidão 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; neste momento se fala da África do Sul e o apartheid também mencionando Nelson Mandela⁹, 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 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).

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.

⁹ 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 perpétua, 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.

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 escravismo 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.

Maia a frente, discutiu sobre a escravidão atual indagando que o fim da escravidão 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. (WISSENBACH, 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 citam 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 retornam 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 Farrroupilha.

Mais adiante, um outro trata sobre a procedência dos africanos escravizados no Brasil, os tipos de escravos e as várias formas de organização destes. Onde 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 10.639/03 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 tem-se 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, 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. (HERNANDEZ, 2008, p. 109/110).

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 uma busca por positivar o 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com as várias políticas de combate ao racismo, ainda está-se diante de algumas dificuldades em promover o reconhecimento, a valorização e afirmação de sua negritude, que é um fator central na luta pelo combate ao racismo. Voltar os olhos para a população afro-brasileira, significa compreender a história de negação e subjugação por muito tempo, e que insiste em permanecer, não só no imaginário, mas nas práticas sociais atuais.

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 10.639/03 e as possibilidades de mudança que ela traz, é um ótimo mecanismo que veio corroborar para uma maior visibilidade destes segmentos da sociedade brasileira.

Obviamente que 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 esquecendo, 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, considerando também, que atende 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 a discriminação racial é preciso que educadores compreendam 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 constituintes na formação do cidadão brasileiro se manifestam na sua vida.

Portanto, não basta aplicar os conteúdos relacionados a tal temática, é preciso uma mudança de postura dos profissionais da educação, é claro, em especial, o professor. Muitas vezes ou quase sempre, os livros didáticos, embora contemplando tais assuntos relacionados ao afro-brasileiro ou a 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, porém 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.

Dessa forma, cabe ao professor fazer essa ponte. O livro didático pode estar bastante informativo ou descritivo e ao professor cabe “cumprir” essa lacuna. Para a lei seguir seu objetivo é necessário discutir e esclarecer aos docentes a importância da lei. Dessa maneira está-se contribuindo e construindo uma visão crítica em relação à diversidade étnico-racial, cultural, religiosa, política e econômica. Não constando tal conteúdo nos livros didáticos, cabe ao professor fazer esse debate e que se eleve positivamente tal assunto, com olhar crítico ao material didático, já que a adoção e distribuição dos livros didáticos é uma realidade, não negando que é uma ferramenta importante, mas não única. Essas mudanças, não devem ficar restrita às editoras e aos livros didáticos, pois tal temática se faz urgente, mas se faz urgente também um trabalho conjunto direção de escolas/ professores/comunidade.

O objetivo maior desse trabalho foi compreender de que forma a lei 10.639 se materializou nos livros didáticos de história, abordando as temáticas exigidas e dessa maneira, dando uma maior visibilidade da 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 10.639/03 apareceu como fator principal na construção dessa sociedade, valorizando personagens até então esquecidos e dando espaço como sujeitos da sua própria história. A lei implica uma revisão da história do Brasil para que se possa 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, na língua e na sua história. (MORAES, 2015, p. 245).

Ao considerar essa dimensão, a Lei nº 10.639/03 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, que tem por objeto a historiografia da África e do afro-brasileiro, é fruto de intensos debates desde final da década de 1970, também vai se efetivando nos livros didáticos. A luta da militância negra pela aprovação da lei 10.639/03 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 auto rejeição e a baixa autoestima, dificultando inclusive, a organização política do grupo.

Segundo Ana Célia da Silva, não ser visível nas ilustrações do livro didático e sempre aparecendo desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para o desenvolvimento de um processo de auto rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial estigmatizado. (2005, p. 25).

O descaso tanto da escola e dos livros didáticos pelo reconhecimento das múltiplas "identidades" e pelas diferentes culturas dos diversos segmentos que historicamente integraram a nossa sociedade foi uma realidade. Enraizar a ideia de uma democracia racial incutida nos livros, muito corroborou para a crença de uma sociedade harmoniosa e sem preconceitos.

Até 2003, os livros didáticos, em sua maioria trabalharam com o ensino de História nesta perspectiva, voltada para a Europa, abordando predominantemente uma história eurocêntrica deixando a desejar temas relacionados à história e cultura afro-brasileira, com um déficit de conhecimento muito grande sobre o continente africano.

Já faz algumas décadas, no contexto de mudanças mundiais, nas discussões sobre nacionalismo, identidade e multiculturalismo, vem se questionando as ideias de raça, de identidade étnica, 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.

Os livros didáticos, em especial de história, com sua postura crítica e de denúncia é de fundamental importância, pois, mesmo 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 a diferenças e nessa

perspectiva emerge a necessidade de se abordar e reafirmar traços culturais desse grupo étnico e a lei 10.639/03 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 que avançar sobre diversidade humana, em especial às questões étnicas raciais. A caminhada ainda é longa, uma caminhada de muitas lutas, pois, enquanto se falou no decorrer do trabalho em avanços e conquistas nas questões raciais com a implantação de políticas públicas, como consequência das lutas, em especial do movimento negro, se assinalou aqui a criação de uma série de medidas que visam a efetivação da lei 10.639/03. No entanto, no cenário atual, se depara com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), secretaria esta, mencionada 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 as 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. Conclui-se assim, que tais debates, discussões, alterações nos livros, abordagens de inclusão das minorias, ainda se faz necessário 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.
- ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: Amílcar Araujo Pereira, Ana Maria Monteiro (org). **Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- 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**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 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
- BALDISSERA, José Alberto. **O Livro Didático de História: uma visão crítica**. Editora Cultural: São Leopoldo, 1993.
- BARROS, José D' Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. **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, Vol.22, p.91-101, Juiz de Fora, 2008. Disponível em: https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2008/a_legitimacao.pdf. Acesso em 05 de nov. 2017.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. **Lei N. 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 06 nov. 2018.

BRASIL. **Lei N. 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. Livro do Estado servil e Respectiva Libertação, organizado por Luís Francisco da Veiga, Rio de Janeiro, 1876. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/174465>. Acesso em: 25 de fev. 2018.

_____. **Lei N. 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acessado em: 28 de março de 2018.

_____. **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". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acessado em: 21 de set 2018.

_____. Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. **Livro 1º dos Actos Legislativos**, Rio de Janeiro, RJ, 2 out. 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L601-1850. Acesso em: 17 out., 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Estudos e Pesquisa Informação Demográfica e Socioeconômica. Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2014. Número 34. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>. Acesso em: 25 de jan. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ministério da Educação. **Histórico do Programa Nacional do Livro Didático.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acessado em: 06 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 28 ago. 2018.

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

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Edital de convocação para a inscrição do**

processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático- PNLD/2011.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Estudos e Pesquisa Informação Demográfica e Socioeconômica. Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2014. Número 34. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>. Acesso em: 25 de jan. 2018.

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

_____. **Capítulo introdutório do livro A escrita da História: novas perspectivas/** Peter Burke (org.); trad. de Magda Lopes - São Paulo: Editora 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... ISSN 2179-4111. Ano 2, Volume jul., Série 12/07, 2011, p.01-08.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mario. **A Linguagem escravizada: língua, histórica, poder e luta de classes**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CARVALHO, Andreia Aparecida de Moraes Cândido de. **As imagens dos negros em livros didáticos de História**. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/88563/236610.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 de abr 2018.

CARVALHO, Apolônio de. **O pensamento de esquerda e a questão racial**. Revista Perseu, nº 9, ano 7, 2013. Disponível em: https://fpabramo.org.br/csbf/wcontent/uploads/sites/3/2017/05/12PT.Combate_Racismo.pdf. Acesso em: 10 de jan 2018.

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

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

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque**. Campinas: Ed. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. **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. Tradução de Mary Del Priori. 2. ed. Brasília: Editora 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. Artigo publicado no jornal “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: 02 mares 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.

_____. **Da Monarquia à República:** momentos decisivos. 9.ed. São Paulo: Editora 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: Editora UFMG, 2006.

COTRIM, Gilberto. **História Global:** Brasil e geral. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **História Global:** Brasil e geral. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. **História para o ensino médio:** Brasil e geral. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CRESTANI, Luciana Maria. **Sem vez e sem voz:** o negro nos textos escolares. Passo Fundo: UPF, 2003.

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*. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pede=S1413-77042007000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 de set.2017.

_____. **Movimento Negro Brasileiro:** História, Tendências e Dilemas Contemporâneos. *Dimensões*, Espírito Santo, v. 21, p.3-22, maio 2008a. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2485/1981>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. **“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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/08.pdf> . Acesso em: 26 de fev. 2018.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. 1, 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. 2, 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1978.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**: a história dos dominados em todo o mundo/ tradução de Wladimir Araújo. São Paulo: IBRASA, 1983.

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

_____. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. ed.13. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FREITAG, Barbara et al. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Décio. **Escravos e senhores de escravos**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

FREITAS, Décio. **Palmares**: a guerra dos escravos. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

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). 1 ed. 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**: Ensaios 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, K. (Org). Superando o racismo na escola. Brasília: Mec, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Artigos: a cor da cultura. 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. Revista: Política & Sociedade. Vol. 10 n. 18. 2011b. Disponível

em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/21757984.2011v10n18p133/17537>. Acesso em: 03 abr 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro**. (Org) Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1982. Coleção 2 Pontos; v 3.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Ática.1990.

_____. **O escravismo colonial**. 6.ed. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

HALL, Stuart. **Que “negro” é esse na cultura negra?** In: HALL, Stuart (Org). Da diáspora: identidade e mediações culturais. Liv Sovik; Tradução Adelaide La Guardia Resende et al Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 335-349.

HERINGER, Rosana. **Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 18(Suplemento):57-65, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v18s0/13793.pdf> . Acesso em: 08 de nov. 2017.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita a História contemporânea**. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

IANNI, Octavio. **Escravidão e Racismo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec 1988.

KOSSLING, Karin Sant'Anna. **Movimentos negros no Brasil entre 1964-1983**. Revista Perseu História, Memória e Política, edição n. 2, ano 2, agosto 2008. Disponível em: . Acesso em: 22 de out. 2017.

LIMA, Marcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula**. Novos Estudos, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0101-33002010000200005&pid=S0101>. Acesso em: 18 de jan. 2018.

LIMA, Miguel. **A trajetória do negro no Brasil e a importância da cultura afro**. Artigo científico. 2010.

LOPES, Vera Neuza. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Mec, 2005.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. 11 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MAESTRI, Mario. **Abdias Nascimento: Quilombola ou capitão-do-mato? Ensaio de interpretação marxista sobre a política racialista para o Brasil**. Porto Alegre: FCM Editora, 2018a.

_____. **Da casa-grande ao sobrado: Gênese e dissolução do patriarcalismo escravista no Brasil**. 2012a. Disponível em:

//www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ihu/006cadernosihu.pdf. Acessado em: 01 de mar. De 2017.

_____. **Depoimentos de escravos brasileiros**. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo** de Peter Fry. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **El Mar Del Plata: Dominación y Autonomía em el Sur de América**. Asunción/Paraguay: Intercontinental Editora, 2018b.

_____. **Grilhão Negro: ensaios sobre a escravidão colonial no Brasil**. In: ORTIZ, Helen (Org). Ed. Universidade de Passo Fundo, Coleção Malungo, 2009.

_____. **O escravismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Atual editora, 1994.

_____. **O escravo no Rio Grande do Sul: trabalho, resistência e sociedade**. Porto Alegre: Editora: UFRGS, 2006.

_____. **Silêncio, Marginalização, Superação e Restauração**. O Cativo Negro na Historiografia Brasileira -artigo 2014 Escravidão negra no Piauí e temas conexos Organizador João Kennedy Eugênio Teresina: EDUFPI 2014. p.07.

_____. **1888: A revolução abolicionista no Brasil**. Revista (in) visível, p.40-48, out.2012b.

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**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Conferência de Jomtien**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira -Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001a. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em: 20 de fev. 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001b. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/>>. Acesso em: 29 de out. 2018.

MORAES, Renata Figueiredo. **O ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena na educação básica: o desafio de professores, alunos e ações governamentais**. Revista História e Perspectivas. V. 28, n. 53, p. 239-263. Uberlândia, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32775>. Acesso em: 02 de nov. 2018.

- 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.
- MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf> . Acessado em: 30/03/2018.
- NABUCO, Joaquim. **O Abolicionista**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Publifolha, 2000. – (Grandes nomes do pensamento brasileiro)
- 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.
- 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.
- _____. **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/MS, v.5, n.13 p.101-113, jan. /abr. 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educação/issue/view/203/showToc>. Acessado em: 08 nov. 2018.
- NAZARIO, 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 (Programa de pós-graduação em História) – UERJ, 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 (Org). 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 de Pós-Graduação. FAED -Faculdade de Educação/UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: 1998. p. 10.

PAIVA, Angela Randolpho. **Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior**. In: _____. (Org.). Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

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, pp. 22-23.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educando para as relações étnico-raciais**. Curitiba, 2008. Cadernos Temáticos.

PEREIRA, Almicar Araújo. **O Mundo Negro: a constituição do Movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**, 2010. Tese (Doutorado) apresentada no programa e pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Disponível em:

file:///E:/Edilene/Mestrado/Disciplina%20Maestri/Tese%20Amilcar%20Araujo%20Pereira.pdf . Acesso em: 18 de set. 2017.

QUEIRÓZ, Suely R. de Reis. **A abolição da escravidão**. 2. ed. São Paulo: Editora brasiliense: São Paulo, 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-CE, v. 8/9, n. 1, p. 45-59,2006/2007. Disponível em: <http://www.uvanet.br/rcgs/index.php/RCGS/article/view/89/85>. Acesso em: 03 mar.2018.

RATTS, Alex; DAMASCENO, Adriane A. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola: A Incisiva marca africana na cultura brasileira**. Brasília: Via Brasília Editora, 2008.

REIS, Isabel Cristina Ferreira. **A família negra no tempo da escravidão: Bahia, 1850-1888**. 2007. Tese de doutorado artigo (salveis). Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/280899/1/Reis_IsabelCristinaFerreira_dos_D.pdf . Acesso em: 12 agos 2017.

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.

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: Editora FGH, 2007.
- 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, Costa Rica: Colección Análisis, 1988.
- SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Mec, 2005.
- 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.
- 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. V.12, n. 17, p. 59-92. 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n17p59>. Acesso em: 02 nov. 2018.
- SANTOS, Maria Arlete Santos. **Contribuição do negro para a cultura brasileira**. RTES – Temas em Educação e Saúde, v.12, n.2, p. 217-229, jul-dez/2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6461354.pdf>. Acesso em: 20 nov.2018.
- SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso-comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SCHMIDT, Mário. **Nova história crítica: ensino médio**. 1. ed. 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**. 2012. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uel_hist_artigo_neuza_aparecida_petrin_schuster.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.
- SCHWARCZ, Lília 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/ Alberto da Costa e Silva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Mec, 2005.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem**. In. Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2062/2031> . Acessado em 20/03/2018

SILVA, Ligia Osório. **Terras Devolutas e Latifúndio: Efeitos da Lei de 1850**. São Paulo: Ed. 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**. Campinas, SP, 2007. Dissertação (Programa de pós-graduação em História) – UNICAMP, Campinas, 2007.

_____. **Considerações sobre o dilema entre cor/raça/mestiçagem e ações afirmativas no Brasil**. Reflexão & Ação, Santa Cruz do Sul, v. 18, n.1, 2010.

Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1441/10536868>. Acesso em: 15 de dez. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEIXEIRA, Anísio; CASSIM, Marisa (Coord.). **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

VECCHIA, Agostinho Mário Dalla. **Os filhos da escravidão: Memórias de descendentes de escravos da região meridional do Rio Grande do Sul**. Pelotas: EdiUFPEL, 1993.

VICENTINO, Claudio; DORIGO, Gianpaolo. **História para o ensino médio: história geral e do Brasil**. São Paulo: Scipione, 2001.

VIEIRA, Padre Antonio. **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.

_____. **Decimo Quarto Sermão do Rosario**. In: _____. **Sermões**. Porto: Livraria Lello & Irmão, 1945. v. XI, p. 285-321.

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. Cien.Cult. Vol.59 n 2 São Paulo. Apr./June 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a18v59n2.pdf> . Acessado em: 28/03/2018.

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.