



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA E DOS
POVOS INDÍGENAS**

ERYSON DE SOUZA MOREIRA

**O LIVRO DIDÁTICO E A POSITIVAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA E DA
CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS CLASSE E PARQUE EM
SALVADOR-BA**

**CACHOEIRA
2017**

ERYSON DE SOUZA MOREIRA

**O LIVRO DIDÁTICO E A POSITIVAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA E DA
CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS CLASSE E PARQUE EM
SALVADOR-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Profa. Dr^a. Isabel Cristina Ferreira dos Reis

**CACHOEIRA
2017**

Ficha Catalográfica: Biblioteca Universitária de Cachoeira - CAHL/UFRB

M835l Moreira, Eryson de Souza
Livro didático e a posituação do ensino de História e da Cultura Afro-brasileira nas Escolas Classes e Parque em Salvador-BA / Eryson de Souza Moreira. – Cachoeira, 2017. 159 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Profa. Dr. Isabel Cristina Ferreira dos Reis.
Dissertação (mestrado profissional) - Programa de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2017.

1. Livros didáticos - Brasil. 2. História - Estudo e ensino. 3. Cultura Afro-brasileira - Estudo e ensino. 4. Negros - Brasil
I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Artes, Humanidades e Letras. Programa de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas.
II. Título.

CDD: 370.19342

Elaboração: Fábio Andrade Gomes - CRB-5/1513

TERMO DE APROVAÇÃO

**O LIVRO DIDÁTICO E A POSITIVAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA E DA
CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS CLASSE E PARQUE EM
SALVADOR-BA**

ERYSON DE SOUZA MOREIRA

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dra. Isabel Cristina Ferreira dos Reis
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB (Orientadora)

Prof^ª. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB (Membro Interno)



Prof^ª. Dra. Joana Medrado Nascimento
UNICAMP/UFRB (Membro Externo)

*À minha esposa Elis Regina, pela
dedicação, apoio e amor nos momentos
mais difíceis, dedico.*

AGRADECIMENTOS

Em meio a tantas turbulências e perdas inestimáveis nos últimos dois anos, ainda assim agradeço, sou grato aquele que é soberano, o Deus Altíssimo.

Como foi difícil, doloroso, pensei em desistir por várias vezes, porém, Deus me reergueu e me deu forças para continuar, para me enfrentar, enfrentar o medo, o pavor, a depressão, o desânimo. Por isso, toda honra ao Senhor Adonai, Deus todo Poderoso que criou os céus e a terra.

Agradeço a todos os professores da rede das escolas Classes e Parque que se dispuseram a me ajudar doando um pouco de seu tempo, de suas energias para empregar na resolução das minhas inquietações, o que foi de fundamental importância para a concretização desta pesquisa. Agradecer aos estudantes das Escolas Classes e Parque que ao serem solicitados prontamente nos ajudaram respondendo às nossas indagações.

Agradeço a Isabel Cristina Ferreira dos Reis, minha orientadora, por comprar a ideia e se lançar nesse desafio. Paciente, mansa, mesmo com tantas demandas e dificuldades fez tudo dentro de seu alcance para que esse momento, o momento do agradecer pudesse acontecer. Obrigado minha pró por trilhar essa jornada tão árdua comigo. Agradeço as professoras Joana Medrado e Rita de Cássia Dias por nos orientar desde a qualificação até o fim de todo o processo nos norteando com todo afinho e dedicação.

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, aos professores, aos colaboradores, a coordenação e aos meus colegas em especial Tamires, por sempre estar à disposição e a frente da turma, nos orientando e se dispondo colaborando a todo o momento com todos nós. Agradeço a Bárbara e a Paula Libence, colegas que foram fundamentais seja com uma crítica, seja com uma palavra de incentivo nos momentos difíceis que passei.

Agradecer a Vinícius Bonifácio “Nikima”, por ser um colaborador indispensável para esta pesquisa, um ajudador a todo o momento, ajudando a pensar e analisar meu objeto de pesquisa, ponderando questões, pontuando possíveis caminhos que a pesquisa poderia percorrer. Realmente foi uma força extra, um estímulo quando me encontrava em estado adormecido. Grato!

Agradeço a minha mãe Cleidilene Santos de Souza, mulher que deu a vida por mim com muita dificuldade, me fez enxergar a vida diferente, me fez querer brigar por coisas grandes que nunca pensei conquistar, o mestrado é algo grandioso, afinal, sou o primeiro da família a conquistar esse feito. Agradeço a minha sogra Georgina Pereira, por me ajudar em todos os aspectos desde o início. Grato!

Mais uma vez, Elis Regina do Espirito S. Pereira Moreira, minha esposa e fiel escudeira, gostaria de externar um pouco mais da minha gratidão pela paciência, pela dedicação, pelo amor e empenho e principalmente por não ter desistido de mim, pois só Deus e nós sabemos o quanto a duras penas chegamos até aqui. Por isso, hoje é motivo de agradecer. Obrigado porque até aqui nos ajudou o Senhor!

Não poderia deixar de agradecer aos meus ex-alunos da Classe VI, Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva, do Colégio Estadual Helena Celestino e do Colégio Estadual Professora Candolina, sem eles minhas inquietações não sairiam de simples objetos de conjectura, pois, a partir da vivência durante os anos que passei com eles, após me graduar em História, me deu o insight e atentar para a responsabilidade que nós professores de História temos para com os estudantes e a sociedade em geral.

Enfim, agradeço a todos e todas que contribuíram direta e indiretamente para que eu chegasse até aqui. Muito obrigado!

**"A possibilidade de arriscar
É que nos faz homens
Vôo perfeito
no espaço que criamos
Ninguém decide
sobre os passos que evitamos
Certeza
de que não somos pássaros
e que voamos
Tristeza
de que não vamos
por medo dos caminhos".**

(Damário da Cruz)

Resumo

Este trabalho propõe primeiramente a análise da coleção *História Sociedade & Cidadania* do autor Alfredo Boulos Júnior, coleção indicada pelo PNLD via Guia de Livros Didáticos 2014, ou seja, compreendendo o último triênio que iniciou em 2014 até o final de 2017 na cidade de Salvador-Ba, pelas Escolas Classes e Parque.

A análise consiste em identificar como os conteúdos escritos e imagéticos concernentes a História e a cultura afro-brasileira assim como a Lei 10.639/03, atual 11.645/08 está representada nos manuais didáticos e como a produção acadêmica nesse campo tem interferido na construção do livro didático de história, mas, para isso, elencamos três temas principais: o modo de produção escravista, família escrava e a resistência negra como temas que podem elucidar o cotidiano dos escravizados. Estes temas específicos julgamos importantes para a construção de uma identidade negra positivada.

Juntando as análises dos temas acima descritos, achamos importante tentar identificar como os conceitos de raça, etnia e cultura aparecem no livro didático, sendo que na visão apresentada neste trabalho, explicar tais conceitos é uma forma de intervenção pedagógica no ensino de História, no sentido de propor mudanças comportamentais no cotidiano dos estudantes do Ensino Fundamental II. Após as análises, propomos ponderar em cima de dois questionários, um para professores, e um para alunos, na tentativa de interpretar o quanto professores e alunos conhecem o manual com o qual estão trabalhando no seu dia a dia nas escolas citadas. Por fim, cruzamos as análises e os questionários para chegarmos a uma possível conclusão sobre até que ponto o livro didático mudou ou avançou em suas propostas.

Palavra-chave: Livro didático; Negro no Livro Didático; Lei 10.639/03; Ensino de História; História e Cultura Afro-brasileira.

Abstract

This work firstly proposes the analysis of the collection of the Society and Citizenship History of the author Alfredo Boulos Júnior, a collection indicated by PNLD via the Guide to Didactic Books 2014, that is, comprising the last triennium that began in 2014 until the end of 2017 in the city of Salvador- Ba by Schools Classes and Park.

The analysis consists of identifying how written and imaginative content concerning Afro-Brazilian history and culture, as well as Law 10.639 / 03, current 11.645 / 08, is represented in didactic manuals and how academic production in this field has interfered in the construction of the book didactic history, but for this, we list three main themes: the slave production mode, the slave family and the black resistance as subjects that can elucidate the daily life of the enslaved. These specific themes are considered important for the construction of a positive black identity.

In addition to analyzing the themes described above, it is important to try to identify how the concepts of race, ethnicity and culture appear in the textbook. In this work, explaining these concepts is a form of pedagogical intervention in the teaching of History in the sense of propose behavioral changes in the daily life of black and non-black students of Elementary School II. After the analysis, we propose to consider two questionnaires, one for teachers, and one for students, in an attempt to interpret how teachers and students know the manual they are working with in their day-to-day life in the mentioned schools. Finally, we will cross the analyzes and the questionnaires to arrive at a possible conclusion on the extent to which the textbook has changed or advanced its proposals.

Key-word: Textbook; Law 10.639 / 03; Afro-Brazilian History and Culture; Black on School Book.

Apresentação

Este trabalho tem por finalidade analisar a coleção *História Sociedade & Cidadania* adquiridos pela rede de Escolas Classes juntamente com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola Parque no ensino Fundamental II, situadas atualmente nos bairros do Pau Miúdo, Caixa D' Água, IAPI e Pero Vaz. Uma rede de escolas fundadas pelo então Secretário de Educação do Estado da Bahia Anísio Teixeira em 1947, que estrategicamente escolheu a região do bairro da Liberdade, na época, uma região populosa e povoada por pessoas de classes sociais menos favorecidas, em sua maioria negra. Anísio Teixeira entendia a necessidade de uma Escola em tempo integral naquela região pelo fato de que o ensino regular não contemplava as demandas para quem almejava chegar às séries seguintes com qualidade, tendo em seu foco um público que não tinham recursos para tal fim.

Os estudos sugeridos aqui têm como recorte temporal o último triênio, o que compreende o período de validade que cada coleção de livros didáticos adotados pelas escolas públicas da Capital baiana. De início, faremos um debate teórico acerca da nova História social da escravidão e suas possíveis contribuições à educação básica e o ensino de História do negro e de sua cultura no Brasil.

Para tais fins temos em análise a coleção adotada pelas escolas Classes e Parque: *História Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior com exceção da Classe V, Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva. Segundo a Vice-Diretora da Instituição a professora Lucielma Andrade, o livro utilizado faz parte da coleção *Perspectiva História de Renato Mocellin e Rosiane de Camargo*, o que foi justificado pelo fato de terem perdido o prazo para enviarem a escolha da coleção, o que fez com que o MEC enviasse uma coleção que tinha mais comércio. Tal fato, me fez retirar do campo de análise este livro, presumindo que todas as Classes usavam a mesma coleção, exceto a Classe V.

Realizamos no primeiro capítulo, um breve panorama da nova história social da escravidão, problematizando a questão do livro didático, debateremos sobre a transposição didática dos conteúdos sistematizados de história para os livros didáticos, discutiremos os conceitos de raça, etnia e cultura, pois, é de suma importância perceber como esses conceitos aparecem nos livros analisados.

No segundo capítulo foram feitas as apreciações dos livros didáticos a partir dos termos da Lei 10.639/03 atual 11.645/08 e como esta é aproveitada no contexto dos livros analisados. Por fim, colocamos em discussão as formas como a cultura afro-brasileira está representada dentro do padrão sistematizado dos livros analisados.

No terceiro capítulo analisamos os livros através da opinião dos professores de história atuantes nas escolas Classes por intermédio de um questionário com dez perguntas de caráter objetivo, referentes ao ensino da história do negro e sua cultura e uma questão de caráter subjetivo, que visa entender de forma qualitativa a visão dos professores sobre os livros didáticos usados, e se há possibilidades concretas de intervenções pedagógicas positivadas em face da Lei 10.639/03, atual 11.645/2008, em conformidade com o projeto político pedagógico e o calendário letivo das escolas.

LISTA DE QUADRO DE IMAGEM

Quadro 1-História Sociedade & Cidadania 7º ano Cap. 15 Economia e Sociedade colonial açucareira.

Quadro 1- História Sociedade & Cidadania 8º ano Cap. 1, 2, 3.

Imagem 1- 7º ano Capítulo 15. Negros cortando cana na contemporaneidade.

Imagem 2- 7º ano Capítulo 15. Refinaria de açúcar.

Imagem 3- 7º ano Capítulo 15. Negro da etnia “Banto” na contemporaneidade.

Imagem 4-7º ano Capítulo 15. Cotidiano dos negros nos canaviais e nas refinarias.

Imagem 5-7º ano Capítulo 15. Negros transportando carne no período escravista.

Imagem 6-7º ano Capítulo 15. Negro na contemporaneidade transportando cargas.

Imagem 7-8º ano Capítulo 1. Quadro de imagens de várias manifestações culturais de diversas partes do Brasil.

Imagem 8-8º ano Capítulo 1. Africano no Brasil: dominação e resistência. Quadro de imagens de diversas manifestações culturais de diversas partes do Brasil.

Imagem 9- 8º ano Capítulo 1. Banda percussiva feminina “Didá”.

Imagem 10-8º ano Capítulo 1. Quadro de imagens com personalidades negras.

Imagem 11-8º ano Capítulo 1. Baiana de acarajé representando a cultura africana.

Imagem 12-8º ano Capítulo 3. Cotidiano do negro no período mineratório na escravidão.

Imagem 13-8º ano Capítulo 3. Cotidiano do negro no período mineratório na escravidão.

Imagem 14-8º ano Capítulo 3. Cotidiano da mulher negra de ganho.

Imagem 14- 8º ano Capítulo 3. Cotidiano da mulher negra de ganho.

Imagem 14- 8º ano Capítulo 10. Representação da Conjuração baiana.

Imagem 15- 8º ano Capítulo 12. Representação da Revolta dos Malês de 1835.

Imagem 16- 8º ano Capítulo 13. Negra com trajes de gala, provavelmente pertencia alguma irmandade.

Imagem 17- 8º ano Capítulo 13. Negro soldado, desarmado e provavelmente segurando a túnica de seu superior.

Imagem 18- 8º ano Capítulo 14. Abolição e República, imagem de uma mulher negra Tereza de Benguela do Quilombo Quariterê.

Imagem 19- 8º ano Capítulo 14. Retrata a Capoeira representada por Rugendas e a capoeira na atualidade.

Imagem 20- 8º ano Capítulo 14. Negro soldado recém chegado da guerra do Paraguai observando outro negro no tronco.

Imagem 21- 8º ano Capítulo 14. Famílias negras após a abolição da escravidão no Brasil.

LISTA DE ABREVIATURAS

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

MEC – Ministério da Educação

NEABs – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

MG – Minas Gerais

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

CECR – Colégio estadual Carneiro Ribeiro

COGEAM – Coordenação Geral de Materiais Didáticos

SEB – Secretaria de Educação Básica

STF – Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I – O livro didático: breve panorama e a interface com a nova história social da escravidão.....	5
I.I Qual o problema do livro didático?.....	14
I.II Ensino de história e a transposição dos conteúdos	19
I.III Raça, Etnia, Cultura e a importância da reeducação das relações étnico-raciais em sala de aula.....	26
I.IV Raça: implicações positivas e negativas para a auto identificação no livro didático.....	29
I.V Etnia e o abrandamento do conceito de raça.....	34
I.VI Cultura afro-brasileira: interfaces para a positivação de uma identidade.....	37
Capítulo II – Apresentação e contexto do livros didáticos do 7º e do 8º ano.....	49
II.I Os Termos da Lei 10.639/03 atual 11.645/08 e a sua aplicabilidade nos livros em análise	51
II.II Cultura afro-brasileira e sua exposição nos livros didáticos.....	57
II.III O livro didático: transposição didática e o modo de produção escrava..	70
II.IV Resistência negra e sua relevância como tema no livro didático	78
II.V Família escrava como resistência: o livro didático e a omissão da memória.....	89
II.VI O 14º Capítulo e o pós-abolição, um melhoramento tímido: “um oásis no meio do deserto”.....	93
II.VII Das atividades, imagens, sites e filmes: livros didáticos do 7º e 8º ano.....	103
II.VIII Um breve resumo estrutural dos livros didáticos do 7º e 8º ano.....	109
Capítulo III – Professores, o que eles têm a dizer?.....	113

III.I	Contexto histórico e geográfico: Os bairros e as Escolas Classes, semelhanças e diferenças.....	115
III.II	Os professores e o livro didático.....	120
III.III	Os professores e suas observações: uma questão subjetiva.....	124
	Considerações finais	134
	Referências	149
	Anexos	158

O LIVRO DIDÁTICO E A POSITIVAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS CLASSE E PARQUE EM SALVADOR-BA.

Introdução:

As minhas experiências enquanto docente da Rede Pública Estadual de ensino na cidade de Salvador – BA nas escolas Classes e Parque de 2011 a 2015 me levaram a uma série de questionamentos no que tange ao ensino de história do negro e sua cultura, e a aplicação efetiva da Lei 10.639/03¹ atual 11.645/08² nos ambientes escolares da cidade em tela.

Certas dúvidas convergem para o fato de que a Lei que obriga o ensino da história africana e afrobrasileira nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental no Brasil, no entanto, quando retratadas no cotidiano da rede pública de ensino são negligenciadas. Desta forma, será que as questões acima mencionadas são efetivamente apreciadas nos manuais didáticos? E se são, por que os estudantes brasileiros sabem tão pouco ou quase nada sobre a história e a importância dos legados deixados pelos seus antepassados afros?

A Lei 10.639/03 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que delibera sobre as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo nos currículos oficiais das Redes de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” em todas as instituições oficiais de ensino fundamentais, públicas e privadas. A Lei acima citada estabelece “a inclusão da História da África e dos africanos, a luta do negro no Brasil”, assim como a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, reolocando de fato a contribuição do negro nos desenvolvimentos sociais, econômicos e políticos.

Entretanto a observação e análise in loco das escolas, vão de encontro aos objetivos propostos pela lei ficando flagrante a invisibilidade e/ou a pontualização dos conteúdos sobre a cultura negra. No inciso 2º do Artigo 1º infere-se que a

¹Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana./Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013, p.75.

²Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afrobrasileira e Indígena”.

cultura afrobrasileira deve ser parte de todo o currículo escolar, isso converge com minha primeira inquietação.

Uma grande inquietação está na ausência de diálogo entre a produção acadêmica e o conteúdo proposto pelos livros didáticos de história usados pelos professores em salas de aula, reverberando de forma significativa no cotidiano escolar, uma vez que estes são mediadores entre a educação básica e as Universidades.

Eu percebia nos alunos que a transferência da História, dos valores culturais do negro nas escolas, ainda acontecia de forma pouco substancial, inclusive sendo folclorizadas na construção dos saberes. Na semana que celebramos a Consciência Negra e Zumbi dos Palmares, ícone da resistência negra no Brasil, verifica-se sempre as mesmas práticas: Desfile da beleza negra, capoeira, samba e acarajé, como se esses fossem os únicos símbolos culturais em meio à vasta cultura negra.

A partir daqui será traçado um breve panorama da nova história social da escravidão, suas influências e transformações, sobretudo, o que a historiografia brasileira sofreu de influências na busca de um melhoramento epistemológico – metodológico – teórico na construção do saber.

Seguindo essa linha de pensamento, tentaremos identificar possíveis contribuições para o ensino de história para a educação básica em específico no Fundamental II na cidade de Salvador, e perceber se de fato há comunicação entre os saberes de diferentes graus de ensino, ou seja, a transferência de saberes, entre as diferentes instâncias com a análise dos livros didáticos de história no capítulo II deste trabalho.

Após discutirmos um pouco sobre a Historiografia, suas influências, mudanças, problematizaremos a questão do livro didático, tendo-o em vista como o nosso principal objeto de estudo. Discutiremos também sobre as facilidades e dificuldades que o livro didático oferece aos docentes e discentes nas escolas. A partir destes pressupostos problemáticos, sobre facilidades e dificuldades debateremos o processo de transposição didática dos conteúdos, o que se faz de suma importância para compreender até que ponto a historiografia poderia contribuir para a construção dos livros didáticos.

Os livros didáticos de história devem trazer conceitos que possam elucidar questões tanto no ensino quanto na aprendizagem e na construção de saberes referentes à cultura do negro no Brasil e toda sua importância na formação da

sociedade brasileira. Conceitos como raça, etnia e cultura fazem parte do recorte epistemológico deste trabalho, uma vez que estes conceitos são de primordial importância para nortear a positivação do ensino de uma História epistemologicamente afrobrasileira.

Para tanto serão realizadas algumas análises referentes ao livro didático de história, e para isso, delimitamos um espaço que compreende as escolas Classes e Parque na cidade de Salvador-Ba no último triênio.³

As apreciações dos livros didáticos escolhidos por essas escolas se constituirão em alguns pilares de discussão. Ou seja, como esse livro se estrutura? Como os capítulos ou temas são apresentados? Neste contexto, é importante tentarmos compreender se são apresentados conceitos que visem mudanças procedimentais e atitudinais que possam representar de alguma forma os estudantes negros (as) construindo uma relação mais estreita no que se refere à diversidade sócio-cultural e étnico-racial, provocando-nos a olharmos de forma mais crítica em relação aos processos históricos na sociedade.

Perceber como são representados temas como: modo de produção escravista, resistência escrava e família escrava são preponderantes para identificar o problema do livro didático. Não menos importante identificar como aparecem os conceitos de raça, etnia e cultura serão de fundamental importância para entendermos que sociedade o livro didático propõe.

Esses temas e conceitos são basilares para a implantação de uma educação étnico-racial diversificada, tendo em vista a multiplicidade social, cultural e histórica da qual a escola pública é servida. Por isso, analisaremos essas questões em específico nos livros didáticos escolhidos pelas já referidas escolas no *capítulo II* deste trabalho.

Ações que visam à positivação da cultura afrobrasileira na sociedade emergiram como frutos dos diversos movimentos sociais organizados o que se materializaram no estabelecimento de uma legislação que paira sobre a educação brasileira, nos currículos escolares. A Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 é o caso mais evidente desse processo de luta.

³BOULOS Júnior, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania** – Edição reformulada do 6º ao 9º ano. – 2a. Ed. – São Paulo : FTD, 2012.

Mocellin, Renato. **Perspectiva história**, 6º ao 9º ano/ Renato Mocellin, Rosiane de Camargo. – 2.Ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2012. – [Coleção Perspectiva].

Com a Lei 10.639/03, percebe-se que há uma tentativa de reparação histórica e equiparação sócio-cultural dos povos que tiveram seus direitos negados, suas histórias silenciadas durante séculos, sendo desta forma, uma estratégia para o combate ao racismo, à desigualdade e ao mesmo tempo, promoção da equidade e reeducação das relações raciais no Brasil.

É importante também entender até que ponto a produção acadêmica, a historiografia e a nova história social da escravidão negra, a Lei 10.639/03 e seus componentes curriculares tem sido referenciais para o ensino de história e para a construção dos saberes nos livros didáticos de história, lembrando, todavia das enormes dificuldades que os profissionais da área do ensino em específico os professores de história da educação básica enfrentam ao assumirem a responsabilidade pedagógica de desconstruir saberes para construir novas perspectivas de saberes.

Ao debruçar-nos sobre os livros didáticos teremos a noção da profundidade que os temas correlatos à cultura do negro no Brasil são abordados e se de fato contemplam a complexidade da realidade social vivenciada historicamente pelo negro na sociedade baiana.

É importante também entender o papel político-pedagógico da disciplina história na educação e suas formas de aplicação para o empoderamento dos afrodescendentes. A inserção da Lei 10.639/03 é um suporte político - jurídico e ideológico que visa uma nova ordem nas relações raciais a partir de temas historicamente silenciados nos currículos escolares da educação básica brasileira, e que para ter satisfação em sua aplicabilidade, passam por questões de ordem ideológica, política, pedagógica, epistemológicas entre outros fatores.

O terceiro capítulo desta dissertação tem como base uma avaliação qualitativa sobre o livro didático, a partir de questionários aplicados aos professores das escolas Classes e Parque, com o objetivo de perceber por parte do professor a ciência dos conteúdos estabelecidos e as possibilidades de intervenção pedagógica, no caso de serem constatados a insuficiência de conteúdos.

Os temas que privilegiem a história e a cultura afro-brasileira deveriam estar definitivamente contemplados de forma transversal em todos os conteúdos selecionados dentro do livro didático de história, pois, são de primordial importância, uma vez que, de acordo com pesquisas anteriores, o livro didático é o principal

recurso disponibilizado para a construção e aquisição do conhecimento por parte dos alunos da rede pública de ensino.

Analisar o Guia de Livros Didáticos PNLD 2014,⁴ será de suma importância, pois, no momento em que é confrontado com as análises mediante os questionários e cruzado com informações oferecidas pela LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre essas, uma em particular, a já referida Lei 10.639/03 incluída no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, encontramos todas as informações pertinentes para a escolha do livro didático, de maneira que objetivamente poderemos verificar a contemplação ou ausência dos temas trazidos pela 10.639/03, bem como das suas aplicabilidades em sala de aula, as relações estabelecidas com a produção acadêmica sobre a História afro-brasileira e os conteúdos ministrados e construídos na educação básica.

Capítulo I – O livro didático: breve panorama e a interface com a nova história social da escravidão

A princípio é importante dizer que os primeiros estudos sobre a escravidão negra no Brasil se deram a partir do início do século XX numa sociedade ainda com resquícios ideológicos racistas, legitimados pelo chamado “racismo científico”, desqualificando o negro e sua cultura em seu aspecto geral identificando no negro um agente negativo na formação da sociedade brasileira.

Casa – grande & senzala, obra escrita por Gilberto Freyre em 1933 tem uma importância muito grande para a historiografia, principalmente por ser o ponto de partida dos estudos sobre a sociedade patriarcal do nordeste brasileiro, apesar de relatar brandamente sobre as relações sociais desenvolvidas entre senhores e escravos, especificamente, considerando a miscigenação como ponto crucial para o estreitamento das relações entre senhores e escravos, entre a casa – grande e a senzala em uma sociedade de caráter totalmente paternalista.⁵ Esta obra de Freyre seria utilizada pelas elites brasileiras como suporte teórico para sustentação de que vivíamos uma “democracia racial”.

⁴Plano Nacional do Livro Didático.

⁵FREYRE, Gilberto, 1900-1987. **Casa-grande & senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** – 51ª ed. Ver. – São Paulo : Global, 2006. p. 33.

É necessário entender a obra e o autor como frutos de uma sociedade ainda conservadora. No entanto, nas décadas de 1940 e 1950 emerge uma nova concepção criando uma nova corrente historiográfica que contrapôs o pensamento Freyriano, tendo em vista a proporção internacional que a obra de Freyre tomara. A derrota do nazismo no pós-guerra e a luta dos negros norte-americanos pelos direitos de igualdade racial e de cidadania irão influenciar novas abordagens sobre o tema especialmente no Brasil.

Segundo Suely Robles Reis de Queiroz a historiografia sofre um avanço no sentido teórico e metodológico. Sobretudo no momento em que historiadores norte-americanos passaram a defender a tese de que a peculiaridade da escravidão moderna no tempo e no espaço seriam irrelevantes para a manutenção de padrões comuns, inexistindo um sistema mais brando do que o outro. Queiroz também vai dizer que:

No Brasil, a repercussão de tais ideias somou-se à progressiva conscientização das condições periféricas a que sempre esteve submetido o país no quadro das relações internacionais, à maior visibilidade das injustiças e tensões sociais, ao crescimento do nacionalismo. Foi um tempo de efervescência política e intelectual em que o interesse por classes expropriadas e minorias oprimidas também mudou a historiografia da escravidão.

Nesta, desde logo podem ser citados os nomes como Florestan Fernandes, Otávio Ianni, Emília Viotti da Costa, Fernando Henrique Cardoso, cujas teses divergem diametralmente das de Freyre.

Para eles, a escravidão é pedra basilar no processo de acumulação do capital, instituída para sustentar dois grandes ícones do capitalismo comercial: mercado e lucro.⁶

Muitos desses pesquisadores estavam envolvidos em projetos de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil e que, no dizer de Fernando Henrique Cardoso, o lucro demandava do trabalho compulsório que por sua vez dependia da coerção e repressão, e que a violência nesse caso manteria o “status quo” das relações escravistas e transformava o cativo em “coisa”, criando neste, o sentimento de autonegação enquanto homem.⁷ Essa corrente de pensamento estava assentada no “enfoque sociológico das relações sociais e na discussão da natureza capitalista

⁶QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de. “Escravidão Negra em Debate”. In: **Historiografia brasileira em perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 106.

⁷CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

da economia escravista”.⁸ Surge Também em uma época marcada pela incorporar de conceitos marxistas como suporte teórico, algo que se manteve na dianteira das discussões até as décadas de 1960 e 1970.⁹

Uma nova geração de historiadores vai surgir no cenário social e político brasileiro, entre eles Jacob Gorender (1978) que em *O escravismo colonial* vai trabalhar com a noção de “modo de produção escravista colonial” na qual o autor vai destacar a violência como principal fator da debilidade vital do cativo em face dos castigos rotineiros que serviam tanto para reprimir quanto para ensinar.¹⁰ Já Clovis Moura se antecipa na vanguarda dos estudos sobre rebeliões escravas no século XIX, na Bahia.¹¹

A década de 1980 vai se mostrar mais profícua, ampliando as possibilidades de análises sobre a escravidão e renovando a historiografia sobre o tema em uma conjuntura social que contribuiu, especialmente com a criação dos cursos de pós – graduação e as intensas mobilizações sociais.

As formas de luta social em 1980 vão inspirar os sociólogos, antropólogos e em especial os historiadores, que deram atenção especializada a temas como a história do trabalho e dos trabalhadores em diversificados períodos com abordagem que não se limitava tão somente ao sistema de produção, mas incluíam movimentos de resistência, da cultura em nuances diversas do cotidiano e da convivência de vários sujeitos históricos, assim como os conflitos do dia a dia, família e religião.

A partir deste contexto é que emergem as releituras da escravidão brasileira, sendo que os historiadores revisionistas apoiavam-se nas principais linhas de pensamento contemporâneo da história, sendo eles, “a história das mentalidades e do cotidiano, atrelando-se, às linhas mestras que definem a historiografia

⁸SOUZA, Laura de Mello e. **O escravismo brasileiro nas Redes do Poder: comentário de quatro trabalhos recentes sobre escravidão colonial**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 134.

⁹É perceptível ao abordarmos a obra de Florestan Fernandes sobre a vertente epistemológica escolhida pelo autor de **A integração do negro na sociedade de classe**, no capítulos I “O negro na emergência da sociedade de classe”, “O negro e a revolução burguesa”, “Expansão urbana e o desajuste estrutural do negro”.

¹⁰Jacob Gorender (1978) vai refletir sobre “O novo modo de produção escravista” resgatando a noção de sistema escravista e sistema colonial a fim de assentar suas ideias relacionando-as a um modo de produção peculiar existente no Brasil e com leis de movimentações próprias. A historicização sistemática do modo de produção brasileiro desde a colonização do território nacional brasileiro foi a sua base para caracterizar o modo de produção escravista colonial, explicar a ocupação, a forma peculiar da escravidão brasileira, a circulação e a produção.

¹¹MOURA, Clóvis. **Brasil, raízes do protesto negro: raízes do protesto negro**. Global editora, 1983.

contemporânea”.¹² Poderosamente influenciados por E. P. Thompson e Michel Foucault, especificamente na obra deste último.

Conceitos como o de experiência social e cultura formulado por Thompson, redimensionados, sobretudo para as relações de poder na escravidão, contribuíram para a elaboração de novas perspectivas assim como o acolhimento de novas fontes documentais garimpadas nos arquivos por diversos historiadores.

As documentações se expandem no momento em que testamentos, inventários pós-morte, certidões de nascimento, de óbito e de casamentos, cartas, boletins de ocorrências policiais, jornais irão compor uma gama de informações na construção do conhecimento sobre as sociedades passadas. Desta forma, trazendo uma nova configuração metodológica.

Ao ampliarem o leque de abordagens, temáticas, estenderam também suas pesquisas para além dos grandes centros de exploração da mão-de-obra escrava no Brasil. Souza, em *O escravismo brasileiro nas redes de poder* em 1989 e Florentino, em *A reconstituição de famílias escravas: parentesco e família entre cativos de Manuel de Aguiar (1872)* em 2006 nos faz perceber um processo de regionalização sólida nos estudos sobre escravidão no Brasil.

Katia Mattoso publicou *Ser escravo no Brasil* em 1982, apontando uma nova forma de perceber a história, o próprio título direciona para a visão particular do escravo, uma espécie de acompanhamento tanto individual quanto coletivo do escravo. A obra dividida em três partes onde sintetiza no primeiro a história da África e como eles entendiam o conceito de escravidão, no entanto, o que mais nos interessa é como ela aborda a realidade vivida no Brasil pelos africanos e às formas pelas quais as relações entre senhores e escravizados foram construídas inicialmente através dos laços impostos pela sociedade patriarcal.

Outras formas de socialização do africano se davam no contexto da escravidão das fazendas, nos sertões pecuários, nas minas que se fortaleceria os vínculos afetivos, econômicos e religiosos entre os escravos. Por fim a autora analisa como era o processo de libertação, ou seja, o processo de alforrias, sobre uma provável “miragem da liberdade” e o liberto como “a ponte das relações sociais”, isso a fez compreender a estrutura da escravidão, assim como as formas de pensar de escravos e senhores.

¹²SOUZA, op. cit., p. 135.

Para tanto, Mattoso precisou fazer apreciações em uma vasta documentação como testamentos, cartas de heranças, cartas de liberdades, processos judiciais, arquivos policiais, de associações leigas e religiosas e através da história oral das comunidades afrodescendentes.

Várias outras obras ao longo da década de 1980 foram publicadas por outros autores, a exemplos de *Ideologia e escravidão: Os letrados e a sociedade do Brasil colônia*, de Ronaldo Vainfas (1986) que analisa a produção dos Letrados sobre a escravidão no Brasil colônia onde vai discutir de forma substancial as relações entre escravidão e poder, uma seara pouco explorada pelos estudiosos até então.

Vainfas ressalta a importância da “brecha camponesa” na organização da produção escravista, enxergando nela a possibilidade da tradução de um “acordo entre senhores e escravos”, que ajuda a socializar o africano atuando como um “mecanismo de persuasão capaz de garantir sua obediência e a ordem senhorial” dando vazão a várias formas de imposição de trabalho compulsório.¹³

É obvio que ideologia e poder são interfaces para um mesmo fim, persuasão e coerção em graus variados. Neste caso, é impossível pensar o sistema de produção escravista de forma unidimensional, ou paternalista ou coercitiva, sendo assim, é necessário compreender que as relações escravistas se complementam, haja vista a necessidade de se conduzir um sistema de produção bastante complexo que era o sistema escravista. Pois, ao reconhecer as práticas sociais como conteúdo ideológico, o autor vai considerar a versão ideológica contida nas letras coloniais analisando as relações de produções e circulação de conhecimento.

A natureza econômica e social do escravo é analisada obviamente sob um novo padrão de hierarquização, subordinada muitas vezes ao afunilar as análises das relações de poder nas suas múltiplas gradações, desde as macro relações até as micro relações, o caráter dinâmico do escravismo como articulador, é praticamente pressuposto, ilustrando bem o desprestígio em que se encontra a compreensão institucional da escravidão.

Em *Campos de violência* de Silvia Lara (1988) ao analisar processos judiciais em Campo dos Goitacazes, RJ, de 1750-1808 percebe-se a influência norte americana nos estudos sobre escravidão, fundamental para repensar a questão da escravidão nas cidades. Percebe-se também a influência de Michel Foucault,

¹³VAINFAS, Ronaldo. **Ideologia & escravidão: os letrados e a sociedade escravista no Brasil colônia**. Vozes, 1986. p. 42.

sobretudo, *Vigiar e Punir*, assim como da historiografia inglesa voltada para as classes sociais e para criminalidade direcionada para a problematização marxista a partir de Thompson.

A autora vai de encontro ao que tinha sido produzido até o momento ela irá demonstrar em finais do século XVIII e início do XIX que a relação entre senhores e escravos estava longe da rigidez que muitos pesquisadores lhes atribuíam. Não obstante, autora demonstra os personagens desempenhando funções, ocupando lugares e tomando iniciativas surpreendentes.¹⁴

O feitor ausente, estudo feito por Leila Algranti, tem como objetivo estudar a escravidão urbana no Rio de Janeiro, onde desvenda que esta nunca foi mais branda ou menos rígida do que a escravidão rural. Aí está o embrião das principais questões debatidas pelos demais historiadores citados acima neste trabalho valendo-se da história das mentalidades e do cotidiano, na encruzilhada renovadora de Foucault e do marxismo de Thompson.

Assim como os autores citados acima, Leila Algranti vai discutir na perspectiva de escravidão e poder. A natureza econômica e social é discutida, porém, sobre uma nova ótica e nova hierarquização subordinada muitas vezes ao esmiuçamento das relações de poder nas suas variadas gradações.

O caráter dinâmico do escravismo como articulador das relações sociais é praticamente um pressuposto, ilustrando bem o desprestígio em que se encontra hoje a compreensão institucional da escravidão.¹⁵

Em 1990 Sidney Chalhoub vai propor um estudo sobre a obtenção de alforrias no Rio de Janeiro nas últimas décadas da escravidão na obra *Visões da Liberdade*. Assim diversos estudos foram feitos com base em rígida empiria, galgando descortinar diversos aspectos das relações entre senhores e escravos, percebendo as variadas formas de “resistência e acomodação” vivenciadas no cotidiano dos cativos na escravidão brasileira, as diversas experiências dos negros, entendendo-os como agentes diretos na negociação de melhores condições de vida e de trabalho dentro do sistema escravista.¹⁶

¹⁴LARA, Sílvia Hunold. **Campos da violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro 1750-1808**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

¹⁵ALGRANTI, Leila Mezan. **O feitor ausente: estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro**, Vozes, 1988, p. 224.

¹⁶CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2011, p.99.

Walter Fraga Filho (2006) em *Encruzilhadas da liberdade* irá analisar nas décadas finais da escravidão e nos anos subsequentes após a abolição cruzando uma ampla e variada soma de fontes documentais como cartas, testamentos, inquéritos policiais e judiciários na busca por traçar trajetórias e questões restritas a indivíduos específicos ou até famílias através “ligação nominativa” no cotidiano escravista. As tensões, conflitos e as trajetórias de escravos que fugiram dos engenhos no Recôncavo da Bahia e aqueles que ali permaneceram a negociar com senhores e ex-senhores sua permanência ou sua saída.

A arte de negociar estava realmente no seio da sociedade escravocrata. Entre os outros que se debruçaram sobre os processos de negociação podemos destacar, *Negociação e conflito: resistência negra no Brasil escravista* de João José Reis e Eduardo Silva (1989) onde, no capítulo intitulado “Entre Zumbi e Pai João, o escravo que negocia”, Eduardo Silva irá lançar mão especialmente de cartas e inquéritos policiais.

Contraopondo os estudos iniciais sobre escravidão no Brasil que propunham um regime escravista de caráter brando, assim como a característica submissa do escravo personificado na figura de “Pai João”, expandindo as referências de resistência para além de Zumbi dos Palmares que é também um grande símbolo de luta contra a escravidão.

Reis e Silva conseguem expor diversas formas de resistência e negociação no cotidiano escravista, assim como também provam que os cativos não foram, via de regra, vítimas em todos os casos da escravidão, muito menos heróis. Essa perspectiva foi alvo de críticas no meio acadêmico, sobretudo por Jacob Gorender.

17

Balances feitos referentes aos estudos sobre escravidão no Brasil¹⁸ revelaram avanços significativos desde o centenário da abolição em 1988 no Brasil, assim como a diversificação dos temas, propondo assim, uma expansão do conhecimento sobre escravidão no Brasil. Florentino vai dizer que:

Hoje em dia já não soam estranhos estudos sobre a família escrava (tida antes como aspecto ancilar da história colonial), as irmandades

¹⁷Ver Jacob Gorender com mais profundidade em *Escravidão reabilitada*.

¹⁸Ver texto introdutório de número 52 da “Revista Brasileira de História”, onde há uma análise sobre os avanços da historiografia como a criação dos cursos de pós – graduações influenciaram na produção do tema da escravidão.

negras, os mecanismos e padrões de alforrias, etnicidade, formas de controle social e resistência, tráfico interno e externo de escravos para não falar nos trabalhos acerca do negro no imediato pós-abolição. Melhor são temas encabeçados por profissionais das mais diversas tendências teórico – metodológicas, embora não se possa dizer o mesmo do ponto de vista estritamente ideológico – já não viceja entre nós, por exemplo, o menor traço de uma historiografia, digamos, liberal, da escravidão.¹⁹

Temas como família escrava foram amplamente debatidos no âmbito acadêmico, mostrando as várias funcionalidades que as configurações familiares construídas por escravos e libertos tinham, sobretudo, para a manutenção cultural, social e da memória de África em solo brasileiro. Robert W. Slenes (2011) vai estudar a família escrava no Brasil com a premissa de que a cultura africana irá fundamentar a identidade e firmar laços de solidariedade mútua entre africanos e negros nascidos no Brasil a partir do cativo.

Isabel Cristina Ferreira dos Reis em tese de doutorado (2007) demonstra como as famílias de cativos e não cativos eram influenciadas pela conjuntura socioeconômica e política que regia a sociedade escravista na segunda metade do século XIX na Bahia.

As relações sociais entre africanos e negros nascidos no Brasil de um modo geral, para Reis (2007) irão se configurar a partir da mentalidade de uma sociedade em processo de emancipação, estreitando as ações entre escravizados, negros livres e o Estado.

Nesta circunstância a interação entre sujeitos de estatuto jurídico diferentes, sejam eles por laços familiares consanguíneos, compadrio ou afetivo mostra na formação da sociedade brasileira, sobretudo, a sociedade compreendida pelos escravizados, negros livres, ampliando o conceito de “Família escrava para Família negra”.²⁰

João José Reis em *Rebelião escrava no Brasil. A história do levante dos Malês* (2003), ao se debruçar sobre uma ampla documentação entre as quais estão, os autos da devassa e outros documentos encontrados fora dela. O autor também

¹⁹FLORENTINO, Manolo. Introdução. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 26, n 52, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-018820060002&lng=&nrm=iso Acesso em: 10 fev. 2017.

²⁰Cf. REIS, Isabel Cristina Ferreira dos, “A família negra no tempo da escravidão: Bahia, 1850-1888”. Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade de Campinas (Unicamp), 2007 (Tese de Doutorado).

se baseia principalmente nas falas dos africanos presos e na releitura de depoimentos dos envolvidos e relatos policiais.

Orientado por fontes africanistas e mapas elaborados por Daniela Blinder, nos dar uma compreensão sobre o levante feito por escravos e libertos mulçumanos que viviam na cidade de Salvador na noite de 24 de janeiro de 1835.

A obra propõe relatar as formas de organização, o motivo e o contexto social, político, cultural e religioso dos envolvidos direta e indiretamente no movimento dos revoltosos.

Reis (2003) vai nos trazer também as relações dos mulçumanos, os laços de solidariedade, ancorados na religião e de que forma esta influenciou na forma de pensar a revolta. Dando-nos a compreensão de um ajuntamento de classe baseado na etnicidade e na religião, o que conduziu esses homens a um movimento de resistência.

O breve levantamento aqui feito está longe de esgotar o mapa do debate historiográfico, mas nos dá a noção das produções relativas a diferentes temáticas da escravidão, da complexidade na abordagem metodológica, da amplitude documental e responsabilidade social, política e histórica perante a sociedade.

Partimos da hipótese de que as questões acima sobre a escravidão não sejam algo de conhecimento de todos os docentes da rede pública de ensino em Salvador, ou parcialmente conhecido dado à amplitude e a complexa rede de debates e pesquisas feitas sobre o tema.

Portanto, o currículo escolar deveria ser fruto de uma seleção feita pelos professores do que é ou julgam mais importante para se conhecer. Vemos apenas serem selecionados temas como capoeira, samba, futebol e acarajé como símbolos de uma contribuição da história e da cultura dos negros. Sendo assim, será que essa seleção seria a mais correta para fazer parte do currículo escolar?

A intenção não é deixar perguntas no ar, mas problematizar a questão do livro didático, do ensino de História, da abrangência da Lei 10.639/03 que é muito clara ao afirmar no §2º que os “conteúdos referentes à História da Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, tendo como uma das disciplinas específicas para tal fim, à disciplina História”. Por isso, os temas devem ser contemplados na maioria das unidades dos livros, as lacunas devem ser preenchidas de forma a serem ministradas com devida reflexão.

Por exemplo, se apontarmos a escravidão como tema central no livro didático de História, de início, não haverá nada de positivo dentro da história, a não ser “Zumbi dos Palmares” como símbolo da resistência contra o regime da escravidão no Brasil. Contudo, ao aprofundar os estudos sobre a escravidão percebemos o cotidiano, as formas de pensar e agir, as angústias, a resiliência, a luta, as experiências de vida em comunidades e os laços de solidariedades construídos entre os cativos e não cativos e as individualidades dos sujeitos históricos.

Para tanto, temos que interpretar as nuances que permeiam os debates sobre os livros didáticos. Entender o papel do livro didático, seus avanços, limitações para avançarmos no sentido de propor uma equivalência conteudística qualificada de forma a colaborar para uma sociedade mais igualitária e reeducada no sentido das relações étnico-raciais.

I.I – Qual o problema do livro didático?

Segundo Danielle Parker Andrade Espíndola, os livros didáticos são os principais mediadores da seleção organizada dos saberes escolares e cada vez mais esses livros são objetos de pesquisas de estudiosos, sendo submetidos a diversas críticas e análises profundas de seus conteúdos, assim como a praticidade de propor através destes o conhecimento sistematizado em salas de aulas, levando em consideração a heterogeneidade dos sujeitos que estão inseridos nos ambientes escolares. O que nos faz pensar que o livro deve ter a competência de fazer o público que consome esse produto entender a dimensão da sociedade multiétnica e racial da qual eles fazem parte.²¹ Thaís Nívea de Lima Fonseca (apud Espíndola) vai dizer que:

Esse aumento do interesse pelo livro didático tem várias origens, mas, mais recente, relaciona-se a aspectos bem significativos: o crescimento, de ordem qualitativa da utilização dos livros didáticos nas escolas brasileiras [...]; o crescimento das opções no mercado [...]; as recentes mudanças curriculares promovidas em vários Estados brasileiros [...]; a preocupação da incorporação de novas tendências historiográficas

²¹ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. “O uso do livro didático, em sala de aula, por professores de história”. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. Vol. Dissertação de Mestrado, 2003, p. 26.

consideradas mais avançadas [...]; a constatação de papel de destaque ocupado pelo livro didático na prática pedagógica do professor.²²

Trabalhemos com o pressuposto em primeira instância de que os livros didáticos, mesmo sendo meros produtos comerciais, frutos de compêndios temáticos superficiais e com amplas relações de interesses em diversas instâncias na sua produção – venda e aquisição - são, no imaginário social, o recurso mais usado como norteador do conhecimento sistematizado nas salas de aulas. Assim sendo, esses manuais deveriam minimamente representar a diversidade sócio-cultural de cada região onde estão inseridos. Michael W. Apple menciona de forma bastante elucidativa sobre alguns aspectos para a compreensão do livro didático:

Eles são, ao mesmo tempo, resultados de atividades políticas econômicas e culturais e de lutas e concessões. Eles são recebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. Eles são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder. E o que significam o livro e o seu uso envolve disputas em comunidades com compromissos evidentemente diferentes e também entre professores/as e alunos/as.²³

O interessante é que Apple vai sintetizar de forma crítica o contexto em que os livros didáticos são produzidos, defendendo ainda parcialmente a hipótese inicial levantada por nós. Ou seja, o livro didático é uma prioridade comercial ao invés da priorização de um manual didático que contemple as diversidades em sala de aula, assim como a contextualização dos conteúdos e da importância local em que a escola e conseqüentemente este livro possa estar inserido e atuando como norteador do currículo escolar, pois, segundo Apple, o mesmo livro é fruto de diversos interesses políticos e econômicos que nem sempre visam o interesse da maioria desfavorecida de negras e negros estudantes, em especial, do nordeste brasileiro o que nesta pesquisa busca em especial, a cidade de Salvador.

Em segunda instância trabalharemos com a dupla hipótese de que para além das relações de interesses citado acima, existem questões de ordem política. Então, é necessário perceber como esse livro é utilizado pelos professores de história nas salas de aula. Podemos entender como os manuais didáticos podem ser usados, de

²²ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. "O uso do livro didático, em sala de aula, por professores de história". In: FONSECA, Selva Guimarães. **O livro didático na sala de aula: possibilidades para a prática do ensino de história**. São Paulo, v. 9, n. 19. 1999, p. 197-208.

²³APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática em uma época conservadora**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 74.

forma cronológica, expositiva ou podem ser indagados a partir de seus conteúdos, sejam eles condizentes ou não com a realidade social, histórica e cultural em que as escolas estão inseridas. No entanto, para isso, trabalharemos no terceiro capítulo desta dissertação com a análise do questionário aplicado para os professores das escolas Classes e Parque para podermos ter uma dimensão de como esse livro é utilizado por professores.

Dessa forma, nos aproximaremos do objetivo central desta pesquisa, o de perceber como o negro e sua cultura são trabalhados nos livros didáticos selecionados, partindo dos temas mencionados em sequência.

Trabalharemos em cima dessas hipóteses a partir de três temas específicos: escravidão negra, resistência escrava, e família escrava. Conceitos como “raça, etnia e cultura”, também serão de fundamental importância e serão analisadas as formas como são trabalhados para compreendermos até que ponto uma vasta produção historiográfica disponível na academia tem influenciado na produção dos livros didáticos de história, se os temas citados acima estão sendo contemplados, e em que profundidade. Pois, partindo do pressuposto da existência de um vasto acervo sobre as temáticas acima citadas e, ainda, percebendo as supostas deficiências e dependências que a produção dos livros didáticos têm das Universidades, iremos avançando em nossas análises, confirmando ou não nossas hipóteses.

Ana Célia da Silva vai constatar, ainda na década de 1994, que houve mudanças sim, que o negro deixou de ser estereotipado nos livros didáticos por ela analisados, que passou a ser enquadrado de forma paralela aos indivíduos brancos nos livros didáticos. A autora também traz exemplos de nomes próprios dados aos personagens negros, profissões especificadas, traz a questão de gênero e raça ao perceber a mulher negra como autônoma em suas funções socioeconômicas, as crianças negras em igualdade de oportunidade entre as crianças brancas, ou seja, afirmando o “status quo” de “classe média” dos sujeitos negros.

No entanto vale ressaltar que ainda falando sobre as análises feitas por Ana Célia da Silva percebemos duas questões que constantemente apareciam em suas descrições e análises. Ou seja, vale colocar em baila até que ponto mudou. Percebemos que nas análises os personagens brancos ainda eram ilustrados quase cem vezes mais em relação aos personagens negros. Outro ponto importante é no tocante as características físicas dos indivíduos negros, onde uma em específico

chama atenção, “Os personagens negros não têm traços fisionômicos de sua raça”. Interessante pensar na característica ou padrão de negros que o livro didático pretendia apresentar com essa representação.²⁴

O conceito de “representação social” foi usado pela primeira vez segundo Ana Célia da Silva, por Serge Moscovici em *La Psychanalyse, son image e son public* e traduzida no Brasil em 1978.²⁵ Silva vai mencionar que:

Compreender o conceito de representação social, a sua função em nível do social e seu histórico, bem como “por que” ela é produzida, é importante para as interpretações das transformações da representação social do negro, bem como os determinantes dessa transformação.²⁶

Ao refletir o pensamento acima citado podemos voltar à primeira hipótese. Em um único livro não pode nem deve se ter todo o conhecimento que desejamos, além do mais, não caberia, portanto, é salutar a “seleção de assuntos e temas” para a construção do currículo escolar. Porém, algumas questões devem ser levadas em consideração, sobretudo por entender o conhecimento e a História enquanto disciplina subjetiva e assim não tendo um único ponto de vista como verdade unificada, mas sim, uma História construída com vários pontos de vistas.

Roberto Castelli Junior fala que é preciso refletir sobre aspectos variados do cotidiano e que isso nos permite identificar semelhanças e diferenças, o que permanece e o que se transforma.²⁷

O Livro didático é em si a representação da sociedade estabelecida em forma de assuntos e temas organizados e preestabelecidos. Silva vai dizer que segundo Moscovici “a representação social é originada a partir de um conjunto de conceitos adquiridos no cotidiano das relações interpessoais que age como agente modelador”, por isso, se entende que a representação social não corresponde à percepção real de um determinado objeto.²⁸

²⁴Cf. SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou/ por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011. p. 25.

²⁵MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social** / 5ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.

²⁶SILVA, op.cit., loc. cit.

²⁷CASTELLI JUNIOR, Roberto. **Temas e linguagens da história: ferramentas para a sala de aula no ensino médio.** São Paulo: Scipione, 2009. p. 5.

²⁸SILVA, op. cit., p. 26-27.

Os Manuais didáticos ainda são os principais vetores de aquisição do conhecimento nas escolas públicas brasileiras e por assim dizer em Salvador. Será que os livros didáticos em Salvador-Ba representam minimamente a sociedade local, composta na sua maioria de negras e negros? Essa é uma indagação que trataremos no segundo capítulo deste trabalho com as análises quantitativas e qualitativas dos conteúdos programáticos dos livros didáticos escolhidos pelas referidas escolas.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em fevereiro de 2004 foi elaborado pelo Ministério da Educação uma proposta que visa o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais do país, para isso criou-se a (SECAD), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, atualmente (SECADI), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Essas Secretarias visam implementar políticas de inclusão educacionais em parceria com os sistemas de ensino, partindo do pressuposto principal, o de combater as desigualdades no território brasileiro, assegurando o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental.

Interessante que no mesmo texto enfatiza-se um parecer aprovado em 10 de março de 2004 e homologado no dia 19 do mesmo mês pelo Ministério da Educação sobre as políticas afirmativas na área educacional, garantindo os direitos de negros (as) em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, enfatizando a promoção da formação continuada, qualificando os profissionais para as demandas atuais da sociedade brasileira. Demandas específicas contra o racismo, a discriminação e o preconceito racial efetivando um processo de reeducação étnico-racial que vislumbra uma mudança comportamental.

O texto propõe respostas à angústia que dura mais de 100 anos tomando como base o 13 de maio de 1888 com a promulgação da Lei Áurea. Prevê também, políticas de reparação social, cultural e histórica, além da valorização da História do negro no Brasil, seguida de mudanças profundas no currículo escolar brasileiro, promovendo mudanças epistemológicas a partir da História e da Antropologia, de acordo com as diversas realidades brasileiras.

Baseado na Lei 10.639/03, o MEC executou uma série de ações como cursos de formações continuadas presenciais e a distância para professores, com temas referentes às questões étnico-raciais, publicações de materiais didáticos, realização de pesquisas e investindo na criação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (os NEABs), nas Universidades brasileiras entre outros Núcleos.²⁹

Tendo em foco estes avanços em decorrência da aplicabilidade da lei 10.639/03 será que os livros de História estão levando os estudantes à construção de um pensamento crítico ao ponto de causar mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais?

Porém, como atender à todas as mudanças e inserções de temas e conteúdos para uma prática docente mais enfática na aplicabilidade da Lei 10.639/03 e aproveitar o conhecimento produzido nas Universidades de forma mais prática e acessível aos estudantes do ensino médio? Ou seja, como traduzir esse conhecimento no ensino de História, é o que iremos discutir a seguir.

I.II – Ensino de história e a transposição dos conteúdos

Trataremos desse ponto principalmente a partir de algumas transformações que irão ocorrer na prática do ensino de história principalmente nas décadas de 1980 e 1990, haja vista os processos políticos e sociais que o Brasil atravessava no período da redemocratização política e da participação popular efetiva nas discussões que visavam a transformação do cenário político nacional.

Concomitantemente a essa conjuntura política é que as energias foram sendo redirecionadas para o processo de ensino e aprendizagem e o papel social e político da disciplina História na formação de novas cidadanias, Lana Siman, vai dizer que:

²⁹ Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. / Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013, p. 10-18. Refiro-me a este texto por que é uma espécie de bússola para a implementação da Lei 10.639/03 em todos os seus aspectos, políticos, ideológicos, epistemológicos, sociais, culturais e histórico com anotações e dados específicos que elucidam como o Governo Federal visa efetivar o ensino de história da África e afro-brasileira nas escolas brasileiras.

A atenção de muitos professores e pesquisadores se deslocou das temáticas e abordagens que privilegiavam o desvelamento das conexões existentes entre ensino de História e ideologia dominante manifestas nos livros didáticos, nos programas de ensino, nas práticas de sala dos professores, nos programas escolares para o entendimento dos processos de ensino-aprendizagem situadas numa perspectiva inovadora do ensino de História.

Esse conjunto de novas preocupações situadas no campo de ensino-aprendizagem vem sendo impulsionadas por um desejo de contribuir para a formação de uma nova cidadania – a cidadania participativa – a qual requer uma atenção particularizada para os processos de formação dos sujeitos na construção de sua historicidade e na aquisição de instrumentos para a compreensão da realidade histórica social. Esta nova função social atribuída ao ensino de História vem sendo alimentada, por aquelas que se produzem no campo pedagógico.³⁰

Assim como a História enquanto disciplina passa a ter uma renovada responsabilidade social e política, o professor também passa a desempenhar um novo papel perante o saber histórico e o fazer saber, ou seja, o professor é a interface entre estudantes e o livro didático, proporcionando-os construir-se enquanto sujeitos históricos como fala Eric Hobsbawm, “membros da comunidade humana fazendo-os se relacionar com o passado”, passados este que “é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade”³¹.

A consciência a que Hobsbawm se refere está atrelada a aquisição do conhecimento, porém, segundo Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky, o conhecimento na contemporaneidade está sendo desvalorizado em detrimento da informação, sendo que esta só pode ser estabelecido como conhecimento a partir da sua devida organização.

Pinsky e Pinsky vão dizer que:

É necessário, portanto, que o ensino de História seja revalorizado e que os professores dessa disciplina conscientizem-se de suas responsabilidades sociais perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender e – esperamos – a melhorar o mundo em que vivem.

Para isso, é bom não confundir informação com educação. Para isso aí estão à mão, jornais, revistas, a televisão, o cinema e a internet. Sem dúvida que a informação chega pela mídia, mas só se transforma em conhecimento quando devidamente organizada. E confundir informação

³⁰SIMAN, Lana Mara de Castro. “A Construção do conhecimento e do raciocínio histórico e cidadania nas crianças”. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA**, 4, 1999, Rio Grande do Sul. Anais... Ijuí: Ijuí Editora. p. 598 – 605.

³¹HOBBSAWM, Eric. **O sentido do Passado. Sobre História**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

com conhecimento tem sido um dos grandes problemas de nossa educação... Exatamente porque a informação chega aos borbotões, por todos os sentidos, é que se torna mais importante o papel do bom professor.³²

É notório até aqui a percepção e a configuração do processo de ensino – aprendizagem como um processo cujo professor, o aluno, o ensino de História e o livro didático ocupam papéis específicos e importantes bem definidos para que ocorra um desenvolvimento satisfatório na construção dos saberes.

Para isso, o processo de transposição didática se faz tão importante. Foi nos anos de 1980 – 1985 e nas décadas subsequentes que juntamente com a redemocratização política no Brasil haveria uma tentativa de mudanças didáticas metodológicas no ensino de História com base na reflexão dos processos de ensino – aprendizagem, passando a repensar as formas de transpor o conhecimento.

Então, passou a ser desenvolvido um novo conceito de transposição didática que analisava a sociedade como um todo alinhando “tempo histórico” e o tempo cronológico. Dessa forma, segundo Lummertz, “os professores passaram a apontar uma visão de mundo, nova e engajada nas problemáticas sociais, políticas, econômicas e culturais que permitiu em seguida de forma ainda genérica, uma visão holística”.³³

Sobre a transposição didática Maria Auxiliadora Schmidt esclarece da seguinte forma:

Em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade de historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico.

Assim o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de fazer o aluno participar do processo do fazer, do construir a história. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao processo de elaboração do conhecimento.³⁴

A sala de aula nessa perspectiva se torna um local substancialmente de criação, construção e troca de conhecimento, todavia, somente em finais do século

³²PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi: “POR UMA HISTÓRIA PRAZEROSA E CONSEQUENTE”; In: **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. Leandro Karnal (org.). São Paulo: Contexto, 2010. p. 22.

³³LUMMERTZ, Frank, Cardoso. “A transposição didática no ensino de história: por uma visão holística”. 2009. p. 5.

³⁴SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “A formação do professor de história e o cotidiano na sala de aula”. In: BITTENCOUT, Circe. **O saber histórico em sala de aula**. 1998. p. 54 – 66.

XX e início do século XXI é que a educação brasileira irá atentar para um ensino de História mais crítico, explorando mais possibilidades do processo de ensino-aprendizagem. De certa forma, a partir daí os professores passaram a ter uma liberdade maior, especialmente para escolher os conteúdos. Para Maria Auxiliadora Schmidt “o fazer histórico” passa pelo procedimento da transposição didática trabalhando a compreensão e a explicação da História.

Para Schmidt o tema é abordado como uma problemática de suma importância, trazendo múltiplas possibilidades e questionamentos. O elemento causal dentro da História é tratado com pontual distinção. Segundo Schmidt, a História tradicional se refere a esse elemento de forma a priorizar a linearidade e a noção de fatos históricos, o que para autora deve se ter atenção diferenciada na busca dos elementos causais sem a predeterminação de causa – acontecimento – consequência, mais sim dentro de uma abordagem holística e concatenada.

É importante entendermos que o processo de transposição didática está intimamente ligado à maneira como se ensina e como se aprende, é justamente a interface entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, envolvendo a prática docente em uma troca de aprender e aprender a ensinar. Os conteúdos têm que ser transpostos de forma que contemple a diversidade sócio-cultural da sala de aula. Para isso, é necessário que professores desenvolvam habilidade que facilitem a contextualização, fazendo desta uma arma imprescindível para a transposição didática.

Circe Maria Fernandes Bittencourt vai apontar para questões que permeiam o processo de ensino-aprendizagem e a transposição didática dentro de uma perspectiva “autônoma”, defendida também por nomes como Ivor Goodson. Porém, muitos professores defendem a ideia da hierarquia do conhecimento, sendo assim, as disciplinas escolares decorrem das ciências eruditas são totalmente dependentes das Universidades. Bittencourt vai nos dizer sobre a hierarquia do conhecimento da seguinte forma:

Esses agentes garantem as escolas o fluxo e as adaptações dos saberes provenientes das ciências produzidas nas academias. [...] Segundo esse ponto de vista, a escola é um lugar de recepção e de reprodução do

conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de “transpô-lo” e “reproduzi-lo” adequadamente.³⁵

Sendo assim há de se pensar a produção do conhecimento acadêmico dentro do âmbito da construção dos saberes escolar, especialmente temos que pensar como transpor o conhecimento acadêmico para o ambiente escolar, pois, é o que dará suporte para a crítica do ensino de história enquanto disciplina. Ao inferir uma crítica à transposição didática tradicional, é que o inglês Ivor Goodson se refere à disciplina escolar como uma entidade “autônoma”, considerando as relações de poder intrínsecas as escolas o que Bittencourt esclarece:

A disciplina escolar não se constitui pela simples transposição didática do saber erudito, mas, antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, científico e escolar.³⁶

Bittencourt em suas definições sobre a “autonomia” das disciplinas escolares corrobora com Ivor Goodson entendendo a escola como uma Instituição que apesar de seguir uma lógica específica, na qual vários sujeitos estão direta e indiretamente ligados, tanto externos como internamente, a escola deve ser encarada como um local em que se desenvolve uma produção de saber próprio.

Olhando para a escola como um “campo autônomo” de produção de conhecimento é necessário perceber que a escolha dos conteúdos escolares é de suma importância, e, que, todavia dependerá das metas pretendidas pelo professor. Desta forma, será dentro do campo de liberdade do professor, um medidor de conhecimento passado e do conhecimento adquirido é que irá se ter uma proposta de continuidade na produção do conhecimento escolar.

Em síntese, Schmidt e Pinsky corroboram no sentido em que os alunos têm que se sentir parte do processo histórico, apesar destes não poderem voltar no tempo, nem viver realidades de outrora, ainda sim, esses podem indagar a História através dos livros, sobretudo os livros didáticos de história tendo na interface com o livro, o professor, que através da transposição didática, como afirma Schmidt, dará

³⁵BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Polêmicas sobre a concepção de disciplina escolar”. In: **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004. p. 35-55.

³⁶Ibidem., p. 49-55

condições destes fazerem parte da construção da história encarando a própria atividade de historiador, como afirma Ivor Goodson, tendo na história como uma disciplina escolar em um campo “autônomo” na produção do conhecimento escolar.

Pinsky vai afirmar o papel transformador da história quando a mesma é oferecida de forma que seja praticada a “inclusão histórica”. A forma holística de pensar traz uma nova perspectiva ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente ao levar em consideração a interligação de todas as partes correlacionando processos, fatos, sujeitos, agentes históricos de forma sistêmica, ou seja, o todo determina as partes que o integram e não o contrário, desta forma, ampliará as linhas de questionamentos entre professores e alunos frente a questões sociais como a fome, a guerra e as questões climatobotânicas presumindo a formação de novas cidadanias.

Pensando assim talvez tenhamos que repensar a História ou o que é História ou até mesmo, História para quem? Como cita Keith Jenkins, repensar a História é justamente diferenciar o ofício do historiador e o seu objeto que é o passado, ou seja, História e passado são coisas distintas e isso tem que ser elucidado para os estudantes. Saber indagar o livro didático e todo o conhecimento sistematizado tem que ser um exercício constante para que haja uma inclusão histórica entre estudantes e o conteúdo.

Segundo Jenkins a construção do conhecimento está atrelada a três campos teóricos básicos, são eles; epistemologia, metodologia e ideologia. Esses três campos teóricos explicam o que é História, a epistemologia forma o campo do conhecimento e da seleção do que se deve saber, a metodologia visa o confronto dos dados, das fontes, dos relatos e das narrativas construídas pelos historiadores na construção da história. Isso nos leva a pensar na impossibilidade de construir um pensamento crítico nos estudantes se uma única fonte de conhecimento lhe for apresentado. A Ideologia está ligada aos filtros culturais, sociais e políticos de cada historiador e como esses influenciarão mesmo que inconscientemente, e mesmo com todo o rigor metodológico, ainda sim, influenciará na interpretação dos fatos e processos.³⁷

Pensando desta forma, assuntos, temas e conceitos por vezes ficam restritos aos professores sendo que não deveriam, se pensarmos como exposto acima, ou

³⁷ JENKINS, Keith. **A história repensada**. 3. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. p. 24-33.

por escolha, ou por falta de escolha, isso pode ser justificado também por conta dos cronogramas escolares. Porém, tanto a visão holística quanto a forma de repensar a História chega para os docentes como uma forte ferramenta em sala de aula e, no futuro poderá servir como vetor para a difusão de assuntos curriculares que outrora ou até mesmo na contemporaneidade margeiam os temas e assuntos que contemplam a maioria dos currículos escolares.

A abordagem dos assuntos e temas selecionados poderia acontecer no plano da transposição didática. A problemática se inicia a partir de como tais conteúdos poderiam ser apresentados para os alunos, proporcionando uma aprendizagem crítica e próxima da disciplina História, relacionando-se com o fazer histórico.

Um exemplo pode ser dado. Como poderia ensinar a “ditadura militar”? Estudar a história dos movimentos sociais que contribuíram para o processo de redemocratização do Brasil ao invés de uma cansativa lista de Governante de Estado seria uma forma de abordagem que visaria alcançar uma compreensão mais ampla do tema.

A escravidão no Brasil: a princípio, volto ao questionamento feito no início deste trabalho. Qual interesse estudantes negros, por exemplo, teriam ao estudar tal tema? Supomos que nenhuma. Para Gilberto Freyre o Brasil era um paraíso harmonioso entre as raças, idealizado pelo próprio Deus que fez o africano predisposto ao trabalho braçal nos trópicos, convenientemente, a cultura do português seria caracterizada pela sua predisposição a miscigenação característica de seu cotidiano com os Judeus na Península Ibérica.³⁸

Porém, uma abordagem mais holística pode-se fazer necessário, na tentativa de aproximar os estudantes da disciplina história, tendo em vista que a escravidão é um fenômeno histórico justificador da base sócio-cultural brasileira. Então, o tema da escravidão poderia ser abordada a partir de várias perspectivas, sendo esses “o negro como a principal mão-de-obra especializada do regime escravistas”, desta forma abordando várias nuances do modo de produção, “o papel da família escrava na resistência e manutenção da cultura africana no Brasil”, assim, dentro da perspectiva holística poderíamos ampliar o ensino da temática demonstrando os agentes positivadores da história do negro no Brasil escravista.

³⁸FREYRE, op. cit., p. 66-81

Sendo assim, temos na escravidão temos a origem do racismo, do preconceito contra as mulheres, em especial as mulheres negras, na escravidão têm a imposição histórica dos diversos tipos de trabalho braçais e o ranço cultural dos preconceitos velados sobre a égide do mito da “democracia racial” no Brasil.

A origem do preconceito de gênero, raça, contra o trabalho manual e as consequências na sociedade brasileira até os dias atuais, a vida dos escravos no cotidiano da sociedade escravista, seja no trabalho, seja na senzala, as revoltas contra o sistema escravista e as formas de resistência e acomodação, seria uma forma de abordagem holística, de pensar esses temas nos livros didáticos de história. Os temas devem ser abordados de forma a aguçar a criticidade nos estudantes construindo as bases para uma sociedade que luta contra o preconceito e a desigualdade.

I.III – Raça, Etnia, Cultura e a importância da reeducação das relações étnico-raciais em sala de aula

É importante frisar a importância da inserção e discussões dos conceitos básicos de raça – Etnia – cultura nos livros didáticos de História no ensino fundamental, tendo em vista a diversificação étnica que compõem o ambiente escolar. A educação básica tem a finalidade de ampliar o horizonte de conhecimentos dos estudantes proporcionando-lhes uma formação crítica para a formação de uma nova cidadania, aceitando a si e o outro como diferentes em suas perspectivas raciais, étnicas, culturais e econômicas.

Propor conceitos como estes no cotidiano de estudantes do Ensino Fundamental II é proporcionar a possibilidade de mudanças atitudinais e comportamentais no presente e no futuro, haja vista que, no artigo 22 seção I da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional enfatiza que essa etapa do ensino tem como uma de suas prerrogativas básicas preparar os estudantes para estudos posteriores.³⁹ Tais mudanças, para os estudantes em face das questões como identidade e afirmação, respeito à diversidade e empoderamento só se concretizariam a partir de mudanças procedimentais na prática docente.

³⁹Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. (1996).

Ao encarar a missão de incluir as discussões sobre raça, etnia e cultura, em todas as unidades, semestres, seja qual for o modelo, o professor assumirá um papel de transformar questões que outrora se apresentavam como transversais no currículo dos estudantes, em algo palpável do cotidiano de cada indivíduo presente no contexto em sala de aula. Podemos encarar esta ação como mudanças procedimentais, ou seja, uma mudança de postura de como usar o livro didático de História.

As mudanças metodológicas são necessárias de acordo com a quantidade, a diversidade e o local onde estudantes e escolas estão situados, sendo de suma importância a construção de um pensamento que inclua todos os estudantes como sujeitos operantes da História local, regional, tanto negros como não negros, evitando sentimentos de estranheza e de autonegação de suas culturas.⁴⁰

Mostrar a importância que o povo negro teve e tem desde os primórdios da construção da nação brasileira, é discutir dentro de uma perspectiva em que permeiam os conceitos raça – etnia – cultura. É falar de um passado que o negro existe, que o negro colaborou, que o negro não foi só vítima, é fazer os estudantes se reconhecerem em cada personagem no tempo e no espaço, no passado e no presente.

Ao negligenciar o valor histórico e cultural das culturas de matrizes africanas nas escolas, deixando-as de forma marginal e literalmente transversal, estamos reforçando a *ideologia do branqueamento* na sociedade brasileira.

Ajudar a emergir cidadãos com novas perspectivas de cidadania é fazer um enfrentamento à ideia de “democracia racial” no Brasil, é lutar por igualdade de oportunidades e, sobretudo pelo respeito às diferenças. Ana Célia da Silva em *A discriminação do negro no livro didático*, vai dizer que:

O respeito às diferenças implica numa reciprocidade na igualdade de relações. Como não é possível estabelecer relações recíprocas de direitos e respeito em um sistema baseado na exploração do outro, desenvolve-se toda uma ideologia justificadora da opressão e inferiorização, objetivando a destruição da identidade, auto-estima e do reconhecimento dos valores e potencialidades do oprimido, com fins de subordinação.⁴¹

⁴⁰Silva, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Universidade Federal da Bahia. 2. Ed. – Salvador: EDUFBA, 2004. p. 36.

⁴¹Ibidem. p. 31-36.

Marginalizar o conceito de raça, tratando-o de forma esporádica no livro didático ou em sala de aula é colaborar para o que está posto como padrão religioso cultural, comportamental social e estético. Desta forma, contribuirá para a cultura do desrespeito e subjugação, especialmente cultural, tendo nos afrodescendentes os maiores prejudicados com a falta de reciprocidade de relações, tendo ainda no século XXI a diferença como parâmetro de inferioridade e superioridade.

Talvez essas mudanças já estejam em curso, mais até que ponto as mudanças de posturas metodológicas tem influenciado no comportamento de alunos negros no Ensino Fundamental? Se ainda não estão em curso, talvez seja um desafio a ser superado. No entanto, o que se espera é que haja uma difusão de uma mentalidade pedagógica pautada na diversidade e na diferença alcançando os estudantes, suas peculiaridades e relacionando-se de forma igual na sua totalidade nas salas de aula, do contrário, ainda teremos auto rejeições, rejeição do negro para com seu povo e sua história.

Tudo o que uma educação étnico-racial baseada na equidade não deve deixar de expor são os conceitos e temas que aprofundem o conhecimento de si e do outro no bojo das relações sociais. Ana Célia da Silva vai dizer que existiram diversas formas de embranquecer a sociedade, desde o envio de um “grande contingente de negros para guerra do Paraguai, ao extermínio do Arraial de Canudos até a falta de atendimento na saúde pública entre outros”.⁴²

A Lei 10.639/03 atual 11.645/08 é um indício de esforços canalizados para que haja uma educação inclusiva, assim como também uma forma de projetar institucionalmente a História do negro no Brasil de forma obrigatória como forma de reparação e equiparação histórica. No entanto, neste trabalho, só poderemos perceber se de fato há uma contemplação da História do negro nos livros didáticos nos capítulos seguintes.

Apontamos que com o advento da Lei 11.645/08 percebemos que há décadas que alguns aspectos da cultura negra têm sido incorporados em projetos educacionais. Mas em que medida? Quem são esses jovens que estão em diálogo com essa possível intervenção pedagógica baseada em uma educação multirracial e multiétnica? No terceiro capítulo deste estudo analisaremos dois questionários com dez perguntas respondidas por professores das escolas Classes e Parque e cinco

⁴²Ibidem. p. 35.

perguntas respondidas por estudantes das mesmas escolas que nos ajudarão a elucidar quem são os estudantes.

O que se espera, contudo, é a efetiva implantação no cotidiano escolar, de uma pedagogia da diversidade e do respeito às diferenças. Reconhecer a importância e os propósitos de se alcançar os estudantes do ensino fundamental é interagir com as características de seus desenvolvimentos e articular a necessidade dos estudantes considerando as especificidades de sua socialização e vivências adversas em função do racismo e da discriminação.

I.IV – Raça: implicações positivas e negativas para a auto identificação no livro didático

Existe uma necessidade de se discutir o conceito de raça como eixos transversais nas salas de aulas das escolas públicas de Salvador-Ba, sobretudo, a luz dos livros didáticos que se têm em mãos como principal fonte de conhecimento específico e sistematizado por estudantes da rede pública de ensino, sendo esses contemplados ou não com assuntos e temáticas que se referem à cultura dos negros e à formação do Brasil.

Deixar de suprir essa necessidade é correr o risco de cair no engodo da “democracia racial”, ou acreditar que o fato do Brasil ter ampla influência africana, aqui todos são mestiços, portanto, não existem raças e conseqüentemente não existe racismo no Brasil. Assim continuariam as brincadeiras e apelidos como: “fala mais que o nego do leite” ou “preto de branco é pai de santo”, os ditados populares como: “vou dormir, pois amanhã é dia de branco” como se negro não gostasse de trabalhar, todos com as pitadinhas racistas de todos os dias.

Impossível discutir sobre raça e não falar do racismo e dos diversos estereótipos atribuídos ao povo negro, sobre isso Ana Célia da Silva vai dizer que:

O estereótipo é uma visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou grupo qualquer, utilizada para estimular o racismo. Ele constrói ideias negativas sobre o outro, nascida na necessidade de promover e justificar a agressão, constituindo um eficaz instrumento de internalização da ideologia do branqueamento. ⁴³

⁴³Ibidem. p. 47.

Silva reitera que os estereótipos são causas negativas de auto percepção, pressupõe-se que nenhum jovem negro (a) gostaria de ser o “negro do leite”, levando em consideração a conotação que esse apelido carrega, até mesmo “pai de santo”, não pela função importante dentro de uma perspectiva religiosa, mas pelo sentido pejorativo ao qual é atribuído. Com isso, é salutar entender os processos de autonegação vividos por muitos jovens negros (as), de rejeição de si e de sua cultura ancestral, pois, os estereótipos minam a auto estima a ponto de se sentirem inferiores por conta de suas diferenças fenotípicas, religiosas, culturais e econômicas.

Nesse contexto, percebemos a escola e os professores como mediadores do que muitas vezes é entendido como a verdade universal no âmbito escolar, assim como o livro didático, que, ou por imagens estereotipadas do negro, ou por insuficiência ou ausências de conteúdos interajam positivamente com os afrodescendentes na escola pública.

Os livros didáticos são frutos ideológicos para um modelo de sociedade que se pretende criar. Os conteúdos atribuídos ao livro sendo estereotipados ou não, suficientes ou não, são em suma uma prova da imposição política dos agentes dominadores na sociedade. Por isso, não se deve entender como suficientemente enquadrado na Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 proposições superficiais que caracterizam mais a ausência e omissão do que efetivação.

Segundo Rita de Cássia Fazzi, os primeiros estudos sobre relações raciais na infância aconteceram nos Estados Unidos na década de 1930,⁴⁴ fixando um amplo debate sobre a classificação racial baseada tanto na consciência racial como a não consciência racial de crianças e jovens adolescentes nos Estados Unidos e no Brasil.

Fazzi faz um debate que aponta para alguns caminhos e conclusões sobre a classificação racial. A autora cita Clark & Clark, Davey e Norburn sendo que estes identificam em crianças negras problemas de aceitação de sua negritude e dificuldade de assimilação de suas identidades sociais. Partindo desses pressupostos, os autores citados notaram que as crianças com até sete anos possuíam diferenças na cor da pele.

⁴⁴FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos.** – 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 53.

Desta forma, entenderam que a consciência de raça não estava totalmente desenvolvida ao nascer, ou seja, a relação entre a consciência racial e a diferença da cor da pele está na faixa etária dos indivíduos, indivíduos com até sete anos tinham problemas de aceitação e indivíduos com mais de sete anos, tinham a consciência de sua cor, embora pudessem em alguns casos rejeitar-se. Todavia, esses estudos contribuíram para que fosse decretado em 1954 o fim da segregação racial nos Estados Unidos, tendo tal ato como inconstitucional, ferindo o direito de igual proteção.

Cabe aqui também elucidar o que significa “consciência racial”. Porter 1973 (apud Fazzi) vai dizer que: é “um conhecimento de visível diferença entre categorias raciais, quanto dos sinais perspectivos, através dos quais alguém classifica pessoas nestas divisões”. Só partindo deste pressuposto é que se pode medir o quanto as crianças entendem o quesito raça como uma categorização social, ou seja, avaliando o grau de consciência racial.

A socialização começa através de um processo de classificação em categorias dos diversos sujeitos e acontecimentos. Desta forma, em uma sociedade multirracial com marcantes diferenças na cor da pele, diferentes tipos de cabelo e vestimenta, tais aspectos podem facilmente tornar-se base para a classificação.

Dentro deste fator, consciência racial, surge à categorização racial que por sua vez dará possibilidade de autoclassificação positiva ou negativa, porém, Fazzi entende que nem sempre autoclassificação negativa implica em ausência de consciência racial.⁴⁵ Autores como Aboud (1987) e Ramsey (1987) foram citados por Fazzi no sentido de corroborarem com a premissa de que crianças negras são capazes de identificar categorias raciais na sociedade e por fim Porter afirma a sensibilidade de crianças negras quando estão em contato com crianças brancas. As diferenciações raciais feitas por elas seria importante para que não haja concepções equivocadas por parte das crianças.⁴⁶

Para Lawrence Hirschfeld o sistema de pensamento racial varia a partir da cultura no espaço e no tempo, para o autor questões culturais assim como a política exerce uma força preponderante para a construção das categorias raciais, assim como a solução da problemática da ambiguidade dentro dessas classificações. Nos Estados Unidos, a regra era: “uma só gota de sangue”, essa regra servia para

⁴⁵Ibidem. p. 54-55.

⁴⁶Ibidem. p. 54.

classificar indivíduos que tinham em sua ascendência familiar um dos pais ou avós negros, o que faria deste indivíduo pertencente a uma das classificações raciais.⁴⁷

O exemplo de Valle Silva exemplifica o caso brasileiro e a ambiguidade das diversas classificações raciais, baseadas nas características fenotípicas e socioeconômicas, isso envolve as classificações como “moreno”, “moreno escuro”, “pardo”, “amarelo” e “branco”, sendo na maioria das vezes a terminologia “preta” evitada por ter neste contexto, hipoteticamente, uma conotação negativa.

Essas questões também foram analisadas nos níveis de escolaridade de acordo com a autoclassificação dos indivíduos entrevistados e a proposição do entrevistador, desta forma, Valle Silva constatou o que ele chamou de “efeito embranquecimento” a partir das variáveis econômicas e socioculturais, uma vez que esta última quando desfavoráveis escurece o indivíduo, enquanto a econômica embranquece.⁴⁸

Carlos Hasenbalg vai apontar uma suposta valorização das subcategorias a exemplo da ideia de “mestiço” como uma forma de desmobilizar e fragmentar a identidade do negro, explicando que quanto mais próximo do fenótipo branco e mais afastado do “eu negro” melhor.⁴⁹ Já Consuelo Dores Silva corrobora com a perspectiva de análise de Fazzi,⁵⁰ onde esta última vai dizer que “crianças negras entre 8 e 16 anos vão se auto classificar como morenas, constatando transtornos a estrutura psíquicas causados pelo racismo”.⁵¹

É importante inserir o conceito de raça na sala de aula, tendo como base os livros didáticos e a sociedade que ele, o livro, apresenta para os estudantes, tendo como principal foco a positivação da identidade dos estudantes negros ainda em suas fases de construções cognitivas e emocionais, rechaçando a autonegação e a idealização de uma falsa identidade promovida pelo “mito da democracia racial”. Assim, propondo a noção da convivência e identificação do diferente sem que este se configure um padrão estético a ser desejado.

⁴⁷HIRSCHFELD, Lawrence A. **Race in the making: Cognition, culture, and the child's construction of human kinds**. MIT Press, 1996. p. 56-124.

⁴⁸Ver em Nelson do Valle Silva o resultado da pesquisa com mais detalhes em: Uma nota sobre “raça social” no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, 26, 1994, p. 67-80.

⁴⁹HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 236-237.

⁵⁰SILVA, Consuelo Dores. **Negro qual o seu nome?** Belo Horizonte: MAZZA edições, 1995. p. 24-111.

⁵¹FAZZI, op. cit., p.70.

As características estéticas segundo Oracy Nogueira perpassam por uma escala hierárquica que destaca desde a tonalidade da pele, cabelo, fisionomia, formas de falar e de se vestir.⁵² Fazzi vai concluir que na escala hierárquica das cores, as crianças de cor negra mais escura sofrem mais diretamente com o racismo, sobretudo, pelo fato de ter mais latente as características negroides. Sendo assim, neste contexto a autora ainda reitera a valorização da subcategoria “morena”, que caracteriza um eufemismo do preconceito racial no Brasil.⁵³

Por fim, a manutenção da identidade negra está na positivação, na classificação ou qualificação da categoria preta/negra na sociedade posta para crianças negras, assim como a percepção do diferente como divisor. Por outro lado, a manutenção da subcategoria “morena”, é em síntese uma forma de manutenção do racismo construído para a desqualificação do preto/negro que, no universo das crianças e adolescentes como lembra Fazzi seria facilmente vítima das avaliações negativas.

A positivação no processo de construção da identidade dos estudantes negros se faz de extrema importância, especialmente quando o livro didático, a escola e os professores levam em consideração os filtros culturais trazidos por estes estudantes. Os filtros culturais estão dentro dos aprendizados relacionados com a família, e entre estes estão a estrutura familiar, religião, condição econômica. Segundo Nanci Helena Franco, “o processo de construção da identidade étnico-cultural perpassa pela falta de informação de sua história comprometendo sua auto aceitação e suas relações com o todo”.⁵⁴

Segundo a autora as discussões referentes às questões étnico-raciais devem ser prioridade nas escolas, não fazer isso é uma forma de adotar práticas racistas. Então, conhecer a história do povo negro, é compreender também parte significativa da história da África, berço da ancestralidade afrobrasileira e baiana, é saber como e porque os africanos foram escravizados, é saber dos processos que permearam o cotidiano na escravidão, é conhecer a história de luta e resistência dos negros no

⁵²NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto como branco: Estudo de relações raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor, 1985, p. 76-93.

⁵³FAZZI, op. cit., 86.

⁵⁴Cf. FRANCO, Helena Nanci. “Negras imagens: Um estudo sobre o processo de construção de identidade de alunos negros da escola Tereza Conceição Menezes no Bairro da Liberdade/Curuzu”. **Imagens negras: Ancestralidade, diversidade e educação**. / Org: Maria de Lourdes Siqueira: Belo Horizonte: MAZZA Edições, 2006, p. 195-196.

mundo, assim como no Brasil dando uma dimensão holística para o ensino, e por fim a contribuição dos negros para a formação da história e da sociedade brasileira.⁵⁵

I.V – Etnia e o abrandamento do conceito de raça

A grande discussão que se trava no campo intelectual, ao discutir etnia, é a sua recorrente oposição à raça. Para enfatizar o caráter ideológico da discriminação racial, o termo raça tem sido ultimamente substituído pelo conceito de etnicidade ou grupo étnico.⁵⁶

Apesar das contribuições que o conceito de etnicidade propõe, sobretudo, no que tange aos estudos culturais, nota-se uma fragilidade e ao mesmo tempo um desvio de foco para a discussão racial no Brasil. É imperativo que o conceito de etnicidade amplie os referenciais discutíveis a proporções dos grupos sociais, culturais e religiosos de cada lugar, devido à diversidade de grupos e pessoas, ou até mesmo de pessoas que pertencem a uma mesma comunidade e cultuam religiões diferentes, com pensamentos e propostas de vida diferentes a exemplo das salas de aulas.

Segundo Norberto Bobbio, etnicidade é “[...] um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios [...]”.⁵⁷ Partindo desta ideia, a noção de etnia só tem relevância quando associada à perspectiva da coletividade, do contrário não poderia ter uma base sólida para sustentar na prática, questões isoladas dentro de um grupo nas relações interpessoais.

A decorrência da insuficiência do conceito em tratar da questão racial no Brasil, especialmente o racismo e suas várias formas de agir em todas as instâncias da estrutura social é que estamos propondo essa discussão. Porém, não queremos deixar o conceito de lado, mas, enfatizar que o conceito de etnicidade por si só, abrandaria o racismo, a discriminação e suas formas de manifestação, por isso, é de suma importância discutir etnicidade e raça de forma interativa e dialógica.

Ainda sobre etnicidade Nilma Lino Gomes, entende que:

⁵⁵Idem. p. 199.

⁵⁶GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995, p. 51.

⁵⁷BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992. V.2, p. 449.

Compreendo a importância étnica sobre a questão racial na medida em que ela consegue tratar a dimensão cultural e histórica dos povos estudados e, no caso dos negros, ela nos permite estudar a diversidade e o resgate da ancestralidade, já que nos remete a ascendência africana do negro brasileiro e suas dimensões culturais presentes nos seus descendentes, que constituem o nosso povo. Permitem-nos também, ao realizarmos estudos sobre as relações raciais, incluir uma análise histórica da participação dos diversos povos que formam a sociedade brasileira. Tal procedimento nos levará a realização de pesquisas que considerem a reconstrução das origens do grupo étnico/racial estudado.⁵⁸

Vimos que o conceito de etnicidade nos permite dentro da perspectiva da cultura pesquisar a origem e a contribuição do povo negro na construção da sociedade brasileira. Com isso, nos livros didáticos de história poder-se-ia ser enriquecido no seu conteúdo aproximando cada vez mais os estudantes negros (as) de sua própria cultura, de sua história ao ponto que perceberia a grande importância dos seus antepassados na sociedade em que estes estudantes vivem.

Ao implantar os estudos étnico/raciais nos livros didáticos é possível que haja uma equiparação histórica sobre a hierarquização racial, que, mesmo que não seja algo explícito, o simples fato de haver omissões dos grandes nomes da história afro-brasileira é por si só uma prática racista; assim como não expor a origem e as formas de atuação dos diferentes agentes históricos mediante a discriminação racial é também uma atuação do racismo de Estado.

Na fala de Eliane Cavalleiro, seria no mínimo exagerado supor que a falta de conteúdos como os acima citados nos livros didáticos, e nos planejamentos escolares impediria a promoção de boas relações étnico-raciais.⁵⁹ O silenciamento nas diversas instituições sobre essas temáticas corroboram para que a diferença seja percebida como desigualdade entre negros e brancos. Sobre essa questão em particular Kabengele Munanga de forma pontual vai expor que:

Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que

⁵⁸Ibidem. p. 52.

⁵⁹DOS SANTOS CAVALLEIRO, Eliane, **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Editora Contexto. 2006, p. 27.

aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia.⁶⁰

A partir dos pensamentos acima podemos entender no contexto escolar que não seria casual dizer que deveria haver mais referências que positivassem a construção de uma identidade negra nas escolas. Mas como seria isso? A partir dos livros didáticos. E se esses livros não contemplarem de forma satisfatória? Os professores seriam mediadores dessa insuficiência? Talvez sim, até porque não sabemos se os professores estariam preparados para inserir a temática de forma pragmática. E se as discussões de cunho étnico forem dificultadas? Essa é justamente o centro da ambiguidade entre “etnia” e “raça”. Deve-se ter um cuidado para que não haja abordagens simplistas, apenas pelo viés culturalista.

A escola ao propor uma análise culturalista tem dificuldades em captar o peso do racismo e da discriminação racial. Sendo assim, os cuidados são para que não realizem reflexões apenas culturalistas das relações raciais no Brasil de modo que esse conhecimento não venha ser deturpado e distorcido ideologicamente, sobretudo, pela forma em que o conceito de etnicidade aborda a questão racial, de forma a naturalizar as consequências dos conflitos raciais.⁶¹

Por fim, um indicativo de que ainda persiste um grande conflito e uma disparidade racial mesmo com o advento da Lei 10.639/03 e suas implicações e proposições obrigatórias é que ainda se percebe um quadro desvantajoso nas relações étnicas e raciais dentro da escola, ou seja, mesmo com os avanços na lei, ainda há na efetivação insuficiências que se refletem no desempenho e na permanência de estudantes negros (as).

Nilma Lino Gomes vai afirmar a partir do censo de 2000 que 44,6 % da população brasileira declarada tinham ascendência negra africana, nesse contexto há uma indagação. A educação é um direito de todos, assim como a educação ou reeducação das relações étnico/raciais, portanto, o que o Estado, as Instituições de ensino têm feito para a efetivação da lei? Nilma Lino Gomes, vai dizer que:

[...] dada à responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, dos gestores e dos educadores na supressão do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização

⁶⁰MUNANGA, Kabengele. “As facetas de um racismo silencioso”. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996, p. 213-229.

⁶¹GOMES, op. cit., 1994, p. 51-52.

dessa política ainda carecem de enraizamento. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que os direitos à diversidade étnico-racial sejam garantidos nas escolas, nos currículos, nos projetos políticos-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc.

Com avanços e limites, a lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Eles fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativas voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras reivindicadas pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais partícipes da luta antirracista.

O desencadeamento desse processo não significa o seu completo enraizamento na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de formação inicial e continuada de professores (as). A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presente na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais.⁶²

Percebemos que ainda está longe de uma efetivação mediana das leis que visam à equiparação e reparação histórica, cultural e social do povo negro no Brasil, tendo em vista diversos entraves estruturais que impedem o avanço pleno, pois, tais questões são de caráter emergenciais e estão para além de programas e projetos para educação étnico-racial com efetivações desconectadas da realidade social, regional, local de cada rede escolar.

De fato, há de se pensar e concordar com Gomes, pois a questão racial no Brasil tem que ser uma meta, deve ser incluído em todas as instâncias da educação, no Plano Nacional de Educação, nos Planos Estaduais e Municipais, nas gestões escolares, nos currículos, nas práticas pedagógicas, nas formações docentes iniciais e continuadas. “Tudo isso deve ser encarado como fruto de uma luta que faz parte da cultura social afrodescendente e não dádiva do Estado”.⁶³

I.VI – Cultura afro-brasileira: interfaces para a positivação de uma identidade

Brevemente falaremos não do conceito de cultura, mas o que a cultura proporciona em seus legados para a sociedade envolvida com as diversas manifestações da cultura, ou seja, suas influências na construção de uma identidade negra positivada. Neste trabalho obviamente nos referimos a uma cultura em

⁶²GOMES, Nilma Lino. “Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafio, políticas e praticas”. RBPAAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011, p. 8.

⁶³Ibidem, p. 9-10.

específico, a cultura afrobrasileira, todavia sem deixar de entender que esta faz parte de um todo social, que ao passo que influencia a mesma também é influenciada nas variadas formas de subsistir no tempo, com diversificadas formas de se reinventar.

A escola deve ser um mediador para as relações étnico-raciais e culturais, haja vista o choque “pluricultural” e “multiétnico”⁶⁴ e racial que a escola é preenchida. O livro didático é, a priori, a principal ferramenta utilizada para promover, nutrir e manter uma construção identitária saudável no contexto escolar.

Sendo assim, Edimilson de Almeida Pereira, vai nos dizer que:

Diante disso, o sujeito (em suas práticas individuais) e as instituições da sociedade (em suas práticas coletivas) tem que ecoar os diferentes momentos e processos que atravessam as relações entre o *eu* e o *outro*. Ou seja, aquilo que fazemos, individualmente ou em grupo, exprime em larga medida aquilo que pensamos de nós mesmos e do *outro*. Neste cenário, a escola se torna, inevitavelmente, um lugar privilegiado que reflete, através de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sociais. Daí, a necessidade de educadores e educandos se articularem, a fim de estabelecer redes de convivências que resultem não só no *ensino-aprendizagem* de determinados saberes, mas, para, além disso, na percepção e na aceitação da importância e outras tantas maneiras de viver e de saber.⁶⁵

Sendo assim todos os sujeitos envolvidos são obrigados a interagir com seus pares formando uma rede de relações interpessoais, definindo mecanismos de interação com aquilo que é mais latente uns nos outros, ou seja, o choque cultural em face da multietnicidade que permeia a escola é permeada, seja por padrões estéticos, ou correlações de poder. Pereira vai entender essa questão como “sistemas de relevância”.⁶⁶

As interações irão resultar em atos de violências através da intolerância, que evitam a negociação por espaços de convivência, todavia, também culminará em relações de tolerância que transformam indivíduos e grupos em parceiros que se respeitam e constroem espaços comuns para a vida social.

⁶⁴ Entendo como choque pluricultural a convergência de diversos filtros culturais manifestos nos sujeitos inseridos no processo de sociabilização escolar. Ao passo que a questão multiétnica, dentro desta convergência sociocultural é percebida na sua multiplicidade de grupos que estão unidos e reunidos pelos diversos pontos das manifestações culturais, sendo elas religiosas, formas de vestir, falar, por laços de parentesco, laços comunitários, cor da pele entre outros que definem a unidade dos grupos em sociedade.

⁶⁵PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. – São Paulo: Paulinas, 2007, p. 15.

⁶⁶Ibidem, p. 16.

A dialética complexa desenhada pelas relações interpessoais e de grupos sociais nas escolas, na sala de aula, expõe os sujeitos através de suas culturas manifestas em suas práticas, tornando palpáveis as formas de apreensão do mundo ao seu redor demonstrando um indicador de status sociais variados de acordo com cada grupo.

Diante do quadro étnico-racial diversificado nas escolas públicas de Salvador nós indagamos de que forma a cultura, ou o ensino da cultura, em especial, a cultura afro-brasileira, pode contribuir para a positivação da identidade de jovens negros (as)? Pereira nos trás uma reflexão em forma de exemplo, onde ele retrata uma situação muito comum na contemporaneidade:

[...] Considerando mais de perto as sociedades contemporâneas – nas quais os diferentes sistemas são aproximados com uma velocidade cada vez maior – é possível depreender o significativo papel destinado à escola e às ações educativas. As fronteiras entre grupos sociais – embora, em muitos casos, marcados com rigidez em função de interesses políticos, econômicos e religiosos – não deixam de ser constantemente atravessadas por indivíduos de diferentes procedências.⁶⁷

Os confrontos culturais são cada vez mais constantes no cotidiano, assim como as trocas culturais tanto em espaços públicos como privados, seja entre indivíduos em eventos familiares ou acordos oficiais entre Governos, a exemplo dos intercâmbios universitários. Pereira ainda fala sobre a questão cultural e o sentimento de pertencimento que ela nos lega ao citar o cotidiano de um vendedor ambulante da cidade de Pirapora (MG), que às margens do rio São Francisco transformou o “tradicional” pão com carne, em “*dog barraqueiro*”. Entendendo que o vendedor se apropria da língua inglesa dando uma dimensão global ao seu produto fazendo alusão às multinacionais de *fastfoods*, todavia, fazendo com que os consumidores locais se sentissem contemplados, se sentissem pertencentes à essa mescla cultural que é de lá, mas também é cá.⁶⁸

É nessas condições de convergências culturais que a escola deve reavaliar suas formas de amparar os diversos sujeitos que compõem as salas de aulas. Pensando nesta perspectiva que os (PCN) Parâmetros Curriculares Nacionais

⁶⁷Ibidem. 17.

⁶⁸Ibidem. 17.

passaram a nortear a escola, fazendo não só refletir como respeitar e reconhecer as diversidades de filtros culturais.

A presença africana na sociedade baiana é tão explícita, porém não valorizado que apontamos uma série de indicativos sociais e culturais que remontam a reelaboração cultural em terras brasileiras.

Segundo dados reconhecidos por diversos estudiosos, o Brasil recebeu cerca de quarenta por cento dos quase dez milhões de africanos que foram transportados para as Américas no período compreendido entre os séculos XVI e XIX. Esses números por si só, indicam as estreitas relações que, ao longo do tempo, foram sendo tecidas entre o Brasil e o continente africano. Pensar o Brasil a partir desse fato significa dar atenção a uma gama de elementos relacionados à diáspora africana que se parte de nossa percepção do mundo e de nossas práticas cotidianas.⁶⁹

Apesar desses indicativos históricos, a sociedade brasileira dominante dispensou sempre um tratamento com profundas raízes preconceituosas e violentas, a começar pelo regime de escravidão e seguido pelo pós-abolição, mesmo que de forma sutil em alguns momentos, ainda sim a discriminação se fez presente na sociedade brasileira.

Wlamyra R. de Albuquerque vai nos levar a pensar sobre as relações sócio-raciais a partir da rede de relações tecidas entre africanos de diferentes estatutos jurídicos, escravizados e libertos no período que compreende a década de 1835 até fins do século XIX. Momento que está relacionado com a revolta malê na Bahia e uma série de tratados e leis criadas a partir de pactos feitos com a Inglaterra que pretendia suprimir o tráfico de africanos para o Brasil.

No entanto, Albuquerque vai ressaltar de formar brilhante a contribuição que o Estado teve para o processo de branqueamento da sociedade brasileira com o estudo de caso feito para a década de 1877 quando da chegada do patacho *Paraguassú* em Salvador, trazendo dezesseis africanos que tinham a intenção de se estabelecerem como comerciantes no Brasil com documentação legalmente despachada pelo Governo inglês.

Ao decorrer da obra *O jogo da dissimulação abolição e cidadania negra no Brasil* a autora mostra que não era incomum o transito de africanos libertos entre a África e o Brasil, no entanto, o interessante a ser demonstrado pela autora, é o

⁶⁹Ibidem. 22.

esforço das autoridades locais no sentido de não terem cidadãos africanos em solo brasileiro. Um momento em que existia um movimento abolicionista intenso, porém, Albuquerque nos mostra de forma dissociada partes dos abolicionistas e o processo de racialização, ou seja, em muitos momentos, o abolicionismo era apenas uma ferramenta para se livrarem dos africanos na eminência de se trazer imigrantes brancos para branquear a sociedade brasileira.

Wlamyra Albuquerque vai nos relatar que os africanos foram impedidos de descer do navio, enquanto se buscava uma alternativa legal baseada na lei para que os africanos não ficassem em solo brasileiro, mas que estes fossem deportados novamente, haja vista que a autora, chega à conclusão de que ou esses africanos foram deportados bem novos em 1835, ou faziam parte de gerações mais novas que sofreram as consequências da revolta dos malês o que levou a pensar que a deportação era algo comum, esse era o tratamento dispensado pela elite e pelo Estado aos africanos e seu descendentes.⁷⁰

Na contramão da discriminação, do preconceito, está o reconhecer as específicas e diversificadas contribuições culturais que os africanos tiveram para a formação da sociedade brasileira. Desta forma, pensamos no livro didático como o melhor vetor para o reconhecimento, para a equiparação e reparação social, histórica e cultural para com os africanos e afrodescendentes. Todavia, nos livros está o conhecimento sistematizado, normatizado pelas instituições dos saberes legalmente reconhecidos pelo Estado.

Segundo Roberto Benjamin 2004 apud Pereira, a presença africana está apresentada e representada em diversos aspectos e instâncias do cotidiano brasileiro, na culinária e na preparação dos alimentos como (acarajé, abará, vatapá, cuscuz), mostrando o investimento da inserção de seus hábitos no cotidiano brasileiro.

As danças e a música demonstram uma diversa herança dos africanos, pois, em cada lugar do país, o ritmo dos batuques, dos tambores, tomaram rumos diferentes, especialmente nos lugares em que a escravidão atuou como atividade impulsionadora da economia. Essas atividades permitiram que africanos e afrodescendentes reafirmassem seus laços de pertencimentos aos seus grupos étnicos e com a África.

⁷⁰ALBUQUERQUE, Wlamyra R de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 45-52.

Em outros momentos o canto e a dança se referem aos ancestrais e até mesmo aos santos católicos, tem-se conhecimento do Jongo no Rio de Janeiro, São Paulo, o Candombe em Minas Gerais. Todas essas manifestações fazem parte das vivências africanas e afrodescendentes, tendo em suas composições a dança, o canto e toque dos tambores ou atabaques que tomam nomes diferentes em lugares diferentes do Brasil.

O Samba, a bossa nova, o chorinho - considerado pela classe musical como o *jazz* brasileira - assim como o blues norte americano, apresentam em suas configurações teórica e prática, tanto na métrica quanto no estilo e na sua composição harmônica e melódica acordes musicais nada ortodoxos, na sua maioria dissonantes, mostrando a complexidade da contribuição para esses gêneros musicais.

Segundo Pereira a “pequena África”, nome dado a região onde estava a casa de Tia Ciata no centro do Rio de Janeiro, era onde aconteciam os encontros de músicos afro-brasileiros tocando o samba levado da Bahia, ao passo que esse gênero musical foi pouco a pouco tomando os grandes centros urbanos, até formular o carnaval e os desfiles das escolas de sambas na contemporaneidade.⁷¹

A musicalidade e a dança afrodescendente também estão intimamente ligados às religiões de matriz africana, ou religião dos orixás estão intrinsecamente ligadas ao cotidiano de boa parte dos brasileiros e, sobretudo, na cidade de Salvador. Os Orixás são entidades de origem iorubanas, segundo os preceitos sagrados, cuidam de partes específicas do mundo e da natureza. Entre os mais conhecidos estão Exu, o guardião das encruzilhadas; Xangô, o deus da justiça; Iemanjá, deusa do mar; Iansã, deusa dos trovões; Oxum, deusa da fertilidade e do amor; e Oxalá, o deus da criação.

Tem-se o Congado, religião de matriz africana de origem Banto com aspectos do catolicismo, que em alguns lugares tem características indígenas também. Assim como no Candomblé, o Congado são religiões que permitem milhares de pessoas perceberem a si e ao mundo a sua volta. São nestas manifestações que são representados os seus valores culturais.⁷²

⁷¹Ibidem, p. 24.

⁷²BENJAMIN, Roberto. “A África está em nós; história e cultura afro-brasileira”. João Pessoa, Grafset, 2004. Apud Pereira, Edmilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. – São Paulo: Paulinas 2007, p. 23-25.

Dentro da construção linguística de nosso país a presença da cultura africana também se faz presente de uma maneira muito forte. A professora Sônia Queiroz, indica uma interferência diversificada e complexa, apontando a “intensificação a partir do período mineratório, quando o negro era também usado no trabalho doméstico, gerando misturas, o dialeto das minas, o dialeto rural e das fazendas de gado”.⁷³

Yeda Pessoa de Castro (2001) vai reconhecer as transferências culturais linguísticas lexicais especificamente através das relações sociais entre negros e brancos.⁷⁴ Castro reitera que as influências perpassam os campos fonéticos, lexicais, sintáticos e morfológicos, desde o momento em que essa interação foi possível na medida em que africanos e os brancos passaram a se comunicar e expressar suas visões de mundo.

Ainda segundo Castro o reconhecimento da influência africana no vocabulário brasileiro está articulado ao modelo de sociedade que permeia:

[...] a decisão política de admitir a necessidade de trabalhar uma linguística afro-brasileira e buscar mecanismos para implantar, em programas de iniciação científica e de pesquisa, cursos de capacitação docentes nas áreas de competência em questão, a fim de legitimar a língua africana no Brasil, dando visibilidade aos seus falantes para que possamos recuperar o passo da história que perdemos, ou seja, admitir que o africano adquiriu português como segunda língua e foi o principal responsável pela difusão da língua portuguesa em território brasileiro.⁷⁵

É importante entender que até aqui, estamos tentando apresentar fatos que sejam parte de um suporte para compreendermos tanto de forma social, cultural como uma questão política, desde que nos empenhemos em assimilar não só de forma geral, mas também específicas às influências das línguas africanas, mas as formas como essas influências corroboraram e continuam a corroborar para quem nós somos enquanto sociedade e como sujeitos.

Existem ainda lacunas sobre o legado africano, que abrangem áreas muito diversas do conhecimento humano, partindo da botânica, passando pela química, arquitetura, matemática, biologia, astronomia, tecnologia em geral, onde os protagonismos dos povos / culturas africanas são comumente omitidos ou até

⁷³QUEIROZ, Sônia. **Pé preto no barro branco; a língua dos negros na Tabatinga**. Belo Horizonte, UFMG, 1998, p. 101.

⁷⁴CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia; um vocabulário brasileiro**. Rio de Janeiro, Topbooks, ABL, 2001, p. 77.

⁷⁵ Ibidem, p. 78.

mesmo negados pelos produtos de um conhecimento eurocentrado, e em decorrência disso permanecem ausentes dos livros e materiais didáticos em geral, aqui e alhures. Como fala Judith Carney, em “Navegando contra a corrente: o papel dos escravos e da flora africana”:

Entre os séculos XVI e XVII os continentes Americano, Asiático, Africano e Europeu viveram momentos de trocas botânicas e ecológicas que poderiam ser consideradas revolucionárias. A intensidade e riqueza destas trocas, entre sociedades tornadas desiguais em decorrência do processo de conquista e colonização, são apenas parcialmente discutidas na literatura que examina as trocas comerciais e culturais do período pós-Colombiano; esta tradição acadêmica tende a enfatizar as sementes e grãos de origens Ameríndia, Europeia e Asiática e o papel que os europeus tiveram em sua disseminação a nível intercontinental.⁷⁶

Ainda em uma tentativa de registrar descobertas matemáticas de ascendência africana e tecer reflexões que problematizem a presença africana na prática historiográfica e nos discursos docentes, é possível encontrar vestígios de matrizes africanas no desenvolvimento da matemática. É interessante compreender a presença egípcio-africana no desenvolvimento do pensamento matemático no período de aproximadamente 2000 a.C até 332 d. C. Como cita Gustavo Henrique Araújo Forde, em Dissertação de Mestrado:

No que tange aos conhecimentos matemáticos, suas origens são diversas, simultâneas e dinâmicas. Impossível buscar uma linearidade-factual: cada povo produziu formas de matematizar diferentes conforme suas práticas sociais e ambiente geográfico. No universo societário, a anterioridade histórica das civilizações africanas nos remete a uma matriz comum, na qual encontramos as primeiras sociedades agro-sedentárias e os primeiros estados burocráticos, como o Egito, Kerma e Kush, ao longo do rio Nilo. Assim, considerando que existem diversas maneiras de matematizar, as quais são constituídas historicamente pelos modos de ser e de estar dos seres humanos no meio em que vivem, buscamos contribuir para o estabelecimento de um diálogo profícuo entre as racionalidades gregas e egípcias e os berços civilizatórios europeu e africano. Esta postura analítica introduz um “novo” sujeito histórico: o universo africano! Em face da complexidade desta problemática, adotamos a noção de “espaço civilizatório, espaços definidos por continuidades geo-lingüístico-culturais atuais e por aquelas associadas às similaridades político-culturais antigas.”⁷⁷

⁷⁶CARNEY, Judith. “Navegando contra a corrente: o papel dos escravos e da flora africana na botânica do período colonial”. *África*, n. 22-23, p. 25-47.

⁷⁷FORDE, Gustavo Henrique Araújo. “A presença africana no ensino de matemática: análises dialogadas entre História, etnocentrismo e Matemática”. Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo. Vol. Dissertação de Mestrado, 2008, p.57

É sabido que para falar de negro no Brasil, especialmente sobre a sua história, é impossível não falar da escravidão e do que esta legou a sociedade brasileira, tanto para escravizados, como senhores, e o mesmo após a escravidão ainda se colheram os frutos nefastos tanto para ex-escravizados quanto ex-senhores. Relações de dependência mútua foram criadas dentro de uma sociedade pós-escravidão baseada no paternalismo, estabelecidas às sombras do antigo regime. Segundo Joaquim Nabuco, ou seja, o paternalismo impediu muitas vezes o estabelecimento de relações de igualdade.⁷⁸

Porém, ainda assim características que começaram a ser construídas no período da escravidão, hoje são assimiladas por conveniência ou não, pelas diversas instâncias e segmentos sociais. Aspectos na dança, no vestir, na culinária, na música e nos diversos símbolos que vão do religioso até as questões mais simples como o jeito alegre e os festejos em geral.

Em última análise temos o paradigma da moradia e a apreensão de saberes especializados pelos negros escravizados e ex-escravos. Pereira vai apontar para a importância da população afrodescendente na construção material, urbanística e arquitetônica da sociedade brasileira, pois, a maioria dos carpinteiros, pedreiros e ferreiros eram negros. Da senzala para as habitações periféricas da sociedade após-abolição como sujeitos expressivos de outrora e de hoje, assim se deu o processo de construção social do negro na sociedade brasileira.⁷⁹

João José Reis e Flávio dos Santos Gomes, vão dizer que:

A escravidão penetrou cada um dos aspectos da vida brasileira. Além de movimentarem engenhos, fazendas, minas, cidades, plantações, fábricas, cozinhas, e salões, os escravos da África e seus descendentes imprimiram marcas próprias sobre vários outros aspectos da cultura material e espiritual desde País, sua agricultura, culinária, religião, língua, música, artes, arquitetura...⁸⁰

A questão acima consiste em compreender alguns modos pelos quais os afrodescendentes sustentaram valores simbólicos em condições sub-humanas desde a escravidão até a suas vidas após-abolição.

⁷⁸NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. Brasília, Senado Federal, Conselho Editorial, 2003, p. 142.

⁷⁹PEREIRA, op, cit., 29.

⁸⁰GOMES, Flávio dos Santos; Reis, João José(orgs.). **Liberdade por um fio; história dos quilombos no Brasil**. São Paulo, Cia. Das Letras, 1996, p. 9.

Ao serem arrancados de suas habitações de origem, ou seja, de seus grupos sociais em África causou uma desterritorialização física, os colocando em outra realidade na qual foram obrigados a rearticularem suas relações, seus vínculos. Essa desterritorialização fez com que os africanos e seus descendentes tivessem um território reservado. Mas quais foram os territórios?

Ns senzalas, nos porões dos navios, nos canaviais, nas plantações de café, nas atividades da mineração, nas cozinhas das casas grandes, nos trabalhos mais degradantes. Esse foi o espaço definido para os negros, apesar de esses lugares terem fundamental contribuição na movimentação de todas as instâncias da sociedade, ainda sim era o lugar do “incapaz negro”, porém, o ponto chave aqui é demonstrar na contramão da “incapacidade”, a capacidade de mobilidade e de movimentação em aspectos gerais proporcionado pelo negro na sociedade brasileira.

Pereira vai relatar que:

Trata-se de lugares circunscrito pelas elites do período escravista e pós-escravista e imposto aos escravos e aos seus descendentes. Por outro lado, foi preciso os afrodescendentes se apropriassem desses espaços, a fim de reescrevê-los de acordo com sua própria experiência, dotando-os de linguagens e significados que, ao refletirem as suas identidades, entravam em conflito com os espaços oficiais ocupados pelas elites brasileiras. Por isso, no que diz respeito às tensões entre espaços no meio urbano [...].⁸¹

Adair Rocha observa a favela cada vez mais caracterizada como bairros, seja ela estabelecida onde for apontado como uma das raízes da sociedade brasileira herdada pela escravidão cujo padrão hierárquico demarca as desigualdades, a construção e a manutenção da cidade e da sociedade.⁸²

Precisamos entender o porquê de as diferenças étnico-raciais na sociedade brasileira através da cultura estarem tão evidentes e ao mesmo tempo mascaradas. Romper com o senso comum de que não existe desigualdade, racismo e discriminação tem que está no centro das questões mais importantes do livro didático de História. No rastro da História estão imagens eternizadas como a senzala associada ao africano escravizado, ao afrodescendente e ao negro, especialmente pelo período em que perdurou o regime escravista.

⁸¹PEREIRA, op. cit., p. 32-33.

⁸²ROCHA, Adair. **Cidade cerzida: a costura da cidadania no morro Santa Marta**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2000, p. 17-33.

No entanto, temos que perceber como esses ambientes passaram de lar, para um lugar de dor e dificuldade, uma habitação coletiva sem privacidade, vigiada. Ao mesmo tempo perceber como muitos conseguiram suas emancipações parciais construindo suas casas longe dos vigias, senhores e ex-senhores.

No período escravista, o africano no Brasil sofreu um processo de desterritorialização e a desestruturalização social da sua matriz África. Um componente fundamental para uma compreensão mais apurada das questões que envolvem o papel do negro na sociedade brasileira não pode deixar de ser compreendido como uma zona produzida pelas relações interpessoais ao longo da sua evolução histórica, suas contradições, desigualdades e apropriações que essas e outras sociedades fizeram, e ainda fazem dos recursos da natureza.

É relevante lembrar que a África foi marcada por vários séculos de opressão, presenciando gerações de exploradores, traficantes de escravos, missionários religiosos, pessoas de toda ordem que acabaram por manter uma imagem hostil dos trópicos, repletos de forças naturais adversas ao colonizador europeu e de homens ditos indolentes. Essa imagem que foi sendo ampliada não considerava os processos históricos como fatores modeladores da organização social, mesmo diante dos elementos da natureza. Nesse contexto, não é de causar espanto o lugar insignificante e secundário que foi dedicado a historiografia africana em todas as histórias da humanidade, como referencia Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, em “Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil”, onde o mesmo fala que a cobiça pela dominação territorial se estabeleceu sobretudo por conta dos recursos minerais e energéticos, característicos da zona tropical do continente africano, no século XV e XVI com a chegada dos europeus encontrando nessas terras fatores de produção que lhes eram escassos.

Além da exploração dos recursos naturais, principalmente os minerais preciosos, através da mão de obra escrava que impulsionou o comércio a longa distância passando a fortalecer o poder central do Estado colonizador, formando o que entendemos por capitalismo comercial e financeiro na Europa. Para além, do capitalismo comercial financeiro, a evolução do mercantilismo europeu colaborou

substancialmente para o acúmulo do capital industrial da elite no Brasil colonial e imperial, um dos fatores causais do processo de desterritorialização dos africanos.⁸³

A desterritorialização do africano e o processo de deslocamento forçado para um outro lugar, vai gerar uma série de conflitos que variavam de acordo com as circunstâncias em que os africanos se encontravam no cotidiano do regime escravista no Brasil, via de regra, sobretudo pelo fato das reinvenções culturais que os mantinham ligados a sua matriz África.

As reinvenções nos fazem pensar o contrário do que citamos acima, pois a desterritorialização e o deslocamento forçado provocaram uma reação de reinvenção dos valores, sociais e culturais dos africanos em solo brasileiro. Essa reação, podemos chamar de certa forma de resistência, resistências no falar, na religiosidade, na economia, na farmacologia, na matemática e na botânica. As reinvenções causaram de certa forma transformações positivas na sociedade brasileira.

Em uma proposta de educação positivada, não podemos enxergar as manifestações culturais africanas reinventadas no Brasil apenas como folclore, apenas como dança, ou como figuras de expressões caricaturadas, tendo em vista que dentro de uma perspectiva holística a cultura afrobrasileira por assim dizer teria outros rumos no sistema educacional.

Para compreender as expressões corporais que enriqueceram os cursos de dança, a própria difusão do português cujo sistema de produção escravista obrigou o africano a aprender a se comunicar, na culinária, na botânica e na arquitetura, entretanto vivemos a cultura do dominador. Sabemos que os negros protagonizaram em diversas instâncias da sociedade contribuindo diretamente para a construção e crescimento da sociedade brasileira, refletindo sobre a abordagem holística é que a pensamos como uma forma de solucionar o problema da abordagem dos temas referentes a história e cultura afrobrasileira na tentativa de difusão de uma educação étnico-racial positivada.

Pereira vai falar das manifestações culturais populares dos abecês e as frases feitas, assim como suas repercussões preconceituosas ainda nos dias atuais sobre a moradia das populações negras. Dentro das expressões estão as vivências

⁸³ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. "Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil". In: **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil**. Org. Renato Emerson dos Santos. – 2.ed – Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009. p.119-120.

dos escravos na senzala, cabendo aos seus descendentes arcarem com a discriminação para com seus espaços de moradias, (“casa de negro é senzala”)⁸⁴.

Porém, retomando a questão da posituação do ensino. Para dirimir as referências preconceituosas, os livros didáticos de História precisam estar aptos a responder os porquês, mesmo que parcialmente, dando margens às formas diversificadas de pensar, e ver o mundo a sua volta manifestada através das vivências de cada aluno que compõe o ambiente escolar.

No capítulo seguinte, tentaremos perceber nos livros didáticos analisados se as atribuições da Lei 10.639/03, atual 11.645/08, estão sendo contempladas em caso positivo, se estão, em que profundidade? Uma premissa básica desta pesquisa é a culminância dos conteúdos interligados com os conceitos de raça, etnia e cultura como fatores preponderantes para a construção de uma identidade positivada do negro.

Capítulo II. – Apresentação e contexto dos livros didáticos do 7º e 8º ano

A rede das escolas Classe e Parque situadas nos bairros da Caixa d' Água, Pau Miúdo, IAPI e Pero Vaz na Cidade de Salvador-Ba é constituída por oito escolas mais o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Classe I), CECR (Classe II) CECR (Classe III) CECR (Classe IV), Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva (Classe V), Centro de Educação Profissional em Saúde Anísio Teixeira (Classe VI), Colégio Estadual Professora Candolina (Classe VII) e o Colégio Estadual Celina Pinho (Classe VIII). Desde 2014, ano da escolha dos manuais didáticos, sete escolas da rede optaram pela coleção *História Sociedade & Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior que vai do 6º ano até o 9º ano, coleção adquirida pelas escolas e o Governo do Estado da Bahia junto a FTD.

Os livros didáticos têm período de validade de três anos sendo este, analisado nesta pesquisa entre 2014 até 2017, tendo sido reaproveitado por vários alunos nesse período nesse período dentro desse período. Alfredo Boulos Júnior autor do livro *História Sociedade & Cidadania*, é Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), Doutor em Educação pela PUC-SP, lecionou no ensino Fundamental das redes pública e particulares e em cursinhos pré-

⁸⁴PEREIRA, op. cit., 34.

vestibulares. Também é autor das coleções *Construindo Nossa Memória*. Os livros contêm um pequeno texto endereçado ao alunado ou leitor, neste breve texto o autor explica os processos que envolvem a criação de um livro didático, pontuando as fases de produção e os profissionais que atuam em cada estágio até que o livro chegue às mãos do leitor.

O livro *História Sociedade & Cidadania* do 7º ano está dividido e proposto da seguinte forma: I – Quatro unidades onde os capítulos variam de acordo com as unidades em extensão de conteúdo; cada unidade é iniciada com folhas duplas, apresentadas por imagens e pequenos textos que representam os temas que serão trabalhados; as unidades não seguem um padrão único de capítulos, sendo a primeira unidade composta por cinco capítulos: II – As aberturas dos capítulos propõem discutir os temas subsequentes: III – O livro traz em suas seções textos destacados em cores (rosa), para chamar atenção do alunado para ler e refletir sobre os temas estudados; em cada seção tem boxes que apresentam informações que visam acrescentar sobre os capítulos anteriores; IV – No final de cada capítulo o autor dispõe da seção *Dialogando*, considerado muito importante, onde sugere discutir imagens, gráficos, tabelas e textos; V – As atividades são trazidas de forma variada segundo o autor, onde os estudantes podem executar seus conhecimentos tanto individual como em grupos; em segundo, o autor enfoca nos textos convidando aos estudantes a se aproximarem do ofício de um historiador; as imagens também são colocadas como fonte de interpretação para que os estudantes possam relacionar as imagens com os capítulos anteriormente trabalhados; VI – Alfredo Boulos Júnior, no final de cada capítulo, indica como fontes diferenciadas, livros, sites e filmes; VII – Concluindo, o autor elabora no quarto capítulo atividades que, segundo ele, visa articular o conteúdo de diversos capítulos.

No livro *História Sociedade & Cidadania* do 8º ano temos: três unidades, divididas em dezesseis capítulos em que: Unidade I é apresentada inicialmente por meio de imagens e textos que visam, segundo o autor, apresentar os temas que serão trabalhados; em sequência o autor traz “boxes” destacados em (rosa e amarelo) para chamar atenção, e reflexões sobre os temas estudados; mais a frente é identificando o item *Dialogando* juntamente com atividade. Segundo o autor, são formas de aplicação de atividades interativas que discutem as formas como os textos são aplicados de forma padrão às atividades que podem ser respondidas tanto em grupos como individualmente. Os “boxes” que trazem textos e imagens

como fontes como já foram ditos anteriormente, pois dentro dessa estrutura percebemos que o autor de forma frágil e insuficiente aproximar os estudantes do ofício de historiador: Concluindo, Boulos Júnior indica uma lista de sites e filmes como recursos metodológicos complementares.

A *unidade II* é composta por cinco capítulos; A *unidade III* é composta por oito capítulos. Contudo, levaremos em consideração os capítulos que fazem menção aos negros no Brasil e sua participação limitada, silenciosa, apática, passiva, folclorizada e, sobretudo, descontextualizada, da história, que seguindo a mesma estrutura mencionada anteriormente. Os capítulos são: número 1 e número 3, que fazem parte da *unidade I*; capítulos de números 10, 12, 13 e 14 que fazem parte da *unidade III*.

Mais a frente teremos a oportunidade de discutir sobre o livro didático analisado à luz da Lei 11.645/08 que está imbricada com os temas que dão base a esse estudo que é compreender como o modo de produção escravista, a família escrava e a resistência negra são apresentados e representados por esse manual didático, temas que estão estes que estão em presentes em uma vasta produção no meio acadêmico. Para isso, precisamos entender alguns pontos específicos da Lei e das instituições que zelam para que a temática sobre a história e cultura afrobrasileira sejam contemplados de maneira satisfatória e positivada nos livros didáticos de história.

II. I – Os Termos da Lei 10.639/03 atual 11.645/08 e a sua aplicabilidade nos livros em análise

Como mencionado no capítulo anterior, tomamos como base para análise dos livros didáticos, temas como “modo de produção escravista”, “família escrava” e “resistência negra na escravidão”. As apreciações desses temas e de como eles são representados são de extrema importância para termos uma noção de que estas questões estão sendo minimamente contemplados nos livros didáticos em voga, tendo como garantias Institucionais legais os parâmetros de seleção dos materiais didáticos pelo PNLD,⁸⁵ que tem como principal função subsidiar o trabalho

⁸⁵Plano Nacional do Livro Didático que foi criado em 1985 pelo Governo Federal para distribuir gratuitamente livros para rede de Escolas Públicas do ensino fundamental. De inteiramente responsabilidade do MEC e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

pedagógico dos professores por meio das distribuições de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

Esses livros têm a validade de três anos, por isso existe um cuidado na orientação dos alunos para que os manuais sejam conservados no intuito de que cada material seja reutilizado por alunos diferentes até completar o ciclo de três anos.

A Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM) é responsável pela avaliação e seleção das obras escritas no Programa Nacional do Livro Didático, assim como a elaboração dos Guias dos livros didáticos que auxiliam os professores na escolha dos livros. Os materiais didáticos distribuídos pelo MEC são escolhidos pelas escolas desde que inscritos no PNLD, em avaliação pedagógica, em muitos casos auxiliados por diversas Universidades.⁸⁶

Levaremos em consideração para análises, somente os livros das coleções que encontramos materiais pertinentes à pesquisa proposta. Os livros *História Sociedade & Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior. Certamente que será de muita importância tentar perceber se os conteúdos referentes à cultura afrobrasileira encontrada nos livros didáticos estão harmonizados com a Lei de Diretrizes e Bases, e com o Plano Nacional de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e da África.

De 1985 até os dias atuais, o processo que envolve a escolha dos manuais didáticos sofreu várias modificações sobre alegações de melhor atender às demandas constantemente crescentes na sociedade brasileira. Entre essas modificações ou acréscimos no processo destaca-se em 1997 a publicação dos *Guias de Livros Didáticos* reunindo resenhas dos livros aprovados. Em 2007 passou-se a avaliar em separado os livros de História para o ensino médio e em 2012 a inserção de materiais multimídias.

Outras questões importantes de serem ditas dizem respeito às avaliações dos materiais didáticos feitos pelo MEC, a priori, antes de sua saída para o mercado consumidor, a fim de que fossem cumpridas algumas normas e leis obrigatórias nos currículos e nos livros didáticos, a exemplo da História da África e cultura

Aperfeiçoado em 1995 adquirindo avaliações prévias dos conteúdos pedagógicos com a criação dos Guias de livros didáticos com sinopses de cada livro facilitando a escolha do professor de acordo com a região cujo seus alunos estão situados.

⁸⁶Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao> : Acessado em: 26. Mar. 2017.

afrobrasileira, e uma série de questões que envolvem a construção de novas cidadanias.⁸⁷

Diferentes etapas compõem a avaliação dos livros didáticos, elaborado por profissionais que ocupam os seguintes cargos: coordenador de área, um coordenador institucional, um assessor pedagógico, três coordenadores adjuntos, e 31 pareceristas, todos com formação inicial em História, educação e novas tecnologias, que trabalham em conjunto com técnicos da Secretaria de Educação Básica (SEB). Os profissionais são de diversos lugares do país sob a alegação de se obter o máximo da diversidade de conhecimento cultural na produção e avaliação do material.

Alguns critérios específicos são tomados como base para a avaliação dos livros, dentre eles, elencamos três: 1 – Uso do conhecimento atualizado nas áreas de História e Pedagogia; 2 – Desenvolvimentos de conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania; 3 – Empregos de textos iconográficos no desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação, considerando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico.⁸⁸

Dessa forma, espera-se que na prática a Lei 10.639/03 atual 11.645/08 esteja contemplada na íntegra ou em partes, mostrando os avanços na produção do conhecimento dos livros didáticos e a adequação as novas legislações que visam equiparar e reparar historicamente, social e politicamente a maior parte da população brasileira de negros (as), na tentativa de construir uma sociedade mais justa, e em igualdade de oportunidades, elevando a autoestima dos que sempre estiveram marginalizados no tempo e no espaço na sociedade brasileira.

Para isso, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno Resolução nº 1, de 17 de Julho De 2004, no Art. 2º, faz saber que: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana constituem-se como orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e a avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural, pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática”.

⁸⁷Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014> : Acessado em: 26. Mar. 1017.

⁸⁸Ibidem. 13.

A educação das relações étnico-raciais tem como principal objetivo fomentar a reeducação das relações interpessoais. Com isso, projeta-se mudanças de postura e conservação dos valores culturais mútuos em sociedade, o respeito à pluralidade étnica e racial através da valorização da identidade afro assim como a sua História enquanto manutenção cultural, social e política adquiridos.

Para que isso aconteça, é necessária a manutenção das instituições que fiscalizam as produções dos compêndios, manuais didáticos e afins. Metodologicamente falando é muito importante à forma com os professores utilizam os livros didáticos em salas de aula, tendo em vista as falhas, lacunas, omissões, e negligências que podem ser frutos de diversas ordens como epistemológicas, pedagógicas, econômicas, sociais e políticas.

O Art. 5º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos faz saber que os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito dos alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio do conteúdo de ensino e comprometido com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem em desrespeito e discriminação.⁸⁹

Quando falamos no início do nosso trabalho sobre os conceitos que visam mudanças atitudinais e procedimentais, falávamos na perspectiva deste artigo referenciado acima. No entanto, o que encontraremos nos livros pode ser um grande abismo entre o saber e o aprender saber fazer, pois, os livros ainda são as principais fontes de conhecimento nas escolas públicas, sobretudo na falta de materiais auxiliares.

Como observado nos livros do 7º e do 8º ano, também são iniciados com imagens panorâmicas de várias festas em diversos lugares do País, porém, o que chama a atenção é que, nas laudas subsequentes do mesmo manual didático a proposição feita pelo autor em sua apresentação cuja proposta era fazer das fontes imagéticas uma ferramenta para trabalhar os conteúdos que seguem no decorrer do capítulo são em sua apresentação contraditórias.

⁸⁹Ver Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino DE História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O que temos de mais elucidativo como metodologia para o entendimento dos estudantes é: um pequeno texto, que indaga ao estudante sobre a maioria dessas manifestações culturais.⁹⁰ Outro ponto importante a ser lembrado é que em nenhum momento o autor explica o conceito de cultura mesmo no contexto das festas representadas nas imagens, deixando a cargo do docente tal missão. Existe uma tentativa de equiparar as diversas manifestações da cultura brasileira na abertura do manual. Porém, de onde elas são, há quantos anos existem essas comemorações regionais no País? Essa resposta não é dada pelo autor.

Enfim, o primeiro capítulo do livro se abre no horizonte dos estudantes como um padrão pelo autor. As duas páginas que se seguem ilustram um grupo musical composto por mulheres negras da cidade de Salvador-Ba, com raízes musicais afro-centradas, a “banda percussiva Didá”,⁹¹ em seguida, apresenta imagens de personalidades negras brasileira com projeções sociais e políticas de grande relevância no contexto social brasileiro, são eles: Joaquim Benedito Barbosa, ex-ministro do (STF) Supremo Tribunal Federal; o professor Milton Santos; e Paulo Paim, Senador da República Federativa do Brasil.

As imagens são um ponto positivo para estabelecer um sistema de empatia com os estudantes negros (as). O título do capítulo 1º é: “Africano no Brasil dominação e resistência”.

Como os alunos podem fazer uma relação dialógica em relação aos quatro personagens ilustrados na abertura do capítulo? Haja vista que carecem de informações organizadas sobre quem fundou e quando surgiu o grupo musical; de que estado elas são naturais, os motivos que as levaram a constituir esse grupo; a filosofia e a mensagem que elas levam ao público em geral. Quais informações se têm do Ex-ministro do STF, de Paulo Paim ou do Professor Milton Santos? Essas informações não são disponibilizadas pelo autor.

As imagens por si, não contemplam a Lei 10.639/03 em sua totalidade, apesar de estar claro o uso das imagens como fonte histórica e passível de interpretação, é preciso ter em mente que o livro didático em voga é direcionado a uma determinada faixa etária do Ensino Fundamental II, e se pensarmos na hipótese

⁹⁰Cf. BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania** – Edição reformulada, 8º. – 2. Ed. – São Paulo : FTD, 2012, p. 10-11.

⁹¹Banda Percussiva é um grupo musical em que os instrumentos principais são os instrumentos de marcação e ritmo musical a exemplo dos surdos, timbais, repiques, dimbê instrumento africano geralmente usado em cerimônias religiosas de Vodun nas regiões abaixo do deserto do Saara.

de que o livro didático é o único recurso para o norteamento do planejamento docente, certamente o conteúdo das imagens poderia está sendo transmitido de forma rasteira e isolada.

É notório o silêncio como discurso e as imagens como tradutoras de si mesmas. Existe um modelo sistemático de mundo cuja ideologia que compõe a construção do livro didático pretende representar o povo negro. Existe uma “Banda musical feminina percussiva”, sem origem, sem trajetória, semianônima, afinal, “amanhã é dia de branco” e o negro gosta de festa, ou porque não Salvador-Ba gosta de festa? Afinal, onde são produzidos os livros didáticos consumidos na região nordeste? Obviamente na região sul e sudeste do Brasil.

Por outro lado, temos dois negros que deram certo, entretanto, ainda sim carecem de terem suas histórias, suas trajetórias, seus posicionamentos políticos pelos quais viveram e defenderam em suas longas vidas. Essas questões das narrativas são de suma importância para afirmação de uma identidade negra positivada.

Na análise do livro do 7º ano, até o século XVII, não existia vida negra no contexto sócio-cultural brasileiro. Não obstante, nos “boxes” informativos que se seguem ao longo do livro o autor tece uma série de informações sobre como os africanos foram trazidos para o Brasil na metade do século XVI, existe aqui uma falha cronológica e epistemológica na construção do conhecimento. Alfredo Boulos Júnior, vai se referir de onde os africanos eram da seguinte maneira.

Eram povos de diferentes lugares da África, com características físicas e culinárias próprias, que trouxeram consigo hábitos, línguas, tradições que marcaram profundamente o nosso cotidiano. A maioria dos africanos entrados no Brasil saiu da região localizada no sul do Equador, pelos portos de Benguela, Luanda e Cabinda. Outra parte considerável saiu da Costa da Mina, pelos portos de Lagos, Ajudar e São Jorge da Mina. E um número menor saiu pelo porto de Moçambique.⁹²

Acima estão às informações que os estudantes precisam saber seguido de um mapa geográfico representando o percurso feito pelos africanos até o Brasil. Outras informações como o nome destes homens e mulheres escravizados são citados mais adiante, porém, o autor ao citar como se dava o processo de

⁹²BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 14.

escravização, deixa entender nas entrelinhas que o continente africano era um continente mergulhado apenas em guerra e que o europeu deu uma pequena contribuição para o avanço e manutenção da mesma. Não mencionando vários outros motivos como religiosidade, submissão por pagamentos de impostos, território, os códigos que regiam os sistemas de castas e de subordinação entre as nações africanas. Percebemos assim, que todas as informações do autor são seguidas de “boxs” onde o mesmo poderia informar a fonte das informações, transformando-as em conhecimento.

II. II – Cultura afro-brasileira e sua exposição nos livros didáticos

Seguindo uma ordem crescente analisaremos a forma como a cultura afro-brasileira se apresenta no livro didático. Inicialmente no livro *História Sociedade & Cidadania* do 7º ano, de autoria do historiador Alfredo Boulos Júnior. Em termos numéricos, estatisticamente apenas 5,31% dos conteúdos do livro em questão é reservado superficialmente às abordagens de temas que se conectam com a história do negro trazido para o Brasil na condição de cativo no livro do 7º ano, sendo que, temos IV unidades e XV capítulos, contudo, só a partir do capítulo XV é que são mencionados os negros e sua “subalterna” e apática existência em solo brasileiro, ainda assim, com esporádicas aparições positivadas.

Todos os capítulos são abertos com grandes imagens, segundo o autor, os temas serão trabalhados a partir das mesmas. No mesmo capítulo, destinado ao já tradicional tema “Colonização Portuguesa, Administração”, os textos seguem uma linha bem definida sobre a perspectiva tradicionalista dos vencedores europeus colonizadores, catequizadores que em nome de Deus e da coroa portuguesa lutaram e domesticaram os “selvagens indígenas” trazendo a luz e a salvação para almas perdidas no além-mar. Com o auxílio de imagens e “boxes” explicativos o trágico episódio da história dos vencidos é representada nos livros em observação.

Os livros em questão se referem aos processos que culminaram nas expedições para os assentamentos das feitorias e a extração do pau-brasil, matéria prima muito valiosa na Europa dos anos 1500 seja para produzir tintas, ou para ajudar na construção muito bem aproveitada pelos comerciantes portugueses. Seguindo a cronologia histórica proposta no livro, o mesmo retrata o

estabelecimento da colonização e os motivos pelos quais a coroa portuguesa se esforçou para que de fato acontecesse.⁹³

A colonização, a distribuição das capitanias hereditárias, a criação do Governo Geral, a constituição da Câmara Municipal, todos esses temas correlacionados são expostos como se não existisse vida negra na colônia portuguesa no Novo Mundo, salvo em um único momento em que o autor faz um paralelo em uma tentativa anedótica de fugir do anacronismo quando ressalta que, negros não poderiam ser vereador no Brasil colônia, como se isso fosse uma novidade diante do estatuto jurídico dos negros da época.⁹⁴

O texto escrito por Boulos Júnior diz assim:

Durante a colonização, o governo português criou também as Câmaras Municipais, órgãos encarregados de administrar as vilas e as cidades brasileiras. Os vereadores dessas câmaras eram escolhidos por sorteio entre os “homens bons”, isto é, entre os grandes proprietários de terras e escravos. Para ser vereador, não bastava possuir riquezas; era preciso também ter “pureza de sangue”: não eram aceitos descendentes de negros e nem Judeus.⁹⁵

O trecho acima nos dá a informação sobre quem ocupava os cargos de importância na sociedade brasileira da época e quais os pré-requisitos básicos para tal fim. Como foi dito no início do presente capítulo, o final dos capítulos do livro didático sempre é preenchido com “boxes” com diversas utilidades. Neste caso específico, o item “Dialogando” trás uma pergunta na tentativa de fazer uma reflexão partindo do trecho extraído e citado acima. “Como você vê o preconceito racial no mundo hoje?” Certamente o racismo não começou na Câmara de vereadores do período colonial, muito menos por que não eram aceitos descendentes de negros para ocupar os cargos públicos naquela época.

O capítulo XV é aberto com grandes imagens em folhas duplas, “Economia e sociedade colonial açucareira” é a nossa primeira e emblemática imagem na qual a Lei 10.639/03 atual 11.645/08 pode ser “ironicamente” entendida como contemplada. Necessário entender e denunciar que, o capítulo é aberto com dois homens negros cortando cana na contemporaneidade. Ideologicamente o que mudou mesmo em relação à questão social do negro? Metodologicamente equivocada a comparação

⁹³BOULOS JÚNIOR. Op., cit. p. 260-277.

⁹⁴Cf. Schwartz, Stuart B. **Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835**. – São Paulo: Companhia das Letras 1988, p. 86.

⁹⁵Ibidem. 268.

seguido de um pequeno texto sugestivo. Isso nos remete a um passado “branco” cujos canaviais estão diretamente associados aos africanos e seus descendentes.⁹⁶

A inserção do negro na história do Brasil para Boulos Júnior na prática, só se dará a partir do século XVII. O mesmo faz afirmações como se fossem próprias de seus esforços intelectuais sem ao mesmo citar as fontes que o leva a tais conclusões, contrariando a ideia da aproximação dos alunos com o ofício do historiador.

O cotidiano dos cativos no período colonial era muito mais dinâmico, conflituoso, inter-relacional com formações de laços de afetividade a partir dos vínculos de solidariedade, construindo famílias com diversas configurações.

As formas de resistência e estratégias de negociações nem sempre se davam a partir do enfrentamento violento, como a revolta dos Malês em 1835, porém, nenhuma das formas de resistência são retratadas no livro. Podemos lembrar, por exemplo, que no texto intitulado *A Invasão do Candomblé do Accú*, escrito por Eduardo Silva em sua obra *Negociação e Conflito nas Malhas do Poder Escravista* temos uma narrativa clara do cotidiano tenso que pairava sobre a sociedade escravocrata baiana.⁹⁷

Lógico que a repressão era um perigo eminente no cotidiano do escravo, no entanto, existiam outras formas de interagir entre escravos e senhores no contexto violento da escravidão. As negociações eram formas inteligentes e articuladas, especialmente pelos cativos, podendo citar que foi impetrada pelo liberto João Baptista, que em nome do seu senhor negociara a devolução dos bens usurpados pela polícia de uma casa de Candomblé Jeje.⁹⁸

Se o Guia de Livro Didático, propõe o estudante como um sujeito mais próximo das atividades de um historiador, certamente caberia uma pergunta levando em consideração os temas selecionados nesta pesquisa: Modo de produção escravista, família escrava e resistência negra na escravidão, ou seja, como esses temas são apresentados, como os sujeitos negros (as) são representados e em que profundidade a Lei 10.639/03 atual 11.645/08 é contemplada nesta obra?

Poderia também ser feita a seguinte pergunta ao livro didático em questão. Como se configurava o cotidiano de um negro no cativeiro? Certamente teríamos

⁹⁶BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 278.

⁹⁷REIS e SILVA. Op. cit., p. 32-36.

⁹⁸REIS e SILVA. Op. cit., p. 32-61.

uma sequência de atividades mecânicas, representadas por cinco imagens do cotidiano em um engenho de açúcar que perpassa desde a plantação da cana-de-açúcar, o corte da cana, o transporte para a moenda onde as mulheres eram responsáveis, em seguida para a caldeira, a casa de purgar, e por fim a retirada do açúcar das formas.

Temos que elencar aqui que a agricultura nos engenhos não se limitava apenas ao cultivo da cana-de-açúcar, outros produtos como mandioca, fumo e algodão também eram produzidos embora em menor escala. Para além dessas questões existiam as plantações domésticas cultivadas pelos cativos em seus dias de folga como nos informa Barickman: “ a mão-de-obra escrava estava presente em outras culturas agrícolas, o que pode ser comprovado em 376 inventários em Maragogipe, Nazaré e Cachoeira”.⁹⁹

Pequenos textos que ilustram rasamente a existências de outras culturas agrícolas não dão conta da diversificação e importância de homens e mulheres negros no desenvolvimento da estrutura social da economia brasileira como se refere Boulos Júnior, sobretudo ao fazer um paralelo de duas imagens descontextualizadas do contexto em que o autor se refere, representando negros do período escravocrata conduzindo cargas com animais de tração e outra de conteúdo similar na contemporaneidade. Então, mudou muita coisa?¹⁰⁰

É sintomático que o cotidiano de um africano e seus descendentes se resume a essas atividades. Sendo assim teria razão Florestan Fernandes ao afirmar o “comportamento irracional” do negro? Nas suas palavras: “o que há de ruim com os fracos é que eles não possuem forças o suficiente para se unirem, com o objetivo de combater as razões de sua fraqueza”.¹⁰¹

O que teria de positador nas indagações e respostas como esta para a construção de uma identidade negra positivada no cotidiano escolar? Certamente nenhuma. Slenes admite a insustentabilidade dos argumentos da desorganização e da irracionalidade, demonstrando ao longo de seu texto diversos estudos e avanços metodológicos que as vastas pesquisas passaram, demonstrando e negando assim

⁹⁹BARICKMAN, B. J. (Bert Jude). **Um contraponto baiano: açúcar, fumo, mandioca e escravidão no Recôncavo, 1780-1860**. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 217.

¹⁰⁰BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 283.

¹⁰¹FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**, vol. 2. Globo Livros, 2013. p. 28.

o fato dos cativos serem incapazes de se organizarem politicamente, conseqüentemente de se mobilizarem contra seus opressores.¹⁰²

Isabel Cristina Ferreira dos Reis em sua tese de doutorado nos conduz a partir de sua pesquisa a pensar de semelhante forma, corroborando com Slenes, sobretudo no que diz respeito à “família negra”. Desta forma, estabelecendo laços solidários entre si e reorganizando os laços familiares, não apenas consanguíneos como também de parentesco simbólico / virtuais (através do batismo católico, irmandades religiosas, famílias de santo) como estratégias de sobrevivência.¹⁰³

No manual analisado o autor nos mostra uma sociedade escravocrata rígida, sem possibilidade de mobilidade social, sem perspectiva de resistência, sem negociações. Um ambiente desprovido de tensões, colocando os negros como indivíduos estáticos socialmente, sem a capacidade de se relacionar, a não ser com o trabalho forçado nas plantações de açúcar dos engenhos, reduzindo o modo de produção escravista a pequenos retalhos do cotidiano dos cativos, sendo assim, longe de promover um processo de ensino aprendizagem positivador.

O conceito de família patriarcal e a forma como se estruturava essa configuração familiar é amplamente exposta por Boulos Júnior (2012).¹⁰⁴ Em contrapartida, as várias configurações de famílias negras são omitidas do cenário. As relações dos cativos com os homens livres e assalariados, especialistas em algum artifício profissional dentro dos engenhos são negligenciadas, sendo que segundo estudos muitos africanos já aportavam em solo brasileiro como especialistas em algum tipo de atividade.

O livro se remete às populações africanas apenas como “escravizados”, raramente podemos identificar algum sinal da diversidade étnica destes povos, com exceção da menção ao grupo linguístico etnia “Banto”, ao explicar a origem do nome “senzala”, que significa “povoado” ou “comunidade” dada pelos próprios cativos da região de angola.

De fato é interessante falar sobre escravidão no ensino Fundamental II, pois, foi um fenômeno histórico e é impensável ser retirado dos livros didáticos. A escravidão é um tema que marcou a sociedade brasileira pelo regime de trabalho

¹⁰²SLENES. Op. cit., p. 18-54.

¹⁰³REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. “A família negra no tempo da escravidão: Bahia, 1850- 1888”. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2007 (Tese de Doutorado)

¹⁰⁴BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 286.

forçado, pelo que foi e é considerado o maior genocídio da História da humanidade; pelos atos de resistências combinados aos suicídios, infanticídios, assassinatos, negociações, fugas e formações de quilombos, na construção de famílias e seus diversificados laços solidários que permitiam aos africanos e seus descendentes se identificarem, se afirmarem e, sobretudo, se reaproximar em de uma África fora da África.

O autor do livro didático *História Sociedade & Cidadania* se refere aos povos Bantos como especialistas em metalurgia, porém, não ressalta a importância dos mesmos no desenvolvimento arquitetônico, já que a grande população colonial era composta pelos escravizados Boulos Júnior.¹⁰⁵ O historiador Jaime Rodrigues fala da aprendizagem de certos ofícios pelos negros ainda como tripulantes dos navios negreiros, isso nos remete a pensar na valorização de negros com determinados ofícios e suas conseqüentes contribuições nas construções das Vilas e cidades.¹⁰⁶

Em nenhum momento o auto se refere às religiões de matrizes africanas como importante manifestação cultural, e de suas relações com a ancestralidade africana legada aos descendentes no Brasil, tanto em Salvador, como nos interiores, onde existem centenas de Casas e terreiros de Candomblé, das mais conhecidas são: o Ilê Axé Iyá Nassô Oká (a Casa Branca) e o Ilê Axé Opô Afonjá, que além de serem símbolos de resistência negra, são produtos culturais essenciais para a afirmação da identidade negra, pois, a cosmovisão, a criação das comunidades de terreiros, a manutenção da fé nos Orixás se confundem com todo o processo doloroso que resultou da persistência, na resistência e a condição genuína peculiar afro-brasileira.

Quando nos referimos à cultura afrobrasileira, automaticamente pensamos em uma cultura de base, na cultura popular, das ruas, do cotidiano, do legado de D. Dalva mulher negra, líder de um grupo de Samba de Roda na cidade de Cachoeira-Ba, integrante da Irmandade da Boa Morte, adepta do Candomblé, religião brasileira de Matriz africana, pensamos também em certas maneiras de falar peculiares do

¹⁰⁵BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 287.

¹⁰⁶RODRIGUES, Jaime. **De costa a costa: escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860)**. – São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p. 152.

Brasil.¹⁰⁷ É de suma importância que categorizemos D. Dalva como mulher negra, matriarca, líder, quer seja na família, que seja na sua religião. É necessário repensar o papel dessa mulher como sujeito como símbolo de resistência social, cultural e histórica desempenhado por ela ao longo de sua vida, sendo assim, ocupante de um espaço de destaque na sociedade brasileira e baiana.

É necessário que haja uma progressão na exposição de acordo com a série para melhor se compreender o conceito de cultura e as diversas nuances em que esse conceito pode se encaixar. O 8º ano é uma série do *Ensino Fundamental II*, que requer uma atenção, sobretudo porque se trata de um momento de transição comportamental e procedimental na construção do saber dos estudantes.

Nesta ótica, literalmente indagando o conceito de cultura é que percebemos que em alguns momentos a noção de cultura foge da compreensão citada acima, tomando rumos totalmente adversos, dependendo do contexto ou da sociedade em que a cultura é pensada. Em um país como o Brasil, evidentemente hierarquizado e desigual em suas relações sociais interpessoais, ou até mesmo de grupos se pensarmos numa perspectiva étnico-racial.

A cultura afro-brasileira, nesta perspectiva é entendida como cultura popular ao passo que possamos identifica-las nos elementos cotidianos, nos significados e valores comuns a um povo, ou agrupamento social. A ideia de cultura popular afro-brasileira nos livros didáticos para o ensino fundamental II está muito associada a imagens folclorizadas e reduzidas, com raras explanações a título de informação.

Alfredo Boulos Júnior trás dados importantes sobre a escravidão no Brasil, mas ainda sim são apenas dados. Ao citar João José Reis, Boulos Junior afirma que 15 milhões de africanos foram trazidos a força para a América enquanto durou o regime escravista e que destes 15 milhões, 40% foram trazidos para o Brasil, o que significa 6 milhões de cativos. Após o relato desses dados o autor mostra a já tradicional imagem da “Baiana de acarajé”.¹⁰⁸ Todavia, Boulos Júnior tem este último como principal padrão da influência da cultura africana na culinária brasileira, a partir disto, decorre uma série de possíveis contribuições em outras instâncias da

¹⁰⁷Cf. CASTRO, Yeda Pessoa de. **Os falares africanos na interação social dos primeiros séculos. Sociedade, cultura & língua.** João Pessoa: Shorin (1990): 91-113.

¹⁰⁸BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 15.

sociedade como: linguagem; literatura; artes; esporte; ciência e nas formas de sentir e falar.¹⁰⁹

Nos chama atenção para as seguintes nuances, será que o autor quis se referir apenas ao “acarajé”? Palavra de origem lorubana que quer dizer: acará = bolo e jé = comer) Comida típica nos terreiros de Candomblé, que por sua vez é um alimento oferecido em cerimônias específicas para “Xangô” entidade cultuada nas religiões de matriz africana.¹¹⁰

Xangô é um dos deuses cultuado pelos africanos do reino de Oyo, antigo Daomé, hoje República Federativa do Benim. Partindo desses pressupostos entendemos que a representação como já fora explicado no primeiro capítulo deste trabalho pode não caracterizar a realidade estabelecida.

A representação da cultura afrobrasileira através da figura popular das baianas de acarajés é absolutamente comum nos livros didáticos de história, no entanto, partindo das informações adicionais que o autor expõe, poderíamos conjecturar as questões referente ao culto dos Orixás e a relação simbólica do acarajé, haja vista pela relação estreita que este alimento tem com os preceitos sagrados do Candomblé.

Por que não elucidar a diversificada forma de sentir, festejar, falar e orar? Ora, a Baiana está caracterizada e munida de suas “guias ou contas”.¹¹¹ Dito isto, entende-se que as formas de sentir o mundo ao seu redor, assim como festejar, falar e orar para as Yalorixás, Babalorixás, filhos e filhas de santo dos terreiros de Candomblé, está intimamente ligada a cosmovisão relacionada com a religiosidade legada pelos africanos e seus descendentes, que se reinventaram na manutenção desse bem imaterial que é o culto aos ancestrais.

A ancestralidade afrodescendente deveria ser temas transversais no livro didático de história. Certamente se nos livros didáticos de história tivessem em seu vocábulo palavras como Orí (cabeça), Caçula (irmão mais novo) Capanga (Bolsa pequena), ou se os grandes Impérios como o de Oyó e seu maior líder Xangô, assim como os reinos de Alaketu e Ijexá de suma importância para o contexto histórico do

¹⁰⁹BOULOS JÚNIOR, Op. cit., p. 15.

¹¹⁰Cf. Silva, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. – 3.ed. Revista e ampliada – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2006, p. 560-578.

¹¹¹Guias ou contas são adereços ou correntes feitas com miçangas de diversas cores e tamanhos, o que caracteriza dentro das religiões de matrizes africanas ou terreiros de Candomblé no Brasil a depender da cor, a representação de um Orixá, entidade cultuada por adeptos do Candomblé na Bahia.

continente africano, para os africanos e afrodescendentes no Brasil, fossem retratados nos livros didáticos de história, meninos e meninas negros (as) sorrissem e tivessem prazer em se ver como num espelho, percebendo-se como agente ativo na manutenção da sociedade e de suas próprias histórias e cultura.

Em relação a outros aspectos da cultura afrobrasileira podemos aqui comparar o Chorinho, considerado o “Jazz” brasileiro com o Jazz norte americano, como estilos musicais complexos que são em sua estrutura melódica e harmônica nada ortodoxa, que tem suas origens na cultura negra, nascidos essencialmente em redutos afrocentrados tanto no Brasil quanto no Sul dos estados Unidos. O samba também tem suas raízes em locais de domínio afro, ainda no período da escravidão a partir das rodas de batuques originou-se o “semba”, palavra de origem “bantu” que significa mexer os quadris onde ao longo dos anos passou-se a compreender este jeito de expressão corporal como um estilo musical.

Assim como Jazz e o samba têm em comum a sua origem, a matriz africana. O Jazz criado a partir do Blues rural nos canaviais ou em plantações de algodão no sul dos estados Unidos no Período da escravidão e o samba dentro das senzalas no Brasil escravista, tendo em vista que este último ainda no início do século XX ainda era um condicionante para um dos crimes descritos como “vadiagem”.

A História do Jazz se confunde com o triste calvário dos negros norte americanos.¹¹² Jazz como dança assim como “semba” como dança que virou samba. O samba se tornou fundamental nos salões de dança mais importantes do Brasil assim como o Jazz e suas influências no balé clássico. Ao falar de samba, jazz, estamos falando de expressão corporal, musical, estamos falando especificamente das formas de sentir, falar.

Talvez a apresentação dessas manifestações culturais negras tanto na teoria como na prática, algo tão próximo, por se tratar de construções afrobrasileiras, mas tão inacessíveis aos jovens das escolas públicas, a exemplos do jazz e do chorinho, tão complexa tanto na teoria quanto na execução de suas notas e acordes musicais. Esses estilos musicais com origens na cultura negra, tão ovacionados e consumidos pelas elites brancas poderiam servir de objeto de identificação social e cultural para negros (as) de escola pública, representados nos livros didáticos não só como exemplos, mas como parte fundamental para a construção de um produto cultural

¹¹²Cf. HOBBSAWM, Eric J. 1917. **História social do jazz**. – Paz e Terra, 2004, Prefácio.

consumido mundialmente, poderiam ter um efeito positizador, atrativo para os estudantes negros (as).

No entanto, o processo pelo qual o livro didático passa pode ser um dos indicadores de sua insuficiência em contemplar a diversidade das referências de vidas dos alunos. Segundo Bittencourt o processo de construção do livro didático perpassa muitas vezes a visão do autor e se adequando a ideologia de mercado, sobretudo por estar submisso a diversos sujeitos, o que nos faz pensar que esse mercado não está focado nas especificidades regionais, locais, mas sim voltados para os grandes centros.¹¹³

Ana Maria Monteiro vai dizer que:

[...] os autores de livros, ao produzirem suas obras, expressão de leituras, posicionamentos políticos, ideológicos, selecionam e produzem saberes, habilidades, valores, visões de mundo, símbolos, significados, portanto culturas, de forma a organiza-los e torna-los possíveis de serem ensinados.¹¹⁴

Partindo do fragmento acima citado, devemos pensar o livro didático como produto de uma sociedade de consumo, esse pressuposto também confirma o fato de que o livro também é um vetor ideológico. Para tanto, encaremos os livros didáticos, especialmente o de história não como um simples manual, ou ferramenta que ajudará o professor em sua difícil missão pedagógica, mas como a representação da sociedade que se pretende propor para os estudantes, grandes consumidores deste material didático.

No que se refere ao cotidiano do negro escravizado o autor narra como acontecia o traslado nos navios negreiros em condições sub-humanas, dos portos nas costas africanas, até o litoral brasileiro, em Salvador, Rio de Janeiro, Recife e São Luís onde os cativos eram examinados e comprados. De acordo com a estrutura dos capítulos mencionados anteriormente, o autor trás “boxes” com informações complementares.

Alfredo Boulos Júnior vai trazer em um dos “boxes” informativos algo que fez parte do cotidiano dos cativos desde o momento em que eram embarcados para a América, a perda de seus nomes de origem e o batismo com nomes de origem portuguesa e cristã. No entanto, o autor nos afirma que esse processo servia para

¹¹³BITTENCOURT. Op. cit., p. 301.

¹¹⁴MONTEIRO. Loc. cit., p. 176.

apagar da memória do cativo, sua língua nativa, seus laços familiares, sua religião, sua cultura.

Será que houve total desligamento com seus laços culturais com a África por parte dos cativos? João José Reis nos fala sobre um certo Rufino que após uma longa jornada de anos de trabalho consegue pagar sua alforria.¹¹⁵ Este mesmo personagem tinha como símbolo da manutenção de seu vínculo sócio-cultural com a África sua religiosidade baseada na fé islâmica. Certamente um costume trazido da África, seus conhecimentos sobre a religião obviamente que não brotou do nada, mas, imagina-se que seja fruto de um longo processo entre a comunidade e suas vivências.

Thompson vai dizer que os costumes de outrora, hoje nos é nada mais do que a cultura, algo passado, apreendido e aprendido. Um processo em que existem várias formas de transmitir a cultura seja pela via escrita, ou através da oralidade, das comunidades e da família.¹¹⁶

Em contrapartida, Boulos Júnior nos relata a idade que um cativo começava a trabalhar, a quantidade de horas, os dias e suas diversas funções profissionais como: carpinteiro; ferreiro; pescador; carregador entre outras funções. Nesse contexto social rígido, sobra espaço para uma breve explanação sobre a presença de libertos trabalhando junto com escravos, assim como as mulheres como “ganhadeiras”. Entretanto, como esses libertos conseguiam suas alforrias? Como se dava a relação entre senhores e escravos de ganho? O autor não nos responde.

A narrativa segue um padrão específico em todas as instâncias do cotidiano dos negros no cativo, “quase sempre imóveis”, como se fossem meros bonecos dependendo dos senhores para quase tudo. Nos deparamos com várias limitações epistemológicas, com representações rasas e equivocadas do cotidiano dos cativos. Ao afirmar que os cativos dependiam única e exclusivamente dos senhores para comer, Boulos Junior nos levar a pensar que os cativos viviam categoricamente em estado de “anomia social”.¹¹⁷

Reis e Silva irão nos dizer que o cotidiano da sociedade escravista era tenso e que os castigos físicos nem sempre eram a primeira opção, existia um processo

¹¹⁵ REIS, 2010. Op. cit., p.60.

¹¹⁶ THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 14-15.

¹¹⁷ BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 18.

de negociação constante entre escravos e senhores. Dito isto, como falar de castigo no cativo sem falar de resistência, ou de negociações?

Contudo, deve-se reconhecer que alguns poucos elementos positivadores foram identificados. Acredito que os fatos narrados por Alfredo Boulos Júnior sejam um melhoramento a que se referiu Ana Célia da Silva, um melhoramento tímido mais de fato importante, quando Boulos Júnior, em poucas linhas escritas fala sobre as variadas formas de resistência dos negros na escravidão tais como: suicídios; assassinatos dos feitores e senhores, incêndios de plantações, destruição das ferramentas de trabalhos e, por fim, a formação de quilombos, o que se constituiu como o maior símbolo de resistência da época.¹¹⁸

O autor faz uma conexão importante com a questão dos mapas políticos-topográficos relacionando-os com os quilombos do período escravista e os atuais assentamentos quilombolas, assim como a luta que os remanescentes travam judicialmente para a legalização da posse de suas terras frente às grandes empresas que se julgam detentoras das terras.¹¹⁹

Porém, a narrativa ainda possui um caráter muito mais informativo do que reflexivo, crítico. Considerando que, o autor traz duas perspectivas do cotidiano no cativo, “a violência contra o cativo e a resistência” em “boxes” informativos separados. Portanto, ainda cabe uma pergunta e uma afirmação: O livro didático mudou. Porém, até que ponto? A Lei 10.639/03 atual 11.645/08 é contemplada pelo simples fato de termos uma série de informações superficiais, dispersas, imagens descontextualizadas com o objetivo de serem interpretadas por elas mesmas?

O livro didático com tantas limitações de ordens epistemológicas, socioculturais, política e ideológicas que nos força a percebê-lo como um produto de consumo que se apresenta como um recurso didático para então, buscarmos o seu papel enquanto veiculador de ideologias, isso porque o livro didático de história exerceu e ainda exerce um papel fundamental no ensino de história, sobretudo nas escolas públicas, são estes manuais didáticos que subsidiam a construção dos saberes em sala de aula.

Porém, nas escolas brasileiras, existe uma cultura de exclusão, excepcionalmente pelo acesso restrito aos bens e equipamentos sofisticados e aqueles que melhorem a qualidades do processo de ensino aprendizagem, como

¹¹⁸BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 19-22.

¹¹⁹Ibidem. p. 20-22.

livros, computadores, museus, teatros, tanto as ferramentas mais avançadas quanto os lugares sociais específicos se tornam marcadores sociais entre os sujeitos na sociedade de consumo.

Pensando nessas limitações, e meandros que percorrem o caminho do ensino de história e do livro didático de história é que nos apresenta uma pontual inquietação. Qual a função cujo ensino de história poderia está atrelado? A consciência histórica. Porém, qual o papel ou função da consciência histórica para o indivíduo? Segundo Jörn Rüsen, o “processo mental da consciência histórica pode ser rapidamente inscrito como o significar da experiência do tempo, interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro”. Ainda segundo Rüsen, a consciência histórica envolve alguns processos mentais que se referem à orientação motivada pela interpretação histórica.¹²⁰

A condição primordial da consciência histórica na vida de um estudante, sobretudo negro (a) é orientá-lo a compreender o passado como uma construção histórica capaz de orientá-lo no tempo. A consciência histórica tem inegável função cultural de contribuir para a formação da identidade orientando os indivíduos e a sociedade, esta última quando referidos a grupos específicos, como quilombolas, indígenas entre outros a se afirmarem como tais.

Só poderá existir uma consciência histórica no âmbito individual se o passado for amplamente difundido. Tendo em vista que o saber escolar presente no livro didático de história tem que ser o lugar apropriado para esta discussão, sobretudo, pela proporção de pessoas que o livro didático atinge. Segundo Visentini, “isto porque ele atinge um público vastíssimo, constituindo uma das primeiras vias pelas quais a linguagem da história é absorvida por qualquer um”. Visentini nos mostra a importância e a capacidade de abrangência que o livro didático tem em relação à sociedade.¹²¹

Por conta disso entendemos que a Lei 10.639/03 atual 11.645/08 deve ser melhor aproveitada na construção dos livros didáticos de história, que por sua vez são norteadores da construção de saberes nas salas de aulas. A proporção de jovens negros e não negros alcançados por esses livros são inimagináveis, então, em um manual didático como proposto aqui, destinados aos estudantes do 7º e 8º

¹²⁰RÜSEN, Jörn. **Como dá sentido ao passado: questões relevantes de meta-história**. História da historiografia, n. 2, 2009, p. 168.

¹²¹VISENTINI, Carlos Alberto. **A teoria do fato**. São Paulo. Hucitec. 1997, p. 67.

ano, não poderia ter apenas duas unidades para trabalhar os temas referentes à cultura do negro no Brasil.

Todavia, Rogério Lustosa Victor, vai nos dizer que:

Toda narrativa se faz com escolhas e, por conseguinte, com silêncios. O discurso do livro didático de história é tecido ancorando-se em uma série de fatos os quais se apresentam como lugares de reflexão, enquanto outra série é esquecida (efetivamente, os acontecimentos esquecidos nem se tornam fatos históricos). Os fatos que se apresentam como os lugares de reflexão estão e são fixados na consciência histórica e são ainda, portanto, disponibilizados a todos mediante os livros didáticos.

Cada um dos autores dos livros didáticos de história tem projetado sobre si uma explicação oriunda da memória do triunfador. Por isso, nesses livros, memória e certa narrativa histórica estão profundamente ligadas. Seus autores parecem trabalhar com o acontecimento pronto e acabado, como se ele – o acontecimento – não fosse um arranjo, uma montagem. Debruçam-se mais sobre fatos herdados do que sobre uma pesquisa minuciosa. Isto acontece porque, dada a grande abrangência cronológica das obras, não lhes seria possível uma pesquisa aprofundada que envolvesse, por um lado, o debate com a historiografia referente aos diversos recortes e, por outro, a análise da documentação concernente a “toda história do Brasil”.¹²²

Reforçando as ideias anteriores, temos que entender que os livros didáticos não poderiam ser compostos por um estudo aprofundado, haja vista que, os livros atendem a uma lógica específica de mercado, acabam retomando um discurso já consagrado. Acredito que esses são alguns dos motivos pelos quais a Lei 10.639/03 atual 11.645/08 não tem tanta efetividade e não atinge à proporção que o livro didático em si atinge, acabando que, a história do negro apresenta-se como informações dispersas e desorganizadas criando uma falsa ideia de representatividade.

Diante disso, o legado da temporalidade dominante ascende de forma preponderante nas narrativas dentro do livro didático de História como uma interpretação do passado unificada e unidimensional disponível a todos, alimentando uma consciência histórica única, do contrário, seria uma consciência histórica que levaria em consideração a diversidade étnico-racial, sobretudo, equipararia à narrativa, os fatos, os processos históricos e os sujeitos afro-brasileiros.

II. III – O livro didático: transposição didática e o modo de produção escrava

¹²²VICTOR, Rogério Lustosa. “Ensino de História: o livro didático e a questão do outro. 2012, p. 84-85.

Analisando as proposições feitas como pré-requisito básico para a aquisição dos livros didáticos, assim como todos os processos que norteia e permeiam sua produção para que esse manual didático chegue até as mãos dos alunos, resolvemos debater sobre como o “modo de produção escravista” é representado e apresentado no livro didático em baila, e se de alguma forma está em harmonia com a Lei 10.639/03 atual 11.645/08 e suas disposições mais importantes, sem perder de vista a resenha disposta sobre o livro no *Guia de Livros Didáticos 2014*.

Tentaremos mensurar os limites que as temáticas referentes à cultura afro-brasileira têm diante da produção do livro didático, e, se este mesmo livro didático tem atendido às normas obrigatórias sobre a lei em voga. Diante dessas questões, percebe-se que os temas sobre a cultura dos negros no Brasil são um fator preponderante para aprovação e aquisição dos livros pelo Governo do Estado ou não.

Como destacado no *Guia de Livros Didáticos*, a coleção traz uma ampla divulgação de imagens.¹²³ Porém, ao analisarmos o capítulo que nos interessa, “Economia e sociedade colonial açucareira” no livro do 7º ano, os negros estão em destaque, ao cortar canas em condições sub-humanas, onde suas únicas ferramentas são facões e o seu local de trabalho limita-se aos canaviais em primeira análise percebemos como o “modo de produção negreira” é apresentada.

Imagem 1 e 2 – Economia e sociedade colonial brasileira.



Fonte: Delfim Martins Pulsar, Aif Ribeiro/AE. Livro do 7º ano História Sociedade e Cidadania. ¹²⁴

¹²³Cf. <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014:278-279>. Acesso em 28. Mar. 2017.

¹²⁴BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 278-279.

A comparação esdrúxula a qual é submetido os dois homens da imagem referida anteriormente em relação a uma grande fábrica de refinaria é o ápice da incoerência metodológica do livro em questão, o que nos faz pensar na contramão dos objetivos explícitos na seção 1.3 do texto introdutório do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*.

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária.¹²⁵

O Plano Nacional também tem como fim fazer cumprir o que já foi Institucionalizado, a Lei 10.639/03 atual 11.645/08, ao passo que para isso será necessário englobar uma série de atores no processo que colaborem para construção do material didático para enfim chegar às mãos do público alvo ao qual o livro didático é destinado, aos estudantes das escolas públicas.

Construir e desenvolver políticas dentro do plano de formação de professores, assim como materiais que possam subsidiar a mediação entre estudantes, livros e professores por si só, acreditamos não ser o bastante, haja vista os 5,31% dedicados a história do negro no livro do 7º ano analisado acima. É necessário firmar parcerias com a comunidade, munindo-os também desse conhecimento sistemático ou não sistematizado no modelo do livro didático, caso contrário, o silêncio ecoará das casas dos alunos para as escolas como um reforço ao racismo e a discriminação.

Na desconstrução dessa imagem a contento a cima totalmente depreciativa, o que impede a construção de um ensino da cultura do negro visando uma configuração de um ensino da história e cultura afrobrasileira positivada, os professores da educação de base como do *Ensino Fundamental II* podem e devem buscar formações continuadas não institucionais.

O que queremos dizer é que os professores da rede pública de ensino podem preencher as lacunas do livro didático de história, corroborar para desconstrução da distorção do ensino da história dos negros no Brasil, se apropriando do

¹²⁵Cf. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, p. 19.

conhecimento produzido nas Universidades como artigos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros, ou produtos complementares construídos nos programas de Pós-Graduações, sobretudo os Programas de Mestrados Profissionais que tem como objetivo principal a produção, de livros paradidáticos, revistas, suplementos didáticos, manuais de diversas perspectivas, tanto escritos como áudio visuais entre outros como forma de suprir a grande necessidade que o professor de base tem em relação aos materiais didáticos.

Percebemos que o “modo de produção escrava” é apresentado de forma reducionista e como se trata de um livro didático onde existe uma necessidade dos temas se alinharem e dialogarem com o tempo presente o autor não consegue propor um debate reflexivo tanto na exposição das imagens como na contextualização das mesma na construção dos texto que como já citados, aparecem como apêndices informativos, desqualificando o livro como um propositos de conhecimento, mas sim como um vetor de informações como na imagem abaixo.

Imagem 3 – Agropecuária e mercado interno.



Fonte: Delfim Martins/Pulsar: Debret. 1822. Museu castro Maya, Rio de Janeiro. Livro do 7º ano História Sociedade & Cidadania. ¹²⁶

Os textos dos livros foram analisados levando em consideração os ajustes destes, com as imagens, as reflexões que os textos propõem sobre as temáticas relacionadas às culturas Afro-brasileiras, e o aproveitamento dos conceitos como raça – etnia – cultura colocando estes conceitos como fatores condicionantes para a

¹²⁶BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 283.

construção de identidades negras positivas. Fornecidas essas questões, pressupõe-se que a Lei 10.639/03 atual 11.645/08 estaria sendo contemplada e desta forma promovendo mudanças atitudinais tanto em estudantes negros como em não negros na educação básica.

Circe Maria Bittencourt vai nos dizer que, os livros didáticos são “os mais usados instrumentos de trabalhos integrantes da tradição escolar de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos”,¹²⁷ afirma também Heloísa Dupas Penteado que os livros didáticos são “... o material disponível, e de uso generalizado em nossas escolas, muitas vezes até por ser o único material impresso de que o aluno, até mesmo a escola e o professor dispõem”.

128

Partindo destes pressupostos é que percebemos a ausência de textos reflexivos na introdução dos capítulos por nós interessados, mesmo sendo a proposta do autor fazer as aberturas de unidades e capítulos com imagens. De certo que nas sequências das imagens estão arroladas perguntas que tentam trazer reflexões referentes às imagens, que não respondem por si mesmas. Desta forma, fazendo com que o imaginário estereotipado das associações: Plantação de cana-de-açúcar – negros – produção e refinamento de açúcar – cachaça – mulheres negras ganhadeiras e só, desta forma, não contribuindo em nada para as políticas a que se refere às *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais*.¹²⁹

Nas páginas subsequentes os textos arrolados pelo autor seguem uma linha tradicional. Apenas informações sobre os produtos comerciais escolhidos pela coroa portuguesa no Brasil e seus motivos de escolha. A mão-de-obra e o seu motivo de escolha, também estão na sequência de informações, ou seja, os africanos de origem “Bantu” eram escolhidos pelo seu domínio na metalurgia.

Analisemos o fato do autor em um raro momento citar um dos maiores grupos étnicos trazidos como escravos para o Brasil. No entanto, Boulos Júnior não explica aos estudantes o que é ser “Banto”, quem são os “Bantos”, o que eles faziam, e quais os motivos destes e outras etnias terem sido escravizados,

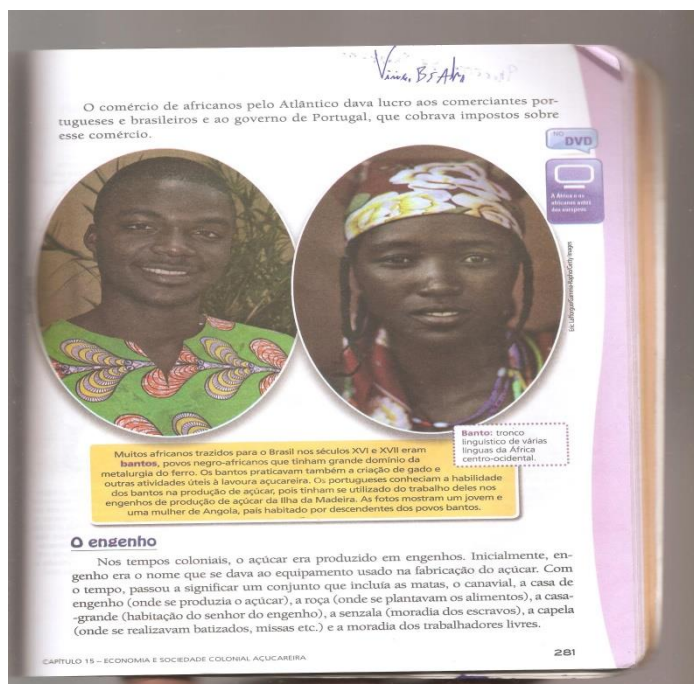
¹²⁷BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: 3 ed. São Paulo: CORTEZ. 2010, p. 71.

¹²⁸PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. 3 ed. São Paulo: CORTEZ, 2010, p. 234.

¹²⁹BOULOS JÚNIOR. Op. cit. p. 278-279.

entendemos que necessitaria de explicações mais eloquentes e elucidativas sobretudo pela carga social, cultural e histórica que o conceito de “etnia” carrega dentro da história afrobrasileira, pois, o autor menciona apenas o fato da compra de “escravos” na África. Será que os “Bantos” que foram escravizados no Brasil colônia e Império têm as mesmas características dos retratados na imagem abaixo?

Imagem 4 – africanos da etnia Banto.



Fonte: Eric Lafforgue/Gamma-Rapho/Getty imagens. Livro do 7º ano História Sociedade & Cidadania. 130

Em seguida, o autor mostra um cotidiano mecânico, rígido, apático, anômalo com pequenos textos informativos e carentes de reflexão, não mostrando a importância da introdução, produção e manutenção de outros gêneros alimentícios pelos negros escravizados. Barickman relata em seus estudos sobre o *Recôncavo baiano*, que identificar onde os cativos viviam foi fundamental para suas análises em testamentos *post-mortem* nos distritos de Maragogipe, Nazaré e Cachoeira, constatando a produção de fumo, de mandioca entre outros nas duas últimas décadas do século XVIII e início do século XIX. 131

As relações sociais estão sempre pulverizadas, condicionadas a um monólogo entre o senhor e o escravo, estes quando mencionados, são apenas parte

¹³⁰BOULOS JÚNIOR. Op., cit. p. 281.

¹³¹BARICKMAM. Op. cit., p. 216-217

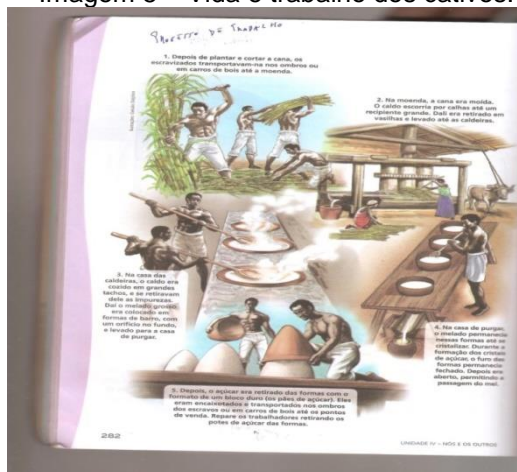
da engrenagem que movimenta a economia como trabalho braçal. Dando detalhes do convívio social nos engenhos, com ênfase na casa grande e o desenvolvimento da família patriarcal, enquanto as demais configurações familiares entre cativos, negros e mestiços continuam a não existir. ¹³²

Podemos entender como monólogo a relação do negro escravizado com o trabalho representado na imagem abaixo. Para tanto, é necessário entendermos qual tipo de sensação, de emoção ou racionalização que o autor pretende causar ou expor. Suely dos Santos Souza (2014), vai nos dizer que a “imagem, além de uma manifestação da arte, é também uma forma de caracterização expressa do sujeito enquanto ser social”. ¹³³ Ainda segundo Souza (2014):

Para além dos traços, linhas e pontos, o desenho é um tipo de comunicação e como tal, um ato eminentemente sociocultural, uma forma de representação daquilo que é vivenciado pelo indivíduo e do mundo em que está inserido.

Para prática educacional é de grande importância que recursos visuais sejam utilizados como metodologia, de forma a dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Como recursos pedagógicos o sistema educacional lança mão de materiais didáticos em que aparecem imagens em suas diversas formas, tais como a pintura, a fotografia, o desenho, as imagens virtuais, dentre outras que são de grande utilidade para aprendizagem de conteúdo. ¹³⁴

Imagem 5 – Vida e trabalho dos cativos.



Fonte: Getúlio Delphim. Livro do 7º ano História Sociedade & Cidadania. ¹³⁵

¹³²Ibidem. 281-287

¹³³SOUZA, Suely dos Santos. “O livros didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural”. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana. Vol. Dissertação de Mestrado, 2014, p.74.

¹³⁴Ibidem. p. 75.

¹³⁵BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 282.

O modo de produção escravista está reduzido à imagem acima a uma das formas de produção para a formação do capital da elite branca no período escravista, não atendendo a diversidade de atividades socioeconômicas a qual os cativos eram submetidos mesmo que desumana e de caráter servil.

Observando a imagem acima, percebendo-a como um ambiente sociocultural apenas com informações das atividades em loco. Como poderia se ter um processo de educação étnico-racial positivador? Certamente que não, pois como cita Souza. “é uma representação daquilo que é vivenciado”.¹³⁶ Segundo Luís Vidal Gomes, “os desenhos dividem em duas grandes categorias, expressional e industrial”.¹³⁷

Ainda segundo Suely dos Santos Souza, o desenho deve ser entendido como linguagem, sendo incluída dentro do plano das faculdades humanas de comunicação, servindo como forma de expressão tanto das ideias como dos sentimentos. Como objeto de construção cultural, a imagem é composta por uma gama de significados, segundo Maria Silvyia Porto Alegre (1998, apud Barthes): toda imagem é portadora de mensagens e ressalta a ideia de que as imagens possuem conjuntos simbólicos que se destacam em uma cultura e são reificados em um discurso icônico que os naturaliza, assim, certas imagens, possuem um sentido obscuro para além dos sentidos óbvios.¹³⁸

De acordo com tudo que foi citado acima, podemos atentar para a forma com que o “modo de produção escravista” era sub-humano, porém, o contexto cujo “modo de produção escravista” estava inserido era muito mais amplo e variado, tanto em sua diversidade de atividade, de sujeitos e de relações, sobretudo, senhor e escravo e escravo e senhor.

Reis e Silva ressaltam um sistema que promovia uma certa “economia escrava própria” o que seria conceituado como “brecha camponesa”. Porém, esse sistema tinha uma função específica, a manutenção da ordem escravista, ou seja, tinha uma função ideológica, contudo, é inegável que existiu e sua função era organizar controlar e aumentar a produtividade a partir da ligação do cativo e o cultivo de uma terra supostamente cedida.

¹³⁶SOUZA. Op. cit., p. 74

¹³⁷GOMES, Luiz Vidal N. “Desenhismo”. Santa Maria - RS: Ed. Universitária da UFSM, 1996.

¹³⁸PORTO ALEGRE, Maria Silvyia. “Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual”. In: BIANCO, Bela F; LEITE, Miriam L. M. **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeos nas ciências sociais**. Campinas: Papius 1998.

Reis e Silva vão chamar também de “economia própria dentro do sistema escravista”, poderia ter sido uma conquista, fruto do embate entre escravos e senhores. A “economia própria” servia para que os escravos adquirissem tabaco, comida de regalo e roupas para mulher e filhos, além de diversificar a produção alimentícia dentro das fazendas minimizando os custos com a alimentação da escravaria.¹³⁹

Dentro do modo de produção escravista, os negros negociavam com seus senhores, a negociação era algo frequente na sociedade escravista tendo em vista que a violência física por si só não era sempre o caminho mais sábio a ser percorrido pelos senhores, pois, estes poderiam pôr em cheque toda a produção que poderia e eram em muitos momentos sabotadas pelos cativos como forma de se vingarem dos maus tratos sofridos no cativeiro, que fosse por um castigo físico entendido como injusto, que fosse pela venda de um ente querido, um filho ou filha ou até mesmo as mulheres, já que era muito comum a separação das famílias em tempos de escarces onde o senhores vendiam alguns de seus escravos em momento de dificuldades financeiras.

II. IV – Resistência negra e sua relevância como tema no livro didático

O livro segue um padrão tendo na abertura de cada unidade e capítulo com imagens amplas, sendo que o livro do 8º ano é composto apenas por três unidades e 16 capítulos, haja vista que, apenas cinco capítulos são destinados aos assuntos e temáticas afro-brasileiras, sendo os temas base desta pesquisa o estudo do “modo de produção escravista”, “família escrava” e “resistência negra”. O objetivo é perceber se esses temas aparecem e como são representados.

No primeiro capítulo, o autor expõe um quadro imagens, tendo na unidade o título de: “Cultura e Trabalho”, quando no primeiro capítulo temos: “Africanos no Brasil: dominação e resistência”. O autor Alfredo Boulos Júnior apresenta o livro nos levando a entender que as imagens estão inseridas como fonte, como textos passíveis de interpretação e, em sequência essas imagens refletiriam as temáticas a serem trabalhadas posteriormente no livro didático.

¹³⁹REIS e SILVA. Op. cit., p. 22-31.

Todavia temos o conceito de cultura implícito que flutua sem nenhum suporte teórico que o explique. A cultura parece reduzida a uma manifestação festiva típica de uma região do país como retrata as variadas imagens abaixo. Mas qual seria mesmo a região do país representado em cada imagem?

Nitidamente na apresentação do livro o autor cita as imagens como suporte para os assuntos subsequentes, deixando claro que os africanos não estão em nós, a fim de contemplar outras regiões do país com menos influência africana o autor mistura manifestações festivas culturais de diversas localidades do Brasil, sendo assim, não as diferenciando umas das outras.

Nesse aspecto, sendo produzido por um sujeito cultural e histórico, o desenho, tanto em sua forma geral de expressão, quanto como imagem, produz significados que garantem um registro espaço-temporal, possui uma grande importância na história das culturas e, conseqüentemente, na vida dos indivíduos que com ele interagem.

Por outro lado, temos a tradicional imagem da baiana de acarajé e algumas informações sem contextualização paralela as imagens. O capítulo expõe algumas das manifestações culturais afrobrasileiras como a capoeira, a própria baiana como já foi mencionada e o acarajé, assim como algumas personalidades negras de grande importância no cenário nacional e internacional, o que na minha análise o autor tenta expor a noção de cultura, resistência e autopromoção da identidade negra.

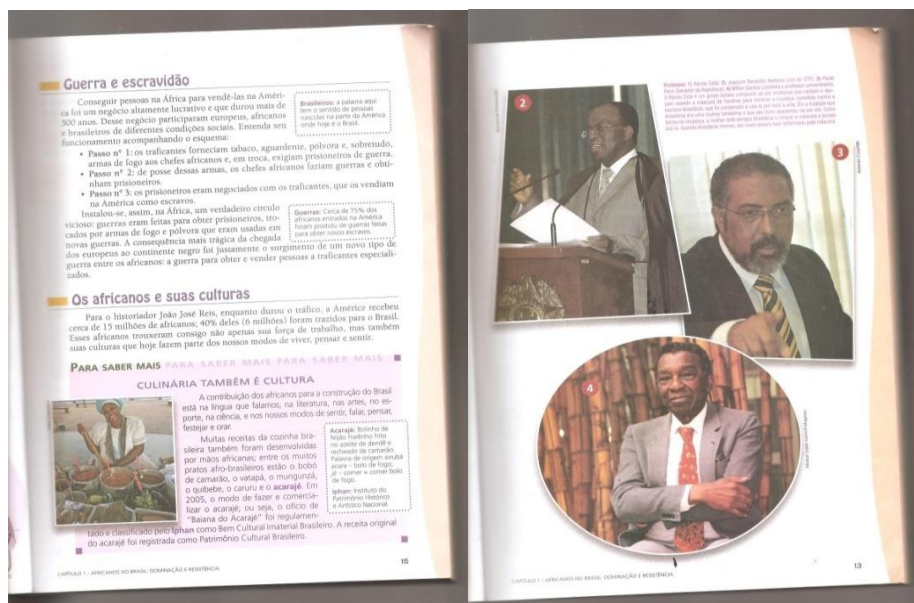
Entretanto, as representações são folclorizadas, elas não representam a realidade ao tratar da figura do homem e da mulher negra, muito menos de suas culturas, seja ela relacionada à religiosidade, a culinária, ou a indumentária. Quantos estudantes do 8º ano reconheceriam a imagem do ex-ministro Joaquim Benedito Barbosa, ou o professor Milton Santos? Mas, acredito que todos reconheceriam a baiana de acarajé. Entretanto, qual a História dessas mulheres negras? Invisíveis nos registros da história com sua real representação e importância na manutenção do legado cultural das relações com o continente africano em nós.

Imanes 1 e 2 – Cultura e trabalho.



Fonte: Palê Zuppani/Pulsar. Delfim Martins/Pulsar. Rubens Chaves/Pulsar. Juca Martins/Olhar imagem. Almir Dupont/Agência RBS. Eduardo Marques/Tempo editora. Ismar Igber/Pulsar. Rogério Reis/Olhar imagem. Livro do 8º ano *História Sociedade & Cidadania*.¹⁴⁰

Imagem 3 e 4 – africano em nós.



Fonte: Fábio Colombini. Livro do 8º *História Sociedade & Cidadania*.¹⁴¹

Porém, cabe nos perguntar acerca de tudo que foi narrado anteriormente sobre a ideia de ter as imagens, no entanto, o problema está em quem está nas imagens e como ele está sendo apresentado, sendo assim porque não indagá-las de forma direta, já que se trata de um livro didático onde é necessário ser pragmático. Qual a história de vida desses sujeitos, qual contribuição estes deram e ainda

¹⁴⁰BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: Sociedade & Cidadania 8º ano*. - 2. Ed. São Paulo: FTD, 2012, p. 10-11.

¹⁴¹BOULOS JÚNIOR, p. 13-15.

continuam a dar a sociedade brasileira? Certamente, mestre Pastinha e mestre Bimba teriam cadeiras cativas nesse capítulo com sua capoeira, fazendo saber o que foi e o que é capoeira nas suas várias perspectivas seja ela uma dança, uma luta ou simplesmente uma manifestação corporal ou da cultura.

Podemos aqui retomar algumas questões pertinentes a imagem 4, do livro do 7º ano, onde é representado africanos da etnia banto”. Mary del Priore, no prefácio do livro *Culturas Circulares: A Formação Histórica da capoeira contemporânea* de Antônio Liberac Cardoso Simões Pires, vai caracterizar a capoeira como técnicas corporais de ataque e defesa desenvolvidas através de fundamentos trazidos por africanos bantos da África Centro-Occidental, expressada simuladamente por uma dança, como sendo simbolicamente um instrumento de resistência.¹⁴²

Pires vai relatar que em sua pesquisa encontrou documentos que comprovam a aparição e a tentativa de repressão dos grupos de capoeiras desde o final do século XVIII. Mas foi a partir do início do século XX, especificamente entre 1908 e 1909 após a fundação da polícia civil e militar, que passa a se figuras mais frequentes nas documentações policiais do Rio de Janeiro. Nesse período os capoeiras formaram grupos e interferiram nas relações de poder e no espaço urbano.

Os capoeiras eram constituídos por agrupamentos armados com uma organização específica, Pires ainda vai afirmar que os capoeira disputavam literalmente os espaços públicos com as forças militares. As principais armas utilizadas pelos capoeiras da primeira metade do século XIX eram facas e navalhas.

Os grupos eram formados por africanos de diversas etnias, em sua maioria de origem Centro-Occidental. Ainda tinham os “pretos nacionais”, os chamados “crioulos”, os grupos eram formados por escravos armados, um verdadeiro foco de resistência atuando dentro do sistema escravista.¹⁴³ Essas são questões que poderiam compor o livro didático, fazer o estudante entender a própria capoeira tão folclorizada ao longo de muitos anos como elemento eficaz de resistência negra na escravidão.

Questão interessante é que, desfolclorizar a imagem da Baiana de acarajé, seria contextualizar seu cotidiano, o que as levaram a praticar esse ofício

¹⁴²PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões Pires. **Culturas Circulares: A Formação Histórica da capoeira Contemporânea no Rio de Janeiro**. Editora Progressiva, Curitiba, 2010. Prefácio.

¹⁴³Ibidem, p. 22-23.

trabalhando com história e memória, assim como a importância do alimento comercializado por elas em seus variados contextos sociabilizadores, que variam desde a sua primordial importância na religião do candomblé, quanto na sua venda fazendo parte do comércio informal integrada aos variados modos de produção escravista nas ruas da cidade de Salvador-Ba.

De fato seria feito uma reflexão sobre a resistência e a sobrevivência dessas mulheres negras como patrimônio cultural brasileiro. Contudo, qual a base epistemológica do capítulo I do referido livro? O autor cita o conceito de etnia, porém, não o esclarece, algo que seria de suma importância na formação de uma consciência histórica e para a formação da identidade a partir da orientação histórica e conceitual. As narrativas seguem padrões informativos de como era o cotidiano do cativo na visão do autor, porém, difere em muito de obras acadêmicas já citadas neste trabalho anteriormente.

O final do capítulo nos traz esperança para possíveis mudanças na forma de compor e expor o livro didático, pois, o autor traz um texto que reflete a resistência mesmo que de forma superficial. Mostra na atualidade as baianas de acarajé, ressaltando a importância da Associação das Baianas de acarajé e mingau do estado da Bahia, as nuances do cotidiano dessas mulheres negras, provedoras financeiras de seus lares desde a escravidão. Em contrapartida, a imagem é totalmente descontextualizada.¹⁴⁴

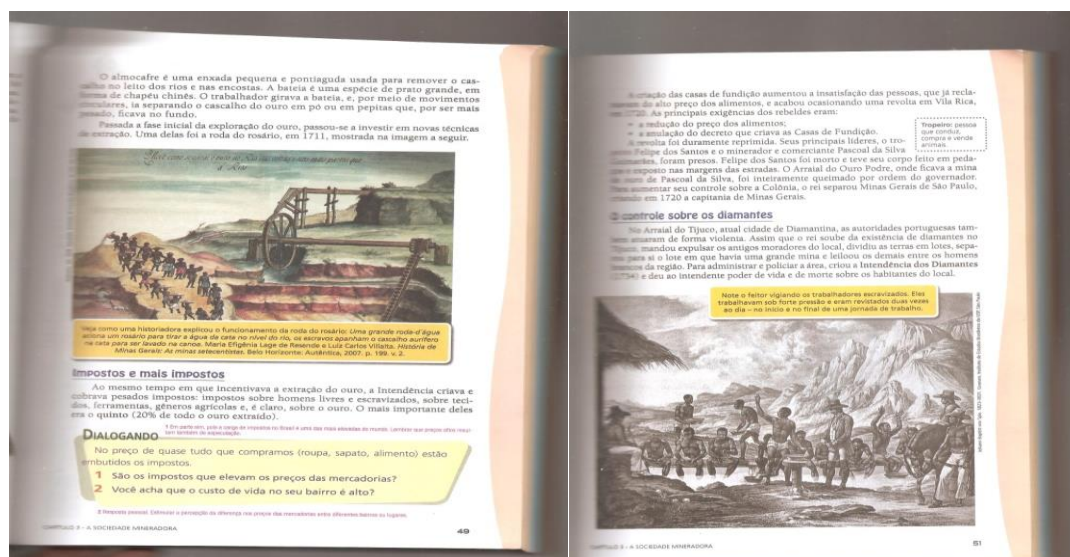
No terceiro capítulo percebemos a presença do negro através de uma imagem que representa o cotidiano do homem negro nas atividades mineratórias na extração de diamantes e ouro. Entretanto, a representação do negro em baila demonstra apatia e passividade, o oposto demonstrado por Reis, em sua tese de doutoramento em relação a “pequenas biografias”. Um exemplo a ser mencionado é a luta da africana Josefa pela manutenção de sua família e ao mesmo tempo demonstrando corajosamente o poder da resistência frente pressão do sistema escravista.

No contexto das imagens 4 e 5 mostradas abaixo, acaba por depreciar o negro e sua atuação enquanto sujeito ativo e agente vivo na história. De certa forma, acaba minimizando e silenciando o negro enquanto personagem social.

¹⁴⁴Ibidem. p. 24.

Contrapondo a ideia orgânica dos grupos de capoeiras citados por Pires, na cidade do rio de Janeiro, Antônio Liberac Cardoso Simões Pires revela as disputas pelos espaços públicos frente às forças militares da primeira metade do século XIX.

Imagem 4 e 5 – Cotidiano dos escravizados.



Fonte: Anônimo. Séc. XVIII. Aquarela. Instituto de Estudos Brasileiros da USP, São Paulo. Johann Baptist vom Spix. 1823-1831. Gravura. Instituto de Estudos Brasileiros da USP, São Paulo Livro do 8º ano História Sociedade e Cidadania. 145

Alguns exemplos podem ser citados mediante algumas pesquisas, tanto arquivística, quanto a literatura produzida, mesmo que sejam temas com pequenas abordagens, sobretudo os estudos de caso dentro da perspectiva da micro história, ponderaria melhor a questões referentes a história do negro no Brasil de forma mais positiva, mostrando que o cotidiano dos escravizados mesmo com todas as barreiras e adversidade, existiam outras formas de relação social entre os cativos e o senhores, isto porque em sua maioria no livro didático o negro está atrelado a regime de escravidão e o trabalho compulsório.

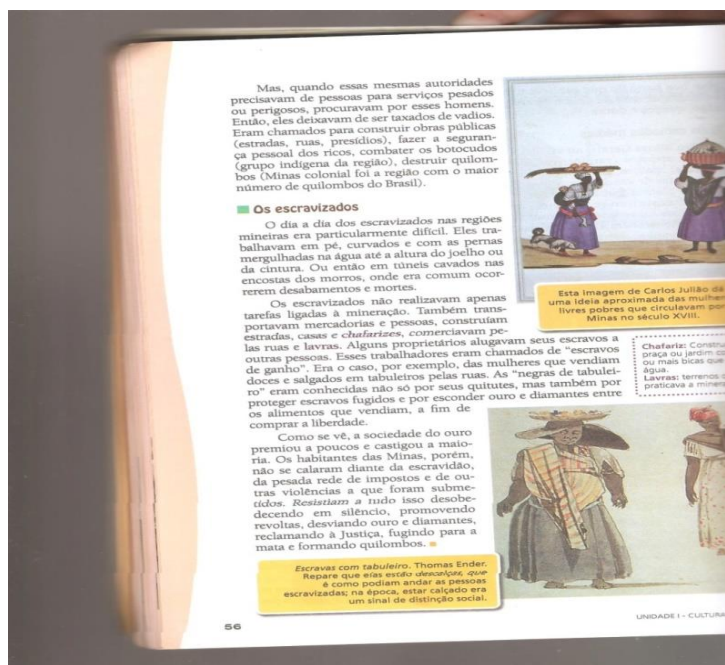
Chica da Silva é um personagem histórico importante, dadas às condições da época, certamente contrair um matrimônio com o ex-senhor pode ter sido sim uma estratégia de sobrevivência ou até mesmo resistência. Apesar da pequena reserva espacial no capítulo para falar do negro, Boulos Júnior, vai narrar em poucas linhas

¹⁴⁵BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 49-51.

o cotidiano dos escravizados nas regiões mineratórias, destacando alguma das práticas de resistência como “resistência silenciosa”,¹⁴⁶ dando destaque às negras ganhadeiras ou negras de “tabuleiros”, e suas diversificadas formas de burlar a lei vigente no intuito de comprar suas alforrias.

Destacar a mulher negra neste contexto hostil do sistema escravista é entender a importância das mesmas dentro do “modo de produção escravista” sendo que para Schwartz, vai haver uma separação e hierarquização na divisão do trabalho nas lavouras e na refinaria entre escravos e libertos, homens e mulheres, cativos e trabalhadores assalariados.¹⁴⁷

Imagem 6 e 7 – Cotidiano das mulheres negras.



Fonte: Carlos Julião. Séc. XVIII. Aquarela. Biblioteca Nacional Mário de Andrade, São Paulo. Thomas Ender. Séc. XIX. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Livro do 8º ano História Sociedade & Cidadania.¹⁴⁸

No capítulo 10 “Emancipação política do Brasil” destaca-se os relatos em meia lauda sobre a “Conjuração Baiana” em 1798, indicando também o autor que a cidade de Salvador abrigava 60 mil habitantes dos quais 40 mil eram afrodescendentes. Os escravizados e negros livres na ilustração escolhida para o tema do referido capítulo do livro didático é apresentado para o leitor através da representação de Debret, onde vários negros (a) acompanham o enterro de um dos

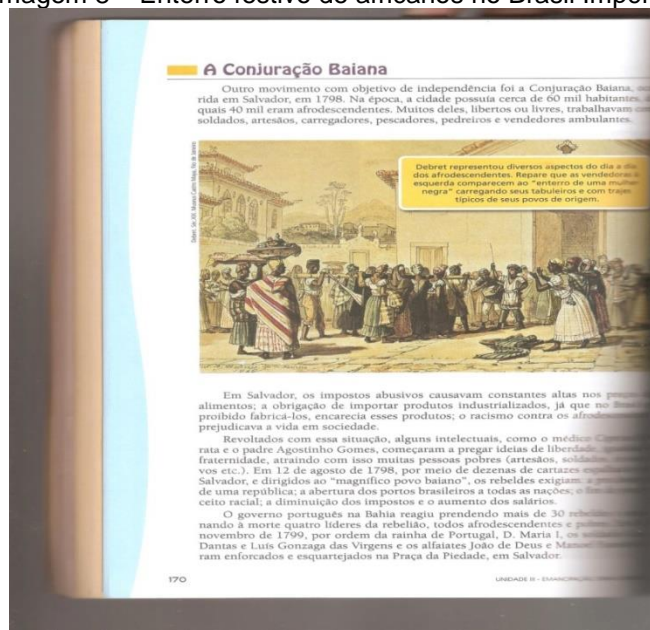
¹⁴⁶Ibidem. p. 56.

¹⁴⁷SCHWARTZ. Op. cit., p.209.

¹⁴⁸BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 56.

seus semelhantes. Certamente que essa imagem não representa o tema e o conteúdo exposto pelo autor que tem a conjuração baiana como um dos eventos que visavam tentativas de emancipação política. Entretanto, essa mesma imagem é usada por João José Reis, como um ritual fúnebre festivo entre negros no Engenho Velho do Rio de Janeiro em 1830.¹⁴⁹

Imagem 8 – Enterro festivo de africanos no Brasil Império.



Fonte: Debret. Séc. XIX. Museu Castros Maya, Rio de Janeiro. Livro do 8º ano História Sociedade & Cidadania.¹⁵⁰

O autor narra alguns fatos que resultaram na conjuração baiana de 1798, fatos como o valor excessivo dos impostos cobrados pela Coroa portuguesa dando início a uma revolta encabeçada pelas classes médias da sociedade como o médico Cipriano Barata e o Padre Agostinho Gomes e acabando na execução na Praça da Piedade dos negros Lucas Dantas, Luiz Gonzaga das Virgens e os alfaiates João de Deus e Manuel Faustino.

Outro ponto importante a ser comentado está no que para mim é uma das principais formas de entendermos o clímax da resistência negra no período escravista no Brasil. Após a “Conjuração baiana” no Brasil, ocorre o levante Malê em 25 de janeiro de 1835, no qual os africanos escravizados e libertos maometanos,¹⁵¹

¹⁴⁹REIS, João José. **A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX.** Companhia das Letras, 1991, p. 162.

¹⁵⁰BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 170.

¹⁵¹Maometanos eram africanos ou negros nascidos no Brasil que tinham como convicção de fé em Alá, religião de origem Muçumano.

juntamente com negros que não professavam a mesma fé, viram neste momento a oportunidade de se libertarem da opressão imposta pelo regime escravista.

Alfredo Boulos Júnior vai afirmar que a religião professada pelos revoltosos, era uma religião “mista”, além de direcionar o pensamento no sentido de informar que o objetivo central da deportação de africanos era o “branqueamento”, o que é no mínimo anacrônico, sedo que essas teorias irão tomar força no Brasil somente no final do século XIX. Desta forma, para além das omissões sobre o tema e a relevância internacional que a revolta dos Malês tivera, o autor não menciona a periculosidade dos insurgentes e de uma possível nova insurreição, esse foi o real motivo da deportação de africanos envolvidos na revolta dos Malês.¹⁵²

A afirmação equivocada do autor do livro didático em questão não é pertinente para o período em questão, pois, apesar dos africanos maometanos terem sido os agentes da revolta, a deportação não ocorreu com o intuito de branquear a sociedade, mas sim de evitar que os insurgentes não “contaminassem” outros escravizados, tendo em vista que no período que compreende a revolta, coincide com o aumento da entrada de mão de obra escrava ilegal pelo advento da proibição do tráfico de africanos imposta pela Inglaterra.¹⁵³

Apesar de entender o avanço, do uso de referências bibliográficas atualizadas, ainda é insuficiente em se tratando da responsabilidade social que a disciplina carrega. As referências citadas consistem em uma tentativa de aproximar o conhecimento acadêmico dos saberes escolares no processo de transposição didática, mas se percebe uma série de incoerências metodológicas, teóricas e epistemológicas.

Onde estão minimamente os detalhes da rebelião tão brilhantemente narrados por João José Reis? No mínimo o estudante ficaria curioso para entender como os africanos de religiões diferentes se reuniam? Qual era o real objetivo da revolta? Como conseguiram armas de fogo sobre a vigilância severa da escravidão? Todo esse enredo intelectual poderia ser mais explorado nos manuais didáticos.

Como escreveu Visentini, que o poder de alcance do livro didático está na abrangência de seu público, “isto porque ele atinge um público vastíssimo, constituindo uma das primeiras vias pelas quais a linguagem da história é absorvida

¹⁵²BOULOS JÚNIOR. Op. cit. p. 210.

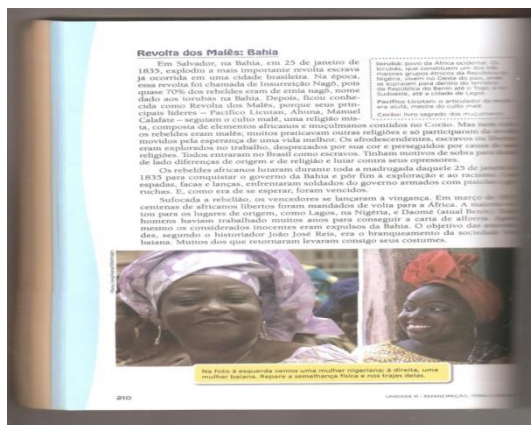
¹⁵³Cf. Reis, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835.** – São Paulo: Companhia das Letras, 2003. Parte II – A Rebelião de 1835 e os Malês, p. 125-283.

por qualquer um”. O livro didático por ter essa projeção na sociedade como um todo, entendo que certas omissões são demasiadamente propositais, restringindo os estudantes negros (as) de suas histórias, negando-lhe a oportunidade de saber mais, de pesquisar sobre... O que neste caso em específico, envereda na contramão da proposta do livro didático que é fazer com que o estudante se aproxime do ofício do historiador. No entanto, essa imagem abaixo é a que representa a “Revolta dos Malês de 1835”. Fico a me perguntar como esse estudante poderá compreender a revolta e todo o seu contexto de resistência escrava desempenhada pelos escravizados?

É possível conjecturar um processo de eugenia mental e branqueamento cultural. Pois, entende-se que, apagando essas nuances históricas, está ao mesmo tempo apagando algo que está intimamente ligada cultura e a história, a “memória”. A memória de um povo diz que os são. Desta forma, um povo sem memória é um povo sem identidade.

A consequência de todas essas incoerências epistemológicas, teóricas, metodológicas emergem a partir do momento em que um processo de branqueamento social e físico tenha falhado enquanto projeto, é possível perceber o mesmo projeto de branqueamento se reinventar dentro do principal loco de construção de cidadanias e de saberes, a escola, sobretudo a escola pública onde a maioria do alunado são afrodescendentes. Pensando assim, não é nenhuma novidade a quantidade cada vez mais alta de pessoas se declarando pardas, ou seja, se tem uma gota de sangue branco, esta se faz uma condição para se afastar do eu negro.

Imagem 9 – Representação da “Revolta dos Malês



Fonte: Fábio Colombini. Livro do 8º ano História Sociedade e Cidadania.¹⁵⁴

No Maranhão de 1838-1841 eclodiu a “Balaiada”, movimento de caráter popular e de grande adesão dos negros que representavam 50% da população, tanto escravos quanto os que viviam nos “Quilombos”.¹⁵⁵

Em um pequeno texto, Boulos Júnior narra de forma rasa e tradicional, falando o nome de seu líder Manuel Francisco dos Anjos Ferreira e a origem do nome dado à revolta pelo fato do líder ser um artesão da produção de balaios, no entanto, em primeira análise essa revolta, segundo a narração do autor, só aconteceu pelo fato de os impostos atingirem as classes mais abastadas da sociedade, sendo em seguida aderida pelas camadas populares.¹⁵⁶

O autor, em meu entendimento, coloca em dúvida o caráter do movimento, pois ao mesmo tempo em que toma ares de justiça, se torna ilegal quando se referem aos grupos que lutavam contra o Governo português de “bando”, dando uma conotação negativa ao movimento. Porque será que a “Sabinada” na Bahia não teve os grupos milicianos denominados de bando? Está aí algo que podemos refletir sobre que tipo de legado, de história os livros pretendem passar como modelo de sociedade.

Todas as revoltas de cunho popular com ampla participação de escravos, negros livres entendemos como atos de resistência e reagência, sobretudo no sentido de reagir até as últimas consequências contra a opressão imposta pela estrutura da escravidão, ou até mesmo aos negros livres, pois, apesar de existirem negros de estatuto jurídico diferentes convivendo dentro do regime escravista, os negros livres não estavam tão livres da opressão, haja vista que uma outra estrutura de poder agia dentro da escravidão que era o racismo nascido a partir do cativo e a discriminação do branco para com as pessoas de cor em geral.

Dentro desta respectiva temos uma “instituição” que nasci resiste e reagi de acordo com as circunstâncias, a “família escrava”, esta “instituição negra” dentro da escravidão reagia de modo a manter os laços com a África, ou até mesmo estendendo os laços parentais de diversas formas na tentativa de manter os

¹⁵⁴BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 2010.

¹⁵⁵Quilombo, uma espécie de ajuntamento geralmente composto por negros que fugiam do regime escravista para lugares afastados dos grandes centros ou fazendas dos senhores de engenho ou das plantações de café.

¹⁵⁶BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 211.

membros familiares no bojo sócio-cultural da “família” lançando mão de diversas estratégias para inibir a venda de seus entes queridos.

II.V - Família escrava como resistência: o livro didático e a omissão da memória

O tema “família escrava” é algo que se faz ausente neste manual, mostrando apenas a mulher negra inserida na família patriarcal dos senhores como se não houvesse configurações diferenciadas, além do que se costuma encontrar como modelo familiar ocidental, de base nuclear, ou seja, pai, mãe e filhos, habitando o mesmo domicílio.

No entanto, estudiosos como Stuart B. Schwartz, Robert Slenes e Isabel Cristina Ferreira dos Reis, dentro da nova História social da Escravidão apontam para outros caminhos dentro da perspectiva de raça e gênero. Podemos incluir a “família escrava” como o centro social cultural, social e de resistência dos negros no período da escravidão moderna no Brasil.

Reis vai estudar especificamente a “família escrava” no contexto social da Bahia do século XIX, onde a mesma, a partir das análises e cruzamentos de um vasto material arquivístico como, testamento, inventários *post mortem*, processos crimes, ações de liberdade, certidões de casamento, nascimento e de óbito, nos faz perceber indícios de que existiu de fato “famílias negras”, não necessariamente no modelo ocidental.

As pesquisas historiográficas vão ser um eixo de ligação entre seus estudos de caso, com isso, a autora vai ampliar o conceito de “família escrava” para “família negra”. Reis, ainda vai analisar a família em seus diferentes aspectos culturais chegando a algumas conclusões relacionadas ao estabelecimento da “família negra” a partir de diversificadas configurações, sendo esses: parentais, laços de solidariedade, relacionamentos afetivos e comunitários.

A pesquisa feita por Reis se destaca por trazer casos específicos e atípicos que permite além de compreender a “família escrava” a partir de um viés mais amplo que é a “família negra”, também entender como foi à trajetória de vida desses sujeitos no tempo, construindo o que ela mesma afirma serem “pequenas biografias”.

Exemplo interessante é da africana Josefa que impetra uma ação de liberdade em abril de 1887 requerendo a libertação de quatro filhas e duas netas, segundo a autora, essa reivindicação é feita, pois Josefa africana importada ilegalmente após a proibição do tráfico que datava de 7 de novembro de 1831, tendo concebido suas filhas em um cativeiro “injusto”. Percebemos aqui, que não se tratava de uma reivindicação comum, mais para além da manutenção da família, existiu uma ação de resistência e empoderamento de seus direitos por parte da africana Josefa.

Isabel Ferreira Cristina dos Reis dentro das nuances destas “pequenas biografias” vai achar “famílias negras” compostas por sujeitos de estatutos jurídicos diferentes, sobretudo, pela conjuntura social e política. As pressões exercidas pelos escravizados, libertos e grupos sociais abolicionistas culminando com as interferências políticas da Lei do Ventre Livre de 1871, todas essas questões são analisadas pela autora relacionando-os com o impacto que estas questões tiveram no cotidiano dessas famílias.¹⁵⁷

Kátia de Queirós Mattoso em *O filho da Escrava (Em Torno da lei do Ventre Livre)*, seu estudo para a cidade de Salvador do século XIX, vai afirmar que as configurações familiares dadas a qualidade das fontes não teria precisão para afirmar se de fato, existia uma configuração de “família escrava” parcial ou de base matriforcil, no entanto ela reitera que as crianças geralmente cresciam órfãos de pai.

Porém, se as crianças cuja autora acima menciona crescessem em um ambiente cercados de homens, estes supririam a ausência da referência masculina. Por outro lado, quando da ausência da mãe, a comunidade feminina também supriam as necessidades da referência materna, de todo caso, dá para compreender configurações familiares por laços de solidariedade em comunidade que conseguiram ser estabelecidas dentro do regime escravista.¹⁵⁸ Maria Inês Cortês de Oliveira, vai falar dos africanos em salvador e suas formas de elaborar laços familiares extensos.¹⁵⁹

¹⁵⁷REIS. Op. cit., p. 30-39

¹⁵⁸MATTOSO, Kátia de Queirós. “O filho da escrava (Em Torno da lei do ventre Livre)”: [file:///C:/Users/Valdiir/Downloads/katiamattoso%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Valdiir/Downloads/katiamattoso%20(1).pdf) acesso em 07/09/2017 as 01:57. p. 47-52.

¹⁵⁹DE OLIVEIRA, Maria Inês Cortês. **O liberto: o seu mundo e os outros, Salvador, 1790-1890.** Corrupio, 1988, p. 70.

Schwartz em sua obra *Segredos internos: engenho e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*, faz um detalhamento da estrutura social e demográfica, das fronteiras culturais e do impacto que o casamento e o batismo tinham na vida dos habitantes do Brasil colonial. O autor fala principalmente sobre os limites que a família escrava encontrava para se firmar, no entanto, o mesmo descarta a existência da família escrava.

Schwartz vai mencionar através da análise de centenas de registros de batismo, casamentos e óbitos, afirmando que não via possibilidade de casamentos entre cativos de senhores diferentes, sobretudo pelas as restrições que os cativos tinham de seus senhores de não participarem de atividades em propriedades que fossem de outros senhores. O autor também faz menção da formação da família extensa de parentesco ritual, o que configura uma das formas de estender os laços familiares, contudo, ressalta que isso não era uma garantia de liberdade para os cativos.¹⁶⁰

Outro autor que podemos fazer referência é Robert W. Slenes e a obra *Na senzala uma flor – Esperanças e recordações na formação da família escrava*. Slenes vai documentar a presença da família escrava, em especial, as de cunho conjugal, mas também extensa e as intergeracional nas regiões de *plantation* do sudeste em finais do século XVIII até a Abolição.¹⁶¹

O autor vai recuperar o sentido de família e parentesco, Robert W. Slenes vai afirmar que a “família escrava conjugal emergira como uma instituição social viável” nas regiões de *plantation* do Sudeste. Essa condição permitiu aos cativos um suporte para não se desprenderem de suas identidades e lhes darem com as situações adversas que o sistema escravista lhes empunhava, o que lhes fez pensar que o apoio à formação familiar era uma forma de controle social.

Slenes vai perceber que em contrapartida, a família dava a possibilidade de uma “autonomia” cativa, Slenes ainda vai nos dizer que era um projeto de vida, entretanto, não se reduzindo apenas a um projeto de vida qualquer, o autor vai dizer que a “família escrava” vai emerge em um campo de batalha, sobretudo para a manutenção da economia própria que expressava um mundo mais amplo que os escravos criaram a partir de suas esperanças e recordações.

¹⁶⁰SCHWARTZS. Op. cit., p. 310-334.

¹⁶¹SLINES. Op. cit., p. 52-64

Por fim, Slenes vai encontrar base para afirmar a nupcialidade nessa região, a partir das pesquisas censitária, (demográfica) e nos atestados de viuvez tanto para homens quanto para mulheres, a depender da quantidade de escravos em cada fazenda.¹⁶²

Falar da “família negra” no livro didático assim como as suas diversificadas configurações no tempo seria de salutar importância para um ensino de história positivador nas escolas de Salvador. Porém, como falar dessa temática se não aparece nos livros didáticos de história? É necessário que os professores de história do *Ensino Fundamental II* atentem para uma formação continuada não sistematizada.¹⁶³ Para isso, será necessário ao profissional a inclusão das novas tecnologia e linguagens para que seja acessível o conhecimento, de modo que, professores e estudantes se identifiquem enquanto sujeitos transformadores.

Por isso, apesar da deficiência do livro didático em baila, vejo a indicação das novas tecnologias e linguagens como DVDs, sites e indicação de filmes, fotos, imagens e desenhos como pontos positivos do livro didático, porém, dada a atual conjuntura estrutural das escolas públicas, essas tecnologias dificilmente surtirá efeito agregador na construção dos saberes.

Porém, essas novas linguagens não se fazem em nada inovadoras, nada que já não venha sendo trabalhado nos anos anteriores. Por outro lado, percebo que o autor continua a fazer ao longo de todo o livro didático o uso de imagens como fonte em sua maioria descontextualizada, junto com proposições analógicas para o presente. Acredito que esteja longe de uma base sólida para atender as normas pedagógicas que combatam a discriminação, o racismo e construa assim uma nova cidadania.

Uma nova cidadania neste caso se faria presente a partir do momento em que os livros didáticos de história passassem a abordar os temas bases para a reeducação das relações étnico-raciais. Neste caso específico chamamos atenção para o conceito de “família escrava” ou “família negra” que perpassa pelo conceito de raça e etnia, o que não é abordado no livro didático de história analisado. Dito

¹⁶²SLENES. Op. cit., p. 52-64.

¹⁶³Quando faço menção a uma “formação continuada não sistematizada”, quero fazer perceber que os professores de história do ensino Fundamental II podem recorrer a esses materiais que são produzidos em larga escala nas Universidades, matérias como artigos, dissertações de mestrado, teses de doutorados e livros que viabilizem o conhecimento específico de temas bases para a construção de saberes positivadores em salas de aulas das escolas públicas de modo que possa aproximar os estudantes das reais produções historiográficas, assim como a documentação que hoje se encontra disponível em bancos de dados digitalizados.

isto, é necessário afirmar que de modo nenhum haverá a construção de uma nova cidadania, isso nos faz pensar na manutenção do racismo da discriminação e não no combate dos mesmos.

Temos nas imagens abaixo, dois textos semelhantes em períodos distintos da história. Tendo a imagem como expressão da memória, como forma pedagógica interativa no processo de construção de saberes. Porém, porque não pensar nas afirmações ou negações das identidades, tanto positivadas como negativadas, obscuras e rejeitadas? Então é necessário nos fazer a pergunta. Será que mudou? Ou mudou muito pouco o livro didático? Uma questão para ser resolvida em linhas gerais após concluirmos a análise de como todos os temas apreciados nesta pesquisa são representados.

II.VI O 14º capítulo e o pós-abolição um melhoramento tímido: “um oásis no meio do deserto”.

- **Últimos anos do cativeiro**

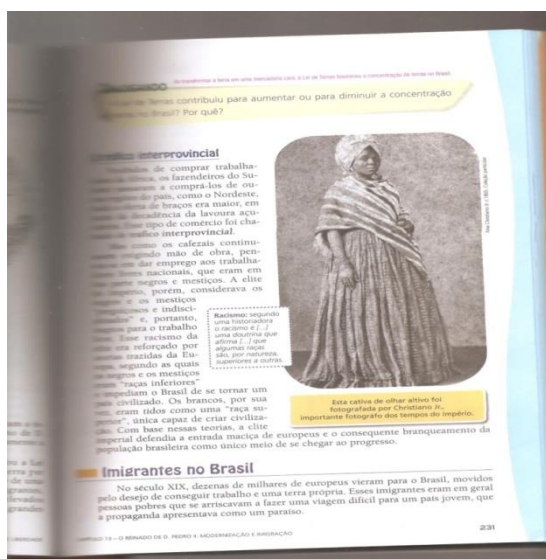
O livro didático não se refere ao período que consiste nos anos finais da escravidão como neste texto. O *caput* dos textos são: “O tráfico interprovincial”, “A Guerra do Paraguai” e “Consequência da Guerra do Paraguai. Como mencionado anteriormente um dos objetivos dessa pesquisa era perceber como os temas sobre, família escrava, modo de produção escravista e Resistência escrava são trabalhados no livro em questão, juntando-se a esses, como os conceitos de raça – etnia – cultura são apresentados nos livros, pois, para nós, é muito importante a ciência dos estudantes, sobretudo negros (as) sobre esses temas e conceitos para a construção de uma identidade positivada. Portanto, deixo claro que somente no meio da análise e da construção do texto percebemos que o autor do livro didático analisado dispões de uma atenção e uma narrativa um pouco mais consistente em relação aos temas principais elencados por nós nesta pesquisa. Sendo assim, resolvemos encaixá-lo na perspectiva de enriquecer a crítica e mostrar que percebemos um melhoramento funcional do livro didático em questão.

A palavra racismo só aparece na página 231 no 13º capítulo, quando o autor se refere ao “Tráfico Interprovincial” que intensificou pela imposição da política inglesa de intervenção sobre o tráfico transatlântico, pela lei “Bill Aberdeen” de 1845, porém, o racismo a que se refere é das últimas décadas da escravidão, teoria

reforçada pelos conceitos trazidos da Europa do branqueamento social. Boulos Júnior tenta explicar de forma resumida o conceito de racismo em um “box” explicativo e sem “autoria identificada”,¹⁶⁴ ao lado de uma gravura representando uma mulher negra escravizada com trajes diferenciados do que acostumamos ver nos livros didáticos.

De onde vem essa palavra, racismo? Quais as suas implicações no uso desta palavra na sociedade brasileira, multirracial? Qual a origem do racismo? Para estudantes negros é tão importante entender estes conceitos como ler a imagem abaixo e perceber que não se trata de uma simples negra, apesar da descrição da imagem nos revelar seu estatuto jurídico de cativa, poderíamos interagir com a imagem e especular diversas nuances, já que o texto que acompanha a imagem fala sobre os últimos anos do regime escravista. Essa mulher poderia fazer parte de alguma irmandade de negras, poderia ter conquistado parcialmente sua liberdade, poderia ser livre, mas prestando os últimos anos de serviços aos seus ex-senhores como era de costume até a liberdade plena.

Imagem 10 – Mulher negra com trajes de gala.



Fonte: José Christiano Jr. C. 1865. Coleção particular. Livro do 8º ano História Sociedade & Cidadania.¹⁶⁵

¹⁶⁴ BOULOS JÚNIOR. Op. cit. p. 231.

¹⁶⁵ BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 231.

- **Imigrantes no Brasil: branqueamento social**

O livro traz em sua narrativa que no século XIX dezenas de milhares de europeus vieram para o Brasil, que através das propagandas e políticas do Governo, os imigrantes eram atraídos para um verdadeiro paraíso. O autor cita vários momentos desse processo, inclusive a pioneira experiência de Nicolau Campos Vergueiro que financiou a vinda de 80 famílias alemãs e suíças para a fazenda Ibiaca ao passo que ainda relata com rigor de detalhes sobre a revolta de Ibiaca em 1857.

As informações tecidas por Boulos Junior seguem demonstrando os esforços do Governo brasileiro para que a imigração continuasse ainda por volta de 1871, sobre a premissa de que os negros eram preguiçosos. A imigração continua e aos poucos a obrigação epistemológica no conteúdo do livro didático em relação aos negros vai desaparecendo. Nesse período, onde estavam os negros? Paralelamente a imigração podemos compreender onde e o que estava fazendo os negros. Fraga Filho, vai ressaltar como os negros, sobretudo no *Recôncavo da Bahia*, estavam vivendo nos anos finais da escravidão, período que condiz com a imigração dos europeus para Brasil: criando gados, comercializando gado, vivendo do cultivo próprio de diversificados gêneros alimentício, Fraga Filho vai chamar de “economia interna dos escravos”, baseado na literatura norte-americana onde este conceito foi formulado.

Em outros momentos conduziram suas próprias histórias de resistência com sangue “branco” assassinando seus senhores, a exemplo de um fato narrado por Walter Fraga em um engenho comandado por padres carmelitas na região que Passé no Recôncavo, cujo um dos padres, frei João Lucas injustamente castigou um dos escravos. Percebendo a injustiça, os outros cativos solidarizados e revoltados com o acontecido, mataram seu senhor. Os negros também estavam a fugir, a trocar de nomes a fazer de Maracangalha um reduto de liberdade e resistência.¹⁶⁶

Cabe aqui uma afirmação e uma pergunta que vai no sentido de que realmente o livro didático já fala de negro, da cultura do negro e que de alguma forma a Lei 10.639/03 está incluída nos livros. Porém, como essa cultura é apresentada? De que forma a lei 10.639/03 está sendo aproveitada? Grandes

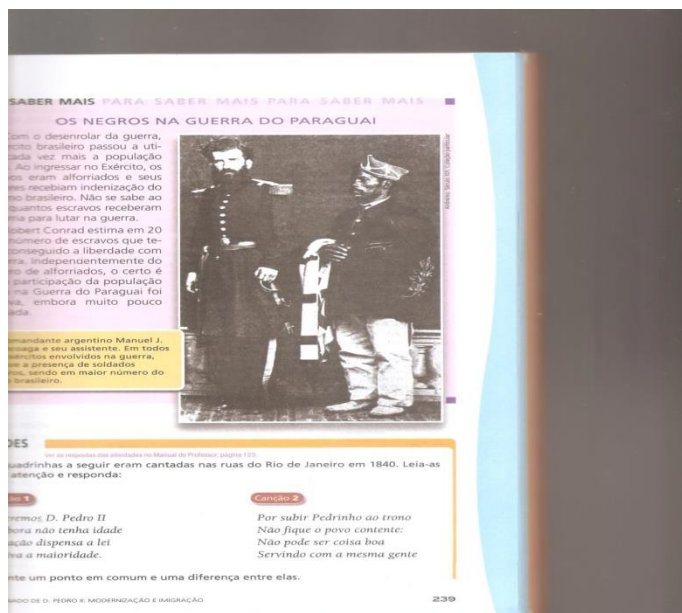
¹⁶⁶ Cf. Fraga Filho, Walter. **Encruzilhada da liberdade: história de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)**. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006. 63-165.

imagens descontextualizadas, pequenos textos de caráter informativo, sobretudo, de um cotidiano estático e totalmente submisso.

Na guerra do Paraguai o autor afirma que 20 mil negros conseguiram suas alforrias por ter servido o exército brasileiro na guerra. Basta saber como esses negros eram recrutados, e como eles conseguiram suas alforrias, se vivos, ou mortos, algo que o livro não explica nem dá pistas de como conseguiu tais informações. Apesar de ter uma imagem no último “box” explicativo do *capítulo 13* onde um soldado negro pousa ao lado de um comandante argentino não explica e nem valoriza a contribuição do negro para com a construção da sociedade brasileira.

O que percebemos não é um soldado, mas um homem submisso a outro, um homem negro servindo a um homem branco, o que há de positivo nisso? O que há de valorização da cultura e da contribuição do negro na construção da nacionalidade brasileira? Será que o simples fato de termos um negro na imagem torna o manual didático harmonizado com a Lei 10.639/03 atual 11.645/08? Sendo que a mesma Lei paira sobre ensino da história e cultura afrobrasileira em todas as instâncias do currículo escolar do *Ensino Fundamental*.

Imagem 11 – Soldado negro.



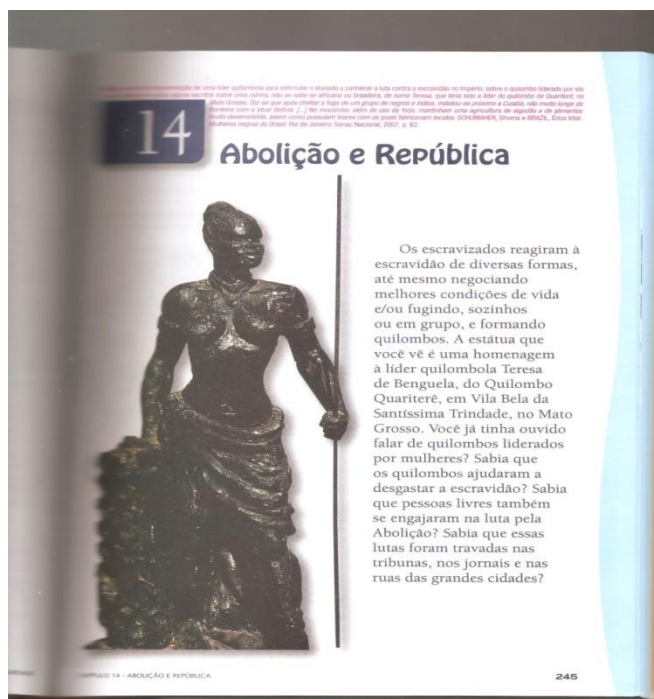
Fonte: Anônimo. Século XIX. Coleção particular.¹⁶⁷

¹⁶⁷BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 239.

No referido capítulo do livro analisado percebemos uma importante melhora na qualidade tanto textual quanto imagética. O autor começa o capítulo com uma grande imagem em primeiro plano representando uma mulher negra, acompanhado de um texto breve e elucidativo e direcionado aos estudantes. A mulher representada é “Teresa de Benguela”, uma mulher negra que liderou o Quilombo Quariterê, em Vila Bela de Santíssima Trindade, no Mato Grosso, um dos vários Quilombos que existiram no Brasil colonial e imperial.

De todas as representações do negro e de sua cultura, acredito que este capítulo é o único que se manteve minimamente fiel a proposta inicial do autor, de correlacionar as imagens com os temas e assuntos subsequentes. Apesar de os conceitos ainda ficarem nas entrelinhas, percebo neste pequeno espaço a explícita valorização da estética, sobretudo, feminina no contexto dos anos finais da escravidão no Brasil.

Imagem 12 – Tereza de Benguela Mulher negra líder do Quilombo Quariterê.



Fonte: Mário Vilela. Livro do 8º ano História Sociedade & Cidadania. ¹⁶⁸

Ao mesmo tempo em que o texto traz a tona questões de gênero, apontando uma mulher como líder de uma comunidade, concomitantemente o autor traz à

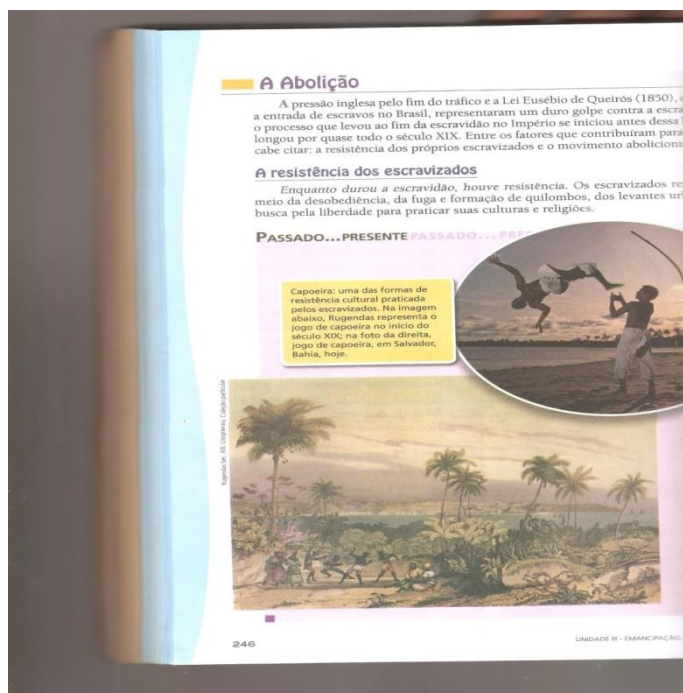
¹⁶⁸BOULOS JÚNIOR. Op., cit. p. 245.

reflexão, de que esses Quilombos desgastaram o sistema escravista. Embora não esteja implícita uma discussão que valorize o papel da mulher negra na construção da sociedade, ela está presente.

Mesmo citando fatos importantes e que encontramos tradicionalmente em vários livros de História do 8º ano, fatos como a Lei Euzébio de Queiroz de 1850, que proibia a entrada de escravos no Brasil, ou mesmo a pressão inglesa pelo fim da escravidão, o autor valorizou a resistência dos negros e seu importante papel na conjuntura que se deu a abolição no Brasil.

Para relatar as formas de resistência o autor compara duas imagens uma contemporânea, em que dois homens praticam “capoeira” e outra representada por Rugendas. Apesar de não mencionar nenhum detalhe, omitir informações que poderiam somar no capítulo o autor ainda lembra as revoltas escravas que tomaram conta da Bahia de 1807 a 1835, o que contribuíram decisivamente para o desgaste do sistema escravista, o aumento das fugas e dos movimentos abolicionistas, além de também colaborar com o fim da escravidão no Brasil no final do século XIX.

Imagem 13 e 14 – Abolição e os símbolos de resistência.

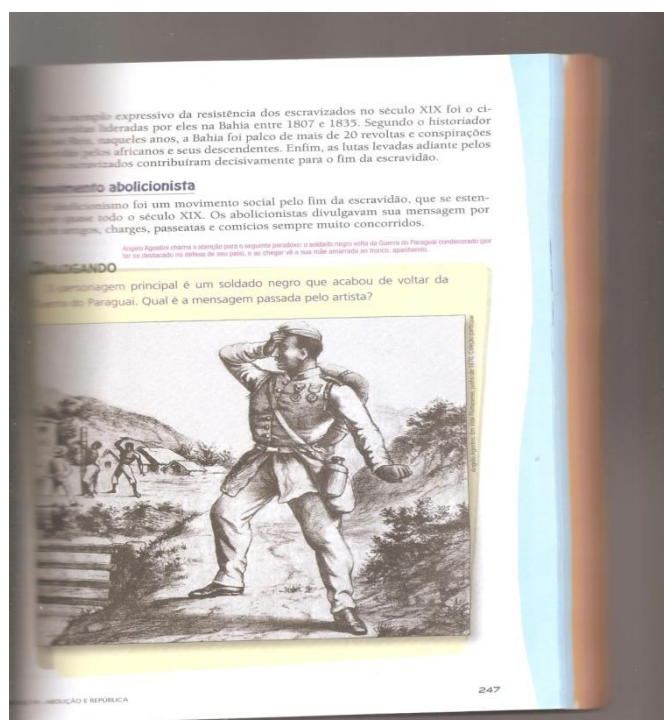


Fonte: Stefan Kolumba/Pulsar. Rugendas séc. XIX. Litogravura. Coleção particular. Livro do 8º ano História Sociedade & Cidadania.

No “box” dialogando¹⁶⁹ o autor faz referência aos movimentos abolicionistas como movimentos sociais que militavam contra a escravidão e contava com adesão de vários setores da sociedade, na mesma sessão traz uma imagem em que um soldado negro recém chegado da Guerra do Paraguai vê um de seus semelhantes sendo açoitado no troco. Acredito que o autor tenta fazer o aluno pensar sobre a real importância do negro.

Imagens de homens como José do Patrocínio, Luís Gama, André Rebouças são colocadas como integrante dos movimentos abolicionistas. Como descrito na apresentação do livro didático em análise as imagens desta vez serviram de norte para a discussão sobre o tema. O autor discorre sobre as estratégias que estes usaram para o enfrentamento perante o antigo regime. No entanto, ainda é interessante mostrar que grandes líderes oficiais do exército tinham grande simpatia por negros após a Guerra do Paraguai, mas o autor não traz informações desses grandes oficiais.¹⁷⁰

Imagem 15 – A importância de um homem negro.



Fonte: Ângela Agostini. Em *Vida Fluminense*, Junho de 1870. Coleção particular. Livro do 8º ano *História Sociedade & Cidadania*.

¹⁶⁹BOULOS JÚNIOR. Op. cit., p. 247.

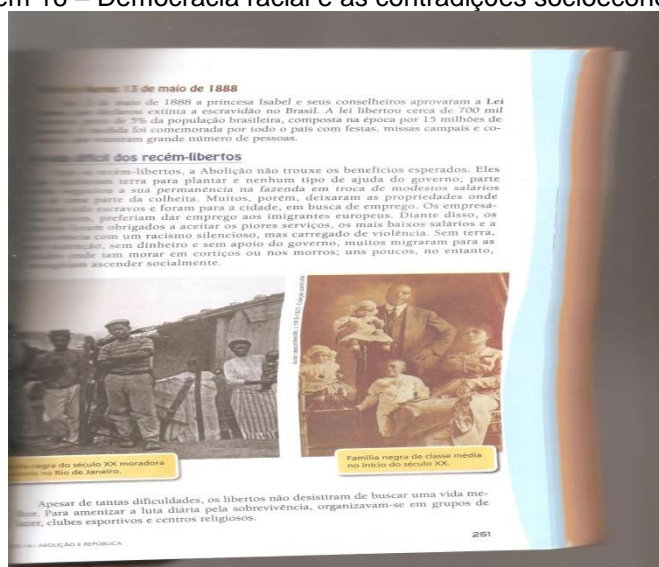
¹⁷⁰Ibidem. 249.

Juntos aos movimentos abolicionistas estão às leis anti-escravidão e as suas efetividades na realidade. Leis como a do ventre livre de 28 de setembro de 1871, lei que se referiu aos filhos nascidos das escravas depois de 1871 não teve, na prática, o efeito esperado, pois os senhores de suas mães preferiram em sua maioria manter os “incapazes” em suas propriedades até completarem os 21 anos de idade, garantindo, assim, a continuidade da exploração da sua força de trabalho. Na contrapartida desses fatos, está o jangadeiro Francisco José do Nascimento que liderou o movimento que se negou a transportar escravos do Sudeste para o Ceará, uma das primeiras províncias a abolir a escravidão junto com o Amazonas.

O autor também traz reflexões sobre a lei do Sexagenário, sobre, a possível liberdade pela lei, porém, qual liberdade? Será que um escravo atingia essa idade no período escravista? Ou, como pagar uma indenização ao ex-senhor se, já avançado de idade não conseguiria trabalhar? Para onde ir, como se alimentar, como se vestir.

Após o 13 de maio de 1888 a vida difícil, sem meio a acesso à propriedade de terra, sem emprego, sem estudo, saúde ou segurança convivendo com a imigração europeia que abastecia a mão-de-obra, enquanto os egressos da escravidão aceitavam os piores trabalhos com os mais modestos salários, compondo habitações em cortiços e nos morros das grandes cidades. Entretanto, o autor mostra que mesmo com a violência e o racismo, era possível algumas famílias negras conseguirem ascensão social e econômica.¹⁷¹

Imagem 16 – Democracia racial e as contradições socioeconômicas.



¹⁷¹Ibidem. p. 251.

Fonte: Autor desconhecido. C. 1910. Coleção particular. Foto: Iconografia. Livro do 8º ano História Sociedade & Cidadania.

Mesmo com as adversidades, jogados à própria sorte, os negros continuaram se reinventando, Clovis Moura vai dizer que houve uma disputa para o negro manter viva sua herança “cultural, religiosa, familiar e social”, entretanto, em uma sociedade marcada pelo racismo velado pela falsa sensação de “democracia racial” com princípios de seleção pré-definidos, sobretudo para com os profissionais a serem absorvidos pelo mercado de trabalho, o que fez com que a grande maioria da população egressa da escravidão continuasse apartada, oprimida e subalternizada.

172

Porém, afirma Florestan Fernandes que desta forma, com a imigração do branco europeu, ávido por fazer fortuna e acostumado com o modo de produção capitalista, se fazia um concorrente intransigente no mercado de trabalho cada vez mais fechado para os negros, causando também o que chamou de *déficit* negro.¹⁷³

Em algumas exceções houve uma mudança de *status* social do negro, porém, não trouxe a ascensão social da “raça negra”, que obteve a liberdade mas, no dizer de Florestan Fernandes, não soube lidar com isso, no entanto, sua única opção foi a marginalização, a vagabundagem sistemática, ou a criminalidade fortuita, se tornando a escória do operariado urbano afirma Fernandes.

O termo “racismo” só foi encontrado em todos os temas analisados, apenas duas vezes, nas páginas 221 e 251 no livro do 8º ano. Ou seja, apesar da escravidão, da exploração, do maior genocídio da história da humanidade onde o fator determinante era a raça baseada na cor da pele e na origem, o livro não discute o conceito de raça, mas fala esparsamente sobre o racismo sofrido pelos negros após abolição.

Nos textos analisados não encontramos o conceito de “etnia”, embora alguns grupos “étnicos” como o povo “Banto” seja citado no livro do 7º ano. Por fim, o conceito de cultura, o autor não dispõe de uma definição clara de cultura para que os estudantes possam apreender a partir da orientação do conceito dentro da consciência histórica seu possível pertencimento, auto reconhecimento e afirmação identitária afrodescendente.

¹⁷²MOURA, C. **Dialética Radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita Ltda, 1994, p.160.

¹⁷³Fernandes, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**, vol. 2. Globo Livros, 2013. p. 28.

O conceito de cultura flutua como se o leitor entendesse que o ofício de baiana de acarajé tem um sentido cultural, a capoeira, a estética, a música, a dança, a culinária brasileira são reelaborações do passado histórico, dos sujeitos históricos vivos na contemporaneidade.

Acredito que mesmo admitindo o pouco avanço na construção do livro didático de história, o pouco espaço reservado para as culturas afrodescendentes, vejo no livro didático um grande apelo ao discurso do silêncio e da omissão, constata uma política a favor da manutenção do racismo, Clovis Moura vai nos dizer que:

O racismo brasileiro [...] na sua estratégia e nas suas táticas agem sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso mas altamente eficiente em seus objetivos. [...] não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política e econômica, social e cultural. Um país que tem na sua estrutura social vestígios do seu sistema escravista, com concentração fundiária e de rendas maiores do mundo [...], uma país no qual a concentração de renda exclui total e parcialmente 80% da sua população da possibilidade de usufruir um padrão de vida decente; que tem trinta milhões de menores abandonados, carentes ou criminalizados, não pode ser uma democracia racial. ¹⁷⁴

Essa manutenção do racismo ou da “democracia racial” se dá muito mais pela projeção ampla a qual o livro didático atinge na sociedade brasileira, não discutir raça ao mencionar racismo é um afro – epistemicídio, assim como não discutir as relações étnicas e o real sentido do conceito de cultura no âmbito da cultura negra no Brasil é manter o racismo e a folclorização da cultura afro no Brasil. Desta forma, continuará a segregação de parcialmente 80% da população brasileira como cita Clovis Moura.

Não basta só informar dados superficiais, imagens descontextualizadas de negros, ou, uma redenção epistemológica com “tons” de fim de estórias, e induzir a pensar que a Lei 10.639/03, atual 11.645/08 esteja contemplada e que a efetivação caberia ao professor e seu poder de buscar recursos extras para demonstrar que a História não foi bem assim, ou foi além do que se mostra ou do que se relata nos livros didáticos de história.

A 10.639/03 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que delibera sobre as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo nos currículos oficiais

¹⁷⁴ MOURA. Op. cit., p. 13-122.

das Redes de Ensino Fundamental a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” em todas as escolas de ensino fundamental, oficiais e privados. A Lei estabelece “a inclusão da História da África e dos africanos, a luta do negro no Brasil”, assim com a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, reolocando de fato a contribuição do negro nos desenvolvimentos sociais, econômicos e políticos.

Não podemos fugir destas premissas, é extremamente insuficiente 5,31% do conteúdo reservado para os assuntos referentes à cultura afro-brasileira no livro do 7º e apenas 37,5% dos 16 capítulos do livro didático de História do 8º ano, o que no universo de 320 laudas, apenas 41 páginas se referem direta ou indiretamente a História do negro no Brasil o equivalente a 12,81%.

Desta forma, não teremos êxito na efetivação da Lei 10.639/03 nos livros didáticos de história, em contrapartida veremos no próximo capítulo as visões de professores e alunos. Por intermédio dos questionários analisados no próximo capítulo, tentaremos compreender qual a relação que o professor teve e tem com o livro didático desde a escolha até seu uso na prática docente, assim como os alunos se relacionam e se vêm contemplados nos manuais didáticos usados por eles diariamente.

II. VII – Das atividades, imagens, sites e filmes: livros didáticos do 7º e 8º ano

No capítulo XV da IV unidade do livro do 7º ano, no único espaço cujas ações pertinentes a Lei 10.639/03 tem uma tímida e superficial exposição, contem duas atividades processuais de caráter subjetivo no “box” *Dialogando*, no entanto, percebemos que existe uma tentativa de interligar as atividades com as ferramentas iconográficas que dispõem o livro julgando “representar”¹⁷⁵ o cotidiano no cativo, porém, não percebo uma conexão precisa entre ambos, desta forma, entendo que nem sempre a representação qualifica o real sentido dos fatos, processos e conjuntura, pois, quem representa tem sempre incutido seus filtros o que contribui consciente ou inconsciente na exposição representada.

Sobre as imagens, percebemos a discriminação e o estereótipo de inferioridade. Destaque para as condições sub-humano cujos sujeitos estão

¹⁷⁵Cf. SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou/ por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011. p. 26

submetidos, haja vista que ao se referirem ao processo de refinamento de açúcar, tratando a questão de gênero com total descaso, desumanidade além de não tecer opções de pensamento para os estudantes das variadas especializações profissionais das negras escravizadas, impondo um cotidiano rígido e imóvel. O autor usa uma imagem de Rugendas colocando em foco, uma atividade apenas descritiva da realidade “representada”.

As atividades finais seguem um padrão de perguntas de caráter subjetivo, porém, com fins objetivos, sem que possa fazer com que os estudantes façam algum tipo de reflexão sobre o tema de forma mais aprofundada.

Existem trinta e oito imagens que estão diretamente ligadas ao cotidiano dos negros no livro didático do 8º ano, porém, das 38 imagens, vinte e quatro imagens se apresentam de forma a desqualificar o negro que seja reforçando a desumanidade e submissão do negro no cotidiano da escravidão, que seja de forma a folclorizar tanto a imagem como a cultura do negro na história. Esses dados não valorizam em nada as imensuráveis contribuições das culturas afro-brasileiras na construção do patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira.

Segundo Bittencourt e Penteado os livros são os principais nortes para os professores construírem seus planejamentos, todavia, na contemporaneidade existem outras formas de adquirir conteúdos como a internet, DVDs entre outras ferramentas. No entanto, sabemos que a realidade vivida pela escola pública é precária e carece de recursos tecnológicos que deem suportes para os professores contribuírem positivamente sobre as limitações dos livros didáticos.

Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif (2007, p.221 apud Freire, 1999, p. 2006) nos fala um pouco dessa realidade social no contexto das escolas públicas do Brasil.

Os professores que acreditam que a qualidade de ensino na escola pública de ensino fundamental brasileiro compromete integralmente a cidadania dos alunos argumentam que sendo a escola pública responsável por parte considerável de nossas crianças e jovens, principalmente aqueles oriundos de famílias de baixa renda, ela acaba sendo, geralmente, a única forma dos alunos pobres conhecerem seus direitos e deveres.¹⁷⁶

¹⁷⁶FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 23. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999, 206. In: Iosif, Ranilce Mascarenhas Guimarães. “A qualidade da escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil”. Brasília: Universidade de Brasília. Tese de Doutorado, 2007.

Losif ainda afirma que os processos estão indo na contramão do que se faz necessário na prática, o que contraditoriamente a escola representa a base de todos os obstáculos para os estudantes, criando barreiras para seus avanços positivos na sociedade brasileira. Segundo Losif, a escola na atualidade é um elo entre estudantes e programas assistencialistas de “bolsas”, o que deveria ser o oposto de tal informação. A escola teria que ser o elo entre aluno – ensino-aprendizagem e cidadania.

Isso nos leva a pensar em uma política de exclusão e não de inclusão das camadas sociais mais desfavorecidas, entre estes estão à maciça população negra afrodescendente. Para Losif, essas exclusões são parte de políticas do próprio Estado que não tem compromisso com a conscientização dessa parcela da sociedade.

Voltando a questão do livro didático, segundo Ana Maria Monteiro (2009, p. 175) os livros didáticos podem ser usados pelos docentes como “como fonte de orientação para explicações desenvolvidas nas aulas, como apoio ao planejamento, e sugestão para avaliação, como material de estudo e avaliação”.¹⁷⁷

De acordo com Bittencourt, Losif e Monteiro, os livros didáticos são propostas didáticas lúdicas que interagem textos e imagens e a forma com que esse conteúdo é distribuído em concordância com o planejamento escolar. Sem o apoio de outros recursos, o professor certamente se baseará única e exclusivamente nos conteúdos propostos nos livros didáticos. Ainda em concordância com Bittencourt, o livro didático “continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos, que, [...] consideram-no referencial básico para o estudo”.¹⁷⁸

O livro didático não é um referencial apenas para os professores, mais para toda uma sociedade a qual deposita toda confiança neste material como referência de aquisição de conhecimento nas escolas, sobretudo de ensino fundamental, o que coloca em destaque a prática didática docente dos professores.

- **Sobre os sites e filmes apresentados:**

¹⁷⁷MONTEIRO, Ana Maria. **Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história**. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís & MAGALHÃES, Marcelo de Souza. “A história na escola: autores, livros e leituras”. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp. 151-172

¹⁷⁸BITTENCOURT. Op. cit., p. 71.

Em conversa mediada por um questionário com cinco perguntas para professores, coordenadores e vice-diretores das escolas *Classes e Parque*, notamos a total insatisfação em relação ao manuseio, manutenção e falta de profissionais que possam ajudar na condução do processo de ensino-aprendizagem junto às salas multimídias.

Professores, Vice-Diretores e Coordenadores revelaram que as salas multimídias são totalmente insuficientes não contemplando minimamente o contingente de alunos nas escolas. A inexistência de profissionais que façam a manutenção dos computadores dificulta o uso dos equipamentos como suporte para construção dos saberes mediante as novas tecnologias, além dos equipamentos deficitários qualitativamente.

As perguntas foram simples, pois o objetivo era obter respostas claras sobre a grande problemática que surge após pesquisar os sites e filmes indicados pelo autor da Coleção *História Sociedade & Cidadania* no livro do 7º e 8º ano. Surgiram questionamentos sobre como essas ferramentas “computadores”, “internet” entre outros são usadas e por quem, quem as manuseiam, e para quais fins? O questionário estará disponível em anexo, no entanto, as respostas obtidas não são tão animadoras.

A quantidade de computadores é totalmente insuficiente, não existem manutenções periódicas, os estudantes não têm acesso à sala multimídia por não existir um profissional que disponha de habilidades para auxiliar na prática docente, além do fato de que os computadores são de linhas inferiores e no caso de avaria seja ele qual for o motivo, a sala pode ficar fechada por meses.

Outros questionamentos surgem a partir dessas conclusões. Como esses estudantes terão acesso aos sites propostos, como esses mesmo estudantes terão acesso aos filmes que datam dos anos de 1965 e 1979? Ou seja, os filmes ficam inacessíveis.

Partindo deste pressuposto, voltamos para a ideia de que o livro didático é o principal recurso nas escolas públicas e que estes manuais devem seguir à risca as *Leis de Diretrizes e Bases* assim como as *Diretrizes e Bases para a Educação das relações Étnico Raciais* pela projeção que este material consegue obter.

Os sites¹⁷⁹ propostos estão em pleno funcionamento, porém, penso na dificuldade em manusear os sites¹⁸⁰ no sentido de buscar informações e conhecimentos complementares por parte dos estudantes, pois na falta de um profissional que dê suporte os professores e alunos nas pesquisas, os mesmos deixam de ampliar as formas de apreensão de conhecimento.

Entretanto, ao assistir os dois filmes “Menino de engenho” e “O caçador de esmeraldas” propostos pelo autor da Coleção *História Sociedade & Cidadania* apenas “Menino de engenho”, apesar de se ater restritamente as relações de poder dentro da “família patriarcal”, podemos considerar possível de reflexão neste trabalho. Todavia, ainda questiono o fato de haver um processo de ensino-aprendizagem que promova a reeducação das relações raciais nas escolas, por isso, não vejo neste filme uma fonte para tal fim.

Epistemologicamente percebe-se que o filme é pautado nas relações de sociabilização do padrão de sociedade patriarcal, haja vista que a narrativa do filme gira em torno do “Engenho Santa Rosa” e do cotidiano após a abolição, porém, mesmo se referindo ao período após abolição, os negros ainda estavam nos troncos, sofrendo castigos físicos, mudos, e comparados a animais. Sem vontade própria, e sobre o crivo do poder de um patriarcado decadente na região da Paraíba no Nordeste brasileiro. Certamente causaria pavor e uma sensação de invisibilidade histórica a qualquer adolescente negro (a) em processo de formação identitária assistir ao filme resumidamente exposto aqui.

Retomando a questão do livro didático compreende-se que este em si se apresenta para a sociedade como uma “entidade” detentora do saber absoluto. Talvez pela abrangência ou projeção social, por ser um recurso gratuito, sobretudo em escolas públicas, talvez seja pelo simples fato de que o público cujo recurso intelectual está ou é direcionado, seja, um público cujo único recurso ou ferramenta de apreensão de saberes seja nada mais, nada menos do que o livro didático.

O livro didático tem uma função muito importante no processo de ensino-aprendizagem, o livro didático de História é de fundamental importância para a sociedade dentro de um conjunto de fatores que visariam empoderar o público que o consome, os estudantes, seja ideologicamente, politicamente, pedagogicamente,

¹⁷⁹Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/> : acesso em 19. Abr. 2017 as 03:54

¹⁸⁰Disponível em: <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?categoria=23> : acesso em 19. Abr. 2017 as 03:57

socialmente ou culturalmente. Mas para isso, o livro didático teria que deixar seus status de detentor de todas as verdades absolutas da humanidade.

Então, passemos a questionar qual ideologia, qual política, qual pedagogia, qual sociedade ou qual a cultura ou o conceito de cultura que corriqueiramente notamos nos manuais didáticos. Os livros são nesse sentido formadores de opiniões, ou seja, não assumem o papel de construir saberes, mas de informar saberes.

Partindo destes pressupostos podemos entender que ou subestimam aqueles que consomem os livros didáticos pelo simples, pelo obvio, pelo caráter cartesiano de suas atividades que evitam reflexões, pela descontextualização dos textos escritos e os textos imagéticos, ou pelo anacronismo, do contrário, talvez existam fatores de diversas ordens que inclinam o ensino de História e da cultura negra através dos livros didáticos para o simples, absoluto e factual e imutável fato histórico.

Sobre isso Jaime Pinsky (2017) vai nos dizer que:

Alguma coisa acontece e a imprensa noticia. Com destaque. Alguns até insinuam estar diante de um fato histórico. Seriam, pois, os jornalistas que “criam” o fato? É claro que não. Aquilo que parece ser muito importante para aqueles que estão vivendo um determinado acontecimento pode não ter significado maior para gerações seguintes, ou mesmo para a mesma geração, alguns dias depois [...] certos processos que passam despercebidos pela mídia podem ser considerados fundamentais, mesmo no futuro próximo. É, ainda mais, séculos depois.

Quem será que pode assegurar a importância histórica de um acontecimento? Mais ainda, quem determina o grau de historicidade de um fato? Afinal, como a maior parte dos livros didáticos – fontes de conhecimento histórico para os alunos – costuma a se referir a mesma série de eventos, seria de se supor que alguém, com muita autoridade e competência, determinou antes a importância de cada um. Será que uma equipe de historiadores se reúne, de tempos em tempos e montam uma relação de fatos históricos segundo a sua importância? O mecanismo não é esse. Os historiadores, esses “criadores” do fato, dão valor a cada um de acordo com uma série de critérios: no limite defendem determinada ideologia e contam, no passado, acontecimentos que possam reforçar seu universo teórico.¹⁸¹

Problematizar mais uma vez o livro didático, uma vez que temos como suplementos didáticos disponibilizados pelo autor, as imagens, os sites e os filmes, assim como os conteúdos do próprio livro didático. Claro que essas nuances reverberam nas atividades, nas escolhas das imagens que compõem os livros, o que

¹⁸¹PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. – 14. Ed., 3ª Reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017, p. 7-8.

não deixa de ser um texto, e por fim, influenciar no resultado final deste processo de ensino-aprendizagem que constitui a construção de um ideal, social, político, cultural, estético, epistemológico intermediado por uma intervenção pedagógica sem muitos recursos alternativos, como já relatamos anteriormente sobre a insuficiência das salas multimídias, já que estamos nos referindo a escola que tem como fonte de conhecimento única e exclusivamente o livro didático.

Para Pinsky (2017) esse tipo de livro, construído por esses tipos de historiadores descompromissados com o saber histórico e com o saber ensinar “nem é necessário mentir sobre os fatos, basta omitir o que não interessa à demonstração de suas teses”.

Pinsky nos situa ao nos lembrar do nosso calendário e os acontecimentos que neles cabem como importantes. Isso nos revela a carga valorativa dessas representações, as celebrações a exemplo da Inconfidência mineira, intentona comunista, a proclamação da República as revoluções de (1930, 1932, 1964) as expulsões dos franceses, holandeses. O autor ainda ressalta um movimento nitidamente antirrevolucionário, contrário a mudanças sociais, como o de 1964, questionando se pode ser definido como revolução. Sendo na visão do mesmo uma “mudança estrutural em ritmo acelerado”.¹⁸²

Desta forma, como é apresentada na maioria dos manuais didáticos como a “ciência do passado”, pautado no modelo positivista e cartesiano, uma verdade compõe o cenário, uma resposta resolve o problema. Na visão de Pinsky, embora seja uma perspectiva criticada, ainda é usada por muitos historiadores, autores e professores, pois, para estes, se trata apenas de relatar o que aconteceu, um simples ato de informar.

II.VIII – Um breve resumo estrutural dos livros didáticos do 7º e 8º ano

- **7º ano – Economia e sociedade colonial açucareira:** *Nós e os outros*, título dado ao Capítulo XV do presente livro. Ateremos-nos somente a este capítulo por se tratar do único dentre todos que compõem o livro didático que encontramos referências teóricas, metodológicas, pedagógicas,

¹⁸² Ibidem. p. 8-9.

epistemológicas, ideológicas passíveis de crítica. Percebemos que a unidade é composta por seis capítulos, e apenas um está direcionado a apresentar e representar a cultura afrobrasileira, entretanto, o capítulo não é totalmente destinado aos afrodescendentes.

O que encontramos foram imagens depreciativas, estereotipadas e descontextualizadas. A proposta das imagens como fontes é totalmente desfigurada de sua funcionalidade desde que as imagens estejam em uma perspectiva anacrônica, assim como também fora do seu contexto, estando em total desarmonia com os textos escritos. Desta forma, deixa de cumprir sua proposta inicial, o livro, de aproximar o estudante do ofício de historiador e de promover uma história afrodescendente positivada para o ensino de história.

- **8º ano - Cultura e trabalho:** O título dado à primeira unidade, seguida do Capítulo I *Africanos no Brasil: dominação e resistência*. Se atentarmos para a proposta do livro, a abertura da unidade e a seleção de suas imagens estariam em total harmonia, no entanto, o que vemos, é um conjunto de imagens com várias manifestações culturais de diversas partes do Brasil, como se o leitor soubesse a definição do conceito de “cultura”, mas de qual cultura o livro estaria falando mesmo?
- **Africanos no Brasil; dominação e resistência:** As atividades processuais se seguem no mesmo padrão, uma imagem e algumas perguntas sem prévia explicação, como se no mesmo ambiente houvesse outros recursos para buscar informações sobre.
- **Dialogando:** *O que você sentiria se trocassem o seu nome, e te levassem para um lugar distante do seu? Como você reagiria?* Como um estudante do ensino Fundamental II pode conjecturar a experiência de um cativo africano no Brasil Colônia ou Império a partir de meia lauda de informação, ou até mesmo se tivessem cem páginas reflexivas sobre o tema isso não seria possível pelo complexo fato de que as experiências são únicas. Seria muito salutar fazer saber como estes homens e mulheres lutaram para manter seus “nomes”, suas relações com a África e seus costumes. Afinal o que é

costume? Como estes sujeitos espoliados de sua terra natal *trabalharam* para construir o Brasil e se *libertarem*, como se alimentavam física e espiritualmente em meio à *violência*. Como *resistiram* costumes, práticas, manifestações através do tempo e do espaço dentro do campo da *violência*? Quilombos outrora, hoje, terreiros de Candomblé.

- **Atividades:** Não podemos levar os estudantes a fazerem reflexões sobre o regime escravista no Brasil com perguntas do tipo: “Os africanos vieram para América para trabalhar como assalariado”? O que pensariam centenas de historiadores que se debruçam anos a perder de vista de suas vidas sobre estes temas?
- **Imagem como fonte:** resumidamente três mulheres negras bonequeiras com cinco bonecas de características fenotípicas diferentes nas suas frentes. Duas perguntas me chamam atenção: nº 2 Você considera importante haver bonecas e bonecos de diferentes tons de pele em um País como o Brasil? Por quê? Será que após o estudante se deparar com informações superficiais sobre a escravidão, sobre o cotidiano, alimentação e a violência sofrida por negros na escravidão, logicamente podemos criar a hipótese de um paraíso racial na contemporaneidade. Nº 3 As mulheres mostradas na foto são irmãs e donas de uma empresa que faz e vende “bonecas étnicas”. Será que elas conseguiriam ter sucesso na cidade de São Paulo? Será que este estudante tem noção das condições de vida que perpassa pelo âmbito social, cultural, político e econômico dos negros nas grandes metrópoles brasileiras?
- **A sociedade mineradora:** *Capítulo III* como padronizado o livro segue o projeto das imagens como fonte e norteadora dos conteúdos subsequentes. No entanto, nas páginas 49 e 51 vemos duas grandes imagens que retratam o cotidiano do negro cativo nas minas de ouro e diamante. Porém, o texto escrito em nenhum momento o livro se refere ao cotidiano de um cativo a não ser que este esteja nas minas.

- **Conjuração baiana:** *Capítulo X*, a imagem usada pelo autor para retratar o cotidiano da conjuração baiana nada tem de semelhante com tal evento histórico que culminou na morte de quatro mártires negros, Lucas Dantas, Luís Gonzaga das Virgens, João de Deus e Manuel Faustino enforcados na Praça da Piedade, irônico é a representação de uma imagem de Debret onde a cena é um ritual de comemoração do enterro de um negro, certamente africano.
- **Regência: a unidade ameaçada:** *Capítulo XII*, destaque para atenção dada a mais importante revolta escrava da História do Brasil, a “Revolta dos Malês”. O autor resume em meia lauda um fato que mudou a concepção da sociedade escravista da época pela forma como foi articulada, o número de envolvidos e os reais objetivos que movimentaram africanos de origens e religiões diferentes. O autor ainda afirma que após conter a revolta os africanos foram deportados para fins do branqueamento social, sendo que anteriormente citando Rebelião escrava no Brasil de João José Reis cuja afirmação da deportação estava para que os envolvidos não contaminassem outros escravos. As imagens usadas como fontes nesta sessão pelo autor em nada representa a revolta de 1835.
- **Abolição e República:** *Capítulo XIV*, o autor discorre de forma simplista e breve sobre o processo que culminou na abolição, justificando que a pressão inglesa pelo fim do tráfico de escravos e a Lei Eusébio de Queirós de (1850) que proibia a entrada de escravos no Brasil. O autor ainda faz referência em poucas linhas sobre as revoltas escravas, sobretudo, na Bahia de 1807 a 1835, e os movimentos abolicionistas e o papel que estes tiveram ao longo século XIX na contribuição para o fim da escravidão no Brasil. Boulos Júnior faz menção a guerra do Paraguai, mas não fala do papel fundamental do negro no exército brasileiro. O autor relata sobre as Leis que se seguem a favor da libertação paulatina dos escravos no Brasil a exemplo da Lei do ventre livre de 1871, porém, uma Lei e que obrigava a criança negra ficar em posse do seu senhor até a idade de oito anos, porém, na realidade era apenas uma forma de prender e protelar a libertação de fato, pois,

completando oito anos sem instrução, sem educação, sem Leis e Instituições que o amparassem de fato, estes decidiam ficar a prestar serviços até a idade de 21 anos. Apesar de alguns estados como Amazonas e Ceará terem abolido a escravidão antes de 1888, os senhores ainda tentavam a todo o custo assegurar seu capital, sua mão de obra escrava, pois ainda teria uma outra Lei antes do emblemático 13 de maio de 1888, a Lei do sexagenário de 1885. Por fim, a abolição e a República um ano depois, para onde um “exército” de egressos da escravidão iriam? Sem instrução, conhecimento, sem dinheiro, sem moradia, muitos preferiram ficar no lugar onde passaram a maior parte de suas vida em dor e sofrimento, prestando serviços aos ex-senhores. Aos que foram em busca de novas perspectivas na cidade enfrentaram a dura concorrência dos imigrantes brancos preteridos dos grandes empresários, passaram a viver em um mundo tão cruel e desleal cujos escravos viviam e onde raramente um negro tinha a oportunidade de ascensão social e econômica.

Capítulo III – Professores: o que eles têm a dizer?

Neste capítulo realizo uma análise minuciosa à luz dos questionários propostos para professores da rede das *escolas Classes e Parque*. A inserção do questionário como um apoio a essa pesquisa é de extrema importância, pois teremos a chance de perceber como os professores dessas escolas entendem o livro didático, seu conteúdo, assim como a história e cultura afro-brasileira dentro do conteúdo do livro didático analisado. Para isso, faremos análises quantitativas e qualitativas, confrontando as questões objetivas com as respostas subjetivas.

Entender como os professores encaram a Lei 10.639/03 atual 11.645/08 é uma das partes fundamentais para compreender a sua efetividade em sala de aula. Em caso de não estar plenamente satisfatório e contemplado nos livros a já mencionada Lei cujo texto Constitucional nos faz saber que os conteúdos sobre História da África, dos africanos no Brasil e da cultura afrobrasileira são conteúdos que devem estar claros e positivados dentro do conteúdo sistematizado do livro didático, ou seja, devem estar explícitas as contribuições para a construção da sociedade brasileira.

Na medida em que formos confrontando o questionário em si, será possível saber se há possibilidade por parte dos professores entrevistados de intervenções pedagógicas sistemáticas que possam suprir essa necessidade de primeira linha no contexto educacional contemporâneo.

É interessante sabermos se há a possibilidade de uma intervenção pedagógica para incluir de forma maciça, efetiva e constante os estudos sobre cultura afro-brasileira, pois, vivemos em Salvador, cidade com o maior contingente de afrodescendentes fora do continente africano, uma cidade que tem no seu cotidiano diversos aspectos que remetem à história da ancestralidade africana.

Portanto, pensar o ensino de história afro-brasileira nas escolas públicas de Salvador, sobretudo, nas *escolas Classe e Parque*, que interagem cotidianamente com estudantes na sua maioria afrodescendentes oriundos de bairros pobres, mas que por outro lado, é o centro nervoso das manifestações culturais de grupos e entidades afros e o exemplo mais conhecido Ilê Aiyê.

Para futuros estudos será necessário entender o universo dos estudantes, sobretudo para saber se estes se percebem no livro didático, e qual a sua relação com o livro didático, já que na maioria das escolas públicas os manuais didáticos são os veículos de conhecimento mais usados, em algumas o único. Deixaremos em aberto esta questão afim de estendermos futuramente tanto a crítica aos futuros livros didáticos como analisar a partir dos professores e por ocasião, os estudantes.

A elaboração de questionários um questionário será de suma importância para compreendermos o grau de afinidade dos estudantes das *escolas Classes e Parque* com o livro didático, e se estes se vêm no livro, assim como sua cultura e questões relacionadas aos seus processos de construção de identidade e do cotidiano em si.

Cruzar as informações obtidas com a análise dos conteúdos, assim como a composição do livro em sua estrutura geral, que permeia textos escritos e imagens com os questionários propostos para os professores é o grande problema deste trabalho, para ponderar sobre as mudanças que os livros obtiveram se não, quais melhores formas a apontar intervenções pedagógicas, pois temos como base o texto da Lei 10.639/03 atual 11.645/08.

Para entendermos um pouco sobre os sujeitos a que esse capítulo se refere se faz necessário entender o contexto social, histórico e cultural que os professores estão inseridos. É de suma importância compreender minimamente um

pouco da história local, suas peculiaridades e distinções que corroboraram para a construção de toda uma comunidade inter-bairrista fruto de um processo de conurbação urbana.¹⁸³ Um processo espontâneo que gerou o crescimento da população vigente nas imediações das *Escolas Classes e Parque*.

III. I – Contexto histórico e geográfico: Os bairros e as Escolas Classes, semelhanças e diferenças

O espaço a que se refere essa pesquisa compreende uma rede de escolas chamadas de *Classes* com características semelhantes, sobretudo por se tratar de um conjunto composto por oito escolas que têm em comum uma matriz, a *Escola Parque*, que define uma série de questões tanto de cunho administrativo quanto da estrutura pedagógica na tentativa de construir saberes de formas harmonizadas entre as mesmas.

É interessante frisar que a rede de *Escolas Classes e Parque*, escolas estas que estão distribuídas em bairros diferentes, porém, geograficamente em zonas fronteirísticas, bairros esses como a Caixa D`agua que abriga a *Escola parque*, a Pero Vaz onde está o Centro educacional Carneiro Ribeiro *Classe I*, ainda no Bairro da Pero Vaz no final de linha o Centro Educacional Carneiro Ribeiro *Classe II* tendo apenas um muro que o separa do Colégio estaduais Álvaro Augusto da Silva *Classe V*, na Rua Conde de Porto Alegre no Bairro do IAPI, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro fica no bairro do Pau Miúdo na Rua Marquês de Maricá quase em frente ao Colégio Professora Candolina *Classe VII*, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro *Classe IV*, que fica no bairro da Caixa D`agua fazendo fronteira com Rua Conde de Porto Alegre e a Rua Marquês de Maricá, o Centro educacional em Saúde Anízio Teixeira no bairro da Caixa D`agua na Ladeira do Paiva, completando o núcleo escolar a Escola Celina Pinho *Classe VIII* no Bairro do Curuzu com características próprias, ao mesmo tempo convergentes no que diz respeito à cultura, em específico, a escolar.

Um Bairro é uma unidade de delimitação territorial com consolidação histórica que incorpora a noção de pertencimento das comunidades que o

¹⁸³Conceito que visa explicar o crescimento natural de vilarejos e cidades que surgiram e cresceram espontaneamente uma do lado da outra sem uma demarcação organizadamente definida.

constituem; que possui equipamentos e serviços de educação, saúde, transporte e circulação, que conferem autonomia ao território.

Os bairros onde as escolas estão situadas têm histórias distintas no que tange a criação e o estabelecimento de cada um em particular. A Caixa D'água por exemplo, que tem seu nome por conta da construção de dois enormes reservatórios de água que abastecia o bairro, antigamente conhecido como Cruz do Cosme e os bairros adjacentes. O Bairro da Caixa D'água fazia parte da antiga fazenda Santo Antônio do Queimado ou Vale do Queimado.¹⁸⁴

O local é o berço do rio Queimado, uma das nascentes do rio Camurugipe. A fonte foi descoberta pelos Jesuítas por volta de 1600, em 180, a fonte recebeu uma edificação em alvenaria e em 1838 a mesma fora reformada. Em 1852 foi fundada a Companhia de Água do Queimado, sua função era a distribuição de água para a população através dos chafarizes onde só começou a funcionar de fato em 1857 com a instalação no local.¹⁸⁵

Em 1959 o Imperador D. Pedro II esteve no Vale do Queimado para a inauguração do reservatório da Cruz do Cosme, o primeiro em alvenaria do Brasil. A Companhia do Queimado também foi a primeira no Brasil a distribuir água encanada, em 1905 a Companhia foi encampada pelo município.¹⁸⁶

Hoje essa área histórica faz parte do Parque do Queimado e da OAF- Organização de Auxílio Fraternal, uma instituição católica que abriga a capela de São José. O local hoje pertence a Embasa (Empresa Baiana de Águas e Saneamento), no bairro também estão localizados o Largo do Tamarineiro, o Hospital Ana Nery e um importante Museu de Arqueologia, inaugurado em 2006.¹⁸⁷

Na história da Caixa D'água vale ainda ressaltar o grande símbolo da educação pública, a Escola Parque concebida por Anísio Teixeira e tombado pelo Instituto do Patrimônio Artístico Cultural da Bahia (IPAC), fundada em 1950, pelo então Governador Otávio Mangabeira, sendo a primeira escola com período integral do país.¹⁸⁸

¹⁸⁴<http://www.bahia-turismo.com/salvador/salvador.htm>: acessado em 05/09/2017 as 05h13min.

¹⁸⁵GAMA, Hugo; NASCIMENTO, Jaime. **A urbanização de Salvador em três tempos – Colônia, Império e República**. Salvador, Instituto Geográfico Histórico da Bahia, 2011, p. 20.

¹⁸⁶<http://www.salvador-antiga.com/queimado/antigas.htm>: acessado em 11/09/2017 as 02h15min.

¹⁸⁷<http://www.meioambiente.ba.gov.br/arquivos/File/Publicacoes/Livros/caminhodasaguas.pdf>: acessado em 11/09/2017 as 02h34min.

¹⁸⁸<http://criancasdonordeste.blogspot.com.br/2015/01/conheca-historia-do-bairro-do-iapi.html>: acessado em 11/09/2017 as 03h03min.

O Bairro do IAPI, situado em uma região periférica da capital baiana abriga ao conjunto habitacional que deu origem ao seu nome, este com 32 mil metros quadrados, 5 grandes prédios com 264 apartamentos ladeados pelos bairros do Retiro, Barros Reis, Pau miúdo, Pero Vaz, Caixa D`agua, Santa Mônica e Cidade Nova, formando o maior conglomerado periférico da cidade, variando entre classe baixa e média sem separação territorial. Na realidade o nome do bairro é uma sigla que significa Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários revelando neste sua tradição.

Na década de 1940 que começou a erguer o conjunto habitacional que só fora terminar as obras em 1951 o maior conjunto habitacional da cidade até e então, se destacando pela forma com que foram erguidos os prédios em linha reta se destacando na paisagem, os conjuntos Vera Cruz, Santa Mônica, Jardim Eldorado e Conjunto Bahia.

Somente em 1952 que os segurados do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários passaram a ocupar os apartamentos dando vida e personalidade o que se transformou na marca característica do bairro. Hoje, passou a se chamar Condomínio Conjunto Residencial do Salvador, dando a sigla IAPI para denominar o bairro.¹⁸⁹

O bairro do Pero Vaz tem seu nome emprestado pelo homem que primeiro falou sobre as terras do Brasil descrevendo a terra como generosa em que se “plantando tudo dá”, o bairro fica no caminho para o bairro da Liberdade que começou com a invasão das terras do italiano Francisco Pelosi em 1946, encravado entre a Liberdade e o IAPI.¹⁹⁰

Assim como o bairro do Pero Vaz o bairro Pau Miúdo é um dos cerca de 60 bairros da cidade do Salvador, localiza-se entre os bairros da Caixa D`agua, IAPI e Santa Mônica, região que pertencia no início do século XX à Fazenda Santo Antônio do Queimado. Essa antiga fazenda tinha a sede no local onde hoje é o bairro do

¹⁸⁹http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo-polo.php?cod_area=7&cod_polo=51:
acessado em 11/09/2017 as 03h11min.

¹⁹⁰http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendopolo.php?cod_area=7&cod_polo=106:
acessado em 11/09/2017 as 03h47min.

Queimadinho, que faz fronteira com os bairros da Caixa D`agua, Lapinha e Liberdade.

De acordo com pesquisas realizadas no Instituto Histórico Geográfico da Bahia e Guia Geográfico da Bahia O bairro do Pau Miúdo é um território que pertencia a uma grande fazenda, a foto a cima descreve a região administrativa da grande fazenda a qual fazia parte o território.

No início do século XX, conhecida como "Fazenda Santo Antônio do Queimado", a antiga fazenda tinha sede no local onde hoje é o bairro do Queimadinho, que faz fronteira com os bairros da Caixa D`agua, Lapinha e Liberdade. Entre esses bairros passava uma estrada importante que ligava a Cidade de Salvador ao Recôncavo baiano chamada "Estrada das Boiadas" que permitia a entrada e saída de mercadorias que abastecia a cidade e bairros de Salvador.

O bairro do Pau Miúdo, localiza-se entre os bairros da Caixa D`Água, IAPI e Santa Mônica que no início do século XX pertenciam todos a Fazenda Santo Antônio do Queimado. Com o aumento do êxodo rural e a expansão comercial e financeira da cidade de Salvador, houve a necessidade de uma maior urbanização e formato de bairros para a população que ocupavam esse território. A região que antes era uma grande fazenda tornou-se a "Grande Liberdade" ou "Região Administrativa IV" que incluiu o Pau Miúdo e seus bairros vizinhos já mencionados, com o maior deles a Liberdade.¹⁹¹

O Curuzu é um bairro com aproximadamente 23.108 habitantes, densamente concentrados na Rua do bairro, ruelas e baixadas adjacentes, forma uma vizinhança com funções e usos característicos. Tanto que muitos moradores consideram o Curuzu como um bairro-distrito da Liberdade.

Existe uma identidade própria, marcada principalmente pelo estreitamento das relações de amizade e pela história e presença do Ilê Aiyê, o primeiro bloco afro do Brasil. Espaço de movimentação incessante, o Curuzu tem um comércio “de vizinhança” bastante ativo, embora pouco diversificado, e com alto índice de informalidade (de acordo com senso apresentado pelo Sebrae em 2005, de 378 negócios ativos identificados no bairro, 226 são informais e 152 formais. São 299 empreendimentos empresariais e outros 79 de cunho cultural e social).

¹⁹¹Revista interdisciplinar de Gestão Social. **Processo de delimitação dos bairros de Salvador: Relato de Uma experiência.** V. 1 n.1 jan./abr.2012. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/000675881b54210acb6d2>; acessado em 11/09/2017 as 04h38min.

No Curuzu, como em toda a Liberdade, os moradores ainda se encontram em litígio judicial pela posse do terreno ocupado há mais de 50 anos. Por falta de espaços, as casas são construídas em cima das lajes, característica encontrada na maioria dos bairros populares de ocupação irregular em Salvador. É o que os estudiosos chamam de verticalidade nas construções, que também acontece em função de questões culturais e financeiras.¹⁹²

Percebemos que as escolas *Classes e Parque* estão situadas em uma região que têm em comum, dada as características dos bairros, a forma como a maioria destes se consolidou enquanto comunidade a partir de invasões com a exceção do IAPI até certo ponto, pois como relatado acima o bairro foi planejado a priori para ser um conjunto habitacional com condomínios e prédios que abrigavam os segurados do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários, de fato um público selecionado.

Entretanto, ainda sim o crescimento populacional foi inevitável e com isso, as invasões e construções irregulares, dando origem a comunidades como “Brongo”, “Milho”, “Divinéia”, que circundam os bairros do IAPI, Santa Mônica e Pau Miúdo, as comunidades do “Tampão”, “Avenida Peixe” e comunidade do Estica” que circundam os bairros da Caixa D`agua, Pero Vaz, Santa Mônica e Curuzu.

Para ter uma dimensão de como era essa região e como está hoje, decidir conversar com alguns moradores antigos de alguns bairros como o Sr. Carlos Fontes, morador da Avenida Floreta nº 11, 55 anos. Quando perguntado a ele como era essa região na sua infância? Ele Respondeu: “Quando meu pai e minha mãe construíram a casa onde eu moro tudo isso aqui era mato, e eu quando criança ainda alcancei muito disso, depois que o povo começou a construir mais casas e é o que é hoje.” (Sr. Carlos Fontes, 09/092017). Ou seja, percebe-se indícios claros que apesar do planejamento inicial, foi impossível conter as invasões, as construções irregulares e assim a formação das favelas ou da verticalização urbana.

Chegando ao Bairro do Pau Miúdo comecei rapidamente a bater de porta em porta e perguntando as pessoas, os moradores da Rua Marquês de Maricá sobre a memória que eles tinham do bairro, como era o local quando eles chegaram para morar, quanto tempo estes tinham relacionados à moradia na localidade, até

¹⁹²DÓREA, Luiz Eduardo. **Histórias de Salvador nos nomes das suas ruas**. Salvador SciELO-EDUFBA, 2006, p. 26-76.

que encontrei o Sr. Laudelino e sua esposa já quase no final de linha do bairro 60 anos e morador há mais de 35 anos que nos relatou:

“As construções se deram de maneira improprias e desordenadas, de acordo com o crescimento populacional na região, as pessoas passaram a invadir os terrenos e fazerem suas casas, sem fiscalização, passou-se a crescer mais e mais, porém, na década de 1980 as casa de taipas deram lugar as casas de tijolos, o que começou a se construir uma casa em cima da outra e cada vez mais para dentro.” (Sr. Laudelino, 10/09/2017).

Na Pero Vaz, segundo Sr. Edmundo Bonfim Costa, 53 anos, morador de uma das comunidades que circundam a região citada, Avenida Peixe, segundo ele, “as casas há 54 anos eram de barro e como os outros bairros vizinhos, a grande maioria das construções são frutos do crescimento populacional desordenado e invasões.” (Sr. Edmundo Bonfim Costa, morador do bairro Pero Vaz e porteiro da escola Zacarias Boa Morte, situada na comunidade da Av: Peixe nº 153 Pero Vaz).

III. II – Os professores e o livro didático

As análises feitas a partir das respostas dadas nos questionários respondidos por quatorze professores da disciplina de História que compõem o quadro efetivo de todas as *escolas Classes e Parque* na cidade de Salvador-Ba fizeram com que chegássemos a suposições e afirmações que serão expostas neste breve e derradeiro capítulo.

De acordo com as respostas analisadas no questionário aplicado para os professores correlacionados ao livro didático de história usado por estes, e as possibilidades de representação ou não do negro, de sua história, cultura e as posições que essa possível reprodução dispõem aos negros da sociedade brasileira, irão elucidar as indagações através das análises, o que nos levarão a compreender as possíveis lacunas dentro do conteúdo do livro didático.

Dentre as representações, estão as formas com que a Lei 10.639/03 é discutida nos livros didáticos de História e como a produção acadêmica é aproveitada enquanto conteúdo sistemático nos livros de história. Como o negro é percebido nos materiais didáticos, qual o papel da mulher negra na sociedade brasileira, como a criança negra é apresentada? Questões como a família, e as configurações mais recorrentes nos livros didáticos sobre a mesma contemplam os

negros, como a comunidade negra é associada ao desenvolvimento da história social do trabalho no Brasil.

Sendo assim, de acordo com a primeira questão, oito professores submetidos a análise do questionário identificaram que os debates em torno da Lei 10.639/03 assim como as produções acadêmicas que permeiam a mesma são insuficientes; quatro dos professores entrevistados entendem como benéficos, compreendem que de certa forma é percebida a contemplação da referida lei, e apenas dois entre eles compreendem como deficitário.

Na segunda questão quando perguntados sobre as formas de representação do negro no livro didático, foram compreendidas da seguinte maneira: a maioria, dez professores assinalaram que os negros ainda são encontrados como subalternos, em posições submissas, sem voz, sem sua humanidade histórica, social e cultural devidamente reconhecida, enquanto um professor percebeu como “caricato e subalterno”, neste caso podemos enquadrar este último à primeira proposição o que subiria a margem para onze nos dizendo que os negros são tidos como subalternos; um professor se refere como apenas caricato e dois professores dizem entender o negro em uma posição igualitária.

Percebendo nos professores entrevistados, sendo que a maioria do gênero feminino. Optamos na terceira questão por falar sobre o papel que a mulher negra ocupa na sociedade brasileira representada pelos livros didáticos de história. Onze professores identificam que o livro didático omite as conquistas, o lugar ocupado e sua importância na sociedade brasileira; Um professor afirma que as mulheres estão representadas na condição de empregadas subalternas e dois professores, afirmaram que as mulheres negras se encontram em lugares de destaque, em posições privilegiadas na sociedade, Seguindo com a análise, quando perguntados como a criança negra é representada, doze professores, identificaram a criança negra em condições de inferioridade e apenas dois professores, dizem compreender a criança negra representada em um lar estruturado em posição de igualdade com crianças brancas nos livros didáticos de história.

No que se refere à trajetória histórica e social dos povos negros na sociedade brasileira, dez professores afirmaram que a principal forma de retratar e se reportar ao negro é através da escravidão; três professores afirmaram que o negro é lembrado pela sua contribuição e trabalho desenvolvido na sociedade e um

professor, destaca as atividades esportivas, ou seja, o esporte ainda é o principal meio de ascensão social.

Em relação à predominância da representatividade familiar existente nos livros didáticos de história; onze professores identificam que o modelo de família nuclear, ortodoxa baseados nos moldes judaico-cristão predomina no que tange a representações, histórica, social e cultural; apenas dois afirmam perceber a “família extensa”¹⁹³ e um professor, identifica a família de base matriforcal tendo mãe, a avó ou qualquer outra mulher como provedoras da família.

Sobre as diversas configurações familiares existentes no histórico do Brasil e do povo negro, a serem indagados em relação à construção de uma cultura familiar afrodescendente e se a mesma é retratada nos livros didáticos de história, sete disseram que não são contempladas as configurações familiares caracteristicamente adquiridas e organizadas pela comunidade negra no Brasil; cinco dos professores afirmam que essa questão está em processo de adequação no livro didático, e apenas dois professores, disseram que sim, são totalmente contempladas.

A história social do trabalho, epistemologicamente, é uma das formas sólidas para compreender o que aconteceu e o que acontece em relação ao loco imposto ao negro na sociedade brasileira. Entretanto, ao serem perguntados na oitava questão de que forma o negro está associado à história social do trabalho no Brasil, dez afirmaram que estão intimamente ligados e representados através da mão-de-obra escrava; e quatro professores, disseram que os negros estão associados à mercadoria integrante do capital, o que nos leva a pensar que o acúmulo de capital – riqueza é fruto do trabalho forçado imposto pela escravidão.

A pesquisa se desenrola em uma região da cidade de Salvador capital, onde fica muito próximo dos redutos culturais afros da Bahia. Sendo assim, perguntados se a história da Bahia é retratada de forma satisfatória, oito dos professores afirmam que não; quatro professores, disseram que essa é uma questão que está em processo de adequação e dois professores, afirmam que sim estão contempladas.

Na décima questão, os professores foram questionados a responder sobre o possível avanço do livro didático em relação às discussões acadêmicas. Quando a

¹⁹³SCHWARTZ. Op. cit., p. 323-334.

pergunta era se o livro tem acompanhado os avanços sobre as discussões acadêmicas sobre a história e cultura do negro e assim contribuir desconstruir as imagens negativas que há décadas vem sendo alimentadas nos livros e manuais didáticos no Brasil.

Em relação ao avanço do livro didático em relação as discussões ao ponto de desconstruírem as imagens negativas alimentadas durante anos em relação ao povo negro no Brasil. Seis professores afirmaram que o livro didático não têm acompanhado as discussões que visão desmistificar, desconstruir e descriminalizar a cultura negra no Brasil, seis professores disseram que o livro se encontra em processo de adequação e apenas dois professores assinalaram que sim, o livro tem acompanhado todas as discussões pertinentes e tem desconstruído os estereótipos negativos alimentados ao longo do processo de formação da sociedade brasileira.

O que nos inquieta analisando esses dados são muitas críticas feitas a insuficiência do livro didático de história, um nível de insatisfação, que nos convence do quanto precisa melhorar o livro didático, principalmente no que se refere à representação do negro e da sua cultura, o quanto ainda está à margem e a muito de uma equiparação social e reparação histórica. Neste caso, a pergunta mudaria para: Como podemos melhorar?

Só assim poderemos propor um ensino positivado às comunidades afrodescendentes, fazendo-os perceber a partir das observâncias históricas a importância dos negros na construção da sociedade brasileira promovendo uma equiparação social, colocando a mulher, o homem, a criança e as diversas configurações familiares negras em seu devido lugar com sua devida importância.

Ao fim deste questionário de caráter objetivo, percebemos uma série de lacunas importantíssimas para a promoção da equidade educacional, dentro do âmbito das relações étnico-raciais. Em síntese, podemos afirmar que nos livros didáticos analisados não identificamos o que chamamos de conteúdo sistemático para a promoção do processo de ensino aprendizagem positivadora da história e cultura afrobrasileira.

Tentamos identificar alguns temas centrais nas discussões dentro de um ponto de vista estrutural da sociedade que contribuíram de forma direta para construção da nação brasileira. Temas diretamente relacionados a produção e desenvolvimento da economia brasileira, que teve início com o trabalho escravo e suas diversificadas configurações em diversas instância do trabalho na sociedade.

A “família escrava” que teve papel fundamental para assegurar o modo de produção escravista, sobretudo, ao ligar diretamente os escravizados ao cultivo da terra e a possibilidade de manter os laços familiares nas suas multifacetadas formulas, o que dava aos sujeitos subjugados ao sistema escravista a chance de continuarem ligados as suas culturas ancestrais de África.

No entanto, para além, das relações interpessoais e da ligação do negro e da “família escrava” a terra como forma de assegurar o “modo de produção escravista, temos que pensar também na perspectiva de resistência em vários âmbitos, a resistência cultural, especialmente porque os laços familiares seja ele, por solidariedade, ritualístico entre outros tantos, ajudaram a assegurar diversos valores e filtros culturais que os africanos até então desterritorializados com sua matriz África, vínculos que passam da questão religiosa até as questões mais íntimas no que diz respeito as relações parentais, consanguíneos e desta forma resistindo e mantendo viva a “família negra”.

E em última análise as relações interpessoais gestacionadas pelo regime escravista entre escravos e seus senhores manipuladas por ambas as partes, tendo em variados momentos da história formas diferentes de resistir à opressão e os limites impostos pela escravidão.

Percebemos que a Lei 10.639/03 atual 11.645/08 não está sendo aproveitada e que as falhas epistemológicas em torno dos livros da coleção analisados são explícitas em seu silêncio, na omissão e por fim no caráter superficial e ainda estereotipado quando a história e cultura afrobrasileira é representada, de modo que, em suas apresentações, acabam por promover proposições que negativam o ensino, o que acaba por corroborar para um processo de ensino-aprendizagem raquítico, dadas as nuances do cotidiano escolar, assim como a falta de capacitação profissional dentro do âmbito da estrutura pedagógica, do ensino até as nuances recorrentes a infraestrutura que possam possibilitar a construção de saberes a partir das novas tecnologias e linguagens alternativas para além do livro didático.

III. III – Os professores e suas observações: uma questão subjetiva

Analisar as falas dos professores em relação ao processo de intervenção pedagógica em favor de uma educação voltada para a promoção da equidade, de

forma a entender se é proporcionado um processo de ensino aprendizagem, sobretudo, na disciplina de história, especialmente, como um vetor de equiparação social e reparação histórica na sociedade brasileira para com a comunidade afrodescendente.

Pensando nisso, é que surgiu a ideia de uma avaliação qualitativa que confrontasse de alguma forma as respostas objetivas requeridas dos professores entrevistados. Para tanto, foi feita a seguinte indagação para os professores: “De acordo com o planejamento escolar que envolve o projeto político pedagógico escolar, assim como as datas propostas pelo calendário, tem como interferir de forma *satisfatória* no livro didático inserindo estudos críticos sobre a cultura afro-brasileira que esteja presente no cotidiano baiano desde sempre envolvendo sua ampla contribuição no desenvolvimento social do trabalho, na cultura, na economia e etc... Sim ou não, como e por quê?”. Obtivemos respostas semelhantes e opostas.

Uma professora que não quis se identificar respondeu: - “Existe uma grande distância entre o projeto político pedagógico escolar e os conteúdos do livro didático no que se refere à cultura afro-brasileira, sobretudo a cultura local e da história do cotidiano baiano. Portanto, a resposta é não”.

Neste caso acima, entendo como uma situação particular dentre as várias respostas que obtivemos durante a resolução do questionário em si. Assumir que “há uma distância entre o projeto político pedagógico escolar e o conteúdo do livro didático” é apontar para uma contradição epistemológica dentro da estrutura pedagógica da instituição escolar, esse relato nos revela uma das proposições a ser repensada dentro do ensino de história, sobretudo da cultura afrobrasileira.

Percebemos nos relatos em síntese geral a insatisfação relacionado a construção dos saberes dentro da perspectiva do ensino da história e da cultura afrobrasileira, é como se a Escola andasse na contramão dos conteúdos selecionados nos manuais didáticos.

A capacitação de professores no sentido de preparar esse profissional para essa nova e velha vertente do ensino se faz de suma importância, entretanto, podemos apontar para a busca de uma formação continuada não sistemática. As academias têm produzido em larga escala artigos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento abordando diversos aspectos da cultura negra dentro da história do Brasil.

A busca por esses trabalhos que insistem em circular apenas nos bojo das relações acadêmicas é uma saída para que assuntos centrais dentro das discussões que promovam uma reeducação das relações étnico raciais, é exercitar o próprio ofício de historiador cujo livro didático analisado propõe para os estudantes, é levar o empoderamento para estudantes negros dentro das instituições de ensino básico, como é o caso das *Escolas Classes*, justamente pelo público que estas atingem, na sua maioria afrodescendentes, afirmamos isso especialmente pelo fato de que as *Escolas Classes e Parque* abrigam na sua maioria estudantes oriundos das comunidades que circundam estas instituições de ensino.

Professor Carlos Eduardo, lotado no Colégio Estadual Professora Candolina *Classe VII*, formado pela Universidade Federal da Bahia, com quinze anos de serviços prestados como docente vai nos relatar que:

“Infelizmente o projeto político pedagógico não contempla a grandiosidade dos aspectos das civilizações africanas e não existe uma discussão para haver uma mudança de visão nesse sentido em relação às datas, a única data contemplada pelo calendário é a da consciência negra, que em muitas escolas passa despercebida ou é submetida a uma visão estereotipada fazendo uma ligação somente com relação à escravidão e não a contribuição do negro para a construção da sociedade brasileira”.¹⁹⁴

Acima temos um relato com título de denúncia, ou seja, a Lei 11.645/08 não está sendo contemplada nas instituições, sobretudo, as Escolas públicas, o fato de não haver uma discussão com a premissa de mudar a visão estereotipada está longe de acontecer, pois existe uma série de fatores que corroboram para que isso não aconteça.

Os fatores que ponderam contra uma sistematização do ensino de história e da cultura negra no Brasil em primeira análise estão os projetos políticos pedagógicos que não interferem no calendário, tendo este apenas a semana da consciência negra como único símbolo de lembranças sobre o negro, estereotipado, escravo, submisso, sem olhos, sem ouvido, sem voz e sem ação. A formação docente envereda pelo caminho das construções eurocêntricas e a carga horária insuficiente. Pensando nisso que é de suma importância prestar atenção para a precisão com que Kabengele Munanga vai dizer que:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar

¹⁹⁴Entrevista concedida pelo professor de história do Colégio Estadual Professora Candolina *Classe VII*, Carlos Eduardo 31/03/2016.

com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em decorrência desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.¹⁹⁵

A fala de Munanga contempla de forma precisa todas as ideias sintetizadas dos professores entrevistados, sendo, pontual, sobretudo frente aos professores que se posicionam contrariamente. Kabengele Munanga ressalta exatamente a falta de preparo apontando para um direcionamento que visa formações específicas.

Estamos à frente da necessidade, sobretudo ao perceber na fala da maioria dos professores entrevistados de que os programas de formação continuada elaborem uma configuração específica que possa suprir as demandas da diversidade da sala de aula, para dirimir o preconceito e a discriminação que circunda a vida do profissional da educação, sobretudo aqueles que estão diariamente nas salas de aula.

No entanto, Munanga reitera ao dizer que a culpa não é do professor em si, pois tanto aqueles que se posicionaram de forma positiva como negativa são frutos de uma formação eurocêntrica.

Podemos aqui supor que assim como esses professores acima entrevistados, existem outros com formas de pensar semelhantes, que compartilham das mesmas angústias, que sentem as mesmas necessidades de uma formação específica que promova ao estudante negro compreender que ele também faz parte da formação da sociedade não somente como descendente de escravizados, não somente como trabalhador braçal, não só como objeto sexual ou como figuras pitorescas e caricatas.

Importante ressaltar que no questionário proposto, notamos que a maioria dos professores de história são profissionais com uma longa carreira no exercício docente na educação básica, professores que têm entre 15 a 30 anos de serviço prestado como professor.

¹⁹⁵Munanga, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. – Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, p. 11.

Liane Barbosa, professora de História do Colégio Anísio Teixeira, formada em História pela Universidade Federal da Bahia, com 32 anos no exercício da função de docente nos diz que “é preciso propiciar interferências que encorajem conteúdos relacionados à história e a cultura afrobrasileira que se encontra no silêncio da produção literária que circunda dentro da escola e principalmente no livro didático que estimula representações estereotipadas e racismos em seus textos”. Outro aspecto importante a ser destacado é que a Lei 10.639/03 atual 11.645/08 não se resume apenas a inclusão de conteúdos nos currículos escolares, entretanto, atende a formação de atitudes éticas, sendo assim são cruciais interferências constantes.

Edinaldo José de Carvalho, professor da *Classe III*, em síntese ele nos diz que “o professor tem autonomia para utilizar o livro didático como achar melhor, adequando as informações ao objetivo da aula, partindo disso, ainda reitera que o livro é apenas uma referência e não um objeto em si. No entanto, o mesmo diz que a dificuldade está na carga horária da disciplina, pois a inclusão de conteúdos necessários ligados à realidade regional, ou seja, o contexto afrodescendente esbarra na diminuição de outros conteúdos”.

O livro didático é a ferramenta mais requerida nas escolas públicas de ensino, portanto, o livro é uma referência por ter nele o conteúdo sistematizado e harmonizado com o projeto político pedagógico das escolas, no entanto, o livro também se constitui em um objeto, sobretudo por ser este atingir uma proporção incalculável dentro da sociedade, sendo assim, o livro didático se torna objeto principal na construção de saberes nos espaços escolares, sendo estes, preconceituosos, estereotipados ou não.

Percebemos uma incoerência epistemológica, uma vez que no questionário respondido, nos faz entender que há uma enorme lacuna entre os conteúdos obrigatórios propostos pela Lei 11.645/08 e a atual realidade vivenciada por professores em decorrência da inexistência tanto da capacitação quanto da insuficiência dos conteúdos referentes à história e cultura afrobrasileira.¹⁹⁶

Portanto, será que o professor consegue usar o livro didático como ele bem entende? E como ficaria o projeto político pedagógico da escola? Como relatou o professor Carlos Eduardo do Colégio Professora Candolina. Será que a inclusão de

¹⁹⁶Todos os questionários estarão disponíveis em anexo como prova base destas conclusões.

conteúdos diferenciados daria conta da demanda ao ponto de fazer com que os estudantes negros se sentissem contemplados? Logicamente que a carga horária influenciaria e muito no desempenho deste professor.

Professor Leonardo de Jesus, docente de História no Colégio Estadual Professora Candolina afirma que:

“Sim, a inserção de estudos mais críticos sobre a cultura afrobrasileira, com destaque para o cotidiano baiano tem sido um dos esforços dos professores que frequentam os AC’s na Escola Parque. A articuladora de história, professora Darci, sempre chama atenção para esse aspecto. Nesses momentos mais atentos a lei 10.639/03 atual 11.645/08 é possível trabalhar a contribuição do negro no Brasil. Cabe destacar que para esse fim, geralmente temos que buscar outros materiais didáticos, visto que os livros que usamos são bastante carentes neste sentido”.¹⁹⁷

Rose, professora do Colégio estadual Anísio Teixeira, formada pela Universidade Federal da Bahia, trinta anos de serviço como docente de história no relata que:

“Sim, os nossos AC’s têm contemplado temas propostos na Lei 10.639/03 através das atividades, visitas em territórios quilombolas, seminários e etc... Essas atividades têm contribuído para nossa formação e também para uma melhor conscientização do alunado com relação às ações afirmativas, nas políticas de combate ao racismo e a promoção da igualdade racial”.¹⁹⁸

Percebemos aqui acima citações de professores de história da rede das *Escolas Classe e Parque* semelhantes, sobretudo em um ponto chave que são os AC’s coordenados pela *Escola Parque*. Entretanto, me parece que o conhecimento, as discussões e interferências de cunho transversais se limitam apenas aos encontros dos professores, haja vista que nenhum destes até o momento não responde a questão inicialmente proposta no sentido de tentarmos saber se há interferências sólidas, e de que forma isso acontece.

Outra questão fora levantada, a dos manuais didáticos e seus conteúdos carentes no sentido de expor questões relacionadas à história dos negros no Brasil. Cabe então recorrer a outros recursos para que sejam contempladas de forma transversal os temas centrais das discussões que visam o estudo dos afrodescendentes, assim como a contribuição destes na construção do patrimônio histórico e cultural do Brasil.

¹⁹⁷Entrevista concedida por Leonardo de Jesus, professor de história do Colégio estadual Professora Candolina *Classe VII*. 26/02/2016.

¹⁹⁸Entrevista concedida por Rose, professora do Colégio Estadual Anísio Teixeira em 01/04/2016.

Os AC`s são frutíferos no sentido da proposição do debate em rodas de conversas, porém, ainda não percebi em nenhuma das falas dos profissionais até aqui entrevistados a proposição de um caminho, uma solução viável que coloque de forma transversal temas correlatos a cultura negra de forma positivada na prática em sala de aula, ou como buscar esse conhecimento que no livro didático é tão carente.

Parece-nos distante da realidade da sala de aula, sobretudo esse relato onde a professora diz que os ACs, visitas a áreas quilombolas contribuem para sua formação. Mas e a formação do estudante? As visitas, os debates, as atividades só se limitam aos AC's? Onde é que está a conscientização dos alunos para a promoção da igualdade racial cuja professora Rose relata acima?

Gostaria de enfatizar em síntese o que Maoro Menezes de Oliveira, professor de história do Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva *Classe V*, nos diz, que é necessário “bom senso” por parte do professor de história. Perceba que o exercício pedagógico do ensino, aprendizagem e pesquisa fora reduzido ao “bom senso”, não se trata mais de uma determinação constitucional, não se trata mais de uma harmonização com o plano nacional de educação.

Tatiane Coelho, professora de história do Colégio Estadual Helena Celestino Magalhães, James Silva professor do *Colégio Classe I* vão compreender como papel do professor interferir e buscar meios para mostrar como documentário e palestras.¹⁹⁹ Mas como faria para concretizar essa ação? O que deveria estar proposto, o que deveria estar previamente selecionado como parte fundamental na construção dos saberes nas escolas é agora um momento, uma oportunidade, assim como as pequenas oportunidades de meia lauda escritas sobre a revolta dos Malês, ou sobre a Conjuração baiana.

Todavia, o que nos chamou a atenção em especial, analisando todos esses questionários, foi o posicionamento de duas professoras que acharam melhor responderem em dupla. As professoras Ademildes e Marta Simone, formadas em História pela UCSAL, ambas com mais de trinta anos no exercício da função, nos falam que: “Sim, nós enquanto equipe que participa ativamente desse processo, trabalhamos projetos sobre a consciência negra, observando as datas cívicas,

¹⁹⁹No segundo capítulo deste trabalho falamos sobre as salas multimídias e sua qualidade de serviço perante a comunidade discente das escolas públicas, que segundo relatos de alguns professores, as salas não comportam a demanda, além de estarem sempre com avarias e sem profissionais qualificados, tanto para manutenção como para auxiliar os estudantes e professores para o seu real objetivo que é ampliar as possibilidades de aquisição do saber.

criando artifícios em que haja desmistificação na situação social”.²⁰⁰ Os projetos sobre a consciência negra são trabalhados, quando e como? Quais artifícios são criados para a desmistificação social? Parece-me distante dos estudantes, haja vista sobre as apreciações feitas ao cruzar essa explanação subjetiva com o questionário objetivo.

Partindo dos pressupostos acima enunciados pela entrevista, me causou as seguintes inquietações sobre a resolução deste último questionário, ao mesmo tempo em que as professoras transcrevem seus pensamentos, as questões por elas respondidas objetivamente nos deixam extremamente apreensivos. Citaremos algumas questões respondidas por elas para tentarmos compreender como o ensino de história e da cultura afrobrasileira é concebida por estas.

Quando perguntadas sobre a posição representada do negro no livro didático, afirmaram que os sujeitos negros estão representados de forma igualitária. Qual o lugar ocupado pela mulher negra na sociedade representada pelos livros didáticos? Afirmaram que a mulher negra goza de posições de destaque e privilégios na sociedade brasileira. Por fim, qual o lugar da criança negra representada no livro didático? Afirmitivamente, deixaram registrado que a criança negra se encontra dentro de uma família estruturada.

Observar esse questionário em especial nos fez pensar em como os projetos sobre a consciência negra que visam à desmistificação social são desenvolvidos por estas. Sendo assim, podemos supor que na rede Estadual de ensino na cidade de Salvador-Ba, assim como estas professoras, podem existir outras e outros que propõem um ensino não positivado no sentido de não trazer à tona às questões positivas, não fazendo emergir questões que são de fato uma realidade na sociedade brasileira.

Percebemos a deficiência e as enormes lacunas do livro didático demonstrados nesta pesquisa, percebemos também como os professores interagem com os estudantes quando as relações estão dentro da perspectiva do ensino de história e cultura negra, de forma esporádica, com intervenções oportunistas, partindo do “bom senso”, desconstruindo a ideia de pesquisa, ensino e aprendizagem. O livro didático nessa relação deixa de ser objeto para ser apenas referência.

²⁰⁰Entrevista concedida por, Ademildes e Marta Simone, professoras da *Classe II* em 31/03/2016.

O fato de não perceber um encaminhamento sobre como poderia trabalhar as questões étnico-raciais dentro da perspectiva educacional harmonizada com a Lei 11.645/08, visando objetivar e incluir uma educação ponderada no sentido de fazer saber sobre a história e cultura afrobrasileira de forma positivada nos mostra o quanto ainda precisa avançar em todos os sentidos a educação básica, com cursos de capacitação, livros que se adequem a realidade das escolas públicas, sobretudo que dar suporte o ensino de história.

Na falta dos cursos de capacitação e de formação continuada um caminho para a busca desse conhecimento que leve de forma crítica e sólida as questões pertinentes para a construção das identidades negras estão nas dissertações de mestrados, teses de doutoramento, artigos que por fim ficam confinados aos muros universitários.

Na ausência dessas reflexões o futuro fica comprometido de certa forma, pois como formaríamos novas cidadanias conscientes de seu papel enquanto sujeitos negros, em uma sociedade fruto de construções eurocêntricas? Pensando nisso, idealizo que estaríamos abrindo mão do futuro.

Futuro esse que está seriamente comprometido com o não cumprimento da Lei 10.639/03 atual 11.645/08 assim como sua efetivação tanto no projeto político pedagógico, como nos currículos escolares como um todo.

As lacunas que compreendem enfaticamente a contribuição dos negros na construção linguística da sociedade brasileira, na arquitetura tendo em vista que o modo de produção escravista operou em diversas instâncias do trabalho. A botânica, ajudando com o conhecimento baseado na ancestralidade e o manuseio de folhas e ervas, na música e diversas outras expressões manifestadas pelos africanos e afrodescendentes. Desta forma devemos trabalhar no sentido para que sejam minimizadas e os espaços possam ser preenchidos. Os estudos nos mostram que o livro didático tem absorvido pouco ou quase nada do que se é produzido em larga escala na academia, nas Universidades.

Notemos aqui em uma breve recapitulação, pois no primeiro capítulo tínhamos levantamos as seguintes problemáticas: De que forma a Lei 11.645/08 tem sido trabalhada e aproveitada no ensino de história e nos livros didáticos? Indagamos também em que medida as produções acadêmicas têm contribuído na produção dos livros didáticos de história? Segundo Ana Célia da Silva, o livro

didático mudou.²⁰¹ Porém, nos perguntamos mediante a discrepância dos dados referentes aos questionários. Mudou, em que medida, até que ponto?

Se pensarmos em mudanças, poderíamos elocubrar conceituando o que seria “mudança”, seria talvez propor outra direção, outra forma tanto epistemológica quanto metodológica na concepção do livro didático e do ensino de História, alteraríamos radicalmente o modelo do conteúdo sistematizado dos livros, proporíamos uma mudança de hábitos na cultura do ensino de História. Poderíamos dizer que os livros didáticos sofreriam um processo de metamorfose.

Desta forma, o ensino da História e da cultura afrobrasileira não se limitaria a oportunidades, interferências esporádicas, como detectado na fala da maioria dos professores entrevistados não seria necessário interferir com tanta necessidade outras formas para a construção dos saberes em sala de aula, não que isso não configure uma prática importante, pois, buscar textos extras é muito importante e enriquecedor, não que isso não seja importante, mas não deveria ser uma regra, porém, o que notamos é que se constitui em uma realidade no contexto da educação brasileira.

Autores como Walter Fraga que fala sobre os anos finais do período da escravidão na região do Recôncavo, também verbaliza sobre o cotidiano dos cativos e diversas questões do cotidiano. Dentro das questões abordas estão a resistência, os laços comunitários firmados entre os cativos, estratégias, fugas.²⁰² João José Reis, vai retratar com rigor de detalhes o que considera a maior revolta escrava do Brasil, “a revolta dos Malês” em Salvador, Reis vai usar documentos diversos, dispõe em sua obra um mapa onde visa nortear o leitos o percurso em que a batalha entre os revoltosos e a elite branca na cidade de salvador se desenrolou.²⁰³

Será que os autores citados não poderiam ser melhores aproveitados? Certamente que sim, o livro ficaria mais atraente, contaria a verdade, se é que há uma verdadeira história, mas de todo o caso relataria a história a partir de outro viés. Perspectivas da história “vista de baixo”, “classe subalternas” e do ponto de vista da resistência negra ao sistema escravista. Uma nova história social da escravidão onde sujeitos, até então silenciados são protagonistas da sua própria história.

²⁰¹SILVA. Op. cit., p. 49-74

²⁰²FRAGA FILHO. Op. cit., p. 39-46

²⁰³REIS. Op. cit., p. 246-282.

A busca por essas obras por parte do professorado da Educação do *Ensino Fundamental II* acima citada, como muitas outras produzidas nas Universidades podem ser uma saída palpável dentro do ponto de vista da realidade social e estrutural tanto física, quanto pedagógica das escolas públicas de base. Essa procura seria o que podemos chamar de processo de capacitação transversal sistêmica.

Transversal pelo fato de tratarem de temas que não poderiam deixar de estar inseridos no cotidiano dos estudantes das *escolas Classe e Parque*, simplesmente pelo fato de se tratar de temas que estão atrelados, ou seja, inconcebível falar de escravidão e não falar de “família escrava”, é como uma linha que cruza outra linha, e sistêmica, pois, influenciaria de forma positivada em todas as instâncias, históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas, pedagógicas e epistemológicas.

Desta forma, as representações sobre a história e cultura negra estaria melhor amparada para desenvolver sentidos positivos na construção da identidade negra, dos saberes dentro da perspectiva das relações que visam a reeducação social, construindo novas cidadanias motivando a promoção e mudanças de comportamentos através dos novos procedimentos de busca e transposição de saberes adotados pelos professores que se auto capacitaria reelaborando as relações entre pesquisa, ensino e aprendizagem dentro das salas de aulas das escolas em baila.

Considerações finais

O livro didático ainda na contemporaneidade é o material pedagógico mais usado pelos professores, sobretudo, pelas dificuldades enfrentadas pelas escolas, não tendo aparatos extras, como computadores de qualidade, com manutenções periódicas, com profissionais que ajudem os professores a usarem essa ferramenta na construção dos saberes nas salas de aulas; salas de leitura com uma ampla biblioteca; e infraestrutura que possibilite o mínimo de conforto para os estudantes e professores. Sendo assim, podemos inferir que a principal fonte de leitura dos estudantes ainda é o livro didático.

Todas essas questões acabam por frustrar o alunado, corroborando para o aumento do índice de reprovação e evasão. As escolas analisadas ficam em um

reduto de maioria afrodescendente, ou seja, a maioria dos estudantes evadidos e reprovados seriam supostamente negros. Sobre essa questão, Munanga irá nos esclarecer da seguinte forma:

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais, carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.²⁰⁴

Uma das minhas inquietações é o fato de estudantes negros (as) não terem referências históricas, sociais e políticas contempladas pelo livro didático, apesar das melhorias tímidas na coleção analisada neste trabalho no que se referem às tentativas de diálogo com bibliografias especializadas relacionadas à escravidão, já sinalizadas nos capítulos deste trabalho. Assim percebemos muitas lacunas preocupantes, além de equívocos de ordem epistemológicas e omissões referentes ao tema das relações étnico-raciais.

Desta forma, como citou Munanga, a omissão é um reforço para o racismo e a discriminação, e com isso, facilmente os estudantes negros sofrem com o processo de fomento a baixa autoestima corroborando para o que Ana Célia da Silva chamou de autonegação, ou seja, se afastando de suas origens e negando toda e qualquer relação com a sua ancestralidade. Isso é fruto da descontextualização, o que podemos configurar como a desorganização das “informações”, o que desqualifica o livro didático como um dos mediadores no processo de construção do conhecimento e a omissão gerando uma falta de consciência dos negros de si mesmos.

Munanga chama a atenção para a tomada de consciência de tal forma para que venhamos a entender que ainda hoje os livros didáticos são cheios de estereótipos, omissões, caricaturas e folclores, relacionados aos negros e sua cultura.

²⁰⁴MUNANGA. Op. cit., p. 11.

Então me pergunto: Até que ponto o livro didático mudou? Ou será que só existe uma camuflagem, pois nas observâncias feitas mediante o questionário aqui proposto aos professores, percebemos várias lacunas apontadas pelos mesmos em relação ao livro didático, contradições metodológicas, além da falta de capacitação sobre a temática discutida nesta pesquisa. Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky vai nos dizer que “o ensino de História deve ser revalorizado e os professores conscientizados de suas responsabilidades, ressaltam também, que, mas do que um bom livro, o professor deve ter conteúdo, ou seja, conhecer o labor do seu próprio ofício”.

Percebemos que nenhum dos professores por mim entrevistados soube expor como a Lei 10.639/03 atual 11.645/08 deve, ou poderia ser trabalhada em sala de aula. Isso nos prova porque as dificuldades técnicas funcionais dos livros didáticos de história analisados, assim como a falta de capacitação cuja professora Leda da *Escola Classe I* se referiu interferem diretamente na falta de conhecimento e autoafirmação sinalizada por Ana Célia da Silva. Com isso, abrem-se diversas brechas e lacunas de forma a tornar esta coleção *História Cidadania & Sociedade*, de autoria de Alfredo Boulos Júnior insuficiente, omissa, descontextualizada, defasada e um agente em potencial no reforço ao racismo e discriminação.

A falta do conhecimento e de referências negras na história corrobora para que os estudantes não se entendam como parte integrante fundamental para a construção da sociedade brasileira. Como desconstruir para construir um conhecimento positivado em que se dê respaldo histórico para que a autoestima dos discentes seja elevada, onde a dignidade seja retomada?

Para compreender esse processo de retomada da consciência, de recuperação da memória, da equiparação histórica em relação ao povo negro para a construção de um conhecimento positivado, onde o negro possa ter a sua história equiparada no sentido de uma reparação histórica e social Munanga escreveu que:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade de lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. Isso explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao aluno branco.

Sem minimizar o impacto da situação socioeconômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da

memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afrodescendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana.²⁰⁵

Seguindo a linha de raciocínio acima é que poderemos compreender o porquê que estudantes afrodescendentes têm tanta dificuldade de se auto afirmarem como negros, como mencionados em momentos anteriores desta pesquisa por outros pesquisadores, sobretudo em espaços urbanos de características periféricas.

Se o principal objeto de análise desta pesquisa, o livro didático de história não consegue minimamente demonstrar a importância da “pele negra na sociedade branca”, se os professores nos revelaram a deficiência formações em a disciplina que tem uma responsabilidade, social, política, ideológica, pedagógica e epistemológica deixando sérias dúvidas quanto às relações entre pesquisa, ensino e aprendizagem.

Não nos resta outra saída a não ser compreender essa configuração social como um cenário desestimulante para estudantes negros que buscam de certa forma uma identidade, seja ela “parda”, apesar de categorizada dentro da mesma figuração de “negro”; existe aí uma tentativa de se afastar das origens afro-históricas, pois, dentro de uma lógica que visa incutir no inconsciente coletivo a falsa sensação de democracia racial, sendo que, todas as forças corroboram para o afastamento de suas origens afros, nos faz compreender que a sociedade é racialmente dividida, forçando, sobretudo os jovens a não se entenderem como negros.

A cada imagem folclorizada, a cada imagem estereotipada, a cada omissão de conteúdo, a cada lacuna deixada é um contribuição para a política do branqueamento que acaba se alimentando a partir de todas essas falhas, tanto nos livros e nos demais materiais pedagógicos. Quanto aos professores, uma vez fruto de uma formação eurocêntrica e deficitária, acabaram por contribuir para o agravamento dessa realidade no bojo das relações educacionais entre os negros e os não negros, fazendo com que os estudantes, negros internalizem imagens negativas de si mesmos.

²⁰⁵ibidem, p. 12.

É necessário reinventar as relações educacionais de modo que as questões relacionadas à história e cultura afrodescendente no Brasil fiquem mais elucidadas dentro de uma perspectiva revisionista, detalhada, realista, especificamente holística dentro do livro didático de história, sobretudo, a história “vista de baixo”, a partir das minorias, o que neste caso, em específico no Brasil, estamos nos referindo à maioria desfavorecida.

Os currículos também merecem ser reavaliados e redirecionados no sentido de tratar a história afrobrasileira e seus contextos no Brasil de uma forma mais holística, para que de fato a Lei 10.639/03 atual 11.645/08 não sejam enquadrados em temas esporádicos, apenas meras oportunidade de interferências informativas, presumindo que tais eventos desmistificaria as contradições sociais, culturais e históricas, que construíram o racismo, a discriminação para com o povo negro ao longo da história do Brasil. O que se desmistificaria com oportunidades esporádicas em uma sala de aula sobre os temas relacionados aos negros? Será que cinco ou dez minutos de informações desorganizadas sobre a história e cultura do negro seriam suficientes para desconstruir estereótipos racistas e discriminatórios? Acredito que não.

Entretanto, o currículo tem que ser preenchido pelas ações afirmativas, pelos assuntos que visam à reeducação das relações étnico-raciais, ou seja, que não venham ser só interferências por parte dos professores nos livros didáticos, mas que as questões referentes a história e cultura afrobrasileira e toda a contribuição do negro para a formação da sociedade brasileira sejam parte integrante e basilar do conteúdo sistematizado dos livros didáticos, para que a carga horária não venha a ser um entrave para introdução, contextualização e positivação do ensino da história e cultura dos negros no Brasil.

Percebemos que o livro didático mudou como cita Ana Célia da Silva. Porém, até que ponto aconteceu essas mudanças? Em que medida o livro didático avançou? Será que foram suficientes para que a Lei 10.639/03 fosse contemplada? A partir de outros autores citados nesta pesquisa e por fim as análises feitas no livro didático de história, assim como os questionários propostos nesta pesquisa, nos deram uma nova percepção sobre a perspectiva de “mudança”, pois, mudar não significa preencher meia dúzia de imagens descontextualizadas, ou tratar de temas tão relevantes da história do negro como informações sem a devida organização. Apesar de entender dentro da metodologia de análise que os jovens autodeclarados

pardos podem ser enquadrados como afrodescendentes, isto, ainda é um sinal de afastamento de suas raízes.

O fato de estudantes negros não saberem sobre a cultura afrobrasileira, sobre a história dos seus antepassados, é sim um indicativo de que o livro apenas reelaborou as formas súbitas de o negro aparecer no livro didático e que na prática nem intervenções são feitas em sala pelos professores, o que nos respalda a afirmar que dentro da perspectiva de mudança proposta por este trabalho, deve-se repensar o modelo epistemológico e metodológico do ensino e da construção do livro didático de história, incluindo de fato todo o conteúdo referente à história e cultura afrobrasileira como transversal.

Portanto, entender porque os estudantes nas salas de aulas das escolas públicas do *Ensino Fundamental II* na cidade de Salvador-Ba, especificamente nas *Escolas Classes e Parque* sabem tão pouco sobre os antepassados afros, é de primária importância para compreendermos que sociedade o livro didático de história propõe, tendo em vista que a lei 11.645/08 estabelece que a história e cultura afrobrasileira e indígena faça parte de todo o currículo escolar.

Sendo assim, para chegar a uma conclusão tivemos que percorrer alguns caminhos que visaram nos dar um suporte para atentarmos sobre a importância de alguns pressupostos importantes para a construção de uma educação étnico-racial positivada. Ao analisarmos a coleção *História Sociedade & Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior, escolhido pela rede de *Escolas Classes e Parque*, percebemos a falta de diálogo entre a vasta produção acadêmica sobre temas já consagrados dentro da nova história social da escravidão como “modo de produção escravista”, “resistência escrava”, e “família escrava” e o livro didático de história, isto nos fez pensar na negativização do ensino da história e cultura afrobrasileira.

A negativização se dá justamente pelo fato de termos um livro didático de história omissivo, que ao tratar das questões relacionadas aos afrodescendentes no Brasil se dá de forma esporádica, descontextualizada, ainda folclorizada e reducionista, o que nos faz perceber que o livro didático de história não atende as proposições da Lei 10.639/03 atual 11. 645/08.

A omissão da história e cultura afrobrasileira por parte dos livros didáticos é um reforço para uma das estruturas de poder construída a partir da ideologia de que uma sociedade bem sucedida é uma sociedade ideologicamente branca. O racismo, uma das estruturas de poder que vem sendo mantida pelo Estado brasileiro, mesmo

nas poucas oportunidades em que o negro é representado, não se apresenta como conhecimento sistematizado, mas sim apêndice informativo.

A falta de capacitação para os professores é um dever do Estado como “Pátria educadora”, a ausência dos programas de formação continuada deixa o ensino de história indubitavelmente unidimensional, ou seja, apenas uma visão, apenas um lado da história. A capacitação e os programas de formação continuada seriam uma contrapartida que dariam suporte para suprir a insuficiência referente à história e cultura negra, e assim o professor pudesse se apropriar de forma positivadora do ensino da história dos negros no país. Desta forma, a fiscalização que aprovou a coleção de autoria do Alfredo Boulos Júnior é também um indicativo de que o Estado faz parte dessa estrutura de poder que omite ao mesmo tempo em que reforça, o racismo e a negativização da história e da cultura negra no Brasil.

No entanto, ainda apontamos para o papel, político, social, pedagógico, epistemológico que a disciplina história tem na sociedade, sobretudo, na explicação de conceitos que tragam fluidez no entendimento da história e na construção de saberes propondo uma reeducação nas relações étnico-raciais no Brasil. Conceitos como “raça”, “etnia” e cultura estão indissociáveis dos temas que propomos como âncoras nas análises dos livros didáticos de história. A associação dos temas aos conceitos dentro do livro didático levaria a uma mudança na forma de pensar o negro e toda a sua história no processo de construção da sociedade brasileira.

A nova história social da escravidão tem muito a contribuir na construção do livro didático de história, se pensarmos na história “vista de baixo”, a forma como as pesquisas passaram a ser conduzidas metodologicamente, no uso de diversificadas fontes documentais e a forma como a coleção analisada é apresentada. O livro didático analisado propõe em sua apresentação aproximar o estudante do ofício de historiador e, no entanto, na prática não é o que se constatou. Verificou-se imagens soltas, textos sem as devidas referências, sites inativos e de difícil manuseio, uma série de equívocos epistemológicos e metodológicos foram encontrados, dificultando ainda mais a transposição do conhecimento pelos professores para os alunos.

Portanto não há uma comunicação precisa entre o conhecimento que é produzido nas Universidades e os livros didáticos. Percebemos citações equivocadas, descontextualizadas tornando o livro didático em um compêndio informativo. O livro didático oferece um alcance enorme se pensarmos no

pressuposto de que o livro didático é a principal forma de aquisição de conhecimento nas escolas públicas, escolas essas que são compostas por alunos de baixa renda, afrodescendentes. Assim sendo, torna-se muito fácil à propagação de um ensino de história afrobrasileira positivada, porém, uma vez que conceitos importantes que poderiam definir a autoafirmação positiva da identidade negra no Brasil não estão inseridos no livro didático, temas básicos são distorcidos e o protagonismo negro ao longo da história do Brasil não é representado.

A rede de *Escolas Classe e Parque* estão situadas entre os Bairros do Pau Miúdo e o Curuzu, na cidade de Salvador-Ba, em uma área majoritariamente povoada por afrodescendentes, ao redor estão as comunidades que abrigam a maioria dos estudantes que frequentam essas escolas. Desta forma seria extremamente salutar que o livro didático trouxesse os temas que falam sobre o negro de forma positivada, evitando o processo de autonegação do aluno negro em relação à história de seus antepassados.

Após analisarmos o livro didático percebemos que há uma falsa representatividade do negro no livro didático que omite e desvia a história do afrodescendente como se o homem negro dependesse desde os primórdios da escravidão, do homem branco para pensar, agir e reagir.

Se pensarmos que dentro das relações sociais entre negros e brancos no período em que vigorou a escravidão era permeada de tensão, negociações entre os cativos e seus respectivos senhores perdurando até o final do regime escravista o livro didático não reduziria tanto as ações dos negros, seja no modo de produção, seja na construção, manutenção e ampliação da família como forma de resistir ao regime escravista ou até as mais radicais formas de reagir e se defender da opressão vivida no cativeiro.

Reduzir o modo de produção escravista apenas ao cotidiano dos engenhos de açúcar e às fazendas de café é restringir a diversificação da produção do negro na sociedade e o potencial do negro no processo de acumulação de capital para as elites brancas em face da escravidão. A família escrava é um tema inexistente no livro didático analisado, tema que se confunde com resistência negra desde quando a família escrava também foi uma das formas encontradas pelo negro para manter vivos seus laços culturais, sociais e especialmente a religiosidade, tão presente em todas as instâncias da vida dos escravizados. Enquanto isso, percebemos que a

resistência negra é citada em momentos esporádicos, descontextualizados e resumidos no livro didático.

Então, é importante se pensar na implantação de um ensino de história com uma abordagem ampla e direcionada a diversidade sócio-cultural e histórica visando reeducar os indivíduos em suas relações étnico-raciais. Uma abordagem holística seria de extrema relevância se pensarmos em uma contextualização, não deixando “espaços conteudísticos” como um discurso silencioso, mas sim propor uma dinâmica cuja a história e cultura afrobrasileira esteja alinhada e fluida de modo em que circularidade histórica, cultural, social e política, que envolve direta e indiretamente o povo negro, seja compreendida e entendida não apenas pela visão cartesiana de causa e efeito, mas também de forma holística.

A abordagem holística trata os temas como uma problemática de suma importância, de modo que possa ter neste tema diversas possibilidades de questionamentos. A causalidade neste caso é tratada com pontual distinção, contrapondo totalmente a linearidade e os fatos históricos cuja história tradicional é adepta, não que este último não seja importante, porém, dentro da perspectiva holística deve-se buscar a causalidade sem a predeterminação das causas – acontecimentos – consequências, em síntese, uma abordagem dinâmica e concatenada.

O tipo de abordagem proposta neste trabalho para o ensino de história, sobretudo visando uma valorização da história e cultura afrobrasileira está atrelada ao processo de transposição didática que consiste simplificada na maneira de ensinar e de aprender. É o limiar entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar envolvendo a dinâmica da prática docente dentro do processo de aprender e aprender a ensinar. Os conteúdos devem contemplar a diversidade sócio-cultural do ambiente escolar, entretanto, será necessário que os docentes desenvolvam habilidades que facilitem a contextualização, fazendo desta destreza uma “arma” fundamental para a transposição didática.

Seguindo ainda a lógica que rege as linhas de pensamento sobre a transposição didática, existe a ideia de uma transposição didática “autônoma”, apesar de muitos professores entenderem que existe uma hierarquização dos saberes, tendo o conhecimento escolar totalmente dependente das ciências eruditas e das Universidades e que as escolas são meros adaptadores do conhecimento produzido nas academias, o que nos faz pensar na escola como reprodutora do

conhecimento externo tendo em si uma margem de aproveitamento a depender da eficiência em transpor o conhecimento.

Desta forma, pensar como acontecerá a transposição didática nos dará suporte para criticar o ensino de história e toda sua responsabilidade social enquanto disciplina. As formas já apresentadas de pensar a transposição didática nos colocam no caminho para fixarmos que o conhecimento escolar também pode ser uma “entidade autônoma” sem perder de vista o caráter holístico que nos dá uma diversidade de olhares e abordagens. Porém, a disciplina escolar não é composta por uma simples transposição de conhecimento sistematizado a partir das ciências eruditas, mas também por uma gama de conhecimentos testando diferenças complexas entre as formas de conhecimento científico e escolar, tendo a escola também como local de desenvolvimento de conhecimento próprio.

O professor e o processo de transposição didática são fundamentais para o sucesso da empreitada, haja vista que a escolha dos conteúdos depende também do docente, assim como o domínio do conhecimento. Então, o professor acaba sendo um mediador do conhecimento passado e o conhecimento adquirido. Sendo assim, para que se tenha uma educação afrocentrada positivada é necessário que os estudantes sintam-se parte integrante do processo histórico de construção da sociedade em que vivem, pois, no professor está o limiar da transposição didática do conhecimento, dando condições de os estudantes indagarem os livros didáticos na perspectiva de confrontarem a realidade, encarando a atividade de historiadores.

Penso no papel transformador da história quando a mesma é apresentada de forma que seja estudada com a responsabilidade de incluir. A forma holística de ponderar traz uma nova expectativa ao processo de ensino-aprendizagem, notadamente ao levar em consideração a interligação de todas as partes interligando procedimentos, eventos, indivíduos, atuantes históricos de forma sistemática, ou seja, o todo determina as partes que o integram e não o contrário, desta forma, expandirá as linhas de questionamentos entre professores e alunos frente a questões sociais como a fome, a guerra e as questões climatobotânicas conjecturando a formação de novas cidadanias.

Raciocinando assim talvez tenhamos que repensar a História ou o que é história ou até mesmo, história para quem? Como cita Keith Jenkins,²⁰⁶ repensar a

²⁰⁶ JENKINS, Keith. **A História repensada**. São Paulo: Contexto 2009, p. 93.

história é exatamente distinguir o ofício do historiador e o seu objeto que é o passado, ou seja, história e passado são coisas apontadas e isso tem que ser esclarecido para os estudantes. Saber indagar o livro didático e todo o conhecimento sistematizado tem que ser um exercício constante para que haja uma inclusão histórica entre estudantes e o conteúdo.

Segundo Jenkins, a construção do conhecimento está atrelada a três campos teóricos básicos, são eles: epistemologia, metodologia e ideologia. Esses três campos teóricos explicam o que é história, a epistemologia forma o campo do conhecimento e da seleção do que se deve saber; a metodologia visa o confronto dos dados, das fontes, dos relatos e das narrativas construídas pelos historiadores na construção da história, isso nos leva a pensar na impossibilidade de erguer um pensamento crítico junto com os estudantes se uma única fonte de conhecimento lhe for apresentado; já a ideologia está ligada aos filtros culturais, sociais e políticos de cada historiador e como esses influenciarão, mesmo que inconscientemente, e mesmo com todo o rigor metodológico, na interpretação dos processos e fatos históricos.

Pensando desta forma assuntos, temas e conceitos por vezes ficam restritos aos professores como percebido nas falas de alguns entrevistados acerca da história e cultura afrobrasileira e a aplicabilidade da Lei 10.639/03 atual 11.645/08, onde me pareceu flagrante que o único lugar de circulação do conhecimento se resumia aos AC's, sendo que não deveria, se pensarmos como exposto anteriormente, os temas seriam abordados de forma mais ampla dada a perspectiva holística fazendo com que processos, sujeitos e fatos históricos interagissem de forma a amparar o ensino de história mais contemplativo no que se refere a maioria desfavorecida de negros no Brasil nas salas de aula.

Porém, tanto a visão holística quanto a forma de repensar a História chega para os docentes como uma forte ferramenta em sala de aula e, no futuro poderá servir como vetor para a difusão de assuntos curriculares que outrora ou até mesmo na contemporaneidade margeiam os temas e assuntos que contemplam a maioria dos currículos escolares, a exemplo da contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira.

A abordagem dos assuntos e temas selecionados poder-se-ia acontecer no plano da transposição didática. A problemática se inicia a partir de como tais conteúdos poderiam ser apresentados para os alunos, proporcionando uma

aprendizagem crítica e próxima da disciplina história, relacionando-se com o fazer histórico.

Portanto, analisar e discutir sobre o discurso do silêncio e as representações degenerativas do negro, especificamente no livro didático de História em Salvador-Ba, foi, é e continuará sendo uma questão de grande relevância, especialmente para termos a dimensão do que estão propondo enquanto conhecimento que faça valer os direitos, sociais, culturais, políticos e históricos dos negros nas salas de aula das escolas públicas, tanto em uma perspectiva teórica, quanto metodológica, tendo no livro didático, sua primária importância no processo de ensino aprendizagem, em um ambiente em que estes livros são as únicas fontes norteadoras do conhecimento e do currículo escolar.

A cidade de Salvador é rotulada como a mais negra fora da África. Em primeiro lugar, ao falar da história e cultura afrobrasileira, sobretudo na cidade Salvador, pensa-se em uma importante e tradicional cultura religiosa afrodescendente, presente no cotidiano dos baianos, na culinária, nas indumentárias e no gosto pelos torços ou turbantes costumeiramente usados pelas baianas tradicionais de acarajé ou em rituais religiosos oriundos de matriz africana, as roupas coloridas, as formas de falar cotidianamente, todas essas particularidades fazem parte do imaginário do outro em relação a nós.

Todavia, temos na tradição oral não só a religiosidade herdada pelos africanos que aqui estiveram por mais de 300 anos e que nos legaram, mas a cura mediante as plantas medicinais, palavras que falamos corriqueiramente todos os dias e não temos a menor ideia de qual é a sua matriz; danças, ritmos musicais e seus diversos gêneros que ao longo do tempo foram se transformando, se reinventando, dando origem a outros gêneros dia após dia, século após século no contexto da diáspora africana transatlântica. A diáspora foi a grande dispersão forçada do povo africano pelo mundo através da escravidão moderna, conduzida pelos europeus do continente africano para as Américas.

A complexidade do conceito de diáspora nos faz pensar acerca das diversas intervenções socioculturais nas reinvenções sociais, culturais ao longo da história, especialmente pelas trocas culturais promovidas pela globalização do comércio de escravos que fez convergir diversas culturas no mundo todo. As proximidades e distâncias que a diáspora e os africanos e afrodescendentes gozaram e gozam no

espaço e no tempo na condição imaginativa de suas reinvenções, é, em síntese, um elemento disjuntivo, uma espécie de conector que une e separa ao mesmo tempo.

As disjunturas em si constituem elementos de separação e aproximação do negro de si mesmo, de sua cultura e todas as nuances que permearam sua história ao longo de suas construções enquanto indivíduos, especialmente no contexto da diáspora, justamente com a escravidão, um fenômeno tão cruel e avassalador quanto qualquer catástrofe humana já sabida e produzida pelo homem.

Os temas centrais apontados de início como base para análise do livro didático de história, foram elencados no sentido de mostrar como o modo de produção escravista, a família escrava, a resistência negra no contexto da escravidão e a vida dos negros no pós-abolição foram tão dinâmicas ao passo que os negros conseguiram construir “instituições” que ultrapassaram as barreiras do tempo até a contemporaneidade. Porém, de qual escravidão estamos falando? A que está representada no livro didático. Ponto crucial como este deve ser abordado com extrema cautela sobre o ensino de história do negro e sua cultura, haja vista a gama de olhares e perspectivas, e as influências diretas que tais temas ganham sobre a vida e a construção das identidades, sobretudo negras, uma vez que, estaremos longe de findar os debates, mas suscitar contribuições para futuros estudos e análises para construção de novos manuais didáticos que possam representar a maior parte da população baiana de negras e negros.

Por fim, constatamos a necessidade de apontarmos para algumas direções de ordem epistêmicas, teóricas e metodológicas no que tange ao ensino de história, correlacionando-o com o que compreendemos como a principal fonte de conhecimento nas escolas públicas que é o livro didático.

O livro didático como já discorremos ao longo deste trabalho é munido de uma série de incoerências, destoando da sua responsabilidade social, política e pedagógica. Os manuais didáticos analisados nos aparecem, sobretudo ao se tratar da cultura negra no Brasil como um compêndio de informações desorganizadas, descaracterizando o livro didático como mediador de conhecimento pela carência de organização, pela omissão, descontextualização em sua estrutura.

Desta forma, podemos perceber o Brasil que o livro didático pretende representar ao reduzir os símbolos de resistência negra da história do Brasil, quando a “família negra é omitida” em detrimento do modelo patriarcalista eurocêntrico, ou

quando o negro é representado apenas como um simples trabalhador braçal, restringindo o loco de atuação na história social do trabalho no Brasil.

A forma de pensar a construção do livro ainda está longe de atender os padrões estabelecidos pela Lei 10.639/03 atual 11.645/08. Analisando um conjunto de entrevistas feitas com os docentes da rede de *Escolas Classes e Parque*, profissionais que em sua maioria estão em atividade há mais de vinte anos, ou seja, são profissionais que vem acompanhando ou pelo menos se pressupõe que acompanham os debates e as pressões, sobretudo dos movimentos sociais negros pelo Brasil em busca de igualdade racial e de oportunidades, além de uma equiparação social, histórica e do reconhecimento cultural dos diversos símbolos afros.

Todavia, muitos professores relataram que para além da deficiência técnica dos livros de história, não existe um debate que vise uma mudança na postura relacionada à construção de um ensino positivador da história e cultura afrobrasileira. Em outros momentos, os docentes relatam a falta de capacitação por parte do Estado e da insuficiência dos programas de formação continuada, o que na opinião destes seria um “insight” para um melhoramento epistemológico e metodológico que poderia suprir, em parte, a carência do livro didático em abordar temas basilares sobre a história do negro e sua cultura no Brasil.

Como nos fala Jaime Pinsky, “o professor deve ter domínio do seu ofício”, então, podemos abrir caminhos para que os professores historiadores possam de fato exercer o ofício de historiador, tendo em vista a vasta e já consagrada produção acadêmica sobre diversos temas sobre a história do negro e sua cultura, que ficam restritos aos muros das Universidades, revisitando essas produções como artigos científicos, revistas, as dissertações de mestrado e teses de doutoramentos como uma forma de auto capacitação ou formação continuada não institucionalizada na tentativa de dominar o labor de seu próprio trabalho como historiador e professor. Desta forma contemplariam partes das inúmeras lacunas deixadas pelos produtos comerciais e ideológicos que são os livros didáticos no Brasil.

Outros caminhos estão sendo abertos em vias da preocupação por partes de profissionais da área da história como pesquisadores ao passarem a produzir livros paradidáticos que funcionam como uma espécie de suplementos didáticos a exemplo *Uma História do Negro no Brasil*, de Wlamyra R. de Albuquerque e Walter Fraga Filho. O livro é dividido em onze capítulos bem distribuídos e totalmente

amparado pela Lei 10.639/03 com uma abordagem ampla, contextualizada e concatenada elucidando temas de características transversais ao se tratar da história da África e dos africanos e seus descendentes no Brasil, assim como sua contribuição na construção da sociedade brasileira, mostrando a priori as diferenças que há entre o conceito de escravidão no continente africano e a escravidão cristã promovida pelos europeus na África e no Brasil.

Os autores abordam outros temas como família, religiosidade, resistência em suas multifacetadas formas, que podem munir os professores com uma gama de conteúdos sólidos e positivadores para o processo de ensino aprendizagem. Outro livro paradigmático é o *De Olho na Cultura! Pontos de Vista Afrobrasileiros*, de Andréia Lisboa de Souza, Ana Lúcia Silva Souza e Márcia Silva que também amparado pela lei 10.639/03 até então foi produzido na perspectiva de dar substância ao debate sobre a história dos negros, porém a partir do viés culturalista, o que não deixa de ter uma importância extra, sobretudo pela forma com que os temas como as visões de mundo através da cultura, gênero e raça, a cultura dentro do universo das crianças negras, a linguagem e toda a influência afro, a memória, a religião, este é um livro que dar uma contrapartida em relação ao “produto”, livro produzido por Wlamyra Albuquerque e Fraga Filho que tem em vista atingir a educação básica, no caso livro *De olho na Cultura*, temos uma linguagem voltada para a educação de jovens e adultos.

Os livros paradigmáticos ou produtos são a grande investida dos Programas de Mestrados profissionais como na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e o Programa de Mestrado Profissional em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas que proporcionam não só a possibilidade de produção de dissertações de mestrado, mas também uma série de produtos como *revistas, livros paradigmáticos, suplementos didáticos, arquivos fotográficos, teatro e educação, bibliografias* entre outros que possam contribuir de forma prática, direta e eficaz nas escolas públicas, municiando os professores da educação básica e de jovens e adultos (EJA) com diversas formas de promover a construção do conhecimento que vai da forma mais técnica até a construção do saber através do lúdico.

Acreditamos que esses são possíveis caminhos para que possamos minimizar as deficiências dos livros didáticos, especialmente quando se trata da história e cultura afrobrasileira e todo o legado social, histórico e cultura deixado

pelos africanos e seus descendentes que forçadamente viveram à duras penas submetidos ao regime de escravidão no Brasil colonial e imperial, em momentos de extremos conflitos físicos, mentais, em outros negociando melhores formas de sobreviver dentro do regime, em vários outros momentos contribuindo para o que entendemos como o legado cultural diaspórico em vários aspectos e instâncias sociais. Por isso, é de extrema importância que os debates e pesquisas sobre o negro, sua história e cultura continuem sendo explorados e difundidos na sociedade brasileira para que se possam rever as relações sócio-raciais promovendo uma reeducação nas relações étnico-raciais e promovendo a equidade entre os indivíduos na sociedade brasileira contemporânea.

Referências:

ABOUD, Frances E. *The Development of Ethnic Sels-Indentification and Attitudes*, In: PHINNEY, J. S. e ROTHERAM, M.J. **Children's Ethnic Socialization**, Newbury Park: SAGE Publication, 1987.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O jogo da dissimulação. Abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia da letras, 2009.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de estudos Afro-Orientais; Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALGRANTI, Leila Mezan. **O feitor ausente: estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro**. Vol. 9. Vozes, 1988.

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática em uma época conservadora*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BARICKMAN, B. J. (Bert Jude). **Um contraponto baiano: açúcar, fumo, mandioca e escravidão no Recôncavo, 1780-1860**. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós; história e cultura afro-brasileira.** João Pessoa, Grafset, 2004.

BITTENCOUT, Circe Maria Fernandes. “Polêmicas sobre a concepção de disciplina escolar”. In: **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens.** In: 3 ed. São Paulo: CORTEZ. 2010.

BOBBIO, Norberto *et al.* **Dicionário de Política**, vol. 2. *Universidade de Brasília*, 1992.

Boulos Júnior, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania** – Edição reformulada do 6º ao 9º ano. – 2. Ed. – São Paulo : FTD, 2012.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CASTELLI JUNIOR, Roberto. **Temas e linguagens da história: ferramentas para a sala de aula no ensino médio.** São Paulo: Scipione, 2009.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Os falares africanos na interação social dos primeiros séculos. Sociedade, cultura & língua.** *João Pessoa: Shorin*,1990.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia; um vocabulário brasileiro.** Rio de Janeiro, Topbooks, ABL, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** Editora Contexto, 2006.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**. Editora Companhia das Letras, 2011.

DE OLIVEIRA, Maria Inês Cortês. **O liberto: o seu mundo e os outros, Salvador, 1790-1890**. Corrupio, 1988.

DE OLHO NA CULTURA: pontos de vista afro-brasileiro / Ana Lúcia Silva Souza [et al...]._ Salvador: Centro de estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

DÓREA, Luiz Eduardo. **Histórias de Salvador nos nomes das suas ruas**. Salvador. SciELO-EDUFBA, 2006.

ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. “O uso do livro didático, em sala de aula, por professores de história”. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. Vol. Dissertação de Mestrado, 2003.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos**. – 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**, vol. 2. Globo Livros, 2013.

FLORENTINO, Manolo. Introdução. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 26, n. 52, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-018820060002&lng=&nrm=iso Acesso em: 10 fev. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Leya, 2014.

FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhada da liberdade: história de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)**. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. “Negras imagens: Um estudo sobre o processo de construção de identidade de alunos negros da Escola Tereza Conceição Menezes no bairro da Liberdade/Curuzu. In: Org. Maria de Lourdes Siqueira.

Imagens negras: ancestralidade, diversidade e educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

GAMA, Hugo; NASCIMENTO, Jaime. **A urbanização de Salvador em três tempos – Colônia, Império e República.** Salvador, Instituto Geográfico Histórico da Bahia, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 23. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999

FREYRE, Gilberto, 1900-1987. **Casa-grande & senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** – 51ª ed. Ver. – São Paulo : Global, 2006.

GOMES, Flávio dos Santos; Reis, João José(orgs.). **Liberdade por um fio; história dos quilombos no Brasil.** São Paulo, Cia. Das Letras, 1996

GOMES, Luiz Vidal N. **Desenhismo.** Santa Maria - RS: Ed. Universitária da UFSM, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto.** – Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. “Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafio, políticas e praticas”. RBPAAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011, p. 8.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial.** Vol. 29. Editora Ática, 1985.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HIRSCHFELD, Lawrence A. **Race in the marking – Cognition, culture, and the child’s construction of human kids**. Massachusetts: The MIT Press, 1996

HOBSBAWM, Eric J., 1917. **História social do jazz**. – Paz e Terra. Prefácio.

HOBSBAWM, Eric. **O sentido do Passado. Sobre História**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. 3. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

LARA, Sílvia Hunold. **Campos da violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808**. Paz e Terra, 1988.

LUMMERTZ, Frank, Cardoso. **“A transposição didática no ensino de história: por uma visão holística”**. 2009.

MATTOSO, Kátia M. de Queiros. **Ser escravo no Brasil**. Brasiliense, 1982.

MATTOSO, Kátia de Queirós. “O filho da escrava (Em Torno da lei do ventre Livre)”: [file:///C:/Users/Valdiir/Downloads/katiamattoso%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Valdiir/Downloads/katiamattoso%20(1).pdf) acesso em 07/09/2017 as 01:57.

MONTEIRO, Ana Maria. “Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história”. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís & MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social** / 5ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.

MOURA, C. **Dialética Radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita Ltda, 1994.

Fernandes, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**, vol. 2. Globo Livros, 2013.

MUNANGA, K. “As facetas de um racismo silencioso”. In: SCHWARCZ, L. M. & QUEIRÓS, R. S. (Orgs.) **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. – Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, São Paulo, Publifolha, 2000.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto como branco: Estudo de relações raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor, 1985.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. 3 ed. São Paulo: CORTEZ, 2010.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. – São Paulo: Paulinas, 2007

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi: “POR UMA HISTÓRIA PRAZEROSA E CONSEQUENTE”; In: **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. Leandro Karnal (org.). São Paulo: Contexto, 2010

PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. – 14. Ed., 3ª Reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana./Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

Plano Nacional do Livro Didático.

PORTO ALEGRE, Maria Silvy. “Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual”. In: BIANCO, Bela F; LEITE, Miriam L. M. **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeos nas ciências sociais**. Campinas: Papirus 1998.

QUEIROZ, Sônia. **Pé preto no barro branco; a língua dos negros na Tabatinga**. Belo Horizonte, UFMG, 1998.

QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de. “Escravidão Negra em Debate”. In: **Historiografia brasileira em perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 103-117.

RAMSEY, Patricia G. “Young Childre’s Thinking About Ethnic Differences”. In: J. PHINNEY, S.; ROTHERAM, M. J. (orgs). **Childre’s ethnic socialization**, Newbury, **SAGE**, 1987.

Revista interdisciplinar de Gestão Social. **Processo de delimitação dos bairros de Salvador: Relato de Uma experiência**. V. 1 n.1 jan./abr.2012. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/000675881b54210acb6d2>: acessado em 11/09/2017 as 04h38min.

GUIMARÃES, Ranilce Mascarenhas. “A qualidade da escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil”. Brasília: Universidade de Brasília. Tese de Doutorado, 2007.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos, “A família negra no tempo da escravidão: Bahia, 1850-1888”. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caminas (Unicamp), 2007 (Tese de Doutorado)

REIS, João José. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. Companhia das letras, 1989.

REIS, João José. **A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX**. Companhia das Letras, 1991.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835.** – São Paulo: Companhia das Letras, 2003. Parte II – A Rebelião de 1835 e os Malês.

ROCHA, Adair. **Cidade cerzida: a costura da cidadania no morro Santa Marta.** Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2000.

RODRIGUES, Jaime. **De costa a costa: escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860).** – São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história.** História da historiografia, n. 2, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “A formação do professor de história e o cotidiano na sala de aula”. In: BITTENCOUT, Circe. **O saber histórico em sala de aula.** 1998.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835.** – São Paulo: Companhia das Letras 1988

SIMAN, Lana Mara de Castro. “A Construção do conhecimento e do raciocínio histórico e cidadania nas crianças”. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 4, 1999, Rio Grande do Sul. Anais... Ijuí: Ijuí Editora.

SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX.** Editora Nova Fronteira, 1999.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses.** – 3.ed. Revista e ampliada – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2006

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Universidade Federal da Bahia. 2. Ed. – Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou/ por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Consuelo D. **Negro, qual é o seu nome?** Belo Horizonte: MAZZA edições, 1995.

SILVA, Nelson do Valle. Uma nota sobre "raça social" no Brasil. Estudos afro-asiáticos, v. 26, 1994.

SOUZA, Laura de Mello e. "O escravismo brasileiro nas Redes do Poder: comentário de quatro trabalhos recentes sobre escravidão colonial". Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 133-152, 1989.

SOUZA, Suely dos Santos. "O livros didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural". Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana. Vol. Dissertação de Mestrado, 2014

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VAINFAS, Ronaldo. **Ideologia & escravidão: os letrados e a sociedade escravista no Brasil Colonial**. Vol. 8. Vozes, 1986.

VICTOR, Rogério Lustosa. "Ensino de História: o livro didático e a questão do outro". 2012.

VISENTINI, Carlos Alberto. **A teoria do fato**. São Paulo. Hucitec. 1997.

Anexos:

Esse questionário foi desenvolvido para o provimento da pesquisa de campo para obtenção de possíveis respostas sobre a qualificação de profissionais que contribuem para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem através das salas multimídias disponibilizadas nas escolas Classes e Parque.

Mestrado Profissional em História da África da Diáspora e dos povos Indígenas.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Questionário.

1º Os alunos têm acesso livre as salas multimídia disponibilizadas na escola?

2º A sala que a unidade escolar tem contempla minimamente o contingente de alunos?

3º Os equipamentos têm uma boa qualidade ao ponto de promover uma prática de ensino e pesquisa satisfatório?

4º Existe um cronograma de manutenção periódico dos equipamentos?

5º Com que frequência os estudantes acessam as salas multimídias?

Nome:

Data:

Tempo funcional:

Cargo:

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Programa de Mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos
Indígenas

Orientadora: Isabel Cristina do Reis
Orientando: Eryson de Souza Moreira

Objetivo:

Este questionário está sendo proposto como parte integrante e indispensável da pesquisa de Mestrado em *História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas* pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em que temos como fonte primária de observação os livros didáticos de História propostos pelo Governo do Estado da Bahia na perspectiva dos professores entrevistados para desvelar os caminhos sobre a História e cultura afro-brasileiros na educação baiana e a implicações da lei 10.639/03 na contemporaneidade.

1. Em face da Lei 10.630/03, os debates em torno da mesma e as produções acadêmicas que estão sendo elaboradas, de que forma isso é percebido no livro didático de História?
 Deficitário.
 Benéfico.
 Insuficiente.
2. Em sua opinião, de que forma o negro e sua cultura são representados no livro didático?
 Caricato.
 Subalterno.
 Posição igualitária.
3. Qual o lugar ocupado pela mulher negra na sociedade, representado pelo livro didático?
 Empregada subalterna.
 posicionamento de destaque privilegiada.
 Ou há omissão.
4. Qual o lugar da criança negra representado nos livros didáticos de história?
 Dentro de uma família estruturada.
 Boas escolas.
 Ou em atividades que os inferiorizam.
5. Quais as principais formas de retratar o negro e sua trajetória histórica no Brasil nos livros didáticos?

- Escravidão.
 - Esportes.
 - Pelo trabalho desenvolvido na sociedade.
- 6. Qual o modelo de família representado no livro didático?**
- Matrifocal.
 - Nuclear.
 - Extensa.
- 7. De acordo com os processos históricos que envolvem os negros na formação da sociedade brasileira e as representações de família nos livros didáticos, você entende que as configurações familiares que permearam e permeiam o cotidiano dos negros são contemplados nos livros de História?**
- Sim.
 - Não.
 - Em processo de adequação.
- 8. De que forma o negro está atrelado ao desenvolvimento da História social do trabalho no Brasil?**
- Mão de obra escrava.
 - Trabalhador especializado.
 - Mercadoria integrante do capital.
- 9. A História da Bahia é contemplada nos livros do Governo do Estado da Bahia?**
- Não.
 - Sim.
 - Em processo de adequação.
- 10. O livro didático tem acompanhado o avanço nas discussões acadêmicas sobre a história e cultura do negro, sobretudo na Bahia e assim desconstruir as imagens negativas que há décadas vem sendo alimentadas pelos livros e manuais didáticos no Brasil?**
- Sim.
 - Não.
 - Em processo de adequação.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Programa de Mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos
Indígenas

Orientadora: Isabel Cristina do Reis
Orientando: Eryson de Souza Moreira

Objetivo:

Este questionário está sendo proposto como parte integrante e indispensável da pesquisa de Mestrado em *História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas* pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em que temos como fonte primária de observação os livros didáticos de História propostos pelo Governo do Estado da Bahia na perspectiva dos professores entrevistados para desvelar os caminhos sobre a História e cultura afro-brasileiros na educação baiana e a implicações da lei 10.639/03 na contemporaneidade.

1. Em face da Lei 10.630/03, os debates em torno da mesma e as produções acadêmicas que estão sendo elaboradas, de que forma isso é percebido no livro didático de História?
 Deficitário.
 Benéfico.
 Insuficiente.
2. Em sua opinião, de que forma o negro e sua cultura são representados no livro didático?
 Caricato.
 Subalterno.
 Posição igualitária.
3. Qual o lugar ocupado pela mulher negra na sociedade, representado pelo livro didático?
 Empregada subalterna.
 posicionamento de destaque privilegiada.
 Ou há omissão.
4. Qual o lugar da criança negra representado nos livros didáticos de história?
 Dentro de uma família estruturada.
 Boas escolas.
 Ou em atividades que os inferiorizam.
5. Quais as principais formas de retratar o negro e sua trajetória histórica no Brasil nos livros didáticos?

Escravidão.

Esportes.

Pelo trabalho desenvolvido na sociedade.

6. Qual o modelo de família representado no livro didático?

Matrifocal.

Nuclear.

Extensa.

7. De acordo com os processos históricos que envolvem os negros na formação da sociedade brasileira e as representações de família nos livros didáticos, você entende que as configurações familiares que permearam e permeiam o cotidiano dos negros são contemplados nos livros de História?

Sim.

Não.

Em processo de adequação.

8. De que forma o negro está atrelado ao desenvolvimento da História social do trabalho no Brasil?

Mão de obra escrava.

Trabalhador especializado.

Mercadoria integrante do capital.

9. A História da Bahia é contemplada nos livros do Governo do Estado da Bahia?

Não.

Sim.

Em processo de adequação.

10. O livro didático tem acompanhado o avanço nas discussões acadêmicas sobre a história e cultura do negro, sobretudo na Bahia e assim desconstruir as imagens negativas que há décadas vem sendo alimentadas pelos livros e manuais didáticos no Brasil?

Sim.

Não.

Em processo de adequação.

11. De acordo com o planejamento escolar que envolve o projeto político pedagógico escolar assim como as datas propostas pelo calendário, tem como interferir de forma satisfatória no livro didático inserindo estudos críticos sobre a cultura afro-brasileira que presenteie o cotidiano baiano desde sempre envolvendo suas ampla contribuição no desenvolvimento social do trabalho, na cultura, na economia e etc... Sim ou não, como e por quê?

Existe uma grande distância entre o projeto político pedagógico escolar e os conteúdos do livro didático, no que se refere a cultura afro-brasileira, sobretudo na cultura local e da história e cotidiano baiano. Portanto a resposta é não.

Observação: Por questões de privacidade, a identificação como nomes podem ser fictícios de acordo com o professor entrevistado.

Professor(a) _____

Escola: _____

Data: _____

Graduação: _____

Instituição em que se graduou _____

Tempo de exercício da função _____

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Programa de Mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos
Indígenas

Orientadora: Isabel Cristina do Reis
Orientando: Eryson de Souza Moreira

Objetivo:

Este questionário está sendo proposto como parte integrante e indispensável da pesquisa de Mestrado em *História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas* pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em que temos como fonte primária de observação os livros didáticos de História propostos pelo Governo do Estado da Bahia na perspectiva dos professores entrevistados para desvelar os caminhos sobre a História e cultura afro-brasileiros na educação baiana e a implicações da lei 10.639/03 na contemporaneidade.

1. Em face da Lei 10.630/03, os debates em torno da mesma e as produções acadêmicas que estão sendo elaboradas, de que forma isso é percebido no livro didático de História?
 Deficitário.
 Benéfico.
 Insuficiente.
2. Em sua opinião, de que forma o negro e sua cultura são representados no livro didático?
 Caricato.
 Subalterno.
 Posição igualitária.
3. Qual o lugar ocupado pela mulher negra na sociedade, representado pelo livro didático?
 Empregada subalterna.
 posicionamento de destaque privilegiada.
 Ou há omissão.
4. Qual o lugar da criança negra representado nos livros didáticos de história?
 Dentro de uma família estruturada.
 Boas escolas.
 Ou em atividades que os inferiorizam.
5. Quais as principais formas de retratar o negro e sua trajetória histórica no Brasil nos livros didáticos? *Qualificações inferiores.*

- Escravidão.
- Esportes.
- Pelo trabalho desenvolvido na sociedade.
- 6. Qual o modelo de família representado no livro didático?**
- Matriforcal.
- Nuclear.
- Extensa.
- 7. De acordo com os processos históricos que envolvem os negros na formação da sociedade brasileira e as representações de família nos livros didáticos, você entende que as configurações familiares que permearam e permeiam o cotidiano dos negros são contemplados nos livros de História?**
- Sim.
- Não.
- Em processo de adequação.
- 8. De que forma o negro está atrelado ao desenvolvimento da História social do trabalho no Brasil?**
- Mão de obra escrava.
- Trabalhador especializado.
- Mercadoria integrante do capital.
- 9. A História da Bahia é contemplada nos livros do Governo do Estado da Bahia?**
- Não.
- Sim.
- Em processo de adequação.
- 10. O livro didático tem acompanhado o avanço nas discussões acadêmicas sobre a história e cultura do negro, sobretudo na Bahia e assim desconstruir as imagens negativas que há décadas vem sendo alimentadas pelos livros e manuais didáticos no Brasil?**
- Sim.
- Não.
- Em processo de adequação.

11. De acordo com o planejamento escolar que envolve o projeto político pedagógico escolar assim como as datas propostas pelo calendário, tem como interferir de forma satisfatória no livro didático inserindo estudos críticos sobre a cultura afro-brasileira que apresente o cotidiano baiano desde sempre envolvendo suas ampla contribuição no desenvolvimento social do trabalho, na cultura, na economia e etc... Sim ou não, como e por quê?

As atitudes ainda são insuficientes.

Observação: Por questões de privacidade, a identificação como nomes podem ser fictícios de acordo com o professor entrevistado.

Professor(a) *Maris Julis*

Escola: *Classe IV*

Data: *21/04/16*

Graduação: *E*

Instituição em que se graduou *UFBA*

Tempo de exercício da função *20 anos*

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Programa de Mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos
Indígenas

Orientadora: Isabel Cristina do Reis
Orientando: Eryson de Souza Moreira

Objetivo:

Este questionário está sendo proposto como parte integrante e indispensável da pesquisa de Mestrado em *História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas* pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em que temos como fonte primária de observação os livros didáticos de História propostos pelo Governo do Estado da Bahia na perspectiva dos professores entrevistados para desvelar os caminhos sobre a História e cultura afro-brasileiros na educação baiana e a implicações da lei 10.639/03 na contemporaneidade.

1. Em face da Lei 10.630/03, os debates em torno da mesma e as produções acadêmicas que estão sendo elaboradas, de que forma isso é percebido no livro didático de História?
 Deficitário.
 Benéfico.
 Insuficiente.
2. Em sua opinião, de que forma o negro e sua cultura são representados no livro didático?
 Caricato.
 Subalterno.
 Posição igualitária.
3. Qual o lugar ocupado pela mulher negra na sociedade, representado pelo livro didático?
 Empregada subalterna.
 posicionamento de destaque privilegiada.
 Ou há omissão.
4. Qual o lugar da criança negra representado nos livros didáticos de história?
 Dentro de uma família estruturada.
 Boas escolas.
 Ou em atividades que os inferiorizam.
5. Quais as principais formas de retratar o negro e sua trajetória histórica no Brasil nos livros didáticos?

Escravidão.

Esportes.

Pelo trabalho desenvolvido na sociedade.

6. Qual o modelo de família representado no livro didático?

Matrifocal.

Nuclear.

Extensa.

7. De acordo com os processos históricos que envolvem os negros na formação da sociedade brasileira e as representações de família nos livros didáticos, você entende que as configurações familiares que permearam e permeiam o cotidiano dos negros são contemplados nos livros de História?

Sim.

Não.

Em processo de adequação.

8. De que forma o negro está atrelado ao desenvolvimento da História social do trabalho no Brasil?

Mão de obra escrava.

Trabalhador especializado.

Mercadoria integrante do capital.

9. A História da Bahia é contemplada nos livros do Governo do Estado da Bahia?

Não.

Sim.

Em processo de adequação.

10. O livro didático tem acompanhado o avanço nas discussões acadêmicas sobre a história e cultura do negro, sobretudo na Bahia e assim desconstruir as imagens negativas que há décadas vem sendo alimentadas pelos livros e manuais didáticos no Brasil?

Sim.

Não.

Em processo de adequação.

11. De acordo com o planejamento escolar que envolve o projeto político pedagógico escolar assim como as datas propostas pelo calendário, tem como interferir de forma satisfatória no livro didático inserindo estudos críticos sobre a cultura afro-brasileira que apresente o cotidiano baiano desde sempre envolvendo sua ampla contribuição no desenvolvimento social do trabalho, na cultura, na economia e etc... Sim ou não, como e por quê?

Não na sua totalidade, pois torna-se necessário uma capacitação/formação do corpo docente para abordar conteúdos que estão inseridos nas relações étnico-raciais. Não podemos apenas trabalhar com projetos que muitas vezes não levam a uma discussão interpretativa das relações socioculturais e políticas dos sujeitos raciais.

Observação: Por questões de privacidade, a identificação como nomes podem ser fictícios de acordo com o professor entrevistado.

Professor(a) LEIDA

Escola: CHASSEI

Data: 31/03/2016

Graduação: HISTÓRIA

Instituição em que se graduou UCSAL

Tempo de exercício da função 25 anos

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Programa de Mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos
Indígenas

Orientadora: Isabel Cristina do Reis
Orientando: Eryson de Souza Moreira

Objetivo:

Este questionário está sendo proposto como parte integrante e indispensável da pesquisa de Mestrado em *História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas* pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em que temos como fonte primária de observação os livros didáticos de História propostos pelo Governo do Estado da Bahia na perspectiva dos professores entrevistados para desvelar os caminhos sobre a História e cultura afro-brasileiros na educação baiana e a implicações da lei 10.639/03 na contemporaneidade.

1. Em face da Lei 10.630/03, os debates em torno da mesma e as produções acadêmicas que estão sendo elaboradas, de que forma isso é percebido no livro didático de História?
 Deficitário.
 Benéfico.
 Insuficiente.
2. Em sua opinião, de que forma o negro e sua cultura são representados no livro didático?
 Caricato.
 Subalterno.
 Posição igualitária.
3. Qual o lugar ocupado pela mulher negra na sociedade, representado pelo livro didático?
 Empregada subalterna.
 posicionamento de destaque privilegiada.
 Ou há omissão.
4. Qual o lugar da criança negra representado nos livros didáticos de história?
 Dentro de uma família estruturada.
 Boas escolas.
 Ou em atividades que os inferiorizam.
5. Quais as principais formas de retratar o negro e sua trajetória histórica no Brasil nos livros didáticos?

- Escravidão.
- Esportes.
- Pelo trabalho desenvolvido na sociedade.
6. Qual o modelo de família representado no livro didático?
- Matrifocal.
- Nuclear.
- Extensa.
7. De acordo com os processos históricos que envolvem os negros na formação da sociedade brasileira e as representações de família nos livros didáticos, você entende que as configurações familiares que permearam e permeiam o cotidiano dos negros são contemplados nos livros de História?
- Sim.
- Não.
- Em processo de adequação.
8. De que forma o negro está atrelado ao desenvolvimento da História social do trabalho no Brasil?
- Mão de obra escrava.
- Trabalhador especializado.
- Mercadoria integrante do capital.
9. A História da Bahia é contemplada nos livros do Governo do Estado da Bahia?
- Não.
- Sim.
- Em processo de adequação.
10. O livro didático tem acompanhado o avanço nas discussões acadêmicas sobre a história e cultura do negro, sobretudo na Bahia e assim desconstruir as imagens negativas que há décadas vem sendo alimentadas pelos livros e manuais didáticos no Brasil?
- Sim.
- Não.
- Em processo de adequação.

11. De acordo com o planejamento escolar que envolve o projeto político pedagógico escolar assim como as datas propostas pelo calendário, tem como interferir de forma satisfatória no livro didático inserindo estudo críticos sobre a cultura afro-brasileira que presenteie o cotidiano baiano desde sempre envolvendo suas ampla contribuição no desenvolvimento social do trabalho, na cultura, na economia e etc... Sim ou não, como e por quê?

Infelizmente o projeto político não contempla a grandiosidade do aspecto cultural, notadamente das civilizações africanas e não existe uma discursão para por uma mudança de visão nesse sentido, em relação as datas, a única data contemplada pelo calendário é a da Consciência negra que em muitas escolas passam despercebidas ou de uma visão estereotipada fazendo uma ligação somente com relação a escravidão e não a contribuição do negro para a construção da sociedade brasileira.

Observação: Por questões de privacidade, a identificação como nomes podem ser fictícios de acordo com o professor entrevistado.

Professor(a) Carlo Eduardo Lima O. Jr
Escola: Estadual Professora Carlolina
Data: 31/03/2016
Graduação: Historiador
Instituição em que se graduou UFBA
Tempo de exercício da função 15 anos

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Programa de Mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos
Indígenas

Orientadora: Isabel Cristina do Reis
Orientando: Eryson de Souza Moreira

Objetivo:

Este questionário está sendo proposto como parte integrante e indispensável da pesquisa de Mestrado em *História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas* pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em que temos como fonte primária de observação os livros didáticos de História propostos pelo Governo do Estado da Bahia na perspectiva dos professores entrevistados para desvelar os caminhos sobre a História e cultura afro-brasileiros na educação baiana e a implicações da lei 10.639/03 na contemporaneidade.

1. Em face da Lei 10.630/03, os debates em torno da mesma e as produções acadêmicas que estão sendo elaboradas, de que forma isso é percebido no livro didático de História?
 Deficitário.
 Benéfico.
 Insuficiente.
2. Em sua opinião, de que forma o negro e sua cultura são representados no livro didático?
 Caricato.
 Subalterno.
 Posição igualitária.
3. Qual o lugar ocupado pela mulher negra na sociedade, representado pelo livro didático?
 Empregada subalterna.
 posicionamento de destaque privilegiada.
 Ou há omissão.
4. Qual o lugar da criança negra representado nos livros didáticos de história?
 Dentro de uma família estruturada.
 Boas escolas.
 Ou em atividades que os inferiorizam.
5. Quais as principais formas de retratar o negro e sua trajetória histórica no Brasil nos livros didáticos?

-) Escravidão.
) Esportes.
) Pelo trabalho desenvolvido na sociedade.
- 6. Qual o modelo de família representado no livro didático?**
) Matrifocal.
) Nuclear.
) Extensa.
- 7. De acordo com os processos históricos que envolvem os negros na formação da sociedade brasileira e as representações de família nos livros didáticos, você entende que as configurações familiares que permearam e permeiam o cotidiano dos negros são contemplados nos livros de História?**
) Sim.
) Não.
) Em processo de adequação.
- 8. De que forma o negro está atrelado ao desenvolvimento da História social do trabalho no Brasil?**
) Mão de obra escrava.
) Trabalhador especializado.
) Mercadoria integrante do capital.
- 9. A História da Bahia é contemplada nos livros do Governo do Estado da Bahia?**
) Não.
) Sim.
) Em processo de adequação.
- 10. O livro didático tem acompanhado o avanço nas discussões acadêmicas sobre a história e cultura do negro, sobretudo na Bahia e assim desconstruir as imagens negativas que há décadas vem sendo alimentadas pelos livros e manuais didáticos no Brasil?**
) Sim.
) Não.
) Em processo de adequação.

11. De acordo com o planejamento escolar que envolve o projeto político pedagógico escolar assim como as datas propostas pelo calendário, tem como interferir de forma satisfatória no livro didático inserindo estudos críticos sobre a cultura afro-brasileira que presenteie o cotidiano baiano desde sempre envolvendo suas ampla contribuição no desenvolvimento social do trabalho, na cultura, na economia e etc... Sim ou não, como e por quê?

É preciso propiciar interferências que encorajem conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira que se encontra no silêncio da produção literária que circula dentro da escola e principalmente no material didático que estimula representações estereotipadas e racismo reproduzidos em textos.

Outro aspecto importante a ser destacado é que a Lei n. 10.639/ não se resume apenas a inclusão de conteúdos nos currículos escolares, entretanto atende a formação de atitudes éticas. Sendo assim é crucial tais interferências.

Observação: Por questões de privacidade, a identificação como nomes podem ser fictícios de acordo com o professor entrevistado.

Professor(a) Luizene Barbosa

Escola: Estadual Anísio Teixeira

Data: 01/04/2016

Graduação: licenciatura em História

Instituição em que se graduou UFBA

Tempo de exercício da função 32 anos

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Programa de Mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos
Indígenas

Orientadora: Isabel Cristina do Reis
Orientando: Eryson de Souza Moreira

Objetivo:

Este questionário está sendo proposto como parte integrante e indispensável da pesquisa de Mestrado em *História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas* pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em que temos como fonte primária de observação os livros didáticos de História propostos pelo Governo do Estado da Bahia na perspectiva dos professores entrevistados para desvelar os caminhos sobre a História e cultura afro-brasileiros na educação baiana e a implicações da lei 10.639/03 na contemporaneidade.

1. Em face da Lei 10.630/03, os debates em torno da mesma e as produções acadêmicas que estão sendo elaboradas, de que forma isso é percebido no livro didático de História?
 Deficitário.
 Benéfico.
 Insuficiente.
2. Em sua opinião, de que forma o negro e sua cultura são representados no livro didático?
 Caricato.
 Subalterno.
 Posição igualitária.
3. Qual o lugar ocupado pela mulher negra na sociedade, representado pelo livro didático?
 Empregada subalterna.
 posicionamento de destaque privilegiada.
 Ou há omissão.
4. Qual o lugar da criança negra representado nos livros didáticos de história?
 Dentro de uma família estruturada.
 Boas escolas.
 Ou em atividades que os inferiorizam.
5. Quais as principais formas de retratar o negro e sua trajetória histórica no Brasil nos livros didáticos?

- Escravidão.
() Esportes.
() Pelo trabalho desenvolvido na sociedade.
6. Qual o modelo de família representado no livro didático?
() Matrifocal.
 Nuclear.
() Extensa.
7. De acordo com os processos históricos que envolvem os negros na formação da sociedade brasileira e as representações de família nos livros didáticos, você entende que as configurações familiares que permearam e permeiam o cotidiano dos negros são contemplados nos livros de História?
() Sim.
() Não.
 Em processo de adequação.
8. De que forma o negro está atrelado ao desenvolvimento da História social do trabalho no Brasil?
 Mão de obra escrava.
() Trabalhador especializado.
 Mercadoria integrante do capital.
9. A História da Bahia é contemplada nos livros do Governo do Estado da Bahia?
 Não.
() Sim.
() Em processo de adequação.
10. O livro didático tem acompanhado o avanço nas discussões acadêmicas sobre a história e cultura do negro, sobretudo na Bahia e assim desconstruir as imagens negativas que há décadas vem sendo alimentadas pelos livros e manuais didáticos no Brasil?
() Sim.
 Não.
() Em processo de adequação.

11. De acordo com o planejamento escolar que envolve o projeto político pedagógico escolar assim como as datas propostas pelo calendário, tem como interferir de forma satisfatória no livro didático inserindo estudos críticos sobre a cultura afro-brasileira que presenteie o cotidiano baiano desde sempre envolvendo sua ampla contribuição no desenvolvimento social do trabalho, na cultura, na economia e etc... Sim ou não, como e por quê?

SIM, O PROFESSOR TEM AUTONOMIA
PARA UTILIZAR O LIVRO DIDÁTICO DA
FORA QUE ACHAR MELHOR, ADEQUANDO
SUAS INFORMAÇÕES AO OBJETIVO DA
AULA. O LIVRO DIDÁTICO É APENAS UMA
REFERÊNCIA E NÃO UM OBJETIVO EM SI.

O PROFESSOR PODE ADICIONAR NOVOS
TEMAS OU LANÇAR UM OUTRO DIFERENCIA-
DO E CRÍTICO SOBRE TEMAS QUE NÃO
SÃO TÃO NOVOS. A PRINCÍPIO, A MAIOR
DIFICULDADE É RESPEITO A CARGA
HORÁRIA DE HISTÓRIA. A INCLUSÃO DE
CONTEÚDOS (NECESSÁRIOS) LIGADOS A REALI-
DADES REGIONAIS IMPLICA, ^{QUASE} SEMPRE, NA
DIMINUIÇÃO DE OUTROS CONTEÚDOS
LIGADOS A REALIDADES NÃO REGIONAIS.

Observação: Por questões de privacidade, a identificação como nomes podem ser fictícios de acordo com o professor entrevistado.

Professor(a) EDINALVO JOSÉ DE CARVALHO

Escola: CECR - CLASSE III

Data: 07/03/16

Graduação: SUPERIOR COMPLETO

Instituição em que se graduou UFBR

Tempo de exercício da função 5 ANOS

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Programa de Mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos
Indígenas

Orientadora: Isabel Cristina do Reis
Orientando: Eryson de Souza Moreira

Objetivo:

Este questionário está sendo proposto como parte integrante e indispensável da pesquisa de Mestrado em *História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas* pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em que temos como fonte primária de observação os livros didáticos de História propostos pelo Governo do Estado da Bahia na perspectiva dos professores entrevistados para desvelar os caminhos sobre a História e cultura afro-brasileiros na educação baiana e a implicações da lei 10.639/03 na contemporaneidade.

1. Em face da Lei 10.630/03, os debates em torno da mesma e as produções acadêmicas que estão sendo elaboradas, de que forma isso é percebido no livro didático de História?
 Deficitário.
 Benéfico.
 Insuficiente.
2. Em sua opinião, de que forma o negro e sua cultura são representados no livro didático?
 Caricato.
 Subalterno.
 Posição igualitária.
3. Qual o lugar ocupado pela mulher negra na sociedade, representado pelo livro didático?
 Empregada subalterna.
 posicionamento de destaque privilegiada.
 Ou há omissão.
4. Qual o lugar da criança negra representado nos livros didáticos de história?
 Dentro de uma família estruturada.
 Boas escolas.
 Ou em atividades que os inferiorizam.
5. Quais as principais formas de retratar o negro e sua trajetória histórica no Brasil nos livros didáticos?

- Escravidão.
- Esportes.
- Pelo trabalho desenvolvido na sociedade.
- 6. Qual o modelo de família representado no livro didático?**
- Matrifocal.
- Nuclear.
- Extensa.
- 7. De acordo com os processos históricos que envolvem os negros na formação da sociedade brasileira e as representações de família nos livros didáticos, você entende que as configurações familiares que permearam e permeiam o cotidiano dos negros são contemplados nos livros de História?**
- Sim.
- Não.
- Em processo de adequação.
- 8. De que forma o negro está atrelado ao desenvolvimento da História social do trabalho no Brasil?**
- Mão de obra escrava.
- Trabalhador especializado.
- Mercadoria integrante do capital.
- 9. A História da Bahia é contemplada nos livros do Governo do Estado da Bahia?**
- Não.
- Sim.
- Em processo de adequação.
- 10. O livro didático tem acompanhado o avanço nas discussões acadêmicas sobre a história e cultura do negro, sobretudo na Bahia e assim desconstruir as imagens negativas que há décadas vem sendo alimentadas pelos livros e manuais didáticos no Brasil?**
- Sim.
- Não.
- Em processo de adequação.

11. De acordo com o planejamento escolar que envolve o projeto político pedagógico escolar assim como as datas propostas pelo calendário, tem como interferir de forma satisfatória no livro didático inserindo estudos críticos sobre a cultura afro-brasileira que apresentei o cotidiano baiano desde sempre envolvendo suas ampla contribuição no desenvolvimento social do trabalho, na cultura, na economia e etc... Sim ou não, como e por quê?

Sim. A inserção de estudos mais críticos sobre a cultura afro-brasileira, com destaque para o cotidiano baiano tem sido um dos espaços dos professores que frequentam os ACs na Escola Parque. A articuladora de História, professora Dorci, sempre chama atenção para esse aspecto. Nesses momentos, mais atentos às implicações da lei 10.639/03, é possível trabalhar a contribuição do negro no Brasil. Cabe destacar que, para esse fim, geralmente temos que buscar outros materiais didáticos, visto que o livro que usamos é bastante carente nesse sentido.

Observação: Por questões de privacidade, a identificação como nomes podem ser fictícios de acordo com o professor entrevistado.

Professor(a) Leonardo de Jesus

Escola: Professora Candelina - Classe III

Data: 26/02/16

Graduação: HISTÓRIA

Instituição em que se graduou UFBA

Tempo de exercício da função 5 anos

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Programa de Mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos
Indígenas
Orientadora: Isabel Cristina do Reis
Orientando: Eryson de Souza Moreira

Objetivo:

Este questionário está sendo proposto como parte integrante e indispensável da pesquisa de Mestrado em *História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas* pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em que temos como fonte primária de observação os livros didáticos de História propostos pelo Governo do Estado da Bahia na perspectiva dos professores entrevistados para desvelar os caminhos sobre a História e cultura afro-brasileiros na educação baiana e a implicações da lei 10.639/03 na contemporaneidade.

1. Em face da Lei 10.630/03, os debates em torno da mesma e as produções acadêmicas que estão sendo elaboradas, de que forma isso é percebido no livro didático de História?
 Deficitário.
 Benéfico.
 Insuficiente.
2. Em sua opinião, de que forma o negro e sua cultura são representados no livro didático?
 Caricato.
 Subalterno.
 Posição igualitária.
3. Qual o lugar ocupado pela mulher negra na sociedade, representado pelo livro didático?
 Empregada subalterna.
 posicionamento de destaque privilegiada.
 Ou há omissão.
4. Qual o lugar da criança negra representado nos livros didáticos de história?
 Dentro de uma família estruturada.
 Boas escolas.
 Ou em atividades que os inferiorizam.
5. Quais as principais formas de retratar o negro e sua trajetória histórica no Brasil nos livros didáticos?

- () Escravidão.
() Esportes.
 Pelo trabalho desenvolvido na sociedade.
6. **Qual o modelo de família representado no livro didático?**
() Matrifocal.
 Nuclear.
() Extensa.
7. **De acordo com os processos históricos que envolvem os negros na formação da sociedade brasileira e as representações de família nos livros didáticos, você entende que as configurações familiares que permearam e permeiam o cotidiano dos negros são contemplados nos livros de História?**
() Sim.
 Não.
() Em processo de adequação.
8. **De que forma o negro está atrelado ao desenvolvimento da História social do trabalho no Brasil?**
 Mão de obra escrava.
() Trabalhador especializado.
() Mercadoria integrante do capital.
9. **A História da Bahia é contemplada nos livros do Governo do Estado da Bahia?**
() Não.
() Sim.
 Em processo de adequação.
10. **O livro didático tem acompanhado o avanço nas discussões acadêmicas sobre a história e cultura do negro, sobretudo na Bahia e assim desconstruir as imagens negativas que há décadas vem sendo alimentadas pelos livros e manuais didáticos no Brasil?**
() Sim.
() Não.
 Em processo de adequação.

11. De acordo com o planejamento escolar que envolve o projeto político pedagógico escolar assim como as datas propostas pelo calendário, tem como interferir de forma satisfatória no livro didático inserindo estudos críticos sobre a cultura afro-brasileira que apresente o cotidiano baiano desde sempre envolvendo suas ampla contribuição no desenvolvimento social do trabalho, na cultura, na economia e etc... Sim ou não, como e por quê?

SIM. Basta um pouco de Bom
Senso e Boa vontade por parte
do Profissional de História e
é amplamente possível insere-
ria o que quiser no âmbito
do planejamento de curso, para
se contemplar qualquer assunto.
Neste caso específico este assun-
to é uma necessidade funda-
mental uma vez que a maioria
dos emigrantes do noroeste ce-
arense se interessa nestas re-
lações o que ajuda, em
muito, a compreensão e apro-
ximação da disciplina.

Observação: Por questões de privacidade, a identificação como nomes podem ser fictícios de acordo com o professor entrevistado.

Professor(a) MAURO MEVEZES DE OLIVEIRA DIAS

Escola: AZUARO AUGUSTO DA SILVA

Data: 11-03-2016

Graduação: LICENCIATURA

Instituição em que se graduou UFBA

Tempo de exercício da função 20 ANOS

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Programa de Mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos
Indígenas

Orientadora: Isabel Cristina do Reis
Orientando: Eryson de Souza Moreira

Objetivo:

Este questionário está sendo proposto como parte integrante e indispensável da pesquisa de Mestrado em *História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas* pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em que temos como fonte primária de observação os livros didáticos de História propostos pelo Governo do Estado da Bahia na perspectiva dos professores entrevistados para desvelar os caminhos sobre a História e cultura afro-brasileiros na educação baiana e a implicações da lei 10.639/03 na contemporaneidade.

1. Em face da Lei 10.630/03, os debates em torno da mesma e as produções acadêmicas que estão sendo elaboradas, de que forma isso é percebido no livro didático de História?
 Deficitário.
 Benéfico.
 Insuficiente.
2. Em sua opinião, de que forma o negro e sua cultura são representados no livro didático?
 Caricato.
 Subalterno.
 Posição igualitária.
3. Qual o lugar ocupado pela mulher negra na sociedade, representado pelo livro didático?
 Empregada subalterna.
 posicionamento de destaque privilegiada.
 Ou há omissão.
4. Qual o lugar da criança negra representado nos livros didáticos de história?
 Dentro de uma família estruturada.
 Boas escolas.
 Ou em atividades que os inferiorizam.
5. Quais as principais formas de retratar o negro e sua trajetória histórica no Brasil nos livros didáticos?

Escravidão.

Esportes.

Pelo trabalho desenvolvido na sociedade.

6. Qual o modelo de família representado no livro didático?

Matrifocal.

Nuclear.

Extensa.

7. De acordo com os processos históricos que envolvem os negros na formação da sociedade brasileira e as representações de família nos livros didáticos, você entende que as configurações familiares que permearam e permeiam o cotidiano dos negros são contemplados nos livros de História?

Sim.

Não.

Em processo de adequação.

8. De que forma o negro está atrelado ao desenvolvimento da História social do trabalho no Brasil?

Mão de obra escrava.

Trabalhador especializado.

Mercadoria integrante do capital.

9. A História da Bahia é contemplada nos livros do Governo do Estado da Bahia?

Não.

Sim.

Em processo de adequação.

10. O livro didático tem acompanhado o avanço nas discussões acadêmicas sobre a história e cultura do negro, sobretudo na Bahia e assim desconstruir as imagens negativas que há décadas vem sendo alimentadas pelos livros e manuais didáticos no Brasil?

Sim.

Não.

Em processo de adequação.

11. De acordo com o planejamento escolar que envolve o projeto político pedagógico escolar assim como as datas propostas pelo calendário, tem como interferir de forma satisfatória no livro didático inserindo estudos críticos sobre a cultura afro-brasileira que presenteie o cotidiano baiano desde sempre envolvendo sua ampla contribuição no desenvolvimento social do trabalho, na cultura, na economia e etc... Sim ou não, como e por quê?

Sim porque já há uma lei 10.639/03 que todos os professores têm que trabalhar a cultura afro-brasileira na escola na sala de aula.

Observação: Por questões de privacidade, a identificação como nomes podem ser fictícios de acordo com o professor entrevistado.

Professor(a) Felipe Barreto

Escola: _____

Data: 23/03/2016

Graduação: Licenciatura em História

Instituição em que se graduou UFBA

Tempo de exercício da função 26 Anos

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Programa de Mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos
Indígenas

Orientadora: Isabel Cristina do Reis
Orientando: Eryson de Souza Moreira

Objetivo:

Este questionário está sendo proposto como parte integrante e indispensável da pesquisa de Mestrado em *História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas* pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em que temos como fonte primária de observação os livros didáticos de História propostos pelo Governo do Estado da Bahia na perspectiva dos professores entrevistados para desvelar os caminhos sobre a História e cultura afro-brasileiros na educação baiana e a implicações da lei 10.639/03 na contemporaneidade.

1. Em face da Lei 10.630/03, os debates em torno da mesma e as produções acadêmicas que estão sendo elaboradas, de que forma isso é percebido no livro didático de História?
 Deficitário.
 Benéfico.
 Insuficiente.
2. Em sua opinião, de que forma o negro e sua cultura são representados no livro didático?
 Caricato.
 Subalterno.
 Posição igualitária.
3. Qual o lugar ocupado pela mulher negra na sociedade, representado pelo livro didático?
 Empregada subalterna.
 posicionamento de destaque privilegiada.
 Ou há omissão.
4. Qual o lugar da criança negra representado nos livros didáticos de história?
 Dentro de uma família estruturada.
 Boas escolas.
 Ou em atividades que os inferiorizam.
5. Quais as principais formas de retratar o negro e sua trajetória histórica no Brasil nos livros didáticos?

- Escravidão.
- Esportes.
- Pelo trabalho desenvolvido na sociedade.
6. Qual o modelo de família representado no livro didático?
- Matrifocal.
- Nuclear.
- Extensa.
7. De acordo com os processos históricos que envolvem os negros na formação da sociedade brasileira e as representações de família nos livros didáticos, você entende que as configurações familiares que permearam e permeiam o cotidiano dos negros são contemplados nos livros de História?
- Sim.
- Não.
- Em processo de adequação.
8. De que forma o negro está atrelado ao desenvolvimento da História social do trabalho no Brasil?
- Mão de obra escrava.
- Trabalhador especializado.
- Mercadoria integrante do capital.
9. A História da Bahia é contemplada nos livros do Governo do Estado da Bahia?
- Não.
- Sim.
- Em processo de adequação.
10. O livro didático tem acompanhado o avanço nas discussões acadêmicas sobre a história e cultura do negro, sobretudo na Bahia e assim desconstruir as imagens negativas que há décadas vem sendo alimentadas pelos livros e manuais didáticos no Brasil?
- Sim.
- Não.
- Em processo de adequação.

11. De acordo com o planejamento escolar que envolve o projeto político pedagógico escolar assim como as datas propostas pelo calendário, tem como interferir de forma satisfatória no livro didático inserindo estudo críticos sobre a cultura afro-brasileira que presenteie o cotidiano baiano desde sempre envolvendo suas ampla contribuição no desenvolvimento social do trabalho, na cultura, na economia e etc... Sim ou não, como e por quê?

Sim. Durante a própria aula expositiva, por mais tradicional que seja o tratamento do livro didático, insuamente de conhecimento em mãos dos alunos, cabe ao professor fazer as interações cabíveis e atualizações necessárias para ampliar o horizonte de conhecimento do aluno. Há também a possibilidade de textos extras, documentários e outros instrumentos que possibilitem outra abordagem além da disposta nos livros didáticos como também convites a personalidades para palestras com os alunos.

Observação: Por questões de privacidade, a identificação como nomes podem ser fictícios de acordo com o professor entrevistado.

Professor(a) Tatiane Costho

Escola: Colégio Estadual Helena Celestino Magalhães

Data: 31.03.2016

Graduação: Mestre História

Instituição em que se graduou UFBA

Tempo de exercício da função 6 anos

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Programa de Mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos
Indígenas

Orientadora: Isabel Cristina do Reis
Orientando: Eryson de Souza Moreira

Objetivo:

Este questionário está sendo proposto como parte integrante e indispensável da pesquisa de Mestrado em *História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas* pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em que temos como fonte primária de observação os livros didáticos de História propostos pelo Governo do Estado da Bahia na perspectiva dos professores entrevistados para desvelar os caminhos sobre a História e cultura afro-brasileiros na educação baiana e a implicações da lei 10.639/03 na contemporaneidade.

1. Em face da Lei 10.630/03, os debates em torno da mesma e as produções acadêmicas que estão sendo elaboradas, de que forma isso é percebido no livro didático de História?
 Deficitário.
 Benéfico.
 Insuficiente.
2. Em sua opinião, de que forma o negro e sua cultura são representados no livro didático?
 Caricato.
 Subalterno.
 Posição igualitária.
3. Qual o lugar ocupado pela mulher negra na sociedade, representado pelo livro didático?
 Empregada subalterna.
 posicionamento de destaque privilegiada.
 Ou há omissão.
4. Qual o lugar da criança negra representado nos livros didáticos de história?
 Dentro de uma família estruturada.
 Boas escolas.
 Ou em atividades que os inferiorizam.
5. Quais as principais formas de retratar o negro e sua trajetória histórica no Brasil nos livros didáticos?

-> Escravidão.

Esportes.

Pelo trabalho desenvolvido na sociedade.

6. Qual o modelo de família representado no livro didático?

Matriforcal.

Nuclear.

Extensa.

7. De acordo com os processos históricos que envolvem os negros na formação da sociedade brasileira e as representações de família nos livros didáticos, você entende que as configurações familiares que permearam e permeiam o cotidiano dos negros são contemplados nos livros de História?

Sim.

Não.

Em processo de adequação.

8. De que forma o negro está atrelado ao desenvolvimento da História social do trabalho no Brasil?

Mão de obra escrava.

Trabalhador especializado.

Mercadoria integrante do capital.

9. A História da Bahia é contemplada nos livros do Governo do Estado da Bahia?

Não.

Sim.

Em processo de adequação.

10. O livro didático tem acompanhado o avanço nas discussões acadêmicas sobre a história e cultura do negro, sobretudo na Bahia e assim desconstruir as imagens negativas que há décadas vem sendo alimentadas pelos livros e manuais didáticos no Brasil?

Sim.

Não.

Em processo de adequação.

11. De acordo com o planejamento escolar que envolve o projeto político pedagógico escolar assim como as datas propostas pelo calendário, tem como interferir de forma satisfatória no livro didático inserindo estudos críticos sobre a cultura afro-brasileira que presenteie o cotidiano baiano desde sempre envolvendo suas ampla contribuição no desenvolvimento social do trabalho, na cultura, na economia e etc... Sim ou não, como e por quê?

Sim, o livro didático é uma ferramenta que podemos usar para a construção do conhecimento. Mostrar a condição do negro na história da forma como ela é retratada nos livros didáticos é uma oportunidade que o professor tem de desconstruir uma imagem criada da população negra no Brasil e na Bahia. Uma vez que em geral somos apresentados de modo passivo. Se o livro traz um modelo antigo da história dos negros e negras, nós professores, temos ali a chance de apresentar outras visões da condição dos afro-brasileiros. Suas diversas contribuições e seus protagonismos nos fatos mostrados nos livros.

Observação: Por questões de privacidade, a identificação como nomes podem ser fictícios de acordo com o professor entrevistado.

Professor(a) Yaner Silva

Escola: Blasse F

Data: 31/03/2016

Graduação: Licenciatura em História

Instituição em que se graduou UFBA

Tempo de exercício da função 5 anos

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Programa de Mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos
Indígenas

Orientadora: Isabel Cristina do Reis
Orientando: Eryson de Souza Moreira

Objetivo:

Este questionário está sendo proposto como parte integrante e indispensável da pesquisa de Mestrado em *História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas* pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em que temos como fonte primária de observação os livros didáticos de História propostos pelo Governo do Estado da Bahia na perspectiva dos professores entrevistados para desvelar os caminhos sobre a História e cultura afro-brasileiros na educação baiana e a implicações da lei 10.639/03 na contemporaneidade.

1. Em face da Lei 10.630/03, os debates em torno da mesma e as produções acadêmicas que estão sendo elaboradas, de que forma isso é percebido no livro didático de História?
 Deficitário.
 Benéfico.
 Insuficiente.
2. Em sua opinião, de que forma o negro e sua cultura são representados no livro didático?
 Caricato.
 Subalterno.
 Posição igualitária.
3. Qual o lugar ocupado pela mulher negra na sociedade, representado pelo livro didático?
 Empregada subalterna.
 posicionamento de destaque privilegiada.
 Ou há omissão.
4. Qual o lugar da criança negra representado nos livros didáticos de história?
 Dentro de uma família estruturada.
 Boas escolas.
 Ou em atividades que os inferiorizam.
5. Quais as principais formas de retratar o negro e sua trajetória histórica no Brasil nos livros didáticos?

- Escravidão.
- Esportes.
- Pelo trabalho desenvolvido na sociedade.
6. Qual o modelo de família representado no livro didático?
- Matrifocal.
- Nuclear.
- Extensa.
7. De acordo com os processos históricos que envolvem os negros na formação da sociedade brasileira e as representações de família nos livros didáticos, você entende que as configurações familiares que permearam e permeiam o cotidiano dos negros são contemplados nos livros de História?
- Sim.
- Não.
- Em processo de adequação.
8. De que forma o negro está atrelado ao desenvolvimento da História social do trabalho no Brasil?
- Mão de obra escrava.
- Trabalhador especializado.
- Mercadoria integrante do capital.
9. A História da Bahia é contemplada nos livros do Governo do Estado da Bahia?
- Não.
- Sim.
- Em processo de adequação.
10. O livro didático tem acompanhado o avanço nas discussões acadêmicas sobre a história e cultura do negro, sobretudo na Bahia e assim desconstruir as imagens negativas que há décadas vem sendo alimentadas pelos livros e manuais didáticos no Brasil?
- Sim.
- Não.
- Em processo de adequação.

11. De acordo com o planejamento escolar que envolve o projeto político pedagógico escolar assim como as datas propostas pelo calendário, tem como interferir de forma satisfatória no livro didático inserindo estudos críticos sobre a cultura afro-brasileira que presenteie o cotidiano baiano desde sempre envolvendo sua ampla contribuição no desenvolvimento social do trabalho, na cultura, na economia e etc... Sim ou não, como e por quê?

Sim. Os nossos ACS tem contemplado temas propostos na Lei 10.630/03 através de atividades, visitas a áreas quilombolas, seminários e etc. Essas atividades tem contribuído para a nossa formação e também para uma melhor conscientização do aluno com relação as ações afirmativas nas políticas de combate ao racismo e a promoção da igualdade social.

Observação: Por questões de privacidade, a identificação como nomes podem ser fictícios de acordo com o professor entrevistado.

Professor(a) Rose
Escola: E. E. A. T.
Data: 01/04/2016
Graduação: Historia
Instituição em que se graduou Ufba
Tempo de exercício da função 30 anos

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Programa de Mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos
Indígenas

Orientadora: Isabel Cristina do Reis
Orientando: Eryson de Souza Moreira

Objetivo:

Este questionário está sendo proposto como parte integrante e indispensável da pesquisa de Mestrado em *História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas* pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em que temos como fonte primária de observação os livros didáticos de História propostos pelo Governo do Estado da Bahia na perspectiva dos professores entrevistados para desvelar os caminhos sobre a História e cultura afro-brasileiros na educação baiana e a implicações da lei 10.639/03 na contemporaneidade.

1. Em face da Lei 10.630/03, os debates em torno da mesma e as produções acadêmicas que estão sendo elaboradas, de que forma isso é percebido no livro didático de História?
 Deficitário.
 Benéfico.
 Insuficiente.
2. Em sua opinião, de que forma o negro e sua cultura são representados no livro didático?
 Caricato.
 Subalterno.
 Posição igualitária.
3. Qual o lugar ocupado pela mulher negra na sociedade, representado pelo livro didático?
 Empregada subalterna.
 posicionamento de destaque privilegiada.
 Ou há omissão.
4. Qual o lugar da criança negra representado nos livros didáticos de história?
 Dentro de uma família estruturada.
 Boas escolas.
 Ou em atividades que os inferiorizam.
5. Quais as principais formas de retratar o negro e sua trajetória histórica no Brasil nos livros didáticos?

- Escravidão.
- Esportes.
- Pelo trabalho desenvolvido na sociedade.

6. Qual o modelo de família representado no livro didático?

- Matriforcal.
- Nuclear.
- Extensa.

7. De acordo com os processos históricos que envolvem os negros na formação da sociedade brasileira e as representações de família nos livros didáticos, você entende que as configurações familiares que permearam e permeiam o cotidiano dos negros são contemplados nos livros de História?

- Sim.
- Não.
- Em processo de adequação.

8. De que forma o negro está atrelado ao desenvolvimento da História social do trabalho no Brasil?

- Mão de obra escrava.
- Trabalhador especializado.
- Mercadoria integrante do capital.

9. A História da Bahia é contemplada nos livros do Governo do Estado da Bahia?

- Não.
- Sim.
- Em processo de adequação.

10. O livro didático tem acompanhado o avanço nas discussões acadêmicas sobre a história e cultura do negro, sobretudo na Bahia e assim desconstruir as imagens negativas que há décadas vem sendo alimentadas pelos livros e manuais didáticos no Brasil?

- Sim.
- Não.
- Em processo de adequação.

11. De acordo com o planejamento escolar que envolve o projeto político pedagógico escolar assim como as datas propostas pelo calendário, tem como interferir de forma satisfatória no livro didático inserindo estudos críticos sobre a cultura afro-brasileira que presenteie o cotidiano baiano desde sempre envolvendo suas ampla contribuição no desenvolvimento social do trabalho, na cultura, na economia e etc... Sim ou não, como e por quê?

Sim, nós enquanto equipe que participa ativamente desse processo, trabalhamos projetos sobre a conscientização negra, observando as datas cívicas criando artifícios em que haja desmistificação na situação social.

Observação: Por questões de privacidade, a identificação como nomes podem ser fictícios de acordo com o professor entrevistado.

Professor(a) Indefinido, Marta Simone

Escola: Classe II

Data: 31/03/2016

Graduação: UCSAL - SIM

Instituição em que se graduou UCSAL

Tempo de exercício da função 34 anos.