



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Lucas Cesar Munhoz

**A abordagem do negro na escola pública: análise das
propostas de ensino de História do Caderno do Aluno
da rede estadual paulista - anos finais do Ensino
Fundamental (7º e 8º anos)**

São José do Rio Preto
2019

Lucas Cesar Munhoz

**A abordagem do negro na escola pública: análise das
propostas de ensino de História do Caderno do Aluno
da rede estadual paulista - anos finais do Ensino
Fundamental (7º e 8º anos)**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto

São José do Rio Preto
2019

M966a

Munhoz, Lucas Cesar

A abordagem do negro na escola pública: análise das propostas de ensino de história do caderno do aluno da rede estadual paulista - anos finais do ensino fundamental (7º e 8º anos) / Lucas Cesar Munhoz. -- São José do Rio Preto, 2019. 141 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientador: Humberto Perinelli

1. Material-didático. 2. Rede estadual paulista. 3. Africanidades.
I. Título.

“Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada

LUCAS CESAR MUNHOZ

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto
Presidente/Orientador

Profa. Dra. Solange Vera Nunes Lima D'Água
IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto
Arguidor

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani
UNIOESTE/Marechal Rondon/PR
Arguidor

São José do Rio Preto
02 de setembro de 2019

A Izabel e Paulo, os melhores pais do mundo.

AGRADECIMENTOS

A Geovana, a importante pessoa que pensou esse projeto comigo durante anos, que me fez acreditar que era possível realizar o sonho e que, mesmo com todas as adversidades, me manteve crente que o barco chegaria ao seu destino.

A minha mãe Izabel, que apesar de um dia cortadora de cana, sempre me incentivou a ler e a estudar, uma mulher de visão, que enxergou em mim muitas possibilidades.

Ao meu pai Paulo, que nunca mediu esforços para que eu chegasse onde cheguei, que muito trabalhou para que eu tivesse acesso ao primeiro computador e pudesse produzir textos.

Aos meus irmãos Erlom e Rafael, que apesar de não terem seguido o caminho acadêmico, sempre viram em mim o exemplo a ser seguido, o que me fez buscar a excelência.

A minha amiga Aruana, que no início da vida acadêmica me serviu de apoio e por quem tenho grande apreço e gratidão.

Ao meu orientador Humberto Perinelli Neto, que nos momentos de escuridão me ofereceu esperança e que não deixou de acreditar em mim em nenhum momento sequer. Que em muitos momentos foi amigo e conselheiro, obrigado por sempre ser honesto, sincero e exigente.

Aos professores Solange e Rodrigo, pela paciência e pela dedicação a leitura dos meus textos e pelos conselhos enriquecedores, por mais pessoas como vocês.

A Rafa, uma pessoa especial que tem me feito repensar sobre o futuro e sobre as boas coisas da vida.

Um sonho se guarda em volta dos meus passos.
África sonha quando escrevo.
Escrevo para incentivar o povo africano a sonhar.
Todos os meus escritos são tentativas de renascer-me África.
Ser africano é ser invadido pelo sonho de liberdade.
Sou um pouco da África que nasce.
Sou um pouco da África que morre.
Sou muito da África que sonha.

Morgado Mbalate (2016, p. 10)

RESUMO

Trata-se de pesquisa destinada a compreender a representação do negro contida no material didático oficial adotado na rede estadual de ensino de São Paulo, mais especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental (7º e 8º anos). A pesquisa é qualitativa, pois a partir da descrição, será aprofundada a descrição e a interpretação do material analisado, à medida que a complexidade também se acentuará, pois o objeto está relacionado ao social, ao mundo macro. Para tanto, são empregados como materiais as “Situações de Aprendizagem” contidas nos Cadernos do 7º e 8º anos da rede estadual de ensino paulista (“Projeto São Faz Escola”). O aporte teórico da pesquisa envolve estudos da imagem, combinados com a Análise de Conteúdo dos textos, segundo autores que se dedicaram ao estudo do negro no Brasil e de acordo com a perspectiva do paradigma indiciário. Conclui-se que há um abismo entre o conteúdo do Caderno do Aluno (e também do Professor) e as recomendações presentes na legislação dedicada às Africanidades. É claro o limite deste material se observarmos os direcionamentos dos documentos oficiais da Educação para Relações Étnico-Raciais.

PALAVRAS-CHAVE: Material-didático; Rede estadual paulista; Africanidades.

ABSTRACT

This research is about understanding black representation contained in the teaching material from the São Paulo State public educational system, specifically in the last two years of teaching cycle (i.e. 7th and 8th years). It is a qualitative research where we will deeply describe and interpret the material, which is a complex subject since it is related to the practical aspects of society and can lead to different thoughts and conclusions. To do so, we will use the section "Situações de Aprendizagem" from the 7th and 8th years teaching material from the São Paulo state educational system ("Projeto São Faz Escola"). The theoretical back ground is related to the study of image combined with content analysis, follow in go ther authors who studied black people in Brazilian dunder the perspective of the indicial paradigm. It is concluded that there is a gulf between the contents of the student notebook (and also the teacher) and the recommendations in the legislation dedicated to africanities. The boundary of this material is clear if we look at the guidelines of the official documents of Education for Ethnic-Racial Relations.

Keywords: Teaching Material, São Paulo State Educational System, Africanity.

RESUMEN

Esta es una investigación dirigida a comprender la representación de las personas negras contenida en el material de enseñanza oficial adoptado en el sistema escolar estatal de São Paulo, más específicamente en los últimos años de la escuela primaria (7º y 8º años). La investigación es cualitativa, porque a partir de la descripción se profundizará la descripción e interpretación del material analizado, ya que la complejidad también se acentuará, porque el objeto está relacionado con lo social, con el mundo macro. Con este fin, las "Situaciones de aprendizaje" contenidas en los cuadernos de séptimo y octavo grado del sistema escolar estatal de São Paulo ("Projeto São Faz Escola") se utilizan como materiales. El soporte teórico de la investigación involucra estudios de imagen, combinados con el Análisis de Contenido de los textos, según autores que se dedicaron al estudio de los negros en Brasil y de acuerdo con la perspectiva del paradigma evidencial. Se concluye que existe un abismo entre el contenido del Cuaderno del estudiante (y también el del Maestro) y las recomendaciones de la legislación dedicada a las africanidades. El límite de este material es claro si miramos las pautas de los documentos oficiales de Educación para las Relaciones Étnico-Raciales.

PALABRAS CLAVE: Material didáctico; Red del Estado de São Paulo; Africanidades

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Capa: Currículo Oficial do Estado de São Paulo.....	75
FIGURA 2. Capa: Caderno do Aluno do 7º ano.....	83
FIGURA 3. Capas: Cadernos do Aluno do 8º ano.....	87
FIGURA 4. Quilombo.....	95
FIGURA 5. Quadro-síntese: O Quilombo de Palmares.....	98
FIGURA 6. Quadro-síntese: Respostas.....	98
FIGURA 7. Atividade: Trabalho escravo nas minas.....	103
FIGURA 8. Lavagem do minério de ouro.....	107
FIGURA 9. Atividade: A mineração no Brasil colonial.....	109
FIGURA 10. Jean Baptiste Debret.....	112
FIGURA 11. Empregado do governo saindo a passeio.....	114
FIGURA 12. Uma senhora de algumas posses em sua casa.....	115
FIGURA 13. Um jantar brasileiro.....	117
FIGURA 14. Volta à cidade de um proprietário de chácara.....	118
FIGURA 15. Negro muçulmano.....	122
FIGURA 16. Atividade: “Você aprendeu”	124
FIGURA 17. Escravas cozinhando na roça.....	126
FIGURA 18. Legislações promulgadas durante o processo abolicionista I.....	128
FIGURA 19. Legislações promulgadas durante o processo abolicionista II.....	129

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Temas de história: ensino fundamental ciclo II.....	77
Quadro 2. Textos, imagens e atividades.....	86
Quadro 3. Habilidades: situação de aprendizagem 5.....	90
Quadro 4. Palavras e expressões.....	93
Quadro 5. Habilidades: situação de aprendizagem 7.....	100
Quadro 6. Roteiro de pesquisa.....	104
Quadro 7. Habilidades: situação de aprendizagem 6.....	110
Quadro 8. Habilidade: situação de aprendizagem 1.....	119
Quadro 9. Habilidades: situação de aprendizagem 6.....	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – LENTES EPISTEMOLÓGICAS.....	20
1.1. Negros.....	21
1.2. Imagens e palavras.....	25
1.3. Indícios.....	30
CAPÍTULO 2 - PRESENÇA NEGRA, RESISTÊNCIA E HISTÓRIA DO BRASIL.....	33
2.1. Escravização, abolição e resistência.....	34
2.2. Imigração, teorias raciais e republicanismo.....	41
2.3. Miscigenação, valorização e controvérsias.....	47
CAPÍTULO 3 – RESISTÊNCIA, ENSINO DE HISTÓRIA E AFRICANIDADES.....	51
3.1. Movimento Negro e Africanidades.....	52
3.2. Diretrizes sobre Africanidades.....	57
3.3. Ensino de História, livro didático e Africanidades.....	60
CAPÍTULO 4 – CADERNOS DO ESTADO DE SÃO PAULO E AFRICANIDADES.....	68
4.1. Proposta curricular paulista.....	69
4.2. O ensino de História na proposta curricular.....	74
4.3. Apresentação dos Cadernos do Aluno, do 7º e 8º anos.....	81
CAPÍTULO 5 – PALAVRAS E IMAGENS EM PERSPECTIVA.....	89
5.1. Situações de Aprendizagem – 7º ano.....	90
5.1.1. Quilombo.....	90
5.1.2. Mineração no Brasil Colonial.....	100
5.2. Situações de Aprendizagem – 8º ano.....	110
5.2.1. Brasil Urbano.....	110
5.2.2. Revolta dos Malês.....	119
5.2.3. Abolição.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	136

INTRODUÇÃO

“Quando o meu sonho me ilumina eu escrevo África.
África me faz e me rodeia. Eu amo essa gente cheia de África.
O chão da África tem cheiro de mim.
Na África, todos os caminhos nos levam às fontes da terra e às origens do mundo.
E o que me torna africano?
É o amor pela terra e pela cultura. A terra me ilumina.
A cultura me encanta.
Minha alma é atravessada por imensos rios, como rio Nilo, que nasce no meu corpo.
Em mim, há quedas de águas, sobre mim, caminham cursos de rios.
A maioria dos rios da África nasce no planalto dos olhos.
Por isso, eu caminho de mãos dadas com a flora e a fauna.
Sou savana africana de mim mesmo.
A poesia africana é para se vestir dela e correr poemas pelo mundo.
E eu escrevo para justificar a poesia africana.
Não acredito na riqueza material fácil e rápida para todos os africanos.
Mas acredito no ideal de riqueza espiritual através da promoção da cultura.
Eu hoje escrevo o coração da África.
Nunca me separo da África porque a trago dentro de mim.
África é dentro de mim.”

Morgado Bbalate (2016, p. 23)

O objetivo dessa pesquisa é o de compreender a representação do negro contida no material didático oficial adotado na rede estadual de ensino de São Paulo, mais especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental (7º e 8º anos), “Projeto São Paulo Faz Escola”.

Com base no objetivo geral é que cumprir-se-á com os seguintes objetivos específicos:

- a) Apreender referências bibliográficas a respeito dos temas preconceito e discriminação raciais, bem como posição do negro na sociedade brasileira;
- b) Compreender Legislação Educacional envolvendo Africanidades;
- c) Promover conhecimento das premissas epistemológicas da pesquisa (abordagem qualitativa, natureza aplicada e contendo explicação, descrição e explicação).

O negro tem importância ímpar na história do Brasil, na medida em que emplacou sua influência em todas as esferas, social, cultural, econômica e política. O negro no Brasil teve sua história marcada por quase 400 anos de escravidão, e após sua abolição, mesmo legando a todos, sua riqueza cultural ainda sofre fortemente com a discriminação e o preconceito. Para Darcy Ribeiro:

O negro teve uma importância crucial, tanto por sua presença como massa trabalhadora que produziu quase tudo que aqui se fez, como por sua introdução sorrateira, mas tenaz e continuada, que remarcou a amálgama social e cultural brasileira com suas cores mais forte. Hoje, aquelas populações guardam uma flagrante feição africana cor da pele, nos grossos lábios e nos narigões fornidos, bem como em cadência e ritmo e nos sentimentos especiais de cor e de gosto (1995, p.103).

Em seu livro, “O povo brasileiro - a formação e o sentido do Brasil”, Darcy Ribeiro calcula que cerca de 12 milhões de negros foram “desgastados” para produzir tudo o que aqui se produziu. Entende-se assim que o trabalho do negro foi majoritariamente responsável pela formação econômica do Brasil, assim como pela estruturação étnico-cultural e social.

O termo raça tem ainda sido fortemente atrelado às questões biológicas, fenotípicas, como forma de classificação de grupos humanos, principalmente em decorrências de teorias raciais do século XVIII, XIX e XX. Contudo, muitos autores têm se esforçado e chegado a conclusão de que raça é uma construção social, assim como política. Para Guimarães (2003), Munanga (2010) e Gomes (2010) essa forma conceitual, do ponto de vista negativo, foi fortemente utilizada como instrumento de

controle e domínio de populações, com aconteceu na Europa, Estados Unidos e Brasil.

Segundo Zubaran e Silva (2012), KAERCHER (2010), afirma que na sociedade brasileira, as representações de branquidade e negritude foram construídas a partir da ideia racial classificatória, naturalizando-o (p.131). Mas as identidades raciais não são naturais, elas fazem parte do jogo histórico, estão ligadas aos interesses, às questões políticas, sempre em uma visão estereotipada e dominante, no caso em questão, visão branca, cristã, masculina. É sempre a visão de outro, daquele que vê de fora, visão pouco crítica, deturpada.

Segundo Marina Souza (2007, p.127), muitos estudiosos têm se voltado para o reconhecimento da importância do negro para a formação do Brasil, tendo em vista a preocupação em considerar as diferentes culturas e sociedade a partir de suas lógicas internas, valorizando e utilizando a Antropologia.

A história e cultura africana e afro-brasileira vem recebendo mais atenção nas últimas duas décadas também em decorrência das políticas governamentais, especialmente a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da obrigatoriedade da abordagem das Africanidades¹.

Se o livro é canal de difusão de ideias, valores e comportamentos, é importante que se torne objeto de investigação, para que não continue a propagação dos velhos paradigmas preconceituosos. No caso dos livros de história, Pinsky (2006, p.17-18) destaca que é recorrente a representação do Brasil sem preconceito racial. Além disso, os negros estão ausentes destes livros, visto que:

Os manuais didáticos praticamente não se alteram, os estudantes continuam decorando nomes de faraós egípcios e presidentes brasileiros, batalhas napoleônicas ou vitórias brasileiras na luta contra ferozes paraguaios (2006, p.18).

O livro didático possui história própria (MUNAKATA, 2012). Entre 1450 e 1550, quase 50% dos livros na Europa eram de caráter religioso e litúrgico. Cerca de 150 anos depois, na França, houve a especialização dos impressores e, no mesmo país, mais especificamente no século XIX, a editora francesa Hachette se consolidou como

¹ Ao empregar o termo “Africanidades” nos referimos às raízes da cultura brasileira que tem origem africana, ou seja, aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, bem como às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia (SILVA, 2005; MUNANGA, 2012; FONSECA, 2009).

grande produtora de livros. O livro didático tornou-se, desde então, um bom negócio na Europa, realidade não diferente do Brasil, embora num período posterior, ao longo do século XX.

Com a consolidação de Estados nacionais, a educação passou a ser direito, gratuita e obrigatória, passando os currículos a serem unificados (CHOPPIN, 2002). O mercado do livro didático ganhou ainda mais espaço e com forte participação estatal, pois esses Estados apresentavam um projeto político com viés autoritário e, por isso, mantinham controle ideológico na formação educacional, de modo a construir um discurso oficial.

Apoiado pelo poder estatal, o mercado editorial cresceu e o livro didático foi transformado em mercadoria (MUNAKATA, 2012). Para as editoras, o bom livro não é aquele com o conteúdo sério, verificável, confiável, mas sim o que acompanha as normas de diagramação, em que a ortografia está correta, inclusive, o próprio editor não é formado, na maioria dos casos, numa área da educação, o que enfraquece ainda mais o caráter específico da disciplina ao qual está o livro didático associado.

Kazumi Munakata (2016) identifica dois problemas ou dificuldades, a primeira no que tange a definição de livro didático e a segunda a que remete a cultura escolar, pois ambos estão fortemente ligados:

- Para definição de livro didático, consta se tratar de qualquer livro impresso em papel ou gravado em outra mídia, cuja utilização se dá na escola, com fins didáticos;
- Para a definição de cultura escolar, indica se tratar de conjunto de práticas, apropriações e atribuições de novos significados, espaço de resistência e poder de mudança.

Um elemento de grande relevância na cultura escolar é, justamente, o livro didático, material cuja existência se justifica apenas nesse espaço (MUNAKATA, 2016). O livro didático apresenta como principal característica a prescrição e a influência direta de manuais religiosos, uma vez que a própria escola tem raízes religiosas. Contudo, o livro didático nasceu com a escola, sendo portador de saber daquilo que deveria e deve ser ensinado.

O livro didático tem ainda forte influência da literatura francesa, onde as áreas se desagregaram e se transformaram em disciplinas, gerando também o que hoje chamamos por habilidades, além da fixação de métodos. Essa engenharia da

produção do conhecimento escolar com base no livro didático derivou, portanto, de certa cópia que o cenário nacional fez do internacional.

É verdade que o livro didático passou, desde sua introdução na escola, por várias mudanças, resultante de processos conflituosos, negociações e acomodações. Contudo, isso não foi o bastante para promover grandes alterações metodológicas e de abordagens de conteúdo, uma vez que continuam a ser trazidos de maneira tradicional, massificadora e uniformizadora, desde a unificação de currículos, no século XVIII.

Entre os séculos XIX e XX havia dois tipos de livros didáticos: o de leitura e o das coisas.

- O primeiro feito em forma de narrativa, com a valorização da leitura, onde conceitos e conteúdos estavam diluídos na narrativa e os assuntos eram moralizantes e traziam o cotidiano da escola.
- O outro tipo trazia lições das coisas, isto é, o próprio conteúdo era explicitado e fragmentado, mais estático e com pouco dinamismo.

Curioso notar a semelhança entre o material da rede paulista de ensino e os livros didáticos das coisas. Isso porque, os livros das coisas eram formados por textos diminutos e ilustrações, espécie de manuais, onde a própria metodologia de ensino era apontada nos roteiros, muito semelhante às apostilas e às cartilhas. Além disso, o uso desse tipo de livro trazia a obrigação do aluno não sair do roteiro.

O livro didático já é uma ferramenta bastante consolidada na cultura escolar, onde assume papel importante na maior parte das escolas brasileiras. Com o passar dos anos, tornou-se o principal instrumento de trabalho de professores, em muitos casos, como único recurso. Para o imaginário da cultura escolar o livro traz verdades absolutas, quase inquestionável e alcança relevância para ensinar.

A utilização sistemática do livro didático no Brasil teve início no Colégio Pedro II, ainda na época do império, quando as classes privilegiadas viviam forte influência do liberalismo francês. A elite passou a buscar na França os manuais, que eram, então, traduzidos, situação que perdurou até 1930, quando a crise econômica encareceu a aquisição dos títulos internacionais, incentivando a produção nacional. Esse fato, entretanto, não isentou a produção nacional da influência francesa.

Vários autores buscam questionar o uso de livros didáticos em escolas públicas, promovendo análises mais aprofundadas desses materiais. Para AZEVEDO (2010) essas análises devem objetivar a contribuição para a melhoria das abordagens.

Para tanto, há de se reconhecer que livros didáticos possuem limites, pois são produzidos por vários atores, além disso, são financiados pelo Estado, mas envolvem ações das editoras. Os fatores de ordem econômica, política, pedagógica e cultural se fazem efetivos quando o livro é empregado, o que acontece sempre.

Por ser produto mercadológico, ressalta PALHARES (2015), o livro didático é uma construção social, contendo intervenção de diversos agentes, sejam eles internos ou externos: autores, interesses do governo, editoras etc. Vários são os fatores envolvendo as tensões em torno do livro didático. As cores utilizadas são negociadas, o tamanho dos textos, as imagens escolhidas, os boxes usados, a quantidade de páginas, tudo está na pauta de discussão. Os editores tornam-se muito influentes, inclusive, já que mediam todo o processo de produção.

A Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo atinge 3,7 milhões de alunos, segundo informações obtidas na página na internet da própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2018, <http://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>). Trata-se, portanto, de espaço social amplo e significativo, em que processos formativos são processados, inclusive, sobre a representação do negro no Brasil. Nesse sentido, cabe considerar o que afirmam Rossato e Gesser:

Vygotsky saliente que a linguagem não é somente instrumento de comunicação, mas também um instrumento que tem dado configuração à evolução cultural dos povos. Dessa forma, as crianças aprendem e internalizam o que se veicula no contexto em que vivem e, no caso específico da discriminação, obviamente elas aprendem a internalizar as representações (2001, p.17).

Este estudo parte do reconhecimento da importância do negro e de sua riqueza para a história do Brasil, de forma que se possa romper com estereótipos e discriminações, e também a influência dos livros didáticos na formação das crianças e jovens, por conta de sua presença na cultura escolar.

Em 2008 foi posto em prática o novo currículo do Estado de São Paulo, partindo do princípio de que todas as escolas estaduais tivessem as mesmas orientações metodológicas no que se refere ao ensino e a aprendizagem. O alegado intuito da proposta curricular paulista era de que todas as escolas estaduais se tornassem parte de uma rede, onde a aprendizagem de conteúdos básicos fosse garantida:

Ao iniciar este processo, a Secretaria procura também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e

competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: HISTÓRIA, 2008, p.08).

Tal projeto recebeu o nome de “São Paulo Faz Escola”. Foi implantado durante a gestão do governador José Serra. Maria Helena Guimarães de Castro respondia pela Secretária da Educação do Estado, enquanto Maria Inês Fini coordenava a produção de material didático. Contudo, o “São Paulo Faz Escola” se consolidou a partir da gestão do governador Geraldo Alckimin, em 2011, quando o material didático foi alvo de maior volume de impressão.

O currículo passou a nortear as ações metodológicas e didático pedagógicas da maior rede de educação do Brasil. Segundo dados exibidos no site <http://www.educacao.sp.gov.br/>, conta a educação pública paulista com “mais de 5 mil escolas”, em que aproximadamente 3,5 milhões de adolescentes matriculados nos ensinos fundamental e médio.

O documento possui apresentação do que é a própria Proposta Curricular do Estado de São Paulo, direcionada para dois níveis de ensino: o Fundamental Ciclo II e o Médio. Consta nessa apresentação que o novo currículo tem como objetivo o apoio e a orientação para o trabalho a ser desenvolvido em todas as escolas da rede estadual de educação do Estado de São Paulo, buscando melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Além disso, o “novo” currículo resulta na execução de atividades feitas em cadernos, em formato de apostilas, divididos por disciplinas.

Os cadernos de história tiveram sua organização liderada pelo historiador Paulo Miceli. Fizeram parte da equipe também: Diego López Silva, Gláydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari. O material recebeu apoio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), sendo gerido pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini. A equipe de edição foi composta pela coordenadora executiva Angela Sprenger, tendo como responsável pelo projeto de edição, Zuleika de Felice Murrie. Pelo projeto gráfico do material, ficaram responsáveis as empresas Edições Jogo de Amarelinha, Conexão Editorial e Occy Design.

São descritos e interpretados textos, imagens e atividades que compõem as “Situações de Aprendizagem” contidas nos Cadernos do 7º ano (“Quilombo: Um símbolo de resistência à escravidão” e “A mineração no Brasil Colonial”) e do 8º ano

(“O Brasil urbano de Debret”, “A Revolta dos Malês” e “O Processo de Abolição da escravidão”).

A pesquisa é de natureza qualitativa, pois a partir da descrição, se aprofundará a interpretação e explicação, na medida em que a complexidade também se acentuará, pois, o objeto está relacionado ao social, ao mundo macro (BORTONI-RICARDO, 2008).

O texto resultante dessa pesquisa foi dividido em cinco capítulos.

O Capítulo 1, intitulado “Lentes Epistemológicas”, é direcionado a apresentar os referenciais teóricos dessa pesquisa, com relação a ideia do ser negro, as imagens e sua análise, além da análise de textos e o paradigma indiciário.

Denominado “Ensino de História e Africanidades”, o Capítulo 2 visa apresentar o histórico em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais, por meio da resistência da população negra, bem como a proposta de Ensino da rede estadual paulista de ensino.

Já o Capítulo 3, “Resistência, ensino de história e Africanidades”, abordará a relação entre resistência negra e as legislações referentes às Africanidades, além de apresentar reflexões sobre o ensino de história e o livro didático no Brasil.

O Capítulo 4, “Ensino de História, Africanidades e Cadernos do Estado de São Paulo”, que será dedicado a apresentar o “novo” currículo da rede estadual paulista e apresentando os Caderno do Aluno do 7º e 8º anos.

No Capítulo 5, “Palavras e imagens em perspectiva”, dedica-se esforços para construção de análise mais profunda dos elementos citados no capítulo anterior, focando palavras, expressões e imagens contidas nos Cadernos do Aluno associados ao ensino de história destinados ao 7º e 8º anos, com a ideia de identificar a intencionalidade implícita.

Seguem, então, as Considerações Finais e as Referências.

CAPÍTULO 1

LENTE EPISTEMOLÓGICAS

“A superfície do texto registra tensões subterrâneas, como um sismógrafo. [Usar a técnica da leitura lenta] É como encostar a orelha no chão, como um índio que sente o barulho que vem de longe. Dentro de um texto, há sempre uma pluralidade de vozes e situações. É possível colher ali traços da realidade que está fora dele”.

Carlo Ginzburg (1989, p. 45)

1.1. Negros

É possível traçar comparativo entre os contextos citados por Frantz Fanon (1968) e Florestan Fernandes (1964): um se concentra em explanar sobre o processo de libertação das colônias na África, enquanto o outro focaliza seu discurso sobre a trajetória da libertação do negro e sua inserção na sociedade de classes pós-escravista brasileira, respectivamente.

Enquanto Fanon (1968) denuncia contexto mais geral das dificuldades de libertação nas colônias africanas, Florestan (1964) analisa contexto mais particular. Ambos, entretanto, enfatizam o papel desempenhado pelos negros nas sociedades das quais fizeram parte.

Cumpra ainda avançar na reflexão. Os negros africanos lutam pela libertação nacional, segundo Fanon, autor que escreve no período de lutas contra o neocolonialismo pelos países africanos (após a Segunda Guerra Mundial, especialmente), reivindicando o espaço tomado pelo branco. Já os negros brasileiros lutam pela libertação do sistema de classes, muito rígido e que perpetua a cultura escravista, não dando chance algum de ascensão social para os libertos, após a Abolição.

Com relação aos paralelos feitos, têm-se os seguintes escritos desses autores:

Libertação nacional, renascimento nacional, restituição da nação ao povo, Commonwealth, quais que sejam as rubricas utilizadas ou as novas fórmulas introduzidas, a descolonização é sempre um fenômeno violento. Em qualquer nível que estudemos – encontros interindividuais, denominações novas dos clubes esportivos, composição humanas das *cocktails-parties*, da polícia, dos conselhos administrativos dos bancos nacionais ou privados – a descolonização é simplesmente a substituição de uma espécie de homens por outra espécie de homens (FANON, 1968, p.25).

Os ex-escravos tinham de optar, na quase totalidade, entre a reabsorção no sistema de produção, em condições substancialmente análogas às anteriores, e a degradação de sua situação econômica, incorporando-se à massa de desocupados e de semi-ocupados da economia do lugar ou de outra região. Onde a produção atingia níveis altos, refletindo-se no padrão de crescimento econômica e de organização do trabalho, existiam reais possibilidades de criar um autêntico mercado de trabalhos: aí, os ex-escravos tinham de concorrer com os chamados “trabalhadores nacionais” [...] os efeitos dessa concorrência foram altamente prejudiciais aos antigos escravos, que não estavam preparados para enfrenta-la (FERNANDES, 1964, p.31).

Nas colônias africanas, homens e mulheres são levados a lutar, em um encontro de duas forças opostas, após anos de domínio, de espoliação e exploração europeia. Uma das forças tenta a todo custo manter as colônias sob dominação (a Metrópole), enquanto a outra luta para se livrar do jugo do homem branco (a Colônia). Segundo Fanon (1968), tanto o negro quanto o branco sempre estavam preparados para a violência, um pelo interesse especificamente econômico, enquanto o outro pelo desespero causado pela exploração. Conforme ainda Fanon:

Exposta em sua nudez, a descolonização deixa entrever, através de todos os seus poros, granadas incendiárias e facas ensanguentadas. Porque se os últimos devem ser os primeiros isto só pode ocorrer em consequência de um combate decisivo e mortal entre dois protagonistas. Esta vontade de fazer chegar os últimos à cabeça da fila, só podem triunfar se se lançam na balança todos os meios, inclusive a violência, evidentemente. O colonizado que resolve cumprir este programa, tornar-se o motor que impulsiona, está preparado sempre para a violência (1968, p.27).

O meio de aconselhamento e acordo dispensado pelo branco ao negro era a violência, não havia outra forma de conciliação. Os negros se veem explorados, desmantelados pelo sistema imperialista e terminam, muitas vezes, desumanizados, animalizados pelo branco. Assim, os países africanos se mantiveram estagnados, com a consciência nacional bastante comprometida e frágil, “sem conteúdo”. De acordo com Fanon:

A fraqueza clássica, quase congênita da consciência nacionais dos países subdesenvolvidos não é somente a consequência da mutilação do homem colonizado pelo regime colonial. É também resultado da preguiça da burguesia nacional, de sua indigência, da formação profundamente cosmopolita de seu espírito. A burguesia que toma o poder no fim do regime colonial, é uma burguesia subdesenvolvida. Seu poder econômico é quase nulo e de qualquer modo sem medida comum com o da burguesia metropolitana ao qual pretende substituir. No seio da burguesia nacional não se encontram nem industriais nem grupo financeiros. A burguesia nacional dos países subdesenvolvidos não se orienta para a produção, a invenção, a construção. Estar no circuito da mamata parece ser sua vocação profunda. A burguesia nacional tem uma psicologia de homem de negócios e não de capitães da indústria (1968, p.124).

Após a independência das Metrôpoles, as populações dos países africanos continuaram sendo exploradas, já que apenas era mudado a quem obedeciam. Os que mandavam mantiveram a mentalidade de exploração, pois não se preocupavam em crescer substantivamente, daí as forças econômicas serem canalizadas para atividades intermediárias.

Parafraseando a questão da Pedagogia do Oprimido, ideia importante apresentada por Paulo Freire (1987), entende-se que ocorreu a reinvenção da opressão pelo oprimido: no caso das colônias africanas, os líderes negros reinventaram a opressão estabelecida pelo sistema imperialista ou neocolonial europeu e passaram a explorar, pressionar e oprimir as próprias populações.

A própria relação entre pedagogia do oprimido e o contexto africano se faz presente no conceito apresentado por Freire:

Pero, generalmente, cuando el oprimido se rebela legitimamente contra el opresor, em quien identifica la opresión, se le califica de violento, bárbaro, inhumano, frío [...] Es decir, la violencia del oprimido, además de ser mera respuesta em que revela el intento de recuperar su humanidad, es, em el fondo, lo que recibió de lo opresor. Tal como lo señala Fanon, es com él con quien el oprimido aprende a torturar. Com una sutil diferencia em este aprendizaje: el opresor aprende al torturar al oprimido. El oprimido al ser torturado por el opresor (FREIRE, 1987, p.41-42, apud Martins, 2012, p.06).

É importante destacar algumas constatações a partir da citação de Freire. Primeiro, quando o negro se rebela contra o branco, a elite ou o sistema, passa a ser visto como subversor da ordem e/ou incivilizado. Segundo, uma constatação mais preocupante e que é objeto das pedagogias antirracistas, é o fato do oprimido, nesse caso os negros, se encontrarem em situações de alienação, responsáveis por naturalizar as formas de opressão.

Ao analisar situação parecida e com suas devidas proporções, Fernandes (1964) nos leva a pensar também sobre o domínio do branco sobre o negro na esfera brasileira. Após tantos séculos de escravidão, os negros também se viram desumanizados e lançados à própria sorte. O que comprova isso é o fato de a liberdade ser “dada” ao negro, mas sem base alguma para a sua inserção justa e isonômica na sociedade brasileira. Assim, afirma Fernandes:

O negro e o mulato foram eliminados das posições que ocupavam no artesanato urbano pré-capitalista ou no comércio de miudezas e de serviços, fortalecendo-se de modo severo a tendência a confiná-los a tarefas ou ocupações brutas, mal retribuídas e degradantes (1964, p.41).

O que se vê nos dois casos, tanto em Fanon (1968) quanto em Fernandes (1964), registra-se o mesmo resultado: o da desumanização do negro, seja pela exploração imperialista, seja pelo sistema escravista. O que acontece é que, em ambos os casos, a imposição é latente e empurrada verticalmente. No Brasil existirá uma massa de negros ocupando os piores postos no mercado de trabalho, enquanto

nos países africanos encontram-se sociedades marcadas com extrema dificuldade de crescimento.

Também se faz importante dizer que é criado um grupo alienado pelas formas de exploração, já que acostumado com o domínio do branco, recebendo qualquer atitude favorável com saudosismo. Anos de exploração criaram pessoas dependentes, embora livres, pois a experiência exacerbada da exploração não saiu deles. É possível perceber como a mentalidade do negro se constitui no processo de libertação pós-libertação e escravidão.

Em ambos os casos, houve também grande dificuldade na organização dos grupos negros para a reconstrução social ou da luta. Se com a ação imperialista europeia foi criado forte antagonismo entre as situações vividas na África e as situações vividas na Europa, no Brasil pós escravista foi criada forte divisão, um verdadeiro abismo, entre ricos e pobres.

Desse quadro, forma-se uma divisão continental (na análise de Fanon), na outra uma divisão regional e nacional (na análise de Fernandes), respectivamente. No primeiro caso, têm-se a espoliação de um país por outro, enquanto no segundo as classes sociais mais ricas espoliam as mais pobres. Conforme Fanon e Fernandes, respectivamente:

A antiga potência colonial multiplica as exigências, acumula concessões e garantias, tomando precauções cada vez menores para dissimular a sujeição em que mantém o poder nacional. O povo estagna-se lamentavelmente numa miséria insuportável (1968, p.138).

Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideias de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre (1964, p.35).

Mesmo após as colônias africanas se tornarem independentes, manteve-se ainda uma forte relação e dependência com suas antigas metrópoles, o imperialismo continuava, de uma forma mais implícita, destinando todos ao fracasso ou a estagnação. Aos novos países, emprestou-se dinheiro, o mesmo que logo retornaria ao país de origem, por meio da venda de produtos manufaturados, máquinas, segundo a antiga lógica econômica da metrópole. A existência nos novos países de uma casta política rica e submissa favorecia a manutenção dessa lógica.

No Brasil, o negro tornou-se liberto, mas os mecanismos de dependência e exploração jamais findaram. Os negros continuavam a ser tratados do mesmo modo

que haviam sido durante séculos de escravidão. A divisão social do trabalho se acentuou de forma mais violenta e, mediante isso, o negro passou a ser substituído pelos imigrantes europeus, a partir de fins o século XIX, constituindo-se, assim, processo de “libertação” para expeli-lo. Parafraseando Fernandes: “a escola da escravidão não formou, deformou” (1964, p.68).

O que se vê então, é o poder do domínio sendo mantido. Segundo Fanon (1968), a imagem construída em torno do homem negro envolveu a ideia da inferioridade e da incapacidade de pensar, dada sua relação com um estilo de vida instintivo. Já Fernandes (1964), destaca que foi constituída no Brasil a imagem do negro preso à miserabilidade, incapaz de assimilar novos padrões de comportamento, daí seu vínculo com a criminalidade, a subversão, a perversão sexual, a vagabundagem e o alcoolismo.

Os autores nos levam a contextualizar a consciência que o negro criou de si e a visão que os outros criaram dos negros. As formas de tratamento e relacionamento geradas pelo imperialismo e pelo escravismo foram perpetuadas até nossos dias. Compreendendo a forma como o negro se constituiu após a libertação das colônias africanas e após a Abolição da escravidão no Brasil auxilia muito no entendimento das representações construídas em torno dele, de sua cultura e de sua história.

1.2. Imagens e palavras

Sabemos que com o advento das tecnologias digitais, cada vez mais foi acentuado o desenvolvimento da sociedade visual, pois ganharam força as imagens das televisões, dos celulares, das propagandas e das redes sociais. No campo da educação, as imagens e representações expressas em livros didáticos, por exemplo, são tão importantes quanto outras tecnologias, há décadas, por isso merecem total atenção.

Para Bóris Kossoy (2001) toda imagem tem autor e intencionalidade, faz comunicar algo e desperta nas pessoas sensações e opiniões. Mencionando vários autores, conclui que as imagens formam opiniões, expressam cultura e modos de conviver com o Outro, portanto, contém comportamentos e atitudes. Por isso, a análise de conteúdo das imagens é fundamental.

Contudo, frisa ainda Kossoy (2001), é necessário ler as imagens nas entrelinhas, com atenção ao que está implícito. De acordo com esse estudioso:

Precisamos aprender a esmiuçar as fotografias criticamente, interrogativamente e especulativamente. No que uma boa fotografia desvenda para o olho e a mente compreensiva, ela falhará em desvendar para o olhar apressado. Tal é o desafio a enfrentar. Não deixar de ousar na interpretação: está é a tarefa. O significado mais profundo da imagem não se encontra necessariamente explícito (KOSSOY, 2001, p.116-117).

Peter Burke, (2004), ao tratar das imagens, reforça a importância de ler nas entrelinhas e alerta a ter cautela com o “efeito realidade”, sobretudo, no imediatismo de nossa época, quando isso se acentua. As figuras devem ser lidas de maneira crítica, tendo conhecimento do contexto que representam, uma vez que as imagens criam estereótipos a partir da visão do Outro. Burke ainda destaca que:

Imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o testemunho. Elas podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria, mas historiadores não raramente ignoram essa mensagem a fim de ler as pinturas nas “entrelinhas” e aprender algo que os artistas desconheciam estar ensinando (2004, p.18).

Burke (2004) ainda apresenta a Escola de Warburg como responsável por oferecer metodologia de análise de imagens, dividida em três fases:

- descrição pré-iconográfica é voltada para o significado natural, consistindo na identificação de objetos e eventos (árvores, prédio, pessoas)
- análise iconográfica envolve o significado convencional (reconhecer uma ceia como a Última Ceia);
- interpretação iconológica busca o significado intrínseco.

Esses três níveis correspondem a três níveis literários: o literal, o histórico e o cultural, respectivamente.

Compreende-se, então, que a descrição pré-iconográfica tem como objetivo identificar elementos nas figuras, de forma mais pontual, com finalidade de descrever a figura tal como é, sem a preocupação de prévia interpretação (BURKE, 2004). Por sua vez, a segunda fase, que é a análise iconográfica, busca identificar o acontecimento representado na figura, ou seja, a história nela representada, o fato. O “terceiro e principal nível”, por sua vez:

[...] era o da interpretação iconológica, distinguia-se da iconografia pelo fato de se voltar para o “significado intrínseco”, em outras palavras, “os princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, um período, uma classe, uma crença religiosa ou filosófica”. É nesse nível que as imagens oferecem evidência útil (BURKE, 2004, p.45).

É possível perceber que Burke (2004) e Kossoy (2001) recomendam sempre ler nas “entrelinhas”, para compreender o que há de mais profundo nas imagens. Além disso, nos orientam a compreender, antes de tudo, o contexto no qual uma fotografia, uma pintura ou qualquer outra figura foi produzida, pois esse exercício poderá revelar situações e sentidos nelas implícitos. Tais autores ainda argumentam que imagens com efeito sépia ou preto e branco podem revelar duras realidades, ou que roupas, gestos e objetos revelam códigos culturais.

Mas caberá promover reflexão sobre as imagens e as palavras. Para análise de palavras, a autora a ser utilizada é Laurence Bardin (2011). Desenvolvendo uma abordagem denominada por “análise de conteúdo”, Bardin assim define sua metodologia:

[...] Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constantes aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura “normal” do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião. O maior interesse deste instrumento polimorfo e polifuncional que é a análise de conteúdo reside – para além das suas funções heurísticas e verificativas – no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre instituições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas (2011, p.15).

Assim como nas fotos, pinturas ou imagens, as palavras também escondem intencionalidades e informações implícitas. Assim, como afirma Bardin (2011), “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”. O interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão informar, após serem tratados cientificamente. Daí a importância de encontrar indicadores para comprovar ou não hipóteses.

A análise de conteúdo convida a fugir da ideia de “ilusão da transparência” e a aderir à maneira “desconfiada” de olhar as palavras. Durante esse tipo de análise, busca-se não fazer uma simples leitura do real, do documento, do livro e das palavras constituintes de enunciados em vários suportes, mas sim, criar hipóteses sobre certos aspectos da realidade e elaborar planos para afirmar ou não essas hipóteses.

A análise de conteúdo de mensagens pode ser aplicada a todas as formas de comunicação, inclusive no material didático. Ela contém em si duas funções: a heurística e a administração da prova. A primeira envolve a tentativa exploratória e a busca do aumento da possibilidade de descoberta. A segunda, por sua vez, tenta confirmar ou infirmar hipóteses, a partir da observância de método mais sistemático.

As duas podem ser feitas, bem como podem se complementar. Na primeira consta menor rigor sistemático e metodológico na análise, pois a reflexão é mais livre: uma forma de interpretar para “ver no que vai dar”, conforme palavras da própria Bardin. Enquanto a segunda se baseia num rigor sistemático maior, para que se verifiquem as hipóteses. De acordo com Bardin:

Na prática, as duas funções da análise de conteúdo podem coexistir de maneira complementar. Tal produz-se, sobretudo, quando o analista se dedica a um domínio de investigação ou a um tipo de mensagens pouco exploradas, onde faltam ao mesmo tempo a problemática de base e as técnicas para utilizar. Neste caso, as duas funções interagem, reforçando-se uma à outra. A análise “às cegas” – aplicando de maneira quase aleatória (pelo método de tentativa e erro) procedimento de inventário e de classificação, por exemplo (primeiro os mais fáceis de manejar) – pode surgir hipóteses que, servindo então de guias, conduzirão o analista a elaborar técnicas mais adequadas a sua verificação. Enquanto que, por outro lado, os analistas já orientados à partida de uma problemática teórica poderão, no decorrer da investigação, “inventar” novos instrumentos suscetíveis, por sua vez, de favorecer novas interpretações. Esse vaivém contínuo possibilita facilmente a compreensão da frequente impressão de dificuldade no começo de uma análise, pois nunca se sabe exatamente “por qual ponta começar”. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis (BARDIN, 2011, p.36).

É ainda importante compreender que, apesar de requerer rigor metodológico e liberdade de inferência, a análise de conteúdo não é abordagem pronta e acabada, já que se enriquece com o tempo. Entretanto, há de existir o ponto de equilíbrio entre o rigor e a liberdade, somados ao olhar e aos objetivos do analista. A análise sempre parte de um princípio e de um fim, como cita Bardin (2011), pois somente assim será possível: “desmascarar a axiologia subjacente aos manuais escolares”.

É sabido que os enunciados configuram conteúdos que trazem consigo, entre outras coisas, representações e, por conta disso, são responsáveis pelo delineamento de estereótipos, pois estão cheios de intencionalidade. Nesses casos os conteúdos são tendenciosos e geram também preconceitos. Sobre isso, Bardin afirma:

Um estereótipo é a “ideia que temos de...”, a imagem que surge espontaneamente, logo que se trate de... É a representação de um

objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada de sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com alguma estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma composição semântica preexistente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objetiva ou percepção real. Estrutura cognitiva e não inata (submetida à influência do meio cultural, da experiência pessoal, de instâncias e de influências privilegiadas como as comunicações de massa), o estereótipo, no entanto, mergulha em suas raízes no afetivo e no emocional, porque está ligado ao preconceito por ele racionalizado, justificado e criado (2011, p.57).

Segundo a autora, os estereótipos podem ser identificados a partir de palavras indutoras, palavras respostas ou palavras induzidas. A especificação dos estereótipos pode ser identificada numa entrevista, mas também em textos escritos, por meio da análise de associação de palavras.

A análise de conteúdo deve e será dividida em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material e; 3) tratamento do resultado, inferência e interpretação.

A pré-análise consiste em escolher o documento ou material a ser analisado, formular hipóteses sobre ele e formular indicadores que comprovem a análise. Conforme Bardin:

Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Estes três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros. A pré-análise tem por objetivo a organização (2011, p.125).

A segunda etapa, da exploração do material, consiste na aplicação dos procedimentos, manualmente ou por meio de computador, envolvendo codificações, decomposições ou enumerações das frequências de determinadas palavras ou termos. Contudo, as ausências também merecem atenção, pois entende-se que possam trazer informações sobre a intencionalidade no texto. Além disso, poderemos extrair informações a partir da estrutura das frases e do texto integral, uma vez que o jogo de palavras ou a ordem de parágrafos poderá trazer à tona certas tendências e influências naquele que lê.

Já na terceira etapa, os resultados obtidos na segunda são tratados e refinados: a partir daí, se extraem informações com maior qualidade, responsáveis por auxiliar nas inferências e nas interpretações. A categorização dos termos extraídos terá grande importância aqui, uma vez que proporcionará visão melhor das palavras,

termos, expressões, frases e passagens. Nessa terceira etapa, a análise de figuras empregadas em consonância com a análise de texto explicitará de forma mais contundente as reais intenções expressas no Caderno do Aluno e em suas situações de aprendizagem.

1.3. Indícios

A pesquisa também parte do princípio do “paradigma indiciário”, proposto por Carlo Ginzburg. Desde muito cedo, Ginzburg conviveu com o mundo das palavras, devido à proximidade que seus pais tinham com a escrita, com os livros e os estudos literários, ao que se somou o caminho acadêmico por ele percorrido (PERINELLI; PAZIANI, 2018, p.318).

Seu pai, Leone, nasceu em Odessa (Rússia), em 1909, na infância viveu migrando entre as cidades de Turim (Itália) e Berlim (Alemanha), até que se mudou definitivamente para a cidade italiana (PERINELLI; PAZIANI, 2018, p.318). Leone formou-se em Literatura Moderna, na Universidade de Turim, onde também lecionou. Também foi um dos fundadores da Editora Einaudi, em 1933, e foi o responsável por traduzir várias obras russas. Foi um forte militante no “Partido da Justiça e Liberdade”, na Itália. Foi expulso da universidade em 1934 e preso no mesmo ano. Entre 1940 e 1943, cumpriu pena de exílio junto a sua família em Pizzoli, foi assassinado por nazistas, em 1944.

Sua mãe, Natalia, viveu entre 1916 e 1991 e, assim como Leone, era judia (PERINELLI; PAZIANI, 2018). Também foi tradutora, bem como trabalhou na Editora Einaudi, convivendo com outros intelectuais, como Cesare Pavese, Italo Calvino e Giulio Einaudi. Foi ativista política e membro do Partido Comunista, sendo eleita deputada em 1983. Envolveu-se em causas pelos mais pobres, pelas crianças, assim como pela reforma nas leis de adoção. A partir da década de 1940, passou a ser reconhecida como escritora, tendo obras traduzidas em diferentes línguas.

Não se faz necessário refletir tanto para compreender como Carlo Ginzburg tornou-se um dos grandes estudiosos do século XX (PERINELLI; PAZIANI, 2018, p.319). Entre as décadas de 1950 e 1960, formou-se em Humanidades na Universidade de Pisa. Na Universidade de Bolonha e no Instituto Aby Warburg teve a oportunidade de aprofundar seus estudos e pesquisa sobre Literatura, Epistemologia, Semiótica e Artes.

Outras influências devem ser consideradas (PERINELLI; PAZIANI, p.319, 2018). As obras de Antonio Gramsci auxiliaram a organizar seus estudos direcionados aos sujeitos marginalizados e as produções culturais.

O paradigma indiciário se contrapõe ao paradigma galileano (PERINELLI; PAZIANI, 2018, p.323), pois o segundo exclui o lugar heurístico dos sujeitos e de suas significações no mundo do pensamento e das práticas científicas.

O paradigma indiciário teve forte influência também das obras do crítico de arte Giovanni Morelli, em suas obras, bastante atento aos detalhes, e do romancista. Contribui igualmente Conan Doyle, criador de Sherlock Holmes, o detetive carregado de trejeitos e de perfeccionismo. Soma-se ainda Freud e a defesa da significância da construção do conhecimento com base na interpretação de fragmentos, pistas. Freud e Doyle sofreram forte impacto das obras de Morelli.

A obra de Ginzburg gerou impacto nas mais diversas áreas, causando rupturas e estabelecendo diálogos com as ciências sociais e humanas. Não apenas isso, pois também inverteu as relações tradicionais da História, mediante a valorização dos fenômenos aparentemente marginais.

Para Ginzburg, a atenção aos detalhes é importante, pois são reveladores de subjetividades, intenções, sentidos e, até mesmo, o contexto. Mas para abstrair dos detalhes, é preciso a leitura lenta e minuciosa, assim como o aprofundar nos nexos dos textos e destes com os diferentes contextos.

Para isso, segundo Ginzburg, a ação do olhar amplo, profundo e lento tem função importantíssima na construção do conhecimento, pressuposto revelador da influência de Delio Cantimori.

Outra influência importante que compõe o paradigma indiciário repousa na “ideia de se dedicar ao particular, com vias a construir um entendimento entre o individual e o coletivo” (PERINELLI; PAZIANI, 2018, p.321), com base em Federico Chabod.

Perinelli e Paziani (2018), elencam outras influências na composição do paradigma indiciário: Paul Ricoeur, Hans-Georg Gadamer, Erich Auerbach, Leo Spitzer, Gianfranco, Marc Bloch, Fernand Saussure, Roman Jakobson e Mikhail Bakhtin. Cada um, a seu modo, contribuiu para a tessitura de análise a partir da atenção para com os detalhes, da dialética entre micro e macro, da busca pela verdade e da valorização de temas marginais ou elementos considerados banais.

Parafraseando PERINELLI e PAZIANI, o método tem como foco a análise dos elementos mais negligenciados, deixados de lado pela pesquisa ou pesquisadores. Há anseio considerável pela busca dos detalhes, por estes revelarem subjetividades e principalmente, intencionalidades. Prevê ainda que deva ser feita, além da análise dos textos, a ligação entre textos ou textos e contextos (2018, p. 324).

Ginzburg (1989) sugere que o que as pessoas dizem, escrevem ou como agem são reveladoras tanto de coisas particulares quanto de situações de contexto mais geral. Se analisarmos um indivíduo comum, poderemos empreender dali informações valiosas com relação ao meio em que vivi e toda a complexidade que o circunda. Tal análise é capaz de revelar o modo de pensar e a visão de mundo de um determinado tempo ou lugar.

O paradigma indiciário possibilita a essa pesquisa a análise das figuras, dos textos ou discursos, atentando as pistas neles escondidas, como forma de não só revelar a intencionalidade, mas desvelar o contexto nas quais esses discursos são produzidos. Além disso, impõe-se a ideia de que existe a verdade por trás dos discursos, sendo essa inclusive, uma crítica feita por Ginzburg a Nietzsche e Foucault (PERINELLI; PAZIANI, 2018, p.328). Há uma considerável aproximação da pesquisa, no que destacada Ginzburg, direcionada a luta contra intencionalidade de quem produz o discurso, nesse caso, o material, o que se denomina de “relações de força”.

CAPÍTULO 2

PRESENÇA NEGRA, RESISTÊNCIA E HISTÓRIA DO BRASIL

A ideia veiculada pela piada corrobora a exclusão do negro do mercado de trabalho, na medida em que identifica como um ser “sujo”, além do que justifica sua segregação nas favelas, os cortiços, nos alagados, nas longínquas periferias geográficas (...)

Dagoberto José Fonseca (1994, p. 204)

2.1. Escravização, abolição e resistência

É importante traçar histórico do movimento negro no Brasil, visto que desempenhou papel fundamental em várias mudanças e conquistas na educação brasileira. Além de configurar busca pela equidade na sociedade, também é forma de resistência, que não são exclusivas do século XXI, posto que os negros escravizados e segregados não aceitavam as condições impostas. Para Souza:

Nem sempre os escravos, africanos ou crioulos, aceitaram-se integrar à sociedade escravista brasileira, enquadrando-se em algum tipo de relação com seus senhores. Também foram várias formas de resistir à escravidão que encontraram, seja negando-a totalmente pela fuga, seja negociando melhores condições de vida e trabalho (2007, p.96)

A mesma autora faz o seguinte comentário: “uma outra maneira de lidar com as fugas era usá-las como forma de pressionar os senhores para que ouvissem suas queixas e considerassem suas reivindicações”. De acordo ainda com Pereira: “fugir causava problemas para os senhores de escravos, resultando em formas de negociação entre os senhores e os negros” (2012, p.35). Chega-se à conclusão de que os negros escravizados, trabalhadores das fazendas ou de qualquer outro espaço, não aceitavam a exploração, mesmo antes da instituição oficial do Movimento Negro.

As fugas em pequenos ou grandes contingentes resultavam na formação de quilombos, que surgiram ainda no final do século XVI, o que destaca ainda mais a ideia de a resistência negra ter ocorrido sempre. Os quilombos, por muito tempo, também foram denominados por mocambos, mas, na verdade, esses últimos eram espaço menores, onde os negros fugitivos se exilavam e se organizavam como grupo.

Os agrupamentos de negros e outros marginalizados crescerem, se tornaram complexos e até se “fortificaram”.² Daí, segundo Pereira (2012), passaram a ter sua denominação alterada para “quilombos”. Conforme ainda este autor:

Ao longo de todo o período de vigência da escravidão no Brasil (1530-1888), existiram diferentes tipos de quilombos. Porém, até o século XVIII, os agrupamentos de escravos fugidos recebiam a

² No amanhecer do século XVII, surgiu o Quilombo dos Palmares, é o mais conhecido, por ter sido o que teve maior duração e também extensão. Foi estabelecido na chamada Serra da Barriga, na época situada na Capitania de Pernambuco. A forma de organização dentro do Quilombo dos Palmares era bastante complexa, assim como a produção e a economia: agricultura, assim como atividades de caça, metalurgia e outras formas de artesanato. Entre 1694 e 1710, o Quilombo dos Palmares entrou em um período de decadência, uma vez que passou a sofrer com grandes investidas militares, ações violentas que demonstravam o receio que o governo tinha de o quilombo ganhar maiores proporções e originar grupo mais organizado contra a escravidão (PEREIRA, 2012, p.38; SOUZA, 2007, p.97).

designação de mocambos – que quer dizer esconderijos em ambundo, língua da região de Angola. O termo quilombo, que significa fortaleza ou acampamento militar, nas línguas bantos, só passou a ser utilizado a partir do século XVIII, e é possível que essa mudança esteja diretamente vinculada à experiência de Palmares, devido à sua magnitude e às dificuldades enfrentadas pelo Estado português em destruí-lo. (PEREIRA, 2012, p.38)

Embora os livros de História e de Geografia destaquem com veemência que as formas de ocupação do território foram ocasionadas por atividades econômicas associadas aos ciclos (pau-brasil, açúcar, drogas do sertão, mineração e café), torna-se importante ressaltar que os quilombos exerceram papel fundamental neste processo. Pereira (2012, p.38) ressaltava que “muitos foram os quilombos que tiveram a importante função, de ocupar os espaços em parte da colônia”, caso de áreas dos atuais estados de Mato Grosso e de Goiás.

Os quilombos, assim como o de Palmares, foram responsáveis por grande mistura nas etnias, uma vez que conviviam ali pessoas de todo o tipo, fugidas das várias situações sociais na colônia, seja o branco, o indígena ou o negro. Parafraseando o que foi destacado pelo o antropólogo Darcy Ribeiro (1995, p.220): “os quilombos foram responsáveis pelo nascimento do povo brasileiro”.

Além do quilombo de ocupação, um outro tipo importante foi o “quilombo abolicionista”, caso do quilombo do Jabaquara³, em Santos. A principal diferença entre os dois tipos de quilombos é que os abolicionistas tinham ações claras pró-abolição. Assim destaca Pereira:

Nos últimos anos da escravidão no Brasil, no período das campanhas pela Abolição, na década de 1880, há registros de outro tipo de quilombo, conhecido como quilombo abolicionista. Diferentemente dos descritos anteriormente, que serviam de esconderijo e viviam em segredo, os quilombos abolicionistas tinham lideranças bem conhecidas e articuladas politicamente. As autoridades e os fazendeiros que se sentiam prejudicados por esses quilombos tentaram combatê-los, mas, em função das relações que os quilombolas estabeleceram com pessoas importantes da época – como líderes abolicionistas, comerciantes e políticos simpáticos à causa da Abolição –, a missão era quase impossível (2012, p.39).

Percebe-se que o quilombo abolicionista era politicamente mais organizado. Em regiões como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, esses quilombos tiveram

³ O maior de todos esses quilombos foi o do Jabaquara, na serra de Cubatão, perto do porto de Santos, fundado por abolicionistas e que recebia grande parte dos escravos que fugiam em massa das fazendas de café do oeste paulista. A ele se uniu um quilombo mais antigo, conhecido como Vila Matias, que apesar de não estar ligado ao abolicionismo em sua origem a ele somou suas forças (SOUZA, 2007, p.97).

grande expressividade, pois estabeleciam, inclusive, fortes relações com as imediações vizinhas.⁴ Contudo, em “todas as regiões onde existiram escravos, sem dúvida alguma, existiram quilombos” (SOUZA, 2007, p.97), o que evidencia a resistência dos segregados sociais. Além disso, importante afirmar que a influência dos quilombos não se restringia à resistência, mas também como dinamizadores da economia local:

Palmares e outros quilombos do Nordeste estão ligados a economia do açúcar, e os quilombos de Minas Gerais, entre os quais se destaca Ambrósio, ligam-se à economia mineradora. Goiás, para onde os escravos também foram levados para trabalhar nas minas, abrigou muitos quilombos, que também existiram no Maranhão, no Pará, no Rio Grande do Sul, em São Paulo e no Rio de Janeiro. No século XIX havia vários quilombos relativamente próximos às principais cidades da época, como o de Iguaçu, protegido por rios e mangues, que fornecia parte da lenha consumida no Rio de Janeiro, o do Buraco do Tatu, em Itapoã, nas cercanias de Salvador, ou o do Malunguinho, nas cercanias de Recife, que por mais de 15 anos resistiu às investidas contra ele, sendo uma constante ameaça à segurança de alguns moradores da cidade, enquanto outros tinham laços de solidariedade e de comércio quilombolas, entre os quais havia índios e procurados pela lei (SOUZA, 2007, p.97).

É denominado como resistência negra qualquer movimento que expressa a cultura, a voz e a força negras, e que na época em que aconteceram ou acontecem eram proibidas ou coibidas, portanto, não se pode considerar apenas os quilombos como símbolos de resistência e do movimento negro, mesmo que ainda desorganizados.

Podemos entender como resistência negra toda e qualquer expressão proveniente desses agrupamentos negros ou até mesmo resultantes deles. Além dos quilombos já apresentados, outra maneira de se organizarem eram as irmandades:

As irmandades eram associações religiosas que permitiam aos negros se reunir de modo relativamente autônomo em torno da devoção a um santo católico. Espalhadas por diversas áreas do Brasil escravista desde o século XVII, as irmandades eram locais em que se criavam laços de solidariedade e ajuda mútua entre seus integrantes. Muitas irmandades de negros e pardos possuíam capelas próprias, o que era extremamente valorizado, pois isso dava a elas maior autonomia e independência (VIANA, 2012, p.47).

⁴ Diferentemente dos descritos anteriormente, que serviam de esconderijo e viviam em segredo, os quilombos abolicionistas tinham lideranças bem conhecidas e articuladas politicamente. As autoridades e os fazendeiros se sentiram prejudicados por esses quilombos e, por conta disso, tentaram combatê-los, mas houve resistência, em função das relações que os quilombolas estabeleceram com pessoas importantes da época, caso de líderes abolicionistas, comerciantes e políticos simpáticos à causa da Abolição (PEREIRA, 2012, p.39).

A propagação da cultura, da religião e da arte se dava, principalmente, em festas religiosas, na maioria das vezes organizadas pelas irmandades. Conforme Viana:

As irmandades negras foram responsáveis por boa parte das festas de devoção que ocorreram ao longo de todo o período escravista (1530-1888). Dentro e fora das irmandades, aliás, a defesa da liberdade para a promoção de festas foi uma das marcas da formação e consolidação das comunidades negras no Brasil (2012, p.48).

Para Souza:

As irmandades eram associações leigas, voltadas para o culto de um santo, o seu orago. Cada irmandade tinha um santo de devoção, cujo altar era mantido por ela. A maioria das igrejas coloniais foi construída por irmandades, que também eram responsáveis pela sua manutenção. As irmandades possuíam bens, como a própria igreja, mais principalmente imagens de santos e objetos utilizados nos cultos religiosos (2007, p.116).

As festas promovidas pelas irmandades eram julgadas, a partir da ótica do branco (VIANA, 2012). Assim, eram tidas como inferiores e descreditas, porque associadas às “forças ocultas e sobrenaturais” (uma afronta a Igreja Católica) ou a perversão sexual (para a sociedade “ética” e dos bons modos). Danças ou manifestações religiosas africanas eram condenadas. Também havia grande desconfiança em relação as festas, principalmente dos senhores de escravos, por acreditarem representar oportunidades de revoltas.

Apesar disso, a influência da cultura negra se efetivou fortemente, inclusive, na esfera religiosa brasileira, caso da congada.⁵ Isso evidencia a forte identidade construída pelo negro escravizado, vivente no Brasil durante os períodos colonial e imperial. É interessante que -desde a época colonial, passando pelo período imperial e depois por tantos outros como o republicano - os grupos negros nunca tiveram uma só voz, embora a causa central sempre fosse igualmente à luta contra o sistema.

Tanto quilombos quanto irmandades se caracterizavam pela sua força de propagação da cultura negra, tanto é que consta ter a capoeira surgido em quilombo, enquanto as crenças religiosas se fortaleceram nas irmandades. Se refletirmos um pouco, embora essas maneiras de resistir não fossem tão organizadas como o

⁵ Na antiga congada ocorria a escolha de rei e, em alguns casos, de rainha. Após a eleição, todos iam para as ruas realizar desfiles, cantos e danças. A congada teve sua criação na segunda metade do século XVII, em Pernambuco, sendo considerado criação legítima dos escravizados africanos viventes no Brasil. Os enredos geralmente explicitavam diálogo entre culturas africanas e o cristianismo, por meio da música, da dança e da dramatização (SOUZA, 2007, p.117).

Movimento Negro contemporâneo, se destacam pela ação coletiva de valorização do patrimônio cultural negro.

As revoltas foram também importantes movimentos da resistência negra. Viana (2012) afirma que “a população negra cresceu demasiadamente no início do século XIX, devido ao fortalecimento da economia cafeeira e a retomada da economia do açúcar”, por se tratarem de atividades que demandavam muita mão-de-obra. Entretanto, esse processo gerava via de mão dupla, pois ampliava a escravização, ao passo que também ocasionava maior número de revoltas dos africanos e marginalizados (SOUZA, 2007).

O século XIX foi período de movimentos de reivindicação. Mesmo que as lutas por meio de revoltas fossem oprimidas em sua organização ou até mesmo em sua execução, os negros não deixaram de lutar. Conforme Souza (2007): “várias revoltas eram planejadas, principalmente em Minas Gerais, mas as que tiveram mais força e maior alcance foram as que ocorreram na Bahia”. Por isso, afirma ainda Souza:

A mais importante delas aconteceu em Salvador, em 1835, e ficou conhecida como Rebelião dos Malês – nome pelo qual eram chamados os escravos muçulmanos que a lideraram. Denunciados, tiveram de precipitar a luta e, durante várias horas da noite do dia 24 para o dia 25 de janeiro, as ruas centrais da cidade foram tomadas por escravos armados lutando contra forças policiais, que acabaram por dominá-los (2007, p.101).

Movimentos populares sempre foram recebidos com violência no Brasil. É possível associar o movimento popular ao próprio movimento negro, uma vez que a massa negra forma a maior parte da população brasileira. Os atos de violência se davam pelo medo que a elite brasileira tinha de movimentos mais organizados, o que contraria a ideia de autores Stanley como Elkins. Segundo COSTA (1999, p.343), o autor Elkins buscava diferenciar o sistema escravista norte-americano do sistema escravista latino-americano, caracterizando o segundo como benigno e paternalista. Enquanto nos Estados Unidos a escravidão e o sistema promoveram conflitos raciais violentos, no Brasil houve ausência de tensão, segundo este autor, devido a “doçura” do sistema (p.344). Na realidade, sabemos que não houve ausência de tensões, muito menos de violência. Daí repressões como a que caracterizou a Revolta dos Malês: após seu controle, as elites decretaram punição por pena de morte a escravos que se levantassem contra o governo.

O século XIX não foi importante apenas por conta da Abolição da Escravidão, mas também porque se configurou como período de forte resistência e até mesmo

“conquistas”. Coloca-se como “conquistas” as legislações que se aproximavam da tendência abolicionista. Mesmo que o tráfico de escravos tenha finalizado legalmente em 1850, o contrabando de escravos perdurou por mais tempo, sobretudo com a entrada de africanos pelo Sul do país. Segundo Mendonça e Nepomuceno:

Diante da pressão internacional e empenhados em reduzir a presença de africanos na sociedade brasileira, as autoridades imperiais redobram os esforços na perseguição aos contrabandistas da “carne humana”. O contrabando diminuiu significativamente, embora o desembarque clandestino de escravos tenha continuado a ocorrer ainda em alguns pontos do litoral. Mas, de fato, a partir de 1850 ficava cada vez mais difícil manter a principal fonte de abastecimento do regime escravista brasileiro (2012, p.77).

A dita “sociedade brasileira” passou a ter mais receio da resistência negra, durante o século XIX. Reescrevendo o que pontuou Souza, passaram a ocorrer movimentos cada vez mais organizados pela liberdade e/ou pela libertação, por parte dos escravizados (SOUZA, 2007, p.101). Além disso, muitas pessoas instruídas formalmente e pertencentes a outros segmentos sociais passaram a apoiar o fim da escravidão no Brasil:

A partir da segunda metade do século XIX, nos principais centros urbanos, jornais e sociedades abolicionistas tornaram-se cada vez mais atuantes, influenciando a opinião pública. Alguns políticos faziam discursos inflamados nas sessões do Senado e, na Corte, a princesa Isabel mostrava sua simpatia à causa abolicionista (SOUZA, 2007, p.102).

Se faz importante reconhecer que as resistências dos negros, organizadas ou não, tiveram também apoio dos pobres. Sendo assim, cumpre entender que era complexo o movimento abolicionista:

O chamado movimento abolicionista consolidou-se predominantemente nas cidades, a partir da década de 1880, quando pessoas de diversas camadas sociais começaram a defender publicamente a emancipação dos escravos ou a abolição imediata da escravidão. O abolicionismo no Brasil reuniu adeptos de variadas origens, condições e posições políticas, como parlamentares, intelectuais, jornalistas, profissionais liberais, setores médios, militares, trabalhadores pobres, imigrantes, ex-escravos e escravos (MENDONÇA; NEPOMUCENO, 2012, p.80).

Muitos clubes e associações foram fundados para arrecadar fundos a favor da causa abolicionista. Para se pagar alforrias, dinheiro era arrecadado por meio de festas e eventos. Sejam clubes ou associações, neles reuniões eram feitas para discutir a liberdade dos negros. No que se refere a esse contexto, influenciado e incendiado pelas aspirações abolicionistas, Mendonça e Nepomuceno destacam:

A legitimidade da propriedade escrava enfraquecia-se em todo o país. Em 1884, a província do Amazonas decretou a abolição definitiva da escravidão. Em 1887, o marechal Deodoro da Fonseca, então presidente do Clube Militar, solicitou ao governo imperial que o Exército não fosse mais empregado na “caça” aos escravos fugidos. Nesse mesmo ano, a Igreja Católica manifestou-se publicamente em favor da abolição. Em fevereiro de 1888, na cidade do Rio de Janeiro, sociedades carnavalescas levaram às ruas carros alegóricos, muito aplaudidos pelos foliões, que exaltavam a liberdade. Naquele Carnaval já se experimentava a liberdade que, aos poucos foi sendo conquistada. Nos meses que antecederam o dia 13 de maio, as agitações pela liberdade fortaleceram-se. As fugas em massa de escravos, as reações contra senhores e capitães do mato tornavam-se constantes e ganhavam, cada vez mais, apoio da opinião pública (2012, p.81-82).

O sistema escravista brasileiro era combatido, posto que o pensamento liberal já se fazia presente no Brasil no século XIX e as pressões inglesas eram cada vez mais frequentes. Entretanto, havia um longo caminho a ser percorrido pela população negra, no que se refere à emancipação político-econômica e a conquista de respeito e de valorização de suas expressões culturais. É importante destacar aqui algumas legislações que colocaram início ao processo abolicionista brasileiro e que expressam certas “conquistas”.

Em 4 de setembro de 1850, com participação de barões do café, foi promulgada a Lei Eusébio de Queirós, que proibiu o tráfico de escravos, devido as pressões inglesas com base em interesses liberais (mercados livres). Segundo FONSECA (2009), “a preocupação das autoridades era com relação a imagem que o Brasil passava para o exterior” (p. 58), por isso a lei não deve ser entendida como benevolência das autoridades ou senhores. A intenção era a de modernizar o país com a nova tendência econômica e encaixá-lo no mercado capitalista mundial.

Em 28 de setembro, aprovou-se a Lei do Ventre Livre, que declarava livre o filho de mulher escravizada que nascesse a partir da lei. A mesma não deu conta de libertar as crianças, uma vez que necessitava de cuidados das mães, ou então, essas crianças eram colocadas em espécies de internatos religiosos, senão, lançadas à rua e que FONSECA (2009), vai pontuar como “surgimento das crianças de rua” no Brasil.

Em 28 de setembro de 1885, a Lei Saraiva-Cotegipe, popularmente conhecida como Lei dos Sexagenários, que libertava negros com mais de 65 anos, foi assinada. Esta lei não teve qualquer efeito significativo (FONSECA, 2009), uma vez que as populações negras raramente chegavam a tal idade e, quando chegavam, estavam debilitadas e se mantinham nas fazendas.

Em 1888, a Lei Aurea foi assinada e a escravidão abolida, mas a resistência negra não findou, prosseguindo as lutas durante os séculos XX e XXI. Isto porque, as tais “conquistas” dos negros foram dosadas pela elite brasileira e não surtiram o efeito desejado ou adequado para a ascensão dessa parcela da população do país.

É possível perceber que as leis abolicionistas contavam com a participação de autoridades e de senhores de escravos, o que caracterizam suas limitações e explicam a tendência classista e discriminatória que comportam.

Se faz importante pontuar que essas leis graduais não foram significativas, à medida que o alcance delas foi muito pequeno e que a maioria dos negros libertos continuava, em muitas vezes, sob domínio dos proprietários de terras. Até mesmo a Lei Áurea, assinada em 13 de maio de 1888, atingiu apenas 1 milhão de um total de 15 milhões de pessoas, já que vários estavam na condição de libertos ou então de foragidos e de presentes em guerras, como a do Paraguai. Para Fonseca, “abolir a escravidão tornou-se atrativo, pois a mão de obra imigrante era mais barata, o proprietário não gastava com alimentação, moradia, vestuário e não atacava o sistema” (2009, p.63).

Após a abolição e de forma sistemática, “a nação brasileira projetou-se branca” (SILVA; ZUBARAN; 2012), sendo a branquidade e suas características, colocadas como norma padrão e natural, seus comportamentos os preferíveis e corretos. Isso causou sérios prejuízos e dificuldades para a construção e vivência da identidade negra, como já destacou Franz Fanon (1968), por exemplo, ao relatar os efeitos na população negra em colônias africanas. Em termos simples, seria o mesmo que dizer, “para ser gente, é preciso ser branco, assimilar sua cultura, seus jeitos e comportamentos”.

2.2. Imigração, teorias raciais e republicanismo

A sociedade brasileira era fundada no trabalho escravo, o que tornava as relações sociais permeadas por esse aspecto. Se não era mais possível explorar os negros legalmente, outros mecanismos foram criados e colocados em prática. Daí, após o período escravista, a ocorrência do fortalecimento das teorias raciais, responsáveis pelo tratamento do negro como subespécie, o que justificava sua exploração: a criação de certo imaginário seria o ideal para mantê-los sob controle.

De acordo com Silva e Zubaran (2012), entre os séculos XIX e XX, procurou-se estigmatizar e consolidar esse tipo de visão, sobretudo a partir de teorias raciais, onde apontavam e “tentavam comprovar” o barbarismo, a selvageria e o primitivismo de grupos indígenas e negros, dando-os como preguiçosos e inferiores. A visão do outro aos poucos se consolidou no imaginário brasileiro, mas se camuflou, principalmente com a afirmação de uma democracia racial no Brasil.

Lilia Schwarcz (1993) afirma que “duas vertentes das teorias raciais foram importantes até o século XIX, a monogenista e a poligenista” (p.48). A primeira acreditando que todos são originários de uma única fonte, mas que as pessoas e povos se distinguiam em níveis de degeneração ainda no Éden. A segunda partindo da ideia de que havia vários centros de criação, dando origem as diferenças raciais e interpretando as pessoas, por isso, o aparecimento da frenologia⁶ e da antropometria⁷.

Em 1859, com a publicação da obra “Origem das Espécies”, o debate entre poligenistas e monogenistas diminuiu, mas a hierarquização de raças em função dos níveis mentais e morais perdurou, bem como a ideia da herança e das diferenças como justificção para domínio. Entretanto, poligenistas e monogenistas passaram a caminhar em direção à defesa da ideia de evolução: para alguns ela seria possível por mestiçagem, para outros não haveria evolução para certos povos.⁸

A partir dessa ótica evolucionista de poligenistas e monogenistas, duas escolas deterministas ganharam espaço:

- No determinismo geográfico acreditava-se que o desenvolvimento cultural era totalmente condicionado pelo meio, apenas a análise física de país seria suficiente para se fazer conhecer um povo, voltando a ideia de imaturidade de alguns povos a partir da geografia local, essa defendidas por biólogos do século XIX;
- No determinismo racial, darwinismo social ou teoria das raças, via-se de forma pessimista a miscigenação, trazendo a ideia de que características não

⁶ Entende-se como frenologia o estudo das formas do crânio humano, como justificativa para as características relacionadas ao caráter, a capacidade mental e até mesmo a probabilidade do “avaliado” ter ações criminosas (SCHWARCZ, 1995, p.49).

⁷ Estudo das medidas e dos tamanhos do corpo ou das partes do corpo, utilizada no contexto em questão para questionar possíveis “desarmonias” relacionadas à “graus de inferioridade”. Tanto a frenologia quanto a antropometria tratam de: “teorias que passavam a interpretar a capacidade humana tomando em conta o tamanho e proporção do cérebro de diferentes povos” (SCHWARCZ, 1995, p.48-49).

⁸ Tais povos são identificados como: os nativos americanos, os africanos, em menor grau, os orientais, denominados também de raças não perfectíveis (SCHWARCZ, 1995, p.62-63).

podiam ser transmitidas ou adquiridas, nem pela evolução, afirmando que as raças são imutáveis, o que implicou em defender a tese de que a miscigenação gera degeneração da raça de um povo.

Esse pensamento traz algumas proposições: raças são diferentes como o asno e o cavalo; características físicas e morais surgem a partir da raça; etnia está ligada ao comportamento. Dessa forma, o determinismo se solidifica, pontuando os lugares a serem ocupados pelas pessoas.

Conforme ressalta Schwarcz (1993), neste período, para autores como Joseph Arthur de Gobineau, o conde de Gobineau, mistura era considerada sempre um erro e o progresso era tido como acessível por parte de poucas raças. Modelos deterministas raciais se tornaram populares no Brasil e, embora não impedisse a miscigenação (desde que caminhasse para o branqueamento), buscava hierarquizar diferenças e determinar espaços.

Os discursos que pregavam o branqueamento, afirmavam que a mestiçagem levaria a sociedade a falência. Como cita Schwarcz (1998, p.177), “em Sertões, o próprio Euclides da Cunha, evidencia o mestiço como um desequilibrado”, pontuando apenas, livro este até hoje cobrado nas escolas. Para darwinistas sociais e poligenistas, raças humanas não poderiam se cruzar, como suas realidades são muito diferentes, o cruzamento não seria benéfico.

As teorias raciais tiveram grande força a contar do final do século XIX e até meados do século XX. Elas justapunham características físicas e culturais, à medida que amparavam a ideia de relação entre fenótipos e os modos de vida, o que significou balizar estereótipos, responsáveis por justificar a inferioridade de algumas raças humanas. Conforme Dantas:

As teorias raciais associavam determinadas características físicas, morais e culturais – como cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo e os modos de vestir, festejar, cantar e cultivar – à capacidade mental e ao nível civilizatório de indivíduos e grupos. Se por um lado, o argumento racial legitimava as diferenças sociais no período pós-abolição, por outro, sua defesa também expressava uma visão pessimista sobre o futuro do país. Naquela época, para o que acreditavam e defendiam teorias raciais, pensar sobre o futuro do país significava responder à seguinte questão: como o Brasil poderia progredir se sua população era composta por tantos negros, considerados na época uma raça inferior? (2012, p.87)

Para Souza:

A ideia de raça, que remete à aparência física e à região de origem, está na base do preconceito, que pode tanto se referir a uma

marca, como a cor, quanto a uma origem, como o continente africano. No Brasil, o preconceito de marca, isto é, com relação a cor da pessoa, é o mais evidente, ao passo que nos Estados Unidos o preconceito de origem é o que predomina, uma vez que os descendentes de negros que têm aparência de brancos são considerados negros (2007, p.122).

Além das teorias raciais e racistas, muitas foram as políticas de branqueamento, várias delas, inclusive, que resultaram dessas próprias teorias, espécie de eugenia positiva. A imigração de europeus, em curso desde meados do XIX, foi ampliada em fins deste século e primeiras décadas do século XX, com base em dois discursos: observância de práticas humanistas e necessidade de melhorar a população brasileira. Essa política visava impedir que a população negra escravizada e livre conseguisse maior espaço na sociedade. As limitações envolviam direitos básicos, como o de ir e vir:

Embora estivesse determinado na Constituição em vigor que todos os cidadãos eram iguais perante a lei, os negros brasileiros muitas vezes não podiam frequentar bares, hotéis, clubes e salões de baile. Também enfrentaram restrições no acesso a instituições educacionais públicas e privadas, entraves para assumir cargos públicos ou vagas conquistadas em concursos públicos, além de intimidação e violência policial públicas específicas para os recém-saídos do cativeiro e seus descendentes colocaram a população negra em situação de desvantagem, limitando seus ganhos sociais, que já eram, para a população pobre em geral, bastante restritos (DANTAS, 2012, p.88).

A presença dos europeus dificultou muito a inserção do negro no mercado de trabalho. Os “melhores trabalhos” eram sempre destinados aos brancos, isto é, aos imigrantes que vinham da Europa, de países como Itália e Espanha. Havia incentivo de imigração, segundo FONSECA (2009, p.76), chineses e japoneses eram considerados inferiores, mas melhores do que os negros. A elite nacional não queria a presença dos negros nas ruas, vilas ou lavouras (FONSECA, 2009).

Importante ainda destacar que com o fim da escravidão, nem mesmo terras foram doadas como indenização aos negros, ao contrário do que aconteceu com os imigrantes. Não havia interesse por parte da elite brasileira em promover reforma agrária, ao contrário do que se demonstrava nos ideias da Princesa Isabel anos antes. Segundo Fonseca (2009), o sistema quilombola de produção estava mais direcionado a produtos que não eram de interesse dos produtores brasileiros, e menos direcionado para produção de excedentes.

Distribuir terras aos negros seria dar-lhes a possibilidades de ascensão social, algo que não era conveniente para a elite e os grandes proprietários de terras. Não é

coincidência que a Lei de Terras foi aprovada em 1850, mesmo ano de promulgação da decretação do fim do tráfico de africanos. Essa lei se caracterizava como um mecanismo de conservação de privilégios sociais, econômicos e políticos. É importante ainda dizer que a lei sofreu pouquíssimas alterações até a década de 1930, o que reforça ainda mais seu caráter excludente da população negra.

É neste quadro que surge a primeira fase do movimento negro no Brasil, caracterizada principalmente pela luta contra a marginalização da população negra. Segundo Domingues:

Para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação (2007, p.103).

Embora marginalizados, para Dantas (2012) “a população negra não ficou paralisada diante desse contexto, esperando que o governo resolvesse a situação, pesquisas recentes indicam presença de negros em manifestações, protesto e revoltas”, o que evidencia a grande participação do movimento negro nos próprios movimentos sociais da época pós-escravidão. Vários acontecimentos sugerem tomada de espaço pelos negros na sociedade:

A atuação da Guarda Negra – principalmente entre 1888 e 1889 -, a Guerra de Canudos (Bahia, 1896/1897), a Revolta da Vacina (Rio de Janeiro, 1904), a eleição de Monteiro Lopes para a Câmara dos Deputados (Rio de Janeiro, 1909), o sucesso do músico negro Eduardo das Neves, as comemorações do dia 13 de maio, a projeção popular alcançada pelo abolicionista José do Patrocínio e pelo capoeira Francisco Ciríaco e a Revolta da Chibata (Rio de Janeiro, 1910) são alguns dos elementos emblemáticos da politização do tema racial e da presença da população negra na sociedade daquele momento (DANTAS, 2012, p.91-92).

O mesmo autor afirma que várias organizações negras tiveram importante papel nos primeiros anos republicanos:

Eram instituições fundadas por homens e mulheres negros, decididos a ocupar seu espaço na sociedade, que eram impedidos de participar de instituições do mesmo tipo dirigidas por brancos. Entre elas, vale mencionar as sociedades beneficentes e de ajuda mútua, as sociedades recreativas, as associações operárias, os times de futebol – como os Cravos Vermelhos, São Geraldo e Onze Galos Pretos, todos de São Paulo –, os grupos carnavalescos, os centros cívicos, os jornais e as instituições educacionais destinadas a formação da população negra. O Colégio São Benedito, fundado em 1902, por um professor negro, na cidade de Campinas, e mantido, a partir de 1910, pela Federação Paulista dos Homens de Cor, e a Escola Progresso e Autora, fundada em 13 de maio de 1908, em São Paulo, pelo

abolicionista negro Salvador Luis da Paula, são exemplos importantes desse tipo de instituição (DANTAS, 2012, p.93).

Neste sentido, podemos refletir sobre as mazelas promovidas pelo Estado e pela elite para manter a população negra em precariedade, colocando-a em disputas desiguais e restringindo as formas de crescimento econômico e social das quais dispunham. Se as legislações vigentes na Primeira República (1889-1930) pregavam a igualdade entre todos, a prática cotidiana criava abismo de desigualdade, reforçado pela ausência da educação (ou da educação de qualidade), bem como pela restrição à trabalhos que gerassem ascensão social.

No Brasil, o negro não podia ocupar espaço, nem tinha privilégios, assegurar a manutenção disso fez se imprescindível, ainda durante a escravidão, os senhores puniam e a elite se constituía como poderosa, justificava-se tal poder e a escravização religiosamente ou associada a cor. O senhor nascia para ser senhor e o escravo para ser escravo, uma ideia bastante medieval e com herança ibérica.

Segundo COSTA (1999, p. 356), no Brasil, o homem era seguro de sua posição, pois a estrutura era rígida, por isso não houve necessidade de legislação que discriminasse abertamente, embora a realidade e os fatos demonstrassem. O que leva a concordar com o que afirma Schwarcz(1998) sobre a não oficialização do racismo no Brasil, levando sempre para o campo do privado, transferindo do governo e das elites que o compunham para a vida privada, a culpa do racismo brasileiro.

Parafraseando COSTA (1999) ao fazer comparação entre dois autores (Elkins e Degler), os autores concordam que nos Estados Unidos houve a necessidade de criar mecanismos legais e até mesmo racistas para controlar a população negra, uma vez que a sociedade se caracterizava pela mobilidade social e pelo sistema capitalista. Já no Brasil não houve necessidade de se lançar mãos das mesmas ações, pois a sociedade era e é extremamente hierarquizada, sem grandes chances de ascensão social. A forma de projeção pós-escravista norte-americana acirrou ódios, enquanto a brasileira buscou criar ilusões de harmonia, a partir de paternalismos.

A contar de 1889, o movimento que resultou no fim da monarquia e no estabelecimento do regime republicano se esforçou por constituir a ideia de que uma nova nação estava sendo engendrada, a partir de então. Contudo, o Brasil republicano mantinha-se fortemente enraizado no modelo classista e racista de organização social.

2.3. Miscigenação, valorização e controvérsias

Os negros foram lançados a própria sorte, morando nas ruas ou em moradias totalmente inadequadas. Além disso, crianças negras logo se viam inseridas no trabalho e, assim, lhes era retirada toda e qualquer possibilidade de educação regular. Tal condição social foi reservando aos negros certos espaços de moradia (periferias, morros, favelas etc), de lazer (bares, quadras de samba, entre outros), enfim, de vivências.

Espaços como favelas, morros ou periferias passaram a ser vistos como “lugares de negros”, reforçando a desigualdade social entre brancos e negros no Brasil, indo na contramão daquilo que afirmava o “mito da democracia racial”, isto é, o discurso de que a desigualdade social não estaria associada às questões raciais. As experiências cotidianas da maioria da população negra comprovavam o contrário do “mito da democracia racial”:

A maioria precisava viver de expedientes – pequenos serviços, prestados aqui e ali, sem nenhuma perspectiva de engajamento assalariado. O fato de possuir ou não qualificações profissionais não constituía uma garantia de obtenção de emprego. Um exemplo é esclarecedor: um bom pedreiro frentista, vindo da Bahia onde aprendeu o ofício desde menino, precisou trabalhar uma semana em experiência porque o mestre da obra não acreditava que ele fosse capaz de fazer aquele serviço. Na história da vida de um dos informantes há um episódio esclarecer: conseguiu colocação como empregado de escritório em banco. Depois de certo tempo, quando pensava que tudo iria bem em sua vida, trocaram o gerente do banco. O novo chefe me manda limpar os sapatos dele. Disse-lhe violentamente que tinha cuidado de suas acomodações porque tinha ficado encarregado disso, mas que era empregado de escritório e não cabia fazer o que me havia manda. “Negro é para isso mesmo”, respondeu-me (FERNANDES, 2008, p.169-170).

A contar da década de 1930, especialmente, a reflexão sobre o negro no Brasil passou a envolver a abordagem da miscigenação. Se tornou gradativamente hegemônica a narrativa que associava a identidade brasileira a mistura cultural entre brancos, indígenas e negros. Essa forma de pensar apresentava ambivalência: reconhecia o negro, de certa forma (porque folclorizado e estanque), ao passo que suscitava a possibilidade de se argumentar sobre a existência de boa convivência entre as raças, constituindo, assim, o mito da democracia racial.

Para SILVA e ZUBARAN (2012), o discurso da democracia racial tornou-se uma importante ferramenta para encobrir desigualdades e naturaliza-las, e ainda

questiona sobre como um país “que foi o último a abolir a escravidão e o primeiro a declarar o mito da democracia racial” pôde ser tido à época e ainda hoje, como referencial de igualdade racial.

Foi com base nas obras de Gilberto Freyre que surgiu essa ideia da democracia racial. Com ela, o mestiço passou a ser visto como ícone nacional, dado que a mistura de raças passava a ser vista como positiva. É importante dizer que o ideário de Freyre trazia também a construção da relação do bom senhor para com o seu escravo. Senhores são severos, mas paternais, seria a escravidão tão ruim assim? Posteriormente, essa concepção viria a criar pessoas saudosistas (SCHWARCZ, 1998, p.198).

A reação à tal ambivalência se deu a contar da década de 1950, quando estudiosos começaram a questionar a ideia da harmonia racial. O sociólogo Florestan Fernandes exerceu papel fundamental na crítica à narrativa da miscigenação, ao coordenar trabalhos desenvolvidos por grupo de pesquisadores associados à Universidade de São Paulo. Segundo Dantas:

Ao abordar as relações raciais sob o ângulo das desigualdades, questionou a noção de tolerância racial e mostrou que havia um código de conduta que, na prática, funcionava como um abismo a distanciar diferentes grupos sociais, embora não fosse oficial nem tivesse base na lei (2012, p.95).

Para Florestan Fernandes, embora as leis trouxessem códigos que pregavam a igualdade entre todos os brasileiros, no cotidiano constavam as práticas sociais que se perpetuavam através do tempo, herança de anos de escravidão, responsáveis por criar e reforçar as desigualdades sociais. Embora o Brasil fosse considerado um país mestiço, a ideia de harmonia racial não era correta, uma vez que a intolerância com a cultura e as características negras apenas era aprofundada após a Abolição. Conforme Souza:

Eles geralmente desempenhavam as funções mais subalternas, uma vez que só alguns poucos afro-brasileiros conseguiam se educar, prosperar nos negócios e ascender socialmente. Com o crescimento das cidades, se concentraram nas suas áreas menos nobres – até hoje se constituem, de forma geral, as parcelas mais desfavorecidas de todas as regiões do Brasil (2007, p.125).

Segundo Fonseca, mesmo após 1930, quando ocorrem ações restritivas a imigração e valorização do trabalhador urbano nacional, o negro continuou a viver em condições de precariedade e de exploração, escancarando assim o racismo e a marginalização. No “mercado de trabalho era difícil competir com o branco”

(FONSECA, 2009, p.88). Havia critérios racista e eugênico, como a ideologia da boa aparência, desdobramento claro das teorias raciais no Brasil.

Ainda na década de 1930, surgiu a Frente Negra Brasileira (FNB), movimento social que se tornou, inclusive, partido político: “tinha como principais características a busca pela inclusão do negro na sociedade, mas sem a pretensão de transformar a ordem social – chamamos essa postura de assimilacionista” (PEREIRA, 2012, p.103).

Outras organizações semelhantes surgiram, mas a FNB foi a mais representativa. Domingues destaca que, durante a “primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país” (2007, p.106), inclusive com forte representatividade de mulheres. A Frente Negra Brasileira contava também com muitas filiais ou delegações em diversos estados do Brasil, o que evidenciava a dimensão desse movimento.

O assimilacionismo defendido pela FNB foi hegemônico no movimento negro até a década de 1960. Segundo Gonçalves, buscava-se com ele:

[...] criar, nesse percurso, uma nova imagem do negro que o aproximasse cada vez mais das expectativas das elites brancas de um Brasil em desenvolvimento. Para vários autores, é nesse período que se desenha uma classe média negra no Brasil (2011, p.107).

O assimilacionismo defendia a ideia de que os negros eram tão capazes quanto os brancos. Contudo, nada questionava sobre as estruturas sociais, posição que colaborava para ampliar a repercussão do mito da democracia racial. Daí Gonçalves, citando SILVA (2010), afirmar que a FNB defendia a ideia de que “seus membros tiveram que sustentar uma imagem de sujeito negro ajustada aos padrões de comportamento das elites brancas, na forma de se vestir, de falar, se conduzir publicamente, e assim por diante” (2011, p.110).

Na segunda fase, o assimilacionismo prosseguia, mas sua defesa foi liderada pelo Teatro Experimental Negro (TEN), fundado por Abdidas do Nascimento, em 1944, no Rio de Janeiro, junto da União dos Homens de Cor (UHC), criada em Porto Alegre, em 1943. Ambas as organizações tinham raios de influência em outros estados, o que evidenciava ainda mais a força do movimento na década de 1940. Sobre a UHC, destaca Domingues:

Já no primeiro artigo do estatuto, a entidade declarava que sua finalidade central era elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torna-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades (2007, p.108).

Contudo, embora as “duas organizações tivessem em comum o mesmo objetivo assimilacionista da FNB, também tinham suas divergências”. Como explica Pereira:

É importante destacar que nenhuma dessas organizações como a TEN e a UHC, possuía o mesmo sentido da FNB. Elas não queriam mobilizar a massa negra, mas sim afirmar sua dignidade e buscar reconhecimento social e igualdade para a grande maioria dos negros (2012, p.103).

O TEN exercia sua força não apenas através de teatros, mas alcançando amparo em outras formas de comunicação, caso de jornais (como o Quilombo), que passavam a ter influência sobre a mentalidade das pessoas, bem como de congressos, realizados por todos os cantos do Brasil.

Domingues, destaca que o Teatro Experimental Negro foi “um dos pioneiros em trazer propostas do movimento da negritude francesa” (2007, p.109). Além disso, reivindicava os direitos civis dos negros (GONÇALVES, p.108; DOMINGUES, p.109). De acordo ainda com Gonçalves:

[...] mobilizando organizações negras de todo o Brasil. Nesses congressos, discutiam direitos civis, ampliação de espaços políticos e acesso à educação em todos os níveis. Começa-se a questionar, sobretudo, o forte movimento da construção de uma identidade nacional forjada pelo Estado Novo (2011, p.108).

Ainda na década de 1950, através da Lei 1390, o preconceito racial passou a ser considerado contravenção penal. Contudo, embora seja tida como algo relevante, se refletirmos um pouco mais, ser associado à contravenção penal é “algo de baixa gravidade”, como se o preconceito racial não fosse tão grave assim. Deste modo, tal lei continha certo avanço, por penalizar algo até então tolerado, mas circunscrito e delimitado.

Houve também maior aproximação entre o movimento e a militância, daí o questionamento do governo brasileiro de modo mais intenso. Foi a contar dos anos de 1960, que o movimento se aproximou, inclusive, de ideias socialistas. Explica-se, assim, o movimento negro passar a se interessar pelo debate envolvendo educação, a ponto de fundar escolas.

CAPÍTULO 3

RESISTÊNCIA, ENSINO DE HISTÓRIA E AFRICANIDADES

“a poesia convinha mais a expressão de revolta
e à denuncia directa, pontual e emocional de
quadros históricos, sociais e políticos”

(Laranjeira, 2001, p.178)

3.1. Movimento Negro e Africanidades

As duas primeiras fases foram muito importantes para fundar as bases de movimento negro, que cresceu ainda mais na sequência, a partir da década de 1970, principalmente com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, marco da terceira fase. Ele se pronunciava criticamente contra o mito da democracia racial e a favor da busca pela construção da identidade negra. Nela também ocorreu a aproximação dos movimentos negros com movimentos de esquerda.

No plano externo, o protesto negro contemporâneo se inspirou, de um lado, na luta a favor dos direitos civis negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, e, de outro, movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Tais influências externas contribuíram para o Movimento Negro Unificado ter assumido um discurso radicalizado contra a discriminação racial (DOMINGUES, 2007, p.112).

Negando a ação assimilacionista, para a MNU importava defender a integração do negro, por meio da transformação da estrutura social, daí se aproximar bastante dos grupos de esquerda. Não por acaso, que nesse período ideias de pensadores como Frantz Fanon encontram terreno profícuo, garantindo fundamentação teórica e intelectual aos movimentos. Assim,

A influência de intelectuais negros é marcante para a estratégia de conscientização dos negros no Brasil. Destarte, nome como os de Franz Fanon, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, entre outros, tornam-se referência constante para a militância negra brasileira (ALBERTI; PEREIRA, 2007 apud TRAPP; SILVA, 2010, p.93).

De acordo com Pereira:

A grande novidade que é interessante observar foi a demanda por uma nova sociedade, tal como foi explicitada na Carta de princípio da MNU. Tendo em vista que, até então, era predominante no meio da militância negra a ideia de integração do negro na sociedade tal como ela se apresentava, a noção de transformação social, de construção de uma nova sociedade onde todos realmente participem [...] (2012, p.104).

As intenções da carta, do movimento negro e outros movimentos sociais estavam engendradas num contexto social no qual o país estava inserido: efervescência popular contra a Ditadura Civil Militar e aspirações de abertura política. Desta forma, o movimento negro não queria apenas desmascarar o mito da

democracia racial, queria algo mais profundo: promover a transformação radical na sociedade.

Por conta disso, a partir de 1970, “raça” e “classe” passam a se articular no movimento negro. Disso decorre a luta pela transformação social em comum, dada a proximidade das defesas do pobre, do trabalhador e do negro. Considerando as condições sociais, onde estavam os negros? Não eram esses os mais excluídos na divisão de renda do país? Tais questionamentos e lutas aproximavam o movimento negro do movimento de esquerda.

Fora do país, outros componentes foram importantes para fomentar os movimentos. Destacavam-se as lutas promovidas pelo movimento negro nos Estados Unidos e de libertação pelo qual as colônias africanas pretendiam a independência. Segundo Abreu (2012), o “fenômeno chamado de dever da memória não ocorreu apenas em território brasileiro, mas sim em várias partes do mundo, como forma de garantir que partes antes marginalizadas, fossem lembradas nas histórias de seus países”. Para Abreu:

Essas reivindicações envolvem não só direitos a reparação, como também ao que se convencionou a chamar de dever da memória. Ou seja, a garantia, por parte do Estado e da sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, que continuarão lembrados na memória de grupos e nações e registrados na história do país. Mais ainda, que grupos detentores de memórias de sofrimento podem e devem ter reconhecidos sua história, memória e patrimônio (2012, p.107).

O Movimento Negro Unificado também defendia a reavaliação do papel do negro na História do Brasil, alegando que foi invisibilizado, pejorado e escrachado. Neste contexto, o Grupo Palmares, fundado no início da década de 1970, foi importante instituição na busca pela reformulação do papel do negro na História do Brasil. Segundo Pereira:

Este grupo teve como principal objetivo propor que o dia da morte de Zumbi do Palmares (20 de novembro de 1695) fosse comemorado pela população negra em substituição ao 13 de maio, dia da abolição da escravidão. Essa proposta englobava uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras (2012, p.105).

Como já dito acima, o Movimento Negro Unificado defendia várias reivindicações, dentre elas, alguma dadas como mínimas, assim como destaca Domingues:

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações mínimas: desmistificação da democracia racial brasileiras; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (2007, p.114).

A afirmação traz vários indícios de que o movimento negro passava a se organizar cada vez mais, além de se tornar mais consciente e conhecedor das situações que envolviam a população negra brasileira, bem como o que seria necessário para transformá-las.

Ao alterar a comemoração da data da abolição para a morte de Zumbi do Palmares, buscava-se alterar a mensagem a ser partilhada. Até então, a data da abolição era diretamente associada a escravidão e a libertação, graças à mulher branca (13 de maio), passando, então, a ser associada ao dia da morte do Zumbi (20 de novembro), o que significava reconhecer a resistência negra como componente forte desse grupo. Em 1978, o movimento estabeleceu que a segunda data passaria a ser conhecida como: Dia da Consciência Negra.

Nesse sentido, podemos compreender o motivo que ensejou o movimento a lutar pelo reconhecimento da participação ativa do negro na história. Reconhecer a influência do negro nas mais diversas expressões e práticas culturais foi importante, tendo como base a ideia de que lembrar é resistir. A história do negro deveria ser lembrada, para alterar a forma como os brasileiros entendem e vivem a realidade, o que exigia transformar o papel social desempenhado pelas escolas.

Retomando a Fundação Palmares, verificamos que houve fortalecimento dessa instituição, durante a década de 1980. Ampliando suas ações, a organização passou a fazer fortes críticas à Política Nacional do Livro Didático, por conta da forma como o negro estava sendo representado e a necessidade de garantir a inserção da História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras no currículo da Educação Básica.

Duas importantes organizações surgem por volta do início dos anos 1990: a CONEN (1991) e a UNEGRO (1988). A CONEN (Coordenação Nacional das Entidades Negras) surgiu em São Paulo, enquanto a UNEGRO (União de Negros pela Igualdade) foi fundada na Bahia. As duas faziam a defesa da sociedade multirracial,

ou seja, de uma sociedade onde todos com todas as diferenças tivessem identidade comum e vivessem bem.

Para a UNEGRO, era importante que a sociedade tivesse formatação socialista, o que demonstra mais uma vez a proximidade entre a questão racial e a revolução social. Destacam-se até aqui três grupos: o Movimento Negro Unificado, a União de Negros pela Igualdade e a Coordenação Nacional das Entidades Negras. Outros grupos menores também faziam parte do cenário dos movimentos negros:

Agentes de Pastoral Negros (APNs), Central de Movimentos Populares (CMP), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Comunidades Negras Rurais (CNR), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Força Sindical (FS), Fórum Nacional de Entidades Negras (FNEN), Fórum de Mulheres Negras (FMN), Movimento pelas Reparações (MPR), Coordenação Nacional das Entidades Negras (CONEN), União de Negros pela Igualdade (UNEGRO) e Grupo de Consciência Negra (GRUCON) e a entrega de um documento na qual se apresentava um Programa de Ação com metas a serem cumpridas nos anos subsequentes (GONÇALVES, 2011, p.119).

Embora o marco fundamental no que se refere as mudanças na educação tenha ocorrido apenas em 2003, com a Lei 10.639, foi ainda durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que um Projeto de Lei nasceu e foi encaminhado para aprovação. ABREU (2012) recorda que esse projeto de lei é “considerado como um embrião para as ações afirmativas após 2003, principalmente no que diz respeito a 10.639, trata-se do projeto embrião 259/99”. Na virada do milênio, a extensão das alterações era clara:

No governo Fernando Henrique Cardoso e, principalmente, no governo Lula, foram normatizadas várias reivindicações encabeçadas por movimentos negros que diziam respeito ao direito à diversidade, a políticas de reparação e direitos de memória. Entre elas, a publicação do Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, que instituiu um patrimônio cultural e imaterial a partir da valorização da cultural afro-brasileira; e a promulgação do Decreto nº 4.228, de maio de 2002, que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas (ABREU, 2012, p.109).

Segundo Trapp e Silva, “o presidente Fernando Henrique Cardoso foi o primeiro na história do Brasil a reconhecer publicamente a existência de iniquidades raciais em relação aos negros” (2010, p.94).

No Brasil, o reconhecimento da presença de racismo se deu apenas em 1995, quando o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, confirmou o racismo. Entretanto, ressalta Maria Barbosa (2016), não se deve enganar com a

benevolência, pois o reconhecimento envolveu lutas históricas, encabeçadas, principalmente, pelos movimentos negros.

É importante destacar que houve aproximação ainda maior do movimento negro e das ações afirmativas com os grupos e teorias de esquerda, sobretudo durante o governo Lula. Tanto é que foi promulgada a Lei nº 10.639, em 2003, responsável por tornar obrigatório o ensino de Africanidades em instituições de ensino, sobretudo, em escolas:

No governo Luís Inácio Lula da Silva, foi regulamentada, em janeiro de 2003, a Lei nº 10.639, que estabeleceu as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Em novembro do mesmo ano foi criada, pelo Decreto nº 4.886, a Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), para coordenar as ações necessárias à implantação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. O maior objetivo é criar possibilidades para o desenvolvimento pleno da população negra brasileira através de ações afirmativas (ABREU, 2012, p.109).

A iniciativa envolveu pretensão de provocar mudança estrutural, como observa Gomes:

A implementação da Lei nº 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantém atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade (2011, p.41).

Entende-se, então, que a partir disto, as velhas práticas, sejam as metodologias ou as formas como os conteúdos e conceitos eram trabalhados, deveriam sofrer mudanças radicais. Assim, os materiais didáticos deveriam ser reformulados e a formação dos professores aprimorada. Para aqueles que acreditam na educação como instrumento transformador, tratar da História e Africanidades seria a grande oportunidade de mudança de visão de mundo, colocando em xeque os preconceitos e a discriminação raciais.

José Fernandes (2005) considera um avanço, mas com limitações, as orientações dadas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que estabeleceram a importante temática da Pluralidade Cultural, sendo esta uma possibilidade de abertura para o trabalho com as relações étnico-raciais. O documento

tem como objetivos gerais do ensino fundamental: o conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural. É importante apontar ainda que a lei 10.639 de 2003, veio a coroar esse avanço, tornando o ensino de História da África e dos africanos em todas as instâncias de ensino.

3.2. Diretrizes sobre Africanidades

Em 2004, A SEPPIR criou documento normatizador e norteador para o trabalho educativo envolvendo Africanidade: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Trata-se de documento que preconiza orientações sobre como promover processos formativos, capazes de combater representações preconceituosas, racistas e estereotipadas dos negros no Brasil. Segundo o documento, cabe ao Estado:

Promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. (BRASIL, 2004, p.07).

Sua destinação seria direcionada aos profissionais da educação, a exemplo de donos de escolas, mantenedoras, diretores, coordenadores, professores entre outros, pois seria dever de todos eles mudarem suas ações e promoverem processos formativos voltados para mudança nos ambientes escolares. Para o documento, todas as mudanças serão possíveis a partir do ato de “reconhecer”, o que significa, por sua vez, estar sensibilizado para a importância do negro na formação da sociedade brasileira.

A leitura das Diretrizes permite entender que o termo reconhecer exige série de ações, como:

[...] adoção de políticas e de estratégias pedagógicas, o questionamento contra o racismo e o combate ao mito da democracia racial, práticas pedagógicas que valorizem a resistência negra, a sensibilização para o pertencimento étnico por todas as pessoas, a valorização do respeito a todos como forma de corrigir posturas e hábitos negativos, e ações afirmativas que busquem consertar as desvantagens resultantes do processo histórico (BRASIL, 2004, p.12).

Além disso, consta claramente nas Diretrizes o papel das escolas na promoção do reconhecimento da importância do negro na formação brasileira:

Sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas à reparação, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas (BRASIL, 2004, p.13).

No que se refere ao papel social, as escolas não devem estar despreparadas.

Segundo as Diretrizes:

A escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isso não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p.15).

É de grande importância que professores estejam bem formados e instruídos para trabalhar conteúdos ou conceitos relacionados às Africanidades, pois só assim será possível criar pedagogias de combate à discriminação e ao racismo. Contribuirá para este intento evitar série de equívocos.

O primeiro equívoco envolve o ser negro. Não se deve limitar essa condição às características físicas, uma vez que é, ao mesmo tempo, escolha política e herança fortemente enraizada na cultura, na história e nas práticas sociais. Daí ser enfatizado nas Diretrizes (2004, p.15) que: “é importante que os profissionais da educação tenham plena consciência que ser negro é a forma de ser negra, é a extensão cultural na vida cotidiana”.

O segundo equívoco apresentado é o de demonstrar que negros não são racistas e nem se auto discriminam. Ao contrário disso, parafraseando Frantz Fanon, consta nas Diretrizes que (2004, p.16) “eles são consequência direta de tudo que lhes foi feito”, inclusive desse tipo de manifestação, tendo em vista as “consequência direta de políticas de branqueamento”. Conforme texto deste documento:

Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim tendam a reproduzir o preconceito do qual

são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (BRASIL, 2004, p.16).

Há terceiro equívoco a ser corrigido, associado a “concepção de que a democracia racial e a ideologia do branqueamento apenas atingem negros”. Na realidade, todos estão condicionados por isso, daí a importância de as pedagogias antirracismo serem desenvolvidas junto a todos os membros da comunidade escolar. A importância disso é registrada:

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africanas; para brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas (BRASIL, 2004, p.16).

As Diretrizes (BRASIL, 2004, p.17) também apresentam algumas importantes determinações para que as instituições de ensino caminhem rumo as pedagogias antirracistas:

- Os professores devem ser qualificados e “sensíveis” para reformular as relações étnico-raciais, devendo assumir mudanças de postura e de discursos diante dos materiais apresentados e de seus alunos, o que inclui viverem o que professam;
- As escolas devem garantir o acesso à história e culturas africanas e afro-brasileiras, mas valorizar novas abordagens e concepções, capazes de explicitar a participação da população negra;
- As instituições devem dar condições materiais de acesso ao conhecimento referente a Africanidades, o que significa favorecer o acesso a filmes, textos e outras formas de apresentar essa temática.

Embora as pedagogias contra o racismo e a discriminação sejam direcionadas ao reconhecimento das Africanidades, é importante dizer que elas devem garantir também acesso a todos os conhecimentos básicos historicamente produzidos pela humanidade e fundamentais para a vida em sociedade. Tal pressuposto mobiliza ao entendimento mais complexo e profundo do processo histórico do negro no Brasil, o que significa, entre outras coisas, promover a avaliação dos materiais auxiliares, para verificar se não são engendrados por elementos discriminatórios e racistas.

Logo, no que se constituiu o Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, o seu tratamento precisa ser feito de forma positiva, não apenas com denúncia ou menção a elementos negativos. Além disso, cabe promover a articulação

entre África e Brasil, valorizando a contribuição dos africanos para a história e a formação do povo brasileiro. A valorização de personagens negros brasileiros e africanos em sala de aula possibilitará fazer parte da articulação e desenvolverá o sentimento de reconhecimento e pertencimento.

Em 2008, foi assinada a Lei 11.645, alterando a Lei 10.639/03 e também a LDB. Basicamente, esta nova legislação acrescentava ao que era preconizado em relação às Africanidades a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Indígenas em todas as escolas brasileiras. Ambas as leis buscam a reconstrução das histórias de povos importantes para a formação do povo brasileiro, embora marginalizados e invisibilizados. A partir dessas leis e das diretrizes pertinentes, vivencia-se a ampliação de debates e práticas em torno da pluralidade cultural no cenário educacional.

Silvério e Trindad (2012) destacam que o movimento negro sempre teve como preocupação as questões relacionadas a educação, buscando debater e inclusive, elaborar propostas de combate ao racismo, onde o respeito a diversidade fosse levado em consideração. Para isso, esse mesmo movimento defendeu a mudança na visão das abordagens das relações sociais no ambiente escolar, de modo que deixassem de ser carregadas de caráter homogêneo, com relação harmônicas e cordiais. Ao invés disso, tais relações deveriam apresentar visão diversificada, heterogênea e contendo conflitos existentes, portanto, capazes de esboçar campos de tensão e de lutas.

Para tanto, Silvério e Trindad (2012) ressaltam a necessidade de a estrutura educacional ser revisada, inclusive, os livros didáticos, que passam a ser ponto chave para a mudança. É sabido que o termo raça continua ainda presente no imaginário, de forma classificatório, ordenadora e com vias a interpretar diferenças entre seres humanos. Ideologicamente o termo foi utilizado para pensar o outro, e a partir daí, estabelecer diferenças e níveis de inferioridade e superioridade, dando justificativas para o domínio. Na revisão proposta, cumpre combater esse emprego imaginário de raça.

3.3. Ensino de História, livro didático e Africanidades

No Brasil, muitas vezes, o livro didático de história é tratado como porta-voz oficial do conhecimento histórico. Para alguns autores, esse livro forma até mesmo

professores que não têm acesso a outras fontes históricas (SILVA, 2012). Nesse contexto, cerca de 80% dos professores tem no livro o principal recurso de uso pedagógico e o usa como consulta pessoal, creditando a ele toda a confiança.

O primeiro livro de história do Brasil, foi escrito por Rocha Pombo, sendo utilizado entre 1919 e 1960. Muitos outros livros eram utilizados até mesmo por 50 anos, hoje estes não passam de 6 anos, em vários casos, 3 anos, o que está fortemente ligado as exigências do governo, mudanças de gestão e revisões feitas nos materiais.

O mecanismo de tal mudança envolveu a política de produção e distribuição do livro didático, consolidada em 1985, com o Plano Nacional do Livro Didático, visando selecionar, distribuir e financiar os livros didáticos para todas as escolas públicas, com vias a melhorar a qualidade dos livros (HÖFLING, 2000). O governo brasileiro, por meio de legislação instituiu direitos aos alunos, um desses, quanto ao recebimento de material didático, nesse caso, livros didáticos.

Para o controle de qualidade, constavam nos Guias até mesmo estrelas atribuídas aos livros (até três e identificavam a qualidade), o que deu origem a um problema: as escolas adotavam livros a partir das estrelas, sem consulta ou avaliação.

Com o tempo, o PNLD também criou um mecanismo responsável por concentrar a compra de livros didáticos em “meia dúzia” de editoras. Exemplo disso são os dados de 2008: 19 coleções didáticas de História “aprovadas” pertenciam a 8 editoras, estas controladas por 6 empresas, algumas fortemente relacionadas com o capital estrangeiro. Além disso, neste modelo a avaliação do material é expressa em Guias, cabendo aos professores escolherem os livros nas unidades escolares, com base nesses Guias, embora, a grosso modo, a avaliação acabe sendo feita pelos gestores educacionais.

Já em 2008, relatou-se avanços e novidades, mas nas coleções novas, aquelas não consagradas e que não são menos escolhidas. Muitas edições apareciam como revisadas, mas isso não condizia com a realidade. Se houver comparação entre livros didáticos atuais e outros produzidos há 20 ou 30 anos atrás, provavelmente, não se perceberá grandes mudanças, pois se farão presentes as simplificações e generalizações históricas, além da relação estática e insuficiente entre passado e presente.

Vale a pena refletir um pouco mais sobre a avaliação e conteúdos deste material didático. A forma de avaliação segue uma ficha que direciona os avaliadores

e pareceristas, e se identifica que boa parte dos livros trazem generalizações e simplismos, com falhas e desvios conceituais. No próprio informativo do PNLD, publicado em 2009, constava que, no caso do material associado ao ensino de história, esperava-se que o livro didático contribuísse para o acesso ao conhecimento para alunos, professores e famílias, o que leva a pensar sobre o desuso de outras fontes históricas.

Em 2009, passaram a constar no Guia o enunciado de que os livros estavam isentos de estereótipos, preconceitos e discriminações, devido, justamente, as legislações que pressionaram a produção e as abordagens existentes. Em 2011, a avaliação passou a incentivar ainda mais a produção de livros mais adequados a realidade da educação pública, entretanto, ainda faltando análise mais precisa de discurso e de conteúdo, o que demandaria muito tempo de análise ou de ferramentas mais aprimoradas.

Houve forte valorização principalmente da estética em livros, o que ficou denominado de modernização conservadora, termo bastante contraditório, que ocorreu entre 1970-1980, o livro passou a ser embelezado para seduzir, mas sem mudanças profundas, tudo para encobrir deficiências nos conteúdos (PALHARES, 2015). Esse processo de modernização aconteceu em todas as disciplinas, mas em História principalmente, tendo em vista que a inclusão de gráficos, imagens, mapas e fontes. Entretanto, nem sempre os componentes dos livros conversam entre si, identificando até mesmo contradições metodológicos dos autores.

É possível destacar que o ensino de História do Brasil tem ainda hoje Forte influência da cultura europeia, com traços marcantes da estrutura tradicional, seja na tratativa pedagógica ou historiográfica (BITTENCOURT, 2009; 2006; FONSECA, 2003). Embora o país tenha formação histórica e social com forte vinculação a multiracialidade e a pluriétnicidade, o que se vê em livros didáticos ou até mesmo materiais para o ensino em escolas, é o predomínio evidente da ideia da existência de uma cultura superior, dada com civilizada.

Os livros didáticos de História trazem consigo, principalmente em decorrência da historiografia positivista, abordagens de grandes heróis, esses brancos, em detrimento do menosprezo àqueles considerados inferiores, como os negros. É possível estabelecer essa prévia conclusão através de textos e ilustrações expressos em materiais, onde estes evidenciam de maneira pejorativa e estereotipada os personagens negros.

Mesmo que tenha havido renovação das teorias e metodologias de História e de Ensino, as mudanças não atingiram em cheio o meio educacional, que ainda preza ou prefere a abordagem eurocêntrica (FERNANDES, 2005). Daí, em conteúdos destinados à colonização, portugueses serem representados em papel de destaque, enquanto negros apenas como mercadorias e objetos. Se o homem branco consta como dominador, o homem negro é folclorizado, ocultando-se sua cultura e o genocídio imposto.

Muitos conteúdos ainda trazem abordagens eurocêntricas (FLORES, 2006). Assim, constam representações em que africanos vendem escravos, portugueses "apenas" compram os escravos, além da divulgação da ideia saudosista da relação entre o senhor, o bem-feitor e o negro. Esse círculo vicioso funciona como correntes que prendem o imaginário e o perpetuam de forma preconceituosa e racista. Tal expediente é, portanto, contrário à defesa do ensino de História mais pluralista e menos etnocêntrico.

Como fazer isso, prossegue Flores (2006), num sistema de apropriação em que parte de abordagens dedicadas à África é vista com um passado mítico e distante, seja no tempo, seja na cultura? Houve e há esforços nesse sentido, esforços jurídicos, inclusive, tendo em vista as legislações afirmativas, que buscam, justamente, valorizar o pluriculturalismo e o respeito à diversidade. Por conta dessas legislações é que se estabeleceram quatro prioridades:

1. Condições para uma abordagem da África com nível de profundidade;
2. Historicização da racialização, problematizando;
3. Formação de professores quanto aos temas de escravidão;
4. Formação de professores quanto as novas pesquisas e descobertas

Cordeiro e Pereira (2014) ressaltam que o currículo oficial trabalha a favor da cultura burguesa e, por conta disso, é que se processa na cultura escolar a descaracterização de todas as outras culturas. Isso se tornou mais grave, pois o currículo foi transformado num importante orientador, se não, até mesmo único orientador e mecanismo de efetivação daquilo que deve ser ensinado, com o passar do tempo. Contudo, frisam os autores, há um campo de disputa que permeia o currículo, ligado às lutas operárias, às reivindicações de igualdade e ao combate ao racismo.

Se o livro se consolidou como a grande ferramenta didático-pedagógica do ambiente escolar, formando culturalmente alunos e professores, veiculando

significados, o mesmo sucesso não ocorreu se pensarmos nas novas abordagens que deveriam ser trazidas (ALMEIDA, RODRIGUES, 2014). As abordagens ainda sustentam o pensamento das elites intelectuais e econômicas, daí ser praticamente ausente a presença de negros nos livros didáticos e a presença, quando registrada, envolver estereótipos, inferioridade e não são afirmativos.

As novas propostas curriculares devem propor o enfrentamento de preconceitos e das discriminações, sobretudo, no ensino de História, conhecimento que deve romper a imobilidade e transformar as relações (GEBRAN; PONCIANO; LUVIZOTTO, 2011). O MEC, nos últimos anos, tem olhado com mais atenção para os conteúdos e as imagens veiculados em livros. Assim, vagarosamente, o ensino de história passou por diversas atualizações, com introdução de novos temas e do tratamento da diversidade cultural, entretanto, os materiais didáticos precisam apresentar uma identidade negra positiva, diferente da reafirmada em geral.

A partir de 2003, com a lei 10.639, o currículo passou a sofrer alterações, com vias a valorizar as culturas afro-brasileiras e afirmá-las positivamente (CORDEIRO, PEREIRA, 2014). Ainda de forma tímida os currículos fazem essas alterações, o que é muito pouco para que tenha como consequência as mudanças profundas. Ainda há uma imagem de não ter havido contradições na história brasileira, como se os negros ocupassem os espaços com passividade, sendo até mesmo culpados da própria condição que ocupavam. Assim, a escola tem a obrigação de formar e informar estudantes, para que esses sejam agentes do processo histórico e desmitifiquem a ideia de democracia racial, amplamente difundida no imaginário brasileiro.

Para José Fernandes (2005) os currículos e manuais de História, silenciam e omitem, apagam e invisibilizam o papel dos negros. Nesse sentido, cabe repensar a escola, os currículos, os livros didáticos e numa forma mais ampla, a cultura escolar, posto estarem impregnados de preconceitos. A ideia é que a diversidade étnico-cultural não seja silenciada, nem naturalizada, mas sim colocada em campo de luta. Quanto aos negros, especificamente, não podem mais ser apresentados e abordados com estereótipos e preconceitos há tanto tempo presentes e reiterados.

Nilma Lino Gomes (2006) adverte que “não se pode continuar escondendo atrás de currículo silenciador”, entendendo que a imposição de estereótipos, a leitura desigual das abordagens e dos conteúdos dos grupos e dos povos negros não são dignas e justas de espaço. Temos aí como principal alvo, o livro didático, que por tanto tempo estigmatizou, deixou marcas no imaginário educacional. Com base na defesa

das Africanidades, tratar-se-á de não conceber com nenhum espaço nos livros para abordagens a partir de racismo biológico e ideológico, tampouco com a visão do branco.

Como é possível acreditar numa educação de qualidade para todos enquanto os currículos, os livros didáticos, os manuais para professores desconsideram formas mais efetivas de atingir a população negra? É o que revelam dados trazidos por Gomes (2006), quando apresenta pesquisas que informam sobre crianças negras e o maior índice de evasão escolar que registram, tendo esse fato relação direta com as abordagens eurocêtricas, além dos comportamentos e posturas preconceituosas e racistas de professores para com alunos negros.

Regina Pinto (1987) analisou o conteúdo de quarenta e oito livros publicados entre 1941 e 1975, buscando apreender informações e indicadores quantos ao nível de importância dado aos personagens negros e brancos. A análise de conteúdo foi feita através da linguagem pictórica e literária expressas nos materiais. A ideia seria identificar possíveis racismos e preconceitos contra negros nos livros didáticos.

A autora registrou algumas conclusões, a partir destas análises:

1. A ilustração privilegia o personagem branco;
2. O personagem branco é apresentado como representante da espécie;
3. Há proeminência do branco nas ilustrações utilizadas;
4. Negros e mestiços aparecem com pouca frequência;
5. O tratamento estético dado ao branco não é o mesmo dado ao negro, pois ao primeiro é atribuída importância;
6. Negro aparece estereotipado, em funções socioeconômicas de pouco destaque;
7. Inexistência da mulher negra, pois o gênero e a raça estão vinculados à função;

Sendo assim, para Regina Pinto (1987), a cor branca aparece como característica normal e universal, sendo omitida informação relativa à cor, como se a mesma falasse por si próprio e tivesse caráter superior. A autora chega ainda há algumas constatações evidenciadas nos livros analisados: os negros aparecem folclorizados, enquanto brancos como “famosos e com importância histórica”, essa característica da historiografia tradicional.

É sabido que o racismo é uma ideologia (BAZILLI; ROSEMBERG; SILVA, 2003) e tem como base características biológicas e culturais, sendo essas verdadeiras

ou até mesmo atribuídas e dissimuladas pelo Outro. Os grupos são englobados pelo termo raça, sendo classificados para depois serem excluídos. No Brasil, a influência e a efetivação do racismo foram tão fortes que atingiram todas as esferas: social, política, econômica e cultural. Não deixando fugir, o campo acadêmico, velado ou não.

Entre 1981 e 1998, BAZILLI; ROSEMBERG; e SILVA (2003), identificaram apenas quatro títulos acadêmicos que falavam do racismo em livros didáticos, lembrando que essa categoria contava com cento e quatorze títulos. Tal quantia é bastante aquém, se considerarmos a quantidade de dissertações e teses nesse campo de pesquisa, pois equivalente a 0,03%. Segundo os autores, o número é mais alarmante se analisado dentro de contexto geral de produção acadêmica: 14 entre 8 mil títulos. Esse número traduz consequência direta do racismo instituído.

Entretanto, nos últimos anos, houve mudança nesse panorama, pois surgiram muitos grupos, pesquisas e estudos preocupados com a temática e o discurso racista, sendo que a maioria tem como alvo os livros de História. foco quase sempre recai na análise dos textos e das ilustrações nas produções, na busca de racismos e preconceitos. Entretanto, isto não é novo, a análise de discurso em livros didáticos remonta à década de 50, onde seus primeiros estudos iniciaram e incentivaram na desconstrução e na problematização do mito da democracia racial, sendo esse considerado apontamento desconfortável, principalmente para autores e produtores de livros.

Segundo BAZILLI e ROSEMBER (200,), Negrão (1988), apontou 3 momentos da produção de pesquisa sobre racismo em livros didáticos:

1. Busca e apreensão de explicitação de preconceitos;
2. Desvelamento de preconceitos, estereótipos e discriminações, com análise de conteúdo;
3. Apreensão das discriminações na própria constituição desse gênero, em interlocução com o branco;

Percebe-se clara evolução não só de mudança de foco no livro didático, mas também de metodologia de análise. Se antes analisava o aparente, passou-se a buscar o implícito, o racismo que não aparece.

Análises de livros, reivindicações dos movimentos negros e o escancaramento da falsidade do mito da democracia racial, levaram o governo a instituir formas de avaliação quanto aos livros didáticos, o que culminou no Plano Nacional do Livro Didático, em 1985, sendo que em 2001 incluiu em seus critérios de

avaliação, o indicador “preconceituoso”. Embora um avanço, o critério avaliava apenas o explícito, e segundo BAZILLI, ROSEMBERG, SILVA (2003), “o racismo raramente aparece explícito”.

Para autores como Elio Flores (2006), os últimos 25 anos não conseguiram alterar significativamente as práticas escolares no que remete as relações étnico-raciais. Embora os currículos tenham sido alterados, os PCNs tragam o conceito de Pluralidade Cultural, as diretrizes aspirem e exijam por mudanças, o mesmo não ocorreu no cenário escolar. Há um círculo vicioso vinculado as representações, embora se fale que a cultura negra é o que ritmiza e embala a cultura, o mesmo não se observa no cenário escolar, há uma ignorância grande com relação a África, mitos, distorções e generalizações são amplamente difundidos, exemplo, na África é tudo igual, todos negros, isso é resultado direto de tímidas mudanças nas abordagens.

CAPÍTULO 4

CADERNOS DO ESTADO DE SÃO PAULO E AFRICANIDADES

“Da noite escura que me cobre,
Como uma cova de lado a lado,
Agradeço a todos os deuses
A minha alma invencível.

Nas garras ardis das circunstâncias,
Não titubeei e sequer chorei.
Sob os golpes do infortúnio
Minha cabeça sangra, ainda erguida.

Além deste vale de ira e lágrimas,
Assoma-se o horror das sombras,
E apesar dos anos ameaçadores,
Encontram-me sempre destemido.

Não importa quão estreita a passagem,
Quantas punições ainda sofrerei,
Sou o senhor do meu destino,
E o condutor da minha alma”.

William Ernest Henley (1960, p. 165)

4.1. Proposta curricular paulista

Em 2008, o governo do Estado de São Paulo colocou em prática a Nova Proposta Curricular, cinco anos após a criação da lei 10.639, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino de Africanidades, e quatro anos após a publicação das Diretrizes para trabalhar essa abordagem (GONZALEZ, 2012).

Em 2010, a secretaria estadual de educação afirmou que o currículo estava consolidado, mas o mesmo estava distante da realidade professor e aluno, pois havia sido confeccionado por técnicos, sem consulta prévia: Aos professores e alunos cabia apenas a função de executores do material (GONZALEZ, 2012).

Denominada "São Paulo Faz Escola", na época de lançamento da nova proposta curricular estadual, segundo a própria Secretaria de Educação do Estado, lançou-se mão de duas "iniciativas" para auxiliar no desenvolvimento do currículo:

- A primeira partia daquilo que já havia na escola, ou seja, da cultura escolar existente. Entendia-se que o currículo não "jogaria fora" as antigas práticas, o que foi chamado por "acervo técnico pedagógico";
- A segunda era descrita como "processo de consulta" nas escolas e junto aos professores, na tentativa de identificar boas práticas no cotidiano de sala de aula. Seria uma forma de conhecer mais a fundo a "rede" e agregar novas propostas.

Constava ainda na introdução que as mudanças envolveriam não apenas aspectos visíveis em sala de aula, mas em toda a organização escolar: materiais didáticos, burocracia de secretarias escolares e até mesmo no que remete as funções e direcionamentos dos profissionais da educação. Constava que o Currículo seria tratado como articulador para mudanças em todas as esferas das escolas públicas estaduais.

O currículo elaborado e colocado na rede a partir de 2008, segundo a Secretaria de Educação na época, era uma resposta aos baixos índices das escolas paulistas (CIAMPI; GODOY; ALMEIDA NETO; SILVA, 2009). Admitia-se ali que a rede de educação, além de se mostrar bastante desorganizada quanto a universalidade do currículo, resultava em alunos que nem ao menos chegavam no Ensino Médio com o domínio da leitura.

A principal intenção do "São Paulo Faz Escola" parece constar também da Introdução: desenvolver competências para que os jovens "enfrentem os desafios

sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo”, isto é, preparar os alunos para o mercado de trabalho (denominado por “sociedade do conhecimento”). Segundo Almeida Neto e Ciampi:

Há na proposta um discurso que sugere a intenção de favorecer o protagonismo dos sujeitos escolares no processo educacional. Chama a atenção a vasta utilização de nomenclatura característica da área de administração de empresas, de modo que diretores, coordenadores, professores e alunos tornam-se todos gestores. Diretores e coordenadores fazem a gestão da escola, o professor faz a gestão da aula, e até o aluno fica encarregado da gestão de sua aprendizagem, ou seja, é que deve, supostamente, empunhar a batuta e puxar os cordões do processo (2015, p.203).

O Projeto é apresentado sob vários pilares: a) garantia de aprendizagens básicas; b) desenvolvimento de habilidades e competências; c) formação de uma rede onde todos tenham acesso ao mesmo conteúdo ou ao desenvolvimento das mesmas habilidades; d) preparo para o enfrentamento do mundo após a escola; e e) aproximação escola-comunidade (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: HISTÓRIA, 2008, p.09).

A Pedagogia das Habilidades e Competências passa a fazer parte de modo especial do direcionamento pedagógico e que hoje é ponto central nas escolas da rede pública paulista. Segundo Almeida Neto e Ciampi:

O currículo por competências liga-se a duas tradições pedagógicas. A primeira origina-se dos trabalhos de Piaget e da concepção hegemônica presente na reforma curricular francesa, popularizada no campo da formação de professores no Brasil pelos trabalhos de Perrenoud. A segunda vem da tradição americana da eficiência social de cunho comportamental. Essa segunda tradição tem predominado nos documentos curriculares, especialmente no que se refere às finalidades sociais da escolarização, em que a escola, conhecimento e mercado de trabalho estão fortemente relacionados (2015, p.211).

Ao trabalhar com competências e habilidades, além da formação comportamental, praticamente cria-se a ideia de futuro adulto pronto para se encaixar a qualquer espaço do mercado de trabalho. Daí a presença neste Projeto de concepções norte-americanas associadas à eficiência social comportamental, caracterizada pela sequência de ações ou instruções para alcançar vários resultados desejados. Destarte, se esse tipo de concepção influenciava as práticas no último quarto do século XX, até que ponto pode se dizer de “nova proposta”?

Para Perrenoud (2000, p.10), “as competências não são, em si mesmas, conhecimentos, elas utilizam, integram ou mobilizam os conhecimentos”. Disso

decorre o entendimento de que o desenvolvimento das competências permitirá o acesso ao conhecimento, desde que as habilidades sejam desenvolvidas para aquisição das competências. O resultado disso é a negação da ideia de que a centralidade do ensino envolva o conteúdo.

As competências se dividem em dois tipos: geral e específica. Entende-se por competências gerais aquelas que são comuns a todas as disciplinas, ou seja, todos os professores podem trabalhá-las e desenvolvê-las. Já as específicas pertencem à cada componente curricular, portanto, estão associados aos conteúdos particulares.

Recriar o currículo a partir das especificidades também é orientação dada pela proposta (CIAMPI; GODOY; ALMEIDA NETO; SILVA, 2009), fazendo direcionamento as questões da regionalidade no currículo, entretanto, a mesma proposta que faz tal colocação, acaba por se contradizer, na medida em que o currículo na prática se faz homogêneo e, muitas vezes, alheio as mais diversas realidades da rede pública estadual de São Paulo.

A proposta sugere a autonomia para todos os atores da educação e do processo ensino-aprendizagem, isto é, gestores, professores e alunos, para que possam gerenciar o próprio processo (CIAMPI; GODOY; ALMEIDA NETO; SILVA, 2009). Mas delega funções a cada um desses atores e destaca o lugar de cada um na engrenagem de execução curricular.

É importante destacar que um ponto fundamental da proposta é a representação de aluno expressa (DESSOTTI; DESSOTTI, 2015). Pensando no currículo como espaço de reprodução, pensa-se que ele comporta um certo ideal de aluno. No caso do “São Paulo Faz Escola” nota-se que o currículo delega aos alunos a responsabilidade do aprendizado, o culpando pela má qualidade do próprio aprendizado. Essa constatação nos leva ao reconhecimento de característica fundamental do neoliberalismo presente nesta proposta: o individualismo.

O currículo escolar faz parte da cultura escolar (CIAMPI; GODOY; ALMEIDA NETO; SILVA, 2009). Com isso, com base em André Chervel, tais autores destacam que o currículo faz parte de “conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas”. A cultura escolar pode ser fenômeno dinâmico e que se transforma no interior da escola, com práticas próprias desse ambiente. Contudo, a cultura escolar também pode repetir práticas, conteúdos, hábitos e ideias, naturalizando-as.

Cabe aqui, então, destacar que a proposta “São Paulo Faz Escola” não teve participação de professores em sua elaboração traduz uma cultura escolar historicamente imposta. Apresentada como produto de especialistas (em educação, no caso), essa proposta se aproxima da visão que vincula ação política à tecnocracia, algo costumeiro em regimes arbitrários, como os que foram vividos no Brasil durante a chamada Era Vargas e o Golpe de 1964.

Um currículo é organizado a partir do corte e da escolha de conteúdo, daquilo que é considerado mais importante e que pode direcionar o ensino (DAVID; SOUZA, 2018). Desta forma, dependendo da base epistemológica de sua elaboração, o currículo pode permitir a construção de um novo olhar para a educação escolar. Registra-se, assim, que o currículo pode representar o pensar a instituição escola de maneira diferente, porque não presa aos velhos hábitos e a reprodução das desigualdades. Contudo, essa é uma característica em falta na proposta curricular da rede paulista analisada.

De acordo com Catarina Hand e Vicente Júnior (2010), a proposta “São Paulo Faz Escola” é composta, basicamente, por três princípios políticos: 1. Aquisição de competências e habilidades; 2. Concepção do aprender a aprender; 3. Pressuposto de que a sociedade atual está posta e adequada, cabendo às escolas a função de subsidiar a acomodação dos educandos a ela e não à sua transformação.

O direcionamento pedagógico é sistematizado no Projeto “São Paulo Faz Escola” por meio de dois documentos fundamentais: o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno. Contudo, o material didático destinado aos alunos envolveu, inicialmente, a produção de material didático na forma de jornal, denominado “Jornal do Aluno: São Paulo Faz Escola”. De acordo com Almeida Neto e Ciampi:

Confeccionado em formato tabloide (P&B, papel branco, 40 páginas, edição de 1.260.000 exemplares), esse material consistia no pontapé inicial para um importante projeto nos primeiros 42 dias de aula, conforme mensagem da própria Secretária de Educação à época, estampada na primeira página da publicação. Dividida em oito seções por disciplinas, a proposta trazia os respectivos conteúdos em textos, ilustrações e atividades organizados em fichas, unidades que deveriam ser trabalhados no referido período. Posteriormente, os professores passaram a receber o Caderno do Professor, na forma de fascículos apostilados por componente curricular, com atividades para cada bimestre letivo, distribuídos em conteúdos dosados com prescrições de atividades por aula. Em 2009, também os discentes receberam o Caderno do Aluno, cujas atividades propostas e as respectivas respostas são, hoje, amplamente divulgadas em sites na internet (2015, p. 201).

O Caderno do Professor pode ser considerado um manual didático, composto por orientações didático-pedagógicas, enquanto o Caderno do Aluno é uma “apostila” espelhada do Caderno do Professor. Inicialmente, eram organizados por bimestres, mas, posteriormente, foi adotada a divisão por semestres, portanto, em dois volumes. Entre 2009 e 2012 foram impressos “aproximadamente 300 milhões de exemplares do Caderno do Aluno e mais 50 milhões de Cadernos do Professor” (ALMEIDA NETO; CIAMPI, 2015, p. 202).

O Caderno do Aluno é constituído, majoritariamente, por oito situações de aprendizagem, (SA), sendo raros os casos em que constam nove. Todas as situações de aprendizagem são organizadas da mesma forma: trata-se de propostas que visam o desenvolvimento de habilidades, por meio de situações-problemas, que levam o aluno a pensar e agir, segundo o próprio currículo. Não à toa o número elevado de projetos indicados neste material.

Consta na Proposta Curricular que a escola deve acompanhar as mudanças externas. A partir da ideia “a escola que também aprende”, sugere-se que o aprender dos professores assimile novas práticas:

Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas é o parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artísticas e literária (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: HISTÓRIA, 2008, p.13).

O desenvolvimento da competência leitora e escritora é prioridade na Proposta Curricular do Estado de São Paulo envolve. Segundo o documento:

O ser humano constitui-se assim um ser de linguagem e disso decorre todo o restante, tudo o que transformou a humanidade naquilo que é. Ao associar palavras e sinais, criando a escrita, o homem construiu um instrumental que ampliou exponencialmente sua capacidade de comunicar-se, incluindo pessoas que estão longe no tempo e no espaço. (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: HISTÓRIA, 2008, p.16).

O foco na competência leitora e escritora gera, no caso do ensino de História, a descaracterização desse componente curricular, com o pretexto de essa competência poderá garantir a interdisciplinaridade, proposta pelos PCNs. Contudo, Almeida Neto e Ciampi enfatizam que:

Nos PCNs, essa concepção epistemológica se apresenta na forma de Temas Transversais, que atravessam as diferentes disciplinas escolares, mantidas em seu status de eixo vertebrador do currículo escolar. Já na proposta aqui discutida, à disciplina língua

portuguesa é atribuído o papel estruturador do currículo, em torno do qual orbitam as demais disciplinas escolares, como atestam os documentos oficiais da Secretaria de Educação de São Paulo (2015, p.214).

Embora priorize a linguagem verbal, a Proposta cita outros tipos de linguagens como importantes, pois oportunizam acessar outras formas de cultura. Entende-se tais “linguagens como auditivas, visuais, corporais e digitais” (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: HISTÓRIA, 2008, p.16).

A proposta vem acompanhada de avaliação externa, que ocorre no final de cada ano, visando diagnosticar se as habilidades e competências foram desenvolvidas pelos alunos. Denominada por Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), provoca direta responsabilização dos professores, caso os resultados não sejam os esperados.

Atualmente, para “auxiliar” ao desenvolvimento das competências e chegar aos “bons” resultados no Saresp, a Secretaria de Educação instituiu as chamadas AAP (Avaliação de Aprendizagem em Processo). Estas avaliações são realizadas pelos alunos da rede após o bimestre ser finalizado, para identificar se as habilidades pretendidas foram atingidas. Juntam-se a essas avaliações as avaliações internas, os projetos, as gestões de sala de aula e os conteúdos a serem trabalhados.

4.2. O ensino de História na proposta curricular

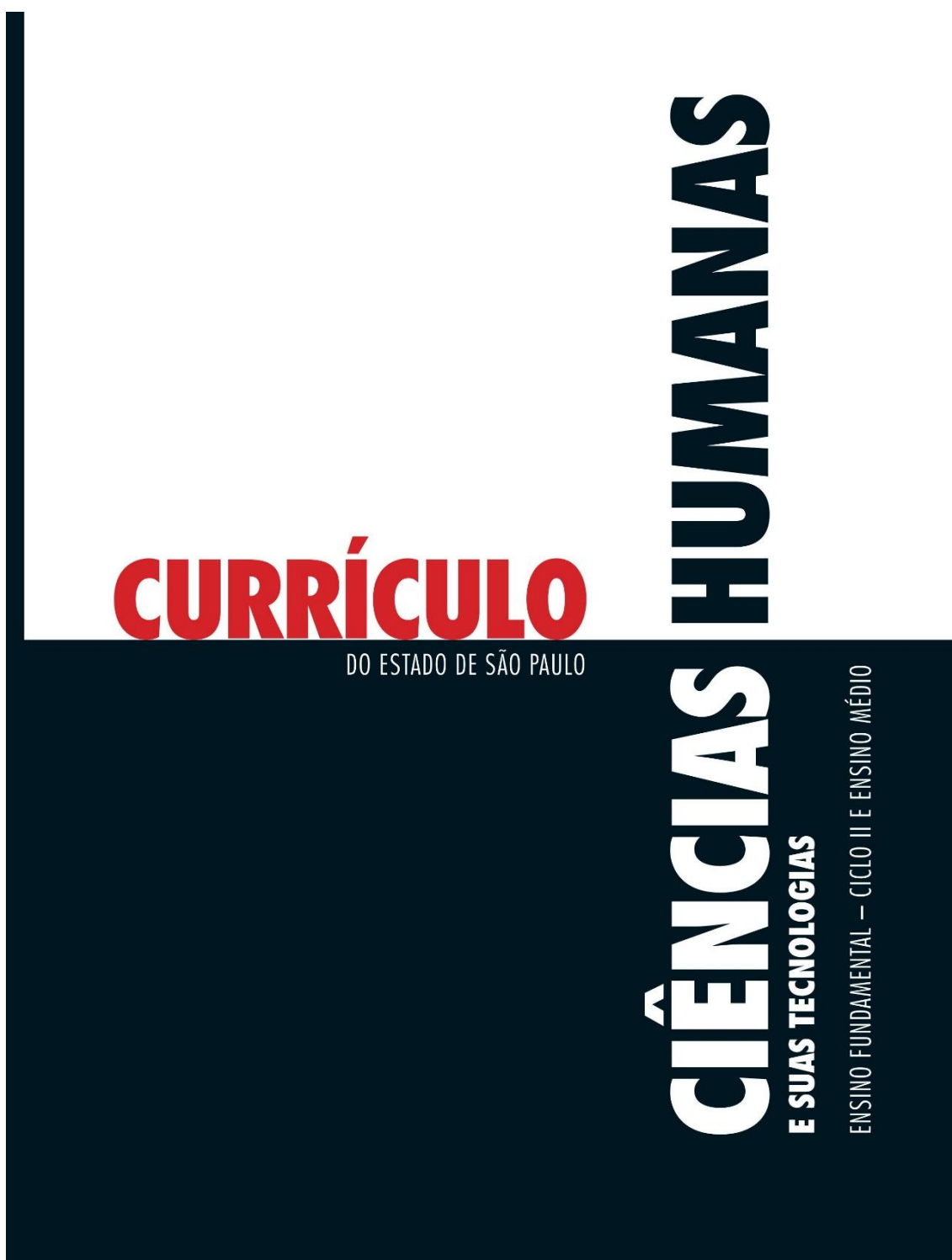


FIGURA1. Capa do Currículo Oficial do Estado de São Paulo: Área de Ciências Humanas e suas tecnologias para Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. Fonte: Currículo de Ciências Humanas, 2008.

A proposta de ensino de História também faz parte do Projeto “São Paulo Faz Escola”, compondo a área de Ciências Humanas. No caso do Ensino Fundamental II, compõem essa área como componentes disciplinares: História e a Geografia. O texto que apresenta a área é constituído por duas páginas, em que consta breve histórico,

destacando que a área de Ciências Humanas se consolidou como “conhecimento científico” no século XX. Apresenta também como proposta da área o desenvolvimento da compressão do significado de identidade, sociedade e cultura, tendo como objetivo o “exercício da cidadania”.

Segundo Ponciano, Gebran e Luvizotto, que também fizeram análise do material, especificamente o de História:

No que diz respeito a proposta para o ensino de História ressalta-se que a que a disciplina deve ser um meio de despertar no aluno a consciência do seu papel na sociedade. [...] A partir do objetivo central da proposta – desenvolvimento de capacidades de leitura, reflexão e escrita – o aluno torne-se capacitado a avaliar as influências históricas no seu dia-a-dia (2011, p.107)

Entretanto, tendo feita tal constatação, questiona-se como o aluno, a partir da capacidade leitora, reflexiva e escritora como eixo central, poderá ser capaz de se situar e identificar as influências históricas no seu cotidiano, entendendo que as especificidades da disciplina de história sejam importantes para tais apreensões. Os próprios autores também concluem que: “nas orientações dadas aos professores e alunos, essas intenções nem sempre se fazem presentes” (PONCIANO; GEBRAN; LUVIZOTTO, 2011, p.108).

A Proposta Curricular destaca que o conhecimento histórico é uma das mais importantes “expressões da humanidade”, dado permitir estabelecer compreensão de mundo e da possibilidade que gera de refletir sobre o contemporâneo. Logo de início, responsabiliza o professor de História como aquele que deve orientar os alunos para o exercício da cidadania, trazendo a ideia de superação da História tradicional:

Extraír conhecimento dos distantes tempos passados. [...] Cabe-lhe acompanhar sem dirigir, os momentos iniciais da formação da consciência crítica de crianças e adolescentes, a partir de sua experiência cotidiana. Para isso, esperamos que ele supere as sempre lembradas formas tradicionais de ensino, que parecem valorizar sobretudo, os sentimentos de pertencer – para servir a uma grande nação, assim como fizeram os heróis responsáveis por sua construção (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: HISTÓRIA, 2008, p.41).

Os autores fazem constar de maneira um tanto tímida que não há neutralidade no Ensino de História, ao mesmo que se apresentam contrários a qualquer tipo de militância partidária ou a raciocínios associados à determinada teoria ou visão de mundo. O documento atenta para possíveis generalizações feitas por professores de História:

Em outras palavras, é claro que é importante denunciar a violência genocida da conquista da América, da escravização de negros e índios, das fogueiras da Inquisição, das guerras e bombardeios, das práticas de racismo, mas nenhum desses temas irá devolver a vida e a dignidade usurpadas de milhões e milhões de pessoas, ao longo dos séculos. No entanto, é recomendável cautela na hora de produzir conclusões e generalizações (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: HISTÓRIA, 2008, p.42).

Além da questão da generalização, identificam-se outras duas críticas. A primeira é a de que a aula de História não deve se transformar em “show de eloquência”, por parte do professor, já que nada disso mudará o passado. Já a segunda diz respeito ao questionamento das abordagens de cunho partidário, aqui entendidas como a defesa da neutralidade e até certa passividade do professor de história, caracterizando clara relação com a proposta “escola sem partido” (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: HISTÓRIA, 2008, p.42). No entanto, consta que o componente curricular de História deve levar o aluno a se perceber no meio e a ser proativo, de modo que consiga compreender a sociedade como resultado do passado.

Almeida Neto e Ciampi (2015, p.216) destacam que os Cadernos do Aluno e do Professor apresentam atividades que “não são capazes de promover reflexões sobre diversos contextos, nem mesmo de relacionar estruturas”. Trata-se, na verdade, de material caracterizado por certo simplismo e que “não exigem um professor com conhecimento específico” (ALMEIDA NETO; CIAMPI, 2015, p.216), uma vez que são direcionadas a ação de memorizar, além de boa parte do material ser linear e eurocêntrico.

O problema do simplismo no material também é visto por Ponciano, Gebran e Luvizotto (2011), que caracterizam as situações de aprendizagem direcionadas as Africanidades como: “simplista e superficial, perdendo-se a oportunidade de trabalhar mais profundamente a história e a cultura afro-brasileira” (p.108). São “previstos” para o Ensino Fundamental – Ciclo II, cinquenta e nove temas (QUADRO 1).

QUADRO 1 – Temas de História, Ensino Fundamental Ciclo II, “São Paulo Faz Escola”

ANO	TEMA
	1. Sistemas sociais e culturais de notação do tempo ao longo da História; 2. As diferentes linguagens das fontes históricas: documentos escritos, mapas, imagens, entrevistas; 3. Mito Memória e história;

5ª série ou 6º ano	4. A vida na Pré-história e a escrita; 5. Civilizações do Oriente Próximo: o surgimento do Estado e as civilizações egípcia, mesopotâmica, hebraica, fenícia e persa; 6. A vida na China antiga e na África antiga. 7. A vida na Grécia antiga: sociedade, vida cotidiana, mitos, religião, cidades-estado, pólis, democracia e cidadania; 8. A vida na Roma antiga: vida urbana e sociedade, cotidiano, república, escravismo, militarismo e direito; 9. A Europa na Idade Média: as migrações bárbaras e o cristianismo; 10. A civilização do Islã (sociedade e cultura): a expansão islâmica e sua presença na península ibérica; 11. Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval;
6ª série ou 7º ano	12. O feudalismo: relações sociais, econômicas, políticas e religiosas; 13. As cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais; 14. Renascimento comercial e urbano; 15. Renascimento cultural e científico; 16. Formação das monarquias nacionais (Portugal, Espanha, Inglaterra e França); 17. Absolutismo; 18. Reforma e contrarreforma; 19. A expansão marítima europeia nos séculos XV e XVI; 20. As sociedades maia, asteca e inca; 21. Conquista espanhola na América; 22. Sociedades indígenas no território brasileiro; 23. O encontro dos portugueses com os povos indígenas; 24. Sociedades africanas no século XV; 25. A sociedade no Brasil Colonial: o engenho e a cidade; 26. Tráfico negreiro e escravismo africano no Brasil; 27. Ocupação holandesa no Brasil; 28. Mineração e vida urbana; 29. Crise do sistema colonial;
7ª série ou 8º ano	30. Iluminismo; 31. A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos; 32. A colonização espanhola e a independência da América Espanhola; 33. Revolução industrial inglesa do século XVIII; 34. A Revolução francesa e a expansão napoleônica; 35. A Família Real no Brasil; 36. Independência do Brasil; 37. Primeiro Reinado no Brasil; 38. Período Regencial no Brasil; 39. Movimentos sociais e políticos na Europa no século XIX: as ideias socialistas, comunistas e anarquistas nas associações de trabalhadores; o liberalismo e o nacionalismo; 40. Os EUA no século XIX; 41. Segundo Reinado no Brasil: política interna; 42. Economia cafeeira; 43. Escravidão e abolicionismo; formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e da escravidão; 44. Industrialização, urbanização e imigração: as transformações econômicas, políticas e sociais no Brasil; 45. Proclamação da República;
	46. Imperialismo e o neoclassicismo no século XIX; 47. Primeira Guerra Mundial; 48. Revolução Russa e stalinismo; 49. A República no Brasil: contradições da modernização e o processo de exclusão política, econômica e social das classes populares até a década de 1920; 50. Nazifacismo; 51. Crise de 1929; 52. Segunda Guerra Mundial; 53. O período Vargas; 54. Os nacionalismos na África e na Ásia, e as lutas pela independência;

8ª série ou 9º ano	55. Guerra Fria: contextualização e consequências para a América Latina e o Brasil; 56. Populismo e ditadura militar no Brasil e na América Latina; 57. Redemocratização no Brasil; 58. Os EUA após a II Guerra Mundial: movimentos sociais e culturais nas décadas de 1950, 1960, 1970; 59. Fim da Guerra Fria e Nova Ordem Mundial.
--------------------------	---

Fonte: PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: HISTÓRIA, 2008, p.44-47.

Elencar aqui todos os temas propostos e previstos para o Ensino Fundamental, Ciclo II ou Anos Finais, possibilita identificar a linha cronológica organizada através dos grandes temas, de forma bastante tradicional.

Pensando que a Lei 10.639 entrou em vigor em 2003, deveria ter já provocado maiores mudanças na Proposta, uma vez que foi produzida em 2008. Contudo, observa-se poucas ações afirmativas, pedagogias antirracistas ou temáticas que abordem o negro em suas diversas vozes. Inclusive, tanto indígenas quanto negros constam apenas durante o segundo semestre do 7º ano, segundo títulos que sugerem abordagens a partir da visão do branco.

No caso dos negros, sugere-se em todos os títulos, implícita e explicitamente, abordagem na ótica do escravismo, sendo que resistência é associada apenas aos quilombos.

A quantidade de temas e atividades apresentadas neste material também foi alvo de questionamento por Almeida Neto e Ciampi:

Observando-se o Caderno do Professor da disciplina de história aos diferentes anos e bimestres do Ensino Fundamental, notou-se que o tempo proposto para desenvolver as situações de aprendizagem varia entre 7 e 14 aulas, em um total de 24 aulas bimestrais, o que poderia ser bastante razoável. No entanto, manifestações de professores em Fórum de Graduação da Anpuh-SP (2008) revelaram a impossibilidade de executar as diferentes atividades propostas. [...] Os professores afirmar ter que optar ou pelo cumprimento rápido das etapas dentro do tempo proposta sem poderem estimular a criatividade e a reflexão dos alunos ou por respeitar o ritmo dos alunos e utilizar mais aulas que o previsto (2015, p.204).

No exercício de sua autonomia, o professor poderia providenciar o “corte” ou “pulo” de algumas Situações de Aprendizagem. Tal situação, inclusive, consta no próprio material, à medida que “o professor é convocado a “realizar mudanças para melhorar adequar as propostas à sua experiência docente, às classes de alunos e às condições de trabalho” (ALMEIDA NETO; CIAMPI, 2015, p.210). Entretanto, igualmente percebe-se que:

Apesar de reforçar a necessidade do professor assumir tal responsabilidade considerando as especificidades locais (escola,

turmas, condições de trabalho), nota-se que resta muito pouco espaço para o professor fazer outras escolhas e refletir sobre o conteúdo mínimo, que deve ser aplicado de forma compulsória (ALMEIDA NETO; CIAMPI, 2015, p.210).

Existe ainda um agravante para que o trabalho do professor dedicado ao ensino de história não ocorra de maneira adequada. Nota-se em relação ao material em questão:

Uma concepção de educação que reduz a disciplina escolar história à condição de disciplina auxiliar, secundária e dispensável, ignorando a especificidade e a importância do conhecimento histórico, somam-se concepções de história e ensino que privilegiam a simples memorização, uma noção de tempo histórico linear e evolutivo, sujeitos históricos como grandes personagens e os chamados grandes acontecimentos como fatos históricos por excelência. Assim constatou-se que a proposta desconsidera, além dos importantes embates historiográficos ocorridos ao longo do século XX de crítica a essa concepção de história, o profícuo debate acumulado no campo do ensino de história, com relevantes pesquisas e publicações desde, pelo menos, a década de 1980 ALMEIDA (NETO; CIAMPI, 2015, p.217).

Embora seja destacada pela Secretaria do Estado a não obrigatoriedade do desenvolvimento junto ao Caderno do Aluno, vale lançar mão da lembrança de que esse material está vinculado ao Saresp, tendo incidência direta no índice escolar. Dessa forma, a execução do mesmo torna-se praticamente obrigatória, por meio da pressão, sobretudo nos meses próximos a aplicação da avaliação externa. A consideração dos autores acima citados, se faz presente na forma como o Saresp se constituiu, embasado apenas em habilidades diretamente ligadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, não havendo qualquer avaliação referente aos outros componentes curriculares.

O Caderno do Aluno é a clara tentativa do governo de padronizar as aulas, o que ressoa e se efetiva diferente das orientações dadas pelos PCNs, pois não concede liberdade de escolha ao professor (GONZALEZ, 2012). O material privilegia os temas da História Geral, de maneira cronológica (embora conste que a metodologia é espiral), o que indica ausência de ruptura com a visão tradicional, pois não consta adoção da ideia de tempo que contenha rupturas e continuidades na História. Além disso, constam releituras de temas clássicos, mas com forte ênfase na cultura ocidental e apego à abordagem baseada em fragmentação.

O material analisado não faz, em nenhum momento, alusão ou referência ao tema Africanidades, assim como não o faz para tema algum, se restringindo os autores

a apresentar os conteúdos e conceitos que devem ser abordados pelo professor junto aos alunos em cada ano do Ensino Fundamental II. Explicita e diretamente, identificamos neste material apenas três temas associados às Africanidades:

- Sociedades africanas no século XV; A sociedade no Brasil Colonial: o engenho e a cidade (durante o 3º bimestre do 7º ano);
- Tráfico negreiro e escravidão africano no Brasil; Mineração e vida urbana; Crise do sistema colonial (durante o 4º bimestre do 7º ano);
- Economia cafeeira; Escravidão e abolicionismo; Formas de resistência (os quilombos); O fim do tráfico e da escravidão (durante o 4º bimestre do 8º ano);

Todos os temas, sejam aqueles que trazem explicitamente o negro e sua história, ou aqueles que o invisibilizam, são inseridos nos Cadernos do Aluno do 7º, 8º e 9º anos. Pensando-se em ensino de Africanidades utilizando Situações de Aprendizagem que apresentem explicitamente o negro no Brasil, identifica-se cinco delas:

- 1)V: Quilombo: Um símbolo de resistência à escravidão (7º ano, Vol. 2);
- 2)VII: A mineração no Brasil Colonial (7º ano, Vol. 2);
- 3)VI: O Brasil urbano de Debret (8º ano, Vol. 1);
- 4)I: A Revolta dos Malês (8º ano, Vol. 2);
- 5)VI: O Processo de Abolição da escravidão.

Assim como já constatado aqui, Ponciano, Gebran e Luvizotto (2011), identificam que os conteúdos relacionados a História e Cultura Afro-brasileira se fazem presentes apenas nos cadernos do 7º e 8º anos e associados à escravidão dos negros. Os autores pontuam que o tráfico negreiro, por sua vez, é apresentado apenas do ponto de vista mercantil, excluindo-se as questões sociais e culturais dos africanos e seus descendentes. Além disso, enfatizam que existe pouca referência à História e Cultura Africanas, algo questionado, uma vez que as diretrizes direcionadas ao Ensino de Africanidades busca promover a aproximação da Cultura brasileira com a cultura Africana.

4.3. Apresentação dos Cadernos do Aluno, do 7º e 8º anos

O material a ser apresentado será o Caderno do Aluno, volume 2, da disciplina de História, utilizado por alunos dos 7º anos em toda a Rede Estadual Paulista,

durante o segundo semestre. O caderno é parte da “nova edição”, produzida em 2014, e foi válida até 2017.

Faz parte do conteúdo de 66 páginas: textos de apoio, figuras (mapas, fotos, gravuras, pinturas, esquemas e desenhos), quadros e tabelas para completar, dicas e orientações para pesquisas, lições de casa, atividades de fixação, sugestões de livros e filmes, e sempre finaliza com uma caixa a ser completada com a apreensão de cada aluno.

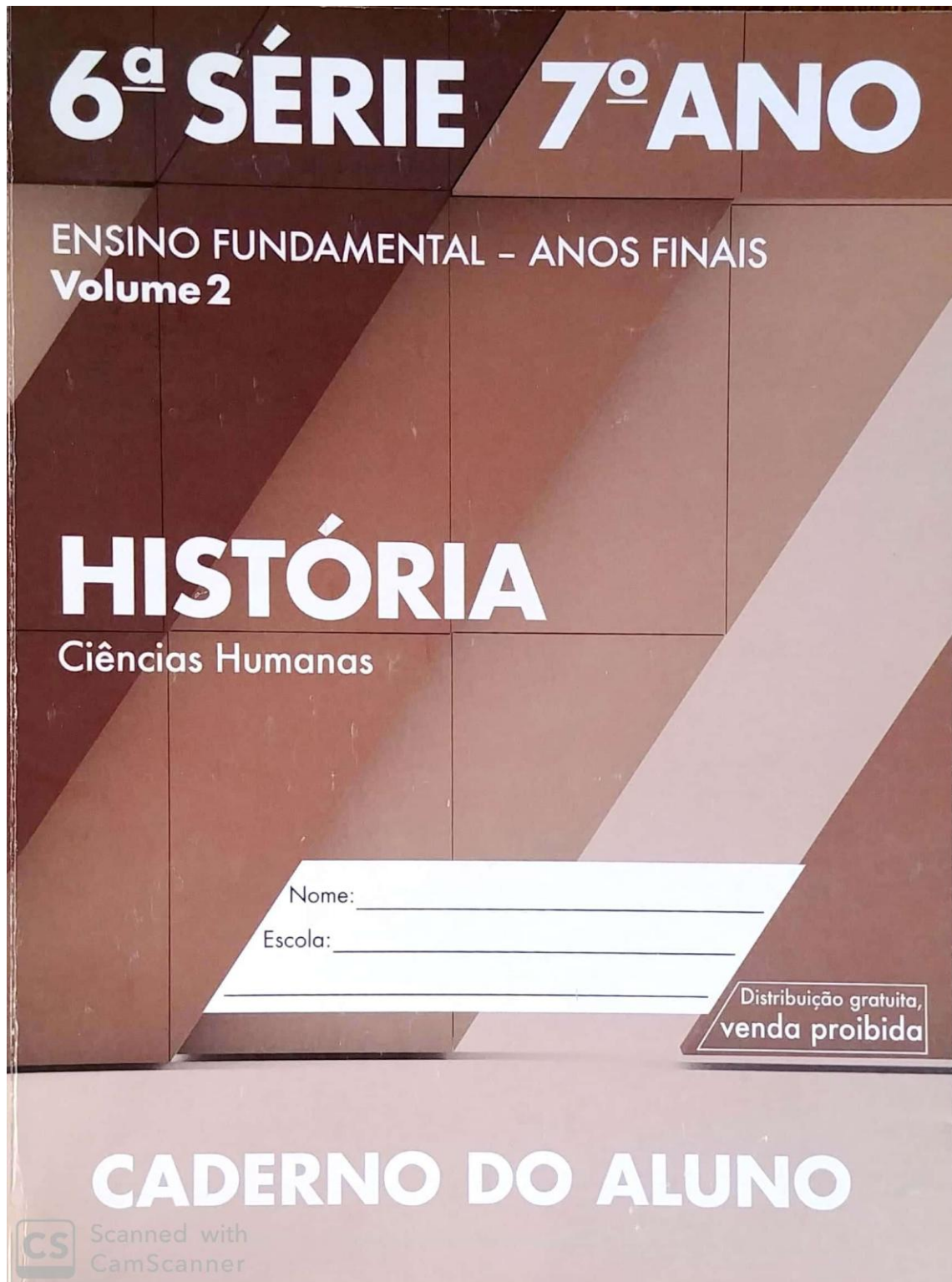


FIGURA 2. Capa do Caderno do Aluno do 7º ano, vol.2, Ensino de História. Fonte: Caderno do Aluno de História, 2014.

O Caderno do Aluno a ser apresentado contém oito situações de aprendizagem em 66 páginas, e são as seguintes:

1. Contribuição dos maias, incas e astecas para a diversidade cultural dos povos da América, 5-15.
2. A conquista espanhola e o fim do império inca, 16-23.

3. Palavras de origem indígena, 24-29.
4. O encontro entre culturas no Brasil, 30-37.
- 5. Quilombo: um símbolo de resistência à escravidão, 38-45.**
6. O boi voador de João Maurício de Nassau, 46-54.
- 7. A mineração no Brasil Colonial, 55-64.**
8. A guerra dos emboabas, 65-70.

Tratando-se da temática Africanidades, e identificando que entre oito temas, dois são destinados a representar os africanos e suas histórias no Brasil, é importante destacar que o fato de ter um quarto do conteúdo destinado nos parece significativo. Entretanto, os temas destacados acima são de uma única apostila, destinada ao segundo semestre do 7º ano, ou seja, a apostila volume 1 (do primeiro semestre) não aborda temática alguma direcionada às Africanidades. Segue abaixo as temáticas do primeiro volume do Caderno do Aluno, nas 82 páginas, retirando-se páginas de apresentação do material:

1. O feudalismo em suas relações sociais, econômicas, políticas e religiosas, 5-17.
2. As cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais, 18-25.
3. O renascimento comercial e urbano, 26-36.
4. O renascimento cultural e científico, 37-44.
5. Formação das monarquias europeias modernas, 45-55.
6. Os fundamentos teóricos do absolutismo e as práticas das monarquias absolutistas, 56-62.
7. A reforma e a contrarreforma, 63-71.
8. Expansão marítima nos séculos XV e XVI, 72-86.

Caso sejam somadas as páginas de ambos os volumes, chega-se ao número de 148 páginas, em que desse total, 18 são destinadas aos temas direcionados as Africanidades, algo equivalente a 12% do conteúdo para o 7º ano. Esse dado revela que se analisado em separado, o volume 2 apresenta quantitativamente, algo considerável, mas que somando os cadernos dos dois semestres, isso se reduz a bem menos do que um quinto do total.

Além disso, assim como já havia afirmado Ponciano, Gebran e Luvizotto (2011), bem como Almeida Neto e Ciampi (2015), não existe novas abordagens da história no currículo e o material de história, embora os responsáveis pela elaboração desse material afirmem o contrário. Dos 16 temas, 14 deles são direcionados para os “grandes temas”, ou seja, temas já consagrados e valorizados pela historiografia tradicional, a exemplo das revoluções europeias do século XVIII ou das grandes navegações do século XV e XVI, além da valorização dos “grandes heróis” brancos.

Outro ponto importante de se destacar é que temáticas relacionadas aos africanos ou até mesmo os indígenas apenas aparecem em decorrência ou como consequência das ações dos europeus, deixando claro o eurocentrismo da história abordada. Exemplo disso é que as Situações de Aprendizagem que abordam africanos, indígenas brasileiros ou até mesmo povos nativos das Américas aparecem apenas após a chegada dos europeus e de suas ações dominadoras, reforçando dois aspectos: a hegemonia europeia e a cronologia histórica tradicional na narrativa dos grandes temas.

O primeiro volume trata por completo da história europeia, enquanto o segundo volume trata do encontro das civilizações, a partir da história europeia, e não o contrário, nem mesmo de forma paralela, dando um grau de importância maior para esse ponto de vista sobre a história. O próprio volume 1, dedicado à Europa, conta com maior quantidade de páginas (82, no total).

Todos os temas são apresentados em “Situações de Aprendizagem”, entendidas aqui como “atividades” em que os alunos são, em tese, levados a aprender, por meio da reflexão, da autonomia das ações e da produção autoral. Nas apostilas destinadas aos alunos dos sétimos anos da Rede Estadual Paulista, a estrutura das Situações de Aprendizagem obedece a seguinte ordem:

1. Leitura e análise de texto;
2. Atividades de interpretação do texto;
3. Leitura e análise de texto;
4. Atividades de interpretação do texto;
5. Leitura e análise de imagem;
6. Atividades de interpretação da imagem;
7. Leitura e análise de texto;
8. Atividades de interpretação de texto;
9. Lição de casa;
10. Leitura e análise de texto;
11. Atividades de interpretação de texto;
12. Leitura e análise de texto;
13. Atividades de interpretação de texto;
14. Você aprendeu?
15. Para saber mais;
16. O que eu aprendi...

Importante ressaltar que essa estrutura foi observada no “SA 1 – O feudalismo em suas relações sociais, econômicas, políticas e religiosas”, ainda no volume 1. Todos os cadernos seguem aproximadamente a mesma estrutura, tendo pequenas

alterações. Fazendo rápida comparação com a “SA 7 – A mineração no Brasil Colonial”, tema importante na História do Brasil, teremos a seguinte ordem:

1. Para começo de conversa;
2. Leitura e análise de texto;
3. Atividades de interpretação de texto;
4. Pesquisa em grupo;
5. Lição de casa;
6. Leitura e análise de texto;
7. Atividades de interpretação;
8. Você aprendeu?
9. Para saber mais;
10. O que eu aprendi...

A comparação permite extrair algumas reflexões. Para abordagem de tema dedicado à História da Europa (Feudalismo) foram destinadas mais páginas do que o tratamento do tema “mineração”: 14 e 10, respectivamente, daí a menor quantidade de atividades, textos e figuras. Disso, depreende-se a desvalorização de temas relacionados aos africanos, dado o emprego de mão-de-obra escravizada nessa economia, embora esse aspecto também seja pouco discutido no texto que compõe esse material.

O QUADRO 2 apresentado evidencia o pressuposto acima citado, ou seja, a da valorização de alguns temas em detrimento da desvalorização de outros, nesse caso, relacionado às Africanidades ou onde Africanidades deveriam ser trabalhadas. Em todos os componentes, sejam eles textos, imagens ou atividades, sempre há maior quantidade para a SA 1, que trata do período feudal europeu. Entendendo que figuras são importantes veiculadores de informações, trazer apenas uma figura também caracteriza certa invisibilização do negro.

QUADRO 2 – Textos, imagens e atividades em situações de aprendizagem

Situações de Aprendizagem	SA 1 Vol. 1 – 5 a 17	SA 7 Vol. 2 – 55 a 64
Textos	5	3
Imagens	2	1
Atividades	8	6

Fonte: Caderno do Aluno do 7º ano, vol.1, 2014, p.05-17 e 55-64.

Se no 7º ano, apenas duas Situações de Aprendizagem direcionadas aos negros aparecem (ainda na condição de escravos), nos cadernos do 8º no, identificam-se outras três. Os cadernos dos 8º anos são divididos também em dois volumes, um para cada semestre.

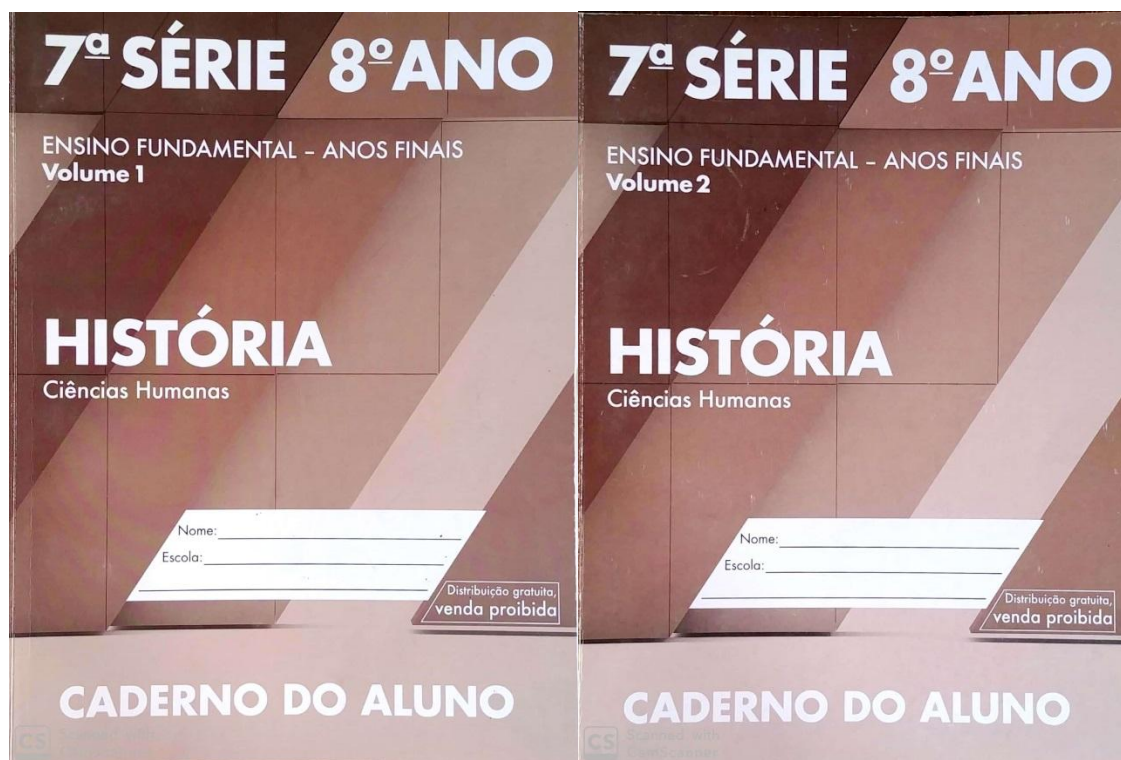


FIGURA 3. Capas do Cadernos do Aluno do 8º ano, vol. 1 e 2, Ensino de História. Fonte: Caderno do Aluno de História, 2014.

No vol. 1 constam as seguintes Situações de Aprendizagem:

1. O iluminismo, 5-16.
2. A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América, 17-26.
3. A colonização espanhola e a independência da América espanhola, 27-33.
4. A revolução industrial inglesa, 34-45.
5. A declaração dos direitos do homem e do cidadão, 46-55.
- 6. O Brasil urbano de Debret, 56-69.**
7. Monarquia x República, 70-80.
8. Voto e cidadania, 81-86.

Já o vol. 2 do Caderno do Aluno é formado pelas Situações de Aprendizagem:

- 1. A revolta dos malês, 5-10.**
2. Germinal e a internacional, 11-18.
3. Expansão territorial dos Estados Unidos durante o século XIX, 19-26.
4. A charge política no segundo império, 27-32.
5. Os imigrantes na cafeicultura e a lei de terras, 33-39.
- 6. O processo de abolição da escravidão, 40-47.**
7. Os empreendimentos do Barão de Mauá, 48-57.
8. A proclamação da República, de Benedito Calixto, 58-62.

O volume 1 conta com 82 páginas, sendo que 14 são destinadas ao tratamento de Debret, artista que muito registrou a presença dos negros no cenário do Brasil. O volume 2 é composto por 58 páginas e 14 também são destinadas a

abordagem dos negros. Somam-se então para o ano letivo, 140 páginas destinadas a disciplina de História, com 28 páginas que tratam ou fazem alusão aos africanos e afro-brasileiros, percentual de 20% do total, maior do que o registrado no material destinado ao 7º ano.

Assim como já foi apresentado nos cadernos do 7º ano, há a valorização evidente de grandes temas. Eles recebem maior visibilidade, perpetuando as características da história tradicional e excludente de temáticas “marginais” ou “periféricas”. A estrutura das Situações de Aprendizagem é semelhante as outras já apresentadas.

CAPÍTULO 5

PALAVRAS E IMAGENS EM PERSPECTIVA

A explosão não vai acontecer hoje. Ainda é muito cedo... ou tarde demais.
Não venho armado de verdades decisivas.
Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais. Entretanto, com toda a
serenidade, penso que é bom que certas coisas
sejam ditas.
Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las. Pois há muito tempo que o
grito não faz mais parte de minha vida.

Faz tanto tempo...
Por que escrever esta obra? Ninguém a solicitou.
E muito menos aqueles a quem ela se destina.
E então? Então, calmamente, respondo que há imbecis demais neste
mundo. E já que o digo, vou tentar prová-lo. Em direção a um novo humanismo...
À compreensão dos homens...

Nossos irmãos de cor...
Creio em ti, Homem...
O preconceito de raça...
Compreender e amar...

Frantz Fanon (2008, p.25)

5.1. Situações de Aprendizagem – 7º ano

5.1.1. Quilombo

É importante destacar que as análises das situações de aprendizagem que compõem o Caderno do Aluno foram feitas em paralelo ao acompanhamento das orientações dadas por meio do Caderno do Professor, buscando, assim, indicar com maior precisão a intencionalidade do material, seja no uso das imagens, no uso dos textos ou nas abordagens implícitas do currículo.

A situação de aprendizagem 5, intitulada “Quilombo: um símbolo de resistência”, com início na página 38 do Caderno do Aluno do 7º ano (volume 2), tem como objetivo o desenvolvimento das habilidades (listadas no QUADRO 3).

QUADRO 3: HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS A PARTIR DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5

1	Identificar as principais características das formas de trabalho introduzidas na América pelos europeus;
2	Estabelecer relações entre as instituições político-econômicas europeias e a sociedade colonial brasileira;
3	Identificar processos históricos relativos às atividades econômicas, responsáveis pela formação e ocupação territorial;
4	Identificar os principais objetivos e características do processo de expansão e conquista desenvolvido pelos europeus a partir dos séculos XV-XVI.

FONTE: Caderno do Professor de História, do 7º ano, vol.2, 2014, p.36.

Para tanto, orienta-se o trabalho a partir dos conteúdos e temas como: “quilombos”, “resistência africana”, “escravidão”, “engenhos coloniais”, “bandeirantes” e “Zumbi dos Palmares”.

A “SA 5” apresenta inicialmente uma sondagem, descrita como sensibilização (como consta no Caderno do Professor). Não é feita sugestão aqui, o verbo que aparece no imperativo (“inicie”) já demonstra ordem do ponto de partida em que o professor deve introduzir o conteúdo. No Caderno do Aluno isso se reflete numa primeira atividade, onde é orientado a pesquisar em um dicionário⁹ o significado da palavra “resistência” e, logo depois, registrar de maneira escrita sua resposta.

Ainda no momento de sensibilização e sondagem, afirma-se na segunda questão desta atividade que os africanos nunca deixaram de “lutar pela liberdade e

⁹ Consta no material para que o aluno anote informações referentes ao dicionário, como o nome do material, o autor, a editora, o local e o ano da edição.

de resistir” (2014, p.38) e, de maneira imperativa, utiliza-se o verbo “pesquise” em livro didático, livros de apoio e enciclopédias sobre as diferentes condições de vida que eram impostas e como resistiam a isso, devendo o resultado da pesquisa também ser registrado.

É importante dizer que a sondagem e a sensibilização se iniciam a partir da ideia de que o aluno deva, a partir da vivência de suposta autonomia e da pesquisa, formular o conceito de resistência, relacionando-o com as condições impostas aos africanos escravizados no Brasil. Para tanto, deverá promover leitura de textos, seja em dicionário, em livros ou outros canais de pesquisa, cabendo ao professor a mediação desse momento.

Orienta-se ainda o professor de História a “mostrar” aos alunos as diversas formas de resistência ocorridas na mineração ou nos engenhos. Leitura desse material permite reconhecer que por resistência entende-se: revoltas, sabotagens (caso de quebras de ferramentas utilizadas nos diversos espaços de exploração) e fugas.

Também é oferecido nesta parte da aprendizagem, para o professor e não para o aluno, um texto cujo título é “Tráfico Negreiro e escravidão no Brasil”. Não consta no texto autoria, não sabendo assim qual a sua procedência e levando a presumir que tenha sido feito pela equipe que elaborou o Caderno do Professor. Esse texto é tratado como sendo uma espécie de texto de apoio ao professor, para auxiliá-lo no desenvolvimento da “SA5”, especificamente a etapa de sensibilização.

Consta no primeiro parágrafo do texto uma introdução do percurso português no processo de conquista, iniciado no século XV, desde Ceuta até a costa africana:

Nesse movimento, com base no trabalho compulsório de origem africana, colonizaram as ilhas do Atlântico Sul e começaram a plantar em engenhos de cana-de-açúcar e a produzir o precioso adoçante. Os portugueses aproveitaram-se dessa rede escravista para obter mão de obra para as novas empresas agrícolas no Atlântico Sul. Apesar de a escravidão ter uma existência milenar na África, o comércio português, bem como o de outros países europeus, teve um impacto muito grande nas sociedades africanas (Caderno do Professor, 2014, p.37).

No parágrafo, o português é colocado como conquistador em um momento de expansão e responsável pela produção do “precioso açúcar”. A palavra “precioso” açúcar, implicitamente, além de introduzir a ideia de que o açúcar era importante para a época, também potencializa a ideia do papel do português como homem importante.

Além disso, a palavra “precioso” auxilia na justificativa de colonização do Brasil, por conseguinte, no emprego de mão-de-obra escravizada (indígena e africana).

O texto continua a se desenrolar a partir da produção canavieira e passa a tratar do tema “descobrimento do Brasil, dado em 1500”. Nessa passagem, consta que somente a partir de 1530 houve a introdução de fazendas de cana de açúcar, com utilização do trabalho dos indígenas. Faz breve relação entre as dificuldades enfrentadas ao escravizar indígenas e a maior facilidade de escravizar os africanos, apresentando as características envolvendo a resistência dos dois povos: conclui com a consideração de que o africano era mais lucrativo “como mercadoria e como trabalhador” (2014, p.37).

Os parágrafos de desenvolvimento do texto apresentam timidamente a questão das resistências e dos quilombos, destacando apenas o quilombo de Palmares. Consta como definição de quilombo: “uma espécie de Estado independente, que desafiava a ordem colonial” (2014, p. 38), entretanto, o quilombo significava mais do que isso, sendo um espaço de muitos tipos de resistências e não apenas um destino de fugitivos.

Num texto sobre resistência que dá base para sensibilizar da resistência e sondar de um conceito tão importante, destaca ainda o papel do bandeirante na busca do ouro e como a descoberta de minas alterou a forma de escravidão na colônia, como cita:

A mineração, à diferença da cana-de-açúcar, era uma atividade urbana, ainda mais dura e arriscada. E também aí os africanos constituíram a mão de obra dominante, sempre adotando, como uma das práticas de resistência, a fuga e a organização dos quilombos (Caderno do Professor, 2014, p.38).

O último parágrafo é finalizado a partir da ideia de que o fim da escravidão se deu por conta do combate inglês contra a escravidão e o tráfico negreiro. Mesmo que exista pequena referência, anteriormente, a relação existente entre a ação inglesa e os desdobramentos do capitalismo, não deixa a abordagem do texto por ser limitada e atrelada a certo saudosismo e louvação dos ingleses na “luta contra a escravidão”.

Para uma análise estatística do texto, de forma a evoluir para análise interpretativa, providenciou mensuração de palavras que constituem o campo semântico do tema tráfico negreiro e escravidão no Brasil (QUADRO 4).

QUADRO 4: PALAVRAS E EXPRESSÕES QUE COMPÕEM O TEXTO TRÁFICO NEGREIRO E ESCRAVISMO NO BRASIL, EM ORDEM DECRESCENTE

Palavras/Expressões	Quantidade
Africano-Africana	11
Escravo-Escrava	7
Tráfico negreiro	6
Escravizado-Escravizada	5
Quilombo	3
Escravidão	2
Escravismo	2
Escravista	2
Resistência	2
Fuga	2
África	2

FONTE: Texto “Tráfico negreiro e escravidismo no Brasil”. Caderno do Professor de História, do 7º ano, vol.2, 2014, p.37-38.

Percebe-se que palavras ou expressões como “africano” e “africana” (11 vezes), “escravo” e “escrava” (7 vezes) e “tráfico negreiro” (6 vezes) foram as que mais apareceram ao longo do texto, na maioria das vezes relacionadas entre si ou, então, quase sempre em alusão ao domínio português e o controle exercido sobre povos africanos.

Além disso, o uso em menor quantidade de palavras como “escravizado” ou “escravizada” (5 vezes), em detrimento do maior uso de palavras como “escravo” ou “escrava” denotam uma clara visão eurocêntrica e tradicional da História como disciplina escolar, colocando o negro na condição naturalizada de escravo e não como pessoa em que tal condições foi imposta por violência.

O texto não cumpre com o objetivo de sensibilizar, uma vez que apenas promove a retomada histórica tradicional do escravidismo no Brasil. O conceito de resistência quase não aparece ou aparece associado apenas aos quilombos e às fugas. Exemplo disso é quantidade de vezes que as palavras “quilombo”, “resistência” e “fuga” aparecem juntas: sete vezes, sendo que a quantidade geral de palavras ou expressões contabilizadas foi 44 vezes, inferior a 16%.

Em comparação com o conceito e as características de um quilombo apresentados nesse material, João José Reis (1996) destaca que: “O quilombo podia ser pequeno ou grande, temporário ou permanente, isolado ou próximo dos núcleos populacionais” (p.16). REIS (1996) ainda aponta que:

A formação de grupos de escravos fugitivos se deu em toda parte do Novo Mundo onde houve escravidão. No Brasil estes grupos foram chamados de quilombos ou mocambos, os quais às vezes conseguiram congregar centenas e até milhares de pessoas. (1996, p. 16)

Da mensuração das palavras em questão, extraem-se algumas reflexões. Tem-se uma proporção de a cada palavra que trata de resistência, constar sete que aludem à escravidão. Como as palavras que fazem referência à resistência estão dispersas no texto, elas perdem força no contexto geral da abordagem do tema “Tráfico Negreiro e escravidão no Brasil”.

Após a sensibilização, parte-se para a elaboração e montagem de maquete de um quilombo (FIGURA 4). O Caderno do aluno apresenta inicialmente o conceito de maquete e orienta que os alunos produzam uma capaz de representar o quilombo. Novamente a orientação aparece associada ao imperativo, mediante o emprego da palavra “pesquise”, destacando os quilombos Palmares e Ambrósio, espaços tradicionais e cujo destaque impede a ampliação do conceito de quilombo e a quantidade deles no Brasil.

Também não é explorada no material a questão da dinâmica, da complexidade e da diversidade étnico-racial e cultural dos membros que faziam parte dos quilombos. A respeito disso, REIS (1996) aponta que “Ali, africanos de diferentes grupos étnicos administraram suas diferenças e forjaram novos laços de solidariedade, recriaram culturas” (p. 16). Há no material uma clara maneira de invisibilizar e inviabilizar o entendimento do quilombo como espaço de transformação cultural e de reprodução social brasileira.

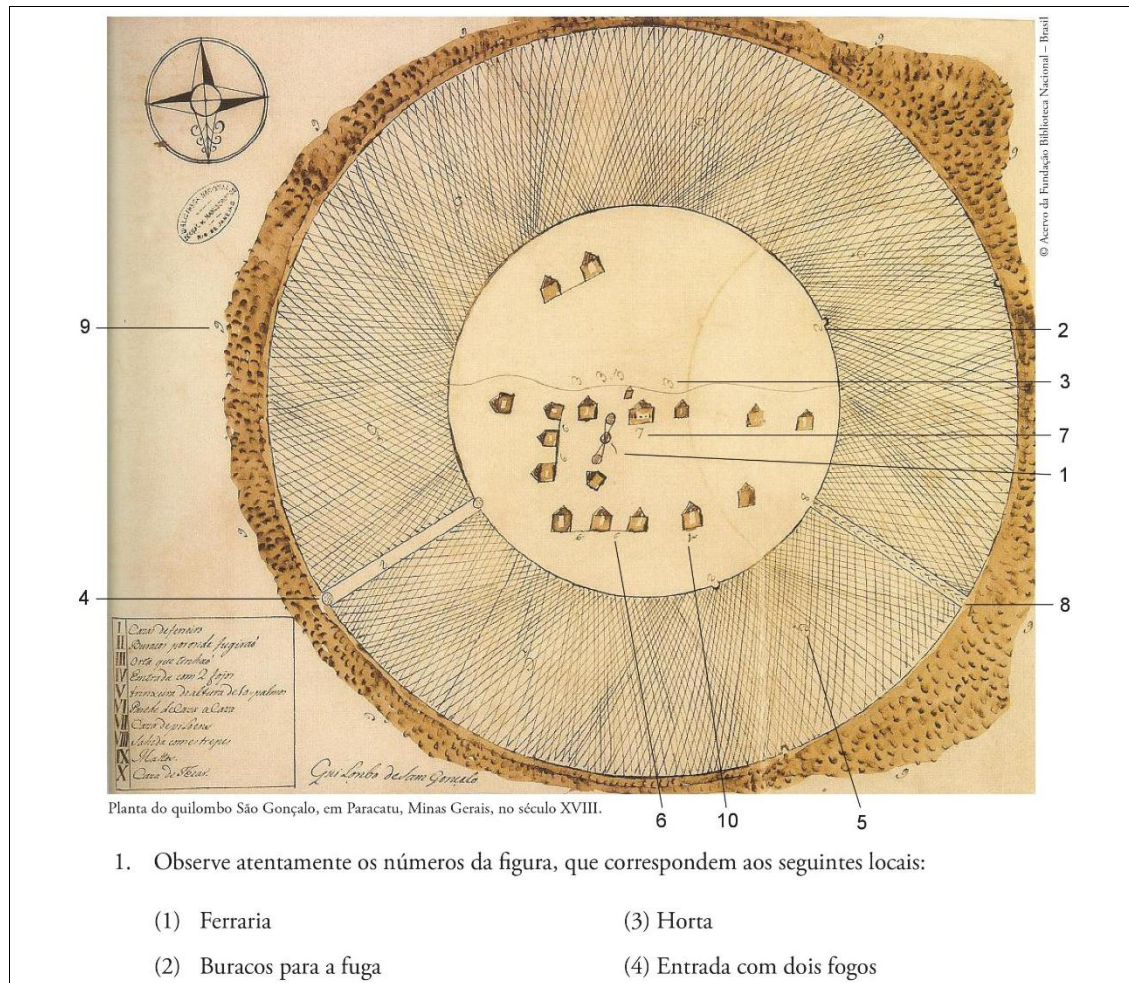


FIGURA 4: Atividade proposta na Situação de Aprendizagem 5. Fonte: Caderno do Aluno do 7º ano, vol.2, p.39.

Consta ainda na orientação a sugestão de emprego de certos materiais na produção das maquetes, a maioria deles simples, dando a maquete um aspecto de organização simples, pouco complexa.

Mostre aos alunos a importância da pesquisa para a montagem da maquete e quais materiais podem ser usados na construção das aldeias que formavam os quilombos. Por exemplo: palha seca, palitos, folhas de papel de seda verde para a montagem da horta, das árvores e das palmeiras. No caso específico de Palmares, galhos e folhas secos para a trincheira e paredes das casas; pedras de diferentes tamanhos para a construção das áreas de proteção, como montes, colinas, serras, rochedos; plástico azul para o leito do rio; barbante para montagem do tear. Assim será possível reconstituir, de maneira mais próxima da realidade, as características e as partes do quilombo (Caderno do Professor, 2014, p.39).

O fato de orientar para o uso de materiais como palha seca, galhos e folhas secos, além de pedras de diferentes tamanhos, ressalta a visão simplista de um quilombo. Cita-se ainda que isso deixaria a maquete mais próxima da realidade das

características de um quilombo, além de ressaltar suas partes, que na citação acima reforça suas funções de subsistência e de proteção.

Para além da sugestão da produção da maquete, o Caderno do Aluno impele os alunos a pesquisarem antes de iniciar o processo de produção: ferraria, buracos para a fuga, horta, entrada com dois fogos, trincheira, paredes de casa a casa, casa de pilões, saídas com estrepes, mato e casa de tear. Embora essas palavras sejam destacadas para pesquisa, ressoem reflexões que destaquem a tecnologia e o significado das edificações e demais elementos que compunham a paisagem dos quilombos.

Logo após a pesquisa e a produção, pede-se a produção de relatório sobre a elaboração da maquete. Embora no Caderno do Professor o modelo de relatório apareça como “sugestão”, no Caderno do Aluno o modelo vem pronto para ser completado, devendo registrar: o objetivo da maquete, os materiais utilizados, o que se sabia sobre escravidão e quilombos antes da pesquisa, o que se aprendeu com a pesquisa e quais as fontes da pesquisa.

O objetivo dessa segunda etapa da Situação de Aprendizagem 5 é instrumental e pragmático, não há aprofundamento até nessa fase da organização do quilombo, da complexidade desse espaço, ao contrário disso, o material o apresenta como rústico, simples e com objetivo de receber africanos que fugiam, caracterizando como a visão aceita de História tradicional positivista.

Na terceira etapa, que se inicia na página 41, consta o texto “O Quilombo de Palmares”, produzido por Raquel dos Santos Funari, formada como mestre e doutora pela Unicamp, em História, na área de estudos egípcios. O texto é apresentado como lição de casa e nele deve o aluno grifar as ideias centrais e completar um quadro-síntese.

O primeiro parágrafo do texto faz breve introdução de como as plantações de açúcar se iniciaram no Brasil e como a mão de obra escrava foi inserida. Rapidamente, pontua que a maioria dos trabalhadores eram africanos e faz constar a origem deles, como evidenciado no próprio Caderno do Aluno “A maioria deles vinha da África Meridional, da região que viria a ser Angola e Congo” (2014, p.41). Essa informação aparece sem ser contextualizada, não se apresentando de maneira precisa e praticamente colocando a todos os negros na mesma categoria de origem, visão esta equivocada e tradicional.

O segundo parágrafo é dedicado, timidamente, a registrar que no século XVII foram formados os primeiros quilombos e que neles “viviam africanos, indígenas e outros explorados pelo sistema colonial” (Caderno do Aluno, 2014, p.42). A reflexão não avança, dedicando-se apenas um parágrafo para tratar desse quilombo, sendo metade dele voltado à ação dos bandeirantes na sua “destruição”.

Já o terceiro e quarto parágrafos fazem constar apenas que o quilombo de Palmares era liderado por Zumbi e que esse espaço significava uma ameaça para os escravagistas. Essa passagem é finalizada da seguinte maneira:

Os fazendeiros, ameaçados, recorreram aos paulistas ou bandeirantes exímios caçadores de índios e de escravos fugidos. Para destruir o quilombo de Palmares, Domingos Jorge Velho foi contratado. Ele utilizou seis canhões e cerca de nove mil homens. Em 20 de novembro de 1695 o líder Zumbi foi morto (Caderno do Aluno, 2014, p.42).

Nota-se que o texto apresenta uma visão do bandeirante próxima do herói. Daí a utilização da palavra “exímios”, o destaque para a força militar desse grupo (“seis canhões e cerca de nove mil homens”), a personalização de um dos líderes (Domingos Jorge Velho) e certa justificativa para a destruição (“índios e escravos fugidos”).

Em seguida, o aluno, leitor do texto é orientado a completar um quadro (FIGURA 5). No Caderno do Professor não consta elaboração desse quadro junto com o aluno. O quadro apenas espelha o texto, destacando os grifos do aluno em relação ao que consideram como ideias centrais.

Locais das plantações de cana-de-açúcar e das usinas	
Mão de obra utilizada nos canaviais	
Origem da maioria dos africanos que trabalhava como mão de obra nos canaviais	
Local onde se formou a República de Palmares	
Grupos que compunham os moradores desses refúgios	
Principais características do Quilombo de Palmares	

FIGURA 5: Quadro-síntese como atividade do texto “O Quilombo de Palmares”. Fonte: Caderno do Aluno do 7º ano, vol.2, p.42.

Não existe nessa atividade nenhum tipo de reflexão acerca do texto, sendo, portanto, meramente instrumental, baseada nas competências leitora acrítica e escritora espelhada-copista. As respostas expressas pelos alunos devem apenas coadunar com o conteúdo considerado correto no Caderno do Professor (FIGURA 6).

Locais das plantações de cana-de-açúcar e das usinas	Nordeste do Brasil.
Mão de obra utilizada nos canaviais	Inicialmente, indígena e, posteriormente, composta de escravos africanos.
Origem da maioria dos africanos que trabalhava como mão de obra nos canaviais	África Meridional – região que viria a ser Angola e Congo.
Local onde se formou a República de Palmares	Zona da Mata de Alagoas e Pernambuco.
Grupos que compunham os moradores desses refúgios	Africanos, indígenas e outros explorados pelo sistema colonial
Principais características do Quilombo de Palmares	Formado por diversas aldeias, chegou a ter milhares de habitantes, que lutavam contra a escravidão.

FIGURA 6: Quadro-síntese com respostas esperadas pelo professor. Fonte: Caderno do Professor do 7º ano, vol.2, p.41.

O quadro empregado nessa atividade faz recordar as abordagens didático-pedagógicas de materiais didáticos empregados no século XIX e XX, visto que se exige apenas a identificação de passagens no texto e a reescrita fiel, é o que revelam autores como: Choppin (2004), Palhares (2015), Munakata (2016), Silva (2012).

Ainda como lição de casa, deve ser feita uma pesquisa individual. Novamente de maneira imperativa, emprego do “realize”, é o aluno orientado a pesquisar no livro didático ou em sites para responder duas questões:

- A primeira solicita explicação das principais formas de resistência dos escravizados, lembrando que o próprio material já direcionou a resposta, ao focar o quilombo e as fugas;
- A segunda cobra explicação do trato do Quilombo de Palmares como símbolo da resistência, recordando que o próprio material dedica pouco esforço nesse sentido.

No Caderno do Professor também constam essas duas questões, bem como as respostas esperadas. Como resposta a primeira questão figuram as fugas como a resistência mais comum. E como resposta à segunda questão: “O Quilombo dos Palmares foi a maior comunidade de escravos fugidos que existiu no Brasil”, ao que segue pequena descrição sobre o que era produzido nos quilombos (tratado como “produção de subsistência”), o que significa tratá-lo como organização social simples.

Propõe-se após essas fases, a avaliação da situação de aprendizagem, para tal, por meio do título “Você aprendeu?”, são colocadas para os alunos três questões objetivas:

- A primeira questão pede para que seja apresentado o nome da planta que deu origem à expressão Quilombo de Palmares;
- A segunda cobra o nome da região onde havia o maior número de engenhos;
- A terceira solicita o nome do refúgio dos escravos.

Em todas as questões, as respostas são bastante óbvias e simples, não exigindo reflexão, criticidade ou desafios de relação entre conceitos, o que se exige é a memorização simplista daquilo que foi trabalhado no decorrer da Situação de Aprendizagem.

Na página 45 do Caderno do Aluno consta atividade denominada “O que eu aprendi...” e cujo objetivo é o de escrever “tudo o que aprendeu”. Não há no Caderno do Professor nenhum protocolo ou orientação de como analisar essa atividade, o que sugere tratamento meramente mnemônico.

5.1.2. Mineração no Brasil Colonial

Ainda no Caderno do Aluno, do 7º ano (volume 2), há mais uma situação de aprendizagem que traz a temática escravidão e componentes que fazem a representação do negro durante o processo histórico brasileiro. Os conteúdos e temáticas a serem desenvolvidos, segundo o Caderno do Professor, na página 51 são: mineração, ouro de aluvião, escravidão, veios auríferos, quinto, casas de função, e o Barroco.

Nessa situação de aprendizagem, segundo o quadro abaixo, as habilidades a serem desenvolvidas são:

QUADRO 5: HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS A PARTIR DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 7

1	Desenvolver a competência leitora e escritora;
2	Estabelecer relações entre as instituições político-econômicas europeias e a sociedade colonial brasileira;
3	Identificar processos históricos relativos às atividades econômicas, responsáveis pela formação e ocupação territorial.

FONTE: Caderno do Professor de História, do 7º ano, vol.2, 2014, p.51.

Bem como aconteceu na Situação de Aprendizagem 5, sobre “quilombos e resistência”, duas habilidades se repetem, dando a entender que para o desenvolvimento delas há a necessidade de que a SA5 e a SA7 se complementem. No caso da SA7, aparece uma nova habilidade: o desenvolvimento da competência leitora e escritora, que ficou implícita na SA5.

Partindo do Caderno do Professor, o material situa o professor sobre o ponto de partida, valorizando as expedições dos bandeirantes e suas descobertas, além de sinalizar que essa situação de aprendizagem deve levar a “organização de uma revista cultural que aborde a atividade mineradora do Brasil colonial”.

Como esperado, a situação de aprendizagem se inicia com a “sondagem e sensibilização”, denominada “Para começo de conversa”. Nessa primeira atividade, sugere-se que os alunos se reúnam em grupos, segundo a organização do professor, e que registrem no espaço em branco informações sobre a mineração no Brasil colonial. Por se tratar de uma sondagem, espera-se que os alunos apresentem a bagagem cultural e conceitual sobre o tema.

Antes disso, é preciso que o professor se subsidie no texto apresentado no Caderno do Professor e que “poderá ser apresentado” aos alunos (Caderno do Professor, 2014, p.52). O texto é intitulado “Mineração e vida urbana no Brasil” e não tem autor e nem fonte. O título sugere que o texto tratará da mineração e de como a vida urbana foi alterada nas cidades mineiras por conta do processo de exploração do ouro.

O primeiro parágrafo do texto se inicia como a maioria dos textos que tratam o mesmo tema, ressaltando o propósito das colonizações espanhola e portuguesa nas Américas e a relação que possuem com a busca por metais preciosos, considerados importantes na Europa. Pontua que espanhóis encontraram metais preciosos antes e que portugueses obtiveram êxito apenas após as descobertas dos bandeirantes “paulistas”.

No segundo parágrafo, destaca-se no texto o surgimento das cidades mineradoras e a interiorização que representa. No surgimento das cidades, o texto explicita que, além da multiplicação das cidades, passaram a fazer parte delas: igrejas, mansões (casas privadas suntuosas) e, junto disso, a cobrança de impostos.

No terceiro parágrafo consta paralelo entre as cidades mineradoras e as demais cidades, por exemplo, costeiras, traçando diferenciação nas estruturas dessas cidades. Cita-se que nas cidades mineradoras a vivência da música e da literatura, com destaque o pensamento liberal e progressista. É importante ressaltar aqui que é traçado neste parágrafo argumento implícito de superioridade entre as cidades:

Ali, o mestre artesão Aleijadinho desenvolveu uma arte barroca fertilizada pelo contato com a realidade local, indígena, africana e ibérica a um só tempo. À diferença das cidades litorâneas, dominadas pelas oligarquias rurais, em Minas, surgiu uma elite ilustrada e bastante ligada ao que se passava na Europa e nos Estados Unidos da América (Caderno do Professor, 2014, p.52).

O último parágrafo ressalta que a “experiência mineira se mostrou essencial para a constituição de uma comunidade brasileira”. Essa ideia é perigosa, pois trata a sociedade da mineração pelo ponto de vista da comunhão (“comunidade brasileira”) e não pelas tensões, motivadas, especialmente, pela escravidão e suas consequências. Esse texto serve para subsidiar o professor nas atividades que seguem para desenvolver os conteúdos com os alunos.

A partir desse texto, o professor deverá traçar um histórico da exploração do ouro no Brasil, desde sua descoberta até o enfraquecimento da exploração, levando

em consideração aquilo que é dado como modernização na colônia, a partir das regiões mineradoras, constando neste trecho a promoção de embate entre as respostas dos alunos no exercício de sondagem com as informações trazidas pelo texto.

O texto espelha abordagem tradicional do processo histórico aurífero, ao repetir consagrada forma de narrar o ciclo do ouro no Brasil. Desta forma desfia informações sobre os bandeirantes, o desenvolvimento das cidades, a Inconfidência Mineira e o aparecimento de elites na região das minas. O texto é composto por uma página e sintetiza temáticas importantes, sem se preocupar com a profundidade dos temas abordados.

Após a sondagem e sensibilização, inicia-se a primeira etapa da Situação de Aprendizagem 7, mediante leitura do texto “Trabalho escravo nas minas”, produzido por Raquel dos Santos Funari. O título sugere a visão e a abordagem dadas ao desenvolvimento de temática direcionada aos negros nessa situação de aprendizagem, a partir do eixo negro-escravo-minas.

No primeiro parágrafo do texto é apresentada definição da palavra mina, como sendo: “veios naturais na terra ou escavações nos quais há busca e extração de algum minério precioso”.

Já no segundo parágrafo é abordado como a extração nas minas era feita: por escavações com escoramentos (regiões profundas), com pás e picaretas (lugares superficiais) ou com bateias nos rios (no caso de aluvião).

O terceiro parágrafo ressalta a dificuldade do trabalho nas minas e como isso desgastava a mão de obra. Consta que os escravizados faziam esse trabalho e rapidamente pontua que houve transferência da mão de obra escrava dos engenhos localizados no Nordeste para a região das minas, em decorrência do enfraquecimento do mercado açucareiro.

O último parágrafo encerra a reflexão sobre o tema com o seguinte enunciado: “apesar do trabalho duríssimo, os escravos das minas viviam em cidades, o que de certa forma representou uma melhoria das suas condições de vida em relação às condições dos escravos que viviam nas fazendas” (2014, p. 56). Nota-se que a palavra “apesar” sinaliza certo conforto vivido pelo escravizado que habitava as áreas urbanas de Minas Gerais.

Como sugerido no texto, deveria ser desenvolvida nesta atividade a ideia do trabalho escravo nas minas. Contudo, isso não ocorre, pois não há denúncia da

condição escrava e da ocorrência de superexploração nas regiões mineradoras. Não é possível identificar reflexões que destacam as ações desumanizadoras e exploradoras do senhor de escravizados e muito menos as desventuras enfrentadas por esse segundo.

Para trabalhar com o texto são disponibilizadas no Caderno do Aluno, uma atividade com 4 tópicos, onde os alunos devem identificar a ideia central de cada parágrafo e dar um título para cada parágrafo, assim como consta na figura a seguir.

A partir das ideias centrais do texto, selecione um título para cada parágrafo.

a) Primeiro parágrafo: _____

b) Segundo parágrafo: _____

c) Terceiro parágrafo: _____

d) Quarto parágrafo: _____

FIGURA 7: Atividade do texto “Trabalho escravo nas minas”. Fonte: Caderno do Aluno, do 7º ano, vol.2, 2014, p.56.

Ao ler e compreender o texto, cada aluno deve escrever um título para cada parágrafo e, como sugerido no Caderno do Professor, os títulos devem ser: 1. O que são minas; 2. A extração do ouro, 3. O trabalho nas minas; e 4. Cultura e sociedade na mineração. Os títulos indicados já expressam o que havia sido dito antes do texto: o foco está no conceito simplista de mina e em como o ouro era extraído, banalizando informações importantes sobre o papel do escravizado na sociedade aurífera ou sua exploração, tampouco sobre a influência do negro para a formulação do estilo artístico barroco.

A palavra “quilombo” se repete três vezes, associando-o como consequência direta das minas. Nesse trecho do texto consta informação importante: “na região das minas, os quilombos eram próximos e faziam parte, de alguma forma, da economia e da sociedade do lugar” (2014, p.56). É válida a tentativa de destacar a significância e complexidade do quilombo no contexto da mineração, mas nada é explicado sobre o que significa essa importância.

Ainda neste trecho do texto é possível perceber que a palavra mais repetida é “escravo”, associando-a ao africano e às irmandades e igrejas de influência africana, mas sem desenvolver com maior profundidade o tema. Preza-se pela atividade leitora e escritora, principalmente leitora, sem oferecer possibilidade de discussão e reflexão.

A segunda etapa da “SA” se caracteriza pela produção de uma revista cultural sobre a mineração no período colonial. Não consta no material a conceituação a respeito de revista cultural. Há orientação para que o professor organize os alunos para que pesquisem mais a fundo a temática mineração no Brasil no século XVIII, com base num roteiro (QUADRO 6).

QUADRO 6: ROTEIRO DE PESQUISA PARA ELABORAÇÃO DE REVISTA CULTURAL

1	Onde ficavam as Minas Gerais?
2	Quais as características da sociedade mineradora?
3	Como era a organização social?
4	Como se dava a produção nas minas? O que era produzido?
5	Quais os mecanismos de controle de fiscalização portuguesa? Quais os principais impostos da mineração?
6	Como se dava o abastecimento da região das minas?
7	Como era a vida nas cidades nas áreas mineradoras?
8	Qual o papel da religiosidade para a sociedade mineira no século XVIII?
9	Que aspectos artísticos caracterizavam a região?
10	O que explica a decadência da produção mineradora?

FONTE: Caderno do Professor de História, do 7º ano, vol.2, 2014, p.56-57.

A partir dessas questões, os grupos de alunos são orientados a elaborar uma revista com capa, contracapa, miolo e créditos. Na capa, sugere-se constar o nome da revista, o número, a edição e algumas chamadas. Na contracapa, devem ser apresentados o índice e os resumos. No miolo, os textos pesquisados e nos créditos os participantes e suas funções.

Embora a atividade seja diversificada, o pano de fundo segue a mesma estrutura tradicional se compararmos com textos da mesma temática, trazendo a localização, as características principais, a organização social, as atividades econômicas, o funcionamento das atividades, alguns aspectos culturais e a decadência, recaindo naquela abordagem historiográfica tradicional: surgimento, apogeu e decadência.

A terceira etapa dessa situação de aprendizagem está direcionada a “Lição de Casa”, na página 59 do Caderno do Aluno. Para tal, consta uso da pintura em aquarela sobre papel produzida, em 1835, por Johann Moritz Rugendas, e é intitulada “Lavagem do minério de ouro nas proximidades do Pico Itacolomi”. A imagem em litografia utilizada une-se ao texto “A estrada real e a mineração”, produzido por Raquel dos Santos Funari.

A imagem produzida por Rugendas evidencia o Pico do Itacolomi, região localizada entre Mariana e Ouro Preto e que foi ponto de extração de ouro (FIGURA 8). A figura utilizada no livro aparece em preto e branco, o que ressalta além da temporalidade passada, a dura realidade enfrentada pela população negra. É importante dizer que a obra original não foi feita em preto e branco, mas sim em aquarela sobre o papel, o que nem mesmo é citado no material.

A figura utilizada em preto e branco pouco destaca os elementos que compõem o cenário, o que inviabiliza análise melhor por parte do aluno, além de causar a impressão de que a realidade social da escravidão é coisa de outrora. O que mais chama nessa imagem são os elementos espaciais e não humanos, dada a grandeza de cachoeiras e elevados rochosos. No Caderno do Professor, a imagem em questão nem mesmo é citada, ou seja, não há orientação sobre como trabalhá-la.

A pintura apresenta forte relação com a função referencial. São explicitados aproximadamente trinta homens negros, trabalhando na extração do ouro de aluvião, e cerca de seis feitores, que estão pesando ou separando o ouro, bem como fiscalizando o trabalho. Constam, ao menos, três grupos: num primeiro plano, à esquerda, escravizados sob os olhares de dois fiscais; em segundo plano, à direita, há escravizados trabalhando; mais adiante, dois homens brancos fazem a contagem do ouro, rodeados por escravizados.

Entende-se que no período da extração aurífera no Brasil, os africanos tiveram importância fundamental, seja na própria atividade de extração, seja na formação mais complexa da sociedade e da cultura existentes na região das minas. Entretanto, a figura e o texto não destacam isso. Ao contrário, eles promovem homogeneização dos agrupamentos africanos, como se todos tivessem suas origens num mesmo grupo ou etnia, criando a ideia bastante equivocada e contrária à multiplicidade e à diversidade dos africanos que foram escravizados e trazidos para o Brasil.

Sobre isso, significativo atentar para o que ressalta REZENDE (2005):

Os africanos eram denominados e unidos em uma nação imaginada, a partir da atribuição de algumas características comuns ao grupo, que eram formulados conforme a visão de mundo da sociedade em que estavam inseridos. (...) as nações imaginadas imputadas aos africanos se originavam das necessidades dos não-africanos em tentarem compreender e entender as várias procedências e qualidades daqueles povos e, com isso, as utilizarem na sociedade colonial (p. 523)

O fenômeno citado pelo autor se repete principalmente na tela de Rugendas e expressa o ideário e o imaginário do homem branco. Traça-se aqui um paralelo, a ideia implícita no material da homogeneização dos negros se faz presente através dos textos e figuras.

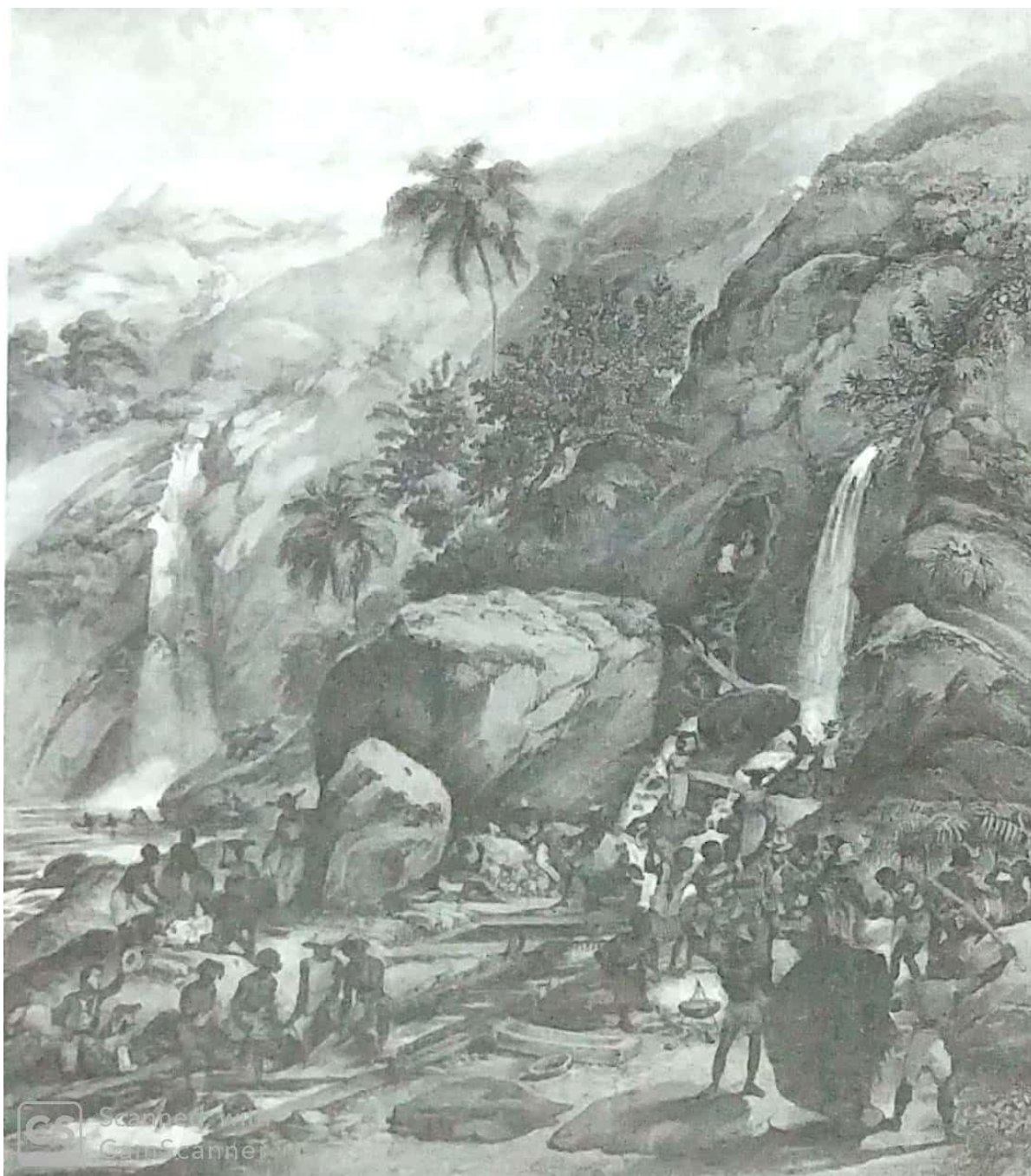


FIGURA 8. Johan Moritz Rugendas, Lavagem do minério de ouro nas proximidades do Pico Itacolomi. 1835. Litografia sobre papel, 30,5 x 26,2 cm. Fonte: Caderno do Aluno do 7º ano, vol.2, p.59.

O texto apresentado após a imagem da pintura de Johan Rugendas¹⁰ poderia ser substituído por uma análise desta obra, nela constando denúncia da condição imposta à população negra. Mas ao contrário disso, o texto que é apresentado faz referência e ressalta a exploração do ouro por meio da ação dos portugueses, a construção da “Estrada Real” e os desafios causados pelo contrabando de minérios.

¹⁰ Pintor alemão que viajou para o Brasil no século XIX, onde pintou os costumes e as pessoas que evidenciou por onde passou, a exemplo de Rio de Janeiro, Pernambuco, São Paulo. As obras destacavam os negros, os indígenas e os elementos que compunham a vida desses povos.

O texto é composto por três parágrafos. No primeiro destaca-se às descobertas de minérios pelos bandeirantes, o que gerou interiorização da colônia e cobrança de impostos. Já no segundo parágrafo é traçado o caminho da “Estrada Real” entre Paraty e Vila Rica, onde o ouro era deslocado até o Rio de Janeiro e depois enviado à Portugal. No terceiro e último pontua-se, que devido ao contrabando, outra estrada precisou ser aberta, desviando a rota de Paraty e, assim, evitar prejuízos à Coroa. Não há nenhuma alusão a importância dos negros nesse processo.

Com a leitura do texto e sem orientação da observação, interpretação e análise da figura, seguem-se duas questões.

- A primeira questão, por meio do verbo “descreva”, direciona o aluno a fazer a descrição de duas características do Caminho Velho da Estrada Real, constando no Caderno do Professor que a resposta dada pelo aluno demonstre o percurso da antiga Estrada Real, simples espelhamento do texto;
- A segunda questão impele o aluno a apresentar dois motivos pelos quais foi criada uma nova Estrada Real, pontuando sobre o contrabando e o controle dessa estrada pelos paulistas, novo espelhamento do texto.

A lição de casa continua a partir de um segundo texto, também elaborado por Raquel dos Santos Funari, cujo título é “Impostos nas áreas de mineração”. Nele consta breve histórico da importância do ouro para a cunhagem de moedas e como sua extração e exploração desenvolveu lugares, como Portugal. O texto é uma reprodução tradicional da maneira como se descreve a exploração nas regiões mineradoras, com base na cobrança de imposto (inclusive o mecanismo da derrama) e com claro destaque para o quinto, não trazendo nada de inovador.

Feita a leitura do texto, apresenta-se ao aluno questionário em que deverá preencher os espaços destinados (FIGURA 8). Basicamente, as respostas exigem reescrita de trechos do texto. Assim, lança-se mão, mais uma vez, do exercício da memorização e da reescrita integral como estratégia de ensino-aprendizagem.

Caminhando para a finalização da Situação de Aprendizagem 7, por meio da avaliação dos conteúdos desenvolvidos, o aluno é levado a responder cinco questões (FIGURA 9).

 VOCÊ APRENDEU?		
1.	Explique o significado da expressão “ouro de aluvião”.	
2.	Apresente uma das consequências do gradativo esgotamento das reservas de ouro no Brasil colonial.	
3.	A mão de obra predominante utilizada na lavagem do ouro e dos diamantes e na exploração das minas era a dos:	
	a) bandeirantes.	
	b) colonos.	
	c) portugueses.	
	d) paulistas.	
	e) escravos.	
4.	Entre as consequências decorrentes da descoberta do ouro em Minas Gerais, não podemos destacar:	
	a) a possibilidade de enriquecimento.	
	b) a falta de alimentos.	
	c) a elevação dos preços.	
	d) o aumento populacional.	
	e) a ausência de impostos.	
5.	A mineração fez surgir uma sociedade urbana, com destaque para a camada média formada por diferentes grupos. O segmento que não fazia parte desses grupos era o dos:	
	a) artesãos.	
	b) comerciantes.	
	c) escravos.	
	d) professores.	
	e) advogados.	

FIGURA 9. Atividades de finalização da Situação de Aprendizagem 7: A mineração no Brasil colonial. Fonte: Caderno do Aluno, do 7º ano, vol.2, 2014, p.62-63.

Como se pode observar, as três últimas questões são objetivas, com atenção especial a questão 3, que traz como resposta a opção “escravos”. Mesmo que em poucas vezes no material tenha sido feita alusão ao trabalho nas minas, em todas os

africanos são representados na condição de escravizado. O mesmo ocorre na questão 5, cuja resposta também é “escravos”, destituindo-os dos grupos privilegiados, o que é correto, mas preocupa esse ser o único olhar estabelecido sobre os africanos: a condição de trabalhadores escravizados.

5.2. Situações de Aprendizagem – 8º ano

5.2.1. Brasil Urbano

É colocada em análise agora, a sexta situação de aprendizagem que compõe o Caderno do Aluno para oitavo ano, volume 1. Segundo o Caderno do Professor, a situação de aprendizagem 6 tem o intuito de analisar as imagens produzidas por Debret, no século XVIII. A mesma orientação quanto ao objetivo, consta no Caderno do Aluno, abrindo a “SA”. Além de objetivar a análise de imagens debretianas, o Caderno do Professor afirma também que:

A situação de aprendizagem também visa incentivar a prática do trabalho com fontes históricas visuais, não só na busca de sua compreensão e interpretação, mas também problematizando-as, propondo questionamentos como: Quem as produziu? Quando as produziu? Para que e para quem as produziu? (Caderno do Professor, vol.1, 2014, p.44).

É sugerido que, anteriormente devam ser desenvolvidas temáticas como: Família Real portuguesa, expansão napoleônica e bloqueio continental. Também se faz necessário, segundo o Caderno do Professor, que fatos importantes como a chegada da Família Real, as medidas político-econômicas tomadas como a Abertura dos Portos, sejam trabalhados.

Assim como ocorre em todas as situações de aprendizagem, habilidades deverão ser desenvolvidas no decorrer da “SA6” (Quadro 7).

QUADRO 7: HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS A PARTIR DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6

1	Análise de documentos históricos iconográficos e estabelecimento de relações entre dados e informações com base na interpretação de conceitos aprendidos;
2	Construção de argumentação consistente em texto ficcional;

FONTE: Caderno do Professor de História, do 8º ano, vol.1, 2014, p.44.

Num primeiro momento, as habilidades sugerem que o aluno desenvolva a capacidade de interpretação de fontes históricas visuais, sabendo fazer relações e

cruzar informações com base em conhecimentos apropriados. Além disso, por meio de produção textual, desenvolver também a capacidade leitora.

Inicialmente, o Caderno do Aluno oferece ao estudante um texto sem título e autor, apenas sendo assinado com os dizeres “elaborado especialmente para o São Paulo faz escola” (2014, p.56). Caracteriza-se por um texto biográfico sobre Jean Baptiste Debret, em que é relatado que o artista esteve no Brasil durante uma década e meia e pintou mais de duzentas gravuras. Segundo o texto: “Ele pintou a natureza exuberante, mas dedicou especial atenção às pessoas que aqui viviam” (2014, p.56).

Constam nos dois últimos parágrafos deste texto informações sobre autores como Debret, Rugendas e Ender, responsáveis pela produção de registros visuais e escritos. Debret é tratado como “realista”, por documentar o mais próximo da realidade em suas gravuras. Vale lembrar, entretanto, que Debret foi contratado pelo governo português-brasileiro para elaborar suas obras, informação deixada na última linha do texto.

Após o texto, consta uma imagem meramente ilustrativa de Debret (FIGURA 10), apenas para que os alunos conheçam a fisionomia deste artista. Nada consta em termos de proposta de aprendizado ou de apoio ao texto. Chamado de sondagem e sensibilização, o objetivo mais claro desta primeira parte do texto é o de valorizar a ação do artista “branco” e a visão trazida por ele por meio de imagens. Percebe-se nesta parte forte associação de Debret à figura do “herói”, características da historiografia tradicional.

Não há no Caderno do Professor orientação alguma sobre como analisar o texto ou, então, a figura, muito menos relacionar os dois tipos de linguagens. Consta a existência de um texto informativo, que destaca a importância sobre a fonte documental visual, mas de modo pouco aprofundado.



Jean-Baptiste Debret.

FIGURA 10. Imagem representando Jean Baptiste Debret. Fonte: Caderno do Aluno do 8º ano, vol.1, 2014, p.57.

Segue-se a mais importante atividade da situação de aprendizagem, diretamente ligada à temática Africanidades e intitulada “Leitura e análise de imagens”. São apresentadas aos alunos quatro gravuras produzidas por Debret: em todas as gravuras há presença de negros e, ao mesmo tempo, a presença dos brancos. Respectivamente, as gravuras são intituladas: “Empregado do governo saindo a passeio” (1820-1830); “Uma senhora de algumas posses em sua casa” (1823); “Um jantar brasileiro” (1827); “Volta à cidade de um proprietário de chácara” (1822).

É indicado para cada aluno escolher uma das imagens e produzir análise já direcionada pelo Caderno do Professor, seguindo os seguintes passos ou questões:

1. Título da imagem escolhida;
2. Discernir se a cena é pública ou privada;
3. Descrever o ambiente;
4. Identificar e descrever os personagens;
5. Identificar e descrever os objetos;
6. Descrever as ações retratadas (principais e secundárias? Quais?);
7. Como o título pode nos ajudar a compreender a cena?
8. Que distinções podemos estabelecer entre os personagens?
9. Com base na imagem analisada, o que se pode concluir sobre a organização da sociedade brasileira na época de Debret?

No que se refere a questão três e quatro, o Caderno do Professor orienta que os alunos descrevam com o maior nível de detalhes possível, além de pedir para que o aluno se atente as características das pessoas que compõem as gravuras, como roupas, gênero, idade, posição social (2014, p. 48).

Também é importante destacar a orientação do Caderno do Professor quanto a resposta à questão 9:

Na imagem 1, fica evidente o patriarcalismo, com o chefe da família caminhando à frente da esposa e das filhas, e também dos escravos, como em um cortejo pomposo. Na imagem 2, destaca-se uma cena doméstica, local do universo feminino, com uma senhora branca e sua filha cuidando de seus afazeres, acompanhadas por escravos. Na imagem 3, está retratado o jantar de um casal branco, servido por escravos, que devem estar presentes para garantir o bem-estar de seus senhores; observe-se a presença de crianças escravas no convívio de seus senhores. Na imagem 4, o pintor retratou uma das formas, na sociedade colonial escravista, de a elite se deslocar, ou seja, as pessoas da elite eram carregadas por escravos, em rede de tecido (Caderno do Professor, 2014, p.48).

Assim como observado nas orientações presentes pelo Caderno do Professor, a atividade proposta envolve, na verdade, descrição das figuras apresentadas. O aluno apenas registra sobre as figuras aquilo que é aparente. Assim, as gravuras se perdem como apenas “mais algumas figuras” que repetem as representações da população negra escravizada em paralelo ao domínio dos brancos portugueses e brasileiros.

A primeira figura cujo nome original é “Empregado do governo saindo a passeio” recebeu outro nome: “Imagem 1 – Um funcionário a passeio com sua família”

(FIGURA 11). Verifica-se nos dois títulos, o original e o alterado, a valorização do homem branco, como se não bastasse “empregado do governo”, ainda “funcionário com a família”. Através dos títulos, o poder do branco se faz fortemente presente, antecedendo qualquer análise visual.

Imagem 1 – Um funcionário a passeio com sua família:



Jean-Baptiste Debret. *Empregado do governo saindo a passeio*, c. 1820/1830. Aquarela, 19 x 24,5 cm (MEA 226). Foto: Horst Merkel.

FIGURA 11. Gravura produzida por Debret: Empregado do governo saindo a passeio (1820-1830). Fonte: Caderno do Aluno do 8º ano, vol.1, 2014, p.58.

Cumpramos verificar a FIGURA 11.¹¹ Logo à frente segue homem com roupa “arrumada”, acompanhando de três mulheres brancas e com roupas mais elaboradas (prováveis filhas e esposa). A quarta mulher na cena é caracterizada por expressar cor diferente das duas primeiras. Por fim, têm-se cinco pessoas negras, que seguem atrás do grupo, descalças, com roupas mais simples, olhares dispersos (menos para a frente) e apresentadas no canto da imagem.

A FIGURA 11 (Gravura 1) esboça nítida divisão social entre brancos e negros, expondo as condições nas quais estes viviam e suas distinções. Os negros são colocados em segundo plano, em paralelo a isso, há a valorização do branco com

¹¹ Comentários e análises das gravuras produzidas por Debret e reproduzidas nos Cadernos se apoiaram em: ZANIN (2007) e DIAS (2001).

roupagens imponentes e olhares fixos para a frente. É interessante dizer que a fila formada por brancos e negros é caracterizada por um gradiente de cores, partindo do “branco para o negro”.

A segunda gravura (FIGURA 12) é intitulada “Uma senhora de algumas posses em sua casa” e também recebeu por parte dos autores do Caderno do Aluno o título “Imagem 2 – Uma senhora brasileira em seu lar”. Nota-se nela forte desvalorização das pessoas negras. A expressão “senhora brasileira”, exclui por si só as pessoas negras da nacionalidade brasileira. Além disso, o título atribuído por Debret atribui posses à senhora, inclusive nessas posses os escravizados.

Imagem 2 – Uma senhora brasileira em seu lar:



Jean-Baptiste Debret. *Uma senhora de algumas posses em sua casa*, 1823. Aquarela, 16,2 x 23 cm (MEA 202). Foto: Horst Merkel.

FIGURA 12. Gravura produzida por Debret: Uma senhora de algumas posses em sua casa (1823). Fonte: Caderno do Aluno do 8º ano, vol.1, 2014, p.58.

O ponto central da imagem está focado na mulher e na menina brancas, enquanto a mulher se ocupa de recortar tecido, a menina se ocupa da função da leitura, ponto primordial para distinguir socialmente as pessoas. Debret fez questão de fazer parecer os sapatos das mulheres brancas (mesmo que timidamente os da menina), por ser símbolo de distinção das ocupações sociais. Ambas as mulheres não estão em contato com o chão: a mulher está sentada em uma espécie de piso superior

e a menina em uma cadeira, outra maneira de diferenciar as pessoas em níveis sociais.

No chão, sentados estão quatro negros: duas mulheres que dividem os afazeres com a mulher branca, e duas crianças de pouca idade, que aparentemente brincam. O fato de as crianças e os adultos negros estarem dispostos pelo chão não os faz apenas serem colocados em segundo plano ou em status social desfavorecido, mas também os aproxima de objetos e de animais. No canto da cena um outro negro carrega um recipiente com água, imagem que reforça o servilismo imposto aos escravizados.

Algumas outras reflexões merecem registro. É interessante dizer que do lado esquerdo, dentro do cesto, há uma vara, símbolo esse de castigo físico para ser usada contra negros por seus “erros ou afrontas”. Outro traço importante é a proporção do tamanho das pessoas apresentadas: vê-se que a mulher branca possui projeção corporal superior aos demais, o que dá a ela maior destaque. Vê ainda que essa mulher ocupa posição central na cena apresentada.

A terceira gravura (FIGURA 13) recebeu o nome de “Um jantar brasileiro” por parte de Debret, enquanto genericamente é intitulada pelos autores dos Cadernos por “Imagem 3 – O jantar no Brasil”. O segundo título apresenta de forma bastante genérica a maneira como seriam os jantares nas casas dos brasileiros, condição essa que não condizia com a realidade vivida pela maioria da população no século XIX.

Imagem 3 – O jantar no Brasil:



Jean-Baptiste Debret. *Um jantar brasileiro*, 1827. Aquarela, 15,7 x 21,9 cm (MEA 199). Foto: Horst Merkel.

FIGURA 13. Gravura produzida por Debret: “Um jantar brasileiro” (1827). Fonte: Caderno do Aluno do 8º ano, vol.1, 2014, p.59.

Em primeiro plano, centralizado, são apresentados os alimentos sob a mesa: frutas, aves, recipientes com bebida e prato não identificado. A mesa é considerada farta pela quantidade de alimentos apresentada. O uso de talheres, assim como as roupas, explicita representação de uma família pertence à categoria social mais elevada. Novamente, Debret faz uso dos calçados para distinguir posições sociais entre brancos e negros.

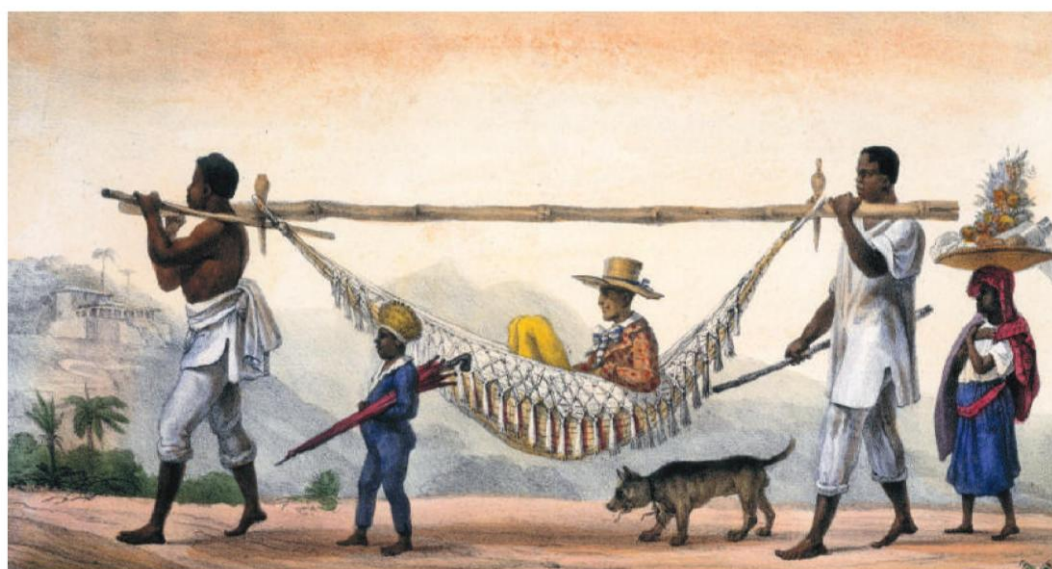
Sentados à mesa, ainda em primeiro plano, consta um casal de brancos, se alimentando. No segundo plano constam três adultos negros, olhares dispersos. Do lado esquerdo, mulher negra abana a branca, enquanto do lado direito observa-se adulto negro à espera de ordem e, um pouco mais a direita, na porta, outro negro parece guardar o acesso ao cômodo da casa. Os negros adultos apresentados reforçam a condição de escravizado.

Na parte inferior da gravura, nota-se a presença de duas crianças que se alimentam de pedaços e restos dados pelos brancos. Tal representação as aproxima da condição animal, mais especificamente de cães. Essa condição animal é reforçada pelo fato das crianças estarem nuas, considerando que a roupa é um artefato moral e

material associado à civilização. A mulher branca é retrata com semblante que remete à generosidade, reforçando possível mensagem saudosista e harmoniosa.

A quarta e última gravura (FIGURA 14) recebe o título “Volta à cidade de um proprietário de chácara”, por parte de Debret, e foi renomeada no material como “O regresso de um proprietário”. Nela o branco é representado colocado como “proprietário de chácara”, enquanto para os elaboradores do material é posto como “proprietário”, mas proprietário de quê? De chácara ou pessoas? Percebe-se que negros e a propriedade chácara são colocados na mesma categoria de pertencimento.

Imagem 4 – O regresso de um proprietário:



© Museu Castro Maya – Ibram/MinC

Jean-Baptiste Debret. *Volta à cidade de um proprietário de chácara*, 1822. Aquarela sobre papel, 16,3 x 24,5 cm (MEA 251). Foto: Horst Merkel.

FIGURA 14. Gravura produzida por Debret: Volta à cidade de um proprietário de chácara. Fonte: Caderno do Aluno do 8º ano, vol.1, 2014, p.59.

A cena retratada por Debret é composta por homem branco sendo carregado por negros escravizados em uma rede, sustentada por um varal. O homem branco olha à frente e traz no rosto leve sorriso de satisfação. Nas duas bordas da cena consta a presença de negros escravizados. O grupo formado por dois homens (cuja proporção é maior do que os demais para evidenciar o porte físico) e o menino carregam o homem branco e seus pertences, respectivamente. Em posição mais periférica consta a presença de mulher negra associada à trabalho urbano (“negro de ganho”).

Cumpra outras reflexões sobre a gravura. Todos os negros são representados novamente descalços, evidenciando mais uma vez a diferença social entre negros e brancos. O homem branco está suspenso, não toca o chão, todos os demais tocam o

chão, assim como o cachorro posto em evidência logo abaixo da rede, um reforço à associação entre africanos e a condição animal.

Cumprir registrar que nada consta no Caderno do Aluno que possa ser entendida como análise ou interpretação das gravuras apresentadas. Nenhum questionamento, nenhuma indagação capaz de provocar reflexão sobre a imagem posta em evidência.

Após as gravuras, consta na página 65 do Caderno do Aluno, etapa intitulada “Você aprendeu?”, em que um novo texto é apresentado. Nele é apresentada informações sobre Abertura dos Portos às Nações Amigas. Em momento algum é tratado algo sobre a temática Africanidades.

Na sequência, o aluno é orientado a responder cinco questões (duas dissertativas e três objetivas). Nenhuma das questões faz menção a Debret, aos negros ou aquilo que foi desenvolvido nas gravuras: todas dizem respeito à expansão napoleônica e ações tomadas a partir da Chegada da Família Real ao Brasil, sendo que nenhum desses temas foi desenvolvido nesta parte do Caderno do Aluno.

A primeira questão serve como operacionalização do texto, desenvolvendo a competência leitora, enquanto a segunda, orienta a produzir um texto a partir das medidas tomadas por D. João VI, buscando desenvolver a competência escritora.

5.2.2. Revolta dos Malês

A Situação de Aprendizagem 1 “A Revolta dos Malês” abre o Caderno do Aluno (8º ano) volume 2. Consta no Caderno do Professor que ela é importante por possibilitar a compreensão da significância desse movimento como resistência dos escravizados. Além disso, segundo o material orientador, um objetivo secundário seria o de incentivar a prática do trabalho discente, por meio de textos historiográficos.

QUADRO 8: HABILIDADE A SER DESENVOLVIDA A PARTIR DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

1	Desenvolver a compreensão de texto, a capacidade de interpretar dados e informações contidos em textos historiográficos e de relacionar essas informações entre e com conceitos previamente aprendidos, construindo uma síntese consistente.
---	--

FONTE: Caderno do Professor de História, do 8º ano, vol.2, 2014, p.9.

Os conteúdos e temas a serem desenvolvidos são: “revolta”, “rebelião”, “escravismo”, “islamismo”, “muçulmano”, “liberdade religiosa”, “Guarda Nacional”, segundo constam no Caderno do Professor, na página 09. A estratégia principal para trabalhar os conteúdos e desenvolver a habilidade citada seria a “leitura e análise de texto, produção de fichamento” (2014, p. 10).

O trabalho se inicia com a “sondagem e sensibilização”, termos esses bastante comuns e recorrentes no material. O professor é orientado a exemplificar o conceito de resistência, mas não é direcionado a pensar qual é o sentido de resistência. Num segundo momento, o sentido de resistência é associado às fugas e aos quilombos. Consta no texto:

É provável que, além da fuga e do suicídio dos escravos, eles mencionem a formação dos quilombos, comunidade que abrigavam escravos fugitivos. Entre os quilombos formados, destacou-se o Quilombo dos Palmares, situado na Serra da Barriga, antiga Capitania de Pernambuco e atual Estado de Alagoas. Pode ser interessante explorar com os alunos algumas das características dos quilombos enquanto organização social e foco de resistência ao sistema escravocrata (Caderno do Professor, 2014, p.10).

A orientação dada ao professor segue, contendo breve descrição do Quilombo dos Palmares, não trazendo nada de informação inovadora, apenas tratando da quantidade de pessoas cogitadas nas comunidades quilombolas. A exemplificação de resistência por meio de quilombos não foge a abordagem tradicional que se faz da história do negro no Brasil e já havia sido apontada na Situação de Aprendizagem destinada ao 7º ano.

Essa parte da Situação de Aprendizagem é encerrada com uma espécie de tarefa, expressa na orientação: “Com um colega, pesquisa e anote exemplos de situações de resistência dos escravos ocorridas no Brasil desde o Período Colonial”. O foco é a pesquisa e sugere-se que poderá ser feita em qualquer fonte (livro didático, internet, dicionário ou enciclopédia). A resposta já vem orientada no Caderno do Professor, como já explicitado.

Na sequência, consta texto intitulado “A Revolta dos Malês”, produzido por Mônica Lungov Bugelli, especialmente para uso no Caderno do Aluno. Segue o texto:

A Revolta dos Malês deve ser compreendida no contexto da resistência dos escravos, ocorrida na província da Bahia nas primeiras décadas do século XIX.

Um grupo de africanos escravos e libertos ocupou as ruas de Salvador no dia 25 de janeiro de 1835, liderado por seguidores do islamismo, chamados malês. Eles se rebelaram contra a

escravidão, a proibição das práticas religiosas dos muçulmanos e a imposição do catolicismo.

Houve lutas dos revoltosos com a polícia e a Guarda Nacional, apoiadas pela elite baiana, que temia uma resistência generalizada dos escravos. Nesses confrontos, morreram 70 negros e 7 integrantes das tropas oficiais, que conseguiram deter o movimento.

Entre os sobreviventes, 200 negros foram processados e receberam penas diversas: 22 foram presos e condenados a trabalhos forçados, 44 condenados a açoite e 4 receberam a pena de morte e foram executados. Além disso, centenas de negros africanos foram expulsos do Brasil e retornaram à África. (Caderno do Aluno, 2014, p.5-6)

Primeiramente, o texto introduz em poucas linhas que se deve fazer relação entre resistência e a revolta em questão. E no segundo parágrafo relata que africanos escravos e libertos ocuparam ruas de Salvador, onde a liderança era feita por negros que seguiam a religião islâmica. O texto destaca bem ligeiramente o início do que poderia vir a ser uma discussão de outro tipo de resistência, na passagem: “a proibição das práticas religiosas dos muçulmanos e a imposição do catolicismo”. Esse seria o momento de promover uma discussão mais ampla sobre a resistência por meio da religiosidade e outras práticas culturais trazidas pelos negros africanos ou até mesmo desenvolvidas na própria colônia, mas a passagem se perde na transição para outro parágrafo que mesmo que pequeno, focaliza na derrota dos negros.

O último parágrafo do texto faz o desfecho no viés tradicional de história, abordando números de sobreviventes, as penas a eles dadas e a expulsão para África. O texto que exhibe parágrafos curtos apenas apresenta aspecto simplista de história, além de traçar a história na perspectiva do vencedor e não apresenta de maneira algumas características importantes da religião muçulmana ou de uma resistência mais firme por parte dos negros.

Para “apoio” ao texto, mas que resulta em função meramente ilustrativa, uma vez que não se sugere relação alguma entre as duas formas de linguagem, apresenta-se a litografia produzida por Jean Baptiste Debret, em 1835, com o título “Negro muçulmano vendedor de palmito” (FIGURA 15).



FIGURA 15. “Negro muçulmano vendedor de palmito”. Fonte: Caderno do Aluno do 8º ano, vol.2, 2014, p. 6.

Como não há orientação de como o trabalho deve ser desenvolvido a partir da imagem, ela se torna dispersa na Situação de Aprendizagem. Além disso, nota-se que os negros são representados trabalhando em condição de escravos, vide marcas como a visibilidade dos pés descalços. O que diferencia os personagens desta imagem daquelas outras também pintadas por Debret e apresentadas na Situação de Aprendizagem XXX são as roupas, devido a religiosidade dos negros malês, mas esse aspecto não é abordado, muito menos é feita reflexão desse elemento como signo de resistência.

Ainda na primeira e única etapa dessa Situação de Aprendizagem o aluno é orientado (mediante emprego do “faça”, imperativamente) a produzir uma releitura do texto e a elaborar fichamento. Consta no Caderno do Aluno que fichamento deve ser entendido como sendo “a seleção das principais informações no texto, organizadas de forma sequencial”. Para elaborar o fichamento, o aluno precisará seguir alguns passos a partir de questões já elaboradas:

1. Qual é o nome da revolta relatada no texto?
2. Quando ocorreu essa revolta?
3. Onde ocorreu essa revolta?

4. Quais os grupos sociais envolvidos?
5. Quais os motivos que justificavam a ocorrência dessa revolta?
6. Como aconteceu a revolta?
7. Qual foi o desfecho do movimento?

Nota-se que o roteiro para elaboração e fichamento reforça o conteúdo do texto apresentado, resultando disso o reforço do simplismo pedagógico, do tradicionalismo historiográfico e da abordagem de viés derrotista em relação aos negros. As questões 1, 2 e 3 buscam focar e pontuar: nome, local e ano da revolta, abordagem essa bastante obsoleta. Segue identificando os grupos participantes e o que levou os negros a se rebelarem. A questão 6 é facilmente respondida pelo 3º parágrafo e finaliza com o “desfecho”, assim como qualquer texto tradicional utilizado nos livros mais tradicionais de história.

As questões são todas espelhadas e de fácil identificação no texto, não promovem reflexão, nem mesmo criticidade sobre o fato narrado ou sobre o texto historiográfico (se assim pode ser chamado). Recordando a habilidade principal requerida, cumpre-se com a simples compreensão do texto, bem como com sua interpretação (a partir do viés tradicional), mas não se obtém sucesso em fazer relações entre conceitos importantes e as informações contidas no decorrer do texto. O fichamento não permite relacionar a Revolta dos Malês com as resistências e, a partir daí, promover vivência de conhecimento novo.

Seria importante e fundamental que por esse se tratar de uma revolta feita principalmente por escravos, que fosse afirmada a força política dos membros participantes e que houvesse problematização do movimento, evidenciando que os agrupamentos do povo negro não ocorriam a esmo. A valorização da unidade étnica entre africanos e negros é ponto a ser destacado, mas não é realizado no material. REIS (2009) explicita

A concentração na Bahia de um grande número de africanos com origens étnicas comuns permitiu a formação de uma cultura escrava mais independente [...] A vitalidade da cultura escrava podia representar uma válvula de escape das tensões entre escravos e senhores. (p. 101)

Para além da questão da unidade e da peculiaridade cultural formada pelos africanos na Bahia, o material também não explora a importância ocupada pela religiosidade ou pela força política dos negros no movimento ressurrecional de 1835.

Essa Situação de Aprendizagem é a mais curta de todas, sendo que se trata daquela que deveria tratar mais diretamente da resistência dos negros. É constituída por apenas uma etapa, finalizada com duas questões objetivas, apresentadas sob o abrigo do título “Você aprendeu?” (FIGURA 16).


VOCÊ APRENDEU?
▶

1. As afirmações a seguir são referentes ao Período Regencial.

- I. A antecipação da maioridade de D. Pedro II, em 1840, foi capaz de conter todas as revoltas que ocorriam em vários pontos do país.
- II. O Ato Adicional de 1834 dava maior autonomia às províncias brasileiras, o que não impediu a ocorrência de rebeliões em diferentes pontos do país; ao contrário, estimulou-as.
- III. Durante o Período Regencial, os dois principais partidos foram o Conservador e o Liberal, sendo o primeiro mais centralizador e o segundo mais autonomista, porém ambos contrários aos movimentos de revolta dos escravos.

Estão corretas as afirmações:

- a) I, II e III.
- b) I e II.
- c) I e III.
- d) II e III.
- e) nenhuma das afirmações está correta.

2. A Revolta dos Malês foi:

- a) uma revolta ocorrida no Pará, que reunia os cabanos, isto é, a população ribeirinha, contrária ao governo imperial.
- b) uma grande insurreição de escravos liderada por negros islâmicos e ocorrida na Bahia.
- c) uma revolta provocada pelas péssimas condições de vida enfrentadas pela população do Maranhão.
- d) um movimento de resistência ocorrido em Salvador, liderado pelo médico Francisco Sabino.
- e) encerrada mediante negociações entre o governo imperial e os rebeldes.

FIGURA 16. Atividades da etapa “Você aprendeu” elaboradas para o Programa “São Paulo faz escola”. Fonte: Caderno do Aluno do 8º ano, vol.2, 2014, p.09.

A observação deste questionário permite algumas reflexões. As perguntas exigem pesquisas em sites de internet ou jornais sobre comunidade quilombolas e sobre a regência trina e o golpe da maioridade, respectivamente, sendo que os dois últimos temas não foram trabalhos nessa “SA”. Atentando para a questão 2, é possível demarcar algumas características importantes que estão explícitas em todo o material:

1. o seu caráter memorizador; 2. a falta de dinamismo nas respostas; e 3. a conceituação simplista do que foi o fato histórico em questão.

5.2.3. Abolição

Enfim, a análise da última situação de aprendizagem, cuja temática é: O processo de abolição da escravidão. O grande objetivo dessa atividade é a análise das leis promulgadas no Brasil durante o Segundo Reinado e que estavam direcionadas à passagem do trabalho escravo ao trabalho livre. Percebe-se, logo no início, particularmente a partir da orientação dada pelo Caderno do Professor, que o foco a ser dado não é o que associa a Abolição às resistências promovidas pelos negros escravizados.

A partir das habilidades norteadas pelo Caderno do Professor, na página 36, a competência leitora se faz presente como fio condutor. Percebe-se três das quatro habilidades destacadas são diretamente relacionadas a leitura e a compreensão de textos. A única que foge a isso (número 1) trata a Abolição de modo estrutural e vinculada ao Estado, portanto, distante das ações desenvolvidas pelos sujeitos, especialmente os escravizados.

QUADRO 9: HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS A PARTIR DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6

1	Estabelecer relações entre a crise do sistema escravista e as transformações no sistema do Estado brasileiro;
2	Compreender textos;
3	Dominação a norma-padrão da língua portuguesa;
4	Interpretar dados e informações contidas em documentos históricos.

FONTE: Caderno do Professor de História, do 8º ano, vol.2, 2014, p.36.

Para início do conjunto de atividades é apresentada aos alunos uma fotografia, em que estão representadas mulheres negras e cuja autoria é de Vitor Frond e a litografia é de Benoist. Ela é ponto central para as indagações que devem ser feitas aos alunos, ao menos é o que consta no material do professor. O objetivo é o de promover reflexão bastante crítica da condição imposta aos africanos, nesse caso, especialmente, as negras, de modo a refletir sobre a condição vivida pelos escravizados no Brasil. A partir daí, sugere-se pensar sobre como as estruturas sociais pouco se alteraram.



Escravas cozinhando na roça, 1858. Foto de Vitor Frond e litografia de Benoist.

FIGURA 17. Fotografia: Escravas cozinhando na roça, 1858. Fonte: Caderno do Aluno do 8º ano, vol.2, 2014, p.40.

Nota-se na fotografia que as mulheres negras aparentam nos rostos e nas expressões corporais certo estado de tristeza. As mulheres ocupam posição centralizada na imagem, em meio à paisagem natural, apresentada sem perspectiva. A fotografia é em preto e branco, o que pode ressaltar a impressão de passado e certos aspectos afetivos, como a sensação de dureza/dificuldade.

O material apresenta a fotografia para que, na sequência, sejam respondidas às questões propostas. No Caderno do Professor não é apresentada nenhuma orientação de como fazer análise e reflexão prévias junto com os alunos, tendo como base, justamente, a fotografia apresentada.

São cinco as questões cobradas:

1. Como você definiria escravidão?
2. Durante a história do Brasil escravista, de onde e como eram trazidos os homens e mulheres utilizados como mão de obra?
3. Quais tipos de trabalhos os escravos desempenhavam?
4. Como eram as condições de vida dos escravos?
5. Quais foram as formas de resistência à escravidão?

No Caderno do Professor, página 37, as respostas esperadas orientam o professor nesta atividade.

Para a primeira questão espera-se que os alunos associem a “escravidão ao regime de trabalho no qual a pessoa é mercadoria”, ou seja, apresenta-se definição clássica sobre escravidão, não registrando outras características e outros tipos de escravidão existentes em diversas épocas.

Para a segunda questão espera-se que os alunos respondam que os escravizados negros (maioria) tenham vindo da África, capturados e trazidos à força, embora, não conste nenhuma menção as formas de resistência e nem mesmo as diferentes origens dos negros na África.

A terceira questão é tão tradicional e simplista quanto a resposta que se espera: “os escravos desempenhavam todo tipo de trabalho braçal: agricultura, mineração, artesanato e serviços urbanos e doméstico”.

Já na quarta pergunta, consta que o aluno deverá descrever as condições dos negros escravizados e os castigos que lhes eram impostos como punições.

A quinta e última questão é sobre as formas de resistência: “As formas de resistência à escravidão foram diversas, desde o momento da captura na África. Os escravos também se rebelavam contra os senhores, praticavam o aborto, o suicídio, boicotavam o trabalho e organizavam comunidades de negros fugitivos, os quilombos” (Caderno do Professor, 2014, p.37).

É fácil perceber que há uma grande insistência em apresentar as resistências a partir do aspecto negativo: fugas, abortos, suicídios ou rebeldias. Não é explicitada em momento algum a resistência a partir de outras expressões e formações de espaços sociais diferentes dos quilombos.

As questões poderiam ser facilmente respondidas sem o uso da fotografia que abriu a situação de aprendizagem. A fotografia não serviu de apoio, pois as perguntas não foram direcionadas: não há relação direta entre a fotografia e a atividade proposta. Não se faz reflexão acerca da figura que ressalta a condição do escravo. Tampouco refletem as questões uma “nova” abordagem da escravidão. A imagem e as questões assumem um papel importantíssimo: a função fundamental de perpetuar abordagem mais tradicional da história da população negra.

Após a imagem e as questões é oferecido ao aluno um texto sem autor (FIGURAS 18 e 19). Trata-se, na verdade, de compilado das leis que fizeram parte do processo abolicionista brasileiro, respectivamente: 1. Lei nº 581 (Lei Eusébio de Queirós), de 4 de setembro de 1850; 2. Lei nº 2040 (Lei do Ventre Livre), de 28 de setembro de 1871; 3. Lei nº 3270 (Lei dos Sexagenários ou Lei Saraiva-Cotegipe), de

28 de setembro de 1885; e Lei nº 3353 (Lei Áurea), de 13 de maio de 1888. As leis apresentadas devem servir de apoio para a síntese a ser feita pelos alunos a partir de cada uma delas.

1. Lei nº 581 (Lei Eusébio de Queirós), de 4 de setembro de 1850

“Dom Pedro, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1º As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares territoriais do Brasil, tendo a seu bordo escravos, cuja importação está proibida pela Lei de sete de novembro de mil oitocentos e trinta e um, ou havendo-os desembarcado, serão apreendidas pelas autoridades, ou pelos navios de guerra brasileiros e consideradas importadoras de escravos.

Aquelas que não tiverem escravos a bordo, porém que se encontrarem com os sinais de se empregarem no tráfico de escravos, serão igualmente apreendidas, e consideradas em tentativa de importação de escravos.”

Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthistbr/imperio/extinsao_escravos.htm>. Acesso em: 14 nov. 2013.

2. Lei nº 2.040 (Lei do Ventre Livre), de 28 de setembro de 1871

“A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º Os filhos da mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre.

§1º Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. [...]”

Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthistbr/imperio/ventrelivre.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

3. Lei nº 3.270 (Lei dos Sexagenários ou Lei Saraiva-Cotegipe), de 28 de setembro de 1885

“D. Pedro II, por Graça de Deus e Unânime Aclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os Nossos súditos que a Assembleia Geral Decretou e Nós Queremos a Lei seguinte: [...]”

FIGURA 18. Legislações promulgadas durante o processo abolicionista. Fonte: Caderno do Aluno do 8º ano, vol.2, 2014, p.43.

O Caderno do Professor orienta a destacar alguns pontos, antes ou durante a leitura das leis, a exemplo de: contextualização da legislação relacionando a pressão dos negros por meio de resistência. Contudo, resistência é relacionada à: fuga, pressão dos abolicionistas e intelectuais; além da pressão externa inglesa. Ainda há sugestão de que a leitura seja feita coletivamente e para que o professor tire dúvidas sobre palavras potencialmente desconhecidas, como: “sancionou”, “indenização” e

“aludidos”. Não há orientação para que o professor aprofunde a contextualização das legislações.

Art. 3º [...]

§10º São libertos os escravos de 60 anos de idade, completos antes e depois da data em que entrar em execução esta lei, ficando, porém, obrigados, a título de indenização pela sua alforria, a prestar serviços a seus ex-senhores pelo espaço de três anos.

§11º Os que forem maiores de 60 e menores de 65 anos, logo que completarem esta idade, não serão sujeitos aos aludidos serviços, qualquer que seja o tempo que os tenham prestado com relação ao prazo acima declarado.”

Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthistbr/imperio/sexagenarios.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

4. Lei nº 3.353 (Lei Áurea), de 13 de maio de 1888

“A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.”

Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthistbr/imperio/leiaurea.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

FIGURA 19. Legislações promulgadas durante o processo abolicionista. Fonte: Caderno do Aluno do 8º ano, vol.2, 2014, p.44.

A partir da leitura das leis, os alunos são orientados a fazerem síntese-resumo de cada uma delas, registrando-a no próprio Caderno do Aluno. No Caderno do Professor nada consta à respeito da discussão sobre as limitações e o alcance dessas leis, nem mesmo a importância delas para o processo abolicionista. São colocadas apenas como elementos que integram o processo, mas não são relacionadas ao jogo de causa-consequência, tensões sociais, lutas e interesses. Produzir a síntese a partir da leitura implica na vivência de atividade simplificadora.

Após a produção de síntese, consta lição de casa. Tais questões vão na direção de produzir reflexão sobre os alcances e desafios encontrados pela legislação em questão. Mas por se tratar de lição de casa, esvazia-se a reflexão a ser feita, por meio da dispensa da figura do professor. Cada uma das questões trata de uma das leis apresentadas anteriormente.

- na primeira, consta se a lei antitráfico teve sucesso e se o contrabando perdurou?
- na segunda, se a Lei do Ventre Livre produziu resultados imediatos para a abolição da escravidão?

- na terceira, questiona-se a razão da lei dos sexagenários ter sido motivo de piada à época;
- na quarta, solicita-se que o aluno faça uma relação entre a Lei Áurea e a ausência de políticas de integração e as consequências da falta de integração social dos negros.

A lição de casa passa a ser mais importante se considerarmos como atividade reflexiva e com maior dinâmica de discussão, mas é impossibilitada pela ausência do professor, e ainda assim, o foco do processo abolicionista deixa de ser a ação ativa da população negra (apenas rapidamente citada) e recai sobre as políticas de estado através das legislações não problematizadas.

Assim como ocorreu em todas as situações de aprendizagem, a finalização da situação de aprendizagem (“Você aprendeu?”) culmina com atividade baseada na memorização. Ela é composta por três questões objetivas.

- A primeira solicita assinalar as informações corretas em relação ao processo de abolição (focado na legislação);
- A segunda traz questionamento sobre o efeito imediato da Lei Áurea;
- A terceira solicita completar com as opções verdadeira ou falsa as informações que tratam das iniciativas abolicionistas. É importante dizer que o conteúdo que deveria ser desenvolvido para responder à questão 3 se faz ausente no Caderno do Aluno.

A finalização dessa Situação de Aprendizagem reforça abordagem do processo abolicionista com foco nas legislações, ou seja, ações envolvendo, fundamentalmente as demandas e interesses da elite política brasileira (formada por brancos e proprietários, majoritariamente), excluindo referência à ação dos negros, seja na elaboração e execução dessas leis ou nas lutas envolvendo, inclusive, ressurreições, protestos e revoltas.

Introdução um pequeno parentese aqui, e usando GOMES como auxílio, e parafraseando o que diz a autora em um artigo de pesquisa de campo sobre as condições de tratamento das relações etnico-raciais e do trabalho pedagógico em diversas escolas, o que não difere de outras tantas realidades: os próprios docentes pouco tem de conhecimento sobre as relações etnico-raciais ou sobre o ensino de africanidades (2013), somando a isso o fato de muitos dos materiais didático, assim como o Caderno do Aluno são superficiais e invisibilizadores, em muitos dos casos

torna-se praticamente nulo o trabalho de africanidades ou de ações afirmativas no interior das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos.

Frantz Fanon (2008, p.106)

Notadamente, os materiais didáticos, mais especificamente os livros didáticos e as apostilas de apoio, tornaram-se foco de muitos estudos, principalmente a partir das políticas de elaboração e produção do livro, a exemplo do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático).

Essa pesquisa teve como foco principal a compreensão da representação do negro no Brasil expressa no material didático oficial da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, produzido a partir de 2008, consolidado em 2011, com reedição nos anos de 2014 a 2017 e reformulado no ano de 2019. O material didático recebeu o nome de Caderno do Aluno, dividido em disciplinas e em dois volumes (um para cada semestre), sendo ponto chave na execução do “Projeto São Paulo Faz Escola”, iniciado em 2008, durante a gestão PSDB, com políticas públicas e educacionais de direita e neoliberais.

Foi possível a partir deste trabalho desenvolver discussão sobre pesquisas realizadas com base em imagens e palavras, tendo como base a atenção aos indícios. Dedicou-se esforços à refletir sobre preconceito e discriminação raciais, vista a situação do negro na sociedade brasileira. Além disso, foi apresentado histórico da luta dos movimentos negros, que culminaram nas legislações direcionadas às Africanidades. Finalmente, apresentaram-se reflexões sobre currículos e livros didáticos envolvendo o ensino de história, visando ressaltar suas limitações quanto às Africanidades.

Cinco anos após a promulgação da lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino de Africanidades e a inserção de transformações nas abordagens da temática, foi colocada em execução a Proposta Curricular Paulista, através do Projeto “São Paulo Faz Escola”. Foi possível chegar a conclusão inicial de que o currículo associado à tal Projeto foi apresentado como “novo” ou com “inovações”, mas estruturalmente não ofereceu nada diferente. Na verdade, os conteúdos e as propostas de ensino-aprendizagem continuaram estruturados pelo viés tradicional: grandes temas, datas e líderes (brancos).

O Projeto “São Paulo Faz Escola” e a “nova” proposta curricular são braços das políticas econômicas neoliberais adotadas pelos governos do PSDB, na medida em que priorizou as competências leitora e escritora. O currículo explicitou-se como vazio no sentido conceitual e a relativização do saber mostrou sua face extrema nos materiais de apoio (Cadernos do Aluno). Embora fique implícita, existe relação muito forte entre as políticas neoliberais, as pedagogias do aprender a aprender, tidas como

construtivistas e associadas à projetos: coloca-se o aluno em falsa condição de autonomia.

A leitura ou análise de textos ou imagens contidas no Caderno do Aluno está sempre vinculada a questões que operacionalizam os textos-imagens, mas elas não desenvolvem a criticidade e as respostas exigidas já são orientadas no Caderno do Professor. A etapa de instrumentalização ou operacionalização da situação de aprendizagem sempre resulta na elaboração de projetos (Pedagogia dos Projetos), como forma de fomentar a autonomia e mediada pelo professor, mas ao se falar de Africanidades, em nenhuma dessas “oficinas” nota-se condições para mudança de postura e de mentalidade.

As Situações de Aprendizagem foram analisadas no último capítulo. Percebeu-se que o Caderno do Aluno foi organizado de acordo com os temas: resistência, mineração, escravidão, sociedade urbana, Revolta dos Malês e Abolição. Ao contrário do que se propôs a partir dos PCNs (o trabalho por eixos temáticos e não cronológicos) e de vários estudiosos, esse se apresenta rigidamente estruturado pela visão linear de tempo histórico. A maioria das Situações de Aprendizagem são constituídas por parágrafos mais curtos, facilitando memorização e simplismo.

Em Africanidades a abordagem continua a ser a partir do olhar e da visão do branco. Não consta valorização das resistências e nota-se invisibilização da importância dos negros para o Brasil (seja cultural, econômica, social e politicamente), vide encurtamento das páginas ou tratamento em segundo plano destes grupos. A situação é complicada, pois o material e o currículo foram colocados em prática a partir de 2008, ou seja, cinco e quatro anos após a publicação da Lei 10.639 (2003) e das Diretrizes (2004), respectivamente.

Em boa parte dos textos usados houve esforço em valorizar líderes brancos, inclusive, trazendo biografias, como o caso de Debret, o que não aconteceu da mesma forma ao citar Zumbi dos Palmares, apenas mencionado. É, no mínimo, de se estranhar a valorização de líderes brancos e a desvalorização de líderes negros em temáticas e textos que, potencialmente, apresentam conteúdos de Africanidades no Caderno do Aluno. Esses textos reforçam a condição de “escravo” do negro, repetindo muitas vezes palavras como “escravo”, “escravismo”, “tráfico negreiro”. Além disso, ressentem-se de denúncias, caso dos escravizados urbanos, tratados como tendo vida melhor do que aqueles que trabalhavam em minas e lavouras.

Coisa diferente não ocorre com as figuras. Em todas as imagens utilizadas os negros são representados como “escravos”. Sempre são evidenciados trabalhando, descalços, com roupas que se caracterizam pela simplicidade, com traços fisionômicos estáticos e que não esboçam reação ou sentimento algum, sem marcas de tensão ou de resistência. Os negros são apresentados em ambientes mais simples, seja privado ou público, e mostrados em paralelo aos brancos, mas na posição subalterna. O olhar estabelecido sobre os negros é do branco e esse procedimento não é alvo de questionamento.

Assim como ocorre nos textos, há atividades que acompanham as imagens, mas elas não são do tipo reflexivas, na verdade, são descritivas, ou seja, o aluno é colocado a apresentar com certo detalhe o que vê e não a pensar criticamente à respeito. O aluno não é levado a questionar as figuras, ele apenas é agente passivo de recepção da informação visual contida no material, introjetando o que vê como sendo verdadeiro e natural, procedimento que facilita confirmar mentalmente a realidade que vive.

Conclui-se, portanto, que há um abismo entre o conteúdo do Caderno do Aluno (e também do Professor) e as recomendações presentes na legislação dedicada às Africanidades. As abordagens utilizadas são semelhantes ao mesmo que se trabalhava nos materiais do século XX. É claro o limite deste material se observarmos os direcionamentos dos documentos oficiais da Educação para Relações Étnico-Raciais. Diante disso, cabe questionar: como acreditar em um novo espetáculo, se os atores são os mesmos? Como pode ser o espetáculo novo, se a única coisa nova parece ser a roupa?

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Diversidades cultural, reparação e direitos. In: ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe (org.). **O negro no Brasil: trajetórias - e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p.107-112.

ALMEIDA, Maureci Moreira de; RODRIGUES, Francisco Xavier Freire. Relações raciais e os livros didáticos de linguagens e ciências humanas: reflexões e apontamentos. **Revista Educação, cultura e sociedade**, Sinop, v.4, n.2, p.67-89, jul./dez. 2014.

AZEVEDO, Edeilson Matias de. Livro didático de história no contexto do PNLD: avanços e permanências. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v.17, n.2, p.617-634, jul./dez. 2010.

BARBOSA, Maria Rita de Jesus. A influência das teorias raciais na sociedade brasileira. **Revista eletrônica de Educação**, São Carlos, v.10, n.2, p.260-272, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2011.

BAZILLI, Chirley; ROSEMBERG, Fúlvia; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.125-145, jan/jun. 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador, introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Ministério da Educação e Cultura. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural/orientação sexual**/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004.

CIAMPI, Helenice; GODOY, Alexandre Pianelli; ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de; SILVA, Ilíada Pires da. O currículo bandeirante: a proposta curricular de história no estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.29, n.58, p.361-382, 2009.

CIAMPI, Helenice; ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. A história a ser ensinada em São Paulo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.1, p.195-221, Janeiro-Março, 2015.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set/dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**. ASPHE/FAE/UFPEl, Pelotas (11): p.05-24, Abr. 2002.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; PEREIRA, Gilmar Ribeiro. A diversidade das relações étnicorraciais e o currículo escolar: algumas reflexões. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.5, n.14, p.07-22, 2014.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia a república: momentos decisivos**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

DAVID, Alessandra; SOUZA, Bia Dias Barbosa de. O ensino de história no currículo paulista: uma análise dos cadernos do professor. **História e ensino, Londrina**, v.24, n.1, p.63-82, jan./jun. 2018.

DANTAS. Mobilização negra nas primeiras décadas republicanas. In: ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe (org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p.85-98.

DESSOTTI, Elise; DESSOTTI, Isabel Cristina Caetano. A escola serve ou tem serventia? Uma análise da proposta curricular do estado de São Paulo sob o olhar do neoliberalismo. **Laplage em revista**, Sorocaba, vol.1, n.2, mai.-ago. 2015, p.132-140.

DIAS, Elaine Cristina. **Debret, a pintura histórica e as ilustrações de corte da “Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil”**. Dissertação (Mestrado em História). UNICAMP — Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2001.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos. Tempo (online), Niterói, vol.12, n.23, p.100-122, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus/Edusp, 1964.

FERNANDES, Jose Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.25, n.67, p.378-388, set./dez. 2005.

FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. **Tempo**. (Online), Niterói, v.11, n.21, 2006.

FONSECA, Dagoberto José. **A piada: discurso sutil da exclusão, um estudo risível no racismo a brasileira**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). PUC, São Paulo: 1994.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didático e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GEBRAN, Raimunda Abou; LUVIZOTTO, Caroline Kraus; PONCIANO, Deize Dense. Proposta curricular de história: considerações da história da cultura afro-brasileira. **Educação em revista**, Marília, v.11, n.2, p.75-94, jul-dez 2010.

GEBRAN, Raimunda Abou; LUVIZOTTO, Caroline Kraus; PONCIANO, Deize Dense. História e cultura afro-brasileiras no currículo de história do 6º ao 9º ano da rede oficial do Estado de São Paulo. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Marília, v.14, n.2, p.103-112, maio/ago. 2011.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da beleza e da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (orgs). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p.39-60.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003:

desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.17, 19-33, jan.mar. 2013. Editora UFPR.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (orgs). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p.39-60.

GONZALEZ, Keila Patricia. A nova proposta curricular do Estado de São Paulo: inovações ou continuidades no ensino de História? **Interfaces da educação**, Paranaíba, v.2, n.6, p.29-36, 2012.

HAND, Catarina André; JÚNIOR, Vicente de Paula Almeida. Caderno do gestor, caderno do professor e caderno do aluno: considerações sobre o currículo oficial do estado de São Paulo. **Série Estudos**, Campo Grande, n.29, p.41-54, jan./jun, 2010.

HENLEY, William Ernest. Invictus. Tradução de Bezerra de Freitas. In: ALVES, Afonso Telles (Seleção e Notas). **Antologia de poetas estrangeiros**. São Paulo, SP: Logos, out. 1960. p. 165.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação e sociedade**, Campinas, ano XXI, n.70, abr/2000, p.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LARANJEIRA, PIRES. Mia Couto e as literaturas africanas de língua portuguesa. **Revista de Filologia Românica**. Anejos, 2001.

MARTINS, Pablo. Confluencias entre el pensamiento de Frantz Fanon y el de Paulo Freire. El surgimento de la educación popular em el marco de la situación colonial. **Revista Educação**, Santa Maria, v.37, n.2, p.241-256, mai-ago, 2012.

MBALATE, Morgado. Odisseia da Alma. Porto: Edições esgotadas, 2016.

MENDONÇA, Camila; NEPOMUCENO, Eric Brasil. In: ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe (org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p.73-84.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **His. Educ.** Porto Alegre, v.20, n.50, p.119-138, set/dez., 2016.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**, Cidade, v.23, n.3 (69), p.51-66, set/dez 2012.

MUNANGA, K. Educação e Cotas. In: Audiência Pública do Supremo Tribunal Federal, Brasília, 2010.

PALHARES, Leonardo Machado. O livro didático de história: múltiplos autores e tensões para a sua produção. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v.22, n.1, p.87-100, jan./jul. 2015.

PAZIANI, Rodrigo Ribeiro; PERINELLI, Humberto. A linguagem posta à prova pelo tempo: Carlo Ginzburg e suas contribuições para a história da educação. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v.22, n.55, maio/ago. 2018, p.314-333.

PEREIRA, Matheus Serva. Quilombos e fugas. In: ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe (org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p.33-44.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2010.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2006.

PINTO, Regina Pahim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cad. Pesq.** São Paulo, (63) nov. 1987, p. 88-92.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil: nós achamos em campo a tratar a liberdade. **Revista USP**, São Paulo (28): 14-39, dezembro-fevereiro, 95-96.

REIS, João José. O levante dos Malês. In: **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

REZENDE, Rodrigo Castro. Os outros (des) classificados do ouro?: a (re) criação da África nas minas setecentistas. In: **VI Jornada Setecentista**, 2005, Curitiba: Aos quatro ventos, 2005, v. 1, p. 519-530.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROSSATO, César.; GESSER, Verônica. A Experiência de branquitude diante dos conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.11-36.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **História da vida privada no Brasil: contrastes na intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno do Aluno 7º ano/8ºano**. São Paulo, 2014-2017.

SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. FINI, Maria Inês (coord.). **Proposta curricular do Estado de São Paulo: História**. São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, Marco Antonio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v.37, n.3, p.803-821, set/dez. 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e.; ZUBARAN, Maria Angelica. Interlocuções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, p.130-140, jan/abr 2012.

SILVERIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.120, p.891-914, jul-set, 2012.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2007.

TRAPP, Rafael Petry; SILVA, Mozart Linhares de. Movimento negro no Brasil contemporâneo: estratégias identitárias e ação política. **Revista Jovem Pesquisador**, Santa Cruz do Sul, v.1, p.89-98, 2010.

VIANA, Larissa. Festas e irmandades negras no Brasil. In: ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe (org.). **O negro no Brasil**: trajetórias e lutas em dez aulas de história. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p.45-54.

ZANIN, Fabricio Larissa. **A corte portuguesa e o escravismo no Brasil sob o olhar de Debret**. Dissertação (Mestrado em História). UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2007.