



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA



CAROLINE MARCOLINO SILVA

**LEI 10.639/2003 E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
UM ESTUDO A PARTIR DO TEMA “ESCRAVIDÃO” NO LIVRO DIDÁTICO *VIVER
HISTÓRIA COM LEANDRO KARNAL - 7º ANO***

UBERLÂNDIA – MG
2024

CAROLINE MARCOLINO SILVA

**LEI 10.639/2003 E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
UM ESTUDO A PARTIR DO TEMA “ESCRAVIDÃO” NO LIVRO DIDÁTICO *VIVER
HISTÓRIA COM LEANDRO KARNAL - 7º ANO***

Monografia apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para a obtenção dos títulos de Bacharelado e Licenciatura em História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Andréa Angelotti Carmo.

UBERLÂNDIA-MG

2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Andréa Angelotti Carmo (Orientadora)

Prof.^a Ms. Rosyane de Oliveira Abreu

Prof. Dr. Gustavo de Souza Oliveira

SILVA, Caroline Marcolino. Lei 10.639/2003 e as relações étnico-raciais no ensino de História: um estudo a partir do tema “escravidão” no livro didático *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano* – Uberlândia, 2024.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Andréa Angelotti Carmo

Monografia (Bacharelado) – Universidade Federal de Uberlândia, Curso de Graduação em História.

Inclui bibliografia.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003; Movimentos Negros; Disputas Históricas; Ensino de História; Relações Étnico-Raciais.

RESUMO

Esta monografia explora a relevância da Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, analisando o tema da escravidão no livro didático *Viver História com Leandro Karnal - 7º Ano*. O trabalho inicia com um panorama histórico das disputas que levaram à promulgação da Lei, destacando a luta dos movimentos negros brasileiros desde o período pós-abolição até os dias atuais e, adiante, são analisados os desafios para a implementação da Lei e sua importância na construção de uma educação antirracista. A pesquisa também investiga como o material didático retrata o tema da escravidão e as subjetividades que emergem dessa abordagem, refletindo sobre o papel do livro na consolidação de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais. Ao final, o estudo enfatiza a necessidade de aprimorar o conteúdo didático para que a Lei 10.639 seja mais efetiva no combate ao racismo no ambiente escolar e na promoção de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003; Movimentos Negros; Disputas Históricas; Ensino de História; Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This monograph explores the relevance of Law 10.639/2003, which mandates the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in schools, analyzing the theme of slavery in the textbook *Viver História with Leandro Karnal - 7th Grade*. The work begins with a historical overview of the struggles that led to the enactment of the Law, highlighting the efforts of Brazilian Black movements from the post-abolition period to the present day. The challenges in implementing the Law and its importance in constructing anti-racist education are examined. The research also investigates how the textbook portrays the theme of slavery and the subjectivities that emerge from this approach, reflecting on the role of textbooks in fostering education focused on racial relations. Finally, the study emphasizes the need to improve didactic content so that Law 10.639 becomes more effective in combating racism in schools and promoting inclusive education.

Keywords: Law 10.639/2003; Black Movements; Historical Struggles; History Teaching; Racial Relations.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus tanto pela minha vida quanto por me permitir ultrapassar os obstáculos encontrados ao longo da realização desta monografia após todos os anos de estudo. Agradeço também aos meus pais Crisley e Adinaldo e aos meus irmãos Tamires e Adinaldo Júnior, que me apoiaram desde sempre nos momentos difíceis, de todas as formas possíveis, enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho e durante toda a graduação. Agradeço ao meu sobrinho Ítalo, à minha avó Alcina e também ao meu tio Carlos, tia Vivian e primos Sarah e Carlos Vitor, que me acolheram na cidade de Uberlândia e sempre me incentivaram da melhor maneira possível. Agradeço também aos amigos e conhecidos do distrito de São Brás de Minas pela ajuda que me deram emprestando seus computadores/internet para que eu pudesse estudar (Maria Magda, Maria Inez e João). Agradeço aqueles que me apoiaram mesmo antes do meu ingresso na Universidade e participaram indiretamente da realização deste trabalho, sendo estes as professoras e os demais funcionários da Escola Estadual Afonso Corrêa do distrito de São Brás de Minas.

Agradeço à minha amiga Lorryne Lima, que tornou minha adaptação em Uberlândia e na Universidade mais leve e mais fácil com sua amizade e apoio em todos esses anos e agora na reta final; agradeço também à minha amiga Isadora Bueno pelo auxílio na escrita deste trabalho com todo seu apoio e indicações. Agradeço também aos amigos que fiz na Moradia Estudantil e nas demais repúblicas onde morei durante esses últimos anos, pessoas das quais sempre lembrarei com muito carinho por todos os ensinamentos, pela amizade, compreensão, convivência e apoio durante a graduação e durante meu processo de escrita da monografia e durante a graduação.

Agradeço a todos que de alguma maneira estiveram na minha trajetória acadêmica: professores, coordenação do curso de História, e especialmente à professora Maria Andréa Angelotti Carmo pela orientação, por todos os direcionamentos, pelas correções, pela grande paciência, carinho e empatia durante a escrita deste trabalho. Agradeço também aos professores Gustavo de Souza Oliveira e Rosyane de Oliveira Abreu por terem aceitado o convite de integrar a banca, assim como pelos vários comentários, indicações e correções que muito me ajudaram. Todos foram singularmente importantes nesse processo e exerceram impacto na minha formação acadêmica, e, sem todo o apoio que recebi, a conclusão desta monografia não teria sido possível. Deixo aqui minha sincera homenagem e meu muito obrigada.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1: 10639: disputas no passado e no presente.....	19
Parte 1: 10.639 ontem: conquista histórica do movimento negro brasileiro.....	22
Parte 2: 10.639 hoje: a luta pela manutenção e ampliação da lei.....	32
Capítulo 2: Os livros didáticos utilizados no Brasil à luz da 10.639.....	39
Parte 1: O livro didático como ferramenta para uma educação antirracista.....	40
Parte 2: Análise do tema “escravidão” no livro <i>Viver História com Leandro Karnal - 7º ano</i> : quais subjetividades têm sido construídas hoje?.....	47
Considerações Finais	94
Fontes	96
Referências bibliográficas	97

SUMÁRIO DE FIGURAS

Figura 1: <i>Texto “O trabalho e os trabalhadores nos engenhos”</i>	53
Figura 2: <i>Instrumentos dos séculos XVII e XIX utilizados para o castigo de escravizados</i>	55
Figura 3: <i>Texto “Vamos pensar juntos?”</i>	58
Figura 4: <i>Texto “A conquista de Pernambuco e do Maranhão”</i>	59
Figura 5: <i>Página da história em quadrinhos “Holandeses”</i>	60
Figura 6: <i>Texto “O império holandês na América portuguesa e na África”</i>	61
Figura 7: <i>Pintura de Jasper Becx, c.1643, “Dom Miguel de Castro, emissário do Congo”</i> ..	62
Figura 8: <i>Dados sobre participação da população negra na sociedade e no mercado de trabalho em 2018</i>	63
Figura 9: <i>Dados sobre participação da população negra na sociedade e no mercado de trabalho em 2018</i>	64
Figura 10: <i>Texto “O início da exploração”</i>	65
Figura 11: <i>“A população negra e mestiça”</i>	66
Figura 12: <i>Texto “As mulheres”</i>	67
Figura 13: <i>Texto “As mulheres”</i>	68
Figura 14: <i>Texto “Religião e cultura na sociedade mineradora”</i>	70
Figura 15: <i>Texto “Sincretismo religioso e efervescência cultural”</i>	71
Figura 16: <i>Texto “O barroco mineiro”</i>	73
Figura 17: <i>Capítulo “Diáspora Africana” e tirinha “Armandinho, de Alexandre Beck (2018)”</i>	74
Figura 18: <i>Texto “Escravidão: presente e passado”</i>	76
Figura 19: <i>Texto “Escravidão moderna”</i>	78
Figura 20: <i>Texto “Escravidão: pretextos e consequências”</i>	79
Figura 21: <i>Texto “A escravidão na África antes dos europeus”</i>	80
Figura 22: <i>Texto “A escravidão na África antes dos europeus”</i>	81
Figura 23: <i>Texto “A diáspora africana e o tráfico transatlântico” e a obra “Atlântico vermelho”, de Rosana Paulino (2017)</i>	82
Figura 24: <i>Quadro “Cruzando Fronteiras”</i>	83
Figura 25: <i>Texto “Origem e destino dos africanos escravizados”</i>	85
Figura 26: <i>Texto “Povos e grupos linguísticos africanos”</i>	87
Figura 27: <i>Texto “Religiosidade e influências culturais de matriz africana”</i>	88
Figura 28: <i>Texto “Cultura, resistência e escravidão”/“Formas de resistência na África”</i>	89

Figura 29: <i>Texto “Cultura, resistência e escravidão”/”Formas de resistência na África”</i>	90
Figura 30: <i>Texto “Formas de resistência no Brasil”</i>	90
Figura 31: <i>Texto “Formas de resistência na América”</i>	91

Introdução

Em de janeiro de 2003 foi promulgada no Brasil a Lei 10.639/03¹, lei que se refere ao ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. À esta lei, posteriormente no ano de 2008 foi adicionada a Lei 11.645², que trata do ensino da História e Cultura Indígena no país - o que também configura um marco importantíssimo. Desta forma, no ano de 2023 a Lei 10.639 completou vinte anos de existência. Com este marco, muitos dossiês, eventos e trabalhos foram realizados a fim de concretizar um balanço das últimas duas décadas. Estes, elaborados sobretudo por pesquisadores e educadores negros e antirracistas que têm no escopo de suas preocupações a implementação da lei de maneira eficaz, em consonância com os debates feitos há muito pelos movimentos negros e os professores comprometidos com suas pautas³.

Esta monografia, redigida um ano depois, se insere nesse bojo de comprometimento com a educação antirracista, os movimentos negros e, por isso, com a efetiva implementação da dita lei. Nesse sentido, algumas questões precisam ser colocadas: o que mudou efetivamente no espaço escolar e na formação de professores? Como o racismo pode ser combatido com o ensino? Como isso tem sido feito no Brasil? Na escrita deste trabalho, busco discutir tais questões no que se refere ao ensino de História no Brasil.

Tendo isso em vista, ter a possibilidade de me debruçar sobre a história da lei, suas disputas e seus agentes é extremamente valoroso no contexto do Ensino de História. O espaço temporal desde a promulgação da lei até os dias atuais nos permite compreender como ela é encarada e manipulada nas diferentes conjunturas e, dessa forma, concluir quais são suas potências e fragilidades. Reconhecer seus pontos frágeis contribui para fortalecê-la e defendê-la mais intensamente, além de, especialmente, lutar pela transformação do que seja

¹ 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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>.

² LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>.

³ É importante elucidar que este trabalho se insere na corrente de pensamento marxista. Isto porque é uma das abordagens que, a meu ver, possibilita que compreendamos as disputas e conflitos ao longo da história e reconheçamos de maneira mais evidente os projetos colocados por determinadas classes e grupos políticos e os sujeitos pertencentes a elas. Se trata também de uma escolha condicionada pela bagagem teórica adquirida ao longo do curso.

um empecilho no cumprimento de uma educação para as relações étnico-raciais. Assim, compreender e analisar o percurso da Lei 10.639 e como ela se expressa no cotidiano escolar é, também, uma forma de batalhar pela sua manutenção.

Parto do pressuposto de que, ao contrário do que o senso comum pode inferir, atualmente a lei se faz ainda mais necessária. Embora ela tenha sido promulgada há vinte anos, o racismo não foi retraído e a realidade do povo e da juventude negra não passou por grandes mudanças positivas. Os autores Alexis Magnum Azevedo de Jesus e Edineia Tavares Lopes (2023, p.7) sugerem “uma aproximação da crítica do racismo na sociedade com a crítica da economia política, buscando compreender as bases materiais, como a dinâmica do capitalismo incide sobre a realidade da população negra de forma ainda mais violenta”. Dessa forma, sem trazer a população negra para o centro da discussão, a concretização da aplicação da legislação não seria possível. O contexto de evasão escolar associada ao racismo e a violência presente na realidade de jovens negros, por exemplo, impõem diversas dificuldades.

Com relação a ideia colocada acima, os autores se referem ao extermínio da juventude negra em curso, algo que não só não retrocedeu, como apresentou uma piora notável. O Atlas da Violência de 2018 constatou um aumento de 7,4% do genocídio de jovens negros em relação a 2015, o que se refere a assassinatos violentos, principalmente pelas mãos das forças de Segurança Pública⁴. Infelizmente temos um exemplo recente dessa política. Na Baixada Santista, litoral do Estado de São Paulo, o governo realizou há poucos meses o que ficou conhecido como “Operação Verão”, parte da política violenta “contra a criminalidade”. Entre o final de dezembro e o começo o primeiro dia do mês de abril, foram 56 mortos; dentre eles, a maioria esmagadora era negra e jovem⁵.

⁴ **Genocídio da População Negra no Brasil.** Observatório Direitos Humanos, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://observadhecovid.org.br/catalogo/genocidio-da-populacao-negra-no-brasil/>>. Acesso em: 3 de junho de 2024.

⁵ **VILLARROEL, Rafael.** Litoral de SP: Operação Verão termina com 56 mortos e mais de mil presos. CNN Brasil, 01/04/2024. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/litoral-de-sp-operacao-verao-termina-com-56-mortos-e-mais-de-mil-presos/>>. Acesso em: 06 de julho de 2024.

Autores como Abdias do Nascimento⁶ e Lélia Gonzalez⁷ apontam que, no Brasil, o projeto de extermínio da população preta, foi um processo estruturado e prolongado que remonta ao período colonial e à escravização africana - assunto que será analisado mais adiante neste trabalho. Após a abolição formal da escravidão em 1888, o Estado brasileiro adotou políticas que, em vez de integrar social e economicamente a população negra, reforçaram sua marginalização. Práticas discriminatórias como a negação de direitos civis, o racismo estrutural, a violência policial e o encarceramento em massa configuram um quadro de genocídio que vem sendo realidade há mais de um século. Este projeto de extermínio se expressa não apenas na violência física, mas também na tentativa de apagar a cultura afro-brasileira e suas contribuições, perpetuando desigualdades e limitando o acesso da população preta a recursos básicos, como saúde, educação e segurança. O movimento negro, em resposta, tem denunciado e resistido a esse projeto, buscando a valorização da vida e da cultura negra no Brasil.

Seguindo esse raciocínio, parte desse projeto histórico de extermínio da população preta no Brasil — intensificado nos últimos anos pela violência do racismo e por ações truculentas de agentes de segurança pública — representa um obstáculo significativo para a implementação de políticas educacionais inclusiva, visto que muitos jovens negros são assassinados ou vivem em contextos de extrema vulnerabilidade social e racismo, o que frequentemente os impede de acessar e permanecer na escola. Aqueles que conseguem, vivenciam o ambiente escolar carregando o peso dessas violências diárias. Por isso, é imprescindível que existam políticas públicas focadas nesse setor da população, que sofre racismo tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Exatamente por isso, é imprescindível que existam políticas públicas focadas nesse setor da população, que sofre racismo tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

Além da violência explícita, o Estado brasileiro promove também a exclusão de jovens negros dos espaços de produção de conhecimento, o que se reflete nas elevadas taxas de evasão escolar na Educação Básica. Dados mostram que 71,6% dos adolescentes que

⁶ Ver “NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.”. Na obra, o autor apresenta a tese do genocídio da população negra no Brasil e discorre sobre o racismo estrutural e a violência de Estado que afetam a população afro-brasileira. Nascimento contextualiza historicamente essas práticas e analisa a situação a partir de uma perspectiva de resistência e luta por direitos civis.

⁷ Ver “GONZALEZ, Lélia. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano*. São Paulo: Zahar, 2020.” Nessa coletânea de textos, a autora aborda em vários momentos a exclusão e marginalização da população negra e denuncia a persistência do racismo estrutural, abordando também o apagamento cultural e a violência simbólica que a população negra enfrenta.

abandonam a escola são negros, e em 2022, 30% dos jovens negros declararam que não pretendiam retornar aos estudos após a pandemia de Covid-19⁸. Essa exclusão os empurra para o mercado de trabalho precarizado, como evidencia a política do Novo Ensino Médio (NEM), que limita sua permanência na escola. Isso compromete, ainda, a aplicação da Lei 10.639, que visa à inclusão de conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar, pois esses jovens se veem ausentes do ambiente escolar. Como afirmam Jesus e Lopes (2023):

A entrada de pessoas negras traz um impacto físico, de perfil, mas também nos conteúdos. A disputa pela presença negra é integral, no plano material e filosófico. A luta por bolsas, pela permanência é concreta, mas a epistemologia também está no centro das preocupações. (JESUS; LOPES, 2023, p. 1)

No entanto, os autores concluem logo em seguida que por essa mesma razão a lei é tão significativa. De forma contraditória e dialética, a implementação da 10.639/2003 depende desses jovens em sala de aula e, ao mesmo tempo, a permanência desses jovens passa pela eficácia da mesma lei. Como afirmam os autores, a inserção de uma verdadeira educação das relações étnico-raciais contribuiria com a conscientização e, por consequência, denúncia (e luta) contra esse processo de extermínio e genocídio - compreendido como o conjunto da eliminação física e, também, o esvaziamento pedagógico das propostas antirracistas para a educação com a não efetivação da 10.639/03. Sendo assim, “a educação das relações étnico-raciais, cada vez mais se torna ameaçadora para o enfrentamento ideológico do extermínio da população negra” (JESUS; LOPES, 2023, p. 6).

Dessa forma, lutar pela implementação da 10.639/03 pode ser uma ferramenta potente para a luta contra o extermínio da juventude negra em todos os seus ângulos. Considerar, como nos aponta Kênia Gonçalves Costa (2003, p. 154), a desigualdade como marco significativo da sociedade brasileira entre as várias identidades que a compõem e ressaltar o processo de usurpação do qual fala a autora é crucial como mecanismo de desmontar as concepções por muito difundidas da “história dos vencedores”, essencialmente racista e genocida. Nesse sentido, Allan Rodrigues, Patrícia Baroni e Rafael Honorato (2023, p. 7) citam Adichie (2009), buscando destacar os perigos de uma história única, defendem a Lei 10.639 “não apenas como um alerta para o cerceamento histórico dos debates raciais nas *políticas práticas* educativas, mas também como uma abertura de outros possíveis no campo

⁸ OLIVEIRA, Luciano; PAIXÃO, Ana Estela de Sousa. Negros são 71,7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil. *Folha de S.Paulo*, 16 jun. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml>. Acesso em: 05 jun. 2024.

do currículo”. Para eles, a lei colabora com a autoleitura da população negra de outras formas na educação, contornando o perigo de um currículo único:

Ao buscarmos nos textos as diferentes culturas vividas e trazidas pelos autores, suas emoções e sentidos, alimentamos uma ideia de currículo que se produz nas redes de saberes das escolas reais e das formas de lutar contra o racismo. Ao dar maior visibilidade a esses currículos *pensados praticados* (Oliveira, 2012) nas salas de aula, atribuímos sentidos aos acontecimentos que são gestados nos e com os cotidianos educacionais e nas pesquisas em educação. (RODRIGUES; BARONI; HONORATO, 2023, p. 8)

No mesmo sentido, Célia Santana (2023, p. 2) argumenta que existe uma urgência em implementação uma educação antirracista, para que a democracia seja implementada e haja a apresentação de uma *outra história, um outro currículo*⁹. Para ela, a lei é um importante instrumento por possibilitar que os estudantes conheçam suas histórias, sua ancestralidade, sua potencialidade e, dá um enfoque, conhecer o racismo, a fim de, dessa forma, aprender a combatê-lo. A concepção de que é necessário *aprender* a combater o racismo nos é muito cara, porque nos colocaria, como professores de História, frente a uma tarefa colossal: ensinar a combater a discriminação. Portanto, a existência e defesa da lei é fundamental também por nos impulsionar a uma formação antirracista e de um exercício docente atrelado à função social de assegurar uma sociedade mais justa, igualitária e combatente em relação ao racismo.

É importante ressaltar que “ensinar a combater o racismo” não significa, de maneira nenhuma, colocar os estudantes em posição de passividade. A compreensão da necessidade da lei nos leva ao extremo oposto: é preciso fomentar espaços de reflexão e reconhecimento dos educandos como sujeitos ativos da história, capazes de mudar a realidade e isso incluiria o combate permanente ao racismo. É nessa perspectiva que podemos e devemos ensinar a combater o racismo. Conforme expressa Tania da Cruz Rohrig (2018, p. 27), “o advento da lei, vem trazer respaldo para aqueles que dentro das instituições educacionais compreendem a importância de se valorizar e respeitar as diferenças, tratando a infância como construção histórica, social, cultural e política.”. Além disso:

Tem o sentido de transformar e desconstruir ideologias e mentalidades discriminatórias e preconceituosas, com a finalidade de erigir o reconhecimento da participação da população negra na cultura nacional, fugindo da folclorização e dos estereótipos, o que deverá contribuir para que essas gerações se fortaleçam, melhorando e fortalecendo sua auto-estima. Daí a gigantesca importância do componente “atitude” nos integrantes da

⁹ Grifo nosso, 2024.

comunidade escolar como um todo, com especial foco nos gestores e professores. (ROHRIG, 2018, p. 26 e 27)

A atuação consequente¹⁰ com a lei por parte de educadores facilita a eficácia dos seus objetivos já citados acima. A sua potência se relaciona também com a possibilidade de ser argumento de professores e gestores comprometidos com a luta antirracista. À vista disso, a declaração de Maurício Silva (2021, p. 2) de que “a intersecção entre o dilatado universo da educação e as relações étnico-raciais tem-se mostrado, particularmente no Brasil, bastante promissora” é importante. O entendimento de que a lei daria um novo impulso às pesquisas, levando o tema a estar na agenda política do país e um assunto amplamente debatido é fundamental e, nós, professores de História, podemos assegurar que assim se mantenha com a nossa atuação em sala de aula. Em consonância com isso, Silva depreende que a lei não é apenas de “natureza curricular”, senão:

[...] um dispositivo que assume como efeito colateral profícuo, por um lado, a desconstrução de um imaginário estereotipado em relação à cultura afro-brasileira e a afirmação identitária do afrodescendente e, por outro lado, a divulgação de episódios históricos e ideologias de cunho discriminatório, acerca da história da África e dos africanos em situação de diáspora. Como lembra Luciano Costa (2010, p. 23), "a lei [10639/03] traz uma nova oportunidade para os afrodescendentes, no sentido de desconstruir um imaginário e construir uma nova mentalidade com relação à cultura negra no Brasil". (SILVA, 2021, p. 4)

Ademais, o autor elenca temas afins que fazem com que a questão em torno da lei siga na agenda geral, tais como o racismo, a discriminação, a inclusão social e educacional e o empoderamento da população negra; os temas que se inter cruzam e permitem a expansão do diálogo e combate ao racismo são constituintes do funcionamento da 10.639. Seu exercício favorece o profundo entendimento e o contorno à complexidade da problemática da discriminação racial. Silva (2021, p. 2) explana que ela é encontrada nos três âmbitos fundamentais que compõem a estrutura escolar, tornando-se, por isso mesmo, uma questão estrutural na escola, quais sejam: a gestão administrativa, o pedagógico e, por fim, o político-social.

De acordo com Silva (2021), no âmbito da gestão administrativa, a discriminação se refletiria numa cadeia que se origina, majoritariamente, na forma autoritária com a qual a escola é gerida, com um poder centralizador do corpo gestor. No pedagógico, ela incidiria nos três aspectos que constituem a dinâmica e ensino-aprendizagem: o currículo, a avaliação e a

¹⁰ Presente, como diria o professor Paulo Freire, quando o que se fala é próximo ao que se faz: no combate cotidiano ao racismo: promovendo autoestima e empoderamento aos estudantes negros; trabalhando, com responsabilidade e rigor científico as questões pertinentes à cultura e história africana e afro-brasileira; enfrentando o bullying e o racismo institucional nas escolas.

prática docente, que, muitas vezes, são orientados por ideais racistas. Por fim, no que diz respeito ao político-social, ela se desdobraria em atitudes na interface escola-sociedade, transformando-se num universo fértil de atitudes discriminatórias. Sobre isso, Rosenilton Silva de Oliveira (2018, p. 349) parte do suposto de que “as transformações culturais observadas na sociedade mais ampla possuem ressonância nos contextos escolares” e, é relevante marcar, não somente as mudanças: as permanências da sociedade racista aparecem no cotidiano escolar pelos âmbitos enumerados por Silva e, como exemplo do último, pelo bullying.

Desse modo, Oliveira segue a caracterização acerca da realidade escolar e sua relação intrínseca com a sociedade e a cultura ao mencionar a reformulação dos currículos, a organização do sistema de ensino, os conteúdos ou métodos didáticos e, imprescindível, as relações entre educandos, educadores e todos os agentes inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Estabelece, a partir dessas definições, uma inferência que é indispensável para este trabalho: “numa sociedade marcada pela desigualdade (de classe, raça e gênero), são as lutas sociais empreendidas por atores da sociedade civil organizada que impõem as transformações que são recepcionadas, em parte, pelo texto legal”.

Essas concepções nos acompanharão ao longo desta monografia, quanto ao que aprofundaremos melhor nas próximas páginas. Mas, é fundamental colocar, que nos ajudam a captar a formulação dos próprios currículos sobre os quais interfere a lei estudada. Marilane de Souza Bhering, Valter Machado da Fonseca e Carmen Lucia Ferreira Silva (2023, p. 20105) fazendo uma citação direta a Moreira e Silva (2013, p. 18) resumem que “o currículo é uma arena contestada, uma arena política”, ou, como explicam: “o currículo se insere numa dimensão sócio-histórica e a sua assimilação condiciona uma postura política, e de forma alguma ingênua, neutra e a-histórica”. Ou seja: o currículo, assim como a legislação nacional, é feito de disputas. Dessarte, batalhar constantemente por um currículo que valorize e reconheça os negros como sujeitos ativos, instituído pela 10.639, é lutar contra o racismo:

Ao incluir nos currículos escolares a história africana e dos afro-brasileiros enquanto formadores da nacionalidade, a legislação é vista como uma vitória do histórico movimento, orientando e promovendo o debate sobre as relações étnico-raciais nas escolas do país. O documento estimula a superação de uma educação hierarquizante das diferenças, que relegou ao negro o papel de subalternidade na narrativa histórica, sempre representado no papel de escravizado ou atrasado, o que contribui diretamente na reprodução do pensamento racista. (BANDEIRA, 2018, p. 4)

Nessa perspectiva, compreender a implementação da história africana e afro-brasileira nas escolas como uma disputa política -seja pela Lei 10.639/03 ou pelas disputas cotidianas no que tange o currículo- nos leva à possibilidade de percepção sobre o papel ativo que precisamos cumprir enquanto educadores na luta pela efetivação da lei. Conhecer a trajetória até que a lei fosse de fato aprovada é pedagógico nesse sentido: “embora tenha ganhado corpo nos anos 1970 e 1980, sendo concretizado com as alterações na LDB, a luta por uma educação inclusiva e não discriminatória possui longa duração” (RODRIGUES; BARONI; HONORATO, 2023, p. 351). Portanto, vale citar a compreensão alcançada pela pesquisa realizada e abreviada pelos últimos autores convocados:

[...] Nesse sentido, se entende que os dispositivos legais são sínteses das controvérsias públicas em torno de temas que tocam profundamente os diversos grupos que compõem a sociedade, os quais disputam entre si pela capacidade em estabelecer as diretrizes mais legítimas, isto é, a imposição de uma vontade política sobre outra. (RODRIGUES, BARONI, HONORATO, 2023, p. 351)

Em vista disso, o primeiro capítulo abordará as disputas em torno da lei 10.639/03. Conhecer os processos de luta e as disputas que para que ela exista garante um melhor posicionamento e atuação em sala de aula e na luta de classes, cumprindo nosso duplo papel como trabalhadores da educação coerentes com a função social defendida. Na primeira parte, faremos uma revisão bibliográfica no sentido de desvendar o processo histórico de conquista da lei, baseado na percepção de Neide Higino da Silva e Adriano Rosa da Silva (2022, p. 285) de que “não seria errado dizer que a lei 10.639 de 2003 é fruto das diferentes lutas travadas pelos movimentos negros brasileiros, ao menos, desde o período pós-abolição até a sua promulgação”. Para além desse entendimento, defendo que mesmo depois da promulgação, a lei é resultado das disputas; por esse motivo, a segunda parte será um recorrido sobre os conflitos pela sua manutenção e seu contexto na história presente.

Fundamentada na ideia de que “o material didático é também destacado como elemento que deve ser alvo de análise crítica pelo docente” (BANDEIRA, 2018, p. 4) e que ele é ferramenta cotidiana e amplamente utilizada pelos professores, o segundo capítulo explorará o livro didático e a sua relação com a lei; a terceira parte investigará essa relação e a função cumprida pelo livro didático, e a quarta será uma análise do livro didático “Viver História com Leandro Karnal - 7º ano”¹¹ que compõe o PNLD (Plano Nacional do Livro

¹¹ KARNAL, Leandro [et al.]. Viver História com Leandro Karnal: 7º ano. Livro do Estudante/Manual do Professor. 1ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2022.

Didático), com foco no tema escravidão e em como os negros são retratados neste importante instrumento de trabalho.

Enfim, traçarei algumas considerações finais, com o intuito de fechar alguns questionamentos e abrir novos, nas quais o objetivo maior será garantir uma avaliação sobre a Lei 10.639/2003 e a articulação com o livro didático, que muito tem a ver com o cotidiano escolar. Dessa forma, conseguiremos visualizar como a lei é (ou não) implementada, quais avanços foram conquistados e por quais motivos necessitamos seguir lutando.

Capítulo 1 - A Lei 10639/2003: disputas no passado e no presente

Apesar da lei 10.639 definir o ensino do tema História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, a pouca disponibilidade de assuntos relacionados a temática nos materiais didáticos indica que esta, muitas vezes, é burlada e não é efetivamente colocada em prática. Esse fato, assim como alega a pesquisadora Marisa Laureano¹², pode acontecer por diversos motivos, desde o desinteresse por parte dos estudantes, até mesmo à má vontade ou ausência de preparo do professor para trabalhar com o conteúdo. Muitas vezes “justifica-se” a não implementação da lei 10.639/03 com a ideia de que “não existe material de apoio para aplicação dos conteúdos” o que, atualmente, é algo que pode ser facilmente contestado, dada a disponibilidade de conteúdos tanto nas produções escritas quanto via internet como já citado anteriormente¹³. O que deve ser colocado em reflexão/debate é a qualidade historiográfica e pedagógica desses vários trabalhos, isto devido a existência de trabalhos que possuem uma abordagem não muito satisfatória ou muitas vezes reducionista.

A lei traz quatro eixos que deveriam fazer parte dos conteúdos da educação básica: “História da África e dos Africanos”, “A luta dos negros no Brasil”, “A cultura negra brasileira” e “O negro na formação da sociedade nacional”. Dessa forma, os docentes precisam saber lidar com a temática e, para tal, estudá-la; o que, olhando para a Grade Curricular dos Cursos Superiores no país, ainda tem muito que avançar.¹⁴ Ao se trabalhar com a cultura brasileira, por exemplo, não se pode subtrair elementos da cultura Africana, que é composta por práticas, saberes, ideias, experiências que foram trocadas entre os indivíduos que antecedem e vão muito além da experiência da escravidão no Brasil. Há de se considerar também a questão da diferença entre a Cultura Africana e a Cultura Brasileira de Matriz Africana, tendo em vista que existem pontos em comum entre ambas, mas não são iguais. As raízes africanas da cultura brasileira estão ligadas especialmente aos valores tradicionais da África Ocidental, lugar de onde foram exportadas várias pessoas para serem escravizadas. A

¹² LAUREANO, Marisa Antunes. O ensino de História da África. Ciências & Letras, n. 1, 2008.

¹³ A Universidade de São Paulo elaborou, em 1999, um guia temático para professores intitulado como: “África: culturas e sociedades”, da série “Formas de Humanidade” (que possui outros guias, sobre a cultura indígena, por exemplo), pelo Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE-USP). O guia tem foco no conhecimento de objetos da cultura material africana (especialmente no que diz respeito à arte) e traz também a pesquisa historiográfica.

¹⁴ A coleção “História Geral da África”, editada pela UNESCO e escrita a partir de trabalhos discutidos em seminários na década de 1960 e escritos ao longo das décadas de 1970 e 1980 por pesquisadores africanos, ingleses, estadunidenses (...), possui 8 volumes traduzidos para o português, com acesso livre para leitura e reprodução desde 2010.

influência dos grupos étnicos yorubá e bantu na cultura de matriz africana brasileira, especialmente, é inegável e não pode ser esquecida.

É pertinente refletir como a visão da “África como um espírito não desenvolvido” compartilhada por Hegel e outros pensadores do século XIX permanece ainda hoje. O historiador e africanista Joseph Ki-Zerbo¹⁵, principal articulador da “Coleção História Geral da África”¹⁶, faz a seguinte afirmação, aparentemente óbvia, mas que ainda precisa ser reafirmada: “A África tem uma História”. É preciso, nesse sentido, superar a narrativa evolucionista eurocêntrica que justifica ideologicamente os processos de colonização, bem como a marcação do tempo somente pelos eventos europeus.

É necessário entender as diferentes formas de organização social como legítimas, assim como deixar a noção da cultura africana como “harmonizada” e também entender que a África contemporânea não é a mesma de 500 anos atrás. O continente Africano não é homogêneo e nem estático; as informações negativas/limitadas do continente africano que são muito veiculadas pela mídia em uma “lógica de espetáculos” contribuem para uma visão estereotipada do “mundo periférico” africano, quando na verdade o que existe é uma grande pluralidade de características no espaço físico e cultural.

Tanto a formação no nível básico como a formação universitária ainda carecem, muitas vezes, de maior atenção para com esses temas. Isto pode ser confirmado em análises de pesquisas recentes sobre a diminuta inclusão de disciplinas e conteúdos sobre África/Africanos/Afro-Brasildade, isto em diversos currículos de universidades brasileiras, assim como na aplicabilidade destes em sala de aula na Educação Básica.

Sobre isso, Marilane de Souza Bhering, Valter Machado da Fonseca e Carmen Lucia Ferreira Silva (2023, p. 20102) destacam a percepção de Gomes (2012) de que a Lei 10.639/03 “vem romper com um silêncio que perdura há anos na trajetória da escola, dos professores, dos alunos e na construção dos currículos.”. Eles denotam essa mudança para justificar a urgência de que a universidade insira a temática, a fim de que a formação de professores se expresse no cotidiano escolar. Em se tratando de uma política para todos os níveis de ensino, levanto, novamente, a relevância de trabalho do tema numa monografia de

¹⁵ Político e historiador do país africano Burkina Faso. Formou-se na Universidade de Sorbonne, em Paris, graduando-se em História pelo “Institut d'Études Politiques” no ano de 1955.

¹⁶ Como um todo, a coleção representa um grande projeto de pesquisa da Unesco que teve início em 1964. No Brasil, o lançamento dos primeiros volumes da coleção aconteceu em 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=16146>.

História. Seguir o caminho da ruptura do silêncio, impondo cada vez mais barulho é, também, posicionar-se de maneira antirracista.

Começo com essa formulação, por ser basal em todo e qualquer estudo sobre a lei 10.639 - ou que, minimamente, a leve em consideração: ela aparece num contexto específico para quebrar silêncios e isso a torna fundamental. Mas quais silêncios foram quebrados? Neste capítulo compreenderemos o percurso e os desafios para a aprovação e implementação da lei que torna obrigatória o ensino da história e cultura negra. Aqui defendo que o movimento negro não se silenciou ao longo da história acerca da necessidade de uma educação que valorizasse seu legado e destruísse estereótipos e caricaturas. Em 2003, se rompe o silêncio por parte do Poder Público, após décadas de incessantes lutas e disputas.

Nessa perspectiva, a definição de Altair Caetano (2013, p. 35) marca o começo do trabalho: a lei foi “desdobramento da atuação dos atores sociais, nacionais e internacionais, em diferentes momentos ou conjunturas socioculturais, políticas e econômicas”. A argumentação que realiza está submetida à importância dedicada a combater, segundo ele, a percepção que se tem no Brasil de que os direitos e conquistas são benesses governamentais, com um movimento de esvaziamento de sua essência de natureza social, política, econômica e ideológica. Por isso, ele busca desvelar os processos de elaboração da lei a partir das evidências de que era uma demanda do movimento negro.

No mesmo sentido, na primeira parte faremos uma revisão bibliográfica que possibilite que vejamos e compreendamos o papel histórico dos negros na luta pela educação e uma normativa semelhante à aprovada em 2003. Já na segunda, buscarei delinear os percursos recentes da lei e os conflitos existentes na atualidade. A concepção de Kênia Gonçalves Costa, baseada na de Quijano (2005, s.p.) sobre os saberes como ferramentas colonizadoras que têm o objetivo de impor regras de legitimação, nos ajudará a perceber o processo de luta pela lei como resultado de:

[...] forças conflitantes, entre parte da sociedade que detém o capital e a outra que transformam os saberes/conhecimentos em meios de produção, ou seja, em produtos consumíveis, que dicotomicamente se mantêm por meio do tensionamento e pela busca de acesso aos benefícios, indicando que estes organismos se estabelecem no tempo variando as características para se manterem em estabilidade nas situações dominantes. A fonte motriz do sistema-mundo são os meios de produção e o capital gerido pelos agentes dominantes que se estrutura e reestrutura ao longo do tempo se transformando em economia-mundo com elementos heterogêneos da economia capitalista, eurocêntrica com base nessa estrutura centro-periferia (Wallerstein, 2011, s.p.). (COSTA, 2023 p. 153).

Essas ideias reforçam que a luta pela implementação da Lei 10.639 não é apenas uma demanda educacional, mas um movimento que desafia a estrutura colonial que historicamente marginaliza saberes afro-brasileiros e impõe narrativas hegemônicas. Assim, ao compreender a lei sob essa ótica, pode-se notar que sua existência e aplicação não só confrontam o currículo eurocêntrico, mas também representam um esforço contínuo para reverter as lógicas de dominação cultural que sustentam as desigualdades raciais no Brasil.

1.1: a lei 10.639 ontem: conquista histórica do movimento negro brasileiro

A maioria dos autores que recapitulam a formulação da lei destacam a sua necessidade a partir do pós-abolição, conforme visto acima. As condições que foram impostas para as pessoas negras egressas da escravidão foram, como já é consenso, parte de um projeto para manter os ex-escravizados e seus descendentes à margem da sociedade. A abolição da escravatura, portanto, não significou uma ruptura no projeto das classes dominantes: foi a continuidade de políticas para segregação, exploração e opressão. Por isso, a justificativa da urgência da lei se conforma pela dívida histórica existente com os negros e negras, maioria da população brasileira.

No mesmo viés, Alisson Gomes da Silva Nogueira (2016) situa o projeto modernizador capitalista no Brasil ocorrido no final do século XIX e início do século XX, o autor defende a importância de compreendê-lo para entender o que esse projeto reservava para as populações racializadas. Para o autor, o plano de modernização esteve amparado em teorias racistas, que construíram os lugares e espaços de sociabilidade de maneira hierarquizada e excludente (NOGUEIRA, 2016, p. 135). Portanto, a periferia seria constituída por concepções espaciais que são abarcadas por noções de um corpo social. Nogueira explicita citando os projetos higienistas e de industrialização, quando os ideais de “periferia e marginalidade começaram a ganhar fórum no Brasil, sendo construídas as periferias geográficas, ocupadas por uma periferia social que ganhou status de marginalidade”. Consequentemente:

[...] Essas ideias sobre o negro, que permearam o imaginário nacional brasileiro no início da República, contribuíram para a solidificação de estruturas de poder que faziam do negro o sujeito de periferia, sujeito da periferia e sujeito periférico. E em paralelo este sujeito, negro, não poderia ocupar outros lugares que não o do trabalho. O pós-abolição, por assim dizer, não passou de uma permanência. O lugar do negro era o trabalho, e sair deste lugar de trabalho (diga-se de passagem, este lugar é o do trabalhador braçal,

lavrador, empregadas domésticas, vendedores ambulantes, sem possibilidades outras que o desejo pudesse alcançar) pressupunha, como nos apontou Frantz Fanon, tornar-se branco. (NOGUEIRA, 2016, p. 139 e 140)

Caracterizar que há a continuidade no processo de um projeto pensado e posto em prática pela burguesia branca é importante para buscarmos as origens desse plano. Seria a educação um aspecto crucial para a manutenção dos objetivos de extermínio? Costa (2023, p. 156) lembra que as fronteiras para a população negra na educação “sempre foram inóspitas e distantes”. Ressalta um fator essencial: no período colonial, somente as classes altas, os colonizadores possuíam acesso à educação privada, a exceção seria a catequização violenta aos povos originários. Assim, “os escravizados traficados de África eram totalmente excluídos de qualquer possibilidade de acesso à escolarização formal” (COSTA, 2023, p. 156).

No entanto, na mesma medida em que houve um intenso projeto de segregação, a resistência, como veremos, foi a alternativa utilizada pelas pessoas negras. Costa (2023, p. 156) expõe que no período do Brasil Império verificou-se a existência de escolas informais para negros, a exemplo da Escola do Professor Antônio Cesarino (Campinas, 1860-1876) e Escola de Pretextato (Rio de Janeiro, 1853-1873) (Romão, 2005,s.p.). Em busca de formação e condições melhores, a duras penas, conseguiram que os negros (do sexo masculino) livres e libertos ingressassem em grupos restritos por força do decreto nº 7031-A (Brasil, 1878, s.p. apud COSTA, 2023, p. 156). Dessa forma, existem casos pontuais de registros da escolarização de negros até o século XX.

Uma demonstração primordial da luta pelo acesso à educação que a autora apresenta é o da Imprensa Negra, um movimento jornalístico voltado à documentação e debates públicos das questões relativas aos negros no Brasil. Segundo Pinto (2010, s.p. apud COSTA, 2023, p. 157), a denúncia das práticas escravistas contribuiu para que uma parcela da população negra (exclusivamente livres e libertos), ainda no final do século XIX, adquirissem o acesso ao letramento. Já no início do século XX, as articulações negras foram se organizando para garantir a igualdade de direitos e participação na sociedade brasileira. A Frente Negra Brasileira é a expressão inaugural dessas articulações.

As ações da Frente incluíam, de acordo com Costa, atividades no âmbito político, cultural e educacional, por meio de cursos de alfabetização, oficinas de costura, palestras, seminários e festivais, em São Paulo no período de 1931 a 1937 sob liderança de Arlindo

Veiga dos Santos (1902 - 1978), José Correia Leite (1900 - 1989) e outros. Ainda no começo do século XX, explicita Altair Caetano (2003, p. 35), havia diversas associações, irmandades, confrarias, entre outras entidades, criadas pela população negra como uma maneira de suavizar a difícil realidade dos ex-cativos na Primeira República. Segundo ele, elas atuavam como centros recreativos, societários, educacionais, trabalhistas e assistenciais que juntavam e prestavam apoio à população negra e, foram embriões dos Movimentos Negros (MNs) organizados com capacidade reivindicatória que apareceram neste período.

Nesse momento em que começavam a se organizar os movimentos negros, outros setores da sociedade civil colaboraram para a abertura do debate sobre a negritude e mestiçagem. Como explica Rosenilton Silva de Oliveira (2018), gradualmente a visão racista do evolucionismo perde a credibilidade científica, o que leva a mestiçagem -entre outros fatores- principiar a ser positivada. Para Oliveira, o Movimento Modernista Brasileiro colaborou nesse processo com, principalmente, o romance *Macunaíma* de Mário de Andrade (publicado em 1928), no qual a personagem principal é uma síntese dessa nascente construção da brasilidade, materializada no corpo e nas atividades, as contradições e influências europeias, africanas e indígenas. Mas, é fundamental destacar:

Se do ponto de vista desses intelectuais que estão pensando o Brasil no início do século passado, as identidades nacionais e culturais se interpenetram de tal modo que podem ser consideradas como sinônimas e considerando que a maioria dos símbolos acionados como sinais diacríticos da “brasilidade” foram “inventariados” no universo afro-religioso, convém destacar que esse movimento não impediu que as religiões afro-brasileiras e seus adeptos fossem perseguidos tanto pelo Estado quanto por outras instituições religiosas, por um lado, nem que a população negra fosse incluída no programa desenvolvimentista nacional. (OLIVEIRA, 2018, p. 345)

Dessa maneira, é notável que na primeira metade do século XX, há “um embate na arena pública, contra o racismo e a discriminação da população negra, até então invisibilizada do ponto de vista jurídico pelo mito da democracia racial” (OLIVEIRA, 2018, p. 346). Oliveira constata que as batalhas travadas pelo movimento antirracista asseguram avanços institucionais: a promulgação da lei Afonso Arinos (Lei 1.390/1951) que incluiu o preconceito entre as contravenções penais; somente em 1989, com a Lei Caó (Lei 7.716/1989), o racismo passa a ser considerado crime no Brasil, possibilidade aberta pela Constituição de 1988. Abordaremos melhor essas conjunturas e a luta do movimento negro a seguir.

O surgimento dos movimentos negros se dá com a exigência de uma “segunda abolição”, visto que, como foi exposto, “o Estado Republicano Brasileiro, assentado na

perspectiva liberal, não promoveu políticas públicas de inclusão aos ex-cativos” (CAETANO, 2013, p. 35). Essa reivindicação proporcionaria a ascensão social da população negra, cujo princípio gerador seria a educação, fato comungado pelas principais lideranças negras deste período (SANTOS, 2005, p. 21 e 22 apud CAETANO, 2013, p. 35). Com a criação da Frente Negra Brasileira (1931) e suas reivindicações, essa definição fica evidente:

(...) há muito tempo, a FNB defendia no processo de ensino a inclusão de conteúdos que desvelassem a importância dos negros na construção do país, como forma de aumentar a autoestima negra e, concomitantemente, enfrentar e desconstruir práticas e pensamento antissociais existentes contra esta parcela significativa da população brasileira. E a FNB defendia que esse processo educacional deveria ser dirigido para alunos negros e também para os alunos brancos, visto que achavam que a luta pela valorização do negro passava por um ensino que envolvesse esses dois grupos sociais nessa nova perspectiva. Assim, as vozes da FNB atravessam a Lei 10639/03. (CAETANO, 2013, p. 36)

Rosenilton Oliveira (2018, p. 351) demarca que a partir da atuação da Frente Negra Brasileira, ficou gritante que a discriminação étnica e racial observadas no Brasil, também estavam presentes no interior da escola: no conteúdo do livro didático, em ações pedagógicas que promovem outras formas de ensinar e aprender além daquelas de origem europeia ou a inferiorização das matrizes africanas e ameríndias presentes no cenário nacional. Por essa razão -concomitantemente às que já apresentamos-, os movimentos negros organizados historicamente defendiam e defendem a centralidade da educação como ferramenta de combate ao racismo e de verdadeira inclusão da população negra na sociedade de maneira digna e não marginal.

Evidentemente, essas reivindicações e mesmo a atuação consequente com a indispensabilidade oferecida à educação como forma de inclusão estava presente desde o século XIX nas organizações embrionárias dos movimentos negros. Com a formação da FNB, essa problemática ficou mais explícita junto à destruição das teorias racistas anticientíficas. No entanto, ainda na década de 1930, o mito da democracia racial se fortalece socialmente e é crucial denotar o que defende a historiadora Lilia Schwarcz¹⁷: a obra de Gilberto Freyre, ainda que tenha sido indispensável para a elaboração dessa concepção maléfica aos avanços do

¹⁷ No livro "O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil, 1870-1930", Schwarcz critica a obra de Gilberto Freyre especialmente em relação à "democracia racial" e o impacto de sua obra para as políticas de Estado. Nesse livro, a autora analisa como a construção da ideia de mestiçagem e a "harmonia racial" foram usadas para criar uma narrativa positiva sobre o Brasil ao passo que ocultava as desigualdades e o racismo estrutural. Em "As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um Monarca nos Trópicos", outra obra da mesma autora, ela explora questões sobre identidade nacional e raça, discutindo o papel de intelectuais como Freyre na formação de uma visão romântica sobre a miscigenação no Brasil.

antirracismo, foi um dos fatores utilizados pelos governos e pelo projeto sobre o qual expusemos no início do capítulo. É nesse sentido que os governos de Getúlio Vargas são fundamentais para a propagação do mito.

Altair Caetano (2013, p. 37) condensa essa defesa ao afirmar que o “Estado brasileiro articulou intelectuais como Freyre para diluir o problema racial”. Nos conscientizamos deste projeto articulado pelo Estado, seus governos e as classes dominantes que o compõem é profícuo para que não transformemos essa batalha histórica numa questão individual: trata-se de uma luta por diferentes projetos inseridos, visivelmente, na luta de classes. Na década de 1930, conforme explica Caetano, o mito da democracia racial foi a marca do Brasil, chegando a ser identificado como paraíso racial. Símbolos nacionais foram construídos a partir das contribuições de diferentes grupos, descontextualizando-os de suas origens, a exemplo do samba.

Economicamente, Getúlio Vargas implementou o projeto nacional desenvolvimentista que, embora tenha excluído majoritariamente os negros, incorporou setores da população negra à classe proletária urbana. No campo político, Caetano elucida que Vargas abafou possíveis dissidências que seriam capazes de colocar em risco o projeto nacional alicerçado na democracia racial, sancionando, também, leis e políticas públicas. Desse modo, durante a Ditadura do Estado Novo, as organizações dos movimentos negros teriam desaparecido, ressurgindo com a abertura do regime.

Assim, explica o autor, a ideia de democracia racial, articulada com as políticas de geração de emprego e proteção e assistência ao trabalhador, as quais beneficiaram parcelas da população negra, auxiliaram para mascarar questões raciais. Entretanto, “também existiam vozes discordantes deste jogo, que denunciavam a real situação da população negra e reivindicavam por mudanças.”. Kenia Costa (2023) aprofunda melhor no que tange ao aspecto educacional; de acordo com ela, com o objetivo de aumentar a força de trabalho qualificada, o governo instituiu a Lei Orgânica, responsável pelo ensino industrial através de um decreto em 1942. Os negros são incluídos nessa política que, explicita Costa, tinha a função de produzir mão de obra barata para a indústria. Dois anos depois, ainda no Estado Novo, é fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN) por Abdias Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos, sujeitos fundamentais na tradição reivindicatória dos movimentos negros.

Em 1946 se encerra o período ditatorial, instituindo-se a Assembleia Constituinte em que é promulgada a Constituição (Brasil, 1946, s.p.). No âmbito educacional, isso se traduz na

“defesa da liberdade e da educação com perspectiva liberal democrática, na qual o Estado foi obrigado a garantir com legislações acesso à educação em todos os níveis juntamente com a iniciativa privada” (COSTA, 2023, p. 163). Em setembro de 1950, após a organização política do TEN durante a ditadura varguista, é promovido o I Congresso do Negro Brasileiro, no qual foi desenvolvida uma declaração final com as exigências ao Estado Brasileiro. Dentre elas, constava: “no que tange à educação, o estudo da história e do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade brasileira” (SANTOS, 2005, p. 23 apud CAETANO, 2013, p. 37).

Nesse sentido, as reivindicações do congresso ocorrido em 1949, junto com os outros MNs que se organizaram após a ditadura do Estado Novo, sintetiza Caetano, abriram caminho para o discurso da 10.639/03 e dialogam, ao mesmo tempo, com as vozes do FNB. Posteriormente, os movimentos negros se organizaram e tinham essa reivindicação como uma agenda permanente. Uma década depois, surge o Movimento de Cultura Popular, baseado nas concepções de Paulo Freire buscava mudança social, acreditando no potencial humano e tendo como ponto de partida a educação e seus partícipes; o movimento tinha um programa de alfabetização em massa. Em 1960, o Estado propôs o vínculo entre a educação e o mercado capitalista com o objetivo de geração de mão de obra. Com as suas diferenças essenciais, todos esses fatos “permitiram a discussão e debates para argumentar a inclusão dos negros na escola pública” (COSTA, 2023, p. 163).

No início da década de 1960, em 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sob o número 4.024/61, com um caráter normativo e “não acenava enfaticamente para a adoção de medidas de inclusão da diversidade étnica ou racial” (OLIVEIRA, 2018, p. 350). Os principais focos estavam em estruturar a educação nacional e permitir o acesso ao ensino superior. Oliveira segue cronologicamente os projetos para a educação do Estado e rememora que durante a ditadura militar são editadas duas leis educacionais: em 1968 (Lei 5.540) com um acento marcadamente autoritário e em 1971 (Lei 5.692), cujo acento está numa educação tecnicista voltada para a formação para atuação no mercado de trabalho.

Altair Caetano explica que o Golpe de 1964 e a implantação da Ditadura Militar assinalaram um novo contexto de recuo dos MNs. Ele sublinha que, além da repressão dos opositores, que impunha, inclusive, exílio às lideranças sociais e políticas, a ditadura “abraçou, estrategicamente, a bandeira da democracia racial na qual se fundou o Estado

Brasileiro Moderno” (2013, p. 37). Inserida no mesmo projeto, Costa (2023, p. 164) sublinha que no ano de 1969 foi instituída a proibição de manifestações políticas do corpo docente, discente e administrativo das escolas e nas universidades. Em 1971, ocorreu a fixação de novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (LDB), no qual não houve mudanças com relação à temática étnico-racial. Contudo, Costa demarca que a sociedade já se organizava, discutia e elaborava meios de inserção da questão no cenário nacional.

Altair Caetano (2013, p. 37) arremata demarcando que a ditadura militar “não significou o fim da ação política dos MNs, pois as lutas contra o regime político mantiveram várias entidades negras na ativa”. Ele destaca que nos anos 1970, ainda na ditadura militar, houve a rearticulação dos movimentos negros no Brasil, os quais se reorganizaram ou novos surgiram. Muitos, demarca, estabeleceram contato com o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, com o movimento da negritude francês, com o processo de descolonização da África e da Ásia e os ideais marxistas. Conclui, assim, que “a construção destas redes, no lastro do movimento antirracista internacional, foi fundamental para o ressurgimento de MNs com determinado poder reivindicatório no país” (CAETANO, 2013, p. 37).

A partir disso, ascendem os movimentos populares, sindical e estudantil, tais como: Grupo Palmares (1971); Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN) (1972); o Movimento Soul (batizado de Black Rio, início da década de 1970) e a imprensa negra com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), *Biluga* (1974) e *Nagô* (1975) (COSTA, 2023, p. 159). Em 1876 é fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN). Por fim, em 1978, surge o importante Movimento Negro Unificado (MNU) no estado de São Paulo, que possuía:

com orientação marxista por ser a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa fase do movimento negro. Um grupo de militantes negros que entendia que a luta antirracista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista, pois o capitalismo dentro da concepção do sistema-mundo alimenta e beneficia o racismo (Rios, 2014, s.p.). (COSTA, 2023, p. 159 e 160)

Já em seu primeiro congresso, define como diretriz do programa de ação: “luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares” (DOMINGUES, 2007, p. 114 apud CAETANO, 2013, p. 38). O MNU, então, recupera a tradição anterior de reivindicação de uma formação nas escolas que contribuísse para superar o racismo e os estereótipos discriminatórios presentes nos materiais didáticos e no ensino. Além da militância organizada do MNU e outros grupos citados, com pautas referentes à educação, houve, na década de 1980, pesquisas que explicitavam a defasagem de participação

dos estudantes na rede escolar. O seguimento das pesquisas levou com que, em 1990, principalmente pela atuação de acadêmicos negros, se concluísse “o abismo que racismo promoveu entre a escolarização de brancos e negros no país” (COSTA, 2023, p. 282).

Altair Caetano cita as pesquisas realizadas por Carlos Hasebalg e Nelson do Valle Silva, que demonstravam que os artefatos escolares desprezavam, distorciam e subvalorizavam aspectos da cultura e história negra (GUIMARÃES, 2004 apud CAETANO, 2013, p. 40). Dessa maneira, intervém o autor, por muito tempo os livros didáticos, programas curriculares e as práticas de ensino foram fundamentais para a reprodução e manutenção da cultura racista na escola. Caetano define como “estratégia”, ou seja, o projeto do Estado Brasileiro que “agravava a invisibilidade e estigmatização dos sujeitos e das culturas negras na escola” (CAETANO, 2013, p. 40). As concepções ideológicas de, por um lado, embranquecimento e, por outro, democracia racial, favoreciam esse cenário. Como consequência, prejudicava a construção da autoestima negra, gerando evasão e repetência.

Por fim, em 1988 se promulga a Constituição Cidadã, um texto com controvérsias e recheado de disputas, muitas políticas foram conquistadas pela atuação dos ativistas e organizações antirracistas. Por exemplo, as ações do MNU possibilitaram a formulação das seguintes políticas públicas: a classificação do racismo como crime (artigo 3 e 5) e a possibilidade de titulação dos territórios dos remanescentes dos quilombos (artigo 68 dos Atos e Disposições Transitórias). Com a chegada da Constituição Federal de 1988, surge também a necessidade de uma nova LDB e, logo em seguida, a criação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que estivesse em consonância com os princípios democráticos instaurados no Brasil por meio da Carta Magna, tendo como “um de seus objetivos explícitos garantir a todos os estudantes brasileiros o direito aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania plena” (PEREIRA; SILVA, p. 6 apud ARAÚJO, 2021, p. 282). Ao longo das décadas seguintes, os movimentos negros passam por intensa organização.

Em 20 de novembro de 1995, o movimento negro organizou a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília. Com a o movimento que reuniu mais de 20 mil negros e negras, se logrou fazer pressão no então governo Fernando Henrique Cardoso com um documento que reunia as reivindicações do movimento, elaborado por articulações muito tempo antes. No que dizia respeito à educação, o programa apresentado propôs a erradicação da discriminação racial no ensino, o

monitoramento de livros e materiais didáticos e a qualificação de professores na questão racial. No primeiro item do documento (“Racismo e Escola”), já constava a denúncia:

[...] a escola se afigura como um espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. (Portal Ìrohin, 1996, p.11 apud ARAÚJO, 2021, P. 281)

Altair Caetano caracteriza bem o Estado a partir do que ele chama de “viés da luta antirracista nos últimos anos”. Ao considerar os dispositivos políticos e jurídicos dos quais o governo brasileiro é signatário e o diálogo da Constituição de 1988 com eles, Caetano (2013, p. 41) sistematiza o papel do Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), organismos que, “responsáveis pela integração econômica do sistema-mundo”, ou seja, alicerces do sistema capitalista-imperialista, recomendaram aos países submetidos à sua política (incluindo o Brasil) que investissem em setores sociais marginalizados e excluídos. Assim, as políticas públicas serviriam para promover a inclusão social como estratégia para suavizar a insatisfação popular provocada pelos processos de expropriação e exploração. Foi através dessa recomendação mundial que o Estado Brasileiro se comprometeu com as políticas de inclusão, pelas quais os movimentos negros lutaram e seguem lutando.

Por esse motivo, a gestão de Fernando Henrique Cardoso implementou ações articuladas de combate às desigualdades existentes no Brasil. Nesse momento, o governo finalmente admite que o racismo era parte da sociedade brasileiro, quando a bandeira da democracia racial é eliminada das instituições oficiais. No conjunto de todas essas políticas, houve ações específicas para atender às demandas da luta popular, entre esses setores, estava a população negra. Kaly (2013 apud BHERING; FONSECA; SILVA, 2023, p. 20101) defende que o Governo FHC, com a sua política subserviente a esses organismos, abriu caminho para o presidente posterior; para ela, o reconhecimento do racismo foi um salto qualitativo na concepção acerca das pessoas negras no Brasil.

Em 2000, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), que defendia as pesquisas acadêmicas e científicas e espaços de discussão realizados prioritariamente por pesquisadores negros, para que a reflexão sobre a ampliação do desenvolvimento do Brasil tivesse ênfase na população negra. Em 2001, aconteceu a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas, em Durban, na África. No governo Lula, seguiu a agenda de ações afirmativas focadas na população negra.

Neste sentido, foi fundada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com status de ministério cujo nome revela seu propósito, que articula e coordena ações entre diferentes ministérios e secretarias dos três níveis de governo. Com essa criação, se sanciona a lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de cultura Afro-brasileira e oficializava o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra” (BRASIL, 2003). A lei estudada é fundamental e, como vimos, uma reivindicação antiga dos movimentos negros; a sua existência e promulgação é, defendendo, imprescindível e reflete uma necessidade real de reparação histórica. Entretanto, é essencial considerar que:

Longo foi o caminho para aprovação da Lei 10.639/2003. O texto final construído a partir de muitas negociações para sua aprovação pelo Congresso Nacional, considerado “progressista” na época, refletiu o racismo estrutural da sociedade brasileira. O resultado foi uma legislação curta, com vetos, principalmente no que dizia respeito à participação do movimento negro na elaboração, participação e fiscalização da sua implementação, e que deixou vácuos importantes concretamente nas contingências de sua execução e nas medidas jurídicas necessárias e cabíveis a seu não cumprimento. (ARAÚJO, 2021, p. 282 e 283)

As debilidades contidas no seu processo de elaboração e promulgação se arrastam até hoje e são responsáveis por problemas encontrados atualmente na implementação verdadeira da lei. O diálogo e a mediação com setores reacionários impossibilitaram uma lei mais combativa e taxativa sobre a exigência de uma educação antirracista, questão sobre a qual abordaremos na próxima parte. Posteriormente, outras políticas importantes foram colocadas em prática; a política de reserva de vagas tomou conta da universidade, conhecidas por cotas raciais. Em 2004, no Ministério da Educação, institui a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) (Brasil, 2005, s.p.).

Em 2010 se instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. Quatro anos depois, no governo de Dilma Rousseff (2011-2014) foi sancionada a Lei 12990, que estabeleceu reservas de vagas para negros nos concursos públicos federais. A referida lei abre oportunidades e democratiza o ingresso no serviço público federal (CAETANO, 2013, p. 42). Poucos anos mais tarde, travamos, enquanto educadores e ativistas antirracistas, a luta para manter essas conquistas, nos enfrentando frontalmente com setores da extrema-direita reacionária, que reverbera até o ano atual. Seguiremos a reflexão a seguir. Para concluir, é relevante condensar que:

Vale salientar que as conquistas do século XXI no campo educacional do país são os frutos dos movimentos negros organizados nas décadas de 1970, 1980 e 1990, a Lei 10.639/03 não surge, e foi construída a várias mãos, para se pensar na igualdade racial em ambiente escolar, foram necessários sete anos

para consolidar a alteração da LDB (Brasil, 1996, s.p.). A lei 10639 incluiu os artigos 26-A e 79-B na LDB (Brasil, 1996, s.p.). (COSTA, 2023, p. 166)

Essas conquistas evidenciam que os avanços no combate ao racismo estrutural e na promoção da igualdade racial são resultados de décadas de mobilização dos movimentos negros, que persistem na luta contra as forças que tentam limitar essas políticas. A inclusão da Lei 10.639/2003 e das ações afirmativas representa uma vitória parcial, mas também ressalta a necessidade de contínua vigilância e ação para que esses direitos se fortaleçam e se expandam. Dessa forma, essas leis não apenas reconhecem as contribuições afro-brasileiras, mas também buscam transformar as estruturas educacionais e sociais que ainda marginalizam a população negra.

1.2: a lei 10.639 hoje: a luta pela manutenção e ampliação da lei

Até aqui, é possível concluir o que defendem Marilene Bhering, Valter Fonseca e Carmen Silva (2023, p. 20094) no início de seu texto: “a construção da identidade e da representação de crianças e jovens da educação básica transcorre toda essa trajetória que se espelha a nossa atual sociedade”. Elementos constituintes disto seriam a autoestima, os baixos rendimentos escolares e a oportunidade de acesso e permanência, originados pela perversa desigualdade historicamente imposta aos povos colonizados, incluindo os negros e negras, maioria constituinte da população brasileira.

Na mesma perspectiva, algumas considerações dos autores nos auxiliam na construção do raciocínio. Primeiramente, elucidam que o currículo está diretamente ligado às transformações sociais, políticas e culturais que permeiam nosso cotidiano e a sua relevância não se limita a conteúdos nos livros didáticos. A concepção de currículo que apresentam é fundamental para o desenrolar desse trabalho de conclusão de curso: ele seria mais do que uma instrução técnica; é a inclinação a legitimar projetos, sejam de ruptura radical, buscando a diminuição e aniquilamento dos abismos sociais presentes ou de manutenção dessas mesmas desigualdades. O currículo é, então, como já foi defendido, lugar de disputas políticas.

Em segundo lugar, dando seguimento à formulação, eles denotam que os resquícios da colonização ainda se fazem presentes quando percebemos o lugar ocupado pelo negro na sociedade; as marcas sociais evidenciam mecanismos seculares imbuídos de estereótipos e

negação de suas histórias, omissão e o silenciamento de suas cultural e identidades (BEHRING; FONSECA; SILVA, 2023, p. 20098). Arrematam, por fim, dizendo que o currículo não pode se desprender das relações sociais que o condicionam e definem que a consolidação da cultura e identidade de determinados grupos, existe uma “hegemonia do saber”, na qual se delimitaria sobre o que versa o currículo e o projeto de sociedade que se quer atingir.

Como demonstrado na primeira parte, a argumentação de Célia Santana (2023, p. 1), cujo texto começa com o pressuposto de que a lei 10.639/03 foi “fruto de anos de lutas dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, ou seja, é mais uma conquista desse ator social que não é homogêneo, e sim complexo, resistente e diverso”, aponta para essa disputa política e, sobretudo, a luta por outro projeto ou, nas palavras dos autores anteriores, para uma contra hegemonia do saber. Assim sendo, a garantia da lei foi resultado, como vimos, de décadas de luta dos movimentos negros. Nesta parte focarei, brevemente, sobre como seguiram as disputas após a promulgação da lei, tendo em vista que:

[...] nem toda conquista está garantida, são necessários muitos instrumentos e lutas para sua garantia, que precisam ser acionadas cotidianamente. Considerando as palavras de Cida Bento (2023), de que a educação básica é etapa crucial para garantir a equidade pois é nessa rede de ensino que estão as populações mais vulneráveis, precisamos não só visibilizar, mas publicizar as ações pedagógicas, propostas e atividades que objetivam e/ou objetivaram trazer ao cenário educacional a Lei 10639/2003 em suas nuances. (SANTANA, 2023, p. 1 e 2)

Nesse sentido, compreender o processo histórico vivenciado desde a aprovação da lei -e passando pelas disputas travadas quando de sua promulgação-, contribui a desvendar quais “instrumentos e lutas” devemos acionar para a sua garantia. Como fator basal para a investigação está a apresentação de Alexis Magnum Azevedo de Jesus e Edineia Tavares Lopes (2023, 2024). Para estes autores, o capitalismo em crise implica maior violência contra a população negra, a qual se materializa no encarceramento e no extermínio físico, que, concomitantemente, “exige uma educação mistificadora, que esconda ou minimize os efeitos concretos da reprodução do capital” (p. 2024). Por isso, a educação das relações étnico-raciais é tão importante hoje para “desmontar essa engrenagem racista”.

A profunda e estrutural crise que vive o sistema capitalista é, então, central para entendermos o momento no qual nos inserimos, tal como as lutas que temos que travar para

assegurar a importante lei sobre a qual debatemos e, além disso, avanços mais significativos para a juventude negra e trabalhadora. Essa crise foi iniciada em meados de 2007/2008 nos Estados Unidos, já sem perspectiva de fim e, com a crise sanitária de covid-19 se retroalimentou, o que produziu uma crise de proporções monumentais, a maior desde o início do sistema capitalista. De acordo com Reinaldo Carcanholo, ainda em 2009:

O que assistimos atualmente no mundo capitalista é muito mais do que uma simples crise financeira, ou creditícia. Não é uma elementar crise cíclica, das que em algum tempo o sistema se recompõe e volta a funcionar normalmente. Não se trata do resultado de um período de desregulação do capital especulativo, em que alguns governos poderosos do mundo praticaram uma política irresponsável. Estamos diante de algo muito mais importante. Assistimos, na atualidade, ao início do processo de colapso de uma etapa específica do capitalismo. A crise financeira iniciada nos Estados Unidos, no setor imobiliário dos subprime, e a qual se estendeu a todo o sistema financeiro e ao setor da economia real, é só o princípio desse processo. (CARCANHOLO, 2009, p. 50)

Esse novo fundo econômico coloca a necessidade da reformulação dos projetos das classes dominantes. Se, como exposto anteriormente, após a década de 1990 e passando, sobretudo, pela década de 2000, a burguesia -através de suas instituições como o Banco Central e o Fundo Monetário Internacional- ditava a orientação política de garantia de políticas públicas, a fim de suavizar as lutas populares e, desse modo, a luta de classes, após a crise capitalista, o plano se configura de forma diferente. Como expressa o texto *20 anos da lei 10.639/03: Pensar uma educação das relações étnico-raciais para além do Capital* e parte da literatura marxista recente, a necessidade de extração de mais-valia cada vez mais intensamente, os capitalistas operam projetos para que os setores oprimidos, como a população negra, se mantenham nos postos de trabalho mais precários e, como parte disso, siga evadindo (ou sendo expulsa, na prática) dos espaços escolares e universitários.

Por conseguinte, se coloca, conforme expressam Jesus e Lopes nos parágrafos anteriores, um projeto racista para a educação, que tem finalidade de marginalizar, estereotipar e violentar as crianças e adolescentes negros para que evadam das escolas e engrossem as fileiras do trabalho informal, precário e mal pago. O ilegítimo governo de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) são as expressões máximas desse projeto. Foi no governo Temer que se sancionou a Reforma do Ensino Médio ou o Novo Ensino Médio (NEM) e as contrarreformas anti-trabalhador foram implementadas, embora tenha havido grandes mobilizações. Temer foi, então, o escolhido das classes dominantes para aprofundar o projeto que eles necessitavam para manter sua margem de lucro.

No caso do sombrio governo de Jair Messias Bolsonaro, o projeto explicitamente racista, além de ultraneoliberal (articulando os dois elementos) foi gritante. Além do genocídio operado durante a pandemia, que assassinou, sobretudo, a população negra por coronavírus, mas também fome e bala, Bolsonaro era um inimigo declarado das leis de cotas e de reparação histórica. Justificado pelas declarações negacionistas da História brasileira, embasando-se num movimento reacionário de retorno ao mito democracia racial, com a inclusão de declarações abertamente racistas que, ao contrário das teorias elaboradas e difundidas durante o século XX, tinha o intuito de não só dissimular um Brasil sem racismo, mas de subalternizar as pessoas negras.

A despeito dessa política e de que, lamentavelmente, a eficiência no projeto de aniquilamento da juventude negra e evasão galopante durante seu governo, os movimentos negros não deixaram de se organizar. Foi o movimento negro, em específico, a Coalizão Negra por Direitos que deu o pontapé inicial no retorno às mobilizações de rua, inspirada pelo movimento “Black Lives Matter” (Vidas Negras Importam) nos Estados Unidos, em oposição ao plano racista e genocida do governo Bolsonaro. As ações ainda na pandemia dialogam com a tradição do movimento negro de ocupação das ruas, manifestações radicalizadas e um importante diálogo com as lutas antirracistas internacionalmente.

Dessa forma, apesar de tentar retroceder a legislação no que diz respeito às conquistas dos movimentos negros, Bolsonaro não foi capaz de fazê-lo. A lei 10.639, ainda que possua suas debilidades, aprofundadas nesse momento, pôde seguir como parte de nossa LDB, assim como a política de reserva de vagas conquistada em 2010, no então governo Dilma. A disputa para a manutenção dessa vitória, apelando à memória e história dos movimentos negros que a conquistaram, num movimento de significação das lutas ao longo do tempo, foi o que permitiu que as leis fossem mantidas. Entretanto, o projeto de extermínio e precarização da vida seguiu e segue.

Em outubro de 2022, com tentativas golpistas, Bolsonaro foi o primeiro presidente desde a redemocratização que não foi reeleito. Com uma pequena diferença (pouco mais de um ponto percentual), o candidato ao seu terceiro mandato Luiz Inácio Lula da Silva levou o pleito. É significativo que debatamos como estão as coisas atualmente, no governo Lula, presidente que promulgou a Lei 10.639/03 no seu primeiro mandato. A concepção econômica que orienta essa análise, é fundamental para compreender continuidades e rupturas com os

projetos de 2003 e esmiuçarmos os problemas encontrados hoje, ou seja, a crise capitalista agudizada.

O atual governo é composto por uma frente ampla ou frente popular, isto é, com partidos de todos os espectros políticos. O vice de Lula, Geraldo Alckmin, é um histórico privatista, tendo se mostrado, por diversas vezes, inimigo da educação, dos professores e da juventude negra, com recorde de assassinatos por sua polícia enquanto governador do estado de São Paulo entre os anos de 2001 a 2006 e 2011 a 2018. Ainda nas configurações de chapa, já havia setores mais à direita e, com a implementação do governo, figuras da extrema-direita são convidadas pelo presidente a compor importantes ministérios (como é o caso de Múcio, membro do Partido Renovação Democrática (PRD) e ministro da Defesa e Celso Sabino, do partido União Brasil, ministro do Turismo).¹⁸ O aceno ao grande capital, leva a mais acordos com as classes dominantes, as quais têm o projeto já citado de expulsão, extermínio e, assim, extração de maiores taxas de lucro a partir da precarização da vida.

O governo Lula não faz ameaças nem se opõe diretamente às conquistas do povo negro nas legislações gerais e educacionais. No entanto, existem limitações significativas que impedem e dificultam o rompimento com os interesses privatistas que controlam grande parte do sistema educacional brasileiro. Esses interesses, que incluem fundações privadas, grandes empresas e setores influentes do Conselho Nacional de Educação, não apenas moldam políticas públicas, mas também garantem a continuidade de privilégios históricos, tanto econômicos quanto raciais.

Nesse sentido, a relação entre Estado e capital - especialmente no setor educacional - acaba por criar “barreiras” para o governo, uma vez que essas entidades estão profundamente enraizadas nas decisões políticas e econômicas do país. Assim, a tentativa de romper com essas estruturas exigiria não apenas uma mudança política, mas uma verdadeira reconfiguração das forças de poder que dominam o cenário educacional. Isso implica questionar as relações de dependência financeira e de influência que existem entre o Estado e essas instituições, que, por sua vez, sustentam um projeto educacional que favorece a manutenção dos privilégios brancos e capitalistas, em detrimento de uma educação realmente inclusiva e equitativa.

¹⁸ Informações obtidas no site do Tribunal Regional Eleitoral de São Paulo (TRE-SP). **SÃO PAULO** (Estado). Tribunal Regional Eleitoral. Governadores eleitos de São Paulo: Geraldo Alckmin. São Paulo: TRE-SP, 2024. Disponível em: <<https://www.tre-sp.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/sistema-paulistica>>. Acesso em: 30 set. 2024.

Essa dificuldade do governo em romper com as estruturas privatistas também se reflete nas suas decisões educacionais mais recentes. Na contramão das reivindicações de educadores e estudantes secundaristas durante a campanha, o governo atual propõe uma 'reforma da reforma' do Novo Ensino Médio (NEM), em vez de revogá-lo completamente. Embora reconheça a necessidade de ajustes, mantém o núcleo central do projeto, alinhado aos interesses privatistas que continuam a moldar o sistema educacional. A reforma do NEM é um exemplo claro de como esses interesses influenciam a educação pública, priorizando uma formação tecnicista e limitando as áreas de conhecimento que são essenciais para uma educação crítica e inclusiva. Como apontam Jesus e Lopes (2023, p. 5), o NEM se constitui como um obstáculo à efetivação de uma educação das relações étnico-raciais, pois negligencia disciplinas fundamentais para esse propósito, como educação artística, literatura e história brasileira. Ao fazer isso, a reforma mantém um modelo pedagógico que nega os saberes dos alunos e evita abordar conteúdos das ciências sociais e artes, enfraquecendo ainda mais a possibilidade de uma educação que promova a igualdade racial e o reconhecimento das contribuições culturais afro-brasileiras, concluindo que:

São propostas ancoradas nas determinações do grande capital da educação, que não possuem nenhum interesse na discussão crítica, emancipatória, e, portanto, não há o compromisso com a inserção da educação das relações étnico-raciais nas escolas e currículos. (JESUS; LOPES, 2023, p. 5).

Ademais do NEM como empecilho determinante no verdadeiro cumprimento da lei 10.639, o processo de disputa na construção da lei em 2003 já deixou marcas que impedem maior eficiência no cotidiano escolar. Os vetos na lei 9.349¹⁹ (que diz respeito às Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) realizados pelo então primeiro mandato de Lula, refletiam o aceno para a conciliação de classes com setores da burguesia: Pereira e Silva (2012 apud SILVA, 2021, p. 291) ressaltam que um veto determinante foi operado com relação à carga horária que deveria ser destinada ao conteúdo e os cursos de capacitação de professores, dois problemas muito colocados pelos educadores. Araújo (2021, p. 284) elucida que o veto em questão foi do parágrafo 3º, que propunha a dedicação de pelo menos 10% do conteúdo semestral ou anual do ensino médio História do Brasil e Educação Artística dos africanos e afro-brasileiros.

¹⁹ **BRASIL.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument>. Acesso em: 30 de setembro de 2024.

Igualmente, Araújo cita o caso do Art.79-A, que recomendava a participação das universidades, instituições acadêmicas vinculadas ao tema e entidades do movimento negro brasileiro nas formações para capacitação de professores. Sasso e Medroa (2018) apontam para a falta de fiscalização como um aspecto essencial da lei, que é também um obstáculo para o seu cumprimento, que ficaria restrito ao 20 de novembro. Portanto, junto com o novo contexto de crise capitalista que faz com que as classes dominantes tentem empurrar seu projeto de exploração e opressão racista, as mediações realizadas com esses mesmos setores 21 anos atrás corroboram, de igual modo, para as debilidades da própria lei e sua execução na escola.

Assim, como defende Araújo (2021, p. 286), os obstáculos enfrentados até hoje para a efetivação da lei muito têm a ver com a falta de mudança profunda na escola brasileira que não mudou para recebê-la, “o que é reflexo de toda uma construção advinda do racismo estrutural que permeia o Estado brasileiro”. Todavia, a consideração de Jesus e Lopes no início de seu trabalho são esclarecedoras: ainda que as mudanças observadas não tenham o tamanho necessário para superação do racismo, um movimento acontece. Eles explicam que há diferenças entre regiões, sistemas de ensino e escolas, assim, não haveria uma uniformidade na implementação da lei, sendo marcada por “tensões, avanços e limites”. Reconhecer esses avanços, nos mostra a potencialidade da lei e a importância de lutar por ela e, inclusive, sua melhoria.

Logo, como diz Araújo, o trabalho de professores e diretores pelo país, ainda que significativo, não é capaz de romper a estruturalidade do racismo na escola, porque individualizam a questão: a construção de ações junto à comunidade escolar, conforme ela reivindica, e mesmo o esforço pessoal desses educadores são passos fundamentais. Contudo, é preciso destruir o que há de estrutural nas relações que mantêm a exploração de jovens negros e sua profunda opressão desde a infância -sendo a escola instituição essencial para alimentá-la. Precisamos de uma batalha conjunta pela lei, mas também “apostas em uma educação das relações étnico-raciais construída pelo próprio movimento negro” (JESUS; LOPES, 2023, p. 8) e enfrentar, de forma combativa, visando derrubar os mecanismos de manutenção do racismo e do sistema capitalista e as classes que deles se beneficiam.

Capítulo 2: Os livros didáticos utilizados no Brasil à luz da 10.639

Ainda sobre a promulgação da Lei 10.639/03, que como já citado anteriormente tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no livro *“Ensino de História: fundamentos e métodos”* Circe Bittencourt fornece uma base teórica indispensável para compreender a função complexa dos livros didáticos no ensino de uma história plural e inclusiva. Bittencourt ressalta que a construção de uma história crítica e democrática depende de métodos pedagógicos que desafiem narrativas homogeneizadoras e revelem as dinâmicas de conflito e resistência social, ideias também discutidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e exploradas por Abreu e Mattos como explicitado a seguir.

Martha Abreu e Hebe Mattos (2008), no texto *“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”* expõem um trecho do PCN (entendido por elas como a “preparação” para as diretrizes, o qual define que “(...) a ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças - o índio, o branco e o negro - que se dissolveram dando origem ao brasileiro também tem sido difundida nos livros didáticos”. O obstáculo antes encontrado nos livros didáticos é parte da barreira geral presente na implementação da 10.639:

[...] essa concepção de uma cultura uniforme é uma construção fortemente enraizada na produção de material didático no Brasil e faz parte de uma das representações mais comuns da chamada identidade brasileira. Uma identidade que se construiu a partir de percepções convergentes, eruditas e populares, da efetividade de uma cultura brasileira. Ou seja, a uma cultura mestiça corresponderia uma identidade brasileira igualmente mestiça, sem conflitos, hierarquias e diferenças. O texto dos PCNs enfatiza o papel homogeneizador dessa formulação anterior, que se encobria com o silêncio, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar (BRASIL, 1998, p. 15 apud ABREU; MATTOS, 2008, p. 7).

Em seguida, as autoras questionam como seria possível romper essa noção e estimular a convivência e tolerância. A partir dessas problemáticas, elas defendem os PCNs e as próprias diretrizes como uma alternativa possível frente a um longo caminho e não a proposta de uma saída ou leitura unívocas. A resposta passa igualmente pela construção de novas noções nos livros didáticos, que são citados nos PCNs e pelas autoras pela importância crucial que têm no cotidiano escolar. Por isso, me debruçarei sobre esse material didático ao longo

das próximas páginas, a fim de compreender as suas características próprias e funções e, através da análise de um didático recente²⁰, identificar se e como este contribui para a reprodução do obstáculo citado ou para o avanço no questionamento que fazem Abreu e Mattos.

2.1. O livro didático como ferramenta para uma educação antirracista

Nilma Lima Gomes (2008), em sua contribuição para o livro “*Multiculturalismo - Diferenças culturais e práticas pedagógicas*” apresenta um aspecto fundamental da 10.639: o impacto nas subjetividades de negros e brancos. É possível vincular a discussão realizada por Abreu e Mattos e ensaiar uma resposta às questões que constroem a partir da riquíssima elaboração de Gomes. Ela expõe, já no começo da parte sobre a qual trabalharemos, as relações que conectam o ponto de vista pedagógico, político e, por fim, subjetivo, que pode possibilitar a ruptura com a noção inicialmente colocada nos PCNs e incentivar a tolerância e respeito. Refletir sobre a construção das subjetividades na escola perpassa a problemática feita por ela de que imagens estavam presentes nos livros didáticos presentes na formação da população brasileira:

Com que imagens sobre a África e sobre os negros brasileiros a geração brasileira, hoje adulta e que hoje passou pela escola básica, foi formada? Certamente, pela visão do “outro”, do branco, do europeu. A África e os negros vistos de forma cristalizada, estereotipada e, muitas vezes, animalizada. E mais, ao retomarmos essas imagens, hoje, elas vêm à nossa mente de forma isolada, desconexa de uma discussão mais ampla do contexto histórico, político e cultural da época. São como flashes do passado que não tem mais nada a ver conosco. Por que será? Na realidade, porque dificilmente a ampliação dessa discussão e a revisão crítica desse “olhar sobre o outro” eram uma preocupação pedagógica e política dessa época (GOMES, 2008, p. 74)

Já vimos que existiam preocupações pedagógicas e políticas há décadas com a construção de novas imagens, mas é apenas com a 10.639 que elas se consolidam com seu caráter normativo. A historicidade das preocupações e da própria lei permite que percebamos rupturas e continuidades na educação em torno das relações étnico-raciais. Gomes questiona

²⁰ De acordo com o “Guia Digital PNLD 2024”, as coleções escolhidas para o 7º ano em 2024 foram as coleções “Viver História” (Editora Moderna), “Se liga na História” (Editora Moderna), “Jovem Sapiens” (Editora Scipione) e “Jornadas: Novos Caminhos” (Editora Saraiva). Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/componente-curricular/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_historia>. Acesso em: 23 de outubro de 2024.

sobre a formação das gerações anteriores à década de 2000 e, lançando-se ao presente, pergunta algo que também nos orientará durante o capítulo: “será que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos que frequentam a escola, na atualidade têm contato com outras imagens e com a história dos africanos escravizados vista na perspectiva da luta e da resistência?” (GOMES, 2008, p. 75). Responder rigorosa e cientificamente a essa questão auxilia na investigação de quais subjetividades estão sendo formadas no ambiente escolar e de que maneira, como professores e professoras de história antirracistas, podemos intervir na realidade.

Nessa perspectiva, Gomes ainda explicita a imprescindibilidade de novas imagens para superar o racismo no Brasil: destruir a redução do africano, ascendente dos negros de hoje, à condição de escravizado contribui à garantia de estatuto de humanidade e esfacelamento dos estereótipos que sedimentam subjetividades construídas pela inferiorização dos negros e manutenção da opressão advinda da branquitude. Ela cita, para isso, temas que auxiliariam na complexificação da apreensão sobre a África e os africanos, tais como: as riquezas das civilizações africanas; o impacto do colonialismo sobre o continente; a África negra e as muitas Áfricas; a presença muçulmana no continente; as lutas políticas e independências; as múltiplas culturas; diversidade linguística e estética e problemas atuais, além da questão da diáspora. Tudo isso a fim de conceber uma “visão afirmativa que seja instrumento para a nossa libertação das amarras do racismo, que fortaleça o conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira no sentido de formar subjetividades rebeldes democráticas” (GOMES, 2008, p. 82).

Tendo isso em vista, a definição de Miguel Arroyo (2011) acerca do currículo é fundamental. Arroyo considera o currículo como um campo político em disputa, movido e construído pelas indagações. A partir dessa percepção, problematiza quais lugares são oferecidos (ou negados) para quais sujeitos e conhecimentos. As “grades” sobre as quais fala o autor são emblemáticas para pensarmos a educação antirracista: quais concepções têm sido permitidas nas escolas? Quais são reiteradamente marginalizadas? Quais conhecimentos se cristalizam e legitimam ao longo do tempo? Mais do que isso, parafraseando o próprio autor: os currículos estão abertos às emergências criadas com a ocupação de novos sujeitos e inquietações no espaço escolar?

A formação das subjetividades é eixo central na formulação e realização do currículo na prática; Arroyo argumenta que existe um movimento deliberado de apagamento de

determinados rostos em detrimento do favorecimento de outros. Levando isso em consideração, o livro didático, que é o principal material didático utilizado nas escolas, é determinante. As imagens construídas e difundidas indicam os rostos beneficiados e os quais tentam omitir, destruir, apagar completamente. Enfim, a conclusão de que o currículo deve proporcionar o direito ao conhecimento, às experiências, ao entendimento, à memória, à diversidade e à cultura e, portanto, à formação plena. Como elucidamos, somente a educação antirracista seria capaz de conceder uma formação plena aos estudantes e o livro didático pode ser um importante indicativo da eficácia ou não dessa formação que almejamos.

Assim, considerar o currículo como território em disputa é favorável para que nos percebamos como sujeitos desses conflitos e lutas por projetos distintos de ensino e de mundo; para que nos consideremos sujeitos ativos e partícipes plenos na luta pela educação para as relações étnico-raciais. No mesmo viés, essa percepção sobre o livro didático fomenta uma postura menos passiva e conformista, o que, é importante, não passa por uma percepção acrítica do material. Os estudos de Circe Bittencourt expressam um apoio fundamental para esse intuito, já que, contextualizando suas funções e interesses mercadológicos, conclui que é um objeto cultural complexo, com possibilidades plurais.

Dessa forma, entender o livro didático permite que o utilizemos da melhor maneira possível, além de apreender seus interesses e as disputas presentes no material -desde a sua elaboração à difusão nas escolas. Em primeiro lugar, a definição de Bittencourt de que o livro didático constitui um produto mercadológico é significativa: está pautado, então, por interesses de mercado, que favoreçam as classes que o dominam. Essa concepção é elaborada desta forma, porque a autora considera a lógica mercantil de produção e circulação no qual está inscrito, que o faz obedecer às técnicas de fabricação e comercialização do processo de mercantilização.

Tendo isso em vista, o artigo de Erinaldo Cavalcanti (2016) explica os procedimentos envolvidos na produção do livro didático e, além disso, os sujeitos e grupos sociais que articulam a sua elaboração. O autor (2016, p. 265) destaca que “os diversos profissionais que produzem o livro didático grafam suas marcas, imprimem seus traços nas diversas etapas constitutivas do produto de fabricação”, problematizando a noção de “autor”, de forma a coletivizar a noção de produção e a ideia individualizante de apenas os autores principais como produtores do material. Nesse sentido, ele cita os responsáveis pela diagramação e editoração (revisores e *designers* gráficos), mas também os elementos textuais, gráficos

pedagógicos, visuais e imagéticos calcados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que podem reprovar o livro caso não sejam postos em prática.

Além disso, Cavalcanti (2016, p. 267) evidencia critérios que ultrapassam os materiais, ou seja, que dizem respeito àqueles “destinados às diretrizes, à legislação e às normas oficiais relativas ao segmento de ensino ao qual se destina o livro didático”, os quais abrangem princípios éticos e necessários à construção da cidadania; não veiculação de estereótipos e preconceitos e de “doutrinação religiosa e política”. Assim, é possível perceber que há um conjunto amplo de operações e atividades desenvolvidas por distintos profissionais; levar isso em conta, como adverte o autor, auxilia a não nos levarmos por reducionismos, podendo “problematizar caminhos, processos, estratégias e relações que são praticadas entre o ato da escrita na tela do computador por um profissional e a produção/fabricação de um livro didático” (Cavalcanti, 2016, p. 268). Sendo assim fundamental considerar:

[...] A dinâmica de fabricação desse produto passou por significativas mudanças nos últimos anos, mudanças que sinalizam e representam projetos políticos em constantes disputas. Disputas que direcionam o feitiço dos livros na medida em que interferem na rota de seleção dos conteúdos, da composição narrativa, nas abordagens apresentadas, nas fontes utilizadas e na materialidade do próprio produto (CAVALCANTI, 2016, p. 268)

Uma das transformações cruciais foi a criação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985, que tinha como intuito assegurar o acesso ao livro didático nas escolas públicas brasileiras. A partir de então, o livro precisaria estar em consonância com os critérios (presentes nos editais) do Estado para fazer parte do plano. Para isso, após a publicação dos editais e elaboração dos livros pelas editoras, o Ministério da Educação (MEC) seleciona instituições de nível superior para avaliar os livros; posteriormente, os livros entram no Guia do Livro Didático, no qual há as informações e os livros para consulta dos professores. Dessa forma, os professores e diretores fazem suas seleções e o governo federal adquire os livros, que são impressos em larga escala para todos os estudantes das redes públicas que o usam. Portanto, o Estado é o maior comprador de livros didáticos e é, igualmente, quem define seus critérios:

Por essa razão, pensar o livro didático e os seus conteúdos exigem levar em consideração as interferências editoriais, do Estado e dos agentes da educação, em sua composição, em termos de concepções políticas e ideológicas. O livro, portanto, não é obra apenas do autor, mas responde a uma série de parâmetros determinados pelo PNLD e pelas editoras que, não

raro, interferem na ordem, na forma, e, por vezes, nos próprios conteúdos, aumentando, com isso, as possibilidades de terem suas obras bem avaliadas no Guia de Livros Didáticos (NASCIMENTO; SILVA; ÁVILA, 2015, p. 104)

Por fim, conforme concluem os autores acima citados (2015, p. 104): “ainda que os livros sejam distribuídos pelo Ministério da Educação e os professores se sintam ‘livres’ para a escolha, a própria construção do Guia, com a seleção de livros que nele constam, é fortemente direcionada pelas editoras”. Eles seguem, aportados por Circe Bittencourt, na definição do livro didático enquanto uma mercadoria e, por esse mesmo motivo, argumentam sobre a importância da análise do material, a fim de que nos atentemos para a construção de uma narrativa histórica e de como ela se apresenta. Esse é também o objetivo deste capítulo.

Ademais da análise do livro didático como mercadoria, no texto *O saber histórico na sala de aula*, Bittencourt sublinha a necessidade de fazê-la a considerando como depositário de conteúdos escolares e não apenas isso: como um “privilegiado suporte sistematizados de conteúdos elencados pelas propostas curriculares” (BITTENCOURT, 1997, p.72), concepção que auxilia na realização de uma análise mais global sobre as diretrizes para a educação e os interesses governamentais. Além de identificá-la através dos pressupostos pedagógicos, centrando a análise a partir desse aspecto, ou seja: tendo em vista a produção de técnicas de aprendizagem. Por fim, analisar o livro de forma a percebê-lo como um portador de sistemas de valores e ideologias de sua época e que busca respaldo na educação e manutenção desses modos de pensar.

Sobre o último, quando partimos da lei 10.639, voltamos às questões inicialmente elencadas: as imagens construídas no livro didático têm a potência corroborar para o racismo e a exclusão de jovens e crianças negros ou de impulsionar o acolhimento, a segurança e a autoestima capazes de auxiliar numa educação verdadeiramente antirracista. Nessa perspectiva, Ana Célia da Silva (2011, p.137) ressalta que “a representação humanizada nos livros didáticos é muito importante para a criança negra na construção de sua autoestima e identidade étnico-racial, uma vez que ela se identifica com a representação e não com o real”. Assim, como ela segue explanando, quando o educando negro se vê de forma positiva, o sentido de existência, humanidade e cidadania é desenvolvido e os estudantes de outras raças/etnias passam a enxergá-la sem estigmas inferiorizantes, educando, dessa forma, subjetividades, ideias e práticas.

Logo, o livro didático e a forma que as pessoas negras são apresentadas ao longo da história são determinantes para o cumprimento da 10.639 e para uma educação antirracista,

que se proponha a superar os níveis de evasão, as violências cotidianas e o genocídio constante dos jovens negros. De acordo com Silva (2011, p. 140), se atingirmos um momento no qual a diferença seja vista como possibilidade de troca e enriquecimento da nossa identidade, “o considerado ‘outro’ verá a si próprio e, conseqüentemente, ao seu outro igual como potencialmente capaz e então teremos condições de construir uma democracia social e uma verdadeira democracia racial”. Por isso, as concepções difundidas nos livros didáticos são fundamentais para a formação dos educandos brasileiros e, dessa forma, do Brasil que queremos construir.

Essas percepções que constroem as subjetividades e concepções ideológicas perpetuadas por décadas, em via de regra, são produto da exposição dos africanos e seus descendentes como escravos. A escravidão se tornou uma essência dos negros e não a condição à qual foram obrigados violentamente a ocupar. Como os textos anteriores tratam, essa visão era muito comum nos livros didáticos de algumas décadas atrás. Voltemos às questões de Abreu e Mattos, a fim de lutarmos pela construção de novas concepções: há mudanças na educação e ensino de história hoje? As crianças e adolescentes são formadas com outras imagens, outras ideias?. Tendo essa problemática em vista, foi uma escolha política e pedagógica trabalhar o tema de “escravidão”, referente aos sétimos anos do Ensino Fundamental.

Desse modo, as contribuições de Kabengele Munanga (2015) são muito valiosas. Questionando o porquê de estudar a história da África e dos negros no Brasil, o autor tece um argumento a partir da realidade de negação do racismo; ele divide o que podemos caracterizar enquanto um negacionismo em duas parcelas: nos que defendem e acreditam veementemente que não existe racismo no Brasil por sermos “mestiços” e os que reconhecem a existência de “um racismo à brasileira” (a exemplo dos essencialistas, que advogam a favor do que ele denomina como “universalismo ou humanismo abstrato”, baseando-se na concepção vazia e irreal de que seríamos todos iguais perante a lei). Assim, dialogando com esses grupos, Munanga (2015, p. 25) argumenta sobre a necessidade da construção de uma identidade racial, para que o negro possa participar do processo de conformação da democracia. Nesse sentido:

(...) 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)

Seguindo o mesmo raciocínio, o autor (2015, p. 28) expressa que “reconhecer que a África tem história é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada”, explicando que se os negros não são apresentados com história e identidade no continente do qual se originam, como poderiam tê-las na diáspora e, mais longe: como podem ter agora? Logo, ensinar África e a história dos africanos antecede - ou deveria anteceder - a exploração pedagógica e histórica acerca da escravidão. Tendo isso em vista, ele ressalta (2015, p. 29), a memória da escravidão se inicia, necessariamente, por justificativas ideológicas: o seu apagamento e negação é tão prejudicial quanto a descrição negativa que equipara os negros a uma mercadoria ou força de trabalho animal sem capacidades cognitivas. A 10.639 teria vindo, então, também com a tarefa de construir uma outra memória sobre a escravidão.

Partindo dessas formulações, é significativo perceber que estudar a escravidão deveria, necessariamente, ser posterior ao estudo dos africanos. E, obviamente, o estudo do tema deve buscar a posição constante de humanização e apresentação dos sujeitos escravizados como sujeitos ativos de seu tempo, dotados de identidade, história e cultura. Conforme esta parte delinea, o livro didático é material privilegiado no cotidiano escolar, por isso foi escolhido para análise, a fim de responder às indagações anteriormente colocadas. No momento final da monografia, veremos se os livros didáticos mais recentes, do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2024 (que deve estar em consonância com a Lei 10.639/2003) acumulam todos esses critérios elencados a partir da literatura discutida aqui.

2.2. Análise do tema “escravidão” no livro didático “Viver História com Leandro Karnal” - 7º ano: quais subjetividades têm sido construídas hoje?

A partir da explanação feita até aqui, é basal considerar a relevância pertinente do significado dos livros didáticos no cotidiano dos estudantes como material didático capaz de, junto com o trabalho dos professores, formar subjetividades. Portanto, a última parte desta monografia versará sobre a análise do livro didático “*Viver História com Leandro Karnal*” através do tema “escravidão” nos conteúdos previstos para os sétimos anos. No ano de 2024, quatro livros foram elencados no PNLD²¹, sendo eles: “Se Liga na História” da Editora Moderna, “Jornadas: Novos Caminhos” da Editora Saraiva, “Jovens Sapiens” da Editora Scipione e “Viver História com Leandro Karnal” da Editora Moderna. Analisaremos este último, tendo em vista que este é um dos livros, que, de acordo com a minha experiência individual em sala de aula, foi e está sendo utilizado em três escolas estaduais (que aderiram ao PNLD) nas quais lecionei no município de Uberlândia no ano de 2024. Como parte de uma lógica mercadológica, o livro em questão exibe o nome do historiador Leandro Karnal não apenas como autor, mas também em seu título. Essa escolha parece representar uma estratégia publicitária, uma vez que Karnal é amplamente reconhecido como uma referência na área, tanto entre professores de história quanto entre o público em geral.

Cabe também questionarmos com essa análise se a presença do nome de um renomado acadêmico contribui para maior diálogo com as questões discutidas há décadas nas universidades e, ainda, se avança nas problemáticas apresentadas pelos estudiosos defensores de uma educação antirracista baseada na 10.639. Além de Leandro Karnal, que aparece no título de todos os livros da coleção “Viver História” da Editora Moderna, um “time de peso” é responsável pela autoria, composta por: Felipe de Paula Góis Vieira (Doutor pela Unicamp e professor do IFSP), Luiz Estevam de Oliveira Fernandes (Doutor pela Unicamp e professor na mesma universidade), Isabela Bacx (Doutora pela Unicamp e pesquisadora colaboradora na USP) e Marcelo Abreu (Doutor pela UFRJ e professor da UFOP). A lista de autores, sem

²¹ De acordo com o “Relatório de Escolha do PNLD 2024 - Objeto 1 (Obras Didáticas dos Anos Finais)” disponível no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, as coleções da Editora Moderna - incluindo a coleção Viver História - estão dentre as mais escolhidas pelas escolas que aderiram ao PNLD. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-ainformacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/pnld-2024-2013-objeto-1/pnld-2024-2013-objeto-1>. Acesso em: 04 de julho de 2024.

dúvidas, nos gera grandes expectativas, já que é constituída por historiadores formados e professores em instituições de ensino muito referenciadas.

Do mesmo modo, a apresentação do Manual do Professor²² é encantadora: começam com um pequeno texto com o título “Caro colega”, numa tentativa de diálogo com o professor que abre o material. Nesse contato, os autores (2022, p. 3) começam demarcando importantes posições sobre história, ao explicar que o livro “apresenta uma visão pluralista da história, entendida como produto da interação, colaborativa ou conflituosa, entre culturas, sociedades, grupos sociais e indivíduos”, sendo a “compreensão do passado condição essencial para a construção de possibilidades de futuro”. Assim, a relação com o tempo é vista de forma dialética e complexa, de forma a aproximar o estudo do componente curricular à realidade dos estudantes, como eles afirmam, através do diálogo:

Com base nessa ideia, em vez de tratar do entendimento do passado, deve-se considerar a compreensão da história como a dimensão existencial na qual os tempos e as experiências se cruzam. A visão pluralista da história contempla, portanto, temporalidades múltiplas. A variedade de tempos e fatos que se cruzam nos processos presentes ou no ato de conhecer a história é estabelecida pela multiplicidade de agentes e sujeitos históricos (KARNAL et. al., 2022, p. 3).

Nessa perspectiva, os sujeitos “fazedores de história” seriam considerados e colocados em sua multiplicidade. Além disso, em consonância com a concepção de história apresentada, consideram o professor como produtor de conhecimento e autônomo para a realização de atividades e aulas, destacando que as atividades e seções propostas podem ser utilizadas como convier ao docente, com a reivindicação de que “a leitura desta obra, assim como os usos que o professor fará delas, é o que a tornará viva”. Em seguida, já se apresenta o sumário com os eixos “Referenciais teórico-metodológicos” e “Orientações Específicas para este volume”; no

²² É relevante destacar que a análise deste livro só foi viabilizada graças ao apoio da professora Roberta (docente da disciplina de História na EE Frei Egídio Parisi em Uberlândia), uma vez que o acesso aos livros pelo site do PNLD está restrito a profissionais registrados como docentes da educação básica. Essa questão é particularmente importante, pois a comunidade escolar e demais interessados em consultar os livros didáticos selecionados pelo Plano enfrentam dificuldades de acesso, o que limita a democratização e a participação mais ativa dos responsáveis e da sociedade em geral nos debates sobre educação e formação.

primeiro, sete grandes tópicos com subtópicos são ordenados²³, enquanto no segundo já está o sumário do livro didático²⁴.

É fundamental compreender os referenciais teórico-metodológicos apresentados e as defesas que fazem os professores-pesquisadores, para que possamos entender a coerência do material apresentado. Por isso, exporemos brevemente os principais tópicos da primeira parte (A emergência da história digital) e suas possíveis implicações. Posteriormente, será feita uma análise do material baseada nos próprios referenciais que eles defendem e na literatura apreendida, a fim de que percebamos a conformidade com a 10.639.

A investigação se dá em torno das unidades 3 e 4, referentes a “Os primeiros séculos da América portuguesa” e “Trabalho, violência e riqueza na América”, centrada nos capítulos 8, 9, 10 e 11, respectivamente: “A sociedade do açúcar e a expansão da América portuguesa”, “O projeto holandês na América portuguesa e na África”, “A descoberta do ouro na América portuguesa e a diáspora africana” e, sobretudo, “Diáspora africana”.

Em primeiro lugar, os autores hierarquizam “A emergência da história digital”; defendendo como “hierarquização”, porque não é casualidade que comecem a explicitação dos marcos por esse elemento. Nesse momento, historicizam a produção do saber histórico e sua importância e, por esse motivo, concluem que “como ciência e ou componente curricular

²³ Sendo eles: “A emergência da história digital” (no qual estão “Consciência histórica”, “Raciocínio espaço-temporal”, “Visão ética e plural da história” e “Formação para a cidadania”); A Base Comum Curricular (BNCC) (composta por “A importância da BNCC e as Competências Gerais da Educação Básica”, “Os anos finais do Ensino Fundamental e a BNCC”, “A BNCC e a área de ciências humanas”, “A história na BNCC”, “BNCC e interdisciplinaridade: o diálogo com outras áreas do conhecimento”); “BNCC, culturas juvenis e contemporaneidade” (constituído por “Fortalecimento da autonomia”, “A construção dos projetos de vida”, “A relação com o outro e a promoção da cultura da paz na escola”, “A construção de ambientes inclusivos”, “Promovendo a saúde mental dos estudantes”, “O combate à intimidação sistemática (bullying)” e “Os Temas Contemporâneos Transversais”); “Práticas e estratégias para a sala de aula” (com “O uso de metodologias ativas”, “Diferentes ritmos de aprendizagem e o trabalho em sala de aula”, “História ensinada, linguagem e pesquisa”, “Leitura inferencial e desenvolvimento da argumentação”, “O trabalho com diferentes fontes documentais”, “Orientações para realização de visita guiada e pesquisa de campo”, “Pensamento computacional: o ensino pela resolução de problemas”, “Práticas de pesquisa, cultura digital e novas tecnologias de informação e comunicação” e “Avaliar para aperfeiçoar”); Orientações para a utilização do livro (comente com o subtópico “O planejamento: possibilidades e desafios”); “Os componentes dos livros da coleção” (cujo se inserem “Livro do estudante” e “Parte específica do manual do professor”) e, por fim, sem nenhum subtópico “Referências bibliográficas comentadas”.

²⁴ Antes do sumário do livro do estudante, composto por doze capítulos (“As monarquias nacionais e a expansão marítima europeia”; “Renascimento cultural e Humanismo”; “As reformas religiosas no século XVI”; “O Antigo Regime”; “A conquista da América e a mundialização da economia”; “A colonização da América espanhola”; “América portuguesa: chegada dos europeus e início da colonização”; “A sociedade do açúcar e a expansão da América portuguesa”; “O projeto holandês na América portuguesa e a sociedade”; “A descoberta do ouro na América portuguesa e a sociedade mineradora”; “Diáspora africana”; “As Treze Colônias inglesas na América”), divididos em quatro unidades (“Origens da modernidade”; “Modernidade e mundialização”; “Os primeiros séculos da América portuguesa” e “Trabalho, violência e riqueza na América”).

ensinada nas escolas, a história passou por muitas informações e incorporou a seu campo de reflexão a ascensão da cultura digital no mundo contemporâneo” (2022, p. 6) e, atualmente, estaríamos inseridos numa “emergência do universo digital pautado pela arquitetura da Internet”, a qual levaria as pessoas ao papel de potenciais produtores de conteúdo e não apenas consumidores. Nesse sentido, eles afirmam que houve uma transformação no modo de produção e divulgação do conhecimento histórico, modificando a maneira de conexão com a história do público. Isso leva ao questionamento que orienta a primeira parte do manual do professor:

Qual seria, então, o papel dos historiadores e dos professores de história nesse processo tão característico da época atual? A resposta a essa pergunta pode estar no rigor científico que a profissão demanda e que possibilita, entre outras habilidades, a crítica documental e a contextualização histórica ausentes em diversos textos e postagens que circulam pelas mídias digitais. Na atividade docente, a *expertise* do professor que pode auxiliar os estudantes a desenvolver o olhar crítico a fim de desempenhar uma atitude protagonista em seu meio. (KARNAL, et. al., 2022, p. 7)

Dessa forma, os autores (2022, p. 7) afirmam que a coleção “incentiva o desenvolvimento da consciência histórica e do raciocínio espaço-temporal, assim como a construção de uma visão ética e plural da história, articulando-a à formação para a cidadania”. Esses aspectos estariam relacionados às diretrizes da BNCC²⁵ e ao intuito de promover criticidade, autonomia, olhar compreensivo para as diferenças, respeito pelos direitos humanos e “elaboração de uma visão de mundo pautada por valores coletivos e democráticos”. A seguir, exploram melhor os conceitos de “consciência histórica” e “raciocínio espaço-temporal”, objetivos centrais da obra. Acerca do primeiro, definem:

A consciência histórica está relacionada à habilidade humana de se situar no tempo e de refletir sobre seu lugar no processo temporal da existência. Trata-se de desenvolver a percepção da realidade em que se vive, compreendendo, dessa forma, o presente por meio de uma apropriação reflexiva do passado. Inerente à condição humana e desenvolvida em maior ou menor intensidade por indivíduos e coletividades, a consciência histórica é uma habilidade essencial, que contribui para o autoconhecimento e para o reconhecimento da sociedade em que se vive. (KARNAL et. al., 2022, p. 7)

Nessa perspectiva, os autores propõem o fomento a um “olhar compreensivo” sobre o passado, que possibilite a diferenciação entre passado e presente e a percepção da historicidade das linguagens, ideias, formas sociais e conceitos. Para eles (2022, p. 8), faz parte da consciência histórica: perceber o tempo histórico como processo; ler a realidade para reconhecer discursos e relações de força, interesses dominantes, desigualdades sociais e

²⁵ **BRASIL.** Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 de outubro de 2024.

econômicas etc; ser capaz de lidar com versões contraditórias e conflitos, contextualizando-os, com consciência da distância que os separa do passado e de suas perspectivas do lugar que ocupam no mundo; ser capaz de se orientar no presente por meio da apropriação reflexiva do passado.

Para isso, utilizam a divisão dos livros didáticos de toda a coleção em unidades, com a estrutura circunscrita por “abertura de unidade”, “abertura de capítulo”, “texto-base” e “seções”, as quais envolvem: reflexão de situações-problema, a pesquisa como prática pedagógica, reflexão sobre a relação entre passado e presente (buscando incentivar a identificação de permanências e rupturas), contextualização e problematização de conceitos e conteúdos essenciais, reflexão do lugar dos estudantes no processo temporal da existência, aprofundamentos de conteúdos a partir de análises e atividades que incentivam a leitura crítica da realidade e atribuição de sentidos às experiências coletivas e individuais. Portanto, o objetivo central da estrutura é:

(...) trabalhar os conteúdos do componente curricular de história de maneira crítica, propositiva e integrada ao estágio cognitivo e à realidade do estudante, investigando a historicidade de estruturas e valores culturais do presente, mobilizando o passado como forma de compreender o contexto em que estão inseridos, bem como, a sociedade contemporânea. Assim, o desenvolvimento da consciência histórica é entendido como um processo gradual e de complexidade crescente sendo trabalhado de maneira articulada em todos os livros da coleção, tanto nas aberturas de unidade e de capítulo quanto nos textos-base e nas seções “Analisando o passado”, “Versões em diálogo”, “Vamos pensar juntos?” e “Cruzando fronteiras”. (KARNAL, et. al. p. 9)

Adiante, explanam sobre o segundo eixo primordial: o raciocínio espaço-temporal. Utilizam a seguinte definição da BNCC (BRASIL, 2018, p. 353 apud KARNAL, et. al, 2022, p. 10): “(...) baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica” e, desse modo, ser capaz de identificar essa realidade é uma condição para que as pessoas possam compreender, interpretar e avaliar os significados das ações no passado e no presente, a fim de que se perceba como agente responsável.

O terceiro eixo apresentado na primeira parte é muito significativo para a análise posterior, visto que se posicionam por uma “visão ética e plural da história”, à procura de “contemplan as experiências históricas de grupos usualmente silenciados ou esquecidos por visões tradicionais da história”. Isso implica que se consideram diferentes das visões tradicionais e, mais do que isso, têm um movimento para se diferenciarem. Para esse

propósito, proporcionariam, na coleção toda, protagonismo aos povos oprimidos, como africanos e afrodescendentes, para, além de valorizar os discursos, “comunicar uma posição como agendas históricos, ou seja, com capacidade de agir na história e transformar o mundo” (p. 11).

Tendo isso em vista, o tópico subsequente aborda as “Orientações sobre ensino de história da África e cultura afro-brasileira”. Os autores começam exprimindo a necessidade de inserção dos temas ao projeto político pedagógico da escola, de projetos interdisciplinares, atividades extracurriculares e, dão ênfase, “o engajamento dos grupos culturais dessas comunidades”. A partir dessa intenção - que nos é comum - algumas definições expostas nos outros parágrafos são imprescindíveis: abordar além da discriminação, estudando conceitualmente os temas, analisando a relação entre África e Brasil ao longo do tempo, com destaque para as influências da cultura africana e a criação de identidades híbridas; tratar a historicidade das relações raciais e sensibilizar sobre o racismo ser um problema estrutural e, é elementar:

Por meio de estratégias de valorização da cultura, da estética e da história afro-brasileira, pode-se despertar nos estudantes o sentimento de pertencimento, assim como o reconhecimento de suas raízes e conexões e o orgulho de sua identidade étnico-racial. Além disso, é fundamental abordar a relação dos povos da África e suas culturas com outros grupos e sociedades do planeta. (KARNAL et. al. , 2022, p. 14)

Essa orientação é fundamental, por perpassar as questões amplamente debatidas pelos pesquisadores e professores negros e antirracistas, algumas das quais aqui expostas. Assegurar “sentimento de pertencimento”, como já defendido, colabora a diminuir as taxas assustadoras de evasão, o fortalecimento da autoestima e, mais profundamente, a construção de subjetividades outras que não as das gerações passadas, atravessadas pela legitimação pela ideia de que negros ocupam sempre e naturalmente lugares de subalternidade. Visão essa construída e validada historicamente no livro didático e no ambiente escolar. Por esse motivo, esse aspecto será determinante na análise das unidades 3 e 4 do material didático, além dos demais apontados pelos autores da coleção.

Começemos, então, a observar e analisar o livro. Focaremos somente nas imagens retratadas dos africanos e afrodescendentes, a fim de dar ênfase ao aspecto analisado, sem riscos de nos perdermos no caminho. No capítulo 8 (“A sociedade do açúcar e a expansão da América portuguesa”), os autores apresentam o cultivo de açúcar e contexto social e econômico e, no quadro seguinte, os engenhos no Nordeste. Posteriormente, há um quadro

que introduz a presença de africanos no continente, sendo ele “O trabalho e os trabalhadores nos engenhos” (Figura 1), no qual se diferenciam os trabalhadores responsáveis (livres e escravizados), além da historicização do trabalho escravo no Brasil (inicialmente com indígenas e, depois, com o emprego de africanos). Os autores elucidam que, ainda que estivessem presentes nos engenhos, a maioria dos negros escravizados trabalhavam nas lavouras, moendas e serviços domésticos.

BNCC

Ao explorar o estabelecimento da produção açucareira e a incorporação de indígenas e africanos como mão de obra nas áreas de colonização portuguesa, mobiliza-se a habilidade EF07H12.

- Havia muitos lavradores que não possuíam engenho. Parte deles cultivava a cana em terras próprias e negociava com os senhores as condições para moê-la nos engenhos. Outra parte arrendava terras, sendo obrigada a moer a cana no engenho do proprietário e a entregar a ele uma parcela da produção.
- De acordo com o historiador Stuart B. Schwartz, apenas nas décadas de 1620 e 1630 os trabalhadores de origem africana superaram em número os de origem indígena na produção de cana-de-açúcar. Assim, os ameríndios foram a principal mão de obra empregada durante um século e continuaram a atuar na economia canavieira mesmo após a chegada maciça de africanos escravizados. Para saber mais sobre a importância da mão de obra indígena e sobre o emprego conjunto de trabalhadores africanos e indígenas nos engenhos, consulte: SCHWARTZ, S. B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- Há quem afirme, erroneamente, que os indígenas não eram adaptados ao trabalho, o que justificaria a opção pelo emprego da mão de obra de escravizados africanos. Durante a colonização, grupos indígenas foram sistematicamente escravizados, especialmente entre o século XVI e o início do século XVIII, com as expedições de captura lideradas pelos bandeirantes. O trabalho dos indígenas escravizados foi usado nas lavouras e na construção de obras públicas, como o Aqueduto da Carioca (os famosos Arcos da Lapa), no Rio de Janeiro. Além disso, no norte da colônia, os indígenas foram a principal mão de obra empregada nas expedições de coleta de produtos da floresta, como o cacau, o pau-cravo, a baunilha e o guaraná, conhecidos como drogas do sertão.

Dados numéricos sobre os engenhos de açúcar foram retirados de: FÁRIA, S. C. Engenho. In: VAINFAS, R. *Dicionário do Brasil colonial: 1500-1808*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 201.

Mestre de açúcar: responsável pela qualidade do produto e pela supervisão de todo o processo de produção.

Purgador: responsável pelo processo de clareamento do açúcar.

Guerra justa: princípio estabelecido por Santo Agostinho, com base no qual se determinavam os casos em que o cristão podia recorrer às armas. A guerra justa devia ser defensiva e destinar-se à reparação de uma injustiça. Na América, ela foi justificada diante da aliança de indígenas com povos europeus inimigos dos portugueses, por exemplo.

O trabalho e os trabalhadores nos engenhos

Nos engenhos coloniais havia trabalhadores livres e escravizados. Entre os trabalhadores livres (que recebiam remuneração), estavam o **mestre de açúcar**, o **purgador**, os carpinteiros, os pedreiros, os vaqueiros e os feitores. Eles atuavam nas diferentes etapas de preparação do açúcar e na manutenção e supervisão dos engenhos.

A maioria dos escravizados, por sua vez, trabalhava na lavoura, na moenda e nos serviços domésticos. No século XVII, os engenhos possuíam em média 65 escravizados, sendo que nas grandes propriedades esse número poderia chegar a 200. No início, foi empregada essencialmente a mão de obra indígena. Contudo, a Igreja e a Coroa portuguesa condenaram a escravização dos indígenas, limitando sua incorporação à lavoura canavieira.

Mesmo sendo proibida, a escravização indiscriminada dos nativos continuou a ocorrer na América portuguesa até o início do século XIX. Para justificar essa situação, os europeus usaram o argumento da **guerra justa**, segundo o qual era permitido aprisionar e escravizar os povos hostis aos colonizadores ou que não aceitassem a religião católica.

Na segunda metade do século XVII, os portugueses passaram a explorar principalmente o trabalho de africanos escravizados, trazidos em larga escala para a colônia em função da ampliação da lavoura açucareira e da descoberta do ouro na região das Minas Gerais.

Os locais onde eles viviam, chamados senzalas, eram precários e pouco ventilados. Os escravizados eram obrigados a trabalhar durante muitas horas, recebendo pouca alimentação, e estavam sujeitos à violência, incluindo castigos físicos.

Imagens em contexto!

O emprego de instrumentos de castigo, como algemas, gargalheira, palmatória, ferro para marcar o corpo, entre outros, fez parte do cotidiano da colônia e continuou também no Brasil independente até o final do século XIX.

Instrumentos dos séculos XVIII e XIX utilizados para o castigo de escravizados.

142

• Estima-se que a quantidade de indígenas inseridos no sistema produtivo, no auge do cacau na Amazônia, era equivalente à de escravizados negros nos períodos do auge da produção da cana de açúcar na Bahia, assim como na atividade mineradora em Minas Gerais.

Figura 1 - Texto “O trabalho e os trabalhadores nos engenhos”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.142.

Nos últimos parágrafos, explicam que na segunda metade do século XVII, o trabalho escravizado de africanos foi o mais utilizado pelos portugueses, em razão da ampliação das lavouras açucareiras e da descoberta de ouro em Minas Gerais. Concluem o parágrafo apresentando as condições de vida dos escravizados, citando as senzalas e o trabalho “durante muitas horas, recebendo pouca alimentação, e estavam sujeitos à violência, incluindo castigos físicos” (KARNAL, et. al, 2022, p. 142). É importante que os estudantes sejam cientes do horror da escravidão e dos males causados aos africanos e seus descendentes, no entanto, qual é a implicação política e, sobretudo, subjetiva, para os adolescentes negros que têm o primeiro contato com o tema a partir desses parágrafos? Ser introduzido a partir da escravidão sem nenhuma contextualização sobre os povos africanos ou pela humanização desses sujeitos pode ser, como apontado anteriormente, prejudicial para o reconhecimento e senso de pertencimento histórico desses jovens.

Dando continuidade a este assunto, a figura 2 traz uma imagem que apresenta *instrumentos dos séculos XVIII e XIX utilizados para o castigo de escravizados*. Como a historiografia recente (reivindicada pelos autores) tem ressaltado, a imagem não se reduz apenas à ilustração, senão à expressão de significados políticos e, mais do que isso, de linhas de poder que convergem²⁶. A introdução dos africanos ter sido feita pela escravidão sem algum tipo de tentativa humanização a não ser pelo sofrimento não corrobora para a construção de subjetividades orgulhosas e desejosas de pertencimento. É fundamental conscientizar e informar os estudantes sobre os horrores e crueldades sofridos por pessoas escravizadas durante o período em questão. No entanto, usar uma imagem sem rostos que mostra apenas ferramentas de açoite, antes de apresentar fontes históricas que ofereçam dignidade, é tão prejudicial quanto priorizar imagens criadas pelos escravocratas sem devida contextualização.

²⁶ Essa discussão pode ser encontrada na obra “Fotografia e História” (1989), de Boris Kasso (fotógrafo e historiador brasileiro).



*Figura 2 - Instrumentos dos séculos XVIII e XIX utilizados para o castigo de escravizados. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.142.*

Nesse capítulo, há apenas mais uma menção a temas relacionados à escravidão e ao povo negro: a coluna “Vamos pensar juntos” (Figura 3), na qual há uma informação sobre um dos repressores do Quilombo dos Palmares. O capítulo é muito bem construído no que diz respeito à problematização sobre os bandeirantes, com exposição de fontes históricas e dados relevantes para a percepção de que foram verdadeiros genocidas (acompanhando a historiografia e, nesse caso, favorecendo a construção de subjetividades distintas que não a das gerações passadas, as quais foram levadas a admirar os bandeirantes como grandes heróis). Nesse sentido, o trecho conta sobre Domingos Jorge Velho, com o objetivo de exemplificar o papel repressivo e assassino dos bandeirantes. No entanto, apesar de sinalizar que estudariam melhor o Quilombo dos Palmares no capítulo 11, não é profícuo que o conheçam pela repressão e pela “falha” antes da magnitude e da perspectiva de haver um lugar seguro, elaborada e colocada em prática por negros do passado.

Como mencionei no início deste capítulo, tive a oportunidade de lecionar como professora substituta para o 7º ano do Ensino Fundamental por algumas semanas em duas escolas estaduais do município de Uberlândia: a E.E. Marechal Castelo Branco, localizada no Bairro Jaraguá, e a E.E. Guiomar de Freitas Costa (Polivalente), no Bairro Presidente Roosevelt. Em ambas as escolas, o livro *Viver História* era um dos materiais didáticos

utilizados pelos alunos e professores em sala de aula; por isso, baseei boa parte das minhas aulas neste livro.

Durante esse período, algumas experiências me marcaram profundamente como professora de História nessas instituições. Percebi que, em grande parte das turmas (8 turmas de 7º ano, com alunos majoritariamente entre 11 e 12 anos), atitudes racistas eram frequentemente tratadas como “brincadeiras” pelos estudantes. Vi casos em que os alunos usavam apelidos pejorativos para colegas negros, chamando-os de "macaco" ou "carvão" em discussões e conversas, além de usarem o termo “preto” de forma jocosa e ofensiva.

Em tais situações, o constrangimento dos alunos negros, especialmente os mais reservados, era evidente. Notei também que alguns desses alunos eram coagidos a dizer que não se sentiam ofendidos, provavelmente para evitar conflitos. Ao questionar esses comportamentos e explicar que o racismo é crime previsto na legislação brasileira, a maioria dos alunos respondeu que se tratavam apenas de brincadeiras. Foi então que precisei intervir, deixando claro que essas “brincadeiras” eram, na verdade, racistas e de mau gosto, e constituíam uma prática criminosa. Direcionei também uma fala específica aos alunos negros, incentivando-os a não tolerarem esse tipo de atitude e a informarem os professores e a direção sempre que esses incidentes ocorressem. Quanto à composição racial dessas turmas de 7º ano, os alunos negros e pardos representavam uma parcela significativa, embora não fossem a maioria.

Em uma de minhas aulas, dois alunos começaram a discutir porque ambos queriam falar ao mesmo tempo. No meio da discussão, uma estudante usou ofensas racistas para responder ao colega negro que a havia chamado de chata e pedido que se calasse. Naquele momento, precisei intervir, elevando a voz para deixar claro que comportamentos racistas não seriam tolerados em minhas aulas e que eu informaria o ocorrido aos supervisores e à direção da escola, solicitando que os responsáveis pela aluna que proferiu as ofensas fossem chamados para uma conversa. Reforcei novamente que o racismo é crime segundo a legislação brasileira²⁷ e que essa conduta era inadmissível. Esse foi um momento de grande

²⁷ É importante mencionar que no Brasil o combate ao racismo é amparado por um conjunto de leis, porém, quando se trata da complexidade das relações raciais e a eficácia das legislações antirracistas no contexto brasileiro, o cenário ainda é problemático. Em “Nem Preto, Nem Branco, Muito Pelo Contrário”, por exemplo, Lilia Schwarcz enfatiza a maneira particular com que o Brasil lida com questões de raça, revelando um sistema de hierarquização social que muitas vezes “invisibiliza” o racismo, diluindo-o em um mito de “democracia racial”. Esse mito projeta uma ideia de harmonia racial que, em tese, tornaria o racismo uma “anomalia” ou um comportamento “desviante”. Essa visão fomenta a dificuldade de reconhecimento do racismo como estrutural, o que impacta diretamente a aplicabilidade das leis antirracistas. No Brasil, onde o racismo muitas vezes se expressa de forma indireta e sutil, práticas discriminatórias persistem, mas raramente são identificadas e tratadas

desgaste emocional para mim, pois era a primeira vez que enfrentava uma situação tão incômoda e intensa em minha prática docente.

Nas discussões em aula sobre o início da escravidão no Brasil, o tráfico de pessoas escravizadas e a violência colonial, observei que os estudantes careciam de uma compreensão aprofundada sobre a brutalidade desse processo e de como o racismo atual é uma herança cultural que remonta a séculos. Em uma das turmas, houve uma troca particularmente enriquecedora, em que muitos alunos demonstraram interesse pelo tema, fazendo perguntas sobre a formação dos quilombos e reagindo com espanto a representações visuais, como na figura 2. Notei também que, para a maioria dos alunos negros e pardos, as concepções sobre raça e os processos de autoidentificação/autodeclaração são ainda muito incertos. Em uma das aulas, introduzi a noção de colorismo, abordando aspectos como fenótipo, cultura e etnia, o que contribuiu para ampliar a compreensão sobre as complexidades das identidades raciais no Brasil.

como crimes pela justiça. Schwarcz aponta que essa negação institucionalizada dificulta a punição e até o reconhecimento do racismo como fenômeno social cotidiano. Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, em “A Invenção das Raças”, propõe uma análise comparativa do racismo no Brasil e nos Estados Unidos, destacando as particularidades brasileiras em como o conceito de raça foi “inventado” para legitimar desigualdades. Guimarães argumenta que o racismo no Brasil é mascarado por uma “racialização branda”, onde a discriminação existe de forma menos explícita, mas ainda assim violenta e estrutural. A não aplicação das leis que abordam o racismo pode ser vista como uma consequência dessa racialização branda, onde o sistema jurídico e social brasileiro mantém uma barreira tácita à responsabilização penal, muitas vezes considerando essas práticas racistas como “aceitáveis” dentro da norma social vigente. Ambos os autores revelam que a incapacidade do sistema jurídico de aplicar leis antirracistas de maneira rigorosa não é uma falha técnica, mas reflete a aceitação do racismo como prática estruturante da sociedade brasileira. Assim, a crítica à não aplicação das leis de combate ao racismo, inspirada nos argumentos de Schwarcz e Guimarães, aponta para a necessidade de desmascarar o mito da democracia racial e reconhecer o racismo como estruturante e explícito. Somente com essa conscientização, o Brasil pode enfrentar a hipocrisia da legislação antirracista que existe apenas no papel, mas que se torna ineficaz ao falhar em seu propósito de transformar as relações sociais. Para além da lei 10.639/2003, temos:

1. Constituição Federal de 1988 (Art. 5º, inciso XLII): Estabelece que o racismo é crime inafiançável e imprescritível, punível com reclusão. Esse dispositivo constitucional coloca a igualdade racial como um direito fundamental.
2. Lei nº 7.716/1989 (Lei Caó): Define e criminaliza práticas de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, com penas de reclusão que variam conforme o tipo de discriminação. É a principal lei de combate ao racismo no país.
3. Lei nº 9.459/1997: Altera a Lei nº 7.716/1989 para incluir o crime de injúria racial, quando uma pessoa é ofendida individualmente com termos de cunho racial. A pena prevista para injúria racial é de até três anos de reclusão e multa.
4. Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010): Estabelece diretrizes para garantir à população negra acesso igualitário a oportunidades e direitos, combatendo o racismo em diversas áreas, como educação, trabalho, saúde e cultura. Embora não criminalize diretamente, promove políticas antirracistas.
5. Lei nº 14.532/2023: Equipara o crime de injúria racial ao crime de racismo, endurecendo as penalidades e ampliando a proteção contra ofensas raciais, especialmente em contextos públicos.

BNCC

Ao explorar as visões e memórias sobre os bandeirantes, considerando a disputa do passado por diferentes grupos sociais, são mobilizadas as **Competências Gerais da Educação Básica nº 1 e nº 3** e as **Competências Específicas de História nº 3 e nº 4**.

Vamos pensar juntos?

Nessa seção, é analisada a construção de uma mitologia bandeirante no estado de São Paulo, problematizando a questão principalmente com base na análise de uma das obras de Benedito Calixto, produzida em 1903. Com ela, é possível retomar parte das reflexões propostas na abertura do capítulo.

- Além de pinturas, estátuas e monumentos em homenagem aos bandeirantes, há ruas, estradas e rodovias com nomes de importantes sertanistas no estado de São Paulo. Caso considere pertinente e existam recursos disponíveis para tal, peça aos estudantes que pesquem essas ocorrências em jornais, revistas ou na internet. Para contrapor essa toponímia laudatória dos bandeirantes, os estudantes podem pesquisar nomes de ruas e de localidades de origem indígena. Uma das conclusões do confronto de toponímias será a verificação de que os indígenas são majoritariamente representados por nomes coletivos, de povos. Constatam-se assim os limites e as características da representatividade indígena.

Vamos pensar juntos?

Você já deve ter lido textos ou assistido a vídeos sobre o Quilombo dos Palmares. Localizado na Serra da Barriga, na então capitania de Pernambuco, o local chegou a abrigar milhares de pessoas por volta de 1670, entre escravizados africanos e indígenas e indivíduos de diversas outras origens.

Você vai estudar melhor esse quilombo no capítulo 11, mas o que você talvez não saiba é que a repressão a Palmares contou com a participação de um bandeirante paulista: Domingos Jorge Velho.

Conhecido como caçador de indígenas e africanos escravizados, ele viveu entre os anos de 1641 e 1705. Morreu, portanto, no início do século XVIII e nunca foi retratado em vida. Quase dois séculos depois, o governo de São Paulo ordenou a elaboração de um quadro do bandeirante para ser exposto no recém-criado Museu Paulista. A tarefa foi confiada ao pintor Benedito Calixto, que finalizou a obra em 1903.

Na imagem inventada pelo pintor brasileiro, a pose **altiva** e os trajés **suntuosos** de Domingos Jorge Velho contribuíram para imortalizar o personagem como símbolo de uma geração de paulistas responsáveis pela grandeza territorial do Brasil. Sobre o processo de elaboração do quadro, leia o que o historiador Paulo César Garcez escreveu.

Altivo: ilustre, pomposo.

Suntuoso: luxuoso.

“Benedito Calixto, autor da pintura, utilizou para a composição formal do protagonista uma pose característica dos reis franceses da dinastia Bourbon, inaugurada por Hyacinthe Rigaud nos célebres retratos em que representara a majestade monárquica de Luís XIV. Esta solução pictórica adotada por Calixto ligava-se à necessidade de conferir ao retratado a maior dignidade possível, de maneira a evidenciar seu caráter altivo, atributo daquele que passava ser compreendido como um dos heróis da saga histórica simultaneamente paulista e brasileira.”

MARINS, P. C. G. Nas matas com pose de reis: representação de bandeirantes e a tradição retratística monárquica europeia. *Revista do IEB*, n. 44, p. 79, fev. 2007.

Outros pintores, como Miguel Antônio do Amaral, utilizaram a técnica de Hyacinthe Rigaud para retratar monarcas europeus.

152

Atividade complementar

Calixto pintou o período colonial quando o Brasil já era independente. Pintores como Jean-Baptiste Debret e Frans Post representaram o espaço e os sujeitos coloniais neste período. Os poucos registros visuais de pessoas de origem africana e indígena foram feitos por mãos europeias. Rompendo com esse monopólio da narrativa, uma leva de artistas contemporâneos afro-indígenas recriaram tais representações. Apresente aos estudantes a série

Atualização traumática de Debret, da artista maranhense Gê Viana. Confronte as colagens digitais da artista contemporânea com os originais de Debret e peça aos estudantes que identifiquem as intervenções realizadas pela artista. Em seguida, discuta com eles as implicações políticas do trabalho não só na memória, mas também na restituição da dignidade de grupos subalternizados. Para finalizar, solicite aos estudantes que escolham obras de Debret ou de outros pintores europeus e produzam intervenções inspiradas no trabalho de Gê Viana.

152

Figura 3 - Texto “Vamos pensar juntos?”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.152.

No capítulo seguinte, o “O projeto holandês na América portuguesa e na África” os autores explicam os processos de tentativa de invasão e disputas políticas entre Portugal e Holanda. No tópico “A conquista de Pernambuco e do Maranhão” (Figura 4) os autores citam a relação dos holandeses com a escravidão, evidente na ocupação de Olinda: “o controle e o lucro sobre o comércio de produtos coloniais e de africanos escravizados foram tão centrais

para o projeto holandês na América quanto eram para os portugueses” (KARNAL, et. al, 2022, p. 166). A aclaração sobre as práticas coloniais, principalmente com relação à escravidão, não se diferenciarem é pertinente para que os estudantes se deem conta de que não houve “colonizador bonzinho”, permitindo a discussão sobre os objetivos serem os mesmos e passarem pelo sistema escravocrata. O trecho é interessante, mas o problema reside, mais uma vez, na imagem escolhida.

Agora é com você!

1. Enquanto as expedições ultramarinas ibéricas eram financiadas pelo governo, as dos Países Baixos eram custeadas por poderosas companhias de comércio e navegação, que recebiam autorização do Estado para desenvolver negócios em várias regiões do mundo.

2. Os holandeses emprestavam o capital necessário para a compra de equipamentos e a formação dos engenhos coloniais e, em troca, exigiam os direitos de refino e de distribuição do açúcar na Europa.

3. Com a união das Coroas de Portugal e Espanha (União Ibérica), problemas espanhóis passaram a ser também portugueses. A guerra com os Países Baixos era o principal deles. A invasão holandesa foi uma etapa colonial desse grande conflito entre holandeses e espanhóis. Com a criação da WIC, para ocupar as zonas de produção açucareira na América portuguesa e controlar o tráfico de escravizados, os holandeses tomaram Salvador, capital da colônia, em 1624 e 1625, mas não conseguiram expandir seu domínio. Depois de um ano controlando a cidade, renderam-se e, em 1625, deixaram a Bahia.

Orientação para as atividades

Os estudantes deverão ler o conteúdo, identificando as informações necessárias para fazer as atividades do boxe “Agora é com você!”. Em seguida, deverão elaborar as respostas. Para realizar as duas primeiras atividades, mais simples, eles precisarão relembrar informações do texto-base, como o custeamento das expedições, bancado pelas Coroas ou pelas companhias de comércio e navegação, e o envolvimento dos holandeses com a produção e a comercialização do açúcar da América portuguesa. Já a terceira atividade envolve a relação de acontecimentos e processos ocorridos na América portuguesa e na Europa. Para facilitar o trabalho, proponha aos estudantes que façam uma cronologia dos eventos. Isso poderá ajudá-los nos procedimentos de relacionar e temporalizar o evento em questão.

Dica

LIVRO
Holandeses, de André Toral. São Paulo: Veneta, 2017.

Nesse livro em formato de quadrinhos, são narradas as aventuras de dois irmãos judeus que vieram ao Brasil no contexto da invasão de Pernambuco pelos holandeses. Aspectos históricos do período são explorados, revelando as transformações promovidas pelos holandeses no período em que permaneceram na América.

Imagens em contexto!

A ocupação de Pernambuco pelos holandeses marcou a memória da região. Existem muitos monumentos e construções que remetem ao período da invasão holandesa, além de obras de arte e livros que tratam dessa etapa da história, como o quadrinho *Holandeses*, de André Toral.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Explique a diferença entre as expedições ultramarinas organizadas pelas Coroas ibéricas e as organizadas pelos Países Baixos.
2. De que modo os holandeses estavam envolvidos na produção e na comercialização do açúcar da América portuguesa?
3. Relacione o ataque à cidade de Salvador pelos holandeses em 1624 às relações entre Espanha, Portugal e Países Baixos no mesmo período.

Dados numéricos sobre o ataque holandês foram retirados de: SCHWARCZ, L.; STARLINGS, H. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 59.

A conquista de Pernambuco e do Maranhão

Após a derrota na Bahia, os holandeses organizaram-se melhor e, em 1629, iniciaram uma nova investida, dessa vez contra a capitania de Pernambuco, principal produtora de açúcar na América. Na época, havia na capitania 121 engenhos de açúcar, conforme o relato de Adriaen van der Dussen, funcionário da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais.

O ataque contou com 65 embarcações e 7280 homens. Olinda, a capital, foi ocupada em fevereiro de 1630, iniciando-se o projeto holandês na América portuguesa.

De forma geral, os objetivos e as práticas coloniais dos holandeses não se diferenciavam muito dos de Portugal. O controle e o lucro sobre o comércio de produtos coloniais e de africanos escravizados foram tão centrais para o projeto holandês na América quanto eram para os portugueses.

ANDRÉ TORAL

DEZENOVE, VINTE, FECHOU ESSE LOTE! SEPARA ESSAS PEGAS AQUI, JOÃO FERNANDES.

Reprodução de página da história em quadrinhos *Holandeses*, de André Toral, publicada em 2017.

166

Figura 4 - Texto “A conquista de Pernambuco e do Maranhão”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.166.

Abaixo do texto há uma reprodução de página da história em quadrinhos “Holandeses”, de André Toral (Figura 5), cuja os holandeses “contam” os negros escravizados

como se fossem “peças” de um “lote”, ou seja: como se fossem mercadoria. O livro de Toral retrata a história de dois irmãos judeus que vêm para o Brasil durante a ocupação holandesa, com diferentes desejos e ambições, ambientadas no contexto histórico. Entendo que o intuito dos autores do livro didático tenha sido mostrar que a prática escravocrata era a mesma da dos portugueses a partir de uma fonte acessível aos estudantes, todavia, apresentar uma crítica sem explicação e sem problematização da ideia de escravizados como mercadoria, igualmente, não favorece a autoestima de jovens negros e, tampouco, o olhar antirracista dos adolescentes brancos e de outras etnias. É crucial destacar que se trata da segunda imagem que faz referência à presença dos africanos no Brasil e a primeira que apresenta pessoas; portanto, a inserção da questão racial, dos africanos e da própria escravidão tem, infelizmente, o potencial de produzir subjetividades muito semelhantes às de outro momento: baseadas na subserviência, na vergonha e na opressão.



Reprodução de página da história em quadrinhos *Holandeses*, de André Toral, publicada em 2017.

Figura 5 - Página da história em quadrinhos “*Holandeses*”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.166.

No item posterior, “O império holandês na América portuguesa e na África” (Figura 6), através da produção açucareira e a dominação gradual dos holandeses dela e, por consequência, do tráfico de escravizados, os autores citam as regiões do continente africano nas quais eram capturadas mais pessoas. A nomeação de distintos países/regiões colabora para o senso da África como um continente extenso e diverso e, dessa forma, para a multiplicidade do povo ali existente. Nesse momento, aparece a primeira imagem com o rosto de um homem africano de forma humanizada (Figura 7), entretanto, trata-se de um emissário do Congo,

responsável pela mediação de um conflito entre o Conde de Soho e o rei do Congo, isto é, um homem “poderoso”.

O Império Holandês na América portuguesa e na África

Como o negócio do açúcar estava associado à utilização da mão de obra escravizada, além de ocupar grandes áreas produtoras de açúcar da América portuguesa, os holandeses tomaram pontos importantes do litoral africano explorados pelos portugueses, de onde traziam escravizados para serem vendidos na América. Atacavam, sobretudo, os fortes mantidos pelos europeus na costa africana que serviam como centro de comércio e de armazenamento de pessoas e de mercadorias.

No continente africano, a maior parte das pessoas escravizadas era capturada na Costa da Mina, no golfo da Guiné, em Angola e em São Tomé e Príncipe. Essas colônias portuguesas eram importantes entrepostos do tráfico de escravizados no Atlântico. No capítulo 11, você estudará esse tráfico de forma aprofundada.

Assim, após tomar dos portugueses importantes territórios e fortes africanos, como a Fortaleza de São Jorge da Mina, conquistada em 1637, e parte da América portuguesa, os holandeses garantiram o controle do tráfico de escravizados e do principal centro de produção açucareira americano, de modo que o açúcar passou a ser, cada vez mais, um negócio holandês.



Ilustração do *Atlas Blaeu van der Hem*, do século XVII, representando a Fortaleza de São Jorge da Mina, em Elmina, atual Gana. A fortaleza foi construída pelos portugueses em 1482, quando o local era território da etnia acá e o principal produto comercializado era o ouro.



Dom Miguel de Castro, emissário do Congo, pintura de Jasper Becc, c. 1643.

Imagens em contexto!

Dom Miguel de Castro foi enviado ao Recife para mediar um conflito entre o Conde de Soho, senhor da cidade de Soyo, na foz do Rio Congo (na região de Angola), e o rei do Congo, procurando o apoio do governo holandês no Recife. Nesse período, Angola também estava sob o domínio dos holandeses, que atacaram Luanda em 1641.

BNCC

Ao tratar das conquistas holandesas na América e na África e das relações mercantis que se estabeleceram no Oceano Atlântico durante a Idade Moderna, principalmente as vinculadas ao tráfico de pessoas escravizadas, o conteúdo mobiliza as habilidades EF07HI02, EF07HI13 e EF07HI16.

- É importante comentar com os estudantes as relações que estruturavam o tráfico de escravizados. O comércio era feito por meio de alianças entre traficantes europeus – incluídos os holandeses – e comerciantes africanos, que capturavam moradores de aldeias inimigas e os trocavam por armas de fogo, tecidos, utensílios de ferro, pólvora e tabaco, entre outros produtos. Chame a atenção dos estudantes para o fato de os europeus terem instrumentalizado as rivalidades históricas entre os povos africanos.

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610/19 de 19 de Novembro de 1998.

BIBLIOTECA NACIONAL DA ÁUSTRIA, VIENNA

167

Curadoria

Museu Afro Brasil (Site)

Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/acervo-digital>. Acesso em: 22 mar. 2022.

O acervo digital do Museu Afro Brasil contém peças que revelam a história de diferentes povos africanos. Além de dados sobre a escravidão e o tráfico de escravizados, há no site muitas informações sobre as milenares sociedades africanas e suas riquezas culturais.

167

Figura 6 - Texto “O império holandês na América portuguesa e na África”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.167.



Dom Miguel de Castro, emissário do Congo, pintura de Jasper Becx, c. 1643.

*Figura 7 - Pintura de Jasper Becx, c.1643, “Dom Miguel de Castro, emissário do Congo”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.167.*

Posteriormente, os negros escravizados aparecerão já na unidade 4, em que o centro da discussão e exposição se dedica à questão. A abertura da unidade está em consonância com a compreensão que eles apresentam sobre história nos marcos teórico-metodológicos, tendo em vista que revelam as relações passado-presente por meio de gráficos com fontes retiradas do IBGE e propõem atividades que permitem que os estudantes tenham o protagonismo, reflitam e sejam produtores de conhecimento (Figuras 8 e 9). O questionamento partindo da realidade dos estudantes auxilia na compreensão de continuidades fomentadas pelo racismo estrutural e as reminiscências da escravidão, sem que seja necessário caricaturizar e desumanizar os negros escravizados do passado e, ao mesmo tempo, considerar os negros de carne e osso do presente.

BNCC

Ao exercitar a criação de um projeto de lei fictício, visando à diminuição das desigualdades raciais no mundo do trabalho, os estudantes se prepararão para a resolução de problemas e o exercício da cidadania, desenvolvendo as **Competências Gerais da Educação Básica** nº 1, nº 2, nº 4, nº 6, nº 7 e nº 10, a **Competência Específica de Ciências Humanas** nº 6 e as **Competências Específicas de História** nº 1, nº 4 e nº 5.

Abertura de unidade

Essa unidade abarca os capítulos 10 ("A descoberta do ouro na América portuguesa e a sociedade mineradora"), 11 ("A diáspora africana") e 12 ("As Treze Colônias inglesas na América") do volume.

O tema escolhido para a abertura foi a desigualdade racial no mundo do trabalho, compreendida como uma das consequências de séculos de escravidão no Brasil. Essa questão contemporânea dialoga com os capítulos 10 e 11 da unidade.

Interdisciplinaridade

Por envolver a redação de um texto que emula um modelo de base legal, levando em conta, mesmo que de forma simplificada, as especificidades desse gênero textual, sua forma de organização e o léxico empregado, a atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade do componente curricular língua portuguesa EF69LP20 – "Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (*caput* e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação".

176

UNIDADE

4

TRABALHO, VIOLÊNCIA E RIQUEZA NA AMÉRICA

A história e você: igualdade racial no mundo do trabalho

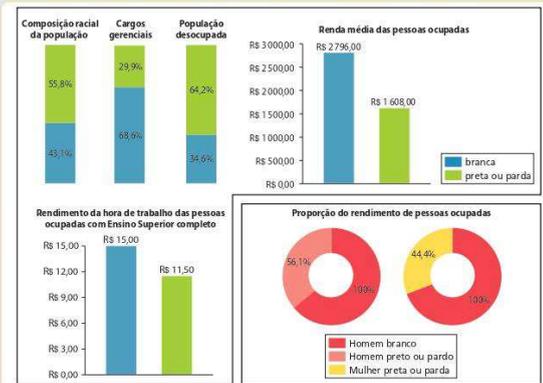
Nesta unidade, você estudará a descoberta e a exploração do ouro na América portuguesa e a formação das Treze Colônias Britânicas, que mais tarde deram origem aos Estados Unidos. Também conhecerá a diáspora (dispersão forçada) de pessoas africanas pela América, onde eram vendidas como escravizadas e submetidas a um cotidiano de violência e opressão.

Na região das Minas Gerais, pessoas escravizadas realizavam tarefas pesadas e perigosas para a saúde, além de trabalhar sob constante vigilância, pois os senhores tinham receio de que fugissem com o ouro encontrado. Muitas não suportavam trabalhar mais do que cinco anos na mineração e morriam jovens. Algumas conseguiam juntar ouro para comprar sua liberdade.

Na América inglesa, as pessoas escravizadas eram a principal força de trabalho usada nas cinco colônias do sul, onde eram cultivados produtos tropicais para exportação.

Brasil: Participação da população negra na sociedade e no mercado de trabalho - 2018

FONTE: IBGE. *Desigualdades por cor ou raça no Brasil*. Estudos e Pesquisas Demográficas e Socioeconômicas. Rio de Janeiro: IBGE, n. 41, 2019, p. 1-12. Nota: Pessoas de 14 anos ou mais de idade.



176

Temas Contemporâneos Transversais

Por proporcionar uma discussão acerca do mundo do trabalho, problematizando a desigualdade racial no Brasil e promovendo a busca por equidade entre brancos e negros, a atividade proposta mobiliza os Temas Contemporâneos Transversais **Trabalho** e **Educação em direitos humanos**.

A escravidão marcou profundamente as sociedades americanas. Mesmo depois que ela acabou, a população afrodescendente continuou sentindo seus efeitos. Você já reparou que, no Brasil de hoje, nem todos têm acesso às profissões mais bem remuneradas? Com quantos médicos negros você já se consultou? Por que a maioria dos juizes, engenheiros, empresários e artistas de televisão é branca? Das profissões que você conhece, quais são majoritariamente exercidas por pessoas negras?

Nos últimos anos, algumas leis foram criadas para diminuir a desigualdade racial no Brasil. Entre elas estão as que determinam a reserva de vagas para pessoas negras em universidades e concursos públicos, mas isso não é suficiente para resolver o problema.

Pensando na construção de uma sociedade mais justa e democrática, você e os colegas redigirão um **projeto de lei** para tornar o acesso ao mundo do trabalho mais igualitário. Para isso, sigam estas etapas:

Projeto de lei: proposta enviada ao Poder Legislativo para a criação ou a alteração de uma lei. Pode ser elaborado pelos membros dos poderes Executivo, Legislativo ou Judiciário ou pelos cidadãos comuns.

Organizar

- Em grupos de três colegas, observem os gráficos da página anterior e respondam às questões a seguir. Depois, compartilhem suas respostas com os demais colegas.
 - O que os dados apresentados revelam sobre a população brasileira? Eles reforçam ou contradizem situações de seu cotidiano?
 - Que medidas poderiam reduzir as desigualdades raciais no mundo do trabalho?
- Pesquisem projetos de lei em tramitação, ou seja, que ainda não viraram lei, para usar como modelo.

Produzir

- Redijam um projeto de lei para pôr em prática as medidas propostas para reduzir as desigualdades raciais no trabalho. Ele deve ter uma parte preliminar, uma parte normativa e uma parte final.
- Observem a seguinte estrutura: a parte preliminar apresenta o título, o nome dos autores e um resumo do projeto de lei; a normativa deve conter os artigos do projeto; já na parte final se apresentam a justificativa e a data em que o projeto de lei entrará em vigor.
- Revisem o que vocês escreveram para ter certeza de que o texto está compreensível e objetivo.

Compartilhar

- No dia combinado com o professor, apresentem o projeto de lei para os colegas e prestem atenção à exposição dos outros grupos. Em seguida, avaliem coletivamente os projetos dos colegas e respondam: vocês acham que as propostas são válidas e podem ser executadas?
- Revisem o trabalho do grupo de acordo com a avaliação dos colegas após essa rodada de avaliação coletiva das propostas.
- Divulguem o projeto na escola ou redes sociais. Lembrem-se de produzir um pequeno texto explicando suas descobertas e a importância de seu trabalho!

177

Atividade

Antes de propor a atividade, pergunte aos estudantes se eles sabem o que é um projeto de lei. Comente com eles que as leis devem atender às demandas da sociedade e sensibilize-os para a questão da desigualdade racial com base em situações do cotidiano. Ao discutir a reserva de vagas para negros em universidade e concursos públicos, destaque o caráter estrutural das desigualdades raciais que se procura

compensar com a lei de cotas (Lei nº 12.711, de 2012). Cite também a lei que trata do crime de racismo (Lei nº 7.716, de 1989).

Ao discutir os dados apresentados, chame a atenção dos estudantes para o fato de que, embora sejam a maioria da população brasileira, negros e pardos têm participação menor que a dos brancos no mercado de trabalho, recebem salários mais baixos e ocupam menos cargos de chefia. Mesmo quando apresentam alto grau de

Continua

Continuação

escolaridade, recebem salários menores que os dos brancos. Isso revela que não é só a diferença de instrução que promove as desigualdades raciais, mas também o racismo estrutural. As mulheres negras ou pardas são as pessoas que enfrentam mais dificuldades no mundo do trabalho, pois, além do preconceito de raça, incide sobre elas a discriminação de gênero.

Reserve pelo menos uma aula para a etapa inicial e, ao final dela, ouça todas as medidas propostas pelos grupos e avalie sua abrangência (federal, estadual ou municipal), a fim de identificar a instância legislativa à qual deveria ser apresentado o projeto. Pergunte aos grupos como a lei seria posta em prática, levantando algumas questões que podem auxiliá-los na redação dos artigos e da justificativa do projeto. Como tarefa de casa, peça-lhes que pesquisem projetos de lei na internet, em jornais e revistas etc.

Reserve pelo menos uma aula para a segunda etapa da atividade. Se possível, trabalhe em parceria com o professor de língua portuguesa. Leia e analise com os estudantes um projeto de lei que possa ser utilizado como modelo, identificando suas partes constitutivas e seu vocabulário. Alguns exemplos podem ser encontrados no site do programa Parlamento Jovem Brasileiro, da Câmara dos Deputados. A página também apresenta orientações para a escolha de um tema e dicas sobre a adequação de um tema a um projeto de lei. Supervisione a redação dos projetos e aponte, se necessário, incoerências ou lacunas na redação dos artigos ou da justificativa.

Por fim, organize a apresentação dos projetos de lei em sala de aula. Se julgar conveniente, encaminhe algumas propostas ao programa Parlamento Jovem Brasileiro ou submeta-as à apreciação da comunidade por meio da exposição em um mural físico da escola ou em redes sociais. Sugere-se a reserva de uma aula para essa apresentação dos projetos.

177

Figura 8 e 9 - Dados sobre participação da população negra na sociedade e no mercado de trabalho em 2018. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, pp.176-177.

No início do capítulo 10, após uma introdução sobre o ouro que considera a realidade cotidiana dos estudantes, há um ponto sobre a descoberta de ouro em Minas Gerais com um subtópico com “o início da exploração” (Figura 10). Essa parte apresenta as técnicas de exploração e ressalta que houve uma mudança na forma de separação do ouro: inicialmente

com pratos de estanho e gamelas e, depois, com uma espécie de lavagem da areia com bateia, trazida por africanos escravizados. Destacar que os escravizados trouxeram e colocaram em prática novas técnicas, possibilita que os estudantes percebam como esses sujeitos eram produtores de técnicas e conhecimento, sendo capazes de elaborar novas formas de realização das coisas e não apenas obedientes ao que os colonizadores e escravocratas ordenavam.

A descoberta do ouro nas Minas Gerais

Na América portuguesa, diferentemente do que aconteceu nas áreas de colonização espanhola, não foi encontrada grande quantidade de metais preciosos no início da colonização.

A descoberta de reservas de ouro ocorreu na região das Minas Gerais, no fim do século XVII. Os historiadores mencionam três expedições pioneiras em busca do metal, realizadas pelos bandeirantes paulistas Antônio Rodrigues Arzão, em 1693; Bartolomeu Bueno da Siqueira, em 1696; e Manuel de Borba Gato, que esteve na região correspondente à do atual município de Sabará entre 1682 e 1700.

O início da exploração

No território correspondente ao do atual estado de Minas Gerais, os bandeirantes encontraram ouro em terrenos de **aluvião**, próximos a rios, onde a areia e o ouro se concentram pela ação da erosão.

Inicialmente, o ouro era separado com pratos de **estanho** e **gamelas** de madeira. Com o tempo, foi adotada uma técnica trazida por africanos escravizados, que consistia em “lavar” a areia em uma bateia (instrumento semelhante a uma peneira) para facilitar a extração do ouro.

Aluvião: local onde ficam depositados materiais levados pela água, como lodo, areia e cascalho.

Estanho: metal de coloração prateada.

Gamela: tigela grande.

Jazida: nesse caso, local onde há grande quantidade de metais e minerais preciosos.

Imagens em contexto:

Note na imagem que, além das pessoas escravizadas, é representado um feitor, que fiscalizava o trabalho para evitar o contrabando e o extravio do ouro. No período colonial, havia duas formas básicas de extração de metais preciosos nas Minas Gerais. Uma delas era a das lavras, em que as **jazidas** eram exploradas por empresas, com uso de aparelhos para a lavagem do ouro. A outra era a dos faisqueiros, trabalhadores autônomos que usavam a bateia para extrair o ouro, reunidos em áreas de livre acesso.

Ilustração atual representando pessoas escravizadas trabalhando na atividade mineradora, observadas por um feitor.

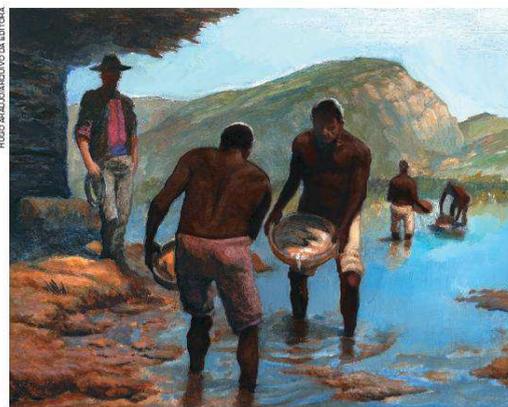
FORTE: DEAN, W. *A ferro e fogo: a história da devastação da Mata Atlântica brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 113.

Objetivos do capítulo

- Analisar os efeitos da descoberta do ouro no interior da América portuguesa.
- Identificar os conflitos pela posse do ouro que contribuíram para o início da chamada Guerra dos Emboabas.
- Apresentar os conflitos gerados pelo controle da Coroa portuguesa sobre a exploração aurífera, destacando a Revolta de Vila Rica (ou Revolta de Filipe dos Santos).
- Caracterizar as formas de trabalho utilizadas na exploração do ouro, sobretudo a mão de obra escravizada de origem africana.
- Identificar algumas características da sociedade mineradora, como a religiosidade, presente na vida cotidiana e nas divisões sociais (festas, irmandades etc.).
- Analisar elementos culturais na vida das mulheres livres, libertas ou escravizadas e suas estratégias de ascensão social na região mineradora.
- Caracterizar a arte barroca, estilo determinante da região das minas no século XVIII.
- Identificar os elementos que contribuíram para a crise da exploração do ouro.
- Identificar o papel das fronteiras nos tratados territoriais entre os reinos ibéricos.

Justificativa

Os objetivos deste capítulo demonstram como a exploração do ouro levou à ocupação colonial do interior da América portuguesa, incentivando a formação de uma sociedade com características próprias, cujo estudo permite compreender melhor a configuração socioeconômica da sociedade brasileira atual. A contextualização e a análise de aspectos religiosos dessa sociedade, seu multiculturalismo e as relações entre os diversos grupos que a compunham almejam incentivar a compreensão de que ações e comportamentos dos sujeitos são influenciados pela época e lugar em que vivem.



- O racismo estrutural da sociedade brasileira está implícito em muitas expressões idiomáticas, como *disputar a nega* e *não sou tua nega*. A popularização de declarações como essas demonstra que a opressão e o preconceito estão enraizados no modo de compreender o mundo e de expressar-se. É importante que os estudantes entendam a relação dessas expressões com a história da sociedade brasileira e a violência simbólica que se reproduz e é ampliada com sua banalização. É possível aprofundar a discussão ao salientar que as duas declarações evidenciam a subalternização feminina e a objetificação das mulheres, sobretudo das negras e pobres. Se desejar, problematize outros termos, como *cabelo ruim*, *beleza exótica* ou *negro de traços finos*, todos relacionados a expressões que atribuem sentidos pejorativos aos traços físicos e tipos de beleza que escapam ao padrão branco e ocidental.

Figura 10 - Texto “O início da exploração”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.179.

Em seguida, os negros escravizados aparecem no item “A população negra e mestiça” (Figura 11) como aprofundamento sobre os contornos da sociedade mineradora. Ao longo de quatro parágrafos, nos quais transmitem a composição da população negra e mestiça no século XVIII (77,9% de toda a sociedade); o trabalho essencialmente pela mineração e as condições insalubres às quais estavam submetidos; os índices altíssimos de mortalidade e, por fim, a possibilidade de compra de alforria, com a conquista da liberdade. Apresentar a realidade e as perspectivas de ruptura é fundamental e, nesse caso, realizado com a humanização desses sujeitos, evidente na escolha da imagem que mostra o trabalho de lavagem de cascalhos.

Dados numéricos sobre a sociedade mineradora foram retirados de: PRIORE, M. *Histórias da gente brasileira*. São Paulo: Leya, 2016. v. 1, p. 110; COSTA, I. N. As populações das Minas Gerais no século XVIII: um estudo de demografia histórica. *Revista Crítica Histórica*, v. II, n. 4, p. 176-197, dez. 2011; STUMPF, R. G. Minas contada em números – A capitania de Minas Gerais e as fontes demográficas (1776-1821). *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 34, n. 3, p. 536, set./dez. 2017.

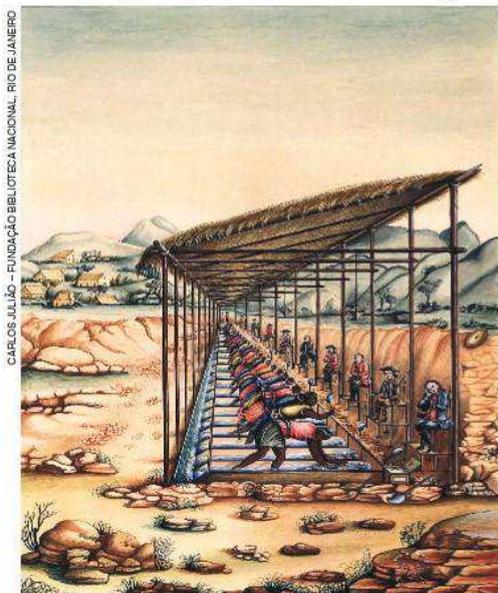
A população negra e mestiça

As divisões sociais marcavam a vida das pessoas na região das Minas Gerais. Homens, mulheres e crianças negros e mestiços, que compunham 77,9% da população na primeira metade do século XVIII, trabalhavam principalmente nas atividades da mineração.

As pessoas escravizadas eram submetidas a trabalhos árduos e insalubres na atividade mineradora. Muitas ficavam horas dentro da água para lavar o ouro ou no interior das minas, onde havia gases venenosos, além de riscos de desmoronamento e explosões. Além dos riscos e doenças, o cotidiano era violento, marcado por punições e castigos físicos.

Diante dessas condições precárias, o índice de mortalidade era tão alto que os senhores esperavam que cada pessoa escravizada trabalhasse, em média, doze anos. Estima-se que a taxa de mortalidade era de 50 a 66 mortes em cada grupo de mil indivíduos.

Apesar dessa realidade dura e hostil, parte das pessoas escravizadas conseguia obter a liberdade. Isso ocorria, por exemplo, por meio da compra de alforria pelas pessoas que conseguiam juntar recursos ao realizar trabalhos remunerados, vendendo quitutes ou prestando outros serviços.



Serro Frio, trabalho de lavagem do cascalho feito por escravos, gravura de Carlos Julião, século XVIII.



Imagens em contexto!

Na gravura são representadas pessoas escravizadas trabalhando na lavagem de cascalho em busca de diamantes. No auge da mineração, a maior parte da população era negra, composta de pessoas trazidas da África para serem escravizadas e de seus descendentes. Apenas 22% do total da população da região era considerado branco.

Reprodução proibida. Art. 18º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Figura 11 “A população negra e mestiça”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.186.

No mesmo sentido, o ponto abaixo, denominado “As mulheres” (Figura 12), diferenciam o contexto das mulheres da elite (vigiadas o tempo todo) e as mulheres negras, mestiças e indígenas, escravizadas ou livres (vítimas de exploração e violência). Prosseguindo, é colocada a prática do concubinato para mudança de condição econômica e social das mulheres negras (Figura 13), com uma breve explanação sobre o caso Chica da Silva. No parágrafo posterior, relatam também os casos de quitandeiras ou “negras de tabuleiro”, expondo que se tratava de uma prática de origem africana e servia, muitas vezes, para complementação de renda dos senhores. Um aspecto relevante destacado pelos autores é o de que “por circular livremente, ajudavam a contrabandear ouro ou faziam circular informações. Elas forneciam, assim, importante apoio às rebeliões e sofriam, por isso, diversas medidas repressivas pelas autoridades locais” (KARNAL et. al., 2022, p. 187). Encerrar o trecho desta maneira ao mesmo tempo em que expressam as desigualdades, a violência, opressão e exploração, contribui para a compreensão da realidade de forma complexa e a posição ativa, com margens de ação importantes e utilizadas pelas mulheres negras, como o caso de Chica da Silva e das quitandeiras.

As mulheres

Na sociedade mineradora, as divisões sociais e por cor de pele afetavam muito a vida das mulheres. As que faziam parte da elite eram vigiadas o tempo todo. Elas não podiam circular desacompanhadas nas ruas, por exemplo.

As mulheres negras, mestiças e indígenas, escravizadas ou livres, sofriam várias formas de exploração e violência.

A prática do **concubinato** era comum, apesar de amplamente combatida pela Igreja Católica. Por meio dela, algumas mulheres conseguiam mudar sua condição econômica e social. O caso mais conhecido foi o de Chica da Silva.

Comprada em condição de escravizada pelo contratador João Fernandes de Oliveira, ela foi alforriada logo depois e ambos assumiram publicamente uma relação amorosa que durou vinte anos. Chica da Silva teve muitas casas e escravizados e manteve sua riqueza mesmo após se separar do contratador.

Em outros casos, quando estavam no fim da vida, alguns senhores que viviam com as escravizadas as alforriavam como forma de gratidão, afeto ou para lhes deixar herança. Como viúvas, ricas e livres, elas podiam administrar a casa.

Na sociedade mineradora, foi muito comum o ofício de quitandeira. Normalmente, eram mulheres negras que vendiam, nas ruas, alimentos em tabuleiros; por isso, eram chamadas *negras de tabuleiro*. Essa prática, de origem africana, foi levada para as minas pelas pessoas escravizadas. Muitas quitandeiras eram *escravas de ganho*, ou seja, complementavam a renda de seus senhores com esse trabalho.

As quitandeiras se deslocavam para os centros mineradores, onde, por circular livremente, ajudavam a contrabandear ouro ou faziam circular informações. Elas forneciam, assim, importante apoio às rebeliões e sofriam, por isso, diversas medidas repressivas pelas autoridades locais.

Concubinato: união estável de um casal sem o casamento reconhecido pela lei ou pela Igreja.

Imagens em contexto!

A palavra *quitandeira* deriva do termo *kitanda*, de origem quimbundo, língua falada na região de Angola. No Brasil, nomeia os tabuleiros onde os alimentos são expostos para venda, e também os pequenos comércios de frutas, verduras e legumes e alimentos, como broas, bolos e biscoitos.

Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



HUGO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA

Ilustração atual representando quitandeiras na região das Minas Gerais no século XVIII.

FONTE: BONOMO, J. R. O que é que a quitandeira tem? Um estudo sobre a memória e a identidade das quitandeiras de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014, p. 37.

Figuras 12 e 13 - Texto “As mulheres”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal* - 7º ano. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.186-187.

O próximo aspecto se relaciona com a religião e religiosidades. Em primeiro lugar, está o subtítulo “Religião e cultura na sociedade mineradora” (Figura 14), no qual explicam a importância das igrejas no período e a existência de irmandades. Nesse sentido, explicam que as irmandades eram formadas por pessoas do mesmo grupo social, exemplificando por profissões/ofícios e aclaram que também havia a separação racial, “apesar de existirem casos de negros aceitos em irmandades brancas” (KARNAL, et. al., 2022, p. 189). A apresentação de espaços de sociabilidade diversos, tanto entre negros quanto com “brechas” nas lógicas

racistas” igualmente favorece a construção da percepção da complexidade da sociedade e das batalhas cotidianas historicamente construídas pela criação de comunidades e pertencimento a elas. No subtópico posterior, o “Sincretismo religioso e efervescência cultural” (Figura 15), eles apresentam a utilização de santos pretos para converter as pessoas ao catolicismo. Na perspectiva anterior, é importante o parágrafo:

Apesar de serem usados com a intenção de controlar essa população, os santos pretos abriram um espaço importante para que crenças de matriz africana se misturassem com as católicas. Um exemplo dessa mistura é a congada, manifestação cultural popular praticada até hoje que reúne influências portuguesas cristãs e saberes de antigos escravizados (KARNAL, et. al., 2022. p. 190)

Essas práticas de sincretismo religioso não só ilustram a complexidade das interações culturais, mas também revelam estratégias de resistência e adaptação da população negra diante da imposição cultural e religiosa. A apropriação e adaptação dos santos católicos e manifestações como a congada são exemplos de como as crenças afro-brasileiras foram (em certa medida) preservadas e resignificadas. Esse processo demonstra que, apesar das tentativas de controle e apagamento, práticas culturais e religiosas de matriz africana resistiram e continuam a enriquecer a identidade cultural brasileira até a atualidade.

Religião e cultura na sociedade mineradora

Nas cidades históricas de Minas Gerais existe um grande número de igrejas católicas ricamente adornadas. Essa quantidade se deve à importância que a Igreja tinha na América portuguesa.

Além da função religiosa, a Igreja era responsável pelo registro de mortes, nascimentos e casamentos, atribuições que hoje são do Estado. Esse trabalho era remunerado e garantia muita riqueza.

Além das igrejas, havia um número bastante expressivo de irmandades religiosas. Elas eram grupos de pessoas leigas (que eram religiosas, mas não faziam parte da hierarquia formal de cargos da Igreja). As irmandades organizavam os rituais religiosos e forneciam ajuda material a seus participantes, como o empréstimo de dinheiro.

Cada irmandade leiga era formada por pessoas de um grupo social, como o dos mineradores, o dos artesãos ou o dos comerciantes. Além disso, havia separação entre brancos e negros, apesar de existirem casos de negros aceitos em irmandades brancas.

Imagens em contexto!

A igreja da foto é a mais antiga do município de Tiradentes. Ela foi construída pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos entre 1708 e 1719. Acima da porta de entrada está a imagem de São Benedito, um dos mais populares santos negros na colônia. Dentro do edifício, ao lado do altar central, encontram-se, à direita, uma imagem de São Benedito, e à esquerda, uma de Santo Antônio Categeró, ambos negros. O culto a santos negros nessa região reflete a população que lá vivia no século XVIII.



Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, em Tiradentes (MG). Foto de 2019.

189

Ampliando

No excerto a seguir, Caio C. Boschi discorre sobre a participação dos negros nas irmandades.

“No Brasil colonial, para os negros, as irmandades se apresentavam como forma de sociabilidade, organismo de relativa autonomização e forma de ação coletiva e de (re)construção de identidade. Nelas, praticaram o catolicismo, mas conservaram suas matrizes culturais. Aninharam-se na religião dos brancos, mas fizeram das irmandades instrumento de resistência cultural [...]”

BOSCHI, C. C. Confraternidades negras na América portuguesa do Setecentos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 33, n. 97, p. 228, 2019.

BNCC

Ao abordar a religiosidade no período colonial, considerando a atuação da Igreja Católica e as fusões e transformações religiosas na América portuguesa, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI05.

- O fenômeno social das irmandades ocorreu em todos os espaços coloniais; não foi, portanto, exclusivo de Minas Gerais.

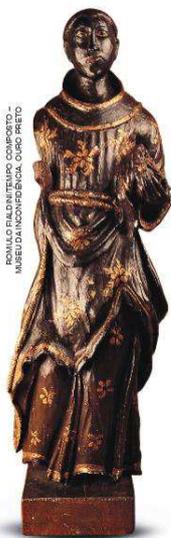
189

Figura 14 - Texto “Religião e cultura na sociedade mineradora”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.189.

Atividade complementar

Para complementar e aprofundar o tema das fusões culturais e religiosas, sugere-se uma atividade de pesquisa com base no contexto escolar. Nas tradições de muitos municípios brasileiros e em todos os estados, é possível encontrar elementos de contato entre as culturas africanas e indígenas e o cristianismo. Portanto, trata-se de um momento oportuno para propor aos estudantes que pesquisem esses elementos nas tradições do município em que vivem. Caso sejam raros na localidade, pode-se ampliar a pesquisa para o estado todo.

Oriente os estudantes a investigar as festas, procissões e manifestações que ocorrem no município, bem como os espaços culturais e religiosos, à procura desses exemplos contemporâneos. Eles podem também entrevistar as pessoas mais velhas da família e os moradores mais antigos do bairro para obter as informações. A atividade pode ser feita em pequenos grupos e, após a pesquisa, ser organizada uma roda de conversa para os grupos compartilharem as descobertas.



RONALDO FALDIN/TEMPLO COMPOSTO - MUSEU DA INCONFIDÊNCIA, OURO PRETO

Imagem de São Benedito de Palermo, o Negro, produzida no século XIX, que está no Museu da Inconfidência, em Ouro Preto (MG).

Imagens em contexto!

A congada envolve dança, canto e outras formas de expressão cultural, com elementos cristãos e de religiosidades de matriz africana.

Congada em Ouro Preto (MG), durante Festa do Reinado de Nossa Senhora do Rosário, Santa Efigênia e São Benedito. Foto de 2020.

Sincretismo religioso e efervescência cultural

São Benedito, Santo Elesbão, Santa Efigênia e Santo Antônio Categerô foram alguns dos santos pretos utilizados como recurso para converter as pessoas ao catolicismo. A crença nos santos era elemento central da religiosidade local. Isso ocorria especialmente porque eles representavam exemplos humanos de virtude.

Como os africanos e seus descendentes eram a maioria da população nas minas, os santos eram utilizados como modelos de vida, baseados na obediência e na resignação, para aqueles que eram identificados como pretos.

Apesar de serem usados com a intenção de controlar essa população, os santos pretos abriram um espaço importante para que crenças de matriz africana se misturassem com as católicas. Um exemplo dessa mistura é a congada, manifestação cultural popular praticada até hoje que reúne influências portuguesas cristãs e saberes de antigos escravizados.

Os cultos organizados em diversos templos por irmandades religiosas estimularam a atuação de regentes e músicos. Eram realizadas na região apresentações cênicas e musicais, na maior parte das vezes em casas de particulares, desenvolvendo-se uma intensa vida social, incentivada pela grande quantidade de riquezas que circulava.

Essa vida social agitada possibilitou a melhora de vida de indivíduos que pertenciam aos grupos mais pobres da sociedade. Muitos deles, como Joaquim José Emérico Lobo de Mesquita, tornaram-se especialistas em música sacra e erudita, estabelecendo laços com a elite econômica e as autoridades locais.



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 2018.

ANEIDOUZ

190

• O conceito de sincretismo, nas ciências sociais e na história, se relaciona de alguma forma aos de mestiçagem ou miscigenação. Esses termos designam processos sociais e históricos que produzem culturas e manifestações artísticas singulares e de muita beleza. São conceitos operativos para refletir sobre as culturas híbridas ou os processos transculturais ocorridos na América, mas também integram discursos ideológicos que mascaram as assimetrias entre brancos e negros ou indígenas na produção da cultura brasileira. Além disso, tais discursos ocultam a violência contra os afro-brasileiros e as populações indígenas. No mito da democracia racial, sincretismo, miscigenação e mestiçagem são valorizados para enaltecer o caráter supostamente coeso e pacífico da cultura nacional brasileira.

190

Figura 15 - Texto “Sincretismo religioso e efervescência cultural”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.190.

Mais uma vez, os textos lidos pelos estudantes no livro propiciam a apreensão de que havia agência entre os negros escravizados, capazes de produzir significados e resistir de

diferentes maneiras no seu cotidiano. Do mesmo modo, o aspecto “O Barroco mineiro” (Figura 16), auxilia na complexificação das relações e inserção dos negros - escravizados e livres -, destacando que o principal expoente do barroco foi Antônio Francisco Lisboa, o “Aleijadinho”, filho de Manuel Francisco Lisboa, mestre português responsável pela construção de templos em Vila Rica com “uma escravizada”. Negativamente, o livro não apresenta ao menos o nome da mãe de Aleijadinho, Isabel, enquanto começa o tema resumindo o papel social do pai. A ideia de que saber que é “escravizada” basta, encerrando todas as outras questões, desfavorece uma percepção de mais global e digna de pessoas que foram escravizadas. Chegamos, enfim, ao capítulo 11 (Figura 16), o “Diáspora africana”. Ele é iniciado com a questão aos estudantes:

Você já imaginou como seria perder sua liberdade, ter de trabalhar para outra pessoa durante longas horas, sem receber remuneração e com possibilidades remotas de se tornar livre novamente? Sabia que, ainda hoje, existem milhões de pessoas submetidas a essas condições? (KARNAL, et. al., 2022, p. 196)

Esses exemplos ressaltam a importância de uma abordagem mais humanizada e completa da história das pessoas escravizadas, que vá além de identidades reduzidas e sem individualidade. A ausência do nome de Isabel, mãe de Aleijadinho, reflete uma prática que limita a compreensão da complexidade e dignidade das vidas dessas pessoas. Por outro lado, ao instigar os estudantes a se imaginarem na posição das pessoas escravizadas, o livro cria uma oportunidade para desenvolver empatia e uma conexão crítica com o passado e o presente. Ainda assim, uma narrativa que integre os nomes, histórias e contribuições das pessoas escravizadas fortaleceria a compreensão do legado e da resistência negra na formação da cultura e sociedade brasileiras.

O Barroco mineiro

Boa parte da vida religiosa, artística e intelectual da região das Minas Gerais está relacionada ao Barroco. Iniciado na Europa no fim do século XVII, o movimento foi usado pela Igreja Católica para recuperar fiéis e fortalecer sua doutrina diante da Reforma Protestante, como você estudou no capítulo 3.

Para isso, foram elaboradas esculturas de santos e construídos altares e igrejas ricamente adornados, com características como jogos de luz e sombra e, principalmente, a opulência, ou seja, o emprego do luxo excessivo nas peças com o uso, por exemplo, do ouro. Esse luxo e o uso de elementos exagerados, cheios de detalhes e com cores vivas eram usados como estratégia para atrair os fiéis por meio do impacto que as peças causavam em quem as via.

Na América portuguesa, o Barroco se mesclou aos elementos das culturas indígenas e africanas. Assim, em vez do mármore, material que era empregado na Europa, as esculturas na América foram modeladas em argila ou esculpidas em pedra-sabão

e madeira. Na sociedade mineradora, o auge desse estilo ocorreu no século XVIII.

A arquitetura religiosa foi trazida à colônia por mestres portugueses como Manuel Francisco Lisboa, que participou da construção de importantes templos em Vila Rica, como a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição de Antônio Dias e a Igreja Matriz de Santa Efigênia. O filho que Manuel teve com uma escravizada, chamado Antônio Francisco Lisboa, tornou-se a principal referência do Barroco mineiro.

Antônio, que nasceu em 1738, era conhecido como Aleijadinho por causa de uma doença que atrofiou seu corpo, principalmente os pés e as mãos. Como era arquiteto e escultor, trabalhava ajoelhado e com seus instrumentos amarrados às mãos, contando com o auxílio de pessoas escravizadas, artesãos e aprendizes.

Aleijadinho foi o mestre de ofício mais requisitado de sua época e viveu com certo conforto, em razão dos rendimentos de sua oficina, até 1814, quando faleceu.



Os doze profetas, esculturas em pedra-sabão de Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, 1805. Foto de 2021.

Imagens em contexto!

As esculturas de Aleijadinho fazem parte do Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas (MG), que foi reconhecido como patrimônio cultural mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1985.

Ampliando

No texto a seguir, Fabio Viana comenta a relação da arte barroca com o maravilhamento e sua utilização como instrumento de conversão religiosa.

“As tradições clássica e cristã sempre reconheceram a importância do maravilhamento no processo de conhecimento. Aristóteles, na *Metafísica*, afirma que a filosofia nasce do maravilhamento, da admiração: ‘foi pela admiração que os homens começaram a filosofar tanto no princípio como agora’ e ‘filosofavam para fugir à ignorância’ [...] e Gregório de Nissa, no século IV, insistia que ‘só o maravilhamento conhece’.

Se esse pensamento estiver correto, o maravilhamento seria o estopim que desencadearia todo o processo que culminaria na salvação do homem, razão pela qual os barrocos teriam apostado tanto na maravilha. Nesse sentido, a arte religiosa barroca pode ser vista não apenas como uma *machina dell’inganno*, mas como uma máquina da maravilha, onde palavra, gesto, cenário, luz, som, enfim, todos os recursos disponíveis são utilizados numa estrutura retórica que se expressa em forma de teatro, com o objetivo de persuadir o fiel, ou seja, ensinar e convencer o fiel, movendo-o à conversão.”

VIANA, F. H. Maravilha e conhecimento na arte religiosa de Minas colonial. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 24, p. 145, dez. 2011.

- Nessa parte do capítulo, a arte barroca, uma das principais marcas da história mineira, fruto da exploração aurífera, é apresentada como um movimento que, apesar das influências europeias, desenvolveu características próprias na América portuguesa.

Interdisciplinaridade

Ao abordar a arte barroca, destacando suas transformações no contexto da América portuguesa, é possível realizar uma série de conexões com o componente curricular arte, promovendo o desenvolvimento das habilidades EF69AR02 – “Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço” – e EF69AR33 – “Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, *design* etc.)”.

Figura 16 - Texto “O barroco mineiro”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal* - 7º ano. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.191.

Abertura

Na abertura do capítulo, a tirinha *Armandinho*, de Alexandre Beck, é utilizada para levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a escravidão, estimulando-os a refletir a respeito da permanência de práticas análogas ao trabalho escravo na atualidade e da relação delas com os hábitos de consumo da sociedade contemporânea.

Atividades

1. Espera-se que os estudantes caracterizem a escravidão como uma prática baseada na posse, legal ou costumeira, de um sujeito por outro, que resulta em graus variados de privação de liberdade. O escravizado torna-se propriedade de um senhor, que dele pode dispor como se fosse um bem e obrigá-lo ao trabalho sem remuneração.

2. O termo remete a algo que é semelhante parecido. Diferentemente do que ocorria com os escravizados na Antiguidade e no mundo moderno, espera-se que os estudantes reconheçam que a prática análoga à de escravidão não caracteriza a posse nem a propriedade efetiva de um sujeito por outro, mas o trabalhador em condições análogas às de escravizado é submetido à privação de liberdade permanente ou temporária, à ausência de remuneração fixa e continua a título de pagamento de dívidas ao empregador ou intermediário, a uma série de práticas violentas, situações degradantes de trabalho etc.

3. A tirinha provoca a reflexão sobre os efeitos dos hábitos de consumo da população. Em geral, as pessoas não atentam para a origem das diversas mercadorias que compram, nem à qualidade e à quantidade de trabalho empregado para produzi-las. *Armandinho*, o personagem principal da tirinha, parece bem informado sobre a procedência dos produtos, declarando que podem ser originários do trabalho análogo ao de escravizado. As características do trabalho podem estar ocultas na produção de mercadorias cuja procedência os consumidores desconhecem. Desse modo, o desenvolvimento de hábitos de consumo socialmente responsáveis, que incluem o conhecimento sobre a origem e o modo de produção das mercadorias, pode contribuir para o combate ao trabalho análogo ao de escravizado.

196

CAPÍTULO 11

Diáspora africana

Você já imaginou como seria perder sua liberdade, ter de trabalhar para outra pessoa durante longas horas, sem receber remuneração e com possibilidades remotas de se tornar livre novamente? Sabia que, ainda hoje, existem milhões de pessoas submetidas a essas condições?



Armandinho,
tirinha de
Alexandre
Beck, 2018.

Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Lei 10.078 de 10 de Novembro de 2000.



Responda oralmente.

1. Com base no que você estudou até aqui, caracterize a escravidão.
2. Você conhece o significado da palavra *análogo*? E de *trabalho análogo ao de escravo*? Quais são as condições de trabalho análogas às de escravizado?
3. Com base na leitura da tira, responda: como suas escolhas de consumo podem ajudar no combate ao trabalho nessas condições?

196

- O trabalho em condições análogas às de escravidão ainda representa um problema global. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) classifica a escravidão atual em duas categorias: trabalho forçado e casamento forçado.

Figura 17 - Capítulo “Diáspora Africana” e tirinha “Armandinho, de Alexandre Beck (2018)”.
Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p. 196.

Junto com o questionamento, está uma tirinha de Alexandre Beck, retratando o famoso personagem “Armandinho” (Figura 17), na qual ele pede ao pai que escolha outra marca, já que a anterior usaria trabalho análogo à escravidão. Essa é uma referência aos processos de 2022, em que três empresas brasileiras de suco e vinho foram descobertas explorando pessoas em situação análoga à escravidão para a colheita de uva²⁸. Novamente, se faz uso das relações presente-passado, auxiliando na compreensão de continuidades e de percepção sobre a realidade presente e suas relações históricas. O mesmo é feito no quadro da página posterior (Figura 18), com a importante diferenciação das formas de escravização ao longo do tempo, estas divididas em escravidão antiga, moderna e o trabalho em condições análogas às de escravidão.

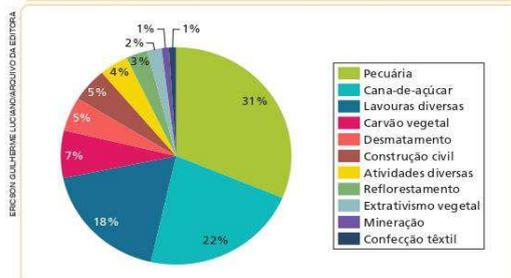
²⁸ **G1.** Salton, Aurora e Garibaldi pagarão R\$ 7 milhões em indenização após resgate de trabalhadores em situação análoga à escravidão. *G1 Rio Grande do Sul*, 10 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/noticia/2023/03/10/salton-autora-e-garibaldi-pagarao-r-7-milhoes-em-indenizacao-apos-r-esgate-de-trabalhadores-em-situacao-analoga-a-escravidao.ghtml>. Acesso em: 26 de setembro de 2024.

A matéria explica que “mais de 200 trabalhadores foram resgatados de alojamento em condições degradantes. As vinícolas Aurora, Garibaldi e Salton, envolvidas em um caso de trabalho análogo à escravidão em Bento Gonçalves, na Serra do Rio Grande do Sul, vão pagar R\$ 7 milhões de indenização por danos morais individuais e coletivos”.

Escravidão: presente e passado

É possível que você já tenha observado representações do trabalho escravo antigo e moderno em filmes, novelas, séries e quadinhos. Além disso, provavelmente já entrou em contato com notícias sobre denúncias de trabalho em condições análogas às de escravidão no país. Você sabe quais são as diferenças entre a escravidão antiga, a moderna e o trabalho em condições análogas às de escravidão?

Trabalhadores resgatados de condições análogas às de escravidão por atividade no Brasil – 2018



A escravidão foi praticada por diversas sociedades antigas. No mundo greco-romano, por exemplo, pessoas de origens diversas eram privadas de liberdade e obrigadas a trabalhar para um senhor como pagamento por dívidas ou após terem sido aprisionadas em guerras.

Aos poucos, os escravizados foram transformados em mercadorias. Isso ocorreu em um processo com intensidade e alcance variados, em que a escravidão conviveu com outras formas de trabalho, livres e **compulsórias**.



Portal do Não Retorno, em Ajudá, Benin. Foto de 2019.

Dados numéricos sobre os embarcados em Daomé foram retirados de: Tráfico transatlântico de escravos. *Slave Voyages*. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>. Acesso em: 9 fev. 2022.

Imagens em contexto!

Em condições de trabalho análogo ao de escravizado, a pessoa é obrigada a viver em situação precária, submeter-se a jornadas exaustivas e a cobranças indevidas (pelo uso de instrumentos de trabalho, por exemplo). Geralmente, as pessoas aceitam essa condição por terem sido ameaçadas ou por terem contraído dívidas. No Brasil, essa prática é considerada crime.

FONTE: Trabalho escravo no Brasil. *Jornal Joca*, 3 maio 2018. Disponível em: <https://jornaljoca.com.br/wp-content/uploads/2018/05/Col%C3%A97NE3%A3o-trabalho.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.

Compulsório: imposto, obrigatório.

Imagens em contexto!

O monumento foi construído no local onde cerca de 2 milhões de pessoas escravizadas foram embarcadas do Reino de Daomé para a América. No período moderno, o litoral do Benin ficou conhecido como Costa dos Escravos. Lá se encontrava o terceiro principal porto de embarque de escravizados.

Objetivos do capítulo

- Demonstrar a noção histórica de diáspora africana, estabelecendo relações entre o tráfico atlântico e o processo de colonização das Américas.
- Diferenciar a escravidão antiga da escravidão moderna.
- Descrever a organização do comércio de escravizados na África antes e depois da presença colonial europeia.
- Evidenciar as diferentes características e fases do tráfico atlântico de africanos escravizados, apresentando dados estatísticos, cifras numéricas e diferentes fontes históricas utilizadas para o estudo dessa temática.
- Caracterizar algumas culturas africanas que cruzaram o Atlântico e a formação de identidades diaspóricas na América.
- Descrever as formas de resistência ao tráfico atlântico e à escravidão nas Américas, particularmente no Brasil.
- Discutir os efeitos da escravidão na história contemporânea do Brasil e a importância do debate sobre políticas afirmativas e de reparação, como o reconhecimento de comunidades remanescentes de quilombos.

Justificativa

A importância dos objetivos listados está relacionada à sensibilização dos estudantes para o conceito de diáspora africana, permitindo a análise do tráfico no Atlântico, assim como suas consequências, por meio de uma abordagem que destaca a centralidade dos africanos e seus descendentes no processo, jogando luz sobre os conflitos, as resistências, as negociações e redefinições identitárias que envolveram a diáspora. Almeja-se, assim, incentivar processos como os de análise e contextualização, permitindo aos estudantes relacionar a escravidão e seus efeitos às estruturas culturais, políticas e econômicas da sociedade contemporânea.

- Nesse capítulo, são estabelecidas relações entre a escravidão moderna e a escravidão antiga, ressaltando as especificidades de cada uma. Por isso, o texto investe inicialmente na comparação entre as duas formas de trabalho compulsório.
- É importante retomar o tema da escravidão na Antiguidade. Relembre os estudantes de que, nas pólis gregas, as pessoas eram escravizadas para pagar dívidas ou como prisioneiras de guerra. Como apenas os prisioneiros de guerra podiam ser vendidos, transformaram-se em importante mercadoria no mundo antigo. Com o estabelecimento da democracia ateniense, a escravidão por dívidas foi abolida. No entanto, isso não diminuiu o número de escravizados naquela sociedade. Vale salientar o fato de que, mesmo se conquistasse a liberdade em Atenas, um escravizado não poderia se tornar cidadão, permanecendo excluído da vida política da cidade.

Figura 18 - Texto “Escravidão: presente e passado”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.197.

A escolha de aproximar o tema à realidade presente é interessante e contribui para o desenvolvimento da “consciência histórica” ou senso de historicidade. Uma possibilidade seria a de iniciar o capítulo de “Diáspora africana” de outras formas para além do tema da

escravidão: como defende Bárbara Carine²⁹ (2021) a primeira grande diáspora africana com rumo ao território que hoje abrange o Brasil foi ainda na História Pré-Literária, conforme o fóssil mais antigo encontrado no país (o de Luzia) demonstra. Ainda que não seja o movimento mais comum, é uma alternativa à apresentação dos africanos primeiro pela condição de escravidão pela qual passaram nas Américas, algo que ocorre no livro didático aqui analisado.

Posteriormente, os autores desenvolvem o conceito de escravidão moderna (Figura 19). Destacam que a escravidão “foi a base da formação da economia e das sociedades coloniais da América” (KARNAL, et. al, 2022, p. 198), fazendo referência à concepção marxista de acumulação primitiva de capital. Começam a diferenciar da escravidão antiga a partir da racialização, elucidando, com a utilização de negritos, que se tratou de argumentos pseudocientíficos com discursos de ordem teológica. Nesse momento, inserem uma imagem do balé “Árvore do Esquecimento”, de Jorge Garcia, com a sua devida contextualização histórica e geográfica, ressaltando que era importante para os colonizadores que houvesse o esquecimento de suas origens e memórias, expresso no ritual. A contextualização é fundamental e a escolha da imagem reflete a preocupação com o acesso à arte e suas significações, no entanto, falta também explicitar que, apesar de ser o projeto colonizador, os africanos que foram escravizados não esqueciam de suas origens e histórias, resistindo.

²⁹ TEDx Talks. Descolonizando o milagre grego | Bárbara Carine | TEDxGoiânia. *YouTube*, 14 set. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fCe8KhzbCJM>. Acesso em 04 jul. 2024.

Interdisciplinaridade

Foi apontada, neste e em outros capítulos, a relação entre a escravidão moderna e o processo de acumulação que possibilitou a emergência do capitalismo. Esse tema conversa com a habilidade do componente curricular geografia EF07GE05 – “Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo”.

- Comente com os estudantes que a escravidão moderna estava inserida na lógica mercantilista da expansão europeia e foi racializada com base na falsa ideia de desigualdade entre as raças (etnias) humanas, pautada em estudos pseudocientíficos. Tais justificativas foram utilizadas para legitimar o comércio de seres humanos, bem como sua sujeição ao trabalho e a diversas formas de violência, criando estereótipos e reforçando preconceitos que persistem no mundo atual.

- Apesar de a noção de raças ter sido desconstruída pelas ciências naturais ao longo do século XX, trata-se ainda de algo verificado socialmente como um marcador de diferenças. Por isso, o conceito é utilizado pelas ciências humanas, inclusive na análise do tempo presente, geralmente combinado com a ideia de etnia; por isso, é uma categoria histórica e social, não biológica.

Inerente: característica essencial de algo ou de alguém.

Pseudocientífico: que tem aparência de científico, mas se fundamenta em falsas afirmações.

Teológico: neste contexto, relativo aos princípios e às doutrinas de uma religião.

Escravidão moderna

A escravidão moderna foi estabelecida nos períodos da história conhecidos como Idade Moderna e Idade Contemporânea. Ela foi parte fundamental da expansão ultramarina europeia, na qual a Europa, a África, a América e outras partes do planeta foram interligadas por redes comerciais. Essas redes favoreceram o enriquecimento dos traficantes de seres humanos.

A escravidão foi a base da formação da economia e das sociedades coloniais na América. Isso significa que o comércio de pessoas escravizadas foi essencial para a geração de lucro na etapa da economia mundial regida por um sistema que ficou conhecido como capitalismo comercial ou mercantilismo.

Diferente da escravidão antiga, a escravidão moderna foi racializada, isto é, baseou-se na falsa ideia de que haveria desigualdades **inerentes** às supostas raças humanas, criando estereótipos e reforçando preconceitos a fim de justificar a sujeição de alguns grupos humanos a outros. A construção desses argumentos **pseudocientíficos** ocorreu, sobretudo, no século XIX. Antes disso, até discursos de ordem **teológica** foram usados para tentar legitimar a escravidão.

Imagens em contexto!

A obra encena a importância da memória ancestral e os significados da *Árvore do Esquecimento*, localizada na cidade de Ajudá, atual República do Benin. Antes de embarcar para a América, os escravizados que eram levados do Porto de Ajudá, no Benin, deviam passar pela *Árvore do Esquecimento*. Os homens eram obrigados a dar nove voltas em torno da árvore e as mulheres, sete. Esse ritual era realizado para que eles se esquecessem de suas origens e memórias, importantes formas de resistência.



Cena do balé *Árvore do Esquecimento*, de Jorge Garcia, em São Paulo (SP). Foto de 2021.

198

Ampliando

O texto a seguir trata do Brasil como região que ocupou lugar de destaque no comércio escravista.

“A escravidão mercantil africana do período moderno é um sistema que se enraizou cruelmente na história brasileira [...]. O país não só foi o último a abolir essa forma perversa de mão de obra nas Américas, como aquele que mais recebeu africanos saídos de seu continente de maneira compulsória, além de ter contado com escravos em todo o território. Com as primeiras levas chegando em 1550 e as últimas na década de 1860, [...] estima-se que 4,8 milhões de africanos tenham desembarcado no Brasil.”

SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. dos S. (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 21.

198

Figura 19 - Texto “Escravidão moderna”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.198.

No subtítulo “Escravidão: pretextos e consequências” (Figura 20), eles focam mais no aspecto da luta antirracista. Explicando sobre os pretextos religiosos que justificaram a

escravidão, terminam com a explicitação das consequências de mais de trezentos anos de escravidão, com o uso de gráficos que mostram a inserção da população negra no mercado de trabalho no Brasil, evidenciando as desigualdades. Além disso, apresentam uma ilustração com jovens negros se manifestando; fundamental para a apreensão de que há a possibilidade de luta hoje, garantindo o senso de pertencimento e identificação a partir da imagem de jovens negros como agentes de transformação.

Escravidão: pretextos e consequências

No século XVI, com o apoio da Igreja Católica, os europeus alegavam que a escravidão era uma forma de converter os **pagãos** ao cristianismo e combater os **infieis** que viviam na África.

Além disso, difundiram a ideia de que a escravização dos africanos era decorrência de uma maldição original. Para justificar essa ideia, eles diziam que os africanos eram descendentes de Cam, personagem de uma história bíblica do Antigo Testamento. De acordo com essa história, Cam foi condenado a ser servo dos servos porque contou aos irmãos que viu seu pai, Noé, bêbado e nu.

Por séculos, tais pretextos foram utilizados para legitimar o comércio e a migração forçada de seres humanos à América, bem como a sujeição ao escravismo e a diversas formas de violência.

No Brasil, as consequências de mais de trezentos anos de escravidão são perceptíveis, por exemplo, nas diversas manifestações de racismo nas ruas e nas redes sociais e nos índices de desigualdade econômica entre a população negra (com ascendência de negros africanos) e a branca.

Pagão: neste caso, indivíduo que é adepto de religiões politeístas, que não foi batizado.

Infiel: termo usado na época por católicos para se referir ao seguidor da religião islâmica.

BNCC

Para situar historicamente o tema da escravidão moderna no contexto da expansão marítima europeia, da colonização da América e das redes comerciais intercontinentais, destacando seu papel fundamental na estrutura econômica das sociedades modernas, o conteúdo mobiliza as habilidades EF07HI02 e EF07HI14. Ao apontar as diferenças entre a escravidão moderna e a escravidão do mundo antigo, historicizando esse regime de trabalho, contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI15. Por envolver o estabelecimento de relações entre o conteúdo histórico e a temática das desigualdades raciais no Brasil contemporâneo, por meio da leitura e da interpretação de gráficos e dados, possibilita o exercício das Competências Específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 6 e da Competência Específica de História nº 3.

Tema Contemporâneo Transversal

O estabelecimento de relações entre o conteúdo histórico e a temática das desigualdades raciais no Brasil contemporâneo, por meio da interpretação de diferentes tipos de gráficos e dados, envolve o Tema Contemporâneo Transversal Educação em direitos humanos.

Fonte: IBGE. *Desigualdades por cor ou raça no Brasil*. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica. Rio de Janeiro: IBGE, n. 4-1, 2019. p.1-12.

Inserção da população negra no mercado de trabalho no Brasil

Raça	Porcentagem
Branco	43,1%
Negro	55,8%
Outros	1,1%

Raça	Porcentagem
Branco	34,6%
Negro	64,2%
Outros	1,2%

Raça	Rendimento médio
Branco	R\$ 1.608,00
Negro	R\$ 2.796,00

Ano	Negros	Não negros
2012	~1,5 milhões	~2,5 milhões
2013	~1,8 milhões	~3,0 milhões
2014	~2,2 milhões	~3,5 milhões
2015	~2,8 milhões	~4,2 milhões
2016	~3,5 milhões	~5,0 milhões
2017	~4,5 milhões	~6,0 milhões
2018	~6 milhões	~8 milhões

Ilustração atual representando jovens negros se manifestando a fim de exigir direitos como o de igualdade salarial entre negros e brancos. Os movimentos antirracistas englobam conteúdos culturais, históricos, sociais e econômicos, como a inserção no mercado de trabalho.

199

Curadoria

A rota do escravo: a alma da resistência (Filme)
 Direção: Tabué Nguma e Nil Viasnoff. Brasil, 2012. Duração: 34min.

Em 1994, por iniciativa da Unesco, foi criado o projeto Rota do Escravo, a fim de promover o debate e a reflexão sobre a memória do tráfico transatlântico de escravizados. Um dos frutos do projeto foi esse documentário, lançado em 2012.

Figura 20 - Texto “Escravidão: pretextos e consequências”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.199.

Nas páginas seguintes (Figuras 21 e 22), aprofundam as diferenças entre os tipos de escravidão, deslindando as falácias utilizadas correntemente para justificar a escravidão moderna, como a de que “os africanos escravizavam a eles mesmos”. É viável, dessa forma, assegurar que os estudantes possam diferenciar a escravidão antiga da moderna com mais elementos. Em seguida, é introduzido o tema de tráfico transatlântico (Figura 23), definido como “uma das piores tragédias da história”, explicando como iniciou o processo de tráfico de escravizados e o projeto escravocrata dos europeus. É posta uma obra chamada “Atlântico vermelho”, de Rosana Paulino, de 2017, relacionando o mar ao sangue dos africanos trazidos para as Américas. Depois, no quadro “Cruzando fronteiras” (Figura 24), questionam a eficácia da Lei Eusébio de Queirós, utilizando dados retirados da plataforma *Slave Voyages*, que possibilita o contato com fontes históricas e a assimilação do “fazer histórico” a partir de evidências.

Oikos: unidade social e de produção da Grécia antiga, que persistiu até o período clássico. De forma simplificada, equivale à noção de casa. O *oikos* era composto da família nuclear (pai, mãe e filhos), outros parentes e serviçais, além das terras e dos demais bens do senhor, como os escravizados.

Integrantes da etnia afar conduzindo caravana de camelos para transportar sal obtido nas minas da depressão de Danakil, na Etiópia. Foto de 2020. Na África pré-colonial, a extração de sal das minas era uma tarefa delegada por berberes aos escravizados.

A escravidão na África antes dos europeus

A África é um continente geográfica e culturalmente muito diverso. Antes da chegada dos europeus no século XV, nesse continente havia escravidão, assim como em outras partes do mundo.

É incorreto, porém, dizer que os africanos escravizavam uns aos outros. Isso porque naquela época não existia um sentimento de identidade africana. Havia distintas aldeias, conjuntos de aldeias, reinos e impérios. Alguns deles compartilhavam costumes e culturas; outros não.

Como era comum no período, algumas dessas diferentes sociedades escravizavam povos inimigos em guerras e pessoas estranhas a seu universo político-cultural. Pessoas eram escravizadas também como pagamento por dívidas ou como punição por crimes e transgressões.

Nas aldeias que se desenvolveram na região ao sul do Deserto do Saara, conhecida como África Subsaariana, o trabalho escravo existia como no *oikos* grego. Os escravizados, na maioria das vezes mulheres (preferidas pela possibilidade de ter filhos), atuavam principalmente no serviço doméstico e na agricultura, realizando tarefas como a busca de água, o corte de lenha e o cultivo de produtos agrícolas. Os filhos de mulheres escravizadas com homens livres não eram escravizados, embora tivessem menos direitos que os nascidos de mães livres.



GERARD PLANCHENAUD/ONLY WORLD/AFR

Reprodução proibida. Art. 17º da Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Nas cidades e nos reinos estabelecidos no Sahel (faixa de transição entre o Deserto do Saara e a savana africana), o número de escravizados era maior. Além de realizar tarefas domésticas, eles atuavam nos exércitos, na produção de alimentos nas fazendas reais e na extração mineral de produtos, como ouro ou sal.

As condições de vida dos escravizados domésticos e daqueles que serviam o exército eram menos **insalubres** que as dos demais. Eles recebiam alimentação e vestimentas melhores e, eventualmente, podiam conquistar a liberdade. Além disso, o trabalho nas fazendas reais e nas minas era mais pesado e submetido à vigilância constante.

Até a expansão islâmica pelo continente africano, iniciada no século VII, os principais meios para escravização de pessoas eram a guerra contra povos rivais, as **razias** e os sequestros. A ocupação islâmica no norte do continente, contudo, alterou profundamente essa situação.

As trocas comerciais na região foram intensificadas pela presença de mercadores, que passaram a comprar escravizados para depois vendê-los no Oriente Médio, na Ásia e na Europa. Com a crescente demanda por escravizados, aumentaram as guerras entre as sociedades africanas para capturar cativos, que se transformaram em importante mercadoria.

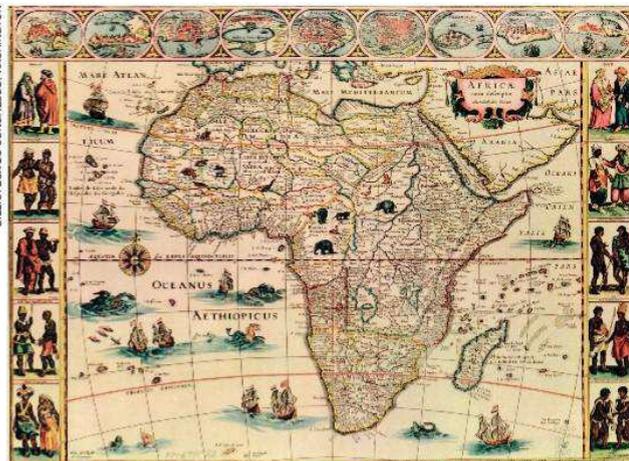
A partir do século XV, as redes comerciais da região foram novamente redimensionadas com a presença dos europeus, que transformaram o tráfico de seres humanos em uma das atividades mais lucrativas da Idade Moderna.

Insalubre: que não é saudável, doentio.

Razia: expedição militarizada de saque ao território inimigo, neste contexto, com o objetivo específico de obter cativos.

Imagens em contexto!

As imagens produzidas pelos europeus sobre a África combinavam imaginação e estereótipos, destacando supostos “tipos” africanos, sem nome ou identidade, distinguindo os diferentes povos apenas por traços físicos, vestimentas ou costumes. Nas laterais deste mapa, por exemplo, foram representados, de maneira estereotipada, povos que vivem nos atuais Marrocos, Senegal, Congo e Moçambique, entre outros da África.



Africae nova descriptio, mapa do continente africano produzido por Willem Janszoon Blaeu, em 1648.

Figuras 21 e 22 - Texto “A escravidão na África antes dos europeus”. Páginas extraídas de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, pp. 200-201.

BNCC

Ao abordar as lógicas mercantis europeias no estabelecimento das redes de escravização e identificar diferentes fases do tráfico na África, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF07HI02, EF07HI13 e EF07HI16 e da Competência Específica de História nº 5.

Interdisciplinaridade

Com base na reprodução da obra de Rosana Paulino, é possível discutir a participação crítica da arte contemporânea na memória histórica da escravidão. Além disso, a composição integra o uso da fotografia, inter cruzando linguagens visuais. Assim, o conteúdo relaciona-se com as habilidades do componente curricular arte EF69AR01 – “Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético” – e EF69AR02 – “Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço”.

- Comente com os estudantes que o termo *diáspora* é utilizado para categorizar processos históricos sofridos por vários povos em contextos diversos. Alguns exemplos são as diásporas gregas e a diáspora judaica. Todas elas são processos de dispersão de povos e grupos étnicos coesos, geralmente de forma forçada (em razão de guerras, perseguições políticas ou religiosas etc.). Esses emigrantes acabam reconstruindo comunidades e identidades fora de seu território original, preservando elementos culturais, ainda que modificados e ressignificados pelos contatos com outros grupos.

Diáspora africana:

deslocamento em massa provocado pelo tráfico transatlântico. O termo também é usado para designar a redefinição da identidade das pessoas deslocadas.

Cauri: molusco cuja concha foi usada como moeda por povos da Ásia e da África.

Manilha: peça de metal usada como adorno nos pulsos ou tornozelos.

A diáspora africana e o tráfico transatlântico

Dado numérico sobre os africanos escravizados foi retirado de: Tráfico transatlântico de escravos. *Slave Voyages*. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>. Acesso em: 9 fev. 2022.

Entre os séculos XV e XIX, aproximadamente 12 milhões de africanos foram conduzidos forçadamente, em embarcações que atravessaram o Oceano Atlântico, a diferentes partes do continente americano para trabalhar na condição de escravizados.

Na *diáspora africana*, a África, a América e a Europa foram interligadas. Mas como começou essa que pode ser considerada uma das piores tragédias da história?

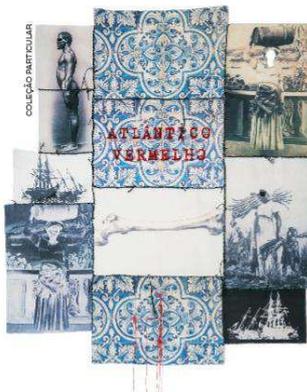
As diferentes fases do tráfico de escravizados

A integração dos africanos escravizados aos circuitos comerciais europeus começou com as primeiras incursões dos portugueses na costa da África, em meados do século XV, e se ampliou a partir do século XVI, com o início da colonização da América. Destacar esse momento é importante, porque reforça a especificidade histórica que o escravismo moderno assumiu com a expansão marítima europeia.

Quando os portugueses chegaram à África Subsaariana, atravessando o Cabo Bojador em 1434, a população local resistiu às incursões daquelas embarcações desconhecidas. Assim, os portugueses buscaram estabelecer trocas comerciais amistosas com a elite das sociedades africanas e construir feitorias que servissem de entreposto para o comércio de ouro e escravizados.

Inicialmente, os integrantes da elite das comunidades da África Ocidental trocaram os cativos que possuíam por contas de vidro, **cauris** e **manilhas**, além de outros objetos usados como moeda. Mais tarde, passaram a aceitar, em troca dos escravizados, armas de fogo, pólvora, cavalos e outras mercadorias.

Atlântico vermelho, obra de Rosana Paulino, 2017.



202

Imagens em contexto!

O *Atlântico vermelho* corresponde a uma série de obras que combinam diferentes técnicas para abordar as cicatrizes geradas pelo tráfico de escravizados e afirmar a representatividade dos africanos e seus descendentes.

Curadoria

Europeus na África e o início do tráfico transatlântico no século XV (Plano de aula)

Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD-FFLCH-USP). Kits didáticos: documentos históricos no ensino: material impresso e digital, 2018. Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2019-12/Europeus_na_africa_e_o_inicio_do_tr%C3%A1fico_atl%C3%A2ntico_no_s%C3%A9culo_XV.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

Esse material apresenta uma compilação de fontes históricas variadas sobre a gênese do tráfico de escravizados no Atlântico Sul. Inclui brasões reais, crônicas de viagem e mapas da época.

202

Figura 23 - Texto “A diáspora africana e o tráfico transatlântico” e a obra “Atlântico vermelho”, de Rosana Paulino (2017). Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.202.

Cruzando fronteiras

O tráfico transatlântico de africanos escravizados para o Brasil durou aproximadamente três séculos, entre 1550 e 1850. De acordo com dados registrados, o primeiro desembarque de cativos no atual território brasileiro ocorreu em Pernambuco, na década de 1560.

As viagens eram realizadas por particulares, governos e companhias mercantis e deixaram numerosos registros navais, portuários, fiscais e contábeis. Por meio da consulta desses documentos, pode-se afirmar, com certo grau de precisão, o número de pessoas afetadas pela diáspora africana.

Entre a segunda metade do século XVI e a proibição do tráfico pela Lei Eusébio de Queirós, em 1850, aproximadamente 5,5 milhões de seres humanos foram vendidos no Brasil, que se tornou o maior importador de africanos escravizados da América.

Praticamente no mesmo período (entre 1500 e 1850), de acordo com estimativas do historiador Luiz Felipe de Alencastro, 750 mil portugueses vieram para o Brasil. Isso significa que, de cada grupo de cem pessoas que chegavam ao Brasil, 86 eram africanos escravizados e 14, colonos portugueses.

A tabela a seguir foi retirada do *site Slave Voyages*, dedicado a divulgar os estudos sobre a dispersão de africanos escravizados pelo mundo atlântico. Leia atentamente os dados e, em seguida, faça as atividades propostas.

Tráfico transatlântico de escravizados – 1501-1875							
Região de desembarque/ Período	Europa	América do Norte	Caribe britânico e francês	América espanhola	Brasil	África	Total
1501-1525	637	0	0	12 726	0	0	13 363
1526-1550	0	0	0	50 763	0	0	50 763
1551-1575	0	0	0	58 079	2 928	0	61 007
1576-1600	266	0	0	120 349	31 758	0	152 373
1601-1625	120	0	681	167 942	184 100	0	352 843
1626-1650	0	141	34 673	86 420	193 549	267	315 050
1651-1675	1 597	5 508	135 527	41 594	237 860	3 470	425 556
1676-1700	1 922	14 306	284 592	17 345	294 851	575	613 591
1701-1725	182	49 096	439 446	49 311	476 813	202	1 015 050
1726-1750	4 815	129 004	689 950	21 178	535 307	612	1 380 866
1751-1775	1 230	144 468	1 071 814	25 129	528 156	670	1 771 467
1776-1800	28	36 277	1 117 127	79 820	670 655	1 967	1 905 874
1801-1825	0	93 000	279 571	286 384	1 130 752	39 034	1 828 741
1826-1850	0	105	38 453	378 216	1 236 577	111 771	1 765 122
1851-1875	0	476	0	195 989	8 812	20 332	225 609
Total	10 797	472 381	4 091 834	1 591 245	5 532 118	178 900	11 877 275

FONTE: Tráfico transatlântico de escravos. *Slave Voyages*. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Dados numéricos sobre a vinda de portugueses foram retirados de: ALENCASTRO, L. F. de. África, números do tráfico atlântico. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. dos S. (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 60.

Figura 24 - Quadro “Cruzando Fronteiras”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p. 204.

No mesmo sentido, os autores expõem na página 206 do livro a “origem e destino dos africanos escravizados” (Figura 25). Listar os países de origem e destino possibilita o vislumbre desse trânsito e a conformação de países, com a centralidade do Brasil. A conclusão de que, a despeito dos riscos e dificuldades, a escravidão foi o comércio mais lucrativo da era moderna, auxilia no entendimento de que ela seguiu para beneficiar o sistema da época e grupos e classes privilegiadas por ele. Neste tópico, expressam as dificuldades de cruzar o Atlântico, destacando que nem todos os africanos sobreviviam e, em contrapartida, no posterior apresentam que houve “culturas que cruzaram o Atlântico” (Figura 28), com a trazida de “diferentes culturas, religiões e modos de compreender o mundo”. A breve explanação no item é importante:

Em um cotidiano hostil e marcado pela violência, eles redefiniram suas identidades, incorporando traços das culturas indígenas e europeia ressignificadas e contribuindo para o estabelecimento dos costumes e saberes presentes no Brasil atual (KARNAL, et. al. 2022, p. 207)

A apresentação desse fluxo cultural destaca que, mesmo em um ambiente de opressão e violência, populações africanas escravizadas mantiveram e adaptaram muitas de suas tradições, realizando uma verdadeira obra de resistência cultural. Esse processo de ressignificação - que envolveu a incorporação e adaptação de elementos indígenas e europeus - formou a base de muitos dos costumes brasileiros contemporâneos. Entender essa herança cultural como um legado ativo e complexo permite uma valorização mais profunda das contribuições africanas, indo além da simples narrativa de sobrevivência para reconhecer a agência e o impacto transformador desses grupos na construção da identidade nacional.

Dado numérico sobre a mortalidade dos escravizados embarcados em Moçambique foi retirado de: SCHWARCZ, L. et. al. (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 346.

Origem e destino dos africanos escravizados

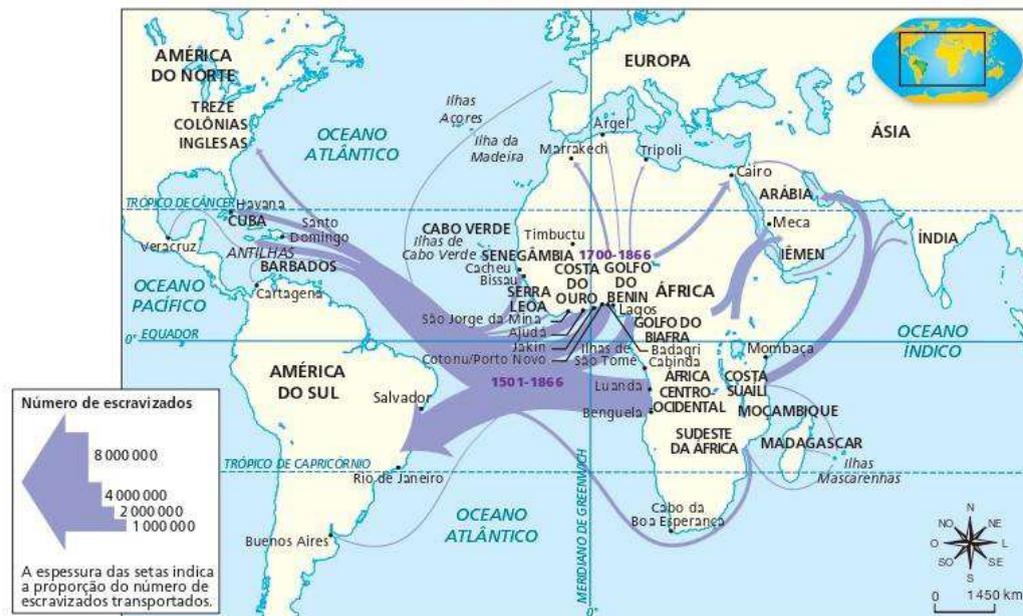
Na África Ocidental, a maior parte dos escravizados partiu dos portos de Cacheu, na Senegâmbia, de São Jorge da Mina, na Costa do Ouro, de Ajudã, no Golfo do Benin, e de Lagos e Cotonu, no Golfo da Guiné. Na África Centro-Ocidental, os principais portos eram os de Cabinda, Luanda e Benguela.

Embarcados em navios negreiros (também chamados tumbeiros), eles atravessavam o Oceano Atlântico em péssimas condições, sendo submetidos a violência, ambientes insalubres e alimentação precária. A taxa de mortalidade dos escravizados que embarcavam nos portos de Moçambique, na África Oriental, por exemplo, chegava a 44%.

Os principais destinos daqueles que sobreviviam eram o Brasil e o Caribe. Na América, os escravizados eram trocados por produtos tropicais e por prata peruana. As negociações envolviam riscos em razão das condições de segurança das viagens, da alta taxa de mortalidade e das revoltas dos escravizados a bordo, que frequentemente se rebelavam contra a situação a que eram submetidos.

Por causa de tais riscos, eram realizadas extensas operações de crédito para a compra de produtos na Europa, a construção de navios e o pagamento dos seguros das embarcações. Mesmo assim, o tráfico de escravizados, bem como a rede comercial na qual ele estava inserido, foi o negócio mais lucrativo da era moderna.

Tráfico de escravizados – 1501-1866



FONTES: TRÁFICO transatlântico de escravos – mapas introdutórios. *Slave Voyages*. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/voyage/maps#introductory->. Acesso em: 10 fev. 2021; MELLO E SOUZA, M. *África e Brasil africano*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012. p. 57.

Figura 25 - Texto “Origem e destino dos africanos escravizados”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.206.

Em semelhante perspectiva, identificam os “povos e grupos linguísticos africanos” (Figura 26) e a “religiosidade e influências culturais de matriz africana” (Figura 27). Na primeira, explicitam que a maioria dos africanos traficados eram pertencentes ao grupo linguístico banto, assinalando que eram línguas diversas (a exemplo do umbundo, o quicongo e o quimbundo) e as diferentes regiões das quais vinham. No posterior, retratam o candomblé e os povos que o desenvolveram, assim como a umbanda e ainda a culinária, ritmos e danças. Fecham com a observação de que o Brasil é o país com a maior população negra fora da África, salientando a importância de “reconhecer e valorizar a herança cultural africana”, “para a compreensão da história do país e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (KARNAL, et. al., 2022, p. 209). Esses dois trechos são fundamentais como suporte para a verdadeira implementação da 10.639, com apresentações da história e cultura africana e afro-brasileira com detalhes, diversidade e complexidade.

Ampliando

Abdias Nascimento, consagrado artista, político e militante do movimento negro, analisa no texto a seguir a perseguição histórica às religiões de matriz africana no Brasil.

“Não é exagero afirmar que[,] desde o início da colonização, as culturas africanas, chegadas nos navios negreiros, foram mantidas num verdadeiro estado de sítio. [...] as pressões culturais da sociedade dominante, a despeito de seus propósitos e esforços, não conseguiram, entretanto, suprimir a expressa herança espiritual do escravo [...]. Entre os instrumentos usados pelo poder escravizador estava a Igreja Católica[,] que, absolutamente, não é responsável pela persistência das religiões de origem africana na chamada América Latina [...].

Nem todos os africanos condutores dessas culturas e seus descendentes estavam em condições de manter vivas e desenvolver suas respectivas contribuições à cultura do novo país, na medida em que eles próprios se achavam sob terríveis condições. Vítimas permanentes da violência, suas instituições culturais se desintegraram no estado de choque a que foram submetidas. As línguas africanas – expressão fundamental da visão de mundo de suas respectivas culturas – foram destruídas, com raras exceções para fins rituais. O racismo, exatamente como classifica as raças em ‘superior’ e ‘inferior’, emprega idêntico critério para rotular as línguas em ‘superior’ e ‘inferior’.

[...] Constituinte a fonte e a principal trincheira da resistência cultural do africano, bem como o ventre gerador da arte afro-brasileira, o *candomblé* teve de procurar refúgio em lugares ocultos, de difícil acesso, a fim de suavizar sua longa história de sofrimentos às mãos da polícia. Seus terreiros (templos)[,] localizados no interior das matas ou disfarçados nas encostas de morros distantes, nas frequentes invasões da polícia viam confiscados esculturas, rituais, objetos de culto, vestimentas litúrgicas, assim como eram encarcerados sacerdotes e praticantes do culto. [...]

O indicador final e sintomático do prestígio que as religiões afro-

Continua

Nagô: nome dado pelos colonizadores aos africanos de origem iorubá oriundos da região de Oió. Os colonizadores identificavam os africanos conforme o porto, a feira ou a região de embarque em que os haviam adquirido, como Cabinda (porto) ou Angola (região).

Povos e grupos linguísticos africanos

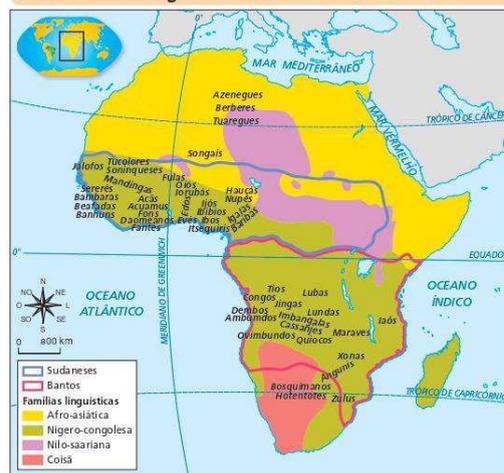
Nos dois primeiros séculos de colonização, a maioria dos africanos que chegavam à América portuguesa falava idiomas pertencentes ao grupo linguístico banto, da família linguística nigero-congolesa, que incluía línguas como o umbundo, o quicongo e o quimbundo. Eles vinham principalmente das regiões do Congo e de Angola, na África Meridional, habitadas por povos como os ovimbundos, os dembos, os ambundos, os imbangalas, os lubas, os lundas e os congos.

Os bantos trouxeram consigo práticas que foram ressignificadas e hoje fazem parte da cultura brasileira. Uma dessas práticas foi a roda de capoeira, manifestação cultural que envolve canto, música, dança, golpes e rituais.

Diversos vocábulos bantos foram incorporados à língua portuguesa. O termo *candomblé*, utilizado para designar um conjunto de práticas religiosas de matriz africana, por exemplo, tem origem banto.

Já no século XIX, os sudaneses eram a maioria dos africanos traficados para o Brasil. Eles também falavam idiomas da família linguística nigero-congolesa, vinham principalmente do Golfo da Guiné e eram, em sua maioria, iorubás (também conhecidos como **nagôs**), haussás e fons.

Povos e famílias linguísticas africanas



208

Continuação

-brasileiras gozam na sociedade do país está na exigência que dura séculos, de serem os seus templos as únicas instituições religiosas no Brasil com registro compulsório na polícia.”

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 123-127.

Figura 26 - Texto “Povos e grupos linguísticos africanos”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.208.

Religiosidade e influências culturais de matriz africana

O candomblé se desenvolveu na Bahia como um sistema religioso baseado em diferentes tradições da África Ocidental, dos povos **jejes** e nagôs, servindo de elemento de unificação para integrantes das várias etnias africanas agrupadas no Brasil. A umbanda, por sua vez, é fruto do sincretismo de cultos africanos, da religião católica e de rituais indígenas.

As tradições iorubás tiveram papel fundamental no desenvolvimento do culto aos orixás no Brasil. É de origem iorubá, por exemplo, o culto a Oxum (divindade das águas doces, da beleza, da riqueza e do amor), a Logunedê (orixá guerreiro, divindade da pesca e da caça) e a Xangô (divindade da justiça, do fogo e do trovão).

Além da religiosidade, foram influenciadas pelas diversas etnias africanas trazidas ao Brasil a culinária – em pratos como o acarajé, o vatapá e o caruru –, a música – em ritmos e danças como o samba, o axé, o frevo e o maracatu – e muitas festas e outras manifestações culturais.

O Brasil é o país com maior população negra fora da África. Reconhecer e valorizar a herança cultural africana é fundamental para a compreensão da história do país e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.



Oxê de Xangô, escultura em madeira da Nigéria produzida no século XX.

Jeje: nome dado pelos colonizadores aos africanos da região do Daomé.

Imagens em contexto!

Diversos grupos saem às ruas para desfiles e apresentações do Maracatu de Baque Virado ou Nação no carnaval de Pernambuco. Esse tipo de maracatu é uma forma de expressão cultural de raiz africana, repleta de musicalidade, danças e simbologias. O Maracatu de Baque Virado foi inscrito pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) no Livro de Registro das Formas de Expressão em dezembro de 2014.



Desfile de Maracatu Nação no carnaval de Olinda (PE). Foto de 2020.

BNCC

Ao explorar a diversidade linguística e cultural dos povos africanos nos primeiros contatos com os europeus, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**. Ao considerar os povos africanos como constituintes da cultura e da história do Brasil, valorizando sua participação e sua influência nesse processo, mobiliza-se a **Competência Geral da Educação Básica nº 9**.

Tema Contemporâneo Transversal

Ao considerar os povos africanos como constituintes da cultura e da história do Brasil, valorizando sua participação nesse processo e sua influência na contemporaneidade, aborda-se o Tema Contemporâneo Transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

- As religiões de matriz africana, a despeito de sofrerem perseguição pelo poder colonial e depois pelo Estado brasileiro, conseguiram sobreviver mediante uma série de fusões e sincretismos com religiosidades indígenas e com o catolicismo. Essa temática é fundamental para debater o preconceito religioso presente na sociedade brasileira, buscando a construção de situações de tolerância e respeito à diversidade.
- Nestas páginas, destaca-se a multiplicidade de povos, línguas e culturas do continente africano quando da chegada dos europeus. Dessa forma, a África é mostrada como um continente diverso, favorecendo o combate ao estereótipo de que se trata de apenas um povo ou cultura.

*Figura 27 - Texto “Religiosidade e influências culturais de matriz africana”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.209.*

Por fim, desenvolvem a parte “Cultura, resistência e escravidão”, dividida por “Formas de resistência na África” (Figuras 28 e 29), “Formas de resistência no Brasil” (Figura 30) e “Formas de resistência em outras partes da América” (Figura 31). Na pequena

introdução, apontam que os escravizados eram juridicamente considerados como bens e peças, sendo objetificados (termo colocado em negrito na edição) e, no período seguinte, explicam que, mesmo assim, “empregaram a inteligência no trabalho, mas também para resistir, manter suas culturas e alcançar a liberdade de diversas formas, tanto na África quanto na América, local de destino da maioria deles” (KARNAL, et. al., 2022, p. 210). Essas últimas quatro páginas do capítulo são valorosas para o fechamento, tendo em vista que finalizam com a percepção de que houve resistência e que os sujeitos que foram escravizados empregavam a sua inteligência para isso. Contudo, seria significativo constar que, apesar de serem objetificados, os escravizados não se consideravam bens e que as concepções jurídicas não respaldam sempre a realidade.

Objetificação: ato de tratar como objeto.

Imagens em contexto!

Na imagem, sob um guarda-sol de tom avermelhado decorado com a imagem de um elefante, o rei axante foi representado sentado em um trono de madeira e ouro. De caráter religioso, mas também econômico, o festival celebrava a colheita do inhame e envolvia diversas formas de homenagem ao rei, aos deuses e aos ancestrais. As bandeiras hasteadas ao longo da procissão representam os países com os quais o Império Axante negociava, como Reino Unido, Países Baixos e Dinamarca.

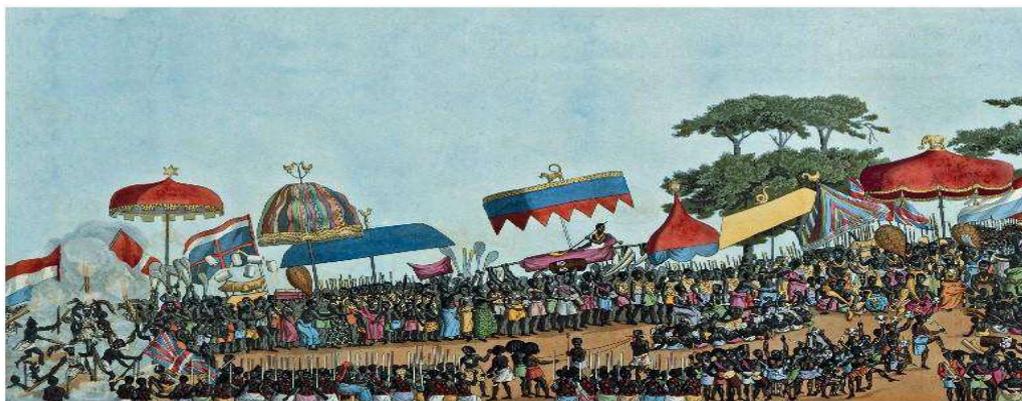
Cultura, resistência e escravidão

Juridicamente, os escravizados eram considerados bens e identificados como peças e com outros termos que indicavam a **objetificação** a que estavam sujeitos pelos traficantes e colonizadores. Apesar disso e das condições degradantes e adversas a que eram submetidos, eles empregaram a inteligência no trabalho, mas também para resistir, manter suas culturas e alcançar a liberdade de diversas formas, tanto na África quanto na América, local de destino da maior parte deles.

Formas de resistência na África

Diversos impérios e reinos africanos, como Oió, Axante e Daomé, localizados, respectivamente, nos territórios que hoje constituem Nigéria, Gana e Benin, participaram ativamente do comércio de escravizados com os europeus. No entanto, a maior parte das sociedades africanas foi vítima da escravização. Diante do avanço desse comércio, muitos povos migraram para outras partes do continente. Outros perderam a vida lutando pela liberdade.

Quando capturados, os cativos eram acorrentados uns aos outros e submetidos a longas jornadas a pé até chegar às cidades litorâneas, onde eram comercializados. Durante esse percurso, que podia durar semanas, as fugas eram a principal estratégia de resistência adotada por eles.



Primeiro dia do festival axante Yam, gravura de Thomas Bowdich, 1819.

Assim que chegavam ao litoral, eles eram mantidos presos, sob vigilância constante, e as chances de fuga diminuíam. Isso, contudo, não os impedia de tentar. Alguns chegavam ao extremo de cometer suicídio.

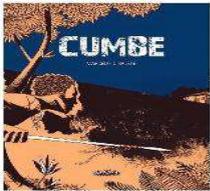
Muitos dos que conseguiam fugir se juntavam em comunidades que receberam diversos nomes, como mutolos, ocilombos, *kilombos*, coutos e valhacoutos, e deram origem a refúgios como os que, no Brasil, ficaram conhecidos como quilombos.

Figuras 28 e 29 - Texto “Cultura, resistência e escravidão”/”Formas de resistência na África”. Páginas extraídas de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, pp.210-211.

Dica

LIVRO
Cumbe, de Marcelo D’Saete. São Paulo: Veneta, 2018.

Em alguns países americanos, como a Venezuela, a palavra *cumbe* é sinônimo de “quilombo”. Nas línguas do Congo e de Angola, tem o sentido de “sol”, “luz”, “dia” ou “fogo”. Esse livro em forma de história em quadrinhos aborda algumas das estratégias de resistência à escravidão no Brasil.



REPRODUÇÃO DA VENETA

Formas de resistência no Brasil

No Brasil, os escravizados desenvolveram diversas formas de resistência à escravidão: fugas, rebeliões, violência contra os senhores, suicídios, tentativas de manter seus ritos e cultura, articulação pela obtenção de alforria etc.

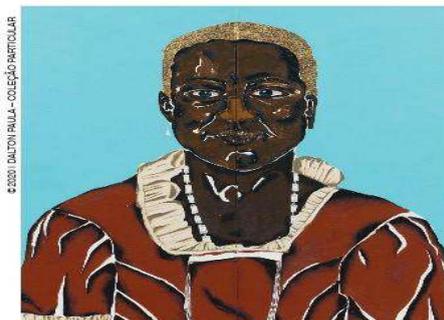
Uma das formas de resistência mais expressivas, como mencionado, era a formação de agrupamentos de escravizados que fugiam, reuniam-se e se fixavam para viver livres: os quilombos. O maior deles foi o dos Palmares, formado no fim do século XVI por escravizados fugidos de fazendas da capitania de Pernambuco, na região da Serra da Barriga, que atualmente corresponde à divisa entre os estados de Alagoas e Pernambuco.

Quilombo dos Palmares

No auge do Quilombo dos Palmares, em seus diversos **mocambos** viviam negros, indígenas, mestiços e judeus, formando uma sociedade complexa, com vários elementos considerados indesejados pela sociedade colonial.

Em 1612, o assentamento foi reconhecido pelos colonizadores como um refúgio perigoso de escravizados. Em meados do século XVII, autoridades coloniais e senhores de engenho uniram forças para destruí-lo. Como resposta, os palmarinos atacaram fazendas para conseguir armas, libertar cativos e vingar-se de senhores e feitores.

Mocambos: neste contexto, os diversos núcleos de povoamento que compunham o quilombo.



Dandara, pintura de Dalton Paula, obra da série *Retratos*, de 2020.

© 2020 DALTON PAULA – COLEÇÃO PARTICULAR

Reprodução proibida. Art. 184 da Lei nº 10.912 de 12 de Novembro de 1998.

Imagens em contexto!

Ao longo do século XVII, Palmares abrigou um número considerável de habitantes. Muitas mulheres viviam nos inúmeros núcleos formados na Serra da Barriga. No entanto, sobre eles não restou qualquer registro histórico. Por isso, nos anos 1960 e nas décadas seguintes, o movimento negro transformou a personagem literária de Dandara em um símbolo da luta negra e da resistência à escravidão no Brasil. Seu nome representa as muitas mulheres que viveram, lutaram e resistiram em Palmares.

Figura 30 - Texto “Formas de resistência no Brasil”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.212.

Em 1678, Ganga Zumba, chefe militar de Palmares, pretendia aceitar a proposta do governador da capitania de Pernambuco, Aires de Souza e Castro, de desarmar os quilombolas em troca do direito sobre as terras de Palmares e da garantia de liberdade. Além de se desarmarem, eles não poderiam aceitar a entrada de novos habitantes, e muitos quilombolas não concordaram com o acordo. Outro líder militar, Zumbi, comandou a oposição a Ganga Zumba e organizou a resistência de Palmares às forças coloniais.

No fim da década de 1680, o governador convocou o bandeirante Domingos Jorge Velho para liderar expedições contra os quilombolas. Após sete anos de tentativas, Jorge Velho, liderando um exército de colonos, indígenas e mestiços, destruiu Palmares. Zumbi foi capturado e morto em 20 de novembro de 1695, data que, hoje, marca o Dia Nacional da Consciência Negra.

Formas de resistência em outras partes da América

A constituição de quilombos não ocorreu apenas na parte da América que corresponde ao Brasil atual. Foram organizadas comunidades semelhantes, chamadas *cimarronajes*, *cumbes* ou *palenques*, nas colônias espanholas, e *maroons*, na Jamaica e em outras partes do Caribe e da América dominadas pelos britânicos e holandeses.

Nesses espaços alternativos ao escravismo, o trabalho em geral se baseava na retomada de tradições comunitárias ancestrais. Em algumas situações, porém, as comunidades de libertos se integravam marginalmente ao sistema, como fornecedoras de alimentos, por exemplo.

De qualquer forma, tais experiências evidenciam que, em toda a América, os escravizados desenvolveram diversas maneiras de resistir à violência do sistema escravista moderno para estabelecer espaços e práticas de liberdade.

Reprodução gratuita. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MARCELINO LUISFOTOARBEVA



Parque Memorial Quilombo dos Palmares, em União dos Palmares (AL). Foto de 2019.

Responda no caderno.

Agora é com você!

1. Cite três manifestações culturais brasileiras que possuem herança cultural africana.
2. Por que Nzinga Mbande se tomou um símbolo de resistência contra a dominação portuguesa?
3. O que foi o Quilombo dos Palmares? Explique a sua importância.



Imagens em contexto!

O Parque Memorial Quilombo dos Palmares, dedicado à cultura afro-brasileira, foi construído na região que, no passado, abrigou o Quilombo dos Palmares. Desde 1986, a Serra da Barriga é considerada patrimônio cultural brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Figura 31 - Texto “Formas de resistência na América”. Página extraída de: KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022, p.213.

Sobre o primeiro subtítulo, os autores ressaltam que muitos povos migraram para outras partes da África, nas quais não houve comércio de escravizados e que alguns perderam a vida lutando pela liberdade, além da fuga como estratégia de liberdade quando eram capturados e que, quando isso acontecia, mesmo com mais dificuldades, tentavam fugir. Citam também o suicídio como saída encontrada. É importante que expressam a existência de “quilombos” africanos, nomeados de diferentes formas; é plausível que os estudantes percebam as experiências de resistência compartilhada e o processo de luta pela liberdade daqueles que fugiam da escravidão ainda no continente africano. Abaixo, relatam a história de Nzinga Mbande, rainha do Ndongo, que defendeu o território dos ataques dos portugueses. Nessa parte, há a imagem de uma estátua de Nzinga, demonstrando que era respeitada por seus pares. O exemplo de uma mulher que resistiu e impediu a escravização de seu povo, após apresentarem que diversos reinos e impérios africanos fizeram parte do comércio de escravizados, também auxilia a compreensão que cada reino e região tinha suas próprias características e poderia enfrentar o projeto colonizador.

No subtítulo que explana sobre as formas de resistência no Brasil, eles iniciam citando diversas formas de resistência à escravidão (fugas, rebeliões, violência contra os senhores, suicídios, tentativas de manter seus ritos e cultura, articulação pela obtenção de alforria, etc.), dando, porém, enfoque à forma considerada como uma das mais expressivas: os quilombos. Em seguida, mencionam o Quilombo dos Palmares e apresentam uma pintura de Dandara, explicando as disputas internas e externas e a importância para a resistência dos negros que foram escravizados. Em conclusão, apresentam as formas em outras partes da América como os quilombos, nas quais havia a retomada de tradições comunitárias ancestrais no trabalho e arrematam:

De qualquer forma, tais experiências evidenciam que, em toda a América, os escravizados desenvolveram diversas maneiras de resistir à violência do sistema escravista moderno para estabelecer espaços e práticas de liberdade (KARNAL, et. al., 2022, p. 213).

Essas diversas manifestações de resistência refletem um fenômeno amplamente discutido na historiografia sobre a escravidão: a busca por autonomia e espaços de liberdade em meio a um sistema de opressão. A formação de quilombos e a preservação de práticas culturais exemplificam estratégias de adaptação e sobrevivência que se tornaram elementos centrais nas comunidades afrodescendentes. Ao apresentar figuras como Nzinga Mbande e Dandara (para além da figura de Zumbi, que em diversos materiais didáticos é o único citado), a narrativa ressalta não apenas a diversidade das respostas ao escravismo, mas também o

papel significativo das mulheres e das lideranças locais nessas formas de resistência. Assim, a análise permite que, com a mediação do professor, os estudantes compreendam a complexidade dessas dinâmicas e sua importância na construção de novas identidades e práticas sociais no contexto da escravidão moderna.

Considerações Finais

A Lei 10.639/2003 foi uma importante conquista do movimento negro. Depois de décadas de luta, sua promulgação foi recebida com entusiasmo e a necessidade de novas formulações. Como a literatura e o cotidiano nas escolas retratam, houve (e ainda há) resistência para a sua verdadeira implementação. No entanto, a partir das análises realizadas, é possível concluir que muitos avanços foram feitos.

Esta monografia buscou investigar e mostrar quais as diferenças e semelhanças nas subjetividades construídas ao longo do tempo em torno da questão racial e, principalmente, perceber quais subjetividades são potencialmente construídas hoje - mais de duas décadas após a promulgação da lei. Considerando o livro didático como material privilegiado no dia a dia das escolas, analisar as imagens reproduzidas por ele foi a ferramenta encontrada para desvendar essa questão.

Através de uma breve análise do livro *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano* ficou evidente que algumas transformações imprescindíveis foram postas em prática: a apresentação e valorização da cultura e da história da África e dos afrodescendentes; os exemplos de resistência histórica e a explicação tendo respeitada a diversidade, complexidade e humanidade das pessoas do continente africano e seus descendentes no passado e no presente. Entretanto, algumas debilidades ainda são encontradas: o começo dos temas com imagens desumanizantes; a dificuldade em problematizar velhas noções da historiografia racista (como a de escravizados como mercadoria) e o destaque permanente de suas margens de ação.

Portanto, fica explícito que algumas permanências se fazem presentes na construção das subjetividades de adolescentes negros e de outras etnias. Questionar incessantemente as produções para a escola é imprescindível para transformarmos de forma profunda essa realidade. Tendo em vista que se trata de um livro didático indicado pelo PNLD, parte de uma política pública que deve estar em consonância com a legislação brasileira - incluída, nesse sentido, a 10.639 - cabe reivindicarmos que os livros didáticos que constituem o plano sejam acessíveis e que haja um engajamento desde os graduandos e professores na avaliação desse importante material.

Nesse sentido, entender o livro didático conforme expressa Circe Bittencourt é de extrema ajuda para que percebamos que está atrelado aos interesses mercadológicos. Tratando-se de uma editora como a Moderna, com a utilização do nome de Leandro Karnal no título, é importante destacar que o objetivo maior é garantir as vendas e o lucro. Questionar

essas redes e focos ainda presentes na educação brasileira é importante para que vislumbremos e possamos lutar para construir um futuro no qual os interesses de materiais didáticos sejam somente voltados ao processo de ensino-aprendizagem como direito de todos de forma plena, o que passa pela formação antirracista.

Por fim, ainda que haja continuidades e debilidades com necessárias correções e avanços por fazer, é crucial destacar que a realidade atual nos coloca em melhores condições para assegurar o cumprimento total da lei. Os textos e imagens presentes no livro que expressam os pontos positivos citados demonstram que podemos melhorar mais e garantir olhares e formações políticas e de subjetividades antirracistas, orgulhosas e respeitadas. Este trabalho de conclusão de curso contribuiu para o fortalecimento da ideia de que lutar pela manutenção e ampliação da 10.639 é, dessa forma, tarefa fundamental dos educadores.

Fontes

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 de outubro de 2024.

BRASIL. Lei 10.639/2003. Brasília, 2003. *Lei 10.639*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 3 de maio de 2024.

BRASIL. Lei 11.645/2008. Brasília, 2008. *Lei 11.645*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 27 de maio de 2024.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument. Acesso em: 30 de setembro de 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 de out. de 2024.

BRASIL. *Lei n° 7.716, de 5 de janeiro de 1989*. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 30 de out. de 2024.

BRASIL. *Lei n° 9.459, de 13 de maio de 1997*. Altera os artigos 1° e 20 da Lei n° 7.716/1989 e define crimes de discriminação ou preconceito. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 maio 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm. Acesso em: 30 de out. de 2024.

BRASIL. *Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n° 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 de out. de 2024.

BRASIL. Lei n° 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 30 de out. de 2024.

BRASIL. Lei n° 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera o Decreto-Lei n° 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para equiparar a injúria racial ao crime de racismo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14532.htm. Acesso em: 30 de out. de 2024.

KARNAL, Leandro et. al. *Viver História com Leandro Karnal - 7º ano: manual do professor*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022.

Referências Bibliográficas

Livros, artigos, dissertações

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. 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, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10.639 e sua maior idade. Há o que se comemorar? In: *Revista Docência e Cibercultura*, p. 279–294, UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/57479>. Acesso em: 25 maio. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. 1ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BANDEIRA, Fabiana. Roteiro para uma memória afro-brasileira: contribuições para a lei 10639/2003. In: *Anais do II Seminário Nacional de História e Patrimônio*, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/40025222/Roteiro_para_uma_mem%C3%B3ria_afro_brasileira_contribui%C3%A7%C3%B5es_para_a_lei_10639_2003. Acesso em: 2 de maio de 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em: <https://ppghistoria.furg.br/images/Selecao/bittencourt-circe-ensino-de-historia-fundamentos-e-metodospdf.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Produção didática de História: trajetórias de pesquisas*. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *Saber histórico na sala de aula*. 12.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

CAETANO, Altair. *10 anos de promulgação da lei nº 10639/03: seus reflexos em uma comunidade escolar da periferia*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/conepe/article/view/7194/4914>. Acesso em: 4 de junho de 2024.

CARCANHOLO, Reinaldo A. A atual crise do capitalismo. In: *Revista Crítica Marxista*, nº 29, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas - IFCH/UNICAMP, 2009. Disponível em:

<https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie55A%20atual%20crise%20do%20capitalismo.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2024.

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. *Revista História Hoje*, v. 5, nº 9, p. 262-284 - 2016

COSTA, Kênia Gonçalves. O contexto educacional e racial brasileiro até a lei 10639/2003. In: *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores (as) Negros (as) (ABPN)*. UFT (Universidade Federal do Tocantins) - Tocantins, v.15, Abril de 2023. p. 151-173. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1492>>. Acesso em: 22 de abril 2024.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONZALEZ, Lélia. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano*. São Paulo: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *A invenção das raças: racismo e identidades no Brasil e nos Estados Unidos*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2006.

JESUS, Alexis Magnum Azevedo de; LOPES, Edineia Tavares. 20 anos da lei 10.639/03: Pensar uma educação das relações étnico-raciais para além do Capital. In: *Boletim DATALUTA*, n. 182, UnB (Universidade de Brasília), Brasília, fev. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/BD/article/view/52746>>. Acesso em: 03 de junho de 2024.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Jaciene Florentino do; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca e; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. O livro didático e a implementação da Lei n. 10639/03 no ensino de história. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.5, n.13 p.101-113, jan./abr. 2015.

NOGUEIRA, Alisson Gomes da Silva. Entre o discurso e a práxis: o outro nas disputas subjetivas pela aplicação da lei 10639/03. In: *Anais Seminário Interlinhas*, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Bahia, 2016. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/asipc/issue/view/287>>. Acesso em: 23 de abril de 2024.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. Educação para a diversidade racial no contexto brasileiro: o contexto das leis 10639/2003 e 11645/2008. In: *Revista Argumentos*, Unimontes (Universidade Estadual de Montes Claros), Montes Claros - Minas Gerais, 2018. Disponível em: <<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/1106>>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

RODRIGUES, Allan; BARONI, Patrícia; HONORATO, Rafael. 20 anos da lei 10.639: conversas curriculares entre saberes, práticas e políticas antirracistas. In: *Revista Artes de*

Educar, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/issue/view/3107>>. Acesso em: 12 de abril de 2024.

ROHRIG, Tania da Cruz. *A produção acadêmica sobre a lei 10639/03: a busca por vestígios de uma lei impertinente e fracassada*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Programa de Pós-Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Rio Claro, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/202926/000907832.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 5 de junho de 2024.

SANTANA, Célia. Comemorar e resistir: possibilidades pedagógicas e os vinte anos da Lei 10.639/2003. In: *Revista Palavras ABEHrtas. Dossiê 20 anos da lei 10.639/03*. Ponta Grossa, Paraná, jul. 2023. Disponível em: <<https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/90>>. Acesso em : 12 de março de 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?*. Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Maurício. Da educação eurocêntrica à educação antirracista: uma introdução. In: *Revista Dialogia*, São Paulo, 2021. DOI: 10.5585/38.2021.20213. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20213>>. Acesso em: 25 maio de 2024.

SILVA, Neide Higino; SILVA, Adriano Rosa da. Lei 10639/03 e a insurreição dos saberes. In: *Revista Debates Insubmissos*, Caruaru - PE, Brasil. Ano 5, v.5, nº 16, jan./abr de 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.32359/debin2022.v4.n16.p283-301>>. Acesso em: 25 de julho de 2024.

BHERING, Marilane de Souza; DA FONSECA, Valter Machado; SILVA, Carmen Lucia Ferreira. *O currículo em foco: ensino de história da África e afro-brasileira, lei 10639/03 e sua contribuição para uma educação antirracista*. In: *Observatório de La Economía Latinoamericana*. Curitiba, v. 21, n. 11, p. 20092-20113, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.55905/oelv21n11-082>>. Acesso em: 2 de junho de 2024.

Sites

AMARAL, Luciana; GARCIA, Gustavo. **Temer sanciona a lei que estabelece a reforma do ensino médio**. Portal G1, Brasília. Publicado em 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-sanciona-a-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em: 20 de abril de 2024

BOCCHINI, Bruno. **Baixada Santista: após 56 mortes, governo de SP encerra Operação Verão**. Agência Brasil, São Paulo. Publicado em 02 de abril de 2024. Disponível em:

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-04/baixada-santista-apos-56-mortes-governo-de-sp-encerra-operacao-verao>>. Acesso em: 13 de abril de 2024.

Genocídio da População Negra no Brasil. Observatório Direitos Humanos, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://observadhecovid.org.br/catalogo/genocidio-da-populacao-negra-no-brasil/>>. Acesso em: 3 de junho de 2024.

Guia Digital - Pnld 2024 (História). Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/componente-curricular/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_historia>. Acesso em: 23 de outubro de 2024.

Leandro Karnal - Biografia. Disponível em: <https://ecclesiae.com.br/index.php?route=product/author&author_id=5262>. Acesso em: 17 de setembro de 2024.

OLIVEIRA, Luciano; PAIXÃO, Ana Estela de Sousa. **Negros são 71,7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil.** *Folha de S.Paulo*, 16 jun. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandona-m-a-escola-no-brasil.shtm>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

Relatório de escolha do PNLD 2024 - Objeto 1 (Obras Didáticas dos Anos Finais). Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-ainformacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/pnld-2024-2013-objeto-1/pnld-2024-2013-objeto-1>>. Acesso em: 04 de julho de 2024.

SOARES, Ingrid. **Bolsonaro volta a negar racismo e diz: "sempre questioneei a questão de cotas".** *Correio Braziliense*, Brasília. Publicado em 08 maio de 2021. Disponível em: <<https://www.correio braziliense.com.br/politica/2021/05/4923113-bolsonaro-volta-a-negar-racismo-e-diz-sempre-questionei-a-questao-de-cotas.html>>. Acesso em: 6 de junho de 2024.

Tribunal Regional Eleitoral. Governadores eleitos de São Paulo: Geraldo Alckmin. São Paulo: TRE-SP, 2024. Disponível em: <<https://www.tre-sp.jus.br/eleicoes/eleicoes-antiores/sistema-paulistica>>. Acesso em: 30 set. 2024.

VILLARROEL, Rafael. **Litoral de SP: Operação Verão termina com 56 mortos e mais de mil presos.** *CNN Brasil*, 01/04/2024. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/litoral-de-sp-operacao-verao-termina-com-56-mortos-e-mais-de-mil-presos/>>. Acesso em: 06 de julho de 2024.