



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

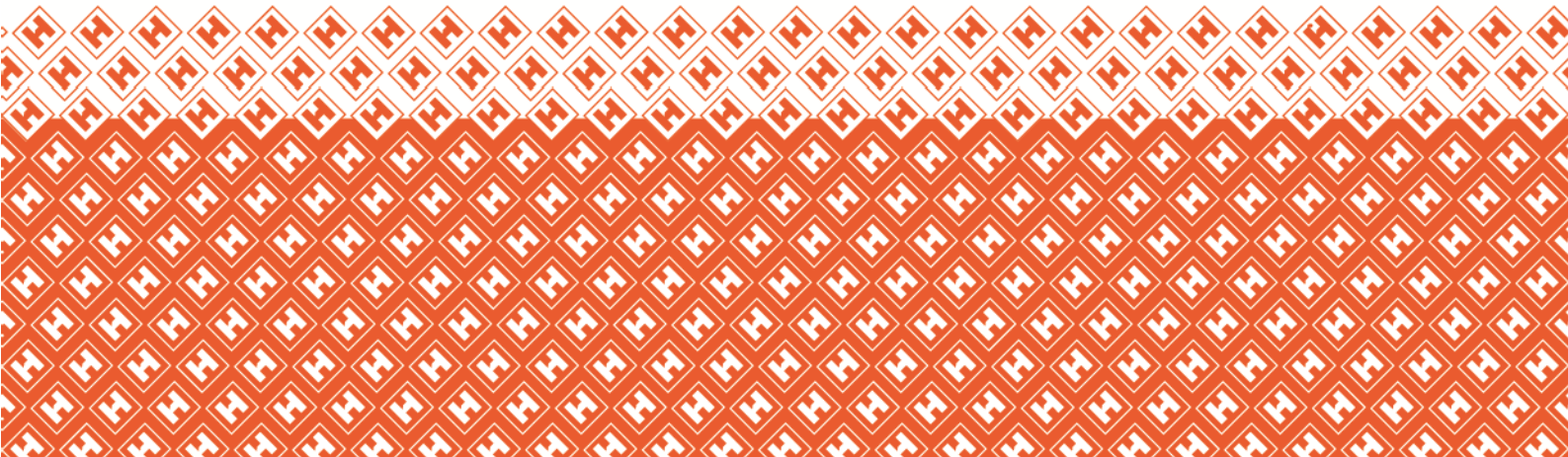
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ANGELIO SANTOS DE SOUZA

**Educação antirracista e material didático: análises, perspectivas e
possibilidades para a sala de aula**

UBERLÂNDIA-MG

2024





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ANGELIO SANTOS DE SOUZA

Educação antirracista e material didático: análises, perspectivas e possibilidades para a sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para Obtenção de título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Orientadora: Professora Dr^a Maria Andréa Angelotti Carmo

UBERLÂNDIA/MG

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S729 2024	<p>Souza, Angelio Santos de, 1983- Educação Antirracista e Material Didático: Análises, Perspectivas e Possibilidades para a Sala de Aula [recurso eletrônico] / Angelio Santos de Souza. - 2024.</p> <p>Orientador: Maria Andréa Angelotti Carmo. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado Profissional em Ensino de História. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.592 Inclui bibliografia.</p> <p>1. História. I. Carmo, Maria Andréa Angelotti, 1974-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado Profissional em Ensino de História. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 930</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E MATERIAL DIDÁTICO: ANÁLISES,
PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA A SALA DE AULA**

Dissertação aprovada para obtenção do título de Mestre em Ensino de História, apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Uberlândia.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo (UFU) – Orientadora

Prof. Dr. Gustavo de Souza Oliveira (UFU) – Membro titular

Prof. Dra. Patrícia Rodrigues da Silva (UFAM) – Membro titular

Prof. Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha (UFU) – Suplente

Prof. Dr. Luiz Carlos do Carmo (UFCAT) – Suplente



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4395 - profhistoria@inhis.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 19, PPGEH				
Data:	quatorze de agosto de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	09h00	Hora de encerramento:	11h00
Matrícula do Discente:	12212HRN002				
Nome do Discente:	Angelio Santos de Souza				
Título do Trabalho:	Educação Antirracista e Material Didático: Análises, Perspectivas e Possibilidades para a Sala de Aula				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Saberes históricos no espaço escolar				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Saberes, memórias, narrativas: (pro)posições e (des)construções no ensino de história e culturas dos povos indígenas				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, assim composta: Professores Doutores: Maria Andréa Angelotti Carmo - INHIS/UFU, orientadora do candidato; Gustavo de Souza Oliveira - INHIS/UFU e Patrícia Rodrigues da Silva - UFAM.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Andrea Angelotti Carmo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/08/2024, às 10:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gustavo de Souza Oliveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/08/2024, às 10:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Rodrigues da Silva, Usuário Externo**, em 14/08/2024, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5593804** e o código CRC **EOF9ED1A**.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha avó e a minha mãe: Felipa Pereira dos Santos Souza e Felcy dos Santos Souza, camponesas que se dedicaram arduamente ao trabalho, enfrentando grandes obstáculos para me oferecerem o melhor que podiam.

Agradeço a minha companheira Luciana Maria Ribeiro, que sempre me incentivou e me apoiou nessa jornada.

Agradeço à banca examinadora pelo tempo e dedicação; com certeza contribuíram muito para o amadurecimento deste trabalho.

Agradeço, em especial, a minha professora e orientadora, Dr^a Maria Andréa Angelotti Carmo, pelo incentivo, ensinamentos, dedicação, compreensão e parceria em todos os momentos do desenvolvimento desta dissertação.

Também agradeço aos demais amigos, em especial, ao Gilson e ao Carlos. Além deles, a todos que, de alguma forma, contribuíram com energias positivas. Que o universo os retribua.



RESUMO

Partindo da perspectiva de que o livro didático é um importante instrumento para a educação e a consciência crítica dos estudantes na atualidade, propomos uma reflexão sobre o ensino de História e sua abordagem por meio do livro didático, bem como a influência da BNCC neste processo. A pesquisa foi realizada a partir da análise da coleção de livros didáticos da editora FTD para os oitavos anos e que estão de acordo com a BNCC. Discutimos não apenas as abordagens e conteúdos, como também a forma como eles são trabalhados no livro didático pesquisado. Por isso, focamos em como a inserção de conteúdos voltados à cultura afro-brasileira são trabalhados nos livros didáticos, de acordo com a atual legislação. Desta forma, observamos como ocorreu a influência da legislação educacional na elaboração desse livro didático e os seus usos. Por fim, considerando a especificidade do PROFHISTÓRIA, buscamos apontar as possibilidades pedagógicas de uma educação antirracista em sala de aula. Neste sentido, propomos a elaboração de uma sequência didática dos conteúdos analisados na dissertação, ou seja, a construção de um material didático que pode contribuir com o professor em sala de aula na abordagem dos conteúdos elencados, e que disponibiliza fontes e discussões teóricas pertinentes ao conteúdo.

Palavra-chave: Ensino de História; livro didático; relações étnico-raciais.



RESUMEN

Partiendo de la perspectiva de que el libro de texto es un instrumento importante para la educación y la conciencia crítica de los estudiantes de hoy, proponemos una reflexión sobre la enseñanza de la Historia y su abordaje a través del libro de texto, así como la influencia del BNCC en este proceso. La investigación se realizó a partir del análisis de la colección de libros de texto de la editorial FTD del octavo año y que están de acuerdo con el BNCC para discutir no sólo los enfoques y contenidos sino también la forma en que son trabajados en el libro de texto investigado. Por ello, nos centramos en cómo se trabaja la inserción de contenidos centrados en la cultura afrobrasileña en los libros de texto de acuerdo con la legislación vigente. De esta manera, observamos cómo se produjo la influencia de la legislación educativa en la creación de este libro de texto y sus usos. Finalmente, considerando la especificidad de PROFHISTÓRIA, buscamos señalar las posibilidades pedagógicas de la educación antirracista en el aula. En este sentido, se propone la elaboración de una secuencia didáctica de los contenidos analizados en la disertación, la construcción de un material didáctico que pueda contribuir al docente en el aula en el abordaje de los contenidos enumerados, provisión de fuentes y discusiones teóricas relevantes para la contenido.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; libro de texto; relaciones étnico raciales.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ABSTRACT

Starting from the perspective that the textbook is an important instrument for the education and critical awareness of students today, we propose a reflection on the teaching of History and its approach through the textbook, as well as the influence of the BNCC in this process. The research was carried out based on the analysis of the FTD publisher's textbook collection for the eighth years and which are in accordance with the BNCC to discuss not only the approaches and contents but also the way they are worked in the researched textbook. Therefore, we focus on how the insertion of content focused on Afro-Brazilian culture is worked on in textbooks in accordance with current legislation. In this way, we observed how the influence of educational legislation occurred in the creation of this textbook and its uses. Finally, considering the specificity of PROFHISTÓRIA, we seek to point out the pedagogical possibilities of anti-racist education in the classroom. In this sense, we propose the elaboration of a didactic sequence of the contents analyzed in the dissertation, the construction of a teaching material that can contribute to the teacher in the classroom in approaching the contents listed, provision of sources and theoretical discussions relevant to the content.

Keywords: Teaching History; textbook; racial ethnic relations.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Detalhamento do Percurso da Implementação da BNCC.....	40
Figura 2 – Capas dos livros História Sociedade e Cidadania de 2009 (esquerda) e 2018 (direita) da editora FTD	58
Figura 3 – Página que abre o capítulo 1 da edição de 2009.....	60
Figura 4 – Sumário da edição de 2009.....	62
Figura 5 – Sumário da edição 2018	63
Figura 6 - Memorial Manuel Congo	68
Figura 7 – Retratação de abolicionistas negros na edição de 2009.....	70
Figura 8 – Retratação de abolicionistas negros na edição de 2018.....	71
Figura 9 – Soldado negro que volta da Guerra do Paraguai, edição de 2018	75
Figura 10 – Soldado negro que volta da Guerra do Paraguai, edição de 2009	75
Figura 11 – Prédio Centro de cultura dragão do mar em Fortaleza CE e o jangadeiro Francisco José do Nascimento, que se negou a transportar escravizados do Ceará para o sudeste.....	78
Figura 12 - Sexagenários	79
Figura 13 – Fugas do escravizados.	79
Figura 14 – Votação da Lei Áurea na câmara dos deputados.....	85
Figura 15 – Foto de duas famílias negras após a abolição em realidades distintas	88



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O ANTIRRACISMO	23
1.2 DISCUSSÃO E CONSTRUÇÃO DA BNCC: AVANÇO OU RETROCESSO?.....	30
2. CONTEXTUALIZANDO O LIVRO DIDÁTICO	44
2.1 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS FUNDAMENTADAS NOS PCNS E NAS HABILIDADES DA BNCC	50
2.2 UMA VISÃO GERAL DA COLEÇÃO HISTÓRIA SOCIEDADE E CIDADANIA (VERSÃO 2009 E 2018) DA EDITORA FTD.....	57
2.3 UMA ABORDAGEM DO MOVIMENTO ABOLICIONISTA NO ANO DE 1888 NO LIVRO DIDÁTICO	64
3 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, PROPOSTAS E POSSIBILIDADES EM SALA DE AULA.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	136

INTRODUÇÃO

A atualidade é permeada de grandes desafios e para nós, professores, sabermos lidar com esses desafios é de suma importância. Isso nos instiga a várias reflexões sobre a nossa ação profissional, a nossa inserção na sociedade e o papel que nos cabe desempenhar nesta realidade. Pensar a nossa práxis como educador também é pensar a forma como nosso trabalho será desempenhado em sala de aula. Neste sentido, trabalhar História na atualidade se torna um grande desafio, pois não depende apenas da análise do historiador; há muitas variáveis que implicam nosso trabalho. Então devemos pensar como o ensino de História se dará. Manoel L. S. diz que o ensino de História:

Implica, também, pensar o ensino da história em sua dimensão particular e específica de uso do passado, o que implica igualmente pensar a dimensão política subjacente a essa forma de uso social do passado. (...) pensar o ensino de história por essa chave de leitura impõe-nos refletir acerca da memória e dos mecanismos de sua reprodução, muitas vezes a cargo das estratégias pedagógicas do ensino de história. Entender como certos procedimentos de ritualização memorialística estão embutidos num corpo de ensinamentos reificados a partir de conteúdos solidamente estabelecidos, mas pouco interrogados em sua historicidade, aproxima-nos dos procedimentos de uma historiografia como campo de investigação e interrogação acerca dos fundamentos do nosso ofício. Podem e devem contribuir para diminuir os espaços de silêncio e desconfiança mútua entre a escola e a universidade (Guimarães, 2009, p. 38, 39).

Nesse sentido, pensar a escrita e o ensino de História é fazer uma reflexão de como ela está sendo registrada, como o passado está sendo usado, a quem a história está privilegiando e quem ela está omitindo. Pensar a escrita da história também nos instiga e analisar como transpor a história pesquisada na academia para seu ensino na escola, na sala de aula. Ou seja, a escrita da história não deve ser pensada apenas para academia ou por historiadores, ela deve ser planejada para seu uso na pedagogia escolar, na sala de aula, para o aluno do ensino básico, como explicita o trecho a seguir:

[...] obrigatoriamente deve considerar o público-alvo para o qual os resultados da pesquisa se direcionam. Esse ator deve ser parte ativa nas considerações acerca do uso específico do passado através de uma pedagogia escolar. Nesse sentido, o público-alvo, parece claro, não está constituído apenas pelos pares da academia, mas também pelos diferentes públicos que demandam narrativas do passado, entre eles os

alunos que devem aprender história nas escolas. É preciso, pois, considerar como parte dos problemas da interrogação teórico-historiográfica a reflexão em torno do ensino e da didática da história, abandonando o sentido pragmático e domesticador de certas concepções e apreensões de uma reflexão em torno de uma didática da história [...] (Guimarães, 2009, p. 40).

As mudanças e perspectivas presentes nos dias atuais, como o excesso de informação devido às mídias sociais, a proliferação da desinformação, o ataque às ciências etc., nos coloca em um cenário preocupante. Neste sentido, ser historiador e professor nestes tempos nebulosos é ser um indivíduo que está engajado na defesa do conhecimento científico, ou seja, “a história remete o historiador para a historicidade da condição humana e para sua própria” (Prost, 2000, p.19).

Por isso, ser professor historiador é estar ciente do seu papel na defesa do conhecimento histórico e ter criticidade ao tratar das informações levantadas em sala de aula. Então, o método histórico de construção da narrativa histórica deve ser defendido para que o conhecimento não seja uma mera reprodução da realidade, e que qualquer pessoa poderia fazê-lo. Prost (2000) já nos dizia sobre o método histórico:

Fundado na prática da história, o engajamento alarga a experiência histórica do historiador e permite-lhe, em troca, aprofundar sua compreensão da história que escreve. Ele lhe permite compreender por dentro as lógicas da ação coletiva. As dificuldades e os fracassos, assim como os sucessos, da ação que ele conduz com os outros lhe ensinam as artimanhas e as voltas da história, assim como o papel do tempo: ele mede o peso da opinião, as resistências dos costumes, a tenacidade dos interesses afrontados. Ele compreende a necessidade de dar o tempo ao tempo e de esperar o momento oportuno (Prost, 2000, p. 19-20).

O engajamento transforma o fazer do historiador, e isso são as trocas e experiências que permitem ao historiador ganhar recursos e artimanhas necessários para ação e compreensão da prática historiográfica. Então é no cotidiano e nas suas práticas que o historiador vai aprendendo a lidar com as questões históricas. Contudo, Prost salienta que o engajamento tem os seus riscos:

Mas o engajamento comporta riscos contra os quais a história permanece sendo o melhor antídoto. O homem engajado, sendo um historiador, arrisca perder-se, de fato, em seus engajamentos, tornar-se

prisioneiro dos múltiplos laços pelos quais ele se assumiu como ser-no-mundo, como ser histórico (Prost, 2000, p. 20).

O próprio autor nos indica a saída deste embuste que o historiador pode se colocar:

O retorno à história como prática intelectual é, para ele, uma maneira de permanecer consciente da relatividade de seu próprio engajamento. O engajamento conhece tempos fortes, vividos no calor da paixão. A história é uma maneira de manter a cabeça fria. É um momento de conhecimento, de elucidação, de tomada de distância, ela é razão. Esta é, como se viu, sua grande diferença em relação à memória. Diz-se seguidamente que, para escrever-se a história, é preciso um certo recuo. Isto é, tomar o efeito pela causa: a história não supõe uma distância prévia, ela a cria. Crer que é suficiente deixar os anos passarem para tomar uma distância é enganar-se: é preciso fazer a história daquilo que se passou para criar a distância. É por isso que a história é indispensável ao homem engajado (Prost, 2000, p.20).

É claro que ser professor é estar em contínua reflexão sobre o seu papel, sua atuação, as possibilidades e metodologias, os questionamentos sobre a sua profissão, a carreira docente, entre outros. Mas são os momentos que você vê a admiração dos alunos com o seu trabalho que nos fazem ter a certeza de que escolhemos a profissão certa. Por isso, digo que ser professor, ser historiador é uma escolha que pode ser árdua, mas que traz muito autoconhecimento em relação ao seu papel no mundo. Trabalhar História em sala de aula é estar em constante descobrimento, em contínua interpretação de nossa realidade. Prost indica que:

Porque o homem é um ser histórico, porque sua historicidade é constitutiva de sua pessoa, ele não pode construir-se sem um trabalho de história. Diz-se frequentemente que enquanto houver homens, haverá história, e, com isso, quer-se designar como um mito a ideia de um fim da história. Mas este lugar-comum merece ser invertido: enquanto houver a história, haverá homens. A história é um trabalho para humanizar a humanidade em cada um e em todos (Prost, 2000, p. 20, 21).

A história é a prática da ação dos homens na realidade, e ser historiador e professor é estar ciente de que há infinitas interpretações da realidade vivida pelo homem e que o papel do historiador e do professor é fazer ouvir, é dar protagonismo para estas

histórias. Além disso, é estar ciente que a história dos vencedores não é a única, ou seja, é trabalhar a conscientização das pessoas sobre o mundo que estamos vivendo. A história tem múltiplas possibilidades, por isso é uma ciência tão temida e tão vangloriada. Para a libertação de muitos, ela pode ser explorada, por isso, ao mesmo tempo ela pode ser prisão, mas pode ser libertação.

Logo, acredito que ser professor e, principalmente, historiador na atualidade é ter militância a favor “da verdade”. O engajamento é muito necessário na luta que empreendemos todos os dias em nossa profissão. Estar engajado é defender o pensamento histórico, a história como ciência e é ir contra pensamentos retrógrados. É uma luta contra a desinformação. Hoje lutamos para defender o direito de poder fazer o que um professor faz, ou seja, ensinar e conscientizar seus alunos. É ajudar na formação de um cidadão mais consciente e questionador, com plena consciência do seu lugar no mundo no exercício da cidadania.

Quando estamos em sala de aula, um dos principais questionamentos que fazemos é como podemos usar as pesquisas acadêmicas em tal espaço. Como sabemos do distanciamento entre a produção acadêmica e os usos na escola, observamos, desta forma, um afastamento da prática escolar com os conhecimentos produzidos nas universidades. Por isso é que iniciativas como o PROFHISTÓRIA, que tem como base a articulação da academia com o ensino básico, é de extrema importância e é um grande potencial para o enriquecimento do ensino na sala de aula e para a academia.

Com tudo isso e com as várias questões enfrentadas em relação ao processo de ensino e aprendizagem na educação básica, pensamos que os conteúdos ensinados na escola são relevantes para a formação. Neste sentido, os conteúdos a serem tratados em sala de aula são de fundamental importância para a formação dos nossos discentes, e a forma como aprendemos e o que aprendemos vai influenciar muito em nossa formação como cidadão.

A formação na educação básica vai nos permitir ler a realidade que nos cerca e influenciar politicamente como vamos nos posicionar frente ao que nos é dado em nossas relações. Os ambientes nos quais vamos nos inserir, nossas escolhas consciente ou inconscientemente e a nossa inserção na sociedade são influenciados pelo que estudamos, pelo que aprendemos e pela forma como aprendemos no período da educação básica.

Falo isso pelas minhas próprias experiências. Fui aluno de escolas públicas da

zona rural e tive que trabalhar desde os 10 anos de idade na propriedade familiar, enquanto cursava a educação básica. Mesmo com as adversidades, ao rememorar, sinto que fui privilegiado devido a minha inserção social, pois minha família contribuiu muito para a minha manutenção na escola. Isso era algo que para a realidade do local em que estava inserido, ou seja, na zona rural e na agricultura familiar, cenário em que as famílias dependiam do trabalho dos membros que compunham o grupo familiar, fez com que muitos dos meus colegas de classe tivessem que abandonar a escola para ajudar a família em seus afazeres na lida do campo. Em síntese, o sustento da família dependia da produção que era desenvolvida na propriedade familiar.

Já na graduação, houve também vários obstáculos que nos deparamos no decorrer do percurso. Um exemplo é a necessidade de trabalhar para atender as necessidades básicas, como aluguel, alimentação e transporte. Por este motivo, muitas vezes temos de “virar” noites estudando para poder acompanhar as exigências das disciplinas cursadas.

No percurso, nos deparamos com várias vivências e realidades dos nossos colegas de curso, desde o trabalhador como eu, até aqueles que tinham toda uma infraestrutura familiar e econômica para o auxílio de sua formação acadêmica, e que não precisavam recorrer a outras atividades para a continuidade da sua permanência no curso.

Muitas vezes, devido ao cansaço e as exigências do curso, pensei em desistir da formação, assim como alguns dos nossos colegas de curso o fizeram no decorrer do caminho. Mas encontrei forças devido à esperança de desempenhar a carreira docente na educação básica, assim como o incentivo dos docentes, que algo de fundamental importância para a nossa permanência. São suas orientações e experiências docentes que nos instigam a continuar.

Através dos projetos oferecidos pela Universidade Federal de Uberlândia em parceria com a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), consegui participar de dois projetos que influenciaram muito o meu percurso durante a graduação e a minha carreira como docente na educação básica. Foram eles: o PIBID (Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), o HCAFRO (abordagem das relações étnico-raciais em sala de aula) e o PIBIC (projeto de iniciação científica) com orientação da professora Dr^a Daniela, que tinha o objetivo de analisar fontes dos periódicos da segunda metade do século XIX.

No PIBID vivi experiências riquíssimas e que me ajudaram muito a perceber,

durante a graduação, como era a realidade dos docentes em sala de aula e como desempenhar a abordagem étnico-racial com os alunos na escola. Já o PIBIC foi muito importante pois é prazeroso trabalhar com as fontes escritas, neste caso, com os periódicos do século XIX. Isso nos ajuda a ter uma nova perspectiva sobre o papel de nós, historiadores, no trato com as fontes, e ver o quanto é importante trazer para a análise fontes, histórias e personagens esquecidos. Esse projeto é muito necessário para instigar em nós, historiadores, as várias possibilidades que as fontes podem nos trazer.

O PROFHISTÓRIA, na minha concepção, surge, então, como uma possibilidade muito importante. Ele traz para o diálogo no mesmo ambiente a pesquisa desempenhada na academia e o trabalho realizado na sala de aula no ensino básico. Esse projeto está sendo muito importante, pois ajuda a nós, docentes, que estamos em sala de aula, a pensar sobre as várias possibilidades que a relação com a academia pode nos oferecer, como metodologias, práticas pedagógicas, abordagens, entre outros.

Trazer a pesquisa para a sala de aula é nos instigar a propor novos formatos de planejamento didático, assim como sugerir novas metodologias e abordagens no dia a dia da docência, e isso nos ajuda a refletir sobre nossas práticas e atuação docente todos os dias.

Hoje, como professor de História e mestrando do PROFHISTÓRIA, ao analisar criticamente como a educação básica funciona, principalmente na disciplina de História, vejo que a forma como os conteúdos são disponibilizados e oferecidos para os discentes na rede de educação básica, principalmente na rede pública, é muito deficitária. Isso ocorre porque os materiais didáticos que são preparados e inseridos em sala de aula são extremamente resumidos, concisos e deixam de abordar muitas questões de extrema importância para a criticidade dos discentes, ou seja, as reflexões são rasas, e, na maioria das vezes, é um material que não é questionador, formador e crítico.

A questão da temática africana e afro-brasileira é um exemplo de como isso acontece nos livros didáticos, pois os conteúdos que abordam a temática africana às vezes nem aparecem e, quando estão presentes, é de forma bem reduzida, pontual e sem problematização. Essa temática é apenas um exemplo do que acontece nas abordagens presentes no livro didático¹.

¹ É importante ressaltar que essa análise será realizada no primeiro capítulo dessa dissertação.

Retomando aspectos de minha trajetória pessoal e profissional, relato que quando tive a oportunidade de mudar para a cidade de Uberlândia, em 2005, entrei em um cursinho pré-vestibular, o Futuro pré-vestibular alternativo². Queria ingressar em uma universidade federal devido ao seu prestígio, além do fato de não conseguir pagar uma faculdade particular naquele momento. O cursinho Futuro era destinado a pessoas de baixa renda, e por isso não cobrava mensalidade. Os administradores e professores contribuíam com o projeto voluntariamente e geralmente eram alunos que tinham passado pela instituição e que retornavam para contribuir com o cursinho.

Quando comecei a frequentar as aulas, percebi que estava muito “atrasado” em relação aos conteúdos e não tinha compreensão de conceitos básicos como imperialismo, racismo, socialismo, afrodescendentes, entre outros. Também notei que vários dos meus colegas de classe estavam na mesma situação que a minha. Os professores da instituição, já familiarizados com essa situação, preparavam o próprio material didático. A equipe do cursinho pré-vestibular alternativo sempre trabalhava a conscientização dos alunos, explicitando a forma com que a sociedade capitalista se estrutura. Afirmava que o cursinho era um meio de reparação histórica no que concerne o acesso de discentes de baixa renda a uma universidade pública, que na época era frequentada, em sua grande maioria, por pessoas que vinham de famílias que tinham condição de pagar pelos estudos de seus filhos.

Foi naquele período que percebi o grande potencial que o professor e o material didático poderiam oferecer. Resumidamente, a abordagem dos conteúdos presentes no material didático tem muito potencial para uma educação transformadora, com questionamentos e conscientização, pois há várias realidades em um país enorme como o Brasil. Por isso, o material deve ser questionador e transformador.

A análise de Alain Choppin (2004) diz que a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos é construída obedecendo a motivações diversas, de acordo com a

² O Futuro Pré-vestibular alternativo é uma organização sem fins lucrativos e que prepara discentes de baixa renda para os diversos vestibulares do Brasil. Foi criado em 1999 por um grupo de universitários da Universidade Federal de Uberlândia que residiam no Bairro Alvorada, e que constataram que a maioria dos estudantes deste bairro paravam sua educação no final do ensino médio. Criaram, então, a instituição com o intuito de preparar esses estudantes para prosseguirem os estudos no ensino superior. A instituição é composta por voluntários, estudantes da UFU e ex-estudantes do Futuro. Está ativo até na atualidade.

Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/futuroprevestibular/> Acesso em: 4 jul. 2024.

época e o local. Para ele, a sociedade é apresentada caracteristicamente, conforme o sentido que os produtores do livro quiseram lhe atribuir. Assim, os autores dos livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo, pois eles reivindicam o status de agente.

O mesmo autor salienta que o livro didático não é um simples espelho de seu tempo, pois ele modifica a realidade e fornece uma imagem deformada, esquematizada e modelada para educar as novas gerações. Tudo aquilo que não é favorável a sua ideologia é silenciado. Ele aponta ainda que:

[...] a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados (Choppin, 2004, p. 557).

O livro didático é construído de acordo com os anseios, projetos e vivências das pessoas que idealizaram sua construção. O material didático, por mais que tente, não é neutro, pois carrega as vicissitudes, sonhos e ideários das pessoas de seu próprio tempo e lugar. Por isso, é importante que haja engajamento de toda a sociedade na construção e produção de seu conteúdo. O livro não deve ser concebido sob a tutela de apenas uma pequena minoria e, deve haver, pelo menos, o diálogo com as várias partes que compõe a sociedade na qual o material didático vai estar inserido. A democratização de sua produção é muito necessária para que tenhamos uma sociedade mais justa.

Entendemos que umas das questões que mais necessitam de apoio e de questionamentos é a educação antirracista, que deve ser voltada para a inserção do protagonismo da cultura afrodescendente e africana em nossa educação, uma vez que ela, até a nossa atualidade, infelizmente é voltada para um estudo eurocêntrico. Isso ocorre em um país em que a população é formada por uma maioria de pessoas negras, com 56,1%

da população brasileira em 2021, de acordo com os dados do IBGE³. Para tanto, foi necessária a criação em 2003 da lei 10.639, a qual obrigava as escolas e universidades brasileiras a tratarem da questão da História e cultura africana e dos Afrodescendentes. A criação desta lei só nos mostra o quanto a nossa sociedade é permeada pelo racismo e pelo preconceito com a população negra.

Com a criação da lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, houve alguns avanços na inserção de discussões da cultura africana e afrodescendente na nossa educação básica e superior. No que concerne aos avanços, podemos citar: trazer para discussão o protagonismo da população e cultura africana e afro-brasileira; reconhecer personalidades e histórias da população negra; lutar contra o racismo e o preconceito no país; fomentar uma educação antirracista em nosso ensino; evidenciar pautas em prol da cultura africana e afro-brasileira, assim como outras iniciativas. Esse reconhecimento vem tardio, mas é um passo para a superação de um passado preconceituoso e racista em relação à população negra no Brasil. O racismo o preconceito estão presentes em nossa sociedade e para que consigamos romper com essa realidade é necessário formar criticamente os nossos estudantes.

Por isso, nós, professores, e todos aqueles envolvidos principalmente com a educação, devemos articular estratégias e projetos para a superação do racismo, e que tenhamos uma educação inclusiva, na qual todas as culturas dialoguem de forma democrática, sem a predominância de uma sobre a outra. Apenas com a contribuição de todos os envolvidos é possível, enfim, que tudo isso se torne realidade.

Para tentarmos pensar e refletir acerca de como a educação antirracista pode ser uma possibilidade, buscaremos entender como as normas, leis e diretrizes estão se articulando com o ensino de História em sala de aula. Assim, escolhemos para análise os livros didáticos dos oitavos anos da editora FTD, por entendermos que ela está entre as que mais distribui livros para o PNLD⁴ e, neste sentido, impacta muitos alunos em nosso

³ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2021. Nota: Para 2012, acumulado de primeiras visitas. Para 2021, acumulado de quintas visitas.

⁴ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil

país.

A editora FTD é a segunda que mais distribui livros didáticos pelo programa PNLD, perdendo apenas para a Editora Moderna, que mais contribui com o programa. Se contabilizarmos o total de tiragem, a Moderna é a que participa de todas as frentes do PNLD, ou seja, ela mantém uma boa média de tiragem em todas as disciplinas que é atendida pelo programa, principalmente Língua Portuguesa e Matemática.

Com relação aos livros destinados à disciplina de História, a FTD foi a líder em número de tiragem de exemplares e em arrecadação financeira pelo programa PNLD em 2022. Naquele ano, a editora vendeu para o Estado brasileiro um total de 294.833 exemplares, e teve uma arrecadação que ultrapassou os dois milhões e oitocentos mil reais na venda do material didático da disciplina de História destinados aos oitavos anos do ensino fundamental.

Com relação aos livros de História, a editora Moderna vem em segundo lugar, com um total de 158.426 exemplares destinado aos oitavos anos. Com isso, vemos que a FTD é a que mais distribui livros didáticos destinados a disciplina de História. Todos os dados referentes à venda de material didático para o Estado brasileiro estão disponíveis de forma transparente no site do PNLD⁵.

Entre as opções disponíveis da editora FTD, optamos por escolher duas edições que são destinadas para o oitavo ano do ensino fundamental. Entre elas, temos a edição História Sociedade e Cidadania, e que foi aprovada pelo PNLD para o ano de 2009. Ela está situada em um momento em que já contávamos com a lei 10.639 de 2003⁶ e os pareceres e diretrizes curriculares de 2004. A segunda edição escolhida para análise é História e Sociedade e Cidadania, também aprovada pelo PNLD para o ano de 2018, e que já vem amparada pela BNCC.

comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

⁵ Disponível no site do PNLD em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Acesso: 3 jul. 2024.

⁶ No decorrer desta dissertação, optamos por dialogar apenas com a lei 10.639 de 2003, pois este texto é mais voltado para o diálogo com a abordagem das relações étnico-raciais no trato das leis, normas e a retratação da população afro-brasileira nos materiais didáticos escolhido e da fonte *Revista Ilustrada*. Adotamos essa estratégia para que o diálogo aqui desenvolvido não perca o foco, pois entendemos que a lei 10.639 de 2003 já foi superada e alterada para a nova lei 11.649 de 2008, a qual passa também a incluir a obrigatoriedade nos currículos oficiais da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A própria editora faz questão de evidenciar no manual do professor que a edição de 2018 segue o documento em questão, e que a edição de 2018 já é amparada pela BNCC. A escolha por uma coleção amparada pela BNCC é intencional, de modo a entendermos se houve impactos de tal documento na elaboração do conhecimento histórico em sala de aula. Faremos uma análise de como se dá o ensino de História nesses livros didáticos, e analisaremos como os temas das relações étnico-raciais aparecem nesses mesmos materiais.

Neste sentido, faremos a análise e levantamento dos temas abordados no livro didático do oitavo ano, e que são referentes ao processo abolicionista no ano de 1888. Além disso, investigaremos a forma como são exploradas as fontes deste período, como os personagens são tratados, quem são os protagonistas e quem foram relegados à margem ou silenciados. Tal análise e pesquisa têm como objetivo estabelecer um diálogo com as fontes históricas presentes nestas edições, principalmente de periódicos como a *Revista Ilustrada*, que se autodeterminava neste momento como abolicionistas. Assim, refletiremos como essas fontes estabelecem o diálogo com os conteúdos do livro didático em questão.

No processo de construção desta dissertação, entre os autores que compõem o conjunto de referencial teórico-metodológico, todos foram de fundamental importância para que o texto ganhasse forma e inteligibilidade. Dentre todos, destacamos as autoras: Lilia Moritz Schwarcz, Celia Marinho de Azevedo, Hebe Mattos, Martha Abreu, Maria Helena Machado, Nilma Lino Gomes e Circe Bittencourt. Entre os autores, destacamos: José Murilo de Carvalho, Kabengele Munanga e Sidney Chaloub. Os estudos e reflexões desses autores e autoras contribuíram para nos inspirar e pensarmos sobre a produção do conhecimento histórico-educacional, na autonomia e no protagonismo dos indivíduos, principalmente aqueles que estão à margem da história.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, apresentamos uma seleção de autores que discutem as leis, normas e diretrizes escolares que regem e embasam o ensino em nosso país, especialmente no que se refere ao tratamento do tema das relações étnico-raciais. Esta análise nos permite compreender se as legislações atuais do nosso sistema educacional estão preparadas para promover uma educação antirracista. Para isso, examinaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), investigando como esses documentos se relacionam com o tema das relações étnico-raciais.

Em seguida, analisaremos a forma como essa legislação se reflete na articulação dos conteúdos presentes nos livros didáticos a serem investigados e como esses conteúdos dialogam com as leis, normas e diretrizes escolares que regem o ensino. Essa análise nos proporcionará compreensões valiosas sobre como as políticas educacionais são implementadas na prática e como podem ser melhoradas para promover uma educação mais inclusiva e antirracista.

No segundo capítulo, nosso intuito é analisar os conteúdos articulados na fonte que escolhemos para análise. Ou seja, analisaremos duas edições do livro didático do oitavo ano do ensino fundamental: História sociedade & cidadania, FTD, 2009 e 2018 (Boulos Jr, 2009, 2018). Buscaremos compreender como a legislação educacional está sendo articulada nestes livros e como acontecem as representações da história e da cultura africana e afro-brasileira nestas referidas edições.

Por fim, no terceiro capítulo, optamos por elaborar, conforme exigência do programa PROFHISTÓRIA, uma revista em forma de sequência didática sobre os conteúdos referentes ao Movimento Abolicionista no ano de 1888, relacionando este tema com a nossa atualidade.

Esse produto tem como objetivo servir como material didático-pedagógico, oferecendo suporte para professores que desejarem utilizá-lo em sala de aula. Na confecção da revista, priorizamos o uso de fontes históricas, pois acreditamos que isso estimulará a criticidade dos alunos e a problematização do tema abordado.

1 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O ANTIRRACISMO

Após a abolição, a população negra foi relegada à margem da sociedade brasileira, e houve várias iniciativas, principalmente pelo movimento da população negra, da abolição até a atualidade, para que essa realidade fosse contornada. No âmbito da educação, em 1996 houve iniciativas para introduzir os conteúdos que abordassem a cultura afrodescendente e africana no ensino básico. As lutas em prol de uma educação antirracista pareciam colher seus primeiros frutos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, aprovados pelo MEC, em 1996, instituíram a “pluralidade cultural” como tema transversal a ser abordado em todo o ensino fundamental. Os PCNs definiam a pluralidade cultural da seguinte forma:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui. Por sua formação histórica, a sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades, religiões e línguas. No que se refere à composição populacional, as regiões brasileiras apresentam diferenças entre si; cada região é marcada por características culturais próprias, assim como pela convivência interna de grupos diferenciados (Brasil, 1998, p. 68, 69).

As autoras Martha de Abreu e Hebe Mattos (2008) criticam que os PCNs desconsideram todos os conflitos, hierarquias e diferenças que perpetuaram e perpetuam em nossa sociedade. O texto dos PCNs de 1996 busca, de certa forma, homogeneizar a população brasileira, pois mesmo enfocando toda sua diversidade, o documento preza pela harmonia de todas as etnias culturais que compõem a população brasileira, desconsiderando, desta forma, todo o conflito étnico e cultural que existe em nossa sociedade.

Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) analisam que não há como pensar as pluralidades culturais sem antes fazer a problematização do que implica a pluralidade cultural. Para elas, não há como estimular a convivência e a tolerância intercultural sem pensar a mestiçagem e as trocas, principalmente, culturais aqui no Brasil. As autoras questionam o que significaria a pluralidade cultural no ambiente escolar e na realidade da sala de aula. Analisam que, antes de qualquer coisa, deveríamos problematizar os

conceitos que abrangem a cultura e quais seriam os conceitos a serem utilizados na abordagem da pluralidade cultural em sala de aula.

As historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) explicitam que:

Os PCNs, aprovados pelo MEC em 1996, introduziram no ensino conteúdos de história africana. Sem dúvida, precederam e prepararam as “Diretrizes”. As conexões entre os dois textos, produzidos por governos de orientação política distinta, revelam como esse tipo de intervenção resultou principalmente do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira pós-redemocratização, e da formação de um novo consenso no campo pedagógico em relação ao chamado “mito da democracia racial” no Brasil. Pelos dois documentos oficiais, fica evidente que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial (Abreu e Mattos, 2008, p. 6).

O texto dos PCNs parece se isentar de apresentar uma discussão mais aprofundada do que seria a pluralidade cultural, de trazer para discussão a verdadeira realidade que existia e existe no Brasil. Contudo, para a educação, o referido documento representa uma grande iniciativa para se pensar e estimular a abordagem da cultura afro-brasileira e africana na educação nacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, neste sentido, foram uma iniciativa que permitiu que a discussão em torno da educação antirracista ganhasse fôlego, e com isso houve o crescimento da força política que se propunha a lutar por uma educação antirracista. Dentro desse contexto educacional, com os movimentos negros e suas lutas, tivemos implementada em 9 de janeiro de 2003 a lei 10.639, o que ocorreu no primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Posteriormente, a Lei 11.645/2008 modificou a Lei 10.639/2003 e acrescentou a obrigatoriedade de também se estudar história e A cultura dos povos indígenas no ensino fundamental e médio das escolas públicas e particulares. Tais leis foram de grande relevância para a luta pela educação antirracista.

Se nos PCNs, de 1996, a questão da educação das relações étnico-raciais foi relegada a um segundo plano do eixo da pluralidade cultural, com o advento da lei 10.639

de 2003 e do parecer aprovado pelas diretrizes em 2004⁷, o tema é alçado ao primeiro plano, ou seja, torna-se o foco central das ações que serão implementadas nas diversas áreas da educação e do ensino. Martha de Abreu e Hebe Mattos (2008) reafirmam que:

As novas medidas aprovadas não se referem apenas à pluralidade cultural, mas se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afrodescendentes. As “Diretrizes” trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial (Abreu e Mattos, 2008, p. 8, 9).

Para as autoras, a lei 10.639, de 2003, ao ser instituída no país, busca colocar em evidência a história da população negra, visando fazer uma reparação histórica, mesmo que tardiamente. Além de políticas de ações afirmativas, o intuito é a busca pela reparação ou correção das desigualdades e do combate ao racismo que perduram em nossa sociedade desde a vinda forçada da população negra para o Brasil. O documento, neste sentido, traz muitas possibilidades e, na prática, imputa às instituições escolares e aos professores colocarem em prática esta lei.

Abreu e Mattos (2008) destacam que o parecer aprovado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana possui uma proposta nitidamente mais política do que os PCNs, até porque, se propõe a discussão do combate ao racismo. A redação do documento é respaldada pelos educadores que compõem os movimentos negros. O documento, para as autoras, vem para atender e colocar em evidência as demandas da população afrodescendente, com a proposta de políticas afirmativas e de reparação, além do reconhecimento e valorização da história, da cultura e identidade dos afrodescendentes.

Desta forma, o parecer aprovado pelas Diretrizes de 2004 vem então com um viés mais político, e pessoas ligadas ao Movimento Negro participaram ativamente na construção deste parecer. O intuito deste documento é dar protagonismo às populações

⁷ Link de acesso às diretrizes de 2004: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12760-resolucoes-cp-2004>
Acesso em: 11 jun. 2024.

afrodescendentes aqui no Brasil. Para Abreu e Mattos (2008, p. 17), “a diversidade cultural brasileira, e sua tão propalada pluriculturalidade, deve ser pensada levando-se em consideração os intercâmbios e as trocas culturais, de forma a colocar em evidência a pluralidade da própria experiência negra no país”.

Se antes essas pessoas eram relegadas à margem da história, com a lei 10.639 de 2003 são criadas grandes possibilidades para correção e reparação da conduta utilizada até então. Com isso, a discussão sobre as relações raciais e do combate ao racismo no Brasil é trazida para ser debatida em sala de aula com os alunos e com a sociedade. Se antes esses conteúdos eram silenciados, com as diretrizes de 2004 eles se tornam obrigatórios e com isso abre-se um leque de possibilidades em um caminho para superação das desigualdades e do racismo.

As leis 10.639, de 2003, acrescida e superada posteriormente pela lei 11.645, de 2008, mostram a nós, professores, o quanto estamos distantes de um ensino inclusivo em nossa própria nação. Minha experiência em sala de aula evidencia o abismo que precisamos percorrer para superação desta realidade.

Um exemplo desta dificuldade é a elaboração do meu planejamento anual em sala de aula, pois sempre me deparei com a imposição de um currículo oficial e eurocentrado. Nele, a grande maioria do conteúdo a ser aplicado no ano se refere ao continente europeu e a cultura europeia, e até mesmo em conteúdos que abordem a História do Brasil e local há referências e ligação com o continente europeu, tais como “influência da revolução francesa, ou influência do iluminismo” etc, como se tudo que acontece no mundo há a influência dos europeus.

Ao ler sobre a educação anticolonial, percebi que nossos currículos são extremamente colonizados pelo pensamento eurocêntrico. Neste sentido, as ideias da autora que propusemos analisar a seguir vem ao encontro da possibilidade de pensarmos uma educação descolonizadora e antirracista, em que possamos pensar em estratégias e meios para propor outras formas de conteúdo para o ensino de História e que não sejam apenas uma proposta eurocêntrica.

A autora Nilma Lino Gomes (2012) trabalha com a concepção de que é preciso a descolonização dos nossos currículos, além das nossas propostas pedagógicas. Para que isso aconteça, é necessário que haja mais ampliação do direito à educação, à busca pela universalização da educação básica e à democratização do acesso ao ensino superior. O

objetivo é permitir que sujeitos, que antes eram invisibilizados e estavam à margem do conhecimento, cheguem com suas demandas políticas, valores, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Dessa forma, questionamos os nossos currículos colonizados e colonizadores e exigimos propostas emancipatórias. Diante do contexto atual da educação brasileira, a autora explicita que:

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (Gomes, 2012, p. 100).

A mesma autora argumenta ainda que o conhecimento empreendido fora do eixo em que predomina a cultura colonizadora (eurocêntrica), em que há alternativas de conhecimento, permite que não haja hierarquias entre os conhecimentos. Assim, saberes e culturas valorizados são espaços necessários que abrem várias possibilidades e perspectivas de conhecimento e que confrontem a realidade colonizadora imposta. São nesses espaços que percebemos o quanto que há “uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos” (Gomes, 2012, p. 102) no decorrer da nossa história. Com isso, percebemos o quanto ainda estamos amarrados na lógica da cultura colonizadora e percebemos como é necessária uma legislação que questione e proponha mudanças no combate desta lógica de dominação. Por isso, Gomes (2012) aponta que esse processo:

ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial (Gomes, 2012, p. 100).

Nilma Lino Gomes (2012) propõe que, quando se tem a percepção que há uma

radicalidade nas questões que dominam o nosso conhecimento em prol de uma lógica colonizadora na qual estamos inseridos, podemos propor mudanças no registro e no paradigma do conhecimento que trabalhamos na educação. Esse seria um dos caminhos para a superação dos currículos colonizadores e o início da ruptura epistemológica e cultural do ensino.

Neste sentido, descolonizar o nosso currículo é uma luta diária. É necessário colocar em evidência os conhecimentos culturais, as questões negras e de gênero, as lutas dos movimentos sociais, ou seja, tudo aquilo que é tratado à margem, que é discriminado, deve se trazer para o cotidiano escolar e, conseqüentemente, para os currículos.

Um estigma que Nilma Lino Gomes (2012) aborda é a questão da presença da discriminação racial presente nas instituições escolares. É uma realidade na qual o silêncio se tornou uma imposição orquestrada e serviu de modelo para a construção de nossos currículos, da escolha dos nossos conteúdos didáticos, do que é ensinado nas instituições escolares, assim como em muitos outros espaços educacionais da nossa sociedade. Sobre esse tema, a autora aponta que:

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (Gomes, 2012, p. 104, 105).

Neste sentido, a autora salienta que o lugar ocupado pelo silêncio perpetrado deve ser preenchido e, no seu lugar, devem surgir novas vozes que questionam o modelo imposto. É através desses questionamentos, dessas novas falas, que o silêncio vai aos poucos sendo preenchido. Apenas com a descolonização de nossos currículos podemos superar essa educação que é colonizadora.

Gomes (2012) discorre ainda que no ambiente escolar acontece o confronto de

ideias e opiniões sobre a nossa sociedade, que há inúmeras interpretações e respostas de acordo com os assuntos elencados. Assim, o ato de falar não é uma via de mão única, mas um processo que acarreta o embate das convicções postas no ambiente escolar. É neste conflito de ideias e posicionamentos que os silêncios são impostos e consumados, e assim se tornam uma normalidade no espaço escolar.

Neste sentido, para a autora, a introdução da lei 10.639/03 vem com a proposta de mudar cultural e politicamente o campo curricular e epistemológico. Assim, poderá romper com os silêncios perpetrados e revelar as práticas pedagógicas a favor da discriminação racial. A autora ainda salienta que as reivindicações do movimento negro sobre a efetivação das políticas antirracistas e os enfrentamentos que advém dessas políticas tornam mais um passo no processo de descolonização do currículo escolar, o que contribui para a construção de projetos educativos emancipatórios e contrários a uma lógica de silenciamento.

Nessa perspectiva, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre novas possibilidades para uma educação antirracista e para sua concretude. Na medida em que forem aplicadas, permitirá falar sobre a questão afro-brasileira e africana, o que representa um ganho a favor da igualdade do conhecimento. Ansiamos que as leis 10.639 e 11.645 permitam derrubar e superar essa hierarquização do conhecimento que é imposta em nossa sociedade na atualidade.

A emancipação dos nossos currículos é um caminho que representa o reconhecimento da nossa igualdade, e é a superação da hierarquização do conhecimento e da cultura. Assim, Nilma Lino Gomes conclui que:

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida realocização temporal das diferenças (Gomes, 2012, p. 107,108).

Para descolonizar os nossos currículos, é necessário que todos os envolvidos na

educação participem do processo. O confronto entre diferentes perspectivas é inevitável, e a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento é um desafio para nós, educadores, para as instituições escolares, para o currículo e para a formação docente.

A legislação é um meio pelo qual podemos mudar a realidade imposta à nossa sociedade, uma realidade pautada na lógica eurocêntrica. Para que tenhamos uma educação antirracista, precisamos defender e cobrar que a legislação seja contemplada. A descolonização dos currículos é um processo desafiador, mas é necessário para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Ao participarmos deste processo, podemos contribuir para a criação de uma educação que seja inclusiva e antirracista.

1.2 DISCUSSÃO E CONSTRUÇÃO DA BNCC: AVANÇO OU RETROCESSO?

Com o advento das leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, abriu-se um leque de possibilidades para corrigir, melhorar e superar a narrativa e perspectiva da história eurocentrada. Essa ferramenta nos permitiu questionar e propor uma educação antirracista, um currículo anticolonial, e uma narrativa que desse protagonismo para pessoas e culturas que antes estavam à margem da narrativa histórica. Na direção dessa legislação, esperávamos que a BNCC pudesse contribuir na perspectiva de um ensino decolonial.

Com a proposta da BNCC, esperávamos um currículo em que houvesse a superação de equívocos perpetrados durante a nossa história. Contudo, com a aprovação de tal documento, o que notamos é que há muito ainda a ser feito, pois notamos que há forças políticas que ainda se amarram à lógica colonizadora e o resultado da aprovação da BNCC é apenas um sinal desse processo.

Para darmos continuidade à análise desta dissertação, faz-se necessário entendermos como foi o processo de elaboração do documento da BNCC, tendo em vista que as análises posteriores do material didático estão diretamente ligadas à construção deste documento.

Para Claudia Ricci (2020)⁸, a BNCC já vinha sendo pensada desde a constituição

⁸ Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi assessora e integrante do corpo de especialistas da SEB/MEC para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, de junho de 2015 a abril 2016. Tem experiência na área de Ensino de História, com

de 1988, com a elaboração de uma série de documentos como os PCNs, a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os PNEs. O Ministério da Educação, juntamente com o Conselho Nacional da Educação, já pensava uma base curricular nacional. Com isso, em 2015, foi homologada a portaria que designou grupos de especialistas da educação de cada área do conhecimento e assessores para discutirem e dialogarem sobre a construção da BNCC.

A formação dos grupos que iriam discutir o documento era designada por cada área de conhecimento, de acordo com sua especificidade e com experiência no campo curricular de sua área de atuação. Cada especialista e assessor tinha a função de representar e contemplar na discussão sua área específica, ou seja, de acordo com o currículo das disciplinas presentes na educação básica.

De acordo com Claudia Ricci (2020), houve várias etapas para se discutir o documento da BNCC. Por exigência legal e para atingir a sociedade como um todo, foi aberta ao público a participação na discussão da formação da BNCC. As consultas foram feitas nas instituições escolares e em portais eletrônicos para que todos pudessem opinar. Dessa iniciativa, houve mais de 12 milhões de participações da sociedade como um todo. Contudo, a autora critica que, ao mesmo tempo que havia grupos que se propuseram a participar da discussão de forma propositiva, a grande maioria fizera apenas por obrigação institucional.

A autora aponta que, nas etapas seguintes da elaboração do documento, houve o convite do Ministério da Educação e do governo para especialistas de cada área do conhecimento fazerem um parecer, levantarem discussões com seus pares e opinarem sobre o documento, de modo que a BNCC ganhasse forma. Para ela, esse foi um momento muito rico, no qual aconteceram várias reuniões com especialistas, instituições como a ANPUH (Associação Nacional de História), além das diversas áreas de conhecimento, representantes do Ministério da Educação e das iniciativas privadas. Havia também congressos financiados por empresários, por instituições das mais diversas áreas, principalmente do mercado editorial.

ênfase em Ciências Humanas, atuando principalmente nos seguintes temas: livro didático, formação de professores, currículo e processos de reformulação curricular.

Tudo isso permitiu analisar e opinar sobre as potencialidades do documento, que estava aberto, naquele momento, para acesso do público. Claudia Ricci analisa que, na ocasião, o documento tinha atingido seu propósito, pois contemplava os objetivos de cada área de conhecimento.

Contudo, a autora salienta que o currículo é um campo de disputa muito conflituoso e demanda a ação de muitas forças e grupos políticos. Quando a BNCC estava sendo amplamente discutida, caminhava para um fechamento favorável e que atendia a maioria das finalidades que cada área do conhecimento em consenso requiritava, houve uma pressão enorme do mercado editorial e da mídia, além das divergências políticas, para que a primeira versão da BNCC não fosse aprovada.

No campo da História, criticavam o espaço que a temática africana e indígena tinha conseguido, ganhando centralidade nas discussões, uma vez que havia diminuído temáticas sobre a Europa, e dado destaque à história brasileira. Houve críticas desta reestruturação curricular do ensino de História. A autora indica que, nessa discussão, chegou ao ponto de colegas da área de História, que trabalhavam nas universidades, criticarem a primeira versão da BNCC no que tange a este componente curricular. Chegou-se ao nível de relatar publicamente que a História estava substituindo as “luzes” europeias pelo atraso africano. A mesma autora salienta que o campo disciplinar da História e da Língua Portuguesa foram os mais criticados com as perspectivas e reforma que propunham.

Depois de todo esse processo, a autora salienta que as equipes de professores e de assessores (profissionais da educação) participaram ainda de uma segunda versão da BNCC (que não foi publicada), com o intuito de mudar alguns pontos que vinham sendo criticados pela imprensa e pelas grandes editoras. Mas o Ministério responsável por essa área não aceitou as mudanças feitas pela equipe. Então, em protesto, a estudiosa, juntamente com parte da equipe, saiu da discussão da BNCC em razão do direcionamento tomado em função de atender as demandas cobradas pela mídia e pelo mercado editorial. Com isso, Claudia Ricci diz que as versões posteriores da BNCC, no campo da História, foram completamente alteradas, e as mudanças foram drásticas:

Da primeira versão para a terceira versão, houve mudanças muito drásticas. Na primeira versão a discussão era sobre os objetivos de aprendizagem, [...] porque entendíamos a base como a garantia do

direito de aprendizado, então se você quer garantir esse direito de aprendizado, quais são esses objetivos de aprendizagem. Na terceira versão mudou então de objetivos de aprendizagem para objetos de conhecimento e habilidades (Ricci, 2020, 00:27 min e 17 s - 00:27 min e 46 s).

A discussão na primeira versão era sobre os objetivos de aprendizagem e a garantia desse direito ser contemplado no currículo. Se antes o objetivo estava focado no sujeito que aprende, na terceira versão da BNCC ele passa para o conteúdo a ser aprendido. Na terceira versão do documento, o foco muda do sujeito com direito e garantia da aprendizagem para o conteúdo e suas habilidades. O sujeito ou aluno já não é mais o foco da discussão, e há uma mudança drástica da letra do documento. Desta forma, para a autora, toda a discussão que os especialistas tiveram foi desconsiderada, mesmo que a primeira versão havia sido elaborada por especialistas com experiência no campo curricular.

Na segunda versão, houve uma revisão e mudou-se completamente do que havia sido elaborado antes, mas ainda assim feita por profissionais da educação. A terceira versão, ou seja, a que foi aprovada, não se sabe nem a identificação das pessoas que redigiram o documento e não tem como saber até se foi um profissional da área de História. Ricci (2020) critica, assim, o quanto a formação do documento perdeu com o afastamento dos professores na discussão do documento.

É importante ressaltar que quando se iniciou o debate para o planejamento e construção do documento, ainda estávamos no governo da presidenta Dilma Roussef, o qual dava abertura para que a sociedade contribuísse na construção do documento. Além disso, eram designados profissionais com amplo conhecimento à frente de suas respectivas áreas de atuação. Esse foi o contexto em que se deu início à discussão e construção do documento. Contudo, após o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, durante o governo do seu substituto Michel Temer, a discussão do documento tomou outra direção.

Pressionado pela ala da direita e da extrema direita, da mídia e do mercado editorial, as discussões que haviam ocorrido até então foram deixadas de lado. Os profissionais de cada área que estavam à frente do processo foram afastados e seus lugares foram ocupados por outros de cunho técnico. O que se seguiu foi um grande retrocesso e toda a discussão que se teve no início foi ignorada. A BNCC foi aprovada em prol de um

conhecimento mais técnico e que deixa de lado a reflexão crítica dos estudantes.

Raimundo Agnelo Soares Pessoa (2016) também analisa como foi a construção da BNCC e, para tanto, busca compreender como se deu o desenvolvimento deste documento no início. Os materiais pesquisados foram a versão preliminar, ou a primeira proposta do documento, e a segunda versão da BNCC, na qual foram feitas algumas mudanças. Essas duas primeiras propostas foram articuladas durante o governo da Presidenta Dilma Roussef. Apenas em 2018, já durante o governo do Presidente Michel Temer, que a terceira versão do documento foi aprovada.

O autor salienta que a discussão em torno da construção da BNCC foi bastante ampla, que ocorreram contribuições através da internet (site disponibilizado pela Secretaria de Educação Básica -SEB/MEC) e que houve 12 milhões de contribuições e sugestões para a produção do documento.

O Ministério da Educação (MEC), através da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (DICEI-SEB), promoveu e participou de reuniões, seminários e fóruns em escolas, universidades, sindicatos, e outros espaços públicos de discussão. Secretarias estaduais de educação, secretarias municipais de educação, universidades públicas, universidades privadas, fóruns de educação, organizações científicas e acadêmicas, sindicatos, e outros atores envolvidos com Educação Básica, também fizeram reuniões, seminários, debates etc., em todo o Brasil (Pessoa, 2016, p. 2).

Podemos observar que na elaboração do documento da BNCC houve o engajamento de vários setores da sociedade ligados à educação, e todos eles deram as suas contribuições para que o documento em questão fosse elaborado da melhor maneira possível. Devemos salientar que o engajamento em torno da construção da BNCC, no qual ocorreu a participação de vários setores da sociedade no Brasil, foi possível devido à transparência do governo da Presidenta Dilma Roussef, que optou por um gerenciamento mais democrático e participativo dos setores que eram interessados na sua construção.

Raimundo Agnelo Soares Pessoa (2016), ao analisar as duas primeiras versões da BNCC, notou algumas diferenças entre a primeira e a segunda. Na primeira, o autor entende que houve um abandono da concepção de História quadripartida (antiga, medieval, moderna e contemporânea) e eurocêntrica, que geralmente é a adotada em nossos currículos. O documento se apoiava em uma nova configuração e propunha uma

nova forma de compreensão da História. Esse modelo tinha a seguinte configuração: ameríndia, africana e europeia (história pessoal, local, regional, nacional, americana, africana, europeia e mundial). Ou seja, era um modelo que ampliava a concepção de história, na qual a lógica eurocêntrica já não era mais o modelo a ser adotado. Contudo, na segunda versão da BNCC, essa reformulação, que tinha o intuito de corrigir a lógica existente, não teve êxito e o modelo de história eurocêntrica e quadripartida retornou com o acréscimo tímido de novos elementos da história ameríndia e africana.

Aqui notamos o quanto de resistência devemos enfrentar para que possamos mudar o nosso modelo de compreensão da História que é adotada em nossos currículos. Percebemos que o contexto da criação da BNCC era favorável em 2016, e que havia um estímulo da sociedade, uma vontade das pessoas e instituições educacionais em superar o modelo de compreensão de história eurocêntrica. O governo indicava a necessidade de adoção e reformulação do ensino. A não adoção de um novo modelo que superasse a lógica de história eurocêntrica quadripartida é uma constatação de que há forças que conspiram para que essas mudanças não ocorram. É neste sentido que é essencial a luta para a descolonização dos nossos currículos em prol de uma educação antirracista.

Pessoa (2016) salienta a lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, torna obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do Brasil e que há a obrigação de que conteúdos com as temáticas (1) história e cultura da África, (2) história e cultura afro-brasileira, (3) escravos, negros e afro-brasileiros como agentes da história, e (4) processos históricos estejam presentes nos conteúdos a serem ensinados nas instituições escolares brasileiras.

Por “história e cultura da África” está se entendendo aquele conteúdo histórico versando sobre o continente africano sem relação direta com a história do Brasil. “História e cultura afro-brasileira”, por sua vez, recai sobre aqueles conteúdos de história do Brasil com nítida orientação de valorizar as contribuições culturais do homem africano, trazido ao Brasil com o trabalhador escravo, bem como, as contribuições dos seus descendentes. “Escravos, negros e afro-brasileiros como agente da história”, como o próprio título sugere, conformamos conteúdos curriculares que coloca o negro (escravo ou livre), e seus descendentes, com os partícipes ativos da história do Brasil. E por último, “processos históricos” circunscreve os conteúdos históricos da temática afro-brasileira em que não se identifica a gente humanos, mas apenas narrativas dos eventos históricos. De certa forma, o próprio

acontecimento histórico é tomado como sujeito da narrativa (Pessoa, 2016, p. 6,7).

Neste sentido, o autor faz algumas tabelas comparando as duas primeiras versões da BNCC para ver se esses conteúdos são apresentados ou como eles são apresentados nestes documentos. O autor analisa que a história da cultura da África tem sete objetivos na primeira versão e oito na segunda. Contudo, não tem como perceber as particularidades do continente, tanto nos aspectos geográficos e também temporalmente. Ou seja, é um conteúdo vazio que não nos apresenta o sentido dos saberes ali colocados, pois nos dá a impressão de que foram conteúdos lançados sem contexto nenhum, que está ali apenas para obedecer à obrigatoriedade da lei 10.639 e da 11.645.

Quanto à história e cultura afro-brasileira, presentes nas duas primeiras versões da BNCC, na percepção de Pessoa (2016), não há perspectivas que reflitam a presença do homem africano nas terras brasileiras e a narrativa da contribuição negra na formação do Brasil é um tema que aparece de forma bem reduzida. Há neste sentido a negação ou ausência da história e cultura negra e, quando aparece, é de forma fragmentada, o que dá a percepção de vários Brasis sem ligação nenhuma, o que torna uma história sem sentido. O autor ainda salienta que nas duas primeiras versões da BNCC há pouca preocupação com os feitos dos negros e seus descendentes, e que na segunda versão qualquer protagonismo dos negros na narrativa histórica brasileira foi eliminada. Há que considerar que tais posicionamentos estão longe de valorizar igualmente as matrizes culturais que contribuíram para a formação do nosso país.

Também Marcos Silva (2018) faz uma crítica sobre como se deu a construção da BNCC, que começou a ser discutida nos anos de 2015 e 2016, às vésperas do golpe que derrubou a presidenta Dilma Rousseff e finalizado no governo golpista de Michel Temer. Por isso se tornou um documento conservador. Em alguns municípios, como em São Paulo, de 2013 a 2016 (gestão Fernando Haddad), houve a discussão da construção da BNCC junto com movimentos sociais (negro, LGBT, mulheres) e foram levantadas demandas como: os refugiados, os sem tetos, as migrações internas etc. Contudo, na gestão do prefeito João Paulo Dória, essas discussões se encerraram e passaram a tornar mais conservadoras.

Para Marcos Silva (2018), a BNCC mudou pouca coisa, pois continuou o perfil clássico da História Antiga, o Renascimento, a Revolução Industrial etc. Os indígenas e

africanos são evocados, mas como efeitos da república e da ditadura, ou seja, esvaziado de seu sentido original. O documento evoca o professor e o aluno como fazedores de história, mas o autor diz que isso não se sustenta pelas escolhas temáticas e não permite a evocação de questionamentos. As referências a África e a Ásia são tímidas, e a Oceania esquecida. Para o autor, essa BNCC é um documento conservador, emitido por um governo conservador, golpista e ditatorial. Para ele, resumidamente o documento ficou assim:

Esses conteúdos começam do suposto começo: Antiga (admite África, Ásia é transformada em Oriente Médio, surge a América, mas cultura mesmo é a Grécia e Roma). Tem Idade Média. Tem Modernidade, Renascimentos, Reformas, Expansão marítima. Na ocupação das Américas aparecem “conflitos, dominação, conciliação” – final feliz? Tem Iluminismo, Revoluções (inclusive a Industrial), Independências das colônias americanas e tutela de indígenas e egressos da escravidão (outro final feliz, apesar de a escravidão, no Brasil independente, durar mais 66 anos – ou 80, se considerarmos a Abertura dos Portos como independência de fato?). Tem primeiro Reinado, Regência, Segundo Reinado, Escravidão, “Extermínio dos indígenas” (esse não é um final feliz!). Tem partilha da África e Ásia (esse último continente aparece muito pouco na BNCC, sempre em função dos interesses europeus e, depois estadunidenses). Tem “discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas” (esse é um final muito infeliz!). Tem primeira República (reconhece práticas autoritárias, mas os negros aparecem sob o signo da inserção e não da exclusão – Lima Barreto e Manoel Bomfim fazem falta...). Tem Vargas, Trabalho, “questão indígena até 1964”, Revolução Russa, Segunda Guerra Mundial, “Judeus e outras vítimas do holocausto”, ONU, Crise do colonialismo, JK, “ditadura civil-militar”, questão indígena e negra nesse período, redemocratização, “violência contra populações marginalizadas”. Não aparece 2016 como golpe e nova ditadura – essa BNCC é também voz de golpe e nova ditadura (Silva, 2018, p. 1011 e 1012).

As autoras Ralejo, Mello e Amorim (2021) apontam que em um primeiro momento na construção da BNCC houve avanços, no sentido de analisar criticamente a história tradicional referenciada na perspectiva eurocentrista. Contudo, na segunda versão, depois de romper com a equipe de doze profissionais que estavam pensando a primeira versão do documento, houve um retrocesso, e, assim, passou a figurar de forma conteudista e a história do Brasil foi apresentada sob um viés eurocêntrico. Então, o documento apresenta um passado histórico como continuidade e repetição sem problematização, e falta de um potencial crítico sem a empatia no trato com as minorias.

As autoras apontam a discussão sobre a necessidade de uma história militante por novas identidades e temporalidades, sendo necessário romper com o pensamento perpetrado de colonizado que perdura por séculos. Elas nos indicam que “há possibilidades de criar brechas e apostar nas diferenças, na diversidade sociocultural e étnica, promover a inclusão discursiva de sujeitos e identidades silenciados e negados ao longo do processo de escolarização. Ora, não estamos fadados a uma narrativa tradicional” (Ralejo, Mello, Amorim, 2021, p. 5). Destacam ainda:

[...] dentre os diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, o papel dos professores. É nas mãos deles que o documento também irá ser interpretado e materializado no formato de aulas. Assim, reconhecemos que esses sujeitos possuem uma relação de poder nesse processo, como aqueles que produzem sentidos sobre os conteúdos a serem ensinados, e não somente como reprodutores de prescrições anteriores (Ralejo, Mello e Amorim, 2021, p.10).

As autoras ainda consideram que:

[...] atitude historiadora é um importante conceito no qual a BNCC se ampara, proporcionando muitas oportunidades para o desenvolvimento do conhecimento histórico escolar. A atitude historiadora traz à tona a importância do olhar sobre as diferentes fontes e os documentos. É a partir das fontes que se faz História e assim podemos visualizar possibilidades de combater o negacionismo histórico, tema que tem emergido com força mediante discursos de ordem autoritária e conservadora (Ralejo, Mello e Amorim; 2021, p.16).

A atitude historiadora é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, e na sala de aula é muito necessária. Somos nós, professores, que estamos no cotidiano da escola, que primeiro nos deparamos com as mudanças implementadas em nossos currículos e em nosso sistema de educação. Diante de uma educação que prioriza a lógica do capitalismo em detrimento daquela que preza pela formação cidadã dos nossos estudantes, devemos estar atentos, pois são as pequenas estratégias que podem mudar toda uma lógica no sistema de ensino. Na próxima análise, podemos perceber o quanto projetos com o viés mercadológico e pensados por uma minoria podem impactar nosso cotidiano na sala de aula.

Os autores Franco, Silva Junior e Guimarães (2018) analisam que a BNCC, logo após o golpe parlamentar que depôs a presidenta Dilma Rousseff, sofreu uma

reelaboração. Os especialistas que refizeram a terceira versão do documento de História da BNCC não tinham relações e não eram os especialistas da primeira e segunda versão do documento. Era um grupo comprometido com o viés político e que assumiram o MEC logo após o golpe. Questões como a representatividade dos afrodescendentes e dos indígenas, a superação do viés eurocêntrico e de história quadripartite perde força e o que se vê no documento segue teoricamente “o mais do mesmo”.

Neste sentido, o artigo analisa a forma como o ensino e a aprendizagem de História estão sendo configurados na Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental, durante a fase de implementação nas redes de ensino do Brasil pelo Ministério da Educação. Ainda reflete sobre as prescrições da BNCC em relação ao que e como ensinar História no ensino fundamental, analisando o papel do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como um instrumento de política pública e que pode influenciar a autonomia docente no contexto escolar.

Ao analisarem o documento da BNCC, os mesmos autores anteriormente citados se deparam com várias ambiguidades no documento. Para os autores,

processos considerados imperativos na formação dos estudantes: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto. Reforça que tais processos estimulam o pensamento. No entanto, o texto é discreto em relação a estimular a problematização (Franco, Silva Junior e Guimarães, 2018, p. 1020).

Vemos que o documento não se preocupa com a criticidade e a problematização a ser trabalhada em sala de aula, e neste sentido não busca uma autonomia de pensamento e leitura da sociedade, algo que deveria ser desempenhado pelo aluno. Assim, contribui para que os discentes não desenvolvam uma cidadania plena.

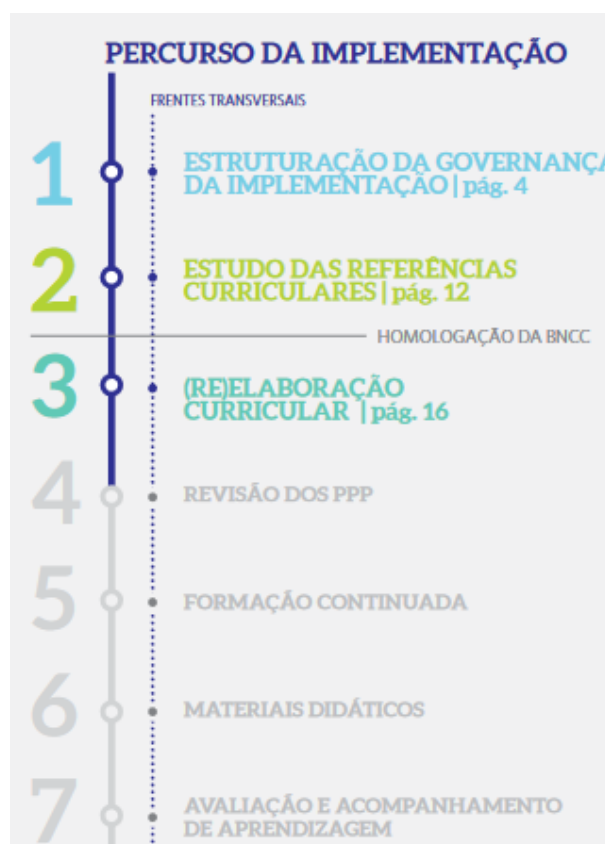
Franco, Silva Junior e Guimarães (2018) percebem que a abordagem da África e cultura afrobrasileira e indígena, presente nos objetos de conhecimento, são retratadas em momentos pontuais e de forma marginal. “Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno” (Franco, Silva Junior e Guimarães, 2018, p. 2024).

Neste sentido, a prescrição do currículo ditado pela BNCC dos anos iniciais e nos anos finais remonta a uma história linear e reafirma o eurocentrismo, com algumas

"pitadas" de história da África, dos afrodescendentes e povos indígenas. Converter todos esses processos de ensino e aprendizagem a ser desenvolvidos em sala de aula por professores e estudantes não é tarefa fácil; logo, há um longo caminho a percorrer.

Os mesmos autores ainda analisam que, para a efetivação da BNCC, os responsáveis traçaram um caminho sistematizado e que contribuiria para que sua implementação em sala de aula fosse realizada. Para isso, eles analisaram a figura apresentada a seguir e que demonstra essa estratégia.

Figura 1 – Detalhamento do Percurso da Implementação da BNCC



Fonte: Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/08/guia_BNC_2018_online_v8.pdf. Acesso em: 7 abr. 2024.

Ao analisar a figura, os autores concluem que:

a implementação da Base deve abranger a adaptação dos currículos estaduais e municipais, bem como dos projetos pedagógicos de cada escola à Base (ações 1, 2, 3, 5), a formação continuada de profissionais da educação, a elaboração de materiais didáticos e a avaliação e

acompanhamento de aprendizagem (Franco, Silva Junior e Guimarães, 2018, p. 1026).

Os mesmos autores analisam que com o percurso de implementação da BNCC, o PNLD, a partir de 2017, passou a ser regulamentado pelo decreto de nº 9.099⁹ e que tinha como um de seus objetivos apoiar a implementação da BNCC. Ou seja, os editais do Programa Nacional do Livro Didático tinham que obedecer às regras da "Base" desde então.

A partir deste momento, de acordo com a ação 6 (materiais didáticos) do percurso de implementação da BNCC, as obras inscritas nos editais do PNLD deveriam ter, além do Livro do Estudante impresso, também o Manual do Professor Impresso, além do formato digital. Os manuais do professor devem ter orientações de como utilizar o livro do estudante em sala de aula, com o intuito de desenvolver as competências e habilidades previstas na BNCC, além das questões avaliativas, com gabarito para avaliar as aprendizagens dos estudantes.

A “base” neste sentido apresenta tudo “mastigado” acerca do que deve ser implementado pelo professor em sala de aula. Retira do docente sua autonomia, o diálogo e toda a problematização que advém do processo de preparação do plano de aula. Se já éramos “podados” e limitados pelos currículos e pela lógica conteudista imposta, com a implementação da “base”, perdemos ainda mais a nossa autonomia como professores, como problematizadores do processo de ensino e aprendizagem.

O que observamos que o intuito do documento é esvaziar o diálogo, a criticidade, a problematização, e o que o projeto quer é que sejamos meros reprodutores do que é dado e do que é pensado para a sala de aula. É uma forma extrema de controle do processo de ensino e aprendizagem.

⁹ O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm Acesso em: 7 abr. 2024.

Observa-se, assim, que esta estruturação dos volumes da coleção didática tende a limitar, sobremaneira, a autonomia docente. Os professores que deverão seguir as prescrições da BNCC à risca, por meio das da coleção didática adotada pela escola onde atuam (Franco, Silva Junior e Guimarães, 2018, p. 1029).

O que foi definido em 2017 pelos gestores do MEC, segundo Franco, Silva Junior e Guimarães (2018), é que a dinâmica da BNCC e do PNLD tendem a contribuir para que profissionais sem formação suficiente sejam guiados e controlados pela BNCC. Logo, são os materiais didáticos que definem todo o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, controlam desde a escolha da distribuição do conteúdo ao longo do ano em sala de aula, até as questões de provas que serão aplicadas nas avaliações da aprendizagem dos estudantes. Com a padronização imposta pelos editais do PNLD, os autores e autoras ficam com as mãos atadas na confecção do material, pois agora o programa obriga os manuais contemplarem todas as habilidades da BNCC.

Todas as coleções deverão abordar, no mesmo ano de ensino, os mesmos temas, períodos e eventos históricos, reforçando a linearidade do processo e a concepção de história única a ser ensinada e aprendida pelos alunos nas diferentes regiões do país. Portanto, ocorreu uma padronização do que é ensinável e que é possível aprender (Franco, Silva Junior e Guimarães, 2018, p. 1031).

A relação entre a BNCC e o PNLD profere uma política educacional verticalizada, que abrange desde a prescrição curricular do Estado até o cotidiano escolar, sem direito a alternativas, ou seja, uma via de mão única que só reforça o controle sobre o que é ensinado na sala de aula dos conteúdos de História. Neste sentido, Franco, Silva Junior e Guimarães (2018) analisam que a BNCC expressa os desejos radicais de uma minoria externa ao contexto do ensino. O controle exercido por meio do PNLD evidencia as funções de unificação, padronização e controle dos diferentes agentes que estão ligados ao ensino, tais como autores, professores, gestores e estudantes. Portanto, ao utilizar o PNLD para controlar e limitar o que deve ser ensinado e aprendido, a "base" se tornou um controlador de pessoas.

Franco, Silva Junior e Guimarães (2018) dialogam que há maneiras e caminhos diversos para a implementação da BNCC na sala de aula. "Os saberes, as práticas, as ideias os valores acumulados ao longo da formação pessoal e profissional dos professores

potencializam tensões, concessões e, ao mesmo tempo possibilidades" (Franco, Silva Junior e Guimarães, 2018, p. 1032). O sucesso para sua efetivação não é através do percurso de um único caminho e não é através "do controle dos sujeitos e espaços de produção de saberes por meio do PNL" (Franco, Silva Junior e Guimarães, 2018, p. 1032).

Se persistirmos em adotar essa prática, o ensino de qualidade e a adoção de uma educação cidadã e antirracista está fadada ao fracasso. Devemos persistir e lutar por uma educação, por um sistema de ensino que tenha sentido, que tenha um propósito na efetivação de uma formação verdadeiramente pautada na cidadania de nossos estudantes e de nossa sociedade. É no chão da sala de aula que nós, professores, e nossos estudantes possamos resistir a esse sistema que visa a uma formação voltada apenas para o mercado e o mundo do trabalho. A resistência é necessária.

De acordo com todas as análises anteriores sobre a BNCC, percebemos o quanto a construção deste documento está permeada pelas disputas políticas de projetos e de vários setores da nossa sociedade. Em um primeiro momento, nós, professores, tivemos a inocência de acreditar que nossas demandas seriam atendidas. Talvez seja por acreditarmos na força do debate e na crença de uma democracia não corrupta. Enfim, o documento da BNCC tinha tudo para corrigir, através da nossa História, muitos erros que foram adotados no nosso currículo e no nosso sistema de educação. Cabe a nós, como pesquisadores e como cidadãos, como professores e como estudantes, continuarmos lutando para que tenhamos uma educação de qualidade, longe das amarras políticas e da lógica colonial que tanto presenciamos nos últimos anos.

2 CONTEXTUALIZANDO O LIVRO DIDÁTICO

Diante do que foi discutido até então sobre as leis, diretrizes e normas da educação, analisamos como as questões relacionadas ao tema em estudo estão sendo tratadas em sala de aula. Para tanto, procuramos analisar como a temática é abordada no livro didático, por ser ele uma ferramenta presente no cotidiano dos estudantes e de professores/as em sala de aula, além de muitas vezes ser o único material didático utilizado pelos professores para amparar seus planos de aulas. Para Circe Bittencourt (2002), o livro didático é uma ferramenta em que são depositados os conteúdos escolares, além de um sistematizador dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares. É pelo seu intermédio que os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais de uma sociedade em determinada época chegam na sala de aula. Esse material didático é que faz a transposição do saber acadêmico para o saber escolar. A autora aponta que:

Ele é portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar, o domínio da leitura escrita em todos os níveis de escolarização, serve para ampliar informações, veiculando e divulgando, com uma linguagem mais acessível, o saber científico. Possibilita, igualmente, a articulação em suas páginas de outras linguagens além da escrita, que podem fornecer ao estudante uma maior autonomia frente ao conhecimento. Por seu intermédio, o conteúdo programático da disciplina torna-se explícito e, dessa forma, tem condições de auxiliar a aquisição de conceitos básicos do saber acumulado pelos métodos e pelo rigor científico (Bittencourt, 2002, p. 73).

Os livros didáticos desempenham um papel fundamental no cenário educacional, apresentando uma série de pontos positivos que impactam diretamente no processo de ensino e aprendizagem na escola. Um dos aspectos mais relevantes é a organização e estruturação do conteúdo, que é apresentado de forma sequencial e progressiva, facilitando sua compreensão pelos estudantes, além de servir como facilitador na elaboração do plano de aula dos professores.

Contudo, a autora chama a atenção para algumas questões do uso do livro didático. Por exemplo, por ter que utilizar uma linguagem acessível ao público juvenil, há a simplificação que limita a formação intelectual e autônoma dos estudantes. Os autores simplificam questões complexas e impedem que haja a problematização e reflexões

necessárias, ou até mesmo discordâncias por partes dos leitores. Neste sentido, torna-se um material padronizado com múltiplas interferências e sem espaços para textos originais. Há, nesse aspecto, todo um conhecimento pronto que não permite questionamento, pois é uma reprodução de preceitos que favorecem uma única cultura, qual seja, o homem branco burguês. Assim:

[...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (Bittencourt, 2002, p. 72).

O livro didático, por ser uma ferramenta ideológica, com seu conteúdo marcado por valores e estereótipos, faz uma leitura da nossa realidade de acordo com a faceta que se quer apresentar para o aluno. É também ótima fonte a ser pesquisada, pois desde antes da sua produção até chegar à sala de aula, há uma infinidade de possibilidades que implica sua elaboração. Nas últimas décadas, há um aumento significativo de pesquisas que envolvem o livro didático, as quais têm o intuito de compreender o papel desempenhado por tal recurso na educação, as suas potencialidades, os seus fracassos, a sua utilização etc.

O artigo da autora Circe Bittencourt (2011) aborda as pesquisas sobre a produção didática de História, analisando a trajetória dos estudos sobre o livro didático, desde 1980 até a primeira década do século XXI. Nessa abordagem, são levantados alguns pontos de maior relevância, tais como: o aumento significativo das pesquisas sobre os livros didáticos de História, com destaque para a primeira década do século XXI; o predomínio das pesquisas desenvolvidas na região sudeste do Brasil em universidades federais e públicas estaduais, com destaque para USP, PUC-SP, UFMG e Unicamp; e o aumento dos “lugares” de pesquisa sobre os estudos do livro didático de História no país. Esses pontos, segundo a autora, destacam a importância do estudo sobre o livro didático de História, e revelam o crescimento das pesquisas e de sua disseminação geográfica e institucional ao longo do tempo.

Bittencourt (2011) salienta que, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, houve uma maior preocupação pela produção de materiais didáticos, principalmente para os

países envolvidos no conflito. O intuito era transformar as relações internacionais para estimular a promoção da paz e o incentivo às perspectivas históricas, que tinham como evidência exemplos de pacificação do conflito, por meio de acordos. Estudos foram feitos sobre esses materiais e eram visíveis os preconceitos e visões estereotipadas de grupos e populações de determinadas culturas. Os suportes didáticos educacionais foram então uma alternativa que serviam de intermédio para evitar que houvesse o desfavorecimento e os sentimentos de hostilidade entre os povos mundiais.

Nos anos de 1970 e 1980, Circe Bittencourt (2011) analisa que os livros didáticos começaram a figurar como um dos principais temas nas pesquisas dos especialistas das universidades federais e estaduais públicas. Desde então, os enfoques passaram por diversas mudanças, e uma das principais preocupações dos pesquisadores naquele primeiro momento era sobre o fracasso ou sucesso escolar devido aos livros didáticos. Naquele contexto, o livro de história era um dos principais materiais utilizados como fonte de pesquisa no Brasil e em parte do mundo.

No nosso país, a partir da década de 1980, as pesquisas ganham notoriedade e grande relevância devido ao contexto da época, ou seja, o fim dos governos militares e o início da redemocratização. No contexto da década de 1980 e início de 1990, Bittencourt (2011) evidencia que as análises das produções didáticas de História recaíam, em sua grande maioria, sobre as denúncias do caráter ideológico presentes no discurso e nos conteúdos dos materiais didáticos distribuídos nas escolas. De como a ideologia burguesa, tal caráter entranhava-se nos meios de comunicações de diversas formas, até mesmo nos materiais didáticos.

Circe Bittencourt (2011) analisa que nos contextos da década de 1980 e 1990, as pesquisas e estudos tentavam compreender o papel da escola no mundo capitalista. Várias dessas pesquisas no Brasil foram inspiradas nas concepções de autores como Althusser e Establet. Neste sentido, as análises neste período eram sobre os materiais didáticos e as reformas curriculares que vinham acontecendo junto às políticas de redemocratização no país. Muitas das pesquisas centravam-se na denúncia que havia um caráter ideológico presente nos conteúdos disciplinares e nos currículos. Para os pesquisadores, uma pequena parte da sociedade, que estava instalada nos aparelhos do poder do Estado brasileiro, propagava nos discursos presentes no material didático uma certa conformação de valores desejáveis a ser seguidos pela população brasileira. Assim, disciplinas como Estudos

Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) eram o meio de propagação desse discurso. Além disso, elas disputavam e, muitas vezes, substituíam o ensino de História nos currículos escolares daquele momento.

Bittencourt (2011) identifica nas pesquisas referentes ao livro didático outro tema bastante recorrente entre os anos de 1980 e 1990. Trata-se do conhecimento empreendido na academia e como ele era transformado em conhecimento escolar nos livros didáticos. Muitas das conclusões encontradas pela autora atribuíam ao livro didático uma espécie de suporte que serve de transposição do conhecimento acadêmico para uma História ensinável em sala de aula. Contudo, os pesquisadores chegavam, em sua maioria, à conclusão de que o conhecimento já vinha pronto, acabado e sem nenhum movimento crítico entre a produção acadêmica e o que era ensinado em sala de aula.

A década de 1990 foi marcada pelo crescimento de pesquisas sobre o ensino de História, as quais adotaram diversos enfoques, tais como: formação de professores, currículos, linguagens e ensino de História, História do ensino de História, produção historiográfica, livro didático etc. Foi nesse momento que os debates promovidos pela ANPUH ajudaram muito a pensar sobre aquele contexto e a respeito do livro didático. Os debates eram centrados nos objetivos da disciplina de História e a sua relação com a constituição de identidades presentes no Brasil, além da contraposição com a identidade nacional, tendo em vista que no contexto dos anos 1990 estavam ocorrendo as reformulações curriculares e a inclusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Na década de 1990, segundo Bittencourt (2011), as pesquisas voltadas para análise das temáticas que envolvem a comunidade escolar e o seu cotidiano ganharam notoriedade. Com isso, as pessoas que fazem parte do cotidiano escolar se tornaram o centro do interesse dessas pesquisas. Professores, estudantes, agentes governamentais, articulações entre agentes governamentais e intelectuais dos setores educacionais, ou seja, todas as pessoas que participam direta ou indiretamente da comunidade escolar foram passíveis de análise pelas pesquisas. A temática que envolve a escola se torna um lugar significativo de toda essa produção acadêmica.

É importante ressaltar que o aumento de pesquisas que envolvem o livro didático acontece em um momento em que as políticas públicas ganham destaque no país. Um exemplo é a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 1997, que tinha o intuito de fornecer livros escolares a todos os estudantes das escolas públicas

e ampliar para outras áreas, como o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA). Assim, para Bittencourt (2011), objetos de conhecimento, como os arquivos das editoras de livros didáticos, os autores, os editores, ilustradores e gráficos passaram a ser recorte para os pesquisadores compreenderem o processo de elaboração do livro didático. Isso corrobora para os questionamentos sobre as autorias, as responsabilidades das editoras, os embates ideológicos, conflitos, ambiguidades e contradições que envolvem a produção do livro didático.

Ao mesmo tempo que houve o aumento das pesquisas que envolvem o livro didático, crescem também as polêmicas acerca da mídia, dos editores e dos autores, além das diversas autoridades educacionais envolvidas no processo de produção dos livros didáticos. Nesse ínterim, temas como as avaliações sobre a produção do material didático pelo MEC viram alvo de “olhares e críticas” pela sociedade brasileira. Há o questionamento sobre as melhorias ou pioras no que concerne às avaliações feitas por intelectuais de instituições públicas, tendo em vista que eles eram responsáveis por referendar, selecionar e excluir as obras que iriam circular nas escolas. Havia questionamentos de como a interferência de professores no processo de escolha dos livros didáticos poderia impactar no aperfeiçoamento e mudanças da produção didática, além do seu efeito em sala de aula.

Nos anos 2000, houve as determinações das políticas públicas que criaram a lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2008, as quais traziam em sua letra a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura dos afrodescendentes e do ensino da cultura e da História indígena no ensino básico brasileiro. Elas criaram outras perspectivas no sentido de repensar o ensino nas escolas do país, tendo em vista que foram influenciadas politicamente pelos movimentos negros e indígenas.

Neste contexto, Bittencourt (2011) analisa que houve um aumento significativo de pesquisas sobre a abordagem das relações étnico-raciais, as quais ganham evidência e o debate sobre o tema no ensino de História revela novos contornos. A análise que se tem é que as pesquisas tentam compreender como se dá a representatividade da população afrodescendente e indígena nos livros didáticos, uma vez que a obrigatoriedade destes temas passa a ser determinação das políticas educacionais. Angariado por essas leis, as pesquisas se debruçam em temas afins, como a memória de figuras heroicas negras do período da escravidão e abolição.

Mas nessa mesma década, as reflexões sobre o uso do material didático continuam em alta, com a presença de temas como o uso desse material pelos estudantes e professores no cotidiano da sala de aula. Muitas investigações se interessam pelo protagonismo do docente na escolha das obras que vão ser usadas durante o ano letivo. Com isso, o texto e o posicionamento presentes no conteúdo do livro didático, as contradições e a problematização articulada em suas páginas, a intermediação que há de sua leitura com os saberes, experiências dos docentes e o mundo cultural que rodeia o aluno são indagações que estimulam as pesquisas nas diversas áreas, principalmente na de História. É possível considerar que o material didático é uma fonte muito rica por ser uma ferramenta que pode ser utilizada tanto para a compreensão da nossa realidade em um caminho de plena cidadania, mas que também pode conter teor ideológico que corrobora pensamentos que vão ao encontro do autoritarismo e de um ideário retrógrado.

Como podemos ver nesta última análise sobre a implementação das pesquisas que procuraram investigar a importância do livro didático para os estudantes e professores e o seu uso em sala de aula, o livro didático é uma ferramenta central no processo de ensino e aprendizagem, na relação entre o professor e o aluno, na articulação entre o ensino da academia com o da sala de aula. O aumento das pesquisas e a preocupação dos pesquisadores com essa ferramenta nos mostram o quanto é ambíguo o seu papel na relação com o ensino e o seu uso na sala de aula.

Na sua produção e na utilização com o aluno há inúmeras ações e articulações no jogo político de nossa sociedade que confluem para sua chegada nas mãos dos estudantes na sala de aula. Então, o livro didático é uma ferramenta muito complexa e necessária em sala de aula. Cabe a nós, pesquisadores e professores, além da sociedade, estarmos atentos de como se dará o seu uso.

Com tudo isso, o foco desta dissertação, neste momento, é tentar compreender como a abordagem e o conteúdo está chegando na sala de aula através do livro didático, e se ele dialoga com as leis, diretrizes e normas vigentes. Para realizar a análise, elegemos 1888, o ano da abolição da escravatura, e que tem grande peso na nossa história e em como ela é abordada no livro didático e como influencia a nossa atualidade. Várias ações que se articularam naquele momento moldaram a realidade de parte da população que, enfim, iria ganhar sua cidadania. Essas ações impactaram várias gerações da população negra no Brasil.

Com isso, no próximo tópico temos o intuito de analisar o impacto que a BNCC teve no ensino de História nos primeiros momentos de sua implementação. Vamos analisar as exigências, as habilidades e os objetos de conhecimento presentes no documento em questão. Para isso, utilizaremos as fontes escolhidas para esta dissertação, que são: a edição História Sociedade e Cidadania, de 2009 e a edição História Sociedade e Cidadania, de 2018. Ambas são voltadas para o oitavo ano do ensino fundamental. Como prezamos pela qualidade do ensino de História em sala de aula e lutamos por uma educação inclusiva e antirracista, essa análise tem como objetivo observar o quanto o documento da BNCC impacta diretamente o conteúdo de História nos livros didáticos escolhidos e como possivelmente afeta o ensino em sala de aula.

2.1 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS FUNDAMENTADAS NOS PCNs E NAS HABILIDADES DA BNCC

A coleção do livro didático História Sociedade e Cidadania, de 2018, adotou a BNCC logo após a sua implementação. Devemos considerar que foi um movimento rápido da editora FTD em acatar o documento em sua edição já no ano seguinte de sua efetivação. No livro destinado ao professor, eles justificam que a coleção de 2018 foi escrita no “contexto de um amplo debate nacional em torno da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os alunos devem ter direito ao longo da Educação Básica” (Boulos Júnior, 2018, p. XXVI). Na próxima justificativa, fica evidente que a edição de 2018 está alinhada aos pressupostos da BNCC:

Nesse contexto pautado por reflexão, debates e mudanças, e valendo-nos de uma experiência com a escrita da História acumulada ao longo dos anos, buscamos produzir materiais impressos e digitais alinhados aos pressupostos da BNCC, tais como: respeito à pluralidade e à diversidade; busca por equidade e alinhamento a uma educação voltada para a inclusão. Durante a escrita da nossa coleção didática de História, buscamos afinar a nossa sensibilidade a essas intenções nas escolhas iconográficas, nas abordagens culturais e na seleção de conteúdos, oferecendo assim à leitura uma obra capaz de contribuir efetivamente para a formação integral do ser humano, independentemente de sua origem ou condição social. [...] Alinhados à preocupação com o desenvolvimento global do estudante, elencamos a seguir as 10

competências gerais presentes na BNCC que subsidiaram a produção da coleção de História que ora oferecemos à leitura [...] (Boulos Júnior, 2018, p. XXVIII).

Essas justificativas evidenciam que a coleção História Sociedade e Cidadania, de 2018, está pautada na BNCC. Por isso, a análise a seguir considera que a coleção de 2018 é um dos primeiros documentos a seguir as normas que o documento da BNCC demanda.

Antes de adentrarmos detalhadamente na análise das fontes elencadas, há a necessidade de compreendermos como as Habilidades presentes no documento da BNCC determinam o que será abordado nos objetos do conhecimento (conteúdo) das relações étnico-raciais e como este mesmo conteúdo era abordado nos PCNs. É claro que a análise será de acordo com o recorte escolhido para esta dissertação, que é o conteúdo referente ao ano de 1888 abordado nas suas edições selecionadas.

É necessário também compreendermos o contexto em que as edições aqui escolhidas estavam inseridas. A de 2009 estava presente no contexto do segundo mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva, ao passo que a de 2018 foi concebida sob um contexto pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ou seja, durante o governo de Michel Temer, que apoiado por uma ala da direita e de extrema direita, num momento favorável à aprovação de projetos conservadores e aliados à lógica dos discursos da extrema direita.

Sobre esses dois momentos, Oliveira e Caimi (2021) argumentam sobre a efetivação de políticas educacionais nos currículos no Brasil. Elas analisam o documento da BNCC, que entrou em vigência em 2017, e o relaciona com a efetivação de políticas educacionais nos currículos, levantando argumentos que nos fazem pensar sobre os retrocessos que o documento apresenta. Para elas autoras, o documento de 2017 foi aprovado de forma rápida e sem a parte correspondente ao ensino médio. Ele desconsiderou várias solicitações de diversos setores para ampliação do debate e, com isso, a BNCC se distanciou muito das legislações, normas e pareceres da educação, os quais eram previstos na Constituição Federal de 1988, do PNE e nas DCNs.

Oliveira e Caimi (2021) indicam que o documento aprovado em 2017 privilegia a tradição histórica, a abordagem cronológica e linear, justaposta do passado para o presente, quadripartite/tripartite e eurocêntrica. As autoras analisam que a fórmula adotada na BNCC contribui para restringir outras possibilidades de seleção e organização

do conhecimento histórico, fortalecendo uma perspectiva eurocentrada. As autoras ainda analisam que:

O Tratamento da chamada “diversidade cultural” se desenvolve na mesma direção, priorizando abordagens etnocêntricas, heteronormativas, do homem branco [...] o texto curricular anuncia claramente o lugar de apêndice que os povos indígenas, africanos e afrodescendentes ocupam no curso da história ocidental (Oliveira, Caimi, 2021, p. 08)

Oliveira e Caimi (2021) salientam que mesmo com todas as críticas direcionadas ao PNLND, não tem como negar que houve mudanças no livro didático em favor de uma sociedade mais justa, plural e incluyente, além de alterações nas atividades propostas que, com o passar dos anos, aproximaram o estudante de um papel mais protagonista na busca do saber, principalmente no trabalho e na seleção de fontes. Os editais, mesmo com suas limitações, cobravam das editoras o diálogo com as questões presentes e do entorno. Além disso, somavam-se textos complementares, projetos e propostas que apontavam para uma abordagem mais investigativa e questionadora da História.

Neste sentido, Oliveira e Caimi (2021) analisam que até 2016 figuravam no Brasil as políticas públicas de incentivo à educação advindas dos investimentos dos recursos do pré-sal. Eles eram aplicados na formação de professores, nas escolas públicas, na produção de material didático, ou seja, em todos os aspectos que são base para uma educação de qualidade. Após o ano de 2016, houve uma maior aproximação e estabelecimento de parcerias com setores privados que já estavam em ação nas escolas e com variados projetos que operavam com a lógica de oferecer propostas e materiais prontos para que os professores e estudantes seguissem roteiros pré-definidos com ponto de partida e de chegada na construção do conhecimento.

Oliveira e Caimi (2021) afirmam que no contexto antes da promulgação da BNCC, os professores tinham certa autonomia quanto à escolha dos livros didáticos, à organização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, à opção por propostas advindas de parcerias firmadas com as fundações privadas, as quais obedeciam às orientações curriculares dos estados e municípios, dentre outras liberdades. Ou seja, o currículo a ser seguido pelo professor não se resumia apenas a uma única origem, pois havia um leque de possibilidades no trato de seu trabalho.

As autoras analisam que a BNCC não dá autonomia de escolha aos professores. Para elas, depois da BNCC houve uma guinada para um cenário em que as liberdades de escolha são restritas, condição essa conquistada a muito custo nos últimos anos. O que vemos é a imposição do projeto de uma minoria que está no poder. Na versão aprovada da BNCC, a remoção de todos os conteúdos entendidos como polêmicos, sensíveis e questionadores é a representação da "ideia de uma escola pautada na reprodução de saberes e formadora de sujeitos sabedores daquilo que lhes foi permitido saber e não atores interrogantes sobre a própria existência" (Oliveira e Caimi, 2021, p. 17).

A BNCC é um documento que traz em seu texto como exigências as Habilidades a serem trabalhadas no ensino de História. Para melhor compreendermos como elas são articuladas no material didático atual, iremos fazer um exercício de comparação entre o que é exigido no documento da BNCC na atualidade com o que estava previsto nos PCNs, que era o documento norteador antes da BNCC. A fonte analisada, cuja publicação foi em 2018, atende as configurações exigidas pela BNCC. Todavia, a fonte a ser comparada foi a publicada no ano de 2009, que está de acordo com os PCNs.

Nesse sentido, buscamos compreender se os conteúdos elencados nas fontes atendem a exigibilidade da BNCC (neste caso, a edição de 2018) e as leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008 para ambas as edições. Esse exercício será feito nos capítulos do livro didático História Sociedade e Cidadania, de 2009 (foco nos PCNs), e nos capítulos do livro didático História Sociedade e Cidadania, de 2018 (foco BNCC). Nesse ínterim, analisamos como a cultura africana e afro-brasileira estão sendo trabalhadas, se há mudança de uma fonte para outra, se há uma abordagem antirracista, e se houve avanços ou retrocessos de uma edição para a outra.

Em nossa análise, percebemos que no texto da BNCC já há delimitação em relação a todos os conteúdos que os currículos da educação básica devem adotar. A delimitação referente aos conteúdos exigidos para o oitavo ano do ensino fundamental presente na BNCC é bem longo, chegando ao total de quatorze capítulos a serem distribuídos em uma única edição do livro didático. O recorte que nos interessa para análise desta dissertação está delimitada no capítulo 12 do livro didático analisado, e está subdividido em três temas diferentes (abolição, imigração e indigenismo).

Analisando o capítulo proposto no livro didático escolhido (edição de 2018), percebemos que os objetos de conhecimento propostos pela BNCC estão presentes no

capítulo analisado, mesmo que de forma breve, como é o caso do indigenismo.

Ao investigar esse capítulo no livro didático *História Sociedade e Cidadania*, de 2018, percebemos que os três temas elencados nesse capítulo da obra não dialogam entre si. Eles são ligados apenas pela cronologia, e o tema indigenismo no Império apenas disponibiliza um texto que menciona a atualidade dos indígenas e não há um diálogo que retrate a condição indígena durante o império brasileiro. No livro *História Sociedade e Cidadania*, de 2009, o capítulo que estamos analisando se propõe a discutir a abolição e a república. Como podemos ver, o mesmo modelo de distribuição de conteúdo no livro didático perdura e, após nove anos, as mudanças são mínimas.

Com relação à cobrança exigida das habilidades pela BNCC, há os seguintes objetos do conhecimento a serem atendidos nos conteúdos dos livros didáticos: “O escravismo no Brasil do século XIX (*plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial) (Brasil, 2018, p. 426). Percebemos também na análise que a edição de 2018 trouxe os mesmos conteúdos que estavam dispostos na edição de 2009. Ou seja, é uma mera reprodução dos conteúdos da edição anterior, como perceberemos mais adiante no texto desta dissertação.

Notamos que há um número grande de temas exigidos para um volume muito pequeno de páginas disponibilizados para este capítulo. Nós, professores em sala de aula, neste sentido devemos fazer um grande esforço para trabalhar estes conteúdos. A forma como o livro didático é montado em torno dos conteúdos exigidos muitas vezes empobrece e limita a compreensão dos temas elencados. Logo, cabe ao professor usar estratégias para que esses temas não percam o seu sentido histórico. O livro didático é uma ferramenta muito importante, principalmente em um país como o Brasil, onde há diversas realidades, mas há a necessidade de complementos, para que o ensino ganhe sentido para os estudantes em sala de aula.

Há duas habilidades da BNCC que dialogam com o tema da cultura africana e afro-brasileira. Melhor dizendo, com a cultura afro-brasileira, pois, o capítulo não se propõe a analisar a cultura africana. O livro didático *História Sociedade e Cidadania*, de 2018, destina apenas um capítulo para tratar da cultura afro-brasileira.

Já a edição de 2009, há um capítulo específico introdutório que aborda a cultura africana e o seu legado no Brasil. Tirando esse capítulo introdutório da edição de 2009, em todo o livro destinado para o oitavo ano não há o diálogo com a temática e o continente

africano. É interessante observar que a edição de 2009 não é amparada pela BNCC, mas pelos PCNs e as Diretrizes Curriculares. Esperávamos que a BNCC fosse um documento que superasse os vícios perpetrados no ensino de História, mas o que vemos é uma proposta que basicamente quase nada mudou. Se analisarmos que a edição 2009 não era amparada pela BNCC, há um capítulo introdutório que se propõe a dialogar com a cultura africana e afro-brasileira, e isso nos faz perceber que houve um retrocesso na abordagem de tal tema, pelo menos na coleção da editora FTD analisada.

A BNCC é um documento normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais para o aluno. Para a nossa análise, há duas habilidades que dialogam com os temas que discutimos. A primeira delas é a habilidade EF08HI19, que aponta o seguinte: “Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas” (Brasil, 2018, p. 427). Como o livro História Sociedade e Cidadania, de 2018, está amparado pela BNCC, há um compromisso dele para atender a demanda do PNL D, pois há uma exigência de tal programa para que os conteúdos presentes nos livros didáticos estejam de acordo com o documento da BNCC. Portanto, esses livros apenas são aprovados em seus editais, caso atendam a essa exigibilidade.

Percebemos que o livro didático História Sociedade e Cidadania, de 2018, busca atender a essa demanda exigida pelo documento da BNCC. Desta forma, nos conteúdos que se propõe a tratar do legado da escravidão no Brasil, tem-se um esforço em estabelecer um diálogo entre eles e temas com diferentes tipos de fontes, tais como: orais, documentais, fotografias, vídeos, imateriais, pinturas e jornalísticas. Contudo, percebemos que na edição desta mesma coleção, do ano de 2009, e que não estava amparada pela BNCC, já havia esta conduta de utilizar fontes para dialogar com os temas propostos.

Por exemplo, na coleção de 2009 foram utilizadas fontes jornalísticas, fotografias, cartas e pinturas. Neste sentido, o documento da BNCC não trouxe uma grande inovação no trato com as fontes em sala de aula.

Sobre esta perspectiva, há que se observar que os PCNs indicavam:

Procuram valorizar o intercâmbio de ideias, sugerindo a análise e interpretação de diferentes fontes e linguagens — imagem, texto, objeto, música etc. —, a comparação entre informações e o debate acerca de

explicações diferentes para um mesmo acontecimento (Brasil, 1998, p. 60).

Essa já era uma prática prevista e utilizada nos livros didáticos antes da aprovação do documento da BNCC.

A segunda habilidade que dialoga diretamente com os conteúdos analisados é a habilidade EF08HI20, que propõe o seguinte: “Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas” (Brasil, 2018, p. 427). Com relação a ela, há um grande esforço da edição de 2018 em atender a essa demanda. Os conteúdos estudados nesse capítulo fazem referência a memoriais de movimentos e de pessoas negras que lutaram e fizeram resistência contra o regime escravista, como, por exemplo, Manoel Congo, principal líder do movimento de resistência na região de Vassouras nos anos de 1838 e 1839. Há também menção a movimentos culturais que perduram até a atualidade, tais como a capoeira e o samba, que são genuinamente ligados à população negra do Brasil. Além disso, o material ressalta personalidades negras que lutaram a favor do movimento abolicionista.

Com relação as ações afirmativas em favor da população negra do país, há um texto de interpretação que aborda a política de cotas no Brasil. Como podemos ver, os conteúdos elencados fomentam a discussão em torno do que é pedido pela habilidade EF08HI20. Todavia, na edição de 2009 (que não está amparada pela BNCC) também se levantam muitas das discussões que são feitas na edição de 2018, com exceção das ações afirmativas em favor da população negra. Como houve a inclusão e discussão em torno das ações afirmativas na edição de 2018, podemos observar que a editora elenca a suas discussões e escolha de conteúdos em torno do que o edital do PNLD exige.

Diante do que foi analisado sobre o contexto e as habilidades da BNCC que interessam para esta dissertação, daremos continuidade de forma mais detalhada como foi a abordagem para o ano de 1888 dos temas que tratam das relações étnico-raciais nas edições didáticas escolhidas para análise. É importante salientar que o intuito deste trabalho é contribuir e evoluir para uma proposta que aborde uma educação antirracista e decolonial. A proposta de material paradidático após a análise é de contribuir para o fomento desta proposta.

2.2 UMA VISÃO GERAL DA COLEÇÃO HISTÓRIA SOCIEDADE E CIDADANIA (VERSÃO 2009 E 2018) DA EDITORA FTD

Os conteúdos que abordam os acontecimentos do ano de 1888 e seus processos estão situados na disciplina de História no oitavo ano do ensino fundamental. Com isso, o recorte analisado nas fontes elencadas são as temáticas que dialogam com a cultura africana e afro-brasileira no contexto da abolição. Os conteúdos articulados neste único capítulo são ações e movimentos de grupos e pessoas que eram a favor ou contra a promulgação da lei que aboliria a escravidão no Brasil. Em meio a esse jogo político, estava todo um grupo de pessoas que ainda era amarrado ao sistema escravocrata, ou seja, os escravizados.

Temos o objetivo de dialogar com as leis 10.639, de 09 de janeiro de 2003, a 11.645, de 2008, pois o recorte do tema escolhido está diretamente ligado a elas e às normas da educação vigentes. Neste sentido, os capítulos selecionados do livro didático referem-se à História do Brasil Imperial (o escravismo no Brasil no século XIX, *plantations* e revoltas de escravizados e abolicionismo, a vida dos recém libertos após a abolição). Foram recortados tópicos relevantes para a pesquisa que tratam da representação da cultura africana e afro-brasileira. A temática selecionada está presente nos livros do oitavo ano do ensino fundamental, sendo parte também da proposta curricular devido à exigência do edital do PNLD para a edição do material didático (Brasil, 2018, p. 32-33).

As duas edições em análise têm formato padrão, capa e projeto gráfico que cumprem os requisitos no que diz respeito à linguagem, ilustrações e durabilidade previstos no PNLD, conforme imagem das capas das duas edições. A da esquerda é da edição de 2009 e a da direita é da edição de 2018.

Figura 2 – Capas dos livros História Sociedade e Cidadania de 2009 (esquerda) e 2018 (direita) da editora FTD



Fonte: (Boulos Júnior, 2009, 2018).

A edição de 2009 é composta de 304 páginas, divididas em quatro unidades e dezesseis capítulos. A edição de 2018, o livro destinado à análise do professor contém 268 páginas com quatro unidades e quatorze capítulos. Há também um complemento de 45 páginas, onde há informações destinadas ao professor, tais como: metodologia da história, metodologia do ensino e aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular e o contexto atual, as seções do livro, projetos de trabalho interdisciplinar, avaliação e referências bibliográficas. Não foi possível encontrar as informações destinadas ao professor na edição de 2009.

A bibliografia do História Sociedade e Cidadania, de 2009, é bem reduzida em relação à história e cultura africana, com apenas duas referências a este tema.¹⁰ Em relação

¹⁰ As referências são:

LOPES, N. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Barsa Planeta, 2008. (Biblioteca Barsa).

à história e cultura dos negros e afro-brasileiros no Brasil, há um total de treze referências bibliográficas sobre, e a bibliografia completa do livro se concentra em quatro páginas. Já a bibliografia da edição História Sociedade e Cidadania, de 2018, é ainda menor do que a edição de 2009, no que diz respeito à história e cultura africana. Possui apenas uma referência a este tema¹¹ e uma espécie manual de como utilizar a história africana em sala de aula. Nela, o material traz a proposta de desconstrução de estereótipos com relação ao continente africano e apresenta uma discussão as várias Áfricas que existem.

Já em relação à história e cultura dos negros e afro-brasileiros no Brasil, há nove referências bibliográficas e a bibliografia completa do livro se concentra em três páginas. Como podemos ver, em vez de aumentar as bibliografias com a temática africana e afro-brasileira, considerando a expansão de estudos e pesquisas sobre as questões étnico-raciais, a História da África e a cultura afro-brasileira, houve uma redução de uma edição para outra. Há que se considerar que a edição de 2009 tem um capítulo introdutório que dialoga com a história africana e seu legado no Brasil, e a edição de 2018 não apresenta este capítulo.

Na primeira página deste capítulo adicional da edição de 2009, há representação em imagens de várias personalidades afro-brasileiras, como Milton Santos, Leci Brandão, Joaquim Barbosa, Lázaro Ramos e outros. Isso mostra que neste primeiro capítulo há a preocupação em trazer para a discussão a representatividade da população negra no Brasil, conforme mostra a figura 3. Esse capítulo quer dialogar com o legado africano presente no território brasileiro. Então no decorrer dele há a preocupação de abordar toda a luta e resistência da população negra desde o continente africano até a atualidade no Brasil. Há também a preocupação de abordar a riqueza da cultura africana e afro-brasileira no território brasileiro.

MESGRAVIS, L. **A colonização da África e da Ásia**. São Paulo: Atual, 1994. (História geral em documentos).

¹¹ HERNANDES, L. L. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

Figura 3 – Página que abre o capítulo 1 da edição de 2009



Fonte: (Boulos Júnior, 2009, p. 10 e 11).

Quando nos deparamos com um capítulo de livro didático como este, o qual coloca o continente africano e as pessoas com ascendência africana no centro da discussão, percebemos que é possível mudar o pensamento colonizador (eurocêntrico) e propor alternativas de pensamento e de entendimento da sociedade. Esse capítulo trabalhado em sala de aula pode ter um impacto muito positivo, principalmente para os estudantes negros. Isso faz toda diferença, pois coloca os africanos e seus descendentes em evidência, e representa um passado glorioso que não apenas sob o estigma da escravização. Tal atuação pode ser significativa no tratamento da cultura Afro-brasileira e evidenciar seu pensamento, seu passado; logo, não é tratá-la como um tema marginal e, sim, central.

Molefi Kete Asante (2016) é um autor que trabalha com a teoria da Afrocentricidade, a qual propõe repensar a caixa conceitual que aprisionou os africanos no paradigma ocidental. Busca, neste sentido, trazer o africano como agente da sua própria ação, mudança e transformação, ideias e culturas. O autor retrata que sobre africano, ao ter sido expulsos ou arrancados dos seus lugares de sujeitos na história, devido às políticas da Europa da escravização e colonização, repercutiram graves problemas políticos,

conceituais, culturais e sociais.

A Afrocentricidade, segundo o autor, é uma afirmação do lugar de sujeito dos africanos dentro de sua própria história e experiências, sendo, neste sentido, uma rejeição da marginalidade e da alteridade, frequentemente expressas nos paradigmas comuns da dominação conceitual europeia. Ou seja, a Afrocentricidade é ao mesmo tempo uma crítica e um enfrentamento à dominação cultural e econômica diante da hegemonia eurocêntrica.

Segundo Asante (2016), a Afrocentricidade é um conceito, é uma ideia que articula um poderoso enfrentamento contra a hegemonia europeia particularista e patriarcal, e que questiona as ideias epistemológicas e experiências culturais que estão enraizadas no pensamento ocidental. No campo intelectual, a Afrocentricidade se anuncia como uma forma de ideologia antirracista, antiburguesa e antissexista, pois é uma forma de renovação e inovação. Ela se coloca como agente da fala, da escrita, propõe argumentação de temas que são vistos como marginal pelo pensamento eurocêntrico imposto.

Com isso dito, os Afrocentristas assumem que é possível, sim, os africanos se libertarem das estruturas racistas impostas pelo pensamento vigente. Para que isso ocorra, precisamos buscar respostas nas categorias de espaço-tempo que são anti-hegemônicas, que são as categorias que colocam a Africanidade no centro da análise, e as questões africanas e dos povos africanos como agentes dos seus próprios contextos. Neste sentido, o pensamento Afrocentrista luta contra a definição de africanos e seus descendentes como marginais e marginalizados nos processos históricos do mundo. Se nos calarmos e aceitarmos o pensamento imposto, não teremos esperança de reverter a degradação dos oprimidos, no caso, os africanos e seus descendentes.

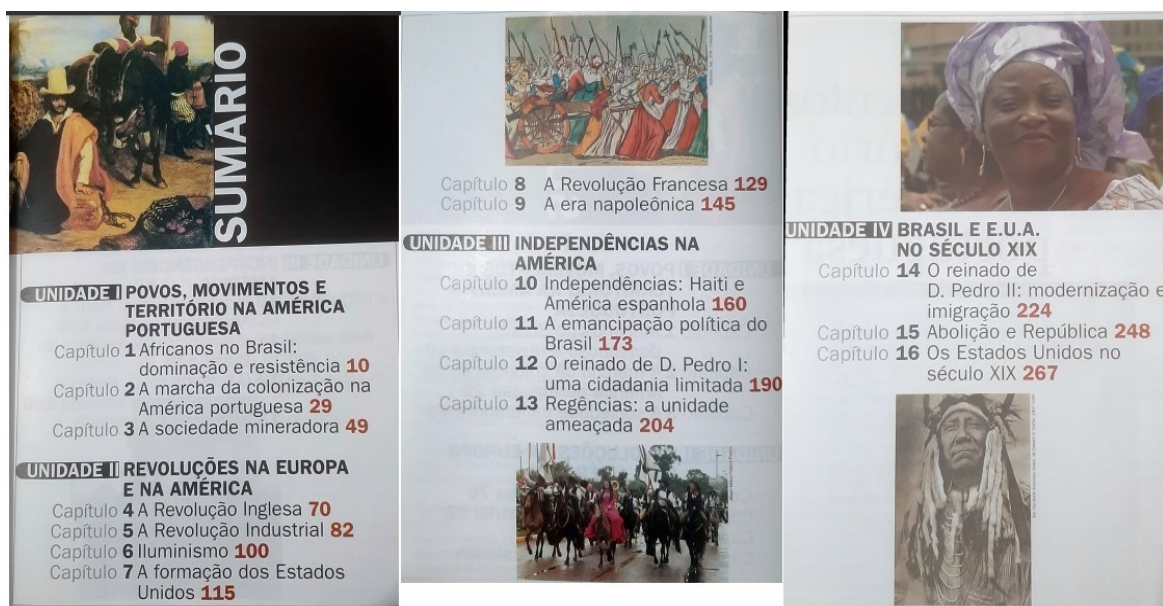
Sobre este tema, percebemos em sala de aula o quanto é constrangedor lecionar conteúdos para os estudantes sobre a perspectiva eurocêntrica. Particularmente, na realidade da sala de aula já me deparei com situações em que a maioria dos estudantes são pessoas negras, mas ao utilizar o material didático, há toda uma perspectiva que não dialoga com a realidade de tais discentes.

Muitas vezes, o material não está apropriado para essa realidade em que a maioria dos estudantes são negros, e ao utilizar imagens e textos com viés preconceituoso, já me deparei com situações desconfortáveis e conflituosas como piadas, preconceitos e até

mesmo racismo entre os estudantes, cabendo uma intervenção do professor diante das manifestações. São situações que poderiam ser evitadas se o material adotasse outros tipos de perspectivas em sua abordagem, por exemplo, a Afrocentrista.

Retomando a análise, diante de todo o conteúdo presente nos livros pesquisados, há uma grande predominância daqueles voltados para o continente europeu e americano. Há quatro capítulos que se propõem a tratar diretamente dos conteúdos relacionados ao continente europeu e um sobre o imperialismo, que é diretamente ligado aos países europeus. Há dois deles que se propõem a falar dos Estados Unidos e sobre a América espanhola, sobrando seis capítulos destinados à história do Brasil. Nas duas edições pesquisadas, há predominância de uma história voltada para a perspectiva eurocêntrica. Nas imagens a seguir, retiradas das edições analisadas, temos os sumários dos dois exemplares.

Figura 4 – Sumário da edição de 2009



Fonte: Boulos Júnior, 2009, p. 5, 6 e 7.

Figura 5 – Sumário da edição 2018

SUMÁRIO			
UNIDADE I		UNIDADE II	
CAPÍTULO 1 ILUMINISMO 6		CAPÍTULO 5 REBELIÕES NA AMÉRICA PORTUGUESA 68	
Progresso, otimismo e Deus 8		A Revolta de Beckman (1684) 69	
Alguns pensadores iluministas 8		A Guerra dos Emboabas (1707-1709) 70	
A enciclopédia dos iluministas 11		A Guerra dos Mascates (1710-1711) 71	
O Iluminismo na economia 14		A Revolta de Vila Rica (1720) 72	
Adam Smith e o liberalismo econômico 14		Impostos e mais impostos 73	
ATIVIDADES 15		Cobrança e desvios 74	
CAPÍTULO 2 REVOLUÇÕES NA INGLATERRA 18		Mineração e mercado interno 74	
Política e sociedade na 19		A Conjuracão Mineira (1789) 76	
Inglaterra do século XVI 19		Denúncia, prisão e sentença 79	
Monarquia x Parlamento no século XVII 20		A Conjuracão Baiana (1798) 79	
A Era Cromwell 22		ATIVIDADES 82	
A república de Cromwell 22		CAPÍTULO 6 A FORMAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS 88	
A deposição de Ricardo Cromwell 22		Colonização inglesa da América 90	
e a volta da monarquia na Inglaterra 24		A segunda tentativa inglesa 91	
A Revolução Gloriosa (1688) 25		Economia colonial 92	
O significado da Revolução Gloriosa 26		A Inglaterra aberta o laço 94	
ATIVIDADES 27		O processo de independência 95	
CAPÍTULO 3 REVOLUÇÃO INDUSTRIAL 31		O movimento de independência 96	
Do artesanato à maquinofatura 32		A Constituição dos Estados Unidos 96	
O pioneirismo inglês 33		Uma cidadania limitada 97	
As máquinas 33		ATIVIDADES 98	
Inventos aplicados à indústria 34		CAPÍTULO 7 INDEPENDÊNCIAS: HAITI E AMÉRICA ESPANHOLA 103	
Indústria e mudanças socioeconômicas 36		Independência em 103	
Impactos da Revolução Industrial 36		São Domingos (atual Haiti) 104	
ATIVIDADES 39		A formação do Haiti 106	
CAPÍTULO 4 A REVOLUÇÃO FRANCESA E A ERA NAPOLEÔNICA 44		A Revolta de Túpac Amaru 107	
O Antigo Regime 45		América espanhola: população e etnias 108	
França do Antigo Regime 46		O Império espanhol em crise 109	
A convocação dos Estados Gerais 47		Guerras de independência na América 110	
O processo revolucionário 48		As independências na América do Sul 110	
A Assembleia Nacional Constituinte 48		A independência do México 113	
A Monarquia Constitucional 49		Exclusão e marginalização na América 114	
A Convenção Nacional 50		ATIVIDADES 116	
A Era Napoleônica 54		CAPÍTULO 8 A CHEGADA DA FAMÍLIA REAL E A EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DO BRASIL 120	
O Consulado 54		A vinda de D. João para o Brasil 121	
O Império 57		A interiorização da metrópole 122	
O Congresso de Viena 61		A abertura dos portos 122	
ATIVIDADES 62		O Tratado de Comércio e Navegação com a Inglaterra 123	
		A administração joanina 124	
		Insurreição Pernambucana (1817) 126	
		A Revolução Liberal do Porto 128	
		A emancipação política do Brasil 129	
		ATIVIDADES 131	
		UNIDADE III	
		CAPÍTULO 9 O REINADO DE D. PEDRO I: UMA CIDADANIA LIMITADA 136	
		As lutas pela independência 137	
		O reconhecimento e o preço da independência 139	
		Uma constituição para o Brasil 140	
		A Constituição do Império 141	
		A Confederação do Equador 142	
		D. Pedro I, cada vez mais impopular 144	
		A Questão da Cigolândia 145	
		A sucessão do trono português 145	
		A abdicação de D. Pedro I 146	
		ATIVIDADES 147	
		CAPÍTULO 10 REGÊNCIAS: A UNIDADE AMEAÇADA 152	
		Regências: um período movimentado 153	
		História política 153	
		Regência Trina Permanente 154	
		O Ato Adicional de 1834 155	
		Regência Uma de Feijó 156	
		A Regência de Araújo Lima 156	
		As rebeliões regenciais 157	
		Cabanagem (1835-1840): Grão-Pará 158	
		Guerra dos Farrapos (1835-1845): Rio Grande do Sul e Santa Catarina 160	
		Revolta dos Malês (1835): Bahia 164	
		Sabinada (1837-1838): Bahia 166	
		Balaia (1838-1841): Maranhão e Piauí 167	
		ATIVIDADES 169	
		CAPÍTULO 11 SEGUNDO REINADO: POLÍTICA, ECONOMIA E GUERRA 178	
		O golpe da maioria 179	
		Política, violência e fraude no Império 180	
		A Revolução Praieira 181	
		O poder do imperador 182	
		Economia do Segundo Reinado 183	
		O café na liderança 183	
		O mercado interno no Império 184	
		Modernização do Império: indústrias e ferrovias 186	
		A pressão inglesa e o fim do tráfico 188	
		A Lei Eusébio de Queirós e a Lei de Terras 190	
		O tráfico interprovincial 190	
		A Guerra do Paraguai 192	
		Consequências da guerra 195	
		ATIVIDADES 196	
		CAPÍTULO 12 ABOLIÇÃO, IMIGRAÇÃO E INDIGENISMO NO IMPÉRIO 203	
		A Abolição 204	
		A resistência dos escravizados 204	
		O movimento abolicionista 206	
		As leis e a realidade 208	
		A vida difícil dos recém-libertos 210	
		Imigração 214	
		O sistema de parceria: uma experiência pioneira 214	
		Alemães, italianos e poloneses 217	
		Romantismo 218	
		ATIVIDADES 219	
		UNIDADE IV	
		CAPÍTULO 13 INDUSTRIALIZAÇÃO, IMPERIALISMO E RESISTÊNCIA 228	
		Segunda fase da Revolução Industrial 227	
		A concentração de capital 229	
		O imperialismo 230	
		Teorias racistas do século XIX 231	
		O imperialismo na África 232	
		Franceses onde hoje é a Argélia 232	
		Belgas na bacia do rio Congo 233	
		Britânicos na África 234	
		A resistência africana 235	
		A Rebelião Ashanti 235	
		Alemães, portugueses e espanhóis na África 236	
		A Conferência de Berlim 236	
		Partilha da Ásia 238	
		Britânicos na Índia 238	
		Britânicos na China 239	
		ATIVIDADES 241	
		CAPÍTULO 14 ESTADOS UNIDOS E AMÉRICA LATINA NO SÉCULO XIX 247	
		A Marcha para o Oeste 248	
		Acordos, guerra e ouro 250	
		A guerra civil norte-americana 252	
		Prosperidade e intervencionismo 256	
		O imperialismo estadunidense 257	
		ATIVIDADES 259	
		BIBLIOGRAFIA 265	
		MAPAS 268	

Fonte: Boulos Júnior, 2018, p. 4 e 5.

É interessante analisarmos a diferença na apresentação dos sumários nas duas edições. O de 2009 traz visualmente muitas referências em forma de imagens para apresentar as unidades, o que já instiga curiosidade sobre o que virá na apresentação dos conteúdos. Destacamos a apresentação da unidade IV, que traz a imagem de uma mulher negra acompanhada de outras pessoas também negras, com vestimentas características da cultura afro-brasileira e africana, passando a ideia de orgulho por estar vestindo aquele traje e participando do movimento em questão.

Outra imagem que merece destaque é a do indígena com vestimentas típicas de sua cultura, demonstrando orgulho ao realizar aquele ato. As duas imagens que destacamos nos trazem várias referências em relação às suas raízes, cultura ou ao orgulho de seu povo. Já na apresentação do sumário da edição de 2018, deparamo-nos com uma página sem imagens, sem referências visuais, apenas com o texto apresentando as unidades do livro. O que será que aconteceu para que houvesse essa mudança de uma edição para outra?

Vemos que no cronograma dos conteúdos a serem abordados na disciplina de História do oitavo ano, há apenas um capítulo que é destinado ao trabalho do conteúdo que se propõe a tratar da cultura africana e afro-brasileira dentro dos conteúdos de História no Brasil. O título dos capítulos em questão são: “Abolição e República”, na edição de 2009, e “Abolição, imigração e indigenismo no Império”, na edição de 2018.

Percebemos que os conteúdos que abordam a cultura africana e afro-brasileira são bem reduzidos, pelo menos nas fontes analisadas. Um exemplo é a quantidade de páginas utilizadas para retratar o tema em questão. Na edição de 2009, foram utilizadas entre textos e imagens apenas cinco páginas e meia, enquanto na de 2018 foram empregadas um total de nove páginas na abordagem do tema analisado.

Na edição de 2009, conforme mencionado anteriormente, há um capítulo inicial com 18 páginas que se propõe a falar da cultura africana e afro-brasileira. É importante ressaltar que no ano de 2009 esse capítulo introdutório foi possível em função da exigência desta abordagem por meio das leis 10.639 e 11.645.

Contudo, há o que se questionar, pois quase dez anos separa uma edição da outra, e a edição de 2018 retira esse capítulo introdutório de suas páginas. Neste sentido, devemos indagar: O que aconteceu? Se no ano de 2009 havia 18 páginas a mais para tratar sobre o tema, era de se esperar a ampliação desse conteúdo, mas o que vemos é contrário, ou seja, em vez de aumentar, há uma drástica diminuição do conteúdo que propõe a abordar a questão africana e afro-brasileira. Será que isso ocorreu a partir da aprovação da BNCC? Veremos se a aprovação de tal documento em 2018 abre margem para outras interpretações das normas e leis da educação.

2.3 UMA ABORDAGEM DO MOVIMENTO ABOLICIONISTA NO ANO DE 1888 NO LIVRO DIDÁTICO

Analisando a fonte escolhida mais detalhadamente, ou seja, os livros da editora FTD História Sociedade e Cidadania, edições de 2009 e de 2018, deparamos com algo bem inusitado. O trecho inicial aborda em termos gerais o que foi a abolição. Mas para nossa surpresa, o trecho que abre o capítulo 15 da edição de 2009 e o capítulo 12 da edição de 2018 é exatamente igual. A diferença temporal de uma edição para outra é exatamente de 9 anos, e neste período se esperava que houvesse mudanças nas abordagens

historiográficas e no próprio texto do livro, tendo em vista que a historiografia está em constante revisão, principalmente sobre o tema das relações étnico-raciais, o qual ganhou destaque nos discursos no campo historiográfico, tanto na academia quanto na sala de aula. Contudo, percebemos que a editora continua reproduzindo continuamente parte dos seus textos de uma edição para outra. Não há a preocupação de revisar ou acrescentar algo ao texto das novas edições. Segue o trecho para análise:

A Abolição

A pressão inglesa pelo fim do tráfico e a Lei Eusébio de Queirós (1850), que proibiu a entrada de escravos no Brasil, representaram um duro golpe contra a escravidão. Mas o processo que levou ao fim da escravidão no Império se iniciou antes dessa lei e se prolongou por quase todo o século XIX. Entre os fatores que contribuíram para a Abolição, cabe citar: a resistência dos próprios escravizados e o movimento abolicionista (Boulos Júnior, 2018, p. 204).

Com relação ao conteúdo apresentado no trecho que trata da abolição de forma geral, o texto destaca a importância da Lei Eusébio de Queirós (1850), que tinha o objetivo de proibir o tráfico de escravos no Brasil e proibia a entrada de africanos escravizados no país. Mas o texto do livro enfatiza a importância da participação inglesa nesse processo, que pressionava o governo brasileiro pelo fim do tráfico negreiro no país. Contudo, é importante perceber o quanto há o interesse de mostrar a participação de um país europeu no processo de abolição no Brasil.

Havia tantos outros exemplos e iniciativas que poderiam ser utilizadas nesse trecho, por exemplo, dar destaque para a participação dos escravizados nesse processo e as suas lutas pela abolição. Contudo, há a recorrência de um diálogo voltado para a participação europeia, ou seja, o velho discurso de que o homem branco influenciou diretamente a emancipação do trabalho escravo no país. Será que isso pode ser considerado proposital? Ou é apenas um vício do hábito? São ponderações a considerar. É claro que no referido trecho houve a preocupação de citar, mesmo que de forma breve, a importância da resistência dos próprios escravizados neste processo. Aqui notamos a importância das novas historiografias que se propõem a inserir o protagonismo dos africanos e afro-brasileiros no movimento abolicionista. Isso é de fundamental importância para abrir uma discussão em torno de uma educação antirracista e

descolonizadora.

Notamos que o novo tópico apresentado possui o mesmo título “A resistência dos escravizados” e que há o mesmo texto na primeira e metade do segundo parágrafo de ambas as edições. Este texto ressalta a resistência protagonizada pelos escravizados, tais como: desobediência, formação de quilombos, levantes urbanos, e busca por liberdade para praticarem suas religiões.

Enquanto durou a escravidão, houve resistência. Os escravizados resistiam por meio da desobediência, da fuga e formação de quilombos, dos levantes urbanos e da busca por liberdade para praticar suas culturas e religiões. Um exemplo expressivo da resistência dos escravizados no século XIX foi o ciclo de revoltas lideradas por eles na Bahia entre 1807 e 1835. Segundo o historiador João José Reis, naqueles anos a Bahia foi palco de mais de 20 revoltas e conspirações promovidas pelos africanos e seus descendentes (Boulos Júnior, 2018, p. 204).

No segundo parágrafo deste tópico, há a preocupação de citar um movimento de resistência que aconteceu no Brasil durante o sistema escravocrata e citar seus respectivos líderes. O mesmo texto está presente nas duas edições das fontes estudadas, e apresenta o movimento que ocorreu na Bahia entre os anos de 1807 e 1835. Ele salienta a participação de africanos e seus descendentes neste movimento. A única diferença de uma edição para outra é que na edição de 2018 há a citação do movimento liderado por Manuel Congo, que ocorreu na cidade de Vassouras, no Vale do Paraíba Fluminense.

Na edição de 2018, reaproveitam todo o texto publicado na de 2009, e no final citam o movimento liderado por Manuel Congo. Aqui podemos notar que a edição de 2018 menciona o movimento ocorrido em Vassouras para atender as demandas da BNCC, pois, a habilidade EF08HI19 discorre sobre a necessidade de abordar o legado da população negra no Brasil e nas Américas, além de terem que utilizar fontes históricas para dialogar com esses temas. Com isso, a utilização do movimento liderado por Manuel Congo¹² apresentado no livro didático de 2018 da editora FTD tem o intuito de atender as

¹² Revolta de Manuel Congo Considerada [...] uma das mais importantes rebeliões escravas ocorridas no Brasil monárquico. O levante liderado por Manuel Congo estourou na região de Pati do Alferes [...] Vassouras, em novembro de 1838. Revoltaram-se os escravos em importantíssima região da expansão cafeeira no vale do Paraíba fluminense [...]. [...] Não chegou propriamente a ser erigido um quilombo organizado sob a chefia de Manuel Congo nas matas de Pati do Alferes, mas uma luta de resistência de escravos que haviam fugido de várias fazendas da região entre 6 e

exigências demandadas pela BNCC. Para isso, há também um *link* de uma entrevista com o historiador João José Reis, falando sobre a escravidão no Brasil. Essa é uma estratégia válida, que ao mesmo tempo apresenta um historiador especialista no tema, que é uma fonte que ajuda a complementar o ensino praticado em sala de aula. Desta forma, essas são estratégias utilizadas pela editora na edição de 2018 para atender as demandas do documento da BNCC.

O texto que aborda o movimento ocorrido em Vassouras vem na seção “Para Refletir”, e traz o título chamativo em letras grandes na cor azul, o qual ocupa toda a página do livro, com o plano de fundo colorido em tom claro. Essa seção é destinada para levantar uma questão problematizadora, e é uma área de reflexão sobre a história que está sendo desenvolvida naquele capítulo. Não havia esse espaço na edição do livro de 2009, e talvez essa seja uma estratégia utilizada na edição de 2018 para atender a demanda da BNCC.

Nesse espaço, há o texto que dialoga com o que ocorreu no movimento liderado por Manuel Congo. O texto em questão é do Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889) organizado por Ronaldo Vainfas. Do lado do texto há uma fotografia do memorial feito em homenagem a essa resistência, no ano de 1996, que foi batizado de Memorial Manuel Congo e foi construído no local de sua morte. A apresentação desse movimento de resistência é uma ótima estratégia para enriquecer o debate em torno do ensino de História em sala de aula, pois são questões muito pertinentes e que ajudam a conhecer o protagonismo da população negra do Brasil. Por isso, a importância das leis 10.639 e 11.645 em exigir a adoção de diálogos com a história africana e afro-brasileira, como podemos ver nos livros da editora FTD. Todavia, há muita coisa a ser corrigida ainda. Na

10 de novembro de 1838. [...] A repressão não tardou, enviando-se a Guarda Nacional no encalço dos fugitivos, que se concentravam nas matas com víveres, armas e ferramentas de todo tipo saqueados nas fazendas de origem. Travou-se combate logo no dia 11 de novembro, no qual morreram sete cativos, 23 ficaram feridos e os demais fugiram, sendo boa parte deles recapturada depois. [...] Dos rebeldes recapturados, 16 foram julgados, em [...] 1839, todos acusados do crime de insurreição [...]. Deles, Justino Benguela, Antônio Magro, Pedro Dias, Belarmino Congo, Miguel Crioulo, Canuto Moçambique e Afonso Angola foram incurso no artigo 60 do Código Criminal e condenados a 650 açoites, 50 por dia, e a andarem por três anos com gonzos de ferro ao pescoço [...]. Manuel Congo foi condenado à forca como cabeça da insurreição [...], sentença executada em 6 de novembro de 1839.

VAINFAS, Ronaldo (Org.) **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 638-639.

figura 6 há a imagem da página em questão:

Figura 6 - Memorial Manuel Congo

PARA REFLETIR

Revolta de Manuel Congo

Considerada [...] uma das mais importantes rebeliões escravas ocorridas no Brasil monárquico, o levante liderado por Manuel Congo estourou na região de Pati do Alferes, [...] **Vassouras**, em novembro de 1838. Revoltaram-se os escravos em importantíssima região da expansão cafeeira no vale do Paraíba fluminense [...].


[...] Não chegou propriamente a ser erigido um quilombo organizado sob a chefia de Manuel Congo nas matas de Pati do Alferes, mas uma luta de resistência de escravos que haviam fugido de várias fazendas da região entre 6 e 10 de novembro de 1838. [...] A repressão não tardou, enviando-se a Guarda Nacional no encalço dos fugitivos, que se concentravam nas matas com víveres, armas e ferramentas de todo tipo saqueados nas fazendas de origem. Travou-se combate logo no dia 11 de novembro, no qual morreram sete cativos, 23 ficaram feridos e os demais fugiram, sendo boa parte deles recapturada depois. [...]

Dos rebeldes recapturados, 16 foram julgados, em [...] 1839, todos acusados do crime de insurreição [...]. Deles, Justino Benguela, Antônio Magro, Pedro Dias, Belarmino Congo, Miguel Crioulo, Canuto Moçambique e Afonso Angola foram incurso no artigo 60 do Código Criminal e condenados a 650 açoites, 50 por dia, e a andarem por três anos com **gonzos** de ferro ao pescoço [...]. Manuel Congo foi condenado à forca como cabeça da insurreição [...], sentença executada em 6 de novembro de 1839.

Vassouras: atualmente município do Estado do Rio de Janeiro.

Gonzo: argola de ferro.

VAINFAS, Ronaldo (Org.) *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 638-639.



Memorial Manuel Congo edificado em 1996 no local de sua morte, em homenagem à sua luta por liberdade. Arredores da cidade de Vassouras (RJ), 2013.

- a) Como o autor caracteriza a revolta liderada por Manuel Congo?
- b) A quem coube a repressão da Revolta de Manuel Congo? Por quê?
- c) O que é possível saber sobre os rebeldes com base em seus nomes?
- d) O que se pode concluir sobre a escravidão no Império brasileiro com base na punição dada aos rebeldes liderados por Manuel Congo?

205

Fonte: Boulos Júnior, 2018, p. 205.

Se analisarmos o texto que aborda o movimento de Vassouras, há muitos elementos que desconstruem as narrativas que eram utilizadas até bem recentemente nos livros didáticos, segundo as quais o processo que levou à abolição do sistema escravista geralmente retratava os escravizados como indivíduos passivos, e que a abolição foi um presente cedido pela princesa Isabel.

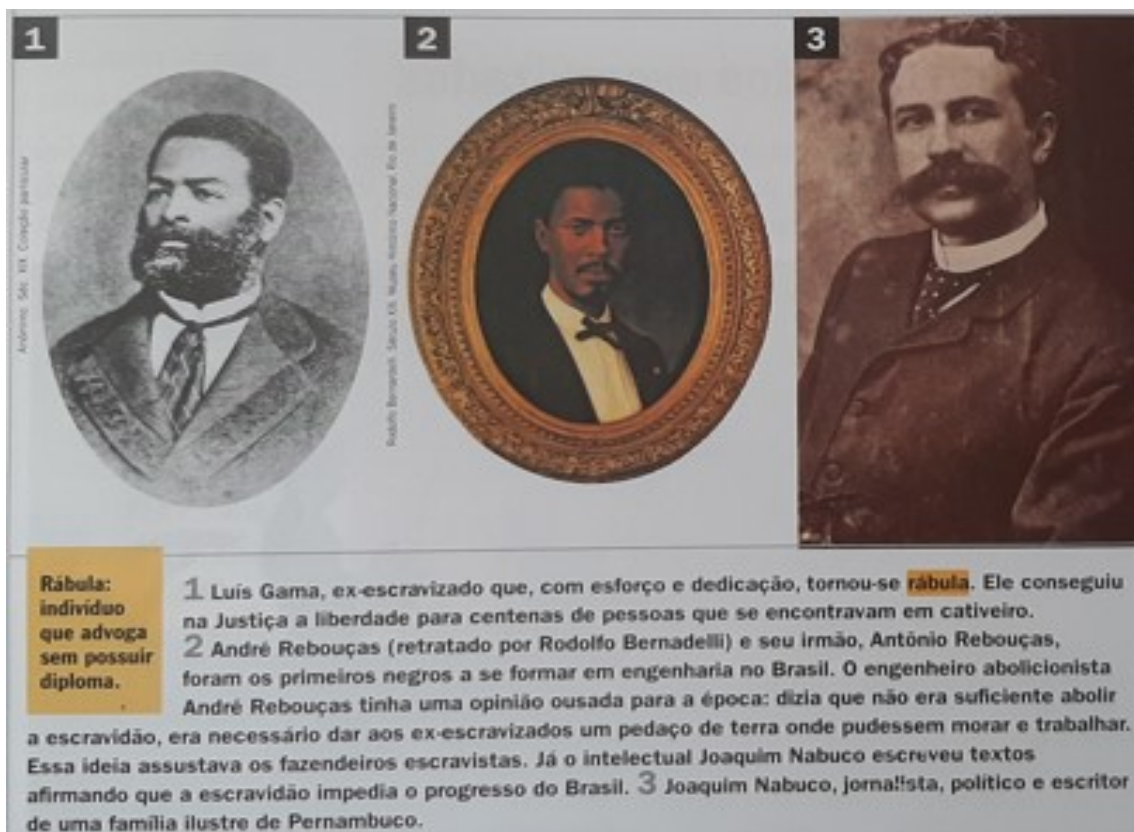
Colocar um texto que questiona essa passividade da população escravizada como as mostra como contestadoras do sistema que era vigente naquele momento, faz com que elas sejam colocadas no centro, no protagonismo de sua própria história. Dá-se um novo sentido para história, principalmente para o estudante que é negro e está em sala de aula vendo essa representatividade. Isso permite mudar a forma como se vê e compreende a história. Esses são exemplos mínimos, mas que podem ser utilizados para formar uma verdadeira educação antirracista.

As leis 10.639 e 11.645 são de suma importância para colocarmos em evidência o pensamento, a história e a cultura das pessoas que foram e são marginalizadas no nosso contexto educacional. O sistema é falho e por isso precisamos mudá-lo. Assim, apenas com esse pensamento podemos propor uma educação verdadeiramente antirracista e descolonizada do monopólio de uma vertente única de pensamento. A sala de aula hoje deve abarcar todas as várias correntes de pensamento, seja a dos indígenas, dos afrodescendentes, dos asiáticos, das mulheres etc. A representação de cada linha de pensamento deve estar presente e não apenas o monopólio de uma única corrente da qual estamos bastante familiarizados.

O próximo tópico de análise vai retratar o movimento abolicionista. O início do texto explica o que foi o movimento abolicionista, o qual se posicionava contrário ao sistema escravista, e que passava suas mensagens através de charges, artigos, passeatas e comícios. O texto utilizado é da historiadora Hebe Mattos, que faz um relato dos principais abolicionistas do século XIX, tais como: Luiz Gama, José do Patrocínio, André Rebouças e Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo.

O título do texto que apresenta esses abolicionistas é “Homens de luta” e utiliza os retratos dessas personalidades para dialogar com os seus feitos no processo do movimento abolicionista, segundo revelam as figuras 7 e 8:

Figura 7 – Retratação de abolicionistas negros na edição de 2009




Fonte: Boulos Júnior, 2009, p. 250.

Figura 8 – Retratação de abolicionistas negros na edição de 2018

PARA SABER MAIS


Homens de luta

André Rebouças (1838-1898). Filho do conselheiro Antônio Pereira Rebouças, político e advogado [...], e de Carolina Pinto Rebouças, nasceu na Bahia, mudou-se para a Corte, estudou na Escola Militar, e formou-se engenheiro. Em visita aos EUA nos anos 1870 revoltou-se com a segregação racial e mais tarde aderiu à Sociedade Brasileira contra a Escravidão e à Confederação Abolicionista. Monarquista, exilou-se junto com a família imperial, em 1889.




Retrato de André Rebouças, século XIX. Óleo sobre tela, de Rodolfo Bernardelli. Museu Histórico Nacional.

José do Patrocínio (1854-1905). Filho [...] do dono de escravos João Carlos Monteiro e de sua escrava Justina do Espírito Santo, nasceu em Campos dos Goytacazes, no Rio de Janeiro. Farmacêutico, optou pelo jornalismo atuando em periódicos abolicionistas como a *Gazeta de Notícias* e *Gazeta da Tarde*. Com André Rebouças lançou, em 1883, o *Manifesto da Confederação Abolicionista*, e ao lado de Joaquim Nabuco fundou a Sociedade Brasileira contra a Escravidão. Editor de *O Abolicionista*, para ele a Abolição deveria ser sem indenização aos senhores, mas com educação e trabalho para todos.




Retrato de José do Patrocínio, c. 1880.

Luiz Gama (1830-1882). Nasceu em Salvador, filho de um fidalgo português com a negra Luiza Mahin. Apesar de livre, seu pai o vendeu como escravo em São Paulo. Foi escrivo, poeta, jornalista e “advogado” de escravos, sem diploma – tinha apenas uma provisão do governo. Em 1881, criou a Caixa Emancipadora Luiz Gama para a compra de alforrias.



O líder abolicionista e ex-escravo brasileiro Luiz Gama, numa imagem por volta de 1880.

Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo nasceu em 1849, no Recife, onde se formou em Direito. Desde os tempos de estudante já escrevia textos em favor da Abolição. Em 1880, participou da fundação da Sociedade Brasileira contra a Escravidão. Por seu espírito combativo foi apelidado Leão do Norte. As obras de Joaquim Nabuco *O abolicionismo* e *Um estadista do Império* são clássicos da literatura brasileira. Nesta última, Nabuco conta a biografia de seu pai e trabalha temas sociais envolvendo a questão da cidadania. Sua obra é hoje uma referência para quem quer conhecer o Império e a escravidão no Brasil.



Joaquim Nabuco, jurista, jornalista, político e escritor de uma família ilustre de Pernambuco, em fotografia de c. 1890. Defendia a ideia de que a escravidão impedia o progresso do Brasil.

MATTOS, Hebe M. A face negra da abolição. *Revista Nossa História*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 19, p. 20, maio 2005.

Fonte: Boulos Júnior, 2018, p. 206.

Essa iniciativa de falar sobre os abolicionistas e mostrar o retrato deles é uma ótima estratégia utilizada pelo livro didático, pois ao mostrar os retratos, os estudantes percebem que a maioria destas personalidades são pessoas negras. Isso é uma forma de dar o protagonismo do movimento abolicionista também para os negros e mostrar que durante a escravidão elas não eram todas escravizadas, ou seja, existiam pessoas letradas que lutavam pelos direitos de seus concidadãos.

Entretanto, devemos tomar cuidado para não desmerecer as resistências e movimentos das pessoas escravizadas que não eram letradas. Logo, devemos mostrar também a importância destas ações nos seus respectivos movimentos, e não colocar uma como superior a outra, senão cairíamos na mesma lógica implementada na história eurocêntrica, ou seja, que coloca o continente europeu no centro da discussão histórica, usando como justificativa a civilidade.

Maria Helena Machado (1994) faz uma sistemática análise no seu livro “O Plano e o Pânico Movimentos Sociais na Década da Abolição”. Neste trabalho a autora aborda a participação dos escravizados no processo que seguiu à emancipação do trabalho escravo no Brasil. Em suas análises, a autora nos mostra que houve uma ampla participação dos escravizados em todo esse movimento, desde fugas, contestação ao senhor, enfrentamentos, formação de quilombos e até assassinato aos senhores e seus apoiadores. Sobre isso, Machado (1994) diz:

A agitação da escravaria da Província, o avolumar dos crimes, das sublevações e das fugas de escravos, a crescente perda de controle dos senhores sobre plantéis inteiros, embora, enquanto eventos mais ou menos isolados, não apresentem grande novidade nos quadros da escravidão, sempre tumultuado pela rebeldia escrava, ganhavam, nos anos 80, novas conotações (Machado, 1994, p. 91).

Maria Helena Machado é pertencente ao quadro dos estudiosos que ajudaram a construir uma nova narrativa para a História dos escravizados, dos libertos e da população negra como um todo. O seu trabalho é muito necessário, pois ajuda a desconstruir toda uma narrativa que privilegia o homem branco como o detentor dos grandes feitos. São trabalhos como esse que colocam como protagonistas as pessoas que foram e são marginalizadas até a atualidade. A população negra é sinônimo de resistência e de luta e isso é evidenciado nas novas historiografias. Na atualidade, percebemos o quanto é

importante iniciativas como essa, pois as narrativas são o que constrói a história de uma nação. Por isso devemos defender o protagonismo da população negra e indígena, as quais também fazem parte desta grande nação.

É interessante notar que nas duas edições da FTD os textos são praticamente iguais, com poucas mudanças de um para o outro, como podemos ver no excerto a seguir, constante nas duas edições:

O abolicionismo foi um movimento social pelo fim da escravidão, que se estendeu por quase todo o século XIX. Os abolicionistas divulgavam sua mensagem por meio de artigos, caricaturas, passeatas e comícios sempre muito concorridos. Entre os abolicionistas havia Pessoas de diferentes origens e etnias. Com o fim da Guerra do Paraguai, em 1870, a campanha abolicionista popularizou-se e conquistou adeptos, inclusive entre os oficiais do Exército. Estes passaram a ver com grande simpatia os negros que lutaram ao lado deles nos campos de batalha. Além de toda a pressão interna pela Abolição, muitos governos estrangeiros pediam, por meio de seus diplomatas, que D. Pedro II acabasse com a escravidão no Brasil. Pressionado, o governo imperial brasileiro pôs em prática seu plano de abolir a escravidão de forma lenta e gradual e, para isso, aprovou as chamadas leis abolicionistas (Boulos Júnior, 2009, p. 250).

Uma das fontes utilizadas pelo livro didático e que é riquíssima para a compreensão do contexto histórico estudado é a utilização de charges e gravuras, que geralmente são retiradas das publicações da imprensa que coexistia no contexto estudado.

Uma fonte bastante utilizada, principalmente quando se fala do contexto do sistema escravocrata e do movimento abolicionista, é a *Revista Ilustrada* de Angelo Agostini. Marcelo Balaban (2015) é um dos principais pesquisadores sobre a fonte mencionada e do seu fundador. Em sua análise, o autor comenta que, por ser um dos principais periódicos abolicionistas da época de sua publicação, é muito utilizado como fonte. Contudo, Balaban (2015) salienta sobre a ambiguidade do periódico, pois, para ele, as gravuras e charges utilizadas no periódico são carregadas de preconceitos, principalmente na retratação dos escravizados e dos libertos. Assim, diz ele, “é curioso observar como um autor identificado por seu empenho em favor dos escravos produz conteúdo tão fortemente marcado por uma visão racializada; neste caso diria, sem reboço, ser diretamente racista” (Balaban, 2015, p. 433, 434).

O mesmo autor ainda salienta que o periódico era um instrumento utilizado para

denunciar as barbáries do sistema escravocrata através de suas matérias e, principalmente, das gravuras e charges, pois reafirmava que não havia caminho humano dentro da escravidão. Balaban (2015) adverte não se deixar enganar apenas por esse papel do periódico, uma vez que por trás destas gravuras, imagens e das matérias da *Revista Ilustrada* figurava uma narrativa velada da ineficiência dos escravizados de não conseguir sair daquela situação, se não fosse pela ajuda dos homens brancos.

Para o autor, o periódico utilizava as denúncias ao sistema escravista para reforçar a superioridade do homem branco abolicionista e sobre a importância de eles conduzirem o processo de emancipação do trabalho escravo, enquanto os próprios escravizados aguardavam pelo dia que isso acontecesse.

Ao final, parece que os esforços de Angelo Agostini e de seus colegas abolicionistas lograram êxito: ao mesmo tempo que contribuíram para a extinção da escravidão, produziram a imagem do ente incapaz, vadio, perigoso, desfigurado e oprimido que deveria ser cuidado, guiado e instruído, por não ser considerado pronto para dirigir seu próprio destino (Balaban, 2015, p. 439).

Com isso posto, na edição de 2009 e na edição de 2018 do livro didático analisado, há uma gravura de Angelo Agostini que retrata um soldado negro que volta da Guerra do Paraguai (que lutava por uma pátria livre). No Brasil, depara-se com a realidade do sistema escravocrata, no qual seus compatriotas eram açoitados e forçados a trabalharem sem remuneração, tratados como mercadorias. A estratégia de utilizar esta gravura para o ensino abre muitas possibilidades de se analisar a história por diversos ângulos, pois a interpretação dessa gravura gera um diálogo riquíssimo do professor com os seus estudantes. Acompanhada da imagem, a editora abre a seção “Dialogando”, que é uma estratégia utilizada para problematizar e instigar a interpretação dos discentes sobre a gravura.

Figura 9 – Soldado negro que volta da Guerra do Paraguai, edição de 2018



Fonte: Boulos Júnior, 2018, p. 207.

Figura 10 – Soldado negro que volta da Guerra do Paraguai, edição de 2009



Fonte: Boulos Júnior, 2009, p. 251.

Os textos dos livros didáticos analisados que acompanham a gravura mencionada mostram outra interpretação, que seria o ganho do apoio dos militares que lutaram junto

aos soldados negros na Guerra do Paraguai. Perceba que o texto já antecipa e justifica um dos motivos de os militares terem derrubado a monarquia. Diz que houve apoio de parte dos militares à causa abolicionista, mas o que vemos depois da Guerra do Paraguai é que a abolição se arrastou por muito tempo ainda e os militares apenas proclamaram a República depois que ocorreu a abolição.

Nesse último tópico analisado, percebemos que na edição de 2018 houve a preocupação em atender ao documento da BNCC ao se utilizar de diversos tipos de fontes¹³ para dialogarem com o tema apresentado. Inclusive, há até a inserção do texto da historiadora Hebe Mattos¹⁴. As habilidades exigidas para o trato ao tema afro-brasileiro foram atendidas em parte. Ou seja, o diálogo com historiadores e com as fontes é muito necessária para uma melhor compreensão do saber histórico, pois as fontes e textos de historiadores ajudam a estabelecer várias interpretações, uma vez que não ficam restritas a interpretação do texto do material didático. Desta forma, possibilita mais possibilidades para o professor trabalhar o tema em sala de aula.

A utilização de imagens e charges é uma estratégia que utilizo muito em sala de aula. Durante a pandemia, no ano de 2021, quando as aulas ainda eram remotas pela tela do computador ou celular, notei que muitos estudantes não estavam compreendendo os PETS¹⁵ e a minha explicação parecia que não estava ajudando muito devido à distância, ou até mesmo notar que os estudantes fingiam estar assistindo minhas aulas online. No sentido de aprofundarmos a compreensão dos conteúdos estudados naquele momento, que nos sétimos anos eram sobre o sistema escravista, e nos oitavos a respeito do escravismo e abolição, propus, um trabalho a ser entregue por Whatsapp ou por Email, em que os estudantes teriam que coletar imagens da internet sobre o tema estudado e redigir um texto explicando o que as imagens selecionadas queriam dizer para eles.

Como o PET era a ferramenta utilizada naquele momento para avaliar os estudantes, coloquei o trabalho proposto para substituir as notas. Cerca de metade dos

¹³ É importante ressaltar que os Planos Curriculares Nacionais de 1996, já previam a utilização de diversos tipos de fontes no ensino de História.

¹⁴ MATTOS, H. M. A face negra da abolição. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 19, p. 20, maio 2005.

¹⁵ O PET é a principal ferramenta e o instrumento estruturante desenvolvido para o Regime de Estudo não Presencial, ofertado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), durante o momento em que as atividades escolares presenciais estavam suspensas.

estudantes fizeram o que foi proposto, e resultou em uma ótima atividade de pesquisa e interpretação de imagens, mesmo naquele momento em que havia limitações, uma vez que PET oferecia um método extremamente tradicional, com conteúdos generalistas e com rasas interpretações.

No meu ponto de vista, foi uma atividade e que trouxe um resultado muito favorável para os estudantes sobre a compreensão do tema estudado. Nos debates que se seguiram nas aulas online, pude inserir na discussão temas como preconceito, racismo estrutural, afrodescendência, colonialismo, necessidade de uma educação antirracista, além de outros. Neste sentido, as imagens e as charges são ótimas fontes a serem utilizadas, pois oferecem grande apoio para serem utilizadas em sala de aula, uma vez que elas instigam várias percepções da realidade e aproxima o aluno pesquisador de uma melhor compreensão do contexto estudado.

O próximo tópico investigado é o diálogo com relação às leis abolicionistas. O título desse tema é “As leis e a realidade” e foi utilizado nas duas edições dos livros da editora FTD. Mais uma vez, é bastante interessante notar que o texto que se segue nesse tópico é bastante parecido nas duas edições e com mínimas alterações.

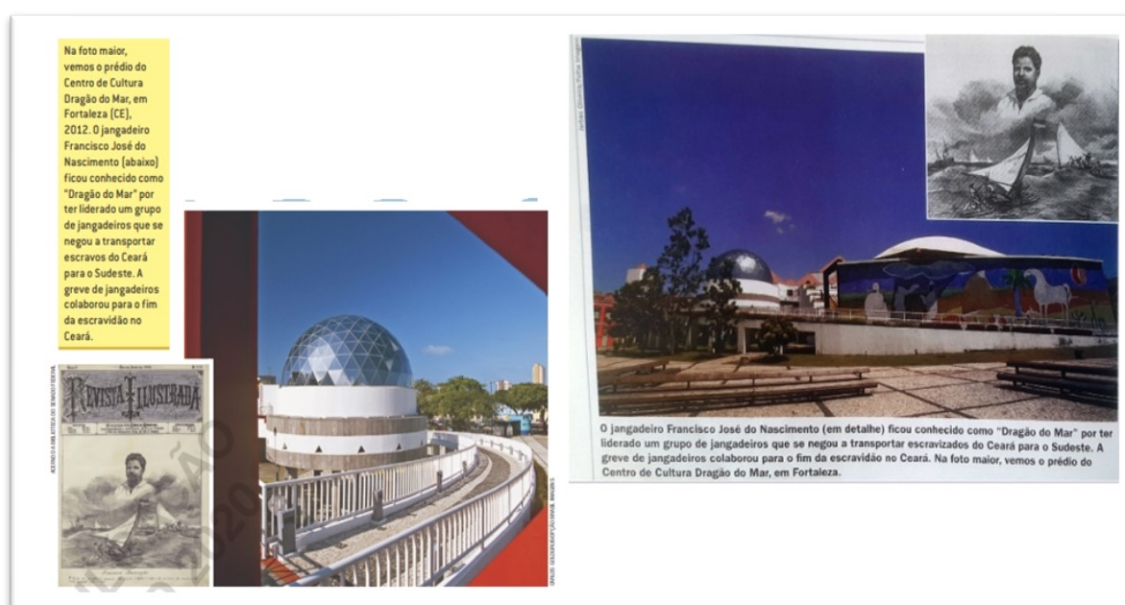
Lei do Ventre Livre, 28 de setembro de 1871: dizia que os filhos de mãe escrava, nascidos a partir daquela data, seriam considerados livres. Mas até os 8 anos de idade, a criança deveria ficar sob a autoridade do senhor; depois, ele podia escolher: ou recebia do governo a quantia de seiscentos mil-réis e lhe entregava o menor ou continuava usando os seus serviços até os 21 anos. A imensa maioria dos proprietários preferiu continuar usando os serviços do menor. Mas essa lei reconhecia o direito de o escravo juntar dinheiro para a compra de sua liberdade. Então, muitos passaram a fazer trabalhos extras para a compra da carta de alforria. Na década de 1880, a campanha pela Abolição alastrou-se pelo país ganhando os tribunais, os noticiários e as ruas. Em 1883, foi fundada a Confederação Abolicionista, que defendia a Abolição sem indenização e a doação de terras para os ex-escravos. Em Pernambuco formou-se o Clube do Cupim, associação que promovia a alforria dos escravizados. Sob forte pressão popular, o governo do Ceará e, logo depois, o do Amazonas aboliram a escravidão, ambos em 1884. O mesmo fizeram algumas cidades do Rio Grande do Sul (Boulos Júnior, 2018, p. 208).

As únicas alterações que foram feitas da edição de 2009 para edição de 2018 foram as imagens. O que permanece da mesma forma são as gravuras de Angelo Agostini, que mostra o líder do movimento dos jangadeiros que se negou a transportar escravizados do

Ceará para o Sudeste, juntamente com a foto do prédio do centro de cultura do Ceará. O que muda são as gravuras que retratam a fuga dos escravizados.

A edição de 2009 mostra uma charge de Agostini que revela os caifazes,¹⁶ ajudando os escravizados a fugirem. Na edição de 2018, há uma pintura a óleo de 1859 que mostra a fuga de alguns escravizados. A última alteração é uma charge que critica a Lei do Sexagenário, de Angelo Agostini, na edição de 2009, e que na edição de 2018 muda para uma foto de um escravizado que estivera vivo durante a vigência da referida lei. Seguem gravuras para ilustrar:

Figura 11 – Prédio Centro de cultura dragão do mar em Fortaleza CE e o jangadeiro Francisco José do Nascimento, que se negou a transportar escravizados do Ceará para o sudeste



Fonte: Boulos Júnior, 2009 e 2018 p. 252 e p. 208.

¹⁶ Sobre Antonio Bento e os caifazes, conferir, entre outros:

FONTES, A. A. B. **A prática abolicionista em São Paulo: os caifazes (1882 - 1888)**. Dissertação de mestrado em história, FFLCH / USP, São Paulo, 1976.

AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra, medo branco**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

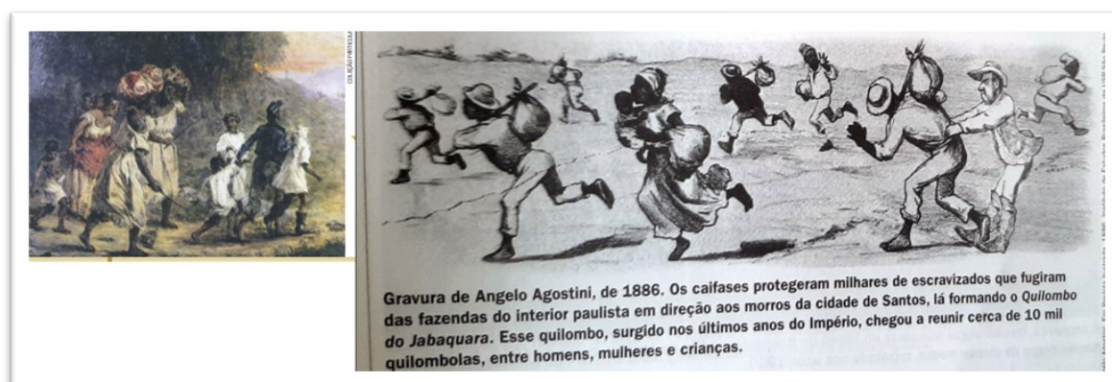
MACHADO, M. H. P. T. **O plano e o pânico**. Os movimentos sociais na década da abolição. São Paulo: EDUSP, 1995.

Figura 12 - Sexagenários



Fonte: Boulos Júnior, 2009 e 2018, p. 252 e p. 209.

Figura 13 – Fugas do escravizados.



Fonte: Boulos Júnior, 2009 e 2018, p. 253 e p. 209.

O conteúdo presente nas páginas que tratam a respeito das leis abolicionistas e o contexto do movimento pelo fim do sistema escravocrata inicia abordando a Lei do Ventre

livre¹⁷. O texto aponta que os filhos de escravizadas que nascessem após a data da promulgação da referida lei viveriam até os oito anos com a tutoria do senhor e após isso ou os senhores receberiam a quantia do governo para liberar o menor ou utilizariam seus serviços até os 21 anos, que era o que os senhores geralmente escolhiam. Na prática, era uma lei que servia para postergar ainda mais o trabalho escravo.

Na década de 1880, a campanha pela Abolição alastrou-se pelo país ganhando os tribunais, os noticiários e as ruas. Em 1883, foi fundada a Confederação Abolicionista, que defendia a Abolição sem indenização e a doação de terras para os ex-escravos. Em Pernambuco formou-se o Clube do Cupim, associação que promovia a alforria dos escravizados. Sob forte pressão popular, o governo do Ceará e, logo depois, o do Amazonas aboliram a escravidão, ambos em 1884. O mesmo fizeram algumas cidades do Rio Grande do Sul (Boulos Júnior, 2018, p. 208).

Interessante notar no trecho acima que os textos das duas edições são iguais e retratam a campanha pelo movimento abolicionista. O texto indica que a campanha ganhou espaço nos tribunais, nos noticiários e nas ruas. Ao falar das ruas, não tem como afirmar a que parcela da população o texto se refere, mas dá a entender que houve grande pressão pelo fim do trabalho escravo.

Mais uma vez, o texto aqui relatado dá o protagonismo da causa abolicionista para as pessoas que não eram escravizadas, tais como a imprensa, os advogados, os clubes abolicionistas, a confederação abolicionista etc. O que notamos é que os escravizados aqui não são citados, pois não há protagonismo para eles. O texto dá a entender que esses indivíduos não teriam força ou meios para conseguir a abolição sem a ajuda dos grupos abolicionistas. Desconsidera, dessa forma, toda a luta empregada pelos próprios escravizados daquele momento, que fugiam, contestavam seus senhores, formavam quilombos, iam aos tribunais exigir seus direitos, ou seja, lutavam de todas as formas que eram possíveis pela sua condição.

A autora Celia Maria Marinho de Azevedo (1987) analisa que os escravos nas últimas décadas antes da abolição deixaram de fugir, um meio que antes era bastante utilizado, e passaram a enfrentar o regime escravista diretamente, matando feitores e

¹⁷ MENDONÇA, J. M. N. **Entre a mão e os anéis**: a lei dos sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

senhores. O número de revoltas, desobediência e assassinatos aumentou bastante, principalmente na província de São Paulo. Como estavam ocorrendo várias revoltas em diversas fazendas ao mesmo tempo, a polícia estava despreparada para conter toda a onda de revoltas.

Há inúmeras fontes de ofícios da polícia pedindo ajuda aos batalhões da província, que quando chegavam, não tinham muito o que fazer. Há também evidências da ajuda de populares de fora da fazenda, como os libertos que passaram a ajudar a inflamar o movimento revoltoso dos escravos. O medo dos senhores e dos brancos que apoiavam o regime escravista se tornou uma realidade presente nos últimos anos que antecederam a abolição.

Enquanto isso, as áreas rurais eram atravessadas por bandos de negros armados e dispostos a tudo para se verem livres do cativeiro. Em sua caminhada pelas vilas, cidades, estradas, veredas e matas, um grupo inicial de escravos que se retirava de alguma fazenda era engrossado por outros, para grande alarme dos proprietários que já não tinham mais como quase como tocar as suas produções. Além disso, é fácil imaginar como estes ex-senhores e suas famílias se sentiam ameaçados por aquelas levas de negros que vagavam livremente pelo campo fora de qualquer controle institucional (Azevedo, 1987, p. 205).

Como podemos ver na análise anterior, houve participação, sim, dos escravizados, pois ocorreram vários movimentos e ações dos próprios cativos que tinham a intenção de minar o sistema escravista. Há que considerar que o movimento de insubordinação dos escravizados pelo fim do nefasto sistema teve grande impacto na sociedade daquele momento.

As novas historiografias mostram que houve protagonismo da população negra no processo de emancipação da escravidão. Contudo, os nossos materiais didáticos optam por apagar essa evidência, e preferem propor a narrativa que privilegia a participação da população branca no movimento abolicionista. É contra essa narrativa que privilegia apenas uma parte da história contada que temos que lutar, ou seja, é através de uma educação antirracista e descolonizadora que podemos almejar uma educação mais justa e inclusiva. Munanga (2015) ressalta que:

A ação dos abolicionistas cujos discursos condenaram a escravidão como uma instituição desumanizante dos negros e contraditória aos

valores da própria civilização não deveria ser minimizada, apesar da mistura entre sentimentos humanistas e cálculos político-econômicos contidos nesses discursos. No entanto, as elegias apologistas reservadas aos abolicionistas humanistas não devem fazer esquecer o papel heroico desempenhado pelos escravizados do combatee contra a escravidão como ilustrado pelas revoltas, fugas organizadas e formação dos quilombos como alternativas de uma nova sociedade (Munanga, 2015, p. 29).

O texto dos livros didáticos analisados continua e aborda sobre a Lei do Sexagenário, que é mais uma forma de “calar a boca” de parte dos políticos e da sociedade da época e postergar ainda mais a abolição. Tal lei ¹⁸ era mais um embuste que favorecia os senhores do que a liberação dos escravizados que, porventura, chegassem a essa idade. Ela, inclusive, retirava a obrigatoriedade do senhor alimentar essas pessoas.

Para finalizar esse tópico que retrata as leis abolicionistas, as edições do livro didático analisado usam a mesma tática em tirar a representatividade e o protagonismo dos escravizados, conforme indica o texto seguinte:

Para tentar conter os ânimos da campanha abolicionista, o governo de D. Pedro II aprovou uma nova lei. Lei dos Sexagenários (28 de setembro de 1885): declarava livres os escravos de 60 anos. Mas, como indenização, exigia que eles trabalhassem gratuitamente para seus ex-senhores, por mais três anos. Essa lei estipulava ainda uma multa de quinhentos a mil réis para aqueles que protegessem escravos fugidos. Supondo que uma Pessoa escravizada atingisse mais de 60 anos (o que era muito raro), como arranjar emprego com essa idade? Como conseguir alimento e roupa?

Os abolicionistas ficaram insatisfeitos com essa lei e a campanha abolicionista esquentou; associações antiescravistas publicavam jornais e folhetos, organizavam festas para arrecadar dinheiro destinado à compra da carta de alforria e, assim, iam conseguindo o apoio de diversos setores da sociedade: os gráficos negavam-se a imprimir textos defendendo a escravidão; os maquinistas ajudavam os escravos fugidos das fazendas de café a chegar às cidades; os militares lançaram um manifesto em 1887 negando-se a fazer o papel de capitães do mato; em São Paulo, o juiz municipal Antônio Bento liderou uma organização secreta chamada Caifazes, que promovia a fuga de escravos. Os caifazes levavam os fugitivos para a cidade de Santos, no litoral paulista, e os ajudavam a conseguir emprego. Muitos deles foram para o Quilombo do Jabaquara. Esse quilombo, surgido em Santos nos últimos anos do Império, chegou a reunir cerca de 10 mil quilombolas, entre homens, mulheres e crianças (Boulos Júnior, 2018, p. 209).

¹⁸ Ver: MENDONÇA, J. M. N. **Entre a mão e os anéis**: a lei dos sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

Não estamos negando que os atos dos abolicionistas, da imprensa, do exército, dos maquinistas e dos diversos setores da sociedade que ajudaram na causa abolicionista não fizeram nenhuma diferença. A ação destes setores da sociedade da época contribuiu muito para que a abolição enfim acontecesse. O que estamos criticando é a forma como o texto foi produzido, uma vez que ele evidencia e dá protagonismo para representantes de vários setores da sociedade.

Alguns setores como o exército e parte da imprensa, até a véspera da abolição, desconsideravam a causa abolicionista. A crítica que fazemos é sobre o posicionamento das duas edições dos livros didáticos aqui analisadas em dar protagonismo para esses setores que, às vésperas da abolição, tornaram-se abolicionistas. Essa narrativa que foi implementada no texto analisado coloca os escravizados em segundo plano, às margens do que estava acontecendo.

Há a percepção na narrativa utilizada de que os escravizados foram ajudados e por isso ocorreu a abolição, e isso desconsidera todo o processo de luta e contestação da população negra, seja ela livre ou escravizada.

No texto, há a menção ao quilombo de Jabaquara, localizado nas redondezas do município de Santos, e que conseguiu reunir cerca de dez mil habitantes. Ao mencioná-lo, abriram-se várias possibilidades para se fazer uma narrativa que pudesse protagonizar a história das pessoas negras e escravizadas que ali se instalaram. Era uma maneira de evidenciar e dar protagonismo para essa população, contar a história de luta, contestação e formação do quilombo. Mas o que se tem no texto nessas edições do material que estamos analisando foi apenas uma menção a tal local e que apenas evidenciou as pessoas brancas que ajudaram os escravizados a chegarem ao quilombo. O negro e o escravizado aqui foram coadjuvantes.

São pequenas ações como essa que percebemos o quanto estamos longe ainda de uma educação verdadeiramente antirracista. As leis existem, as normas existem, as diretrizes existem, mas a narrativa utilizada é ultrapassada e necessita ser reformada e conquistada em prol de uma narrativa verdadeiramente inclusiva. O livro didático, neste sentido, deve ser um instrumento aliado da educação, que inclua várias narrativas, e não apenas aquela dos grupos dominantes. Assim:

O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aulas e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor (Bittencourt, 2002, p.73).

Sobre o texto que retrata a Lei Áurea, as edições de 2009 e 2018 da editora FTD utilizam novamente o mesmo texto. Não muda nem mesmo uma vírgula. O texto é bem curto e sucinto e afirma o seguinte:

A Lei Áurea: 13 de maio de 1888

Pressionados pela campanha abolicionista, em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel e seus conselheiros aprovaram a Lei Áurea, que declarou extinta a escravidão no Brasil. A lei libertou cerca de 720 mil escravos, perto de 5% da população brasileira, composta na época de 15 milhões de Pessoas. A medida foi comemorada por todo o país com festas, missas campais e comícios, que reuniram um grande de número de Pessoas (Boulos Júnior, 2018, p. 210).

Mais uma vez o texto das duas edições retira o protagonismo da população negra, e aponta que foi devido à pressão da campanha abolicionista que a Lei Áurea foi, enfim, promulgada. O interessante é que, ao utilizar o termo “campanha abolicionista”, vemos o quanto é intencional sua utilização. Apenas o emprego desse termo promove uma narrativa em que é retirada quase toda massa de escravizados que, por serem forçados ao trabalho e estarem sob o julgo do senhor, não tinha a opção de fazer a campanha abolicionista que fora implementada pela parcela das pessoas livres, em sua grande maioria, composta por pessoas brancas.

A utilização desse termo retira da narrativa a população negra que era cativa, que havia fugido para os quilombos, ou estava foragida da justiça da época por querer liberdade. Desconsidera os meios utilizados por essa população, os quais eram suas únicas opções, quais sejam: a fuga, a contestação ao senhor, a formação de quilombos, a indisciplina ou até mesmo o suicídio. A narrativa utilizada pelos livros analisados é covarde, pois pega séculos de lutas e os descarta. E seu lugar, mesmo que nas entre linhas, promove uma narrativa racista. Por isso, Munanga (2015) critica:

Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da

África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses (Munanga, 2015, p. 31).

A referência utilizada para representar a abolição na edição de 2018 foi uma pintura a óleo do pintor Zeferino da Costa, que retrata a câmara dos deputados onde foi votada a Lei Áurea. A referência utilizada utiliza um local lotado de pessoas brancas e que tinham o poder de aprovar a Lei da Abolição ou não. Simboliza para os estudantes que utilizam o livro uma história conduzida pela população branca. O que resta para a população negra são as margens da narrativa, apenas referências no “rodapé” da história narrada. Por isso que temos que lutar por uma educação antirracista, uma História antirracista, uma História em que a população negra também é protagonista.

Figura 14 – Votação da Lei Áurea na câmara dos deputados



Fonte: Boulos Júnior, 2018, p. 210.

O próximo tópico das duas edições analisadas tem o seguinte título: “A vida difícil dos recém-libertos”. É interessante pensar sobre a escolha de título para esse tópico, pois o termo “liberto”, que é utilizado no título nas duas edições, termo é amplamente utilizado durante o sistema escravocrata, ou seja, era uma pessoa que já foi escravizada e

que, por ter conseguido sua liberdade por meio de carta de alforria, era retratada por esse termo. Ao utilizar tal expressão, passa a ideia de continuidade e não de rompimento do sistema escravocrata.

Sobre essa prática, Sidney Chalhoub (2010) faz uma ótima pesquisa sobre a condição dos libertos durante o período da escravidão. Em sua análise, o termo “liberto” por si só, aliado aos sinais de africanidade e da cor da pele, já era um pressuposto para colocar os indivíduos na condição permanente de escravizados. Os libertos, muitas vezes, tinham que travar várias lutas na justiça para provarem sua liberdade, pois havia uma precariedade da liberdade institucionalizada no modo da ação do poder público.

No período da escravização, havia a prática bastante comum que era a “alforria com condições”, o que era apenas mais um artifício utilizado pelos senhores para que houvesse a continuação da prática escravista com o liberto.

Sidney Chalhoub (2010) analisa os chamados contratos de alforria, que limitavam os libertos a algumas condições pré-estabelecidas. Havia a liberdade por condição, que era uma prática utilizada entre os senhores de escravizados e os alforriados, em que se lavrava um contrato em que o liberto tinha sua liberdade, mas com algumas condições, tais como continuar fazendo serviços para o antigo senhor. Tal atitude continuou sendo utilizada após a abolição, em que várias pessoas que ganharam a liberdade continuaram trabalhando para os seus antigos senhores.

Não se sabe se a editora FTD teve ou não a intencionalidade de utilizar esse termo nos seus livros didáticos. É claro que não houve muitas mudanças significativas na condição da população negra que recebera a liberdade no início. O próprio livro indica que a condição da população libertada continuou ainda muito precária. Sem ajuda do governo, ao não receberem terras, sem oportunidade nenhuma, eram relegados à única opção de continuarem a trabalhar para seus antigos senhores em alguns casos, ou seja, era quase a mesma condição para a população que fora libertada.

Contudo, mesmo assim, a utilização do termo no contexto foi de extrema indelicadeza, pois nos passa uma ideia de continuidade, pois é como se não tivesse mudado nada. Faltou aos autores/editores desses livros didáticos problematizar o que representou para a população negra a abolição. Para tanto, poderiam até mesmo problematizar a utilização do termo liberto na nova configuração de um sistema em que todos os cidadãos brasileiros, em teoria, têm os mesmos direitos à plena cidadania. Com

isso, a utilização do termo mencionado em um contexto que não é o mesmo merecia pelo menos uma problematização em relação ao seu uso no sistema escravocrata, que tinha um significado, mas que com a abolição muda.

De acordo com Lilia Schwarcz (2007), a abolição no Brasil não foi entendida como um processo que ocorreu por meio de lutas. Segundo ela, é como se tivesse desconsiderado o papel das pessoas que lutaram para que a abolição fosse concretizada. Em síntese, é como se os escravos não tivessem um papel ativo neste processo, como se não houvera violência e sangue derramado para a concretude do processo abolicionista. Para Schwarcz (2007), a abolição fora compreendida como uma dádiva, um presente dado aos escravos pela elite brasileira e, neste sentido, como uma maneira de agradecer o presente, teriam que ser subservientes e leais, além de permanecerem nas fazendas. Ela salienta que o processo, desta forma, não representou mudança quase nenhuma para as pessoas que foram libertadas. No trecho a seguir, diz:

[...] Já dos ex-escravos parecia se esperar o oposto: a total transparência, ou uma atitude pacífica, que implicava ficar nas fazendas, sob um regime muito pouco alterado. Eis os dois lados da mesma moeda que caracteriza uma faceta singular da abolição brasileira: distante da noção de revolução, nosso processo de libertação escravocrata era representado como pacífico, gradual e, sobretudo, como um “presente dos senhores e do Estado”. Aos cativos restava a lealdade e a posição submissa de quem ganha uma dádiva. A liberdade parece representar, nesse sentido, algo bem diferente da noção de mudança e alteração. É antes resignação, acomodação e mudança sem alteração. (Schwarcz, 2007, p. 26,27)

Albuquerque (2006) analisa que uma das primeiras preocupações da população negra após as comemorações que seguiram à abolição foram continuar na mesma região onde estavam. No centro sul do Brasil, por exemplo, cerca de 60 por cento das pessoas que foram libertadas permaneceram no mesmo lugar. Contudo, ficar no mesmo local não significava que iriam aceitar as mesmas condições do período da escravidão. Então, eles recorreram a párocos e a policiais para negociarem as condições de permanência nas fazendas da região, tais como, acesso à terra para cultivarem, jornada de trabalho menor e melhores condições de trabalho. O autor analisa que, após esse primeiro momento, as reivindicações da população negra evoluíram para cobrança de acesso à terra, à educação e aos mesmos direitos de cidadania que a população branca tinha.

A edição do livro didático de 2009 não dá prosseguimento na análise da condição da população negra depois da promulgação da lei que abolia a escravização. Sua análise se restringe a essa primeira parte do texto, que relata as péssimas condições que a população negra de libertados enfrentou nos anos que se seguiram à abolição no país. O texto também evidencia que, apesar das mazelas infringidas à população negra, houve persistência e luta por dias melhores. Finaliza com uma fotografia que mostra dois momentos distintos de famílias negras: a primeira de uma família que morava no morro da Babilônia, no ano de 1910, e a segunda de classe média nos anos de 1920.

Figura 15 – Foto de duas famílias negras após a abolição em realidades distintas



Fonte: Boulos Júnior, 2009, p. 254.

A edição de 2018 busca retratar, mesmo que de forma breve, a formação e as contribuições culturais da população negra no Brasil. O texto traz o seguinte:

Apesar de tantas dificuldades, os afrodescendentes não desistiram de buscar uma vida melhor. Para amenizar a luta diária pela sobrevivência, organizaram-se em centros religiosos, clubes esportivos e grupos de lazer, como os que se reuniam na casa de tia Ciata, no Rio de Janeiro. Tia Ciata, ou Hilária Batista de Almeida, nasceu em Santo Amaro da Purificação, na Bahia. Sua casa era frequentada por sambistas humildes, músicos talentosos e também por homens ricos e poderosos. Em uma roda de samba ocorrida na casa dela, foi criado o primeiro samba gravado em disco, “Pelo telefone”, composto por Donga e Mauro de

Almeida. No pós-Abolição, os artistas e intelectuais afrodescendentes participaram intensamente da vida cultural do país. Entre eles, cabe citar escritores como Lima Barreto, compositores como Chiquinha Gonzaga e músicos como Pixinguinha. Na época, a comunidade negra também lutou por direitos criando jornais próprios: a chamada imprensa negra. Segundo o historiador Flávio Gomes, os primeiros periódicos editados por negros com o objetivo de refletir sobre as dificuldades e o preconceito vividos pela comunidade negra são do final do século XIX. Eis o nome de alguns desses periódicos: O Treze de Maio (1888), A Pátria (1889), O Exemplo (1892), A Redenção (1899) (Boulos Júnior, 2018, p. 211).

O texto mostra a importância da organização dos afrodescendentes e a formação de comunidades religiosas, clubes esportivos e de lazer, e cita a casa da tia Ciata ou Hilária Batista de Almeida, no Rio de Janeiro, local que serviu de reunião para sambistas, músicos e pessoas poderosas e ricas, ou seja, era um local de grande atividade cultural. O texto aborda que no pós-abolição artistas e intelectuais afrodescendentes participaram ativamente da vida cultural no país. Também cita grandes personalidades negras do mundo artístico, tais como: Chiquinha Gonzaga, Lima Barreto, Pixinguinha, entre outros.

É importante destacar que o material faz referência a Chiquinha Gonzaga como uma personalidade negra, contudo, em minhas pesquisas, ela não era negra, mas vinha de uma família abastada e lutou pela causa abolicionista. Ela organizava campanhas para compra da liberdade de muitos escravizados. Não sabemos se a menção de Chiquinha Gonzaga como personalidade negra foi um descuido dos pesquisadores da FTD, ou se foi realmente um erro.

O material também faz menção à da criação de jornais da própria população negra, sendo que tais periódicos tinham o objetivo de refletir as mudanças a que estava sujeita, como racismo, preconceito e discriminação. Os jornais citados são do final do século XIX: O Treze de Maio (1888), A Pátria (1889), O Exemplo (1892) e A Redenção (1899).

Pensarmos o que foi os pós-abolição para a população negra é de fundamental importância. Devemos considerar que após o fim do trabalho escravo, a população negra foi abandonada e relegada ao descaso. A cidadania, que tanto queria alcançar, não aconteceu naquelas primeiras décadas, e se aprofundarmos ainda mais, grande parte da população negra vive até os dias atuais à margem do que seria a verdadeira cidadania.

Durante todo processo de liberdade no Brasil, a luta da população negra por seus

direitos não é a mesma que a das pessoas brancas. Hoje, a população carcerária do país é, sua grande maioria, de pessoas negras, o que revela que temos racismo estrutural vigente. Diante de tudo isso, mesmo com os ganhos que tivemos nos últimos anos, devemos valorizar e implementar uma educação que seja inclusiva e que retire a população negra da margem da História. Ter uma educação antirracista já não é mais uma opção, deve ser uma obrigação e descolonizar nossa educação é de suma importância.

Há uma Habilidade¹⁹ da BNCC que propõe que haja um diálogo em torno das políticas afirmativas da população negra e que aparece nos conteúdos a serem abordados no ensino de História. A edição de 2018 elenca um texto que se propõe a discutir sobre as leis de cota do escritor africanista Nei Lopes. O texto proposto é muito necessário para abordagem em sala de aula.

Sobre a política de cotas

Apesar de nossa Constituição proclamar que os direitos devem ser iguais para todos os brasileiros, este ideal até agora não se concretizou para o povo negro como um todo. Então, tratar de maneira diferenciada um grupo que teve e tem menos oportunidades de acesso à saúde, educação, moradia, trabalho, etc., embora pareça inconstitucional, é uma obrigação do Estado brasileiro [...].

Esse tratamento diferenciado não é um privilégio e, sim, uma tentativa de diminuir a enorme desigualdade social que exclui o povo negro [...]. Criar políticas de ação afirmativa em benefício do povo negro, isto, sim, é que é “democracia racial”, pois é criar oportunidades de acesso à completa cidadania, começando pela educação, levando em conta a diversidade étnica de toda a população.

Nunca é demais repetir que [...] de um modo geral os afrodescendentes sempre tiveram menos oportunidades de educação e desenvolvimento. Assim, com a falta de políticas de integração no período que se seguiu à Abolição, os descendentes dos antigos escravos, e mesmo de livres e libertos, até hoje não foram integrados como um todo no conjunto da sociedade brasileira [...] (Lopes, 2007, p. 168, 169).

O texto traz um diálogo muito necessário, principalmente para a nossa atualidade. Trata-se de um texto que, trabalhado em sala de aula junto com os estudantes, ajuda muito na compreensão e sobre a necessidade de se abordar a questão africana e afro-brasileira na educação. Ao pegar elementos da educação tradicional eurocêntrica presente

¹⁹ (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

nestas duas edições da editora FTD, e contrapor com este último texto citado, podemos instigar em nossos estudantes a compreensão sobre a necessidade de protagonizar e dialogar com os conhecimentos não só da cultura europeia, mas também com a história da cultura africana e afro-brasileira na educação brasileira.

O professor, neste sentido, é um instrumento fundamental para que tenhamos uma educação antirracista, pois ele deve perceber as intenções impostas nos materiais didáticos e, com isso em mão, estabelecer estratégias para romper com o conhecimento tradicional e propor um diálogo em prol de uma educação antirracista.

Na análise destas duas edições dos livros didáticos investigados, percebemos o quanto ainda estamos longe de trabalhar em sala de aula com uma educação inclusiva e que aborde todas as culturas. Estamos ainda lutando por uma educação antirracista. As iniciativas em prol desta educação são desenvolvidas por professores e educadores que são conscientes da real necessidade em trabalhar com a educação antirracista. Em uma realidade em que os professores são sobrecarregados com o trabalho em sala de aula, é esperado que eles recorram aos livros didáticos para prepararem suas aulas. Em nossa análise, vemos o quanto é perigoso apenas utilizar este material, pois há necessidade de utilizar outros materiais didáticos para que não nos tornemos reféns de uma educação tradicional eurocêntrica.

Finalizando este capítulo, vemos que, ao analisarmos as fontes da editora FTD, sabemos que em nosso sistema de ensino há leis, normas e diretrizes que obrigam as editoras a abordarem a cultura africana e afro-brasileira nos materiais didáticos. Contudo, o que percebemos é que há meios de burlar o sistema educacional. Por exemplo, não há a renovação dos conteúdos de uma edição de livro didático para outra, como pudemos perceber nas edições analisadas. O que notamos é que as editoras atendem em parte ao que as leis, normas e diretrizes exigem, mas não se preocupam em aprofundar e problematizar os conteúdos colocados no material didático.

Portanto, essas editoras estão preocupadas apenas em vender os seus materiais para o PNLD, e enquanto conseguirem ganhar as licitações, vão continuar reproduzindo o mesmo material e com o mesmo conteúdo de 20 anos atrás, com poucas alterações. A lei 10.639, 11.645, a BNCC e as Diretrizes Curriculares servem apenas de modelo do que é exigido para educação brasileira, mas o aprofundamento e a problematização do que é solicitado não ocorrem. Temos que aceitar a abordagem rasa imposta por essas editoras,

as quais são adequadas à lógica mercadológica. Isso resulta que nós, profissionais da educação, encontrem formas para contornar essa realidade.

Tendo como base a análise das duas edições dos livros didáticos da FTD, propomos no próximo capítulo fazer a análise e propor possibilidades para a abordagem e produção de um possível material didático. A fonte a ser analisada será a *Revista Ilustrada*, amplamente utilizada no ano de 1888, que é o nosso recorte temporal. Esse será um importante exercício para nós, historiadores e pesquisadores, além de professores da educação básica.

É um trabalho muito necessário pensar a educação a partir do nosso material mais importante, que é o trato com as fontes que dialogam com o nosso objeto de conhecimento. É necessário ressaltar que a análise desta fonte primária, que é pertencente a seu tempo, é muito significativa para pensar o papel do ensino de História em sala de aula, o nosso como educadores e professores, assim como a importância dos nossos currículos e dever com a sociedade.

3 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, PROPOSTAS E POSSIBILIDADES EM SALA DE AULA

Ao iniciar a redação desta dissertação, estava ciente da exigência do programa PROFHISTÓRIA de desenvolver uma proposta de material didático-pedagógico destinado ao uso em sala de aula. Ao longo desse processo, ponderava sobre que tipo de material poderia ser concebido, e buscava por algo que fosse relevante e que oferecesse oportunidades reais para os alunos se engajarem como agentes na construção da história.

Considerando minha experiência como docente, compreendi a necessidade de evitar uma abordagem excessivamente complexa, garantindo que os professores se sentissem preparados para implementar a proposta. Ao mesmo tempo, reconheci a importância de não tornar o material excessivamente simplificado, a ponto de tornar-se monótono para os estudantes, buscando, sim, problematizar questões pertinentes à realidade dos alunos e promovendo, portanto, a reflexão crítica em sala de aula.

Após extensas conversas com meus colegas de curso, os professores do programa e, especialmente, minha orientadora, tomei a decisão de que desenvolveria uma revista que poderia ser tanto impressa quanto acessada online (via QR CODE). Desta forma, seria um recurso de fácil acesso para os professores interessados. A revista contém uma proposta de sequência didática focada no tema das relações étnico-raciais, utilizando fontes historiográficas que serão interpretadas pelos estudantes com mediação do professor em sala de aula. A primeira edição deste material apresenta duas sequências didáticas que abordam temas como: o preconceito, a discriminação e o racismo, que persistem desde os tempos do sistema escravocrata até os dias atuais. O objetivo deste material é fazer com que os estudantes compreendam como nossa sociedade está imersa em um contexto de preconceito e racismo estrutural, e, assim, trabalhar com eles a necessidade de superá-lo. Pretende-se evidenciar a importância do engajamento de todos na mudança dessa realidade.

Celia Maria Marinho de Azevedo (2018) aborda a evolução da identidade negra na história do Brasil ao longo do tempo, enfatizando a resistência e a luta do movimento negro contra o racismo institucional e a ideia de democracia racial que persiste até a atualidade. Também destaca a importância das políticas afirmativas, como as cotas raciais, para combater as desigualdades e promover a inclusão da população afrodescendente. Ao

analisar os paradoxos do antirracismo no Brasil, o texto revela divisões entre aqueles que defendem a inclusão da noção de "raça negra" em políticas públicas e os que celebram a "mestiçagem". Além disso, ressalta-se a persistência do racismo institucional, aliado ao capitalismo, que perpetua a miséria entre os afrodescendentes. Por fim, destaca a necessidade de uma consciência social ampla para a superação do racismo estrutural de modo a enfrentar as desigualdades sociais geradas pelo capitalismo. A autora também destaca a inspiração das políticas de ação afirmativa em modelos antirracistas internacionais, enfatizando a importância do engajamento contínuo na luta contra o racismo e pela igualdade racial no Brasil.

Ao corroborar as ideias apresentadas no texto de Celia Maria Marinho de Azevedo (2018), partindo para uma perspectiva no âmbito educacional, é fundamental destacar a importância da educação antirracista como parte essencial na luta contra o racismo institucional e na promoção da igualdade racial. É crucial implementar práticas que combatam estereótipos, preconceitos e discriminações raciais, buscando conscientizar e valorizar a diversidade étnico-racial na sociedade brasileira.

Além disso, há que se destacar que a educação antirracista é vista como uma ferramenta essencial para desconstruir a ideia de “democracia racial” e promover uma reflexão crítica sobre as desigualdades raciais presentes no país. Através de uma abordagem educacional inclusiva e sensível às questões raciais, é possível contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que a diversidade é respeitada e valorizada em todos os espaços. Portanto, é necessário enfatizar a importância da educação antirracista como um instrumento de transformação social e de combate ao racismo institucional, incentivando a implementação de políticas e práticas educacionais que promovam a equidade racial e o respeito à pluralidade étnica e cultural do Brasil.

É claro que a intenção deste material didático não é ser uma receita pronta, mas, sim, uma proposta a ser considerada em sala de aula. Muitas vezes, nós, professores, nos encontramos presos em métodos de ensino automáticos, reproduzindo padrões que, anteriormente, criticamos, tidos como tradicionais, nos quais o professor é o centro de tudo. Por isso, a importância de programas como o PROFHISTÓRIA, que nos incentivam a sair da nossa zona de conforto.

Neste sentido, inovar é essencial para tornar a educação mais significativa. A proposta que estou apresentando oferece diversas possibilidades tanto para nós,

professores, quanto para nossos estudantes. É um material que questiona o conteúdo a ser ensinado, que desafia nossa realidade e promove a criticidade tanto dos estudantes quanto da sociedade e isso é fundamental para construirmos uma sociedade mais justa, inclusiva e antirracista.

É necessário que temas que tratem das questões étnico-raciais sejam evidenciados em nosso ensino. A educação antirracista não deve ficar à margem; deve ser observada criticamente, problematizada e ter centralidade nas discussões desenvolvidas em sala de aula, principalmente na educação brasileira. Infelizmente, é frequente nas salas de aula do país o preconceito e a prática de racismo. Por isso, é essencial que a cultura afro-brasileira e africana se torne um tema central nas discussões dos nossos currículos, pois é apenas com o conhecimento e combatendo as desinformações que podemos caminhar rumo a uma educação que realmente seja inclusiva e antirracista.

Kabengele Munanga (2015) analisa que o Brasil nasceu da mistura de vários povos diferentes e que não podemos fugir do debate em torno de seus anseios. Há inúmeras reivindicações, principalmente da população menos favorecida em nossa sociedade, a população negra, que tem como principais reivindicações o reconhecimento de seus direitos, da sua plena cidadania e da justiça. Munanga (2015) diz que não podemos mais nos refugiar em um debate que fala sobre a “democracia racial”, uma abordagem que foi superada e que estagnou a discussão em torno das relações étnico-raciais por décadas, trazendo uma explicação simplista de uma sociedade mestiça. Sobre a História afro-brasileira e africana, esse mesmo autor explicita que:

É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia (Munanga, 2015, p. 25).

Essa mesma História que já foi ensinada nas salas de aula do nosso país e chegou-se ao ponto de negar que o continente africano possuía história antes da chegada dos

européus por lá. Passava-se a ideia de que os africanos eram um povo sem história e, nesse sentido, sem civilização, ou seja, um povo bárbaro. Isso destrói toda a rica história dos diversos povos pertencentes ao continente africano.

Munanga (2015) analisa que acontecimentos como o tráfico negreiro e a Conferência de Berlim mudaram a história original dos africanos, mas não se pode negar que a África é o berço da humanidade, pois foi de lá que nasceram as grandes civilizações, como é o caso da Egípcia. Com isso, segundo o autor, é apenas com a aceitação de que o continente africano tem história que podemos discutir sobre a diáspora negra e produzir a história desse continente e de seus descendentes. Se na historiografia dos países colonizadores a história da África foi distorcida, falsificada e até mesmo negada, temos o papel de fazer a diferença. Precisamos combater as narrativas que adotam resquícios desse pensamento e propor uma história que resgate os grandes feitos da população africana e afro-brasileira.

Adentrando sobre o processo abolicionista, Kabengele Munanga (2015) explicita que:

A abolição da escravatura no Brasil e em outros países das chamadas Américas, foi primeiramente um ato jurídico pelo qual os próprios escravizados, com a solidariedade dos abolicionistas lutaram em defesa de sua liberdade e dignidade humanas. Por que o Brasil levou tanto tempo para resgatar a memória da escravidão? A abolição da escravatura no Brasil em 1888 (...) não foi uma ruptura, pela sua incapacidade em transformar as profundas desigualdades econômicas e sociais, pois não se organizou uma resposta ao racismo que se seguiu para manter o status quo. Nessa manutenção, a relação mestre/escravo se metamorfoseou na relação branco/negro, ambas hierarquizadas (Munanga, 2015, p. 28).

Munanga (2015) analisa que a escravização ganhou diversas facetas no discurso empreendido no ensino brasileiro: ora esquecida, ora negada, ora descrita negativamente como uma simples mercadoria. A construção da memória da escravidão toma a forma de justificativas ideológicas, vista como um ato civilizador de integração da população negra na "civilização humana". Até mesmo o discurso dos abolicionistas, que condenavam o sistema escravocrata, tinha interesses políticos ou econômicos por trás de suas palavras. No meio de toda essa narrativa, o protagonismo da população negra era relegado a segundo plano, quando existia.

No entanto, as elegias apologistas reservadas aos abolicionistas humanistas não devem fazer esquecer o papel heroico desempenhado pelos escravizados do combate contra a escravidão como ilustrado pelas revoltas, fugas organizadas e formação dos quilombos como alternativas de uma nova sociedade (Munanga, 2015, p. 29).

A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses (Munanga, 2015, p. 30).

Portanto, cabe a nós, professores e historiadores, o papel de questionar as narrativas presentes nos materiais didáticos que estão ultrapassadas e propor uma nova perspectiva de História a ser ensinada em sala de aula. Devemos apresentar uma educação inclusiva e antirracista, uma História não de negação e apagamento, mas de valorização da cultura afro-brasileira e africana, corrigindo os erros do passado em prol de uma educação verdadeiramente antirracista.

Com todos esses pontos considerados, o material desenvolvido a seguir tem o propósito de problematizar e promover a criticidade dos estudantes em sala de aula. Em sua elaboração, cuidamos para utilizar diversos tipos de fontes históricas, visando sensibilizar os estudantes e oferecer múltiplas possibilidades de aprendizado. Temos a pretensão que o ensino de História em sala de aula, mediado pelo docente, seja uma experiência significativa e repleta de sentido histórico. Esperamos que este material inspire os docentes a utilizarem e a ressignificarem esta proposta de acordo com a realidade de cada contexto, enriquecendo suas experiências didático-pedagógicas.

Apresentamos a seguir a revista elaborada com a proposta de ser um material paradidático para os docentes em sala de aula. Apresento-a como parte desta dissertação, tratando-se de um material que também pode ser impresso ou acessado online através do QR CODE. Desejo que sirva de inspiração para outros contextos e docentes. Logo após o material, apresentarei minhas considerações finais. Destaco que são considerações pessoais e pertinentes a minha maturidade atual, ou seja, sempre passíveis de mudanças.

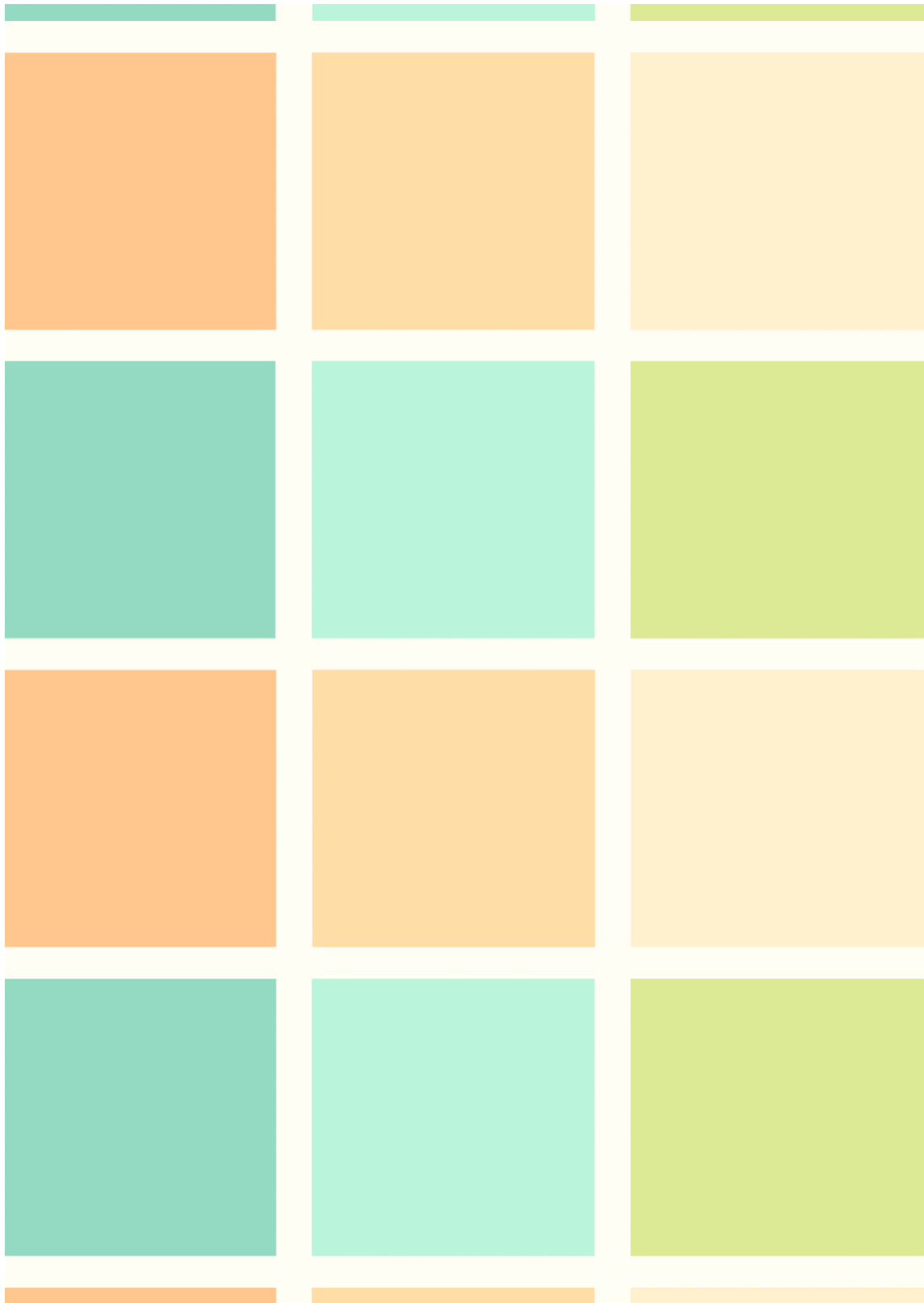
Angelio Santos de Souza

Analisando fontes:

O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

2024





Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

Angelio Santos de Souza, professor da rede estadual de Minas Gerais, graduado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (2017), graduado em Pedagogia pela Universidade de Franca (2019) e mestrando* em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Uberlândia, PROFHISTÓRIA UFU.

Arte gráfica: Yago Araújo Pinto, graduando em História - Licenciatura na Universidade Federal de Uberlândia.

*Esse material pedagógico é parte da dissertação de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História—UFU, ficando o título de mestre condicionado à aprovação do autor pela banca de análise.

S U M Á R I O

Apresentação.....	05
Aula 01 – Senzala e favela, preconceito, racismo no tempo da escravização e na atualidade aqui no Brasil.....	06
Aula 02 – Dos tempos da escravização aos dias atuais: mudanças e continuidades.....	15

A Revista que você está consultando agora é o desdobramento da minha pesquisa de Mestrado, intitulada: “Educação antirracista e material didático: análises, perspectivas e possibilidades para a sala de aula”, desenvolvida junto ao ProfHistória, Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Uberlândia.

Este material didático em formato de revista está disponível tanto em meios eletrônicos (via QR Code) quanto na versão impressa. Seu conteúdo é organizado em uma sequência didática que dialoga com os temas abordados na dissertação, oferecendo suporte aos professores na abordagem dos conteúdos relacionados ao movimento abolicionista.

O objetivo deste material é proporcionar uma abordagem mais abrangente e rica em informações que vão além dos livros didáticos tradicionais. Ele oferece novas formas de interpretação dos temas abordados, auxiliando na problematização do ensino de História em sala de aula e questionando a perspectiva eurocêntrica predominante nos materiais didáticos. Assim, busca-se conscientizar os estudantes sobre o conhecimento histórico e a interpretação da nossa realidade.

As fontes terão um papel central na construção deste material didático, sendo questionadas tanto pelos alunos quanto pelos professores. A partir desse questionamento, o conhecimento histórico será construído na própria sala de aula, utilizando os elementos propostos para cada aula específica. É importante destacar que este material se destina a servir de suporte tanto para professores quanto para alunos, oferecendo múltiplas interpretações e pontos de vista, o que possibilita discussões mais plurais em sala de aula, mediadas pelos professores(as).

A intenção é que o conhecimento histórico desenvolvido em sala de aula seja mais crítico e dinâmico, evitando um aprendizado engessado. Portanto, este material sugere maneiras de abordar esses conceitos em sala de aula, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo final é inspirar uma perspectiva mais plural e inclusiva e antirracista no ensino de História.

Espero que vocês gostem!

Angelio Santos de Souza



Senzala e Favela (Letra)

Desde a vergonha da escravidão
Na aflição da senzala
Se vê separação de cor

O negro está sempre ao rés do
chão
Nos degraus dessa escala
E isso não mudou

Desde o momento da criação
Da primeira favela
A desagregação voltou

Negro ainda está nessa condição
De miséria e mazela
De quando começou

Chicote ou zunido de bala
Favela ou senzala
Não faz diferença

Me parece que em toda novela
Senzala ou favela
É a nossa sentença

E onde entra a mão do governo
É só uma política a mais de
exclusão
Esse nosso apartheid é sem termo
Temos que brigar por outra
abolição

Desde a vergonha da escravidão
Na aflição da senzala
Se vê separação de cor

O negro está sempre ao rés do
chão
Nos degraus dessa escala
Isso não mudou

Desde o momento da criação
Da primeira favela
A desagregação voltou

Negro ainda está nessa condição
De miséria e mazela
De quando começou

Chicote ou zunido de bala
Favela ou senzala
Não faz diferença

Me parece que em toda novela
Senzala ou favela
É a nossa sentença

E onde entra a mão do governo
É só uma política a mais de
exclusão
Esse nosso apartheid é sem termo
Temos que brigar por outra
abolição

Fonte: [LyricFind](#)

Compositores: Paulo Cesar Francisco Pinheiro/Wilson Das Neves
Letra de Senzala e Favela © Sony/ATV Music Publishing LLC
Álbum lançado em 28 de abril de 2023

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

Aula 01 – Senzala e favela, preconceito, racismo no tempo da escravização e na atualidade aqui no Brasil.

Resumo da aula: através da letra da música “senzala e favela” refletir sobre a continuidade do preconceito e do racismo desde o Brasil escravista até os dias atuais. A letra da música em estilo de samba descreve a condição dos escravizados antes da abolição e a condição das populações que vivem nas favelas do Brasil que é composta, em sua grande maioria, de pessoas pretas descendentes dos escravizados.

(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

Objetivos principais: discutir sobre o preconceito e racismo empreendido contra a população negra no Brasil. Discutir sobre as continuidades que perduram desde a escravização, questionar se houve rupturas com o fim da escravização. Discutir sobre a importância do protagonismo da população negra na atualidade. Refletir sobre as possíveis causas que permitiu a continuidade do preconceito e do racismo com a população negra no Brasil e porque não houve uma verdadeira mudança para a população negra após a abolição.

(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

Objetivos secundários: o protagonismo da população negra, conhecer as diferentes manifestações culturais empreendidas pela população negra (música, carnaval, religião, etc.), falar sobre a importância das leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008.

(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

FICHA TÉCNICA: duração estimada de 3 aulas (2h e 30 min).

Etapa de ensino: oitavo ano do Ensino Fundamental.

Materiais recomendáveis: projetor com som, cópias em xerox, quadro para anotações, pincel para escrever.

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?**Etapas das aulas**

Etapa 01: Contextualização geral e específica da letra da música “senzala e favela” de Paulo Cesar e Wilson das Neves. Apresentar à turma o gênero musical e o contexto de produção da música. Comentar que a música pertence ao álbum que tem o mesmo nome “Senzala e Favela” e questionar com a turma o título do álbum, buscar saber sobre as pessoas que estão envolvidas no processo de construção do álbum. Tais como: Chico Buarque, Wilson das Neves, Emicida e Paulo das Neves etc.

Para mais informação sobre a música, o álbum e as pessoas envolvidas visitar site: <https://www.fundicaoprogresso.com.br/Imprensa/Detalhes/12>.

Recomenda-se que essa aula aconteça no momento que o(a) professor(a) irá trabalhar o contexto da escravidão e da abolição ocorrida no Brasil. O conteúdo a ser trabalhado ajudará a refletir sobre a condição da população negra no antes e nos pós abolição no país. A letra da música pode, nesse sentido, ser apresentada como contraponto, questionando teorias como o da “democracia racial”, defendida até recentemente, e as mazelas enfrentadas pela população negra no país. É recomendável que a turma já possua conhecimentos a respeito do contexto da sociedade escravagista que antecedeu a abolição. Para uma melhor contextualização e compreensão do tema, há o texto de apoio “A luta esquecida dos negros pelo fim da escravidão no Brasil”, disponível nesse material.

Etapa 02: Dividir a turma em pequenos grupos, distribuir cópias da letra da música, apresentar o vídeo da música, preferencialmente projetado, para que a turma ouça e analise.

Dependendo dos recursos disponíveis, pode ser dada uma cópia da letra a cada estudante. Os/As estudantes devem ouvir a música enquanto leem a letra, é um procedimento que exige que o vídeo seja exibido duas ou três vezes. Pode ser combinado que na primeira vez vão somente ouvir e na segunda vão ler enquanto a música toca. Para instigar os e as estudantes e chamar a atenção para o exercício de interpretação, pode ser colocada no quadro ou verbalizada a pergunta “Quais interpretações podemos fazer da letra da música?”

Etapa 03: Essa é a etapa de estranhamento e interpretação da letra da música. Cada grupo deve escrever 2 perguntas sobre a música, as perguntas serão oralizadas e a turma em conjunto, com auxílio docente, deve tentar responder os questionamentos de cada grupo. Ao final, voltamos a pergunta “Quais interpretações podemos fazer da música?” Discutir as possibilidades e tensionamentos instigados pela música na realidade.

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

A elaboração de questionamentos a essa fonte histórica deve servir de exercício interpretativo histórico e de texto que envolva habilidades desenvolvidas ao longo da disciplina de História, em diferentes períodos formativos.

A compreensão dos temas levantados na música, feitas na etapa de contextualização são importantes para ajudar na interpretação. As perguntas podem ser oriundas de dúvidas de interpretação da letra ou do período estudado. O objetivo da criação das perguntas é que parta dos/as estudantes os questionamentos e a compreensão do tema estudado, mas é indispensável a participação docente para mediar as respostas, sugerir novas questões e apontar caminhos.

Ao final da rodada de perguntas e respostas voltamos para questão dos significados da letra da música. Abre-se um debate sobre os possíveis significados presente na letra da música e como eles se relacionam com a sociedade do período (antes da escravidão) e com os dias de hoje discutindo sua possibilidade real de conhecer, compreender, denunciar e buscar refletir sobre possibilidades de mudança em uma realidade que ainda perdura nos dias atuais.

A seguir, apresentamos algumas sugestões de temas para discussão e análise da letra da canção:

Principais Temas:

1. História da Escravidão no Brasil;
2. Abolicionismo e Pós-Abolição;
3. Desigualdade Social e Racismo Estrutural;
4. Cultura Afro-Brasileira e Resistência;
5. Movimentos Sociais e Urbanização.

Relação com o Conteúdo do 8º Ano

1. História da Escravidão no Brasil

Conteúdo BNCC:

- A escravidão no Brasil: sistema, economia e cotidiano dos escravizados;
- Comparação com outras sociedades escravistas nas Américas.

Relacionamento com a música: A letra da música pode ser usada para discutir a continuidade do legado da escravidão na sociedade brasileira, evidenciado pela transição das senzalas (espaços de escravidão) para as favelas (espaços de exclusão social).

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

Atividades:

- Análise de trechos da música que falam sobre a senzala;
- Discussão sobre a vida dos escravizados e a transição para a vida pós-abolição.

2. Abolicionismo e Pós-Abolição

Conteúdo BNCC:

- O movimento abolicionista: líderes, ações e consequências;
- A vida dos afro-brasileiros após a abolição: liberdade formal vs. exclusão social.

Relacionamento com a música: A música destaca a continuidade da exclusão e da marginalização dos afrodescendentes mesmo após a abolição, sugerindo uma reflexão sobre as promessas não cumpridas da abolição.

Atividades:

- Discussão sobre a letra que menciona a vida nas favelas como uma nova forma de opressão;
- Comparação entre a situação dos libertos após a abolição e as condições nas favelas atuais.

3. Desigualdade Social e Racismo Estrutural

Conteúdo BNCC:

- Estrutura e dinâmica das desigualdades sociais no Brasil;
- Racismo e suas manifestações na sociedade brasileira.

Relacionamento com a música: A música "Senzala e Favela" ilustra a persistência do racismo estrutural e da desigualdade social, retratando a favela como uma continuação da senzala.

Atividades:

- Debate sobre o conceito de racismo estrutural e como ele é retratado na música;
- Estudo de casos históricos e contemporâneos de desigualdade social no Brasil.

4. Cultura Afro-Brasileira e Resistência

Conteúdo BNCC:

- Contribuições culturais e sociais dos afro-brasileiros;
- Movimentos de resistência e a luta por direitos.

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

Relacionamento com a música: A música pode ser usada para celebrar a resistência cultural e a identidade afro-brasileira, demonstrando como a música e outras formas de arte são expressões de resistência.

Atividades:

- Análise da influência da cultura afro-brasileira na música;
- Discussão sobre a importância da resistência cultural e a preservação da identidade afro-brasileira.

5. Movimentos Sociais e Urbanização

Conteúdo BNCC:

- Crescimento urbano e formação das periferias;
- Movimentos sociais urbanos e suas reivindicações.

Relacionamento com a música: A música aborda a formação das favelas e os desafios enfrentados pelos seus moradores, podendo ser conectada aos processos de urbanização e aos movimentos sociais que surgiram como resposta às desigualdades urbanas.

Atividades:

- Estudo sobre a formação das favelas no Brasil e a luta por direitos básicos;
- Discussão sobre movimentos sociais que surgiram nas periferias e sua importância.

Texto de Apoio:

A LUTA ESQUECIDA DOS NEGROS PELO FIM DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL

A abolição não ocorreu como parte dos abolicionistas queria. O engenheiro negro André Rebouças, que fazia a ponte entre o abolicionismo das ruas e o dos gabinetes políticos e é considerado um dos principais articuladores do fim da escravidão, pregava que a abolição fosse acompanhada de uma reforma agrária, que destinasse terras para os ex-escravos.

Outro grande político abolicionista, Joaquim Nabuco, que nasceu em uma família escravocrata, aderiu às ideias de Rebouças. Ambos temiam que surgisse no Brasil uma nova forma de injustiça social após a abolição.

A forma que a abolição ocorreu, sem apoio para os ex-escravos começarem uma vida nova, tem consequências negativas até hoje, segundo o presidente da Fundação Palmares, Erivaldo Oliveira. Para ele, é uma das causas da profunda desigualdade racial brasileira.

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

É por isso que o movimento negro não comemora a data, mas sim o 20 de novembro, que marca a morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares, representando a resistência negra.

Isso não significa, no entanto, que o 13 de maio não deva ser lembrado, diz Oliveira: “A abolição foi fruto de uma pressão social. A gente precisa recontar essa história, dos heróis e heroínas que lutaram pelo fim da escravidão”. Sem esquecer que, 130 anos depois da abolição, a desigualdade persiste.

“Durante esses 130 anos somos maioria no país - 54% da população é afro-brasileira. Mas não somos 54% no Congresso Nacional, nos ministérios, nos tribunais, nas universidades, nas grandes empresas privadas. Isso precisa mudar”, completa Oliveira.

E se os abolicionistas vissem o Brasil hoje, 130 anos depois? “Acho que eles entrariam em campanha, fariam um movimento de novo. Inclusive com as mesmas bandeiras que eles tinham (de promoção de oportunidades para os negros), que não foram implementadas”, opina Alonso.

Amanda Rossi Juliana Gragnani

<https://www.bbc.com/portuguese/resources/idt-sh/lutapelaabicao>

Como essa aula se relaciona com a BNCC?

Possibilidade de trabalhar a aula no Ensino Fundamental:

Habilidades a serem desenvolvidas pela disciplina de História no 8º e 9º ano:

(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

Possibilidade de trabalhar a aula no Ensino Médio:

Habilidades de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o Ensino Médio:

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

Referências bibliográficas:

- Amanda Rossi Juliana Gragnani,
<https://www.bbc.com/portuguese/resources/idt-sh/lutapelaabolicao>.
- Matéria sobre o álbum “Senzala e Favela”:
<https://www.fundicaoprogresso.com.br/Imprensa/Detalhes/12> e
<https://sauvajatai.com/audicao-do-senzala-e-favela-album-inedito-de-wilson-das-neves-reune-musicos-e-equipe-na-fundicao-progresso/>.
- Maringoni, Gilberto, *O destino dos negros após a Abolição*, São Paulo, 2011, Ano 8. Edição 70 – 29/12/2011.
- SCHWARCZ, Lília Moritz, “Dos males da dádiva: sobre as ambiguidades no processo da Abolição brasileira”, em *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*, organizado por Olívia Maria Gomes da Cunha e Flávio dos Santos Gomes, Rio de Janeiro, editora FGV, 2007.
- MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, dez. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.



Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?**Aula 02 – Dos tempos da escravização aos dias atuais: mudanças e continuidades.**

Resumo da aula: Através da análise das imagens coletadas no periódico A REVISTA ILLUSTRADA refletir sobre o regime escravista, como ocorreu a abolição e o processo de libertação dos escravizados. Para além disso, refletir e problematizar sobre a continuidade do preconceito e do racismo até os dias atuais. As imagens coletadas do periódico na década de 1880 mostra a condição dos escravizados antes da abolição e o processo abolicionista pouco antes da aprovação da Lei de 13 de maio e, como se deu, naquele primeiro momento pós abolição, a inserção dos novos cidadãos que foram libertados naquele contexto histórico. Após essa primeira parte, vamos analisar tirinhas coletadas da internet que apontam a condição da população negra no Brasil atual, em um contexto de discriminação, preconceito e racismo que vigora.

(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

Objetivos principais: discutir sobre o preconceito e racismo empreendido contra a população negra no Brasil. Discutir sobre as rupturas e continuidades que perduram desde a escravização e questionar se houve rupturas com o fim da escravização. Discutir sobre a importância da protagonismo da população negra na atualidade. Refletir sobre os contextos que permitiram a continuidade do preconceito e do racismo com a população negra no Brasil e porque não houve uma verdadeira mudança para esta população após a abolição.

(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

Objetivos secundários: discutir sobre a importância do protagonismo da população negra; discutir sobre a importância das leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 e da lei de cotas.

(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

FICHA TÉCNICA: duração estimada de 4 aulas (3h e 20 min).

Etapas de ensino: oitavo ano do Ensino Fundamental.

Materiais recomendáveis: projetor, cópias em xerox, caderno, caneta, cola, pincel e quadro branco, computadores com impressora.

REVISTA ILLUSTRADA: Periódico semanal, editado e publicado por Angelo Agostini (1843-1910), no Rio de Janeiro, entre os anos 1876 e 1898. Veiculava, regularmente, textos e imagens intercalados nas oito páginas de cada número da revista. As imagens - charges, caricaturas e retratos - ilustram e evidenciam os acontecimentos políticos, sociais, econômicos, culturais, assim como os relatos da vida cotidiana, na segunda metade do século XIX, que são os temas recorrentes em todas as edições da Revista Ilustrada.

Museu Imperial: <http://dami.museuimperial.museus.gov.br/handle/acervo/3557>.

Etapas das aulas

Etapas 01: Contextualização geral e específica do período em que as imagens das fontes estão inseridas. Apresentar à turma o periódico *A REVISTA ILLUSTRADA*¹, o contexto em que estava inserido, para qual público era destinado, seu posicionamento político de embate contra o sistema escravocrata, a importância das gravuras e imagens presentes no periódico que permitiria que até pessoas analfabetas compreendessem a narrativa do periódico. Indicar que havia periódicos que defendiam a manutenção do trabalho escravo e eram contra a abolição.

Recomenda-se que essa aula aconteça no momento que o(a) professor(a) irá trabalhar o contexto da escravidão e da abolição ocorrida no Brasil. O conteúdo a ser trabalhado é uma forma de problematizar e refletir sobre o que foi o sistema escravocrata, o movimento abolicionista e como se deu o processo de emancipação pós abolição e como todo esse processo nos trouxe aos dias atuais. A análise das imagens é uma forma de compreendermos como foi o trabalho escravizado, como se deu a formação da população brasileira. Rememorar é necessário para que possamos combater o preconceito e o racismo que persiste em nossa sociedade, é uma forma de entendermos e implementarmos uma educação antirracista. É recomendável que a turma já possua conhecimentos a respeito do contexto da sociedade escravagista. O próprio livro didático pode servir para contextualizar esse período e as imagens em questão são uma forma de desconstruir a narrativa presente em parte do material didático que preferem uma abordagem tradicional.

¹Para saber mais sobre a revista ver bibliografia deste material.

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

Etapa 02: Dividir a turma em pequenos grupos, distribuir cópias das imagens do periódico A REVISTA ILLUSTRADA para que sejam analisadas pelos estudantes.

Dependendo dos recursos disponíveis, pode ser dada uma cópia das imagens a cada estudante. Os estudantes devem analisar as imagens e os pequenos textos que as acompanham. Agora, cada estudante do grupo deve analisar as imagens e ler com atenção os textos que acompanham as imagens, consultando palavras que não tem conhecimento e tirando dúvidas com o (a) professor (a).

Etapa 03: cada grupo vai analisar as imagens e os textos e com a mediação do professor(a) farão alguns procedimentos historiográficos tais como: análise detalhada de cada imagem, tais como as pessoas retratadas, os traços, as feições, as roupas utilizadas, a hierarquia de cada personagem e a intenção de cada personagem. O que a imagem quer relatar e, em que contexto cada imagem está inserida (escravidão, pós abolição). Após esse primeiro processo, as estudantes devem analisar todas as imagens e construir a sequência cronológica das imagens de acordo com o contexto em que elas estão inseridas, desde a escravidão até os pós abolição. Depois de organizar a sequência, analisar o que mudou de uma imagem para outra. Tais como: os objetos e vestimentas que mudaram nas imagens, a hierarquia, as feições dos rostos, as intenções pretendidas pelo senhor nas imagens e as expectativas dos escravizados antes da abolição e dos ex-escravizados no pós abolição. Dentre outros questionamentos que o(a) professor (a) achar pertinentes.

A elaboração de questionamentos a essa fonte histórica deve servir de exercício interpretativo histórico e de texto que envolve habilidades desenvolvidas ao longo da disciplina de história, em diferentes períodos formativos. Logo após a montagem cronológica das imagens, e do levantamento de dados feito pelos estudantes com relação a imagens analisadas. O professor (a) pedirá que cada grupo elabore um texto dissertativo com as informações levantadas pelo grupo. A compreensão dos temas levantados na análise das fontes, realizada na etapa de contextualização, é importante para ajudar na interpretação e o levantamento dos questionamentos é uma forma de pensar historicamente. O objetivo do exercício de observar e interpretar as fontes é que parta dos estudantes os questionamentos e a compreensão do tema estudado, mas é indispensável a participação docente para mediar as respostas, sugerir novas questões e apontar caminhos. Ao final de todo processo de interpretação das fontes. Abre-se um debate para toda a turma, onde cada grupo mostrará para a turma a sequência cronológica que fez, os questionamentos que levantaram e apresentará para a turma o texto que redigiram.

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

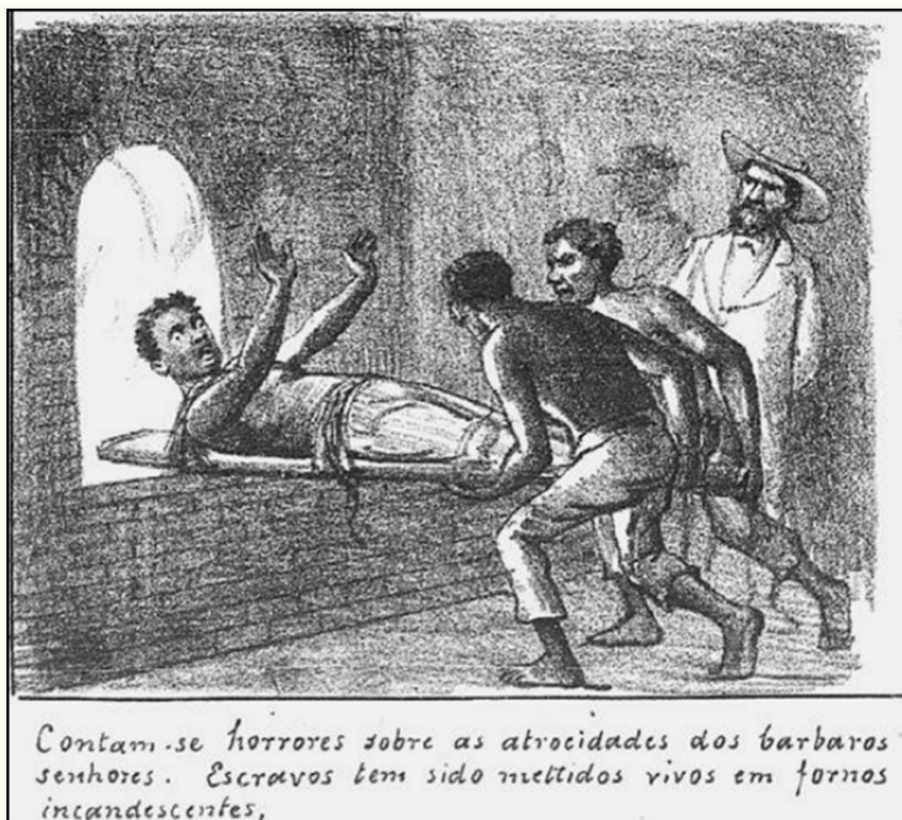
Desenho de Angelo Agostini, (1843–1910) publicado na "Revista Ilustrada", 18 de Fevereiro de 1886, p. 5.



“Todos esses desgraçados preferem o mais horrível suicídio a morte lenta e dolorosa por meio do chicote molhado em vinagre e areia, despedaçando-lhes as carnes.”

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

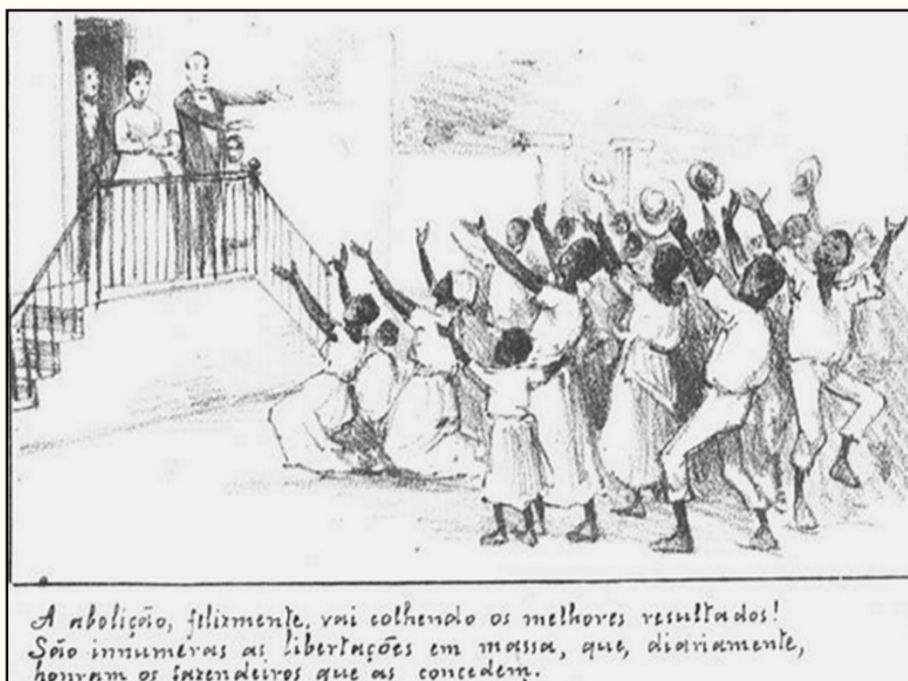
Desenho de Angelo Agostini, (1843-1910) publicado na "Revista Ilustrada", 18 de Fevereiro de 1886, p. 4.



"Contam-se horrores sobre as atrocidades dos bárbaros senhores. Escravos tem sido metidos vivos em fornos incandescentes."

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

Desenho de Angelo Agostini, (1843-1910) publicado na "Revista Ilustrada", 28 de Abril de 1888, p. 4.



“A abolição, felizmente, vai colhendo os melhores resultados! São inúmeras as libertações em massa, que diariamente, honram os fazendeiros que as concedem.”

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

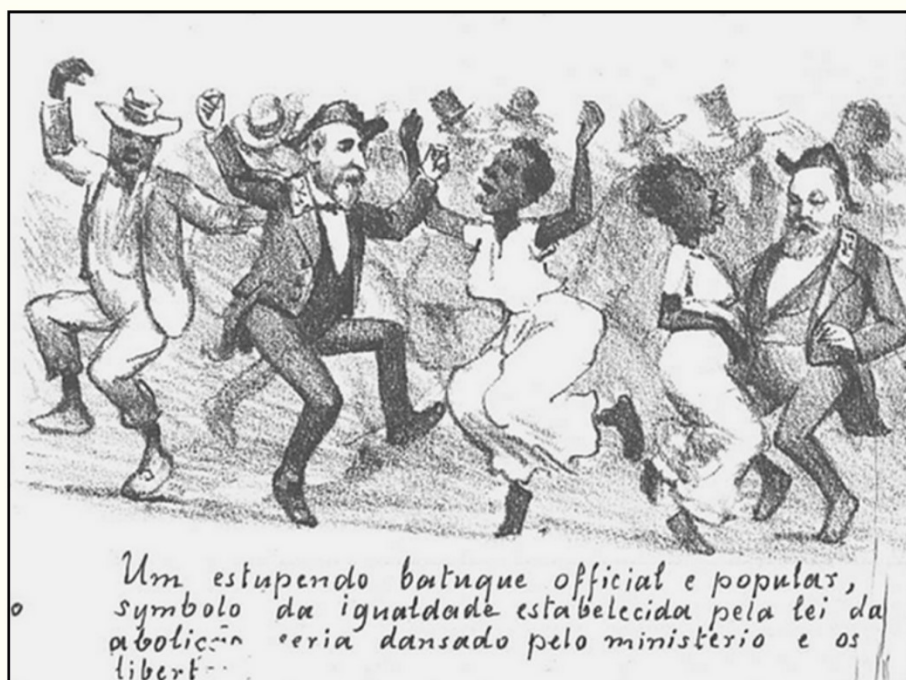
Desenho de Angelo Agostini, (1843-1910) publicado na "Revista Ilustrada", 02 de junho de 1888, p. 4.



“Os troncos, bacalhãos e outros instrumentos de tortura, alimentam as fogueiras em redor das quais os novos cidadãos entregam-se ao mais delirante batuque.”

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

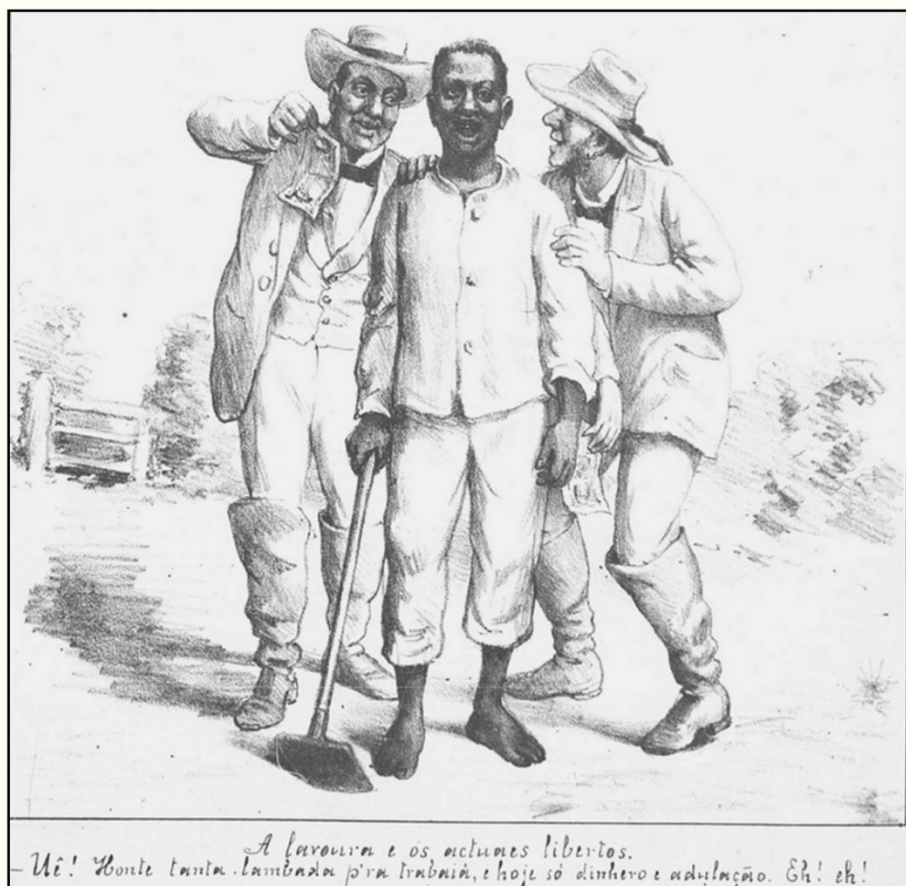
Desenho de Angelo Agostini, (1843-1910) publicado na "Revista Ilustrada", 09 de junho de 1888, p. 8.



“Um estupendo batuque oficial e popular, símbolo da igualdade estabelecida pela lei da abolição seria dançado pelo ministério e os libertos.”

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

Desenho de Angelo Agostini, (1843-1910) publicado na "Revista Ilustrada", 02 de junho de 1888, p. 5.



"A lavoura e os atuais libertos.
 Ué! Ontem tanta lambada pra trabaiá, e hoje só dinheiro e adulação. Eh! eh!"

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

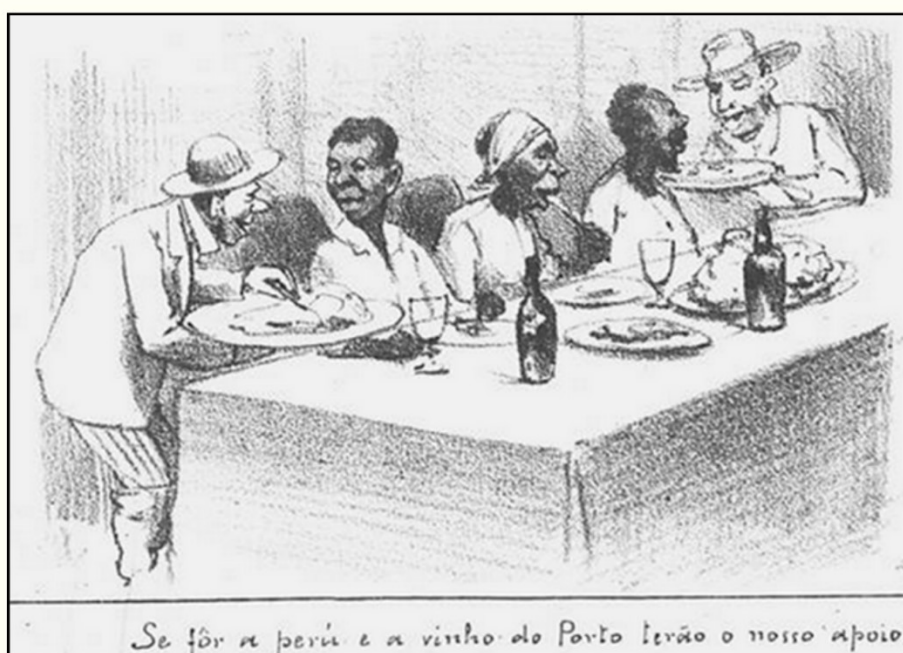
Desenho de Angelo Agostini, (1843-1910) publicado na "Revista Ilustrada", 02 de junho de 1888, p. 5.



"Exemplo: – Vossuncê dá vinte mi ré?
 – Não, dou-te dez, se quiseres.
 – Oia, siô moço, banquinho di café tá i pra coiê. Si siô...
 – Que remédio! Bom, dou-te os vinte..."

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

Desenho de Angelo Agostini, (1843-1910) publicado na "Revista Ilustrada", 28 de abril de 1888, p. 5.



"Se for a Peru e a vinho do Porto terão o nosso apoio."

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

Etapa 04: Para finalizar essa proposta pedagógica o(a) professor (a) apresentará tirinhas² retiradas da internet para os estudantes. E pedir para eles interpretarem o que a tirinha em questão possibilita compreender e/ou interpretar. Com a mediação do(a) professor(a), espera-se que durante a discussão em sala de aula surjam questionamentos acerca do preconceito, da discriminação e do racismo, ou até mesmo que alguns acontecimentos sejam narrados pelos estudantes e que revelem suas experiências e cotidiano em relação a estas temáticas. Com isso o(a) professor(a) pedirá aos estudantes que pesquisem sobre o significado destas palavras. Nesse momento o(a) professor(a), pedirá à turma que leia o texto de apoio para aprofundar a discussão.

Após a pesquisa, o(a) professor (a) proporá que a turma faça outra pesquisa na internet sobre a prática de preconceito e racismo que acontece em nossa atualidade. Orientará os estudantes para imprimirem e recortarem as imagens sobre esse tema. Nesta etapa é necessário que a aula seja feita no laboratório da escola que tenha computadores.

Neste caso pode-se utilizar de uma das metodologias ativas existentes, a sala de aula invertida. O(A) professor(a) poderá pedir para os estudantes lerem o texto de apoio nas suas casas. Além de pesquisar e imprimir sobre o material proposto nesta dinâmica anterior, essa proposta é enriquecedora tendo em vista que os discentes já vão estar preparados para a discussão com a mediação do professor em sala de aula, além de trazer sugestões para a confecção do jornal, ou de vídeos, textos, etc.

Após a discussão sobre a análise das tirinhas e da pesquisa feita pelos alunos em sala de aula e leitura do texto de apoio, o(a) professor(a) pode questionar sobre a continuidade do preconceito e do racismo que perdura e, pode problematizar sobre como essas ofensas são dirigidas a população negra no Brasil e no mundo. Com isso o(a) professor(a) pode propor uma atividade em que os estudantes construirão um jornal que pode ser feito através de colagem ou editado no próprio computador, sites que é possível fazer jornais:

- <https://www.jornaljoca.com.br/perfil-do-professor/>
- https://www.canva.com/pt_br/newsletters/modelos/escolares/

²A tirinha é conhecida pela sequência de um a quatro quadros, envolve personagens fictícias que representam construções estereotipadas da condição humana. O conteúdo **pode abordar assuntos filosóficos, políticos e sociais ou apenas entretenimento**. Quanto ao aspecto da narrativa, a tirinha possui geralmente uma piada curta, trazendo quebra de expectativa no processo interpretativo. A tirinha pode ser publicada em revistas, jornais, sites de internet etc. (As tirinhas utilizadas nesse material tem o intuito de denunciar o preconceito, discriminação e racismo velado e explícito que existe em nossa sociedade contra a população negra).

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

A proposta do jornal é que os estudantes resgatem as fontes da *Revista Ilustrada* utilizadas nas aulas anteriores, assim como os textos e a discussão implementadas em sala de aula para propor uma atividade que discuta, revele e debata sobre a prática de preconceito e racismo na escola e na comunidade escolar, oportunizando a desnaturalização dos estereótipos e o combate às práticas preconceituosas e racistas. A mediação do(a) professor(a) é fundamental para direcionar os estudantes na confecção do material, podendo propor a importância das leis 10.639 de 2003 e 11645 de 2008. Assim como a importância das leis de cota na nossa sociedade.

Tirinhas de “Armandinho” retiradas da internet:



Texto de Apoio:**VIDAS NEGRAS IMPORTAM DE FATO NO BRASIL?**

HÉLIO SANTOS

A pergunta-título pode parecer estranha para alguns, porque vidas humanas devem importar sempre, independentemente de qualquer condição. O Black Lives Matter – hashtag que dominou o mundo, sobretudo após a morte por sufocamento de George Floyd nos Estados Unidos – levanta a barbárie da violência que vitima negros em todo o mundo e de forma especial em países multirraciais como o Brasil. Reitera-se: “Vidas Negras Importam”. Mas esse clamor é um fato no Brasil? Vidas negras importam mesmo aqui?

A indagação do título acima tem pertinência, sim. Os antirracistas estão abalados pelas últimas mortes violentas de dois homens negros jovens – ambos no letal estado do Rio de Janeiro. Todavia, há uma continuidade das mortes que não cessam nunca o que torna nossa palavra de ordem algo sem repercussão na vida real da sociedade brasileira.

O jovem imigrante congolês Moïse Kabagambe sofreu, antes da xenofobia que imigrantes negros vivem aqui, violento racismo que de forma brutal o massacrou até à morte. Racismo este que assola aos negros sejam estes nascidos aqui ou não. Jamais um imigrante argentino, português ou do leste europeu, morreria daquela forma ao reivindicar salários atrasados. Tão infame quanto à morte de Moïse, foi a de Durval Teófilo Filho morto por um sargento da marinha que acertou 3 tiros no escuro contra o pai de família que retornava do trabalho – os dois últimos disparos foram feitos após a vítima, já caída, pedir clemência.

Vejamos: antes dos violentos assassinatos recentes destes jovens negros descortinamos uma sequência tenebrosa de casos que só vieram a público frente à covardia como aconteceram. Em 2021 a bela modelo e designer de 24 anos Kathlen Romeu – grávida – foi morta por um tiro de fuzil quando saía da casa de sua avó materna em Lins de Vasconcelos, zona norte do Rio. Não havia tiroteio no local como alegaram os policiais. A mãe da jovem foi enfática: “Foi a polícia que matou minha filha”. Ainda em 2021 em uma loja da rede Atakarejo em Salvador (BA), após furtarem carne, 2 homens famintos em plena pandemia – tio e sobrinho – foram detidos pela segurança da rede comercial e entregues não à polícia, mas aos traficantes da região que após sessão de tortura os matou a tiros.

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

Vê-se aqui a gravidade do que apelidamos Segurança Privada em pleno conluio com o tráfico. Em 2020, 3 meninos foram mortos pelo tráfico de Belfort Roxo. Mais uma vez as comunidades esquecidas, invadidas livremente por marginais, foram vítimas da violência difusa liberada ao tráfico. As crianças de 9, 11 e 12 anos foram torturadas antes de serem mortas e seus corpos nunca foram encontrados. Ainda em 2020 no Rio de Janeiro, 12 crianças – 5 meninas e 7 garotos – foram mortas por balas perdidas; cerca de uma por mês. Pergunta necessária: qual seria a reação das autoridades caso esses inocentes fossem crianças que brincassem nos playgrounds dos luxuosos bairros da zona sul carioca como Gávea, Leblon ou Barra? Balas nunca se perdem na direção de crianças brancas dos bairros ricos na cidade maravilhosa. Ainda bem, porque nenhuma criança merece isto.

Em 2020, tivemos um assassinato bem parecido com o que vitimou George Floyd, foi a vez de João Alberto, morto por sufocamento e agressões numa loja do Carrefour em Porto Alegre. Tudo foi filmado e exibido ao mundo. Ainda no mesmo ano foi a vez dolorosa de Miguel Otávio de 5 anos, abandonado pela patroa de sua mãe no elevador de serviço em um prédio de luxo no Recife. O meninozinho, reitero de 5 anos, se perdeu e caiu do 9º andar do edifício. Detalhe: a mãe que deixou a criança sob os cuidados da patroa passeava na calçada com a cadela da família. Em 2019, foi a vez de militares do exército brasileiro executarem uma pessoa negra. Pasmem: a família do músico Evaldo Rosa se dirigia de automóvel na região de Deodoro (zona Oeste do Rio) para um chá de bebê numa tarde de domingo – sua esposa, filho, uma acompanhante e seu sogro assistiram ao seu fuzilamento e só não morreram por milagre, pois cerca de 80 tiros de fuzis foram disparados contra eles. O sogro se feriu e um catador que tentou ajudar foi ferido também e depois veio a morrer. Todo mundo negro. Os militares alegaram “engano” pelos 80 tiros! Já Sérgio Moro, então ministro da justiça, chamou o fuzilamento de “incidente”. Caso fosse um tanque em uma guerra talvez não precisasse de 80 tiros de fuzil, mas uma família negra num automóvel fez jus a esse absurdo que não seria o recorde em violência, como se verá a seguir. Dessa vez (2015) as vítimas foram 5 adolescentes – todos negros de novo – que receberam 111 tiros da letal PM carioca. Essa execução coletiva se deu no bairro de Costa Barros na zona norte do Rio. Nenhum dos meninos tinha armas ou passagem pela polícia. Eram estudantes da comunidade e estavam no interior de um carro. O número de tiros – 111 – em que se revezavam fuzis e pistolas, dispensa o meu comentário.

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

Ainda em 2015, no bairro do Cabula em Salvador, 12 jovens entre 16 e 27 anos tiveram execuções sumárias num caso que estremeceu a cidade pois não se vislumbrou nenhuma razão plausível para a chacina. Num julgamento relâmpago, uma juíza inocentou os policiais militares, mas a sentença foi anulada pelo Tribunal de Justiça da Bahia.

Não temos espaço para falar de inúmeros outros casos, como o da mulher que foi arrastada por uma viatura da PM no Rio por mais de 300 metros. Isso sem contar as ameaças constantes que se tornaram mania contra políticos negros eleitos, especialmente mulheres, em que o exemplo mais marcante foi o de Marielle Franco com repercussão internacional. Essa lista não tem fim.

Se formos indo aprofundando no tempo chegaremos a 1978, quando o feirante Robson da Luz foi torturado e morto numa delegacia em Osasco pela Polícia Civil de São Paulo. Essa morte foi um dos vetores que levou à criação do Movimento Negro Unificado (MNU) que há 44 anos batalha pelas vidas negras sempre sob constante ameaça.

Nenhum dos casos que eu trouxe aqui se tratou de pessoas que estavam enfrentando a polícia ou que estivessem em combate aberto contra outras pessoas.

Neste ano, os homens e mulheres que pretendem candidatar ao governo das 27 unidades federativas desse país continente têm que ter propostas razoáveis para essa “sangria desatada” – expressão usada pelos nossos avós para algo que nunca tem fim. Por outro lado, aquelas e aqueles que desejam o emprego de presidente da república terão de se posicionar com políticas efetivas para a defesa do que de mais elementar o estado deve proporcionar às pessoas: o direito à vida.

Neste ano, os homens e mulheres que pretendem candidatar ao governo das 27 unidades federativas desse país continente têm que ter propostas razoáveis para essa “sangria desatada” – expressão usada pelos nossos avós para algo que nunca tem fim. Por outro lado, aquelas e aqueles que desejam o emprego de presidente da república terão de se posicionar com políticas efetivas para a defesa do que de mais elementar o estado deve proporcionar às pessoas: o direito à vida.

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

Dados de 2012 revelam 63 mortes diárias de jovens – todos negros – na faixa de 15 a 29 anos; quase 3 mortes a cada hora. Um desastre dessas proporções só é possível quando o aparato policial e judicial é conivente, quando não agente dessa mortandade. Mídia e os partidos políticos – que governam o país – têm sua parte nesse latifúndio bárbaro, anacrônico e que nos rebaixa a um vergonhoso ranking no campo dos direitos fundamentais.

Vidas negras importam – sim – para os antirracistas (negros e não-negros) que atuam na contramão de uma elite anestesiada e adocida moralmente. Todavia, só a sociedade como um todo, liderada por mulheres e homens que almejem posicionar o Brasil num patamar civilizatório adequado ao século 21, pode estancar essa chaga que nos humilha, massacra e provoca muita dor à população majoritária que aqui está há meio milênio construindo o País.

Escancara-se a banalização do brutalismo contra a população negra. Questão que se faz necessária: qual a causa dessa reiterada anestesia moral? São várias, mas a impunidade e a abissal desigualdade racial nutrida pelo racismo têm espaço de destaque nessa cena distópica do país. A justiça que condena e prende a mãe que furta 2 litros de leite, devido a fome de sua prole, é a mesma que protela para as calendas o julgamento dos grandes sonegadores – todos brancos e ricos – que só em 2020 lesaram os cofres públicos em incríveis 460 bilhões de reais.

Não me parece mais correto dizer que o Brasil não tem projeto de nação. Ninguém come maça se não houver macieira. O que não temos são líderes e partidos com uma visão sistêmica que deem conta e queiram decifrar um país de 522 anos dos quais 354 se desenrolaram sob o barbarismo escravista.

Adaptado de: Vidas negras importam de fato no Brasil? - Geledés (geledes.org.br) acesso: 10/06/2024.

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

Como essa aula se relaciona com a BNCC?

Possibilidade de trabalhar a aula no Ensino Fundamental:

Habilidades de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o Ensino Médio:

(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

Possibilidade de trabalhar a aula no Ensino Médio:

Habilidades de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o Ensino Médio:

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?**Referências bibliográficas:**

- BALABAN, Marcelo, "Transição de cor": Raça e abolição nas estampas de negros de Angelo Agostini na Revista Illustrada, Topoi (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 16, n. 31, p. 418-441, jul./dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/2237-101X016031003>.
- HÉLIO SANTOS, Adaptado de: Vidas negras importam de fato no Brasil? - Geledes (geledes.org.br) acesso: 10/06/2024.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz, "Dos males da dádiva: sobre as ambiguidades no processo da Abolição brasileira", em Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil, organizado por Olívia Maria Gomes da Cunha e Flávio dos Santos Gomes, Rio de Janeiro, editora FGV, 2007.
- MARIGONI, Gilberto, "Ângelo Agostini e o massacre de Canudos", Proj. História, São Paulo, (32), p221-239, junho, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62, dez. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

Mais informações:

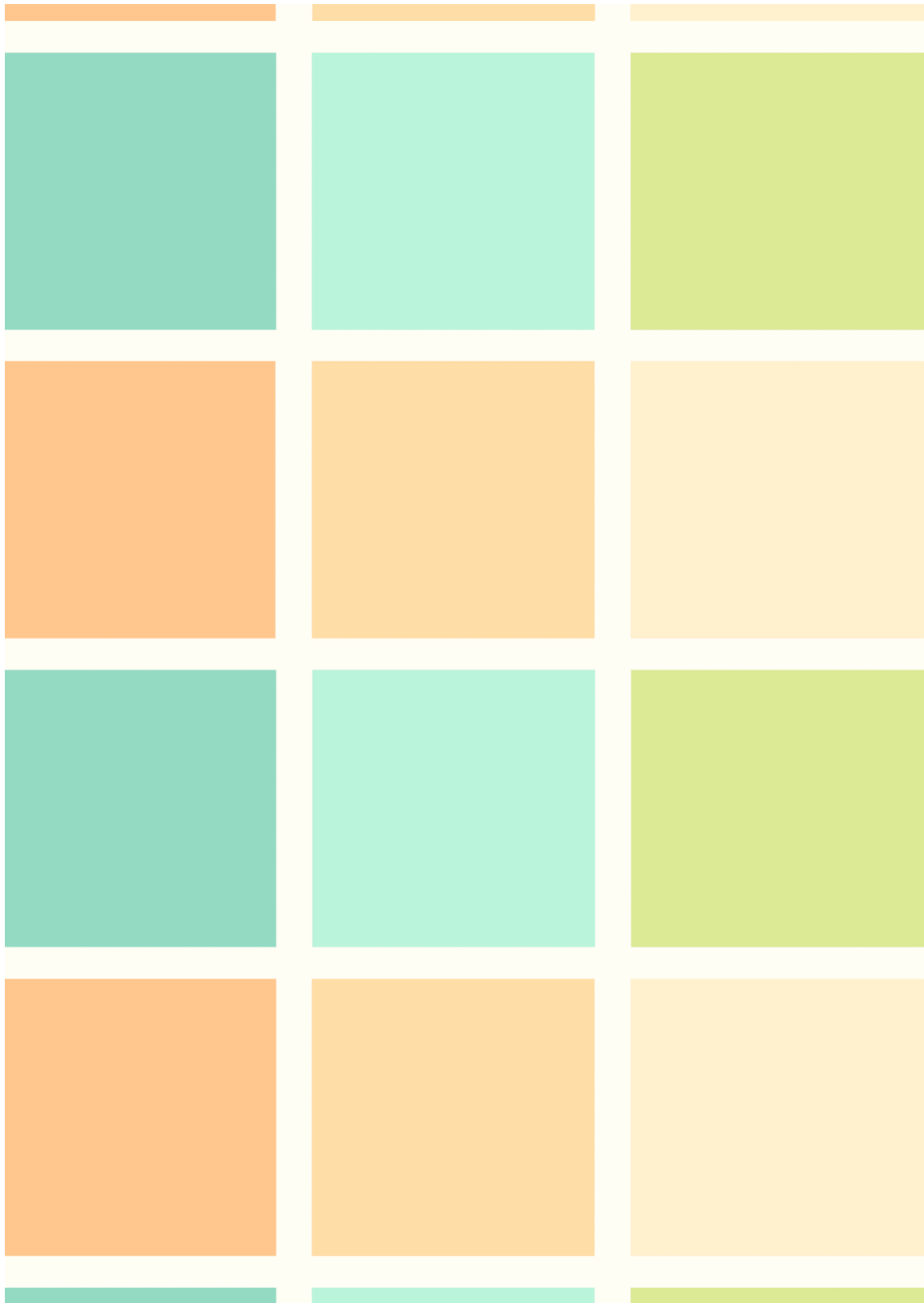
- Para acessar os periódicos: <https://memoria.bn.gov.br/hdb/periodico.aspx>.
- Para acessar a Revista Illustrada: <https://memoria.bn.gov.br/DOCREADER/DocReader.aspx?bib=332747&pagfis=3457>.
- Para edição dos jornais na escola: <https://www.jornaljoca.com.br/perfil-do-professor/> e https://www.canva.com/pt_br/newsletters/modelos/escolares/.

Autor: Prof. Angelio Santos de Souza

Orientadora: Profa. Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo

Ano de produção: 2022-2024

Arte e diagramação: Yago Araújo Pinto



Angelio Santos de Souza

Analisando fontes: O ontem e o hoje, houve mudanças para a população negra no Brasil?

“A Revista que você está consultando agora é o desdobramento da minha pesquisa de Mestrado, intitulada: “Educação antirracista e material didático: análises, perspectivas e possibilidades para a sala de aula”, desenvolvida junto ao ProfHistória, Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Uberlândia. [...]”

O objetivo deste material é proporcionar uma abordagem mais abrangente e rica em informações que vão além dos livros didáticos tradicionais. Ele oferece novas formas de interpretação dos temas abordados, auxiliando na problematização do ensino de História em sala de aula e questionando a perspectiva eurocêntrica predominante nos materiais didáticos. Assim, busca-se conscientizar os estudantes sobre o conhecimento histórico e a interpretação da nossa realidade.” (p. 5).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma análise minuciosa das legislações, normas e decretos da educação, assim como de toda a análise historiográfica, constatamos que há um árduo caminho para a implementação de uma educação verdadeiramente antirracista nas salas de aula do Brasil. Embora existam projetos e iniciativas pelo país que apoiem essa proposta, o que ocorre atualmente nas salas de aula está muito aquém do necessário. A legislação com seus decretos e normas existe para nos amparar nessa jornada.

Após a abolição, a população afrodescendente foi relegada a segundo plano. As iniciativas governamentais para mudar a realidade dessa população têm sido escassas. Os poucos benefícios conquistados foram resultado da luta e das reivindicações dessa mesma população. A cada dia, a população negra precisa assumir o protagonismo e lutar para que seus direitos como cidadãos não sejam dilapidados. Os poucos avanços obtidos são constantemente questionados por uma população privilegiada, isso sem falar do enfrentamento ao racismo estrutural presente em nossa sociedade. Portanto, um dos caminhos vislumbrados para mudar essa realidade é através da educação. Devemos lutar por uma educação inclusiva e antirracista. É dentro da sala de aula que podemos revolucionar e superar a realidade imposta.

Nas duas edições do livro didático pesquisado, percebemos que há imposto o esquecimento sistemático do protagonismo negro no processo de abolição da escravatura. São poucas as alusões feitas ao protagonismo negro no movimento abolicionista. Na abordagem dos temas nos livros didáticos, notamos que o uso da memória e da narrativa é frequentemente empregado em prol de um protagonismo branco. A estratégia parece ser apagar a importância da população negra em todo o processo abolicionista. Hoje, nós, historiadores e professores, precisamos lutar para propor uma educação antirracista, na qual colocamos em discussão a participação e o protagonismo da população negra, não apenas nesse processo, mas também em sua contribuição para a cultura brasileira como um todo. Devemos retirar essa população das margens e colocá-la em evidência.

Rusen (2011) expõe que o esquecimento, seja ele voluntário ou consciente, pode ser produto de uma política, ou seja, é uma construção narrativa que serve para justificar suas ações. Então, investigar as omissões e os esquecimentos nos livros didáticos no decorrer do tempo seria uma forma de fazer uma reflexão do nosso ensino em sala de aula.

Claro que ao iniciar um trabalho como este, sabemos que iremos dialogar com diversas temporalidades e métodos na construção do nosso conhecimento. Temos uma ideia inicial do que buscamos, porém, ao avançarmos em nossa pesquisa, nos deparamos com caminhos inesperados. Assim, o rigor histórico deve prevalecer, olhar os fatos e analisá-los conforme o contexto a qual está inserido. O nosso olhar é o que vai dar sentido à fonte ou ao fato analisado, seja aquilo que pensávamos o que era, ou tudo aquilo que não é o que pensávamos.

Salientamos que a análise realizada nesta dissertação revela as várias potencialidades que o material didático pode ter. No entanto, infelizmente, grande parte dos nossos materiais ainda possui vícios, favorecendo a narrativa eurocêntrica e do homem branco. Felizmente, estamos caminhando para superar essa realidade. Houve grandes avanços na legislação educacional brasileira, os quais respaldam nossas ações em sala de aula. Porém, devemos estar atentos aos projetos que tentam minar os progressos que alcançamos até agora na educação. Constantemente surgem propostas retrógradas que ameaçam essas conquistas. Portanto, nada está garantido, e a todo momento devemos lutar pela manutenção e pela aplicabilidade de nossos direitos em nossa sociedade.

Para concluir, afirmamos que o poder está nas mãos de cada um de nós, e cabe lutarmos para não deixarmos esse poder acabar. É a luta por uma educação pautada na cidadania plena de toda a sociedade brasileira, a luta por uma educação inclusiva, a luta por uma educação antirracista, a luta por uma educação decolonial. Essas são pautas que cada profissional da educação deve estar atento e vigilante, mas não apenas isso, deve colocá-las em ação em suas rotinas em sala de aula.

A educação é um caminho a ser trilhado, e é a partir dela que podemos chegar realmente a uma verdadeira revolução em nossa sociedade. A luta é por uma sociedade igualitária em que todos os envolvidos sejam tratados de igual forma, não apenas na letra dos documentos, mas na práxis de cada indivíduo a cada dia. A luta por dias melhores deve prevalecer sempre.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan. /jun. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>

ALBUQUERQUE, W. R.; FRAGA FILHO, W. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/uma-historia-do-negro-no-brasil.pdf> Acessado em: 24 ago. 2024.

ASANTE, M. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. **Ensaio Filosófico**, v. XIV, dez./2016. Disponível em: <http://molefiketeasante-afrocentricidadecomocriticadoparadigmahegemônicoocidental.introduçãoaumaideia.pdf> Acessado em: 3 jul. 2024

AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra, medo branco o negro no imaginário das elites - século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

AZEVEDO, C. M. M. A luta contra o racismo e a questão da identidade negra no Brasil. **Contemporânea**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 163-191, jan./jun. 2018. <https://doi.org/10.4322/2316-1329.055>

BALABAN, M. **Poeta do lápis: sátira e política na trajetória de Ângelo Agostini no Brasil Imperial (1864-1888)**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Yhra9vhQ9K8Cpqc4DUJRYU1LgNeoqPU/view> Acessado em: 24 ago. 2024.

BALABAN, M. “Transição de cor”: Raça e abolição nas estampas de negros de Angelo Agostini na Revista Ilustrada. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 31, p. 418-441, jul./dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/2237-101X016031003>

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7ª. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, C. M. F. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487–516, 2011. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.v0i164p487-516. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i164p487-516>

CARVALHO, J. M. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Teatro de sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHALHOUB, S. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX). **Revista História Social**, [S. l.], n. 19, p. 33–62, 2023.

<https://doi.org/10.53000/hs.v14i19.315>

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In : **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>

FRANCO, A. P.; SILVA JUNIOR, A. F.; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 25, n. 4, p. 1016–1035, 2018.
<https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-10>

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> Acessado em: 24 ago. 2024.

GUIMARÃES, M. L. S. Escrita da história e ensino de história: Tensões e paradoxos. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

LOPES, N. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

MACHADO, M. H. **O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da abolição**, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, São Paulo: EDUSP, 1994.

MENDONÇA, J. M. N. **Entre a mão e os anéis: a lei dos sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rieb/article/view/107184/105723> Acesso em: 24 ago. 2024.

OLIVEIRA, S. R. F., CAIMI, F. E. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNL D e a Escola. **Educar Em Revista**, v. 37, e77041, 2021. <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-10>

PESSOA, R. A. S. O conteúdo de história e cultura afro-brasileira existente na Base Nacional Comum Curricular do Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA. Notas epistemes e narrativas contemporâneas. **Anais [...]**. Jataí-GO. UFG-Regional Jataí. 27 a 29 de setembro de 2016. Disponível em: <https://historia.jatai.ufg.br/e/16932-v-congresso-internacional-de-historia-novas-epistemes-e-narrativas-contemporaneas> Acesso em 03 abr 2024.

PROST, A. Como a história faz o historiador? **Anos 90**, v. 8, n. 14, p. 7–22, 2000.
<https://doi.org/10.22456/1983-201X.6792>

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. O. BNCC e Ensino de História:

horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>

BATE-PAPO COM CLAUDIA RICCI - O CURRÍCULO DE MINAS GERAIS E A BNCC. [S.l.; s.n], 2020. 1 vídeo (70 min.). Publicado pelo canal: LAPEHIS – UFVJM, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LnEkns1jEqI> Acesso em: 3 jul. 2024.

RÜSEN, J. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em história. In: SALOMON, M. (org.) **História, verdade e tempo**. Chapecó: Argos, 2011.

SCHWARCZ, L. M. Dos males da dádiva: sobre as ambiguidades no processo da Abolição brasileira. In: CUNHA, O. M. G.; GOMES, F. S. (Orgs.) **Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SILVA, M. Tudo Que Você Consegue Ser – Triste BNCC/História. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, MG, v. 25, n. Especial, p. 1004-1015, 2018.
<https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-9>

FONTES:

A REVISTA ILLUSTRADA (Ano de 1888). Disponível em:
<http://dami.museuimperial.museus.gov.br/handle/acervo/4746> e
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=332747&pasta=ano%20188&pesq=&pagfis=0> Acesso em: 3 jul. 2024.

BOULOS JÚNIOR, A. **História sociedade & cidadania: 8º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4ª ed. São Paulo: FTD, 2009. (Livro Didático)

BOULOS JÚNIOR, A. **História sociedade & cidadania: 8º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4ª ed. São Paulo: FTD, 2018. (Livro Didático)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Edital dos livros didáticos: PNLD 2018 - História: Ensino fundamental II**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2018> Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan.

2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 03 julho. 2024

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas Transversais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm Acesso em: 1 nov. 2023.