



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

CARLOS ANDRÉ MARTINS LOPES

**A HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DE HISTÓRIA DO
ENSINO MÉDIO ANTES E DEPOIS DA LEI 10.639/03**

**CAMPINA GRANDE – PB
2014**

CARLOS ANDRÉ MARTINS LOPES
A HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DE HISTÓRIA DO
ENSINO MÉDIO ANTES E DEPOIS DA LEI 10.639/03

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientador: Prof. Dr. Jomar Ricardo da Silva

CAMPINA GRANDE – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L864h Lopes, Carlos André Martins
A História africana e afro-brasileira nos livros de história do ensino médio antes e depois da lei 10.639/03 [manuscrito] / Carlos André Martins Lopes. - 2014.
53 p. nao

Digitado.
Monografia (Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares EAD) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.
"Orientação: Jomar Ricardo da Silva, Departamento de Filosofia e Sociologia".

1. Livro Didático. 2. Ensino Médio. 3. Lei 10.639/03. I.
Título.

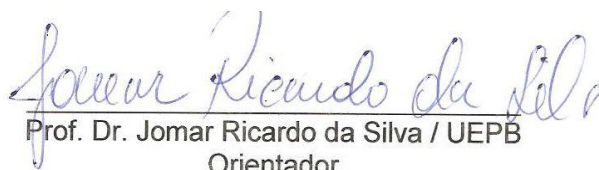
21. ed. CDD 371.32

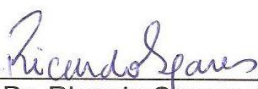
CARLOS ANDRÉ MARTINS LOPES


**A HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DE HISTÓRIA DO
ENSINO MÉDIO ANTES E DEPOIS DA LEI 10.639/03**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 06/12/2014.


Prof. Dr. Jomar Ricardo da Silva / UEPB
Orientador


Prof. Dr. Ricardo Soares da Silva
/ UEPB
Examinador


Prof. Dr. João Damasceno / UFCG
Examinador

AGRADECIMENTOS

À, Ricardo Soares da Silva coordenador do curso de Especialização, por seu empenho.

Ao professor Dr. Jomar Ricardo da Silva pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação.

Aos meus familiares, pais e irmãos pelo incentivo e por compartilhar as alegrias por cada conquista.

A minha esposa MEIRE, pelo incentivo e pela compreensão.

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB, em especial, que contribuíram ao longo do curso, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

RESUMO

O presente trabalho objetiva investigar livros didáticos de história do ensino médio com base na lei 10.639/03. Em um primeiro momento, focaremos nossa análise no livro *Toda a História*, dos autores José Jobson de Andrade Arruda e Nelson Piletti. A edição da obra escolhida para a análise ocorreu em 2001. O livro está na oitava edição, e a de 2001 está na terceira reimpressão, tratando-se, portanto, de uma obra que alcançou um significativo sucesso no mercado editorial e uma grande influência na prática docente de profissionais da educação. Em um segundo momento, direcionaremos nosso olhar para obras editadas no ano de 2013, 10 anos depois da promulgação da lei. Foram livros submetidos pelas editoras à avaliação do MEC e enviados para as escolas públicas para que fosse processada a escolha por parte do docente da obra que vai figurar nas salas de aula do ensino médio durante os anos de 2015, 2016 e 2017. O objetivo é investigar se houveram avanços significativos no que diz respeito a lei 10.639.

PALAVRAS-CHAVE: Livros didáticos – África – Lei 10.639/03.

RESUMÉ

El presente estudio tiene como objetivo investigar los libros de texto de historia de la high School secundaria basada en el derecho 10.639/03. Al principio, nos centraremos nuestro análisis en los autores del libro toda la historia, Joseph Jobson de Andrade Arruda y Marty Nelson. La edición de la obra escogida para el análisis tuvo lugar en 2001. El libro está en la octava edición, y 2001 es la tercera reimpresión, el caso, por lo tanto, de una obra que alcanzó un notable éxito en la publicación y una gran influencia en la práctica docente de profesionales de la educación. En un segundo momento, dirigir nuestra mirada a las obras publicadas en el año 2013, 10 años después de la promulgación de la ley. Enviado por editores de libros fueron la evaluación de la MEC y enviaron a escuelas públicas para ser procesado por la opción del maestro de obras que van a aparecer en las aulas de la escuela secundaria durante los años 2015, 2016 y 2017. El objetivo es investigar si ha habido avances significativos con respecto a la ley 10.639.

Palabras clave : Los libros de texto – África – ley 10.639/03.

SUMÁRIO

Introdução_	9
1. Capítulo I-----	12
1.1 Itinerário da pesquisa-----	12
1.2 Referenciais teóricos-----	16
2 Capítulo II-----	19
2.1 Uma história rejeitada-----	19
3. Capítulo III-----	30
3.1 Avanços da lei-----	30
Conclusão-----	47
Referências bibliográficas-----	49

A HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO ANTES E DEPOIS DA LEI 10.639/03

Introdução

Nossa proposta inicial era colocar alunos do ensino básico em contato com a produção literária do romancista moçambicano Mia Couto. Elegemos uma obra em específico para materializar nossa proposta. A obra escolhida foi *O fio das missangas*. Trata-se de um livro de contos, de leitura agradável, com textos curtos, temáticas instigantes.

Nossa problemática dizia respeito às apropriações da obra do romancista. Mia Couto está sendo recepcionado como um autor cuja obra dar a ver uma identidade moçambicana. Decidimos problematizar essas apropriações através de um *experimento*. Os alunos e alunas selecionados deveriam ler a obra escolhida e, em seguida produzir um texto falando sobre o Moçambique que *aparece* nos contos de Mia Couto. Até esse momento, estaríamos adotando o ponto de vista dos críticos, aquele que diz que ler o romancista é deparar-se com a identidade moçambicana. A segunda fase da pesquisa, seria o confronto entre aquilo que os críticos dizem sobre Mia Couto, e as apropriações dos alunos após a leitura.

Temos consciência de que as discrepâncias entre as apropriações poderiam ser abissais, pois, como afirma Chartier (1990), as “práticas e competências de leitura” dos críticos e dos alunos não seriam as mesmas. Todavia, iríamos buscar os pontos de aproximação entre as apropriações, aquilo que confirmasse minimamente a perspectiva da crítica.

A surpresa veio quando começamos a encontrar dificuldade para selecionar alunos para participar da pesquisa. Quando, com muita dificuldade, encontramos alguns alunos para realizar o trabalho, após a primeira leitura, alguns desistiram, alegando que não entenderam nada do que haviam lido. Outros desistiram da leitura após a experiência com as primeiras linhas, afirmando que o texto era “de antigamente” e eles não entendiam aquela linguagem. Os que conseguiram fazer a leitura completa não se sentiram capazes de elaborar uma linha que falasse de sua experiência de leitura. Apenas uma aluna do ensino médio elaborou um pequeno texto sobre sua leitura. Contudo, o que foi escrito não fazia sentido para a pesquisa.

Constatamos então que os conhecimentos sobre a África no ensino básico estão na escala do insuficiente, para não dizer mesmo inexistente. Surgiu então a nossa preocupação de pesquisar como o conteúdo de história da África está expresso nos livros didáticos e, uma vez figurando, como a África ou os africanos e os afro-brasileiros estão sendo representados nesses instrumentos?

As narrativas oficiais tem relegado um papel secundário ao povo negro, constituindo-se como entrave à promoção da igualdade racial (BRANDÃO, 2006). O caminho para a superação desse quadro é, primeiro, o entendimento de que existe discriminação racial que, ora se apresenta de forma explícita, ora de forma velada como a exclusão de negros nos altos postos de trabalho (BRANDÃO, 2006).

Faz-se necessário questionar os discursos que sublinham explícita ou implicitamente a suposta superioridade de uma etnia ou cultura sobre outras. Ao invés de uma história de uma identidade, uma história plural, mostrando a atuação, o protagonismo de múltiplos sujeitos (ALVES, 2013).

A discriminação tem sido verificada nos mais diversos setores, como política, mundo do trabalho e até mesmo no mundo da literatura, como podemos ver na citação a seguir:

“não era a negralhada das senzalas, mas o recruzamento arbitrário, as escórias da mestiçagem, como uma balbúrdia de pigmentos” (ALMEIDA, p. 57).

O fragmento acima pertence ao romance de José Américo de Almeida, intitulado *A bagaceira*. O objeto da discriminação é o mestiço habitante das zonas do Brejo, região que, segundo Almeida (2004) era povoada por pessoas que descendiam de escravos. Publicado em 1928, a obra reflete os discursos racistas produzidos em setores literários, como mostra a citação acima, e, principalmente, os discursos produzidos no âmbito das ciências sociais (SILVA, 2010). O racismo revela-se também na construção de estereótipos. De acordo com Castro (2007), a produção literária brasileira é marcada pela construção de personagens que reproduzem estereótipos sobre a população negra.

Valente (1994) afirma que nas grandes redes de televisão e no cinema, os negros são representados geralmente como pessoas desqualificadas social e moralmente, sejam personagens do mundo da ficção, sejam pessoas do mundo

vivido. Programas de humor enchem as telas de personagens travestidas de pessoas negras, onde se exageram determinados traços físicos ou psíquicos para produzir-se uma caricatura daquilo que seria o negro.

Sousa (2010) afirma que os meios de comunicação fazem circular cotidianamente conteúdos que denigrem as religiões de matriz africana, provocando revoltas que levam pessoas a adotarem atitudes de fanatismo, motivando invasões a terreiros de candomblé e agressões físicas aos praticantes dessa religião e de outras que adotam práticas originadas da população negra (SOUSA, 2010).

Por isso a importância de refletir sobre a temática afro-brasileira. Analisar representações, bem como investigar políticas públicas destinadas ao combate ao racismo e a discriminação não apenas constatando a sua existência ou inexistência. Igualmente importante é pesquisar os avanços, a eficácia de práticas de combate ao preconceito.

Capítulo I

Itinerário da pesquisa

Sabemos que o fato de o livro didático incluir história da África e dos africanos no Brasil não é suficiente para que ocorra um conhecimento maior sobre o assunto. Há alguns anos, na condição de professor de história de uma instituição de ensino particular da cidade de Campina Grande PB, nos deparamos com a prática profissional de um colega que consistia em abordar por meio de aulas expositivas conteúdos “canônicos” e, chegando em conteúdo de temática africana, pedir para os alunos elaborar um resumo, considerando-se assim o conteúdo “dado”. Evitava-se, desta forma, uma abordagem que provocasse reflexão em torno dos temas relacionados ao assunto.

Ainda falando de nossa experiência profissional, em 2010 participamos do processo de escolha do livro didático em uma escola pública de Campina Grande PB. O critério por nós adotado dizia respeito a maior inclusão da história do continente africano no livro. Com base nesse critério, procedemos à escolha, o que resultou em inúmeras críticas de colegas devido ao livro incluir assuntos com os quais não possuíam afinidade.

Para Louro (1997) a escola é um espaço que guarda um valor institucional estratégico na formação social. Ela divide, separa, estabelece lugares para homens e mulheres, brancos e negros, ricos e pobres seja através de um currículo explícito, com a escolha de alguns conteúdos e não de outros, seja através do currículo implícito, onde se disseminam valores classistas pertinentes apenas a grupos hegemônicos (LOURO, 2014). No ambiente escolar, o livro didático, não poucas vezes, constitui-se como única ferramenta didática, adquirindo centralidade no cotidiano escolar.

Por isso a escolha. Analisar não os livros didáticos, mas um livro didático escrito antes da promulgação da lei 10.639/03 e outros lançados após a criação da referida lei. Intencionamos pesquisar os avanços após a lei 10.639/03, até que ponto os autores de livros para o ensino básico procuraram cumprir as determinações da lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) estabelece que “o ensino de história do Brasil deverá incluir as contribuições culturais e étnicas de diferentes povos, como os africanos e os índios para a formação da sociedade e cultura brasileira. A lei 10.639/03 determina a inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos bancos escolares do ensino básico nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio públicos e privados.

Esta lei acresce ainda que o conteúdo programático *deve* incluir os diversos aspectos da história e da cultura características da formação da sociedade, levando em consideração as contribuições étnicas dos africanos, bem como a luta do povo negro, suas contribuições nos campos econômico e político Brasil. A lei estabelece ainda que o ensino da história afro-brasileira seja ministrado no âmbito de todo o currículo escolar.

A lei 10.639/03 resultou de um longo processo de luta de grupos organizados, como o movimento negro, e representa limites à herança de uma educação que privilegia as contribuições étnicas de matriz europeia que condicionou a formação dos profissionais do ensino a temas afastados das outras culturas, gerando um despreparo dos educadores em relação à África, o que se reflete nos livros didáticos e em suas aulas (MEDEIROS E ALMEIDA, 2007, p. 2).

A legislação rompe com a ordem dos currículos ao propor novo conhecimento científico contrário à superioridade da produção cultural europeia. Isso quer dizer que o mundo não se resume as conquistas e derrotas do continente europeu. O documento determina ainda que a história e cultura da África sejam tratadas em uma perspectiva positiva, não privilegiando apenas a denúncia da miséria que atinge o continente. A importância dos anciãos na preservação da memória e da religiosidade, o conhecimento das contribuições de povos como os egípcios para o desenvolvimento da humanidade devem fazer parte do cotidiano das aulas sobre a África. No que diz respeito ao Brasil, as marcas da cultura negra, sua contribuição no campo das artes, literatura, culinária, formas de ser, entre outras, devem compor o campo de estudos sobre a afro-descendência.

De acordo com Gomes, a lei 10.639/03 e suas diretrizes fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo estado brasileiro. Ela possibilitou uma inflexão, tendo em vista seu caráter de política pública de ação afirmativa de valorização da identidade, memória e cultura do povo negro no Brasil. A referida lei vai além de programas e ações realizados de forma aleatória e

descontínua, pois está voltada para a valorização da diversidade racial. Ela representa a inserção efetiva da questão racial nas metas educacionais em todos os níveis de ensino, fazendo com que toda e qualquer iniciativa de política pública voltada para a educação incorpore explicitamente o tema da diversidade racial no Brasil.

Em primeiro lugar, a lei mostra que os africanos e os afro-descendentes no Brasil *são e foram* submetidos a um longo e doloroso processo de silenciamento, pois houve a necessidade da elaboração de uma lei para que o conhecimento sobre esses grupos étnicos figurasse nas escolas brasileiras. Aponta para o engodo criado pela idéia de *democracia racial* predominante no Brasil, idéia segundo a qual *as três raças formadoras do povo brasileiro conviveriam no país de forma harmoniosa* (SILVA, 2010).

Não devemos, contudo, ser levados a acreditar que antes da promulgação da lei a África não figurasse nos livros didáticos. Como vamos ver mais adiante, a história africana, bem como a afro-brasileira – tomamos como referência o espaço tempo de 2001, aparecem (de forma precária) nas obras didáticas.

Todavia, as narrativas sobre o povo negro eram produzidas a partir do ponto de vista eurocêntrico. Quando alguma referência à história dos africanos e afro-descendentes era feita nos livros didáticos, estes últimos apareciam apenas em sua condição de escravos, a história africana, como apêndice da história europeia, como um continente dominado e explorado pelo europeu. O que aparecia era a “superioridade” do grupo étnico europeu sobre os africanos¹. As contribuições culturais dos africanos haviam ocorrido à revelia, pois estes haviam sido trazidos para o Brasil na condição de escravos (LÉPINE)².

Em outras abordagens a África era representada como uma série de pontos geográficos a serem ultrapassados (OLIVA, apud MATTOS, 2003). No tocante à escravidão, muitas vezes esta aparecia como algo natural, que fosse intrínseca à condição africana.

O estudo da história da África e dos africanos no Brasil aponta para uma importante parte da construção da identidade do povo brasileiro e promove o resgate de uma dívida histórica com a população que contribuiu para o acúmulo de riqueza

¹- A Cor da Cultura, disponível

em:http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno2_ModosDeSentir.pdf

² - Disponível em: <http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a6-clepine.pdf>

material e cultural. É uma busca pelas raízes da identidade étnica e cultural de 49% da população brasileira.³

No segundo capítulo intencionamos investigar uma obra reeditada no ano de 2001, dois anos antes da promulgação da lei. Sublinhamos que o critério de análise é o conteúdo da lei 10.639/03. A obra escolhida para análise, publicada antes da promulgação da lei é *Toda a história: história Geral e história do Brasil*, da editora Ática, edição de 2001, cujos autores são José Jobson de Andrade Arruda e Nelson Piletti. As perguntas lançadas são: a história africana e afro-brasileira aparecem no livro em análise? Se aparecem, como ambas as histórias são representadas?

Nos deteremos em apenas uma obra, pois não pretendemos realizar uma exaustiva pesquisa quantitativa, tendo em vista o limitado espaço do qual dispomos. Além disso, Demo (2001) assinala que a pesquisa *qualitativa*, em oposição à *quantitativa*:

[...] constitui-se como a face intensa dos fenômenos, mais que a extensa, sugerindo horizontes de profundidade e plenitude...Indica o melhor, para além do maior, e aí aparece, num segundo momento, a idéia da emergência, segundo a qual a quantidade, em condições de auto-organização específica, salta para a qualidade (DEMO, 2001, p. 116).

Desta forma, nossa escolha não retira o valor científico da pesquisa, pois tomamos a obra escolhida como *representativa* do gênero de produção de livros didáticos por dois motivos.

Primeiro, os autores *José Jobson de Andrade Arruda e Nelson Piletti* são consagrados autores na produção de livros didáticos. São pesquisadores sobre os quais existe consenso entre docentes a respeito de sua autoridade no assunto, o que demonstra o sucesso da obra em análise no mercado editorial, oito edições. O segundo motivo está relacionado ao primeiro. Uma obra com oito edições, sendo a última a terceira reimpressão indica que houve uma grande aceitação no mercado, bem como um grande sucesso no campo do ensino. Sendo assim, nosso trabalho assume um caráter de pesquisa *qualitativa*.

Em um segundo momento, nos propomos a analisar livros didáticos do Ensino Médio com edição do ano de 2013. Nossa escolha está relacionada a uma atitude investigativa no que diz respeito aos avanços da lei 10.639/03. Queremos saber até

³ - Cláudia Lima: disponível em: www.claudia lima.com.br

que ponto os autores e editoras incorporaram as resoluções da lei. Visamos discutir questões como: existe um incremento maior de conteúdos com temática africana e afro-brasileira? Se os livros incluem com maior frequência tais conteúdos, como africanos e afro-brasileiros estão sendo representados nesses livros?

Nossa atenção será voltada para obras editadas em 2013 por dois motivos. Primeiro, os livros editados no referido ano são as obras propostas para figurarem nas escolas públicas durante os anos de 2015, 2016 e 2017. Foram obras aprovadas pelo Ministério da Educação e enviadas pelas editoras para as escolas públicas de todo o país para que fosse processada a análise e a escolha por parte do docente. Segundo, em 2013 a lei 10.639 completou dez anos de existência, cabe analisar até que ponto houve avanços da lei nas políticas oficiais no que diz respeito à inclusão de conteúdos de temáticas africanas nos livros propostos.

Durante a pesquisa, procuramos interrogar as obras escolhidas com o olhar sempre voltado para os aspectos da lei 10.639/03. Esse foi o único critério de análise. Todas as críticas e reflexões a respeito das produções escolhidas tiveram por base o enunciado da lei. Procuramos observar a presença ou a ausência dos conteúdos de temática africana e afro-brasileira.

Referenciais teóricos

Nossa estratégia de abordagem consiste em interrogar as fontes apontadas com o intuito de revelar os significados profundos existentes nessas fontes. Para tanto, nos apropriamos do modelo de análise conhecido no campo científico como *paradigma indiciário*⁴, método de estudo apropriado pelo historiador italiano Carlo Ginsburg. Este método permite ir além daquilo que é representado, daquilo que é dito, mostrado. Ele impele a leitura nas entrelinhas, pondo em relevo aquilo que não é confessado no texto, fornecendo saliência a traços relevantes, mais que são ocultados pelas estratégias de produção literária.

⁴ - De acordo com Foucault e Ginsburg esse “novo paradigma” surgiu no corpo das ciências humanas no final do século XIX.

Tomamos emprestados conceitos de diferentes perspectivas teóricas. De Michel Foucault (2006) nos servimos da noção de *interdição*. Esse conceito permitiu pensar a ausência ou pouca presença de conteúdos de temática africana e afro-brasileira em sua relação com instituições que permitem e/ou proíbem determinados discursos. De acordo com Foucault:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 2006, p. 09).

Foi possível também a inclusão das contribuições do sociólogo francês Michel de Certeau, especificamente no que diz respeito ao papel das instituições na formação discursiva de um determinado período histórico.

Podemos sublinhar, na ótica de Certeau, que as instituições possuem uma importância fundamental na produção historiográfica. *A instituição torna possível...uma doutrina [uma forma de pensar] e, sub-repticiamente, a determina* (CAERTEAU, 2007, p. 70). Com base nesse pensamento, podemos afirmar que as instituições brasileiras sofreram mudanças importantes a partir de 2002, com a vitória de um candidato de esquerda para a presidência do país.

Com a ascensão de um governo de esquerda, a população depositou suas esperanças em uma política voltada para a inclusão social (Vaz, 2013). Uma dessas mudanças ocorreu em 2003, com a assinatura da lei 10.639/03, pelo então presidente da república Luis Inácio Lula da Silva, marcando uma remodelação institucional significativa nas políticas do MEC (Ministério da Educação). As mudanças no plano educacional continuaram acontecendo durante toda a primeira década do século XXI, com a implantação de programas como o ProUni (Programa Universidade para Todos), permitindo o acesso de jovens carentes ao ensino superior (BOULOS JÚNIOR, 2013). Tornou-se assim importante dar voz a sujeitos até então silenciados, impedidos de figurar em discursos institucionais.

As conquistas sociais foram ampliadas com a aprovação da lei de cotas raciais 3.708 no ano de 2001. A lei determina que em cada instituto de Educação superior, ingresse uma quantidade mínima de pessoas autodeclaradas negras ou pardas. De

acordo com Domingues (2005), a lei representou uma grande conquista da população negra, pois constitui-se como um instrumento que garante uma maior representação de negros nos quadros do ensino superior. Além disso, a lei mostra uma mudança de postura da sociedade brasileira em relação à problemática racial no Brasil (DOMINGUES, 2005).

As conquistas foram ampliadas quando, no dia 20 de julho de 2010 entrou em vigor a lei federal nº 12.288, o Estatuto da Igualdade Racial. Esse documento garante uma série de direitos ao povo negro, estabelece um conjunto de obrigações estatais, objetivos e metas que dizem respeito a todos os brasileiros. O Estatuto da Igualdade Racial abarca um conjunto de garantias: adota o princípio jurídico da promoção da igualdade/ação afirmativa; inclusão social da população negra; acesso à saúde; educação, cultura e lazer; liberdade de crença; acesso à terra e moradia; trabalho e meios de comunicação.

Contudo, apesar das conquistas, devemos nos preocupar também com as *representações*, tendo em vista que estas não são construções neutras, originadas fundamentalmente na razão (CHARTIER, 1990). As representações, longe de serem inocentes, partem de grupos com interesse de exercer uma dominação sobre outros, de legitimar sua autoridade, de demarcar fronteiras sociais, enfim de apresentar seu poder ou autoridade como legítima (CHARTIER, 1990). Desta forma, a noção de representação também vai estar presente no nosso trabalho.

Capítulo II

Uma história rejeitada

O livro *Toda a história*, subtítulo *História Geral e História do Brasil* é de autoria de José Jobson de A. Arruda⁵ e Nelson Piletti. A obra está na terceira reimpressão e possui edição de 2001, constituindo-se esta como a oitava edição. Na contracapa os autores afirmam que o livro está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A capa do livro apresenta imagens que representam episódios de diversos períodos da história “geral”, desde a antiguidade até o período contemporâneo. Uma das imagens representa, ao centro, um pequeno grupo de índios “americanos” próximos às águas do Oceano Atlântico. A parte da imagem onde os índios se encontram está pouco iluminada. Ao fundo, uma grande claridade iluminando as águas atlânticas e, surgindo junto ao clarão, embarcações. No canto esquerdo da imagem, nota-se um grupo de pessoas caminhando em direção aos índios. É a chegada do homem branco, europeu, à América. Ele traz a luz da civilização e da religião “verdadeira”, fazendo os habitantes desse “novo continente” – nomeado pelo invasor – entrar na história. No quadro das imagens representadas, não há qualquer referência ao povo negro.

Na apresentação seus autores destacam que o projeto e a proposta do livro eram ambiciosos: reunir todo o conteúdo do ensino médio em um único volume. Afirmam que são pioneiros no projeto de elaboração de livros que congregam conteúdos das três séries do ensino médio em um só volume. Ainda na apresentação, é afirmado que a obra recebeu elogio de professores e alunos, além de críticas e sugestões de mudança.

⁵ Possui graduação em História (1966) e doutorado em História Moderna (1973), ambos pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor sênior do departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História Econômica da USP e professor titular aposentado do Instituto de Economia da UNICAMP. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna e Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: História do Brasil, História Moderna e Contemporânea com ênfase em História Econômica e Historiografia. disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4780419H1>. Acesso em 28/11/2014 às 21:03.

Apesar de os autores minimizarem o papel das críticas, elaboram mudanças no formato original do livro na trajetória que vai da primeira à última edição. *Nela, mantivemos a integração entre as histórias do Brasil, da América e Geral* (ARRUDA e PILETTI, 2001, p. 03). Nota-se, pela citação acima, que o continente africano não é mencionado. Ainda com base no exposto acima, é possível inferir que os autores estejam sugerindo que a história da África deva ser abordada dentro do conceito de História Geral.

Contudo, concluímos que, se esta proposta está implícita, mesmo que a África seja representada dentro do conceito de História Geral, seu papel tende a ser minimizado, os africanos representados como objeto passivo de dominação, a história do continente com ênfase para o domínio europeu, ou seja, a história do sujeito branco, europeu, civilizado, colonizador (CANDIDO, 2006).

A apresentação dos conteúdos do Ensino Médio em um único volume pressupõe uma compactação dos conteúdos próprios às três séries. Tal proposta impõe aos autores uma seleção daquilo que irá figurar e o que vai ficar de fora de sua abordagem. No processo seletivo, impõe-se uma atitude de inclusão daquilo que é considerado “importante” e uma exclusão daquilo que não é. O pouco espaço conferido aos africanos e afro-brasileiros no livro, como vamos ver adiante, constitui-se como uma prática discriminatória, como afirma Gomes:

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (GOMES, 2005, p. 55).

Podemos perceber que o ato de seleção é sucedido pelo da exclusão. Exclui-se aquilo que não é considerado importante após um julgamento, certamente, permeado de crenças e valores. Inconscientemente, reproduz-se a mentalidade dos colonizadores portugueses que pressupunham a inferioridade racial e cultural dos povos africanos justificando assim sua escravização (VALENTE, 1994).

Além disso, a exclusão de conteúdos sobre a África e os afro-descendentes pode estar relacionada à idéia arraigada de que o continente africano não possui história, e que os afro-brasileiros por terem sido trazidos para o Brasil na condição

de escravos, não contribuíram para o desenvolvimento da cultura brasileira. Todavia, ao contrário do que afirma o pensamento eurocêntrico, afirma Rocha (2009), a África é o berço da humanidade, ou seja, a história humana começa nesse continente, como afirma a citação a seguir:

Ela é assim chamada porque lá foram encontrados os mais antigos fósseis da família humana, desde o mais antigo homem, chamado de Australopithecus, até o homem moderno Homo Sapiens, que veio antes do homem sapiens sapiens, o que somos hoje. A África também foi berço de uma das maiores e mais antigas civilizações – a egípcia – como também o berço de invenções e descobertas importantes como o fogo e do biface, instrumento e arma que contribuíram para que o homem se espalhasse pelo planeta e fizesse surgir as primeiras civilizações (ROCHA, 2009, p. 189).

Percebemos ainda uma prática discriminatória na seleção dos conteúdos. O ato de discriminar pode ocorrer basicamente de duas formas (GOMES, 2005). A discriminação direta resulta de atos concretos, em que a pessoa é excluída em função de sua cor. A discriminação indireta é aquela que:

(...) redundando em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório (JACCOUD e BEGIN apud GOMES, 2005, p. 56).

Tal prática mostra claramente a farsa da ideia de democracia racial que por um longo período foi cultivada no Estado brasileiro. A ideia preconizava a harmonia racial entre brancos e negros, negando as atrocidades e os atos de exclusão dos quais foram vítimas as populações de origem africana (GOMES, 2005).

Os autores afirmam ainda na apresentação que tiveram a preocupação de tornar a linguagem do livro mais “versátil” e objetiva. Para tanto, foram incluídos boxes com informações diversificadas e pontos de vistas divergentes de outros historiadores. Incluíram-se também notas de rodapé com o intuito de discutir e facilitar a compreensão de conceitos difíceis e as páginas ganharam mais cores para tornar os conteúdos mais atrativos (ARRUDA e PILETTI, 2001, p. 03).

As atividades, de acordo com os autores, receberam grande atenção. Elaboradas para “atender as necessidades do Ensino Médio”, elas figuram no final

de cada capítulo com o título de “Questões propostas”, cujo objetivo é “facilitar a assimilação do conteúdo estudado”. No final de cada unidade incluiu-se a seção “Discutindo a unidade”. Nesta seção, incorporam-se textos acadêmicos, jornalísticos, discussões sobre temas contemporâneos e atividades interdisciplinares com o objetivo de aprofundar os temas estudados e promover um diálogo entre o passado e o presente (ARRUDA e PILETTI, 2001, p. 03).

O que se destaca com nitidez nas propostas da apresentação dos autores diz respeito, contraditoriamente, a uma ausência. A África não é citada um único momento. Apesar de possuir uma história – pelo menos a partir do período moderno – profundamente ligada à história do Brasil, Pilette e Arruda sequer se propõem a discutir a história africana em conexão com a história do Brasil. Visualizamos nesta ausência uma forma de pensar eurocêntrica, como afirmam Alves e Oliveira:

Como vivemos numa cultura Ocidental, é comum encontrarmos nos jornais, na televisão e no cinema a idéia de civilização associada ao modo de vida da Europa e dos Estados Unidos. Expressando uma visão eurocêntrica, esses povos são apresentados como protagonistas da história e promotores das grandes conquistas da ciência, como se possuíssem uma aptidão natural para a civilização. Essa noção de civilização, baseada no preconceito, não considera a identidade, os valores e a história de cada povo. Parte do pressuposto de que a cultura européia é um modelo a ser seguido e tudo que foge desse modelo é atrasado e inferior (ALVES e OLIVEIRA, 2010, p.45).

Podemos visualizar a ausência de referências sobre a África na apresentação sob a ótica de que nesse continente não há nada digno de se tornar matéria de livro didático, como se a África não tivesse sido palco da atuação de grandes civilizações. Implícita está também a noção de que os africanos não poderiam figurar em livros didáticos, pois não seriam portadores da idéia de identidade nacional, discurso que remonta ao século XIX, quando se fomentou a busca pela definição da identidade do povo brasileiro (DECCA, 2012).

O conteúdo está dividido em treze unidades. Estas, por sua vez, dividem-se em capítulos. Somando-se os capítulos de todas as treze unidades, totalizam-se 111 capítulos. A primeira menção à África é feita no primeiro capítulo intitulado “Os primeiros habitantes da terra”, onde é afirmado que “Fósseis do Australopithecus

foram encontrados em diversas regiões da África” (ARRUDA e PILETTI, 2001, p. 08).

A África é mencionada novamente no capítulo terceiro, na abordagem sobre a civilização egípcia. O assunto é tratado em seis páginas e meia. Enfatizam-se na abordagem o processo de formação da sociedade, *a era dos grandes faraós*, a pirâmide social, o sistema econômico, religião, artes e ciências. No final da segunda unidade os autores retomam o assunto com um texto sobre “As mulheres na sociedade egípcia”.

Contudo, apesar de os autores situarem o Egito no Nordeste da África – uma mera informação geográfica – a sociedade é tratada como uma civilização do crescente fértil. Retira-se, com isso, a importância da África como o berço de uma esplendorosa civilização.

Desta forma, os povos africanos não aparecem como protagonistas da história, já que tal protagonismo é atribuído a um conjunto de civilizações situadas em uma ampla região denominada de crescente fértil, localizada quase que em sua totalidade no continente asiático. Percebemos assim um olhar eurocêntrico, hierarquizador que, primeiro atribui o protagonismo histórico à Europa, analisando outras civilizações a partir de valores e visões de mundo europeu. O eurocentrismo toma a cultura europeia como modelo a ser seguido, avaliando as culturas diferentes como atrasadas, subdesenvolvidas. Esse mesmo eurocentrismo é refratário à ideia de que na África possa ter havido uma grande civilização, que o continente africano possa ter sido um dos berços da civilização (ALVES e OLIVEIRA 2010).

Uma nova menção sobre a África só vai ser feita no capítulo setenta e dois, intitulado *A partilha da África e da Ásia*. Pelo título já percebemos que o processo de ocupação do continente africano pelos europeus não mereceu atenção especial dos autores. Ao tratar do neocolonialismo Arruda e Piletti afirmam que:

A partir de meados do século XIX, vários países europeus se encontravam em estado avançado de industrialização. Entretanto, precisavam encontrar fontes de matéria-prima (carvão, ferro, petróleo) e de produtos alimentícios que faltavam em suas terras. Também precisavam de mercados consumidores para seus excedentes industriais, além de novas regiões para investir seus capitais disponíveis – construindo ferrovias, ou explorando minas, por exemplo (ARRUDA e PILETTI, 2001, p. 302).

Notamos que a expansão europeia na África é apresentada primeiro, em termos hierárquicos. Nas palavras dos autores, os estados europeus estavam em estágio *avançado* de industrialização. Se entendermos que industrialização remete a idéia de desenvolvimento, percebemos que a África passa a ser vista como o oposto da Europa. Aquela, atrasada, visto que não é industrializada, e esta, avançada, moderna, desenvolvida.

Segundo, a expansão é apresentada em termos de necessidade, tendo em vista que os estados com industrialização avançada *necessitavam* de fontes de matéria prima para alimentar sua indústria, bem como de mercados consumidores para seus produtos. Por último, os autores apontam para uma “necessidade” dos europeus de investirem os capitais acumulados. Aqui, os europeus quase que são apresentados pelos autores como bem feitos, pois aplicam seus capitais na construção de ferrovias e na exploração de minas. É como se estivessem levando o *desenvolvimento* para o continente africano.

Mais adiante os autores continuam a argumentação da *necessidade* de expansão europeia na África. Para eles a “expansão era indispensável” para que os europeus pudessem investir seus capitais excedentes. Se o investimento fosse feito na Europa, as nações intensificariam a criação de medidas protecionistas ampliando assim a grande depressão. Além disso, argumentam os autores, o crescimento populacional tornava *necessário* o estabelecimento em novas terras (ARRUDA e PILETTI, 2001).

A África vai ser mencionada novamente no capítulo noventa e quatro, intitulado *A descolonização da África e do mundo árabe*. No tópico *Tormenta no continente africano*, os autores enfatizam as estratégias políticas de dominação das potências europeias na África. A descolonização esteve ligada à formação de uma elite africana à moda europeia, que se instrumentalizou com formas de pensamento europeu e, posteriormente, usou esse aprendizado para a luta pela descolonização.

No capítulo quarenta e sete, intitulado: *Resistência e integração: a presença negra na América portuguesa*, os autores começam a tratar da história dos africanos no Brasil. Confere-se uma grande ênfase à forma como os negros eram tratados. As condições de trabalho, os castigos físicos, enfim, representa-se o negro enquanto *mercadoria*, como podemos perceber na citação a seguir:

O escravo africano era considerado por muitos como mercadoria. Chegando em terras americanas, eram exibido em entrepostos comerciais, para o exame minucioso dos compradores (ARRUDA e PILETTI, 2001, p. 200).

Mais adiante os autores procuram ressaltar a vigilância sobre os africanos escravizados bem como os castigos aos quais eram submetidos os escravos que conseguissem ou tentassem livrar-se do aparato de poder, como demonstra a citação a seguir.

Os senhores mantinham vigilância permanente sobre eles. Os deslizes podiam implicar severos castigos, como o tronco, em que o escravo, preso pelas pernas, era açoitado com o bacalhau, chicote que abria fendas na pele, nas quais se punha sal. O *viramundo*, instrumento de ferro, prendia mãos e pés. Havia ainda a gargalheira, colar de ferro com vários braços em forma de gancho. Faltas mais graves podiam merecer penas mais cruéis ainda, como a castração, amputação de seio, quebra de dentes a marteladas e emparedamento vivo (ARRUDA e PILETTI, 2001, p. 200).

Não negamos que seja importante falar sobre a crueldade que foi a escravidão praticada no Brasil. Contudo, a forma como ela é representada no livro não deixa espaço para a luta do povo negro contra sua condição. As diversas formas de resistência, as estratégias de homens e mulheres, as fugas, os assassinatos de senhores, não receberam atenção especial dos autores. Apenas a fuga para Quilombos foi mencionada em um subtópico intitulado *Os quilombos*.

Os autores não referenciaram as confrarias e as festas como práticas importantes de resistência. De acordo com Del Priore (2006) as confrarias exerciam papel importante entre negros escravizados, pois procuravam diminuir os malefícios do sistema escravocrata através do enfrentamento de situações limites de injustiça. As festas, de acordo com Del Priore (2006) mostram que os grupos escravizados souberam encontrar espaço na cultura branca para realizarem suas próprias representações do mundo e da cultura. Até mesmo as atividades lúdicas muitas vezes serviam para que os africanos escravizados pudessem realizar práticas disfarçadas de rituais religiosos, mostrando-se assim como um importante meio de resistência (TINHORÃO, 2000).

A pouca importância conferida as práticas de resistência, causa a impressão que não houve resistência à violência da escravatura, que os negros suportaram

resignadamente a condição de estar sendo escravizados, que a resistência era algo esporádico, que acontecia em raras ocasiões. Tal perspectiva afasta-se daquela expressa por Albuquerque e Filho:

As sociedades escravistas na América foram marcadas pela rebeldia escrava. Onde quer que o trabalho escravo tenha existido, senhores e governantes foram regularmente surpreendidos com a resistência escrava. No Brasil, tal resistência assumiu diversas formas. A desobediência sistemática, a lentidão na execução das tarefas, a sabotagem na produção e as fugas individuais ou coletivas foram algumas delas. Fugir sempre fazia parte dos planos dos cativos (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006, p. 117).

No tópico *Heranças da escravidão africana: diversidade étnica e desigualdade*, os autores enfatizam muito mais a miscigenação étnica do que as contribuições culturais dos povos africanos. Na verdade, a contribuição cultural só foi mencionada em um único parágrafo, destacando-se tão somente a herança religiosa, que, inclusive, os autores não se dão o trabalho de abrir uma discussão em torno dessas religiões no sentido de produzir um conhecimento ou um debate que torne evidente tal herança.

Ainda a respeito da religião, no capítulo setenta e cinco, intitulado *A cultura brasileira na época do império*, é afirmado que:

Em cidades como Salvador e Rio de Janeiro, a mistura da religião católica com rituais africanos deu origem a diferentes cultos afro-brasileiros, como a Macumba e a Umbanda. Dessa mistura de culturas nasceram ainda danças e músicas populares, características da região (ARRUDA e PILETTI, 2001, p. 316).

O problema verificado por nós na citação acima está na terminologia utilizada para definir as religiões de matriz africana. O termo *macumba* é entendido no censo comum como uma prática de rituais mágicos destinados a fazer o mal para alguém. Aliás, quando se quer desqualificar uma pessoa por pertencer a alguma religião afro-brasileira, costuma-se chamá-la de *macumbeira*. Além disso, está implícito que o autor chamou de *macumba* aquilo que na verdade é definido como *umbanda*. *Macumba* é um termo utilizado para designar pejorativamente o praticante de alguma religião de matriz africana. Fica claro assim a falta de cuidado dos autores

no uso do conceito, ressaltando-se, dessa forma, certo desconhecimento dessas religiões e do vocabulário utilizado.⁶

Machado (2012) afirma que no final da primeira metade do século XIX a *macumba* passou a ser designada com o termo de *umbanda*. Contudo, devido a sua arquitetura e estética que a diferencia de outras práticas religiosas de matriz africana, autores contemporâneos passaram a designá-la de *umbanda/quimbanda* (MACHADO, 2012). Todavia, devido a um processo histórico no qual a cultura negra e, em especial as religiões de matriz africanas sofreram preconceitos e ataques de diversos setores da sociedade, procuraram utilizar denominações às quais não haviam dado significados pejorativos. Por isso que não é comum que casas religiosas se auto-denominem de macumba ou quimbanda (MACHADO, 2012). Prandi (1991) afirma que uma das características da *umbanda* é a sua *universalidade*. A umbanda nasceu sem limites geográficos, manipulando a mitologia dos orixás, incorporando elementos kardecistas e adotando uma ética muito próxima a do cristianismo católico (PRANDI, 1991). Em sua reflexão, Prandi (1991) diferencia sempre o candomblé da umbanda, apontando como um dos elementos de diferenciação, entre outros, o sincretismo que seria característico da *umbanda*. Notamos que Prandi (1991) não utiliza a designação *macumba* para referir-se à umbanda ou ao candomblé.

A história escrita na obra *toda história* constitui-se como uma narrativa dos vencedores, uma narrativa da identidade europeia. Não é uma história interessada em arrebatá-lo dos domínios do esquecimento tudo o que teria podido ser *uma outra história* (THOMPSON, 1987, p. 13).

⁶ - Tomamos o cuidado de conferir a definição do termo macumba que, no dicionário quer dizer: 1. Culto de origem africana com influências católicas e espíritas, que se desenrolam em meio a danças, cânticos e rituais, ao som de instrumentos de percussão. 2. Embrulho com farofa e azeite-de-dendê e restos de galinha, que, acompanhado de uma garrafa de cachaça, charutos e tocos de velas acesos, é depositado em certos lugares, sobretudo em encruzilhadas. 3. Nome de um instrumento musical de percussão de origem africana. 4. Filha-de-santo do culto Banto, que recebe vários santos, ao invés de um santo específico. O dicionário pesquisado é da editora Larrousse Cultural e possui edição de 1999. Percebemos que, a despeito da polissemia do termo, o dicionário forneceu definições que se aproximam muito das que circulam no senso comum. Para não ficarmos só com a definição do dicionário, pesquisamos vídeos na Web com o intuito de melhor definir o conceito. Assim, encontramos um vídeo em que uma autoridade no assunto afirma que macumba é a forma como, no senso comum, as pessoas definem os praticantes de religiões afro-descendentes. Este vídeo está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ItYW8ISwL8s>.

A história de sangue e fogo dos movimentos de emancipação social, as lutas do povo negro, sua resistência à opressão foram silenciadas. A narrativa encontrada no livro obscurece a atuação [desses] sujeitos e o grau com que contribuíram com esforços conscientes no fazer-se da história (THOMPSON, 1987, p. 13).

Todavia, o obscurecimento da história afro-brasileira e africana denota o que Foucault chama de *interdição*. Na ótica de Foucault (2006):

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo, controlada, selecionada organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função de conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2006, p. 09).

Um dos procedimentos identificados por Foucault para o controle do discurso diz respeito à proibição de falar qualquer coisa, de qualquer forma, em qualquer lugar, prática que o pensador Frances denomina de *interdição*. As interdições mais comuns, de acordo com Foucault (2006), são: o *tabu do objeto*, o *ritual da circunstância*, e o *direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala* (FOUCAULT, 2006, p. 09).

O primeiro está ligado à idéia de que não se pode falar de qualquer coisa, nem tudo pode entrar na ordem do discurso, é preciso silenciar a respeito de determinados domínios. Aplicando esse pensamento ao nosso estudo, podemos inferir que a história da África e dos afro-brasileiros não encontra espaço no livro *toda História* em virtude da idéia de que a gênese da sociedade brasileira remete a matrizes européias e não africanas. Desta forma, o *discurso autorizado*, que confere o *privilégio ao sujeito que fala*, não pode permitir que se forme uma narrativa sobre sujeitos a respeito dos quais se deve silenciar.

Quando ao sujeito silenciado é dado espaço na narrativa, este aparece sob o signo da negatividade. Santos (2009) mostrou no livro *O poder dos candomblés* que desde finais do século XIX que elementos culturais de origem africana eram sempre associados a atraso, ignorância, barbárie, falta de civilização. Amparado em discursos de jornais, Santos mostrou que as elites brasileiras acreditavam que o desenvolvimento do Brasil só iria ocorrer se os elementos africanos presentes em nossa cultura fossem eliminados (SANTOS, 2009).

A xenofobia fazia-se sentir com particular empenho no campo da religião. Denominadas de *missas negras*, as práticas religiosas verificadas nos rituais da religiosidade de matriz africanas eram vistas como demoníacas, e os religiosos como adoradores do demônio. Esse modo de perceber a religiosidade negra se perpetuou por todo o século XIX, existindo leis ainda na década de setenta que tornava crime as práticas religiosas de matriz africana.

De acordo com Silva (2010) as primeiras décadas do século XX foram marcadas pela discussão sobre raça e miscigenação no Brasil. Esse debate, afirma Silva vinculava o conceito de etnia à perspectiva de progresso político, social e econômico. Desse debate participavam intelectuais de diversos campos, como da literatura e das ciências sociais (SILVA, 2010). Muitas das conclusões oriundas desses debates fundavam-se na idéia de que *a fusão entre espécies radicalmente incapazes* não torna possível uma raça que forme uma civilização (SILVA, 2010, p. 26). O pessimismo desses teóricos originava-se da constatação da presença de raças inferiores – negra e índia – no Brasil que constituíam-se como entraves para o desenvolvimento de uma civilização em moldes europeus.

Capítulo III

Avanços da lei

A primeira obra a que nos propomos a analisar é *História para o ensino médio*, da consagrada editora Saraiva. O livro faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁷ 2015, do Ministério da Educação. De autoria de Marco Napolitano e Mariana Villaça, a obra está dividida em três volumes, correspondentes ao primeiro segundo e terceiro ano do ensino médio.

O volume I está dividido em quatro unidades e quatorze capítulos. Na abertura de cada unidade é “*apresentado um texto e algumas imagens que sintetizam os temas, problemas e questões... [encontrados] no capítulo* (NAPOLITANO E VILLAÇA, 2013, p. 04).

Os autores conferem espaço à temática africana no capítulo doze, intitulado *África, Ásia e suas conexões*. A estratégia de abordagem consiste em mostrar as visões eurocêntricas sobre o continente e seus habitantes, e depois a produção de uma argumentação que questione, desconstrua percepções estereotipadas. Os autores abrem o capítulo com uma citação de Montesquieu, para quem os indianos possuem costumes bárbaros e praticam ações atroz, e os africanos são bárbaros e selvagens (MONTESQUIEU, apud NAPOLITANO e VILLAÇA, 2013).

As citações são usadas pelos autores com o objetivo de iniciar uma argumentação no sentido contrário. Para tanto, iniciam chamando a atenção para a diversidade étnica e climática do continente africano, destacando a interação entre grupos humanos e paisagens locais, como desertos, savanas, florestas equatoriais e litoral. Com isso, desconstrói-se o mito de que o continente africano é homogêneo nos aspectos físicos, climáticos, demográficos e étnicos (NAPOLITANO e VILLAÇA, 2013).

⁷ De acordo com o MEC (Ministério da Educação): O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o *Ministério* da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391:pnld&catid=318:pnld&Itemid=668.

No mesmo capítulo os autores continuam o questionamento a respeito de imagens estereotipadas sobre os povos africanos. Afirmam que construiu-se uma visão de que era um continente fragmentado em *pequenas formações sociopolíticas*, denominadas tribos. Contudo, afirma Napolitano e Villaça, *a história africana está repleta de sociedades e reinos com maior ou menor grau de centralização, os quais, em certos casos se sobrepunham às organizações formadas por famílias, clãs e tribos* (NAPOLITANO e VILLAÇA, 2013, p. 212).

A argumentação acima possibilita a entrada no assunto dos *Grandes reinos da África*, onde destacam-se referências aos reinos de Gana, Mali, Songai, Congo, Monomopata e Etiópia. Os autores destacam aspectos como localização, formação, cultura e economia de cada um dos reinos citados.

Não há dúvidas de que houveram avanços significativos na inclusão de conteúdos de temática africana em livros didáticos após a implantação da lei 10.639. Se compararmos o livro que ora avaliamos com a obra que foi tomada como objeto de análise no capítulo anterior, os avanços foram significativos, pois no livro *Toda a História*, praticamente, não figura a história dos povos africanos.

Contudo, os autores abordam a história dos seis reinos africanos referidos acima em uma página e meia. Questionamos se seria possível a abordagem da história – milenar – desses reinos em um número tão insignificante de páginas e, se é possível, que tipo de história seria essa. Tal abordagem constitui-se ainda como problemática, a medida que os autores se propõem a abordar as sociedades de cada reino em seus vários aspectos, econômicos, políticos e culturais.

A complexidade dos reinos africanos, bem como sua grandeza é negligenciada. A esse respeito, Serrano e Waldman (2007), afirmam que no tempo das *grandes descobertas*:

O Mali era um império indiscutivelmente próspero. Além da grande produção agrícola, da criação, pesca, caça, artesanato e do comércio, a mineração do ouro, retirados dos fabulosos veios de Galan, do Burée e do Bamouk, era realizada em escala verdadeiramente prodigiosa (SERRANO e WALDMAN 2007).

Observamos ainda que assuntos como religião e comércio são retomados nas páginas seguintes. Contudo, a história africana passa a ser tratada em conexão com

a Ásia, enfatizando-se as relações comerciais e as influências dos Árabes, sobretudo no campo religioso (islamização) sobre os africanos. Neste ponto, os autores cometem os erros que criticaram no início do capítulo, tratando os diferentes povos como homogêneos do ponto de vista religioso através de conceitos como *religião africana* ou *arte africana*.

O segundo volume da obra, destinado ao segundo ano do ensino médio, também apresenta-se dividido em quatro unidades, compondo, contudo, dezoito capítulos. A história africana é referenciada apenas no capítulo 17, intitulado *Imperialismos*. Apesar de os autores apresentarem de forma crítica a política imperialista europeia, que resultou na partilha do continente africano entre países europeus, o que se sobressai é uma atitude ativa, conquistadora do povo europeu. As próprias terminologias, como *potências europeias* remetem à idéia de super nações, super avançadas, ao lado de povos divididos e isolados, desorganizados politicamente, sendo, por isso, – facilmente – conquistados.

Acreditamos que é importante referenciar as atrocidades europeias no continente africano. Faz-se também necessário apontar a superioridade técnica dos europeus sobre povos de outros continentes, afinal, em última instância, foi isso que possibilitou aos europeus o seu domínio sobre outros povos. Contudo, tão importante quanto mostrar o papel ativo dos europeus, é mostrar os africanos resistindo à dominação por diversos meios. Os autores não concedem espaço para a resistência africana, reservando para este assunto, apenas um parágrafo para tratar das formas de resistência africana e asiática.

Quanto à história afro-brasileira, Napolitano e Villaça, (2013) no volume citado acima, iniciam o assunto tratando da escravidão. A página que trata do assunto apresenta um mapa indicando os vários pontos da África onde os africanos eram capturados. Desta forma, os autores chamam a atenção para a diversidade étnica de povos africanos que vieram para o Brasil. Contudo, os autores conferem pouca atenção ao papel ativo dos africanos escravizados, reservando menos de uma página a resistência escrava, afastando-se assim de um dos aspectos da lei que põe ênfase na *luta do povo negro* pela emancipação em território brasileiro.

Além disso, analisando-se o índice do livro, percebemos que a proposta dos autores é apresentar a história do século XVI ao XIX, pois o primeiro capítulo intitula-se *A colonização da América portuguesa* e o último intitula-se *Os trabalhadores se organizam*. Dentro desta periodização torna-se possível inserir o processo de luta do

povo negro no Brasil que resultou na abolição da escravatura no século dezenove. Todavia, os autores limitam-se a tratar do assunto em dois tópicos onde, juntando-se os escritos dos dois, temos no máximo uma página. A história rica do movimento abolicionista é praticamente esquecida, negligenciando-se assim uma importante faceta da história do povo negro no Brasil.

Os autores não incluíram também as importantes revoltas negras ocorridas no Brasil durante a primeira metade do século XIX, como afirma Albuquerque e Filho:

Durante a primeira metade do século XIX, os escravos da Bahia ficaram conhecidos em todo país pelas rebeliões que promoviam. Eles deixaram claro que não iam se sujeitar sem luta (ALBUQUERQUE e FIALHO, 2006, p. 136).

As representações do mundo social não são discursos neutros, fundamentados exclusivamente na razão (CHARTIER, 1990). Elas legitimam práticas, estratégias de dominação de um grupo sobre outro. Ao falar do mundo social, as representações produzem efeitos na *realidade*. Sublinhar a passividade do povo negro no período escravista, ou deixar de referenciar as práticas de resistência dos africanos escravizados acaba por induzir um pensamento de que o povo negro estava acomodado à escravidão.

No capítulo intitulado *Cultura e identidade no império do Brasil*, negligenciam-se nomes importantes da literatura afro-brasileira como o de José do Patrocínio (1853-1905), importante jornalista e orador dedicado à causa abolicionista. De acordo com Pereira⁸, Patrocínio escreveu obras em prosa de caráter realista, onde evidenciou sua intenção de analisar importantes questões sociais.

O volume III da referida obra apresenta seis unidades subdivididas em vinte capítulos. A história da África é referenciada no capítulo 12 com o título de *Descolonização na Ásia e África*. A abertura do capítulo se dá com um trecho do discurso de Patrice Lumumba, líder anticolonialista do Congo. A intenção dos autores é mostrar o papel ativo dos africanos no processo de descolonização, evitando-se dessa forma, a idéia de que ela ocorreu por uma atitude de benevolência europeia. Contudo, mais uma vez pouco espaço é dado para a

⁸ - Disponível em: LITERAFRO - www.lettras.ufmg.br/literafro

atuação do povo africano na luta pela liberdade, pois o assunto é tratado em poucas páginas, reservando-se poucos parágrafos de caráter meramente descritivo para representar o processo de descolonização.

Não há espaço para a luta anticolonial dos africanos no decorrer do século XX, como o movimento Pan-africanista. De acordo Chanaiwa (2010), esse movimento nasceu no Novo Mundo, nos séculos XVIII e XIX, em favor da luta dos negros pela libertação, contra a dominação e a exploração dos brancos. Estes movimentos traduzem-se pelo separatismo religioso afro-americano. No próprio continente africano, o pan-africanismo, como movimento de libertação remonta a invasão da Etiópia pelos fascistas italianos em 1935, assim como ao quinto Congresso Pan-africano reunido em Manchester, em outubro de 1945. Neste congresso, pela primeira vez, durante toda a história do movimento pan-africano, os representantes africanos eram os mais numerosos e os debates envolveram, essencialmente, a libertação da África (CHANAIWA, 2010).

Ainda falando do Pan-africanismo, podemos perceber abaixo na pauta de reivindicação do congresso de Manchester que esse movimento constituiu-se como uma vigorosa prática de resistência, bem como de respeitável movimento emancipacionista. Na pauta nota-se também uma contundente reivindicação de direitos sociais.

1. A emancipação e a total independência dos africanos e dos outros grupos raciais submetidos a dominação das potências europeias, as quais pretendiam exercer, sobre eles, um poder soberano ou um direito de tutela;
2. A revogação imediata de todas as leis raciais e outras leis discriminatórias;
3. A liberdade de expressão, de associação e de reunião, bem como a liberdade de imprensa;
4. A abolição do trabalho forçado e a igualdade de salários para um trabalho equivalente;
5. O direito ao voto e a elegibilidade para todo homem ou mulher com idade a partir de vinte um anos;
6. O acesso de todos os cidadãos a assistência médica, a seguridade social e a educação (CHANAIWA, 2010, p. 899).

Assim, não podemos deixar de apontar a omissão dos autores no que diz respeito à inclusão desse movimento no livro didático. Sua não inserção não contribui para uma reescritura da história negra.

A outra coleção que nos propomos a analisar é *Ser protagonista*: história, obra coletiva produzida sob responsabilidade editorial de Valéria Vaz.

Licenciada em história pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e professora do ensino fundamental, Valéria também é mestra em Artes Visuais, e especialista em Linguagens Visuais pela Faculdade Santa Marcelina (FASM), além de ser editora de livros didáticos (VAZ, 2013).

O volume I, destinado ao primeiro ano do ensino médio apresenta três unidades subdivididas em 20 capítulos. No geral os textos apresentados no livro são curtos e divididos em vários subtópicos, sempre complementados com imagens com valor ilustrativo do assunto tratado nos textos. Através de esquemas, os assuntos são simplificados, ganhando assim um grande valor didático.

Na apresentação, a equipe editorial expressa sua concepção de história bem como o papel que o ensino da disciplina deve desempenhar. Nas palavras da equipe: *O estudo da história nos ajuda a entender nosso tempo, nossa realidade e nosso lugar no mundo* (VAZ, 2013, p. 03). O conceito de história possui duas dimensões (SILVA, 2014). O primeiro está relacionado a vivência humana, aos acontecimentos do dia a dia, aquilo que efetivamente ocorre às pessoas, as lutas, às transformações. O segundo diz respeito ao conhecimento que é produzido sobre o passado, a forma como os acontecimentos, o vivido passado está representado nos livros, nas narrativas que se produzem sobre o passado. Protagonismo diz respeito ao papel que cada grupo, indivíduo assume nas narrativas sobre o vivido passado. Quando se ressalta uma atitude de ação, de luta, de conquistas de determinado grupo social e/ou indivíduo nas narrativas sobre o passado, dizemos que houve protagonismo de tais sujeitos, quando o que ocorre é o contrário, quando sublinha-se a passividade, a inação, podemos afirmar que não houve protagonismo.

A equipe se propõe a mostrar a história como um processo dinâmico, resultado da interação entre grandes estruturas “sociais, políticas e econômicas e as experiências concretas das pessoas vivendo seu dia a dia em sociedade”, enfatizando as escolhas das pessoas na construção de seu destino e, assim, apontando para o *protagonismo* referenciado no título da coleção.

O objetivo dos autores da coleção é situar historicamente os educandos na comunidade da qual faz parte, levando-os a conhecer os diversos agentes que participaram ativamente da construção da história, fazendo com que se reconheça no presente o resultado dos processos originados no passado (Vaz, 2013, p. 03).

Com base no exposto acima, questionamos se o protagonismo propalado pelos autores estende-se aos povos africanos e afro-descendentes. Qual o espaço que é conferido a esses povos na coleção, e como eles são representados?

No capítulo três do Volume I os autores introduzem a temática da África. Interessante perceber que o Egito não é mais tratado como uma civilização do Crescente Fértil. O deslocamento é feito no próprio título do capítulo *África Antiga*. Assim, o continente africano é dotado do mesmo valor de outros continentes por abrigar civilizações antigas. A idéia é que na África houve civilização na antiguidade, isto se torna claro no título do capítulo. A civilização africana ganha o mesmo valor de civilizações européias como *A Grécia Antiga*, por exemplo.

A idéia expressada acima pode parecer banal, mas se formos comparar com obras que tratam do Egito como uma civilização do crescente fértil, percebemos que, nessas obras, tanto a importância da civilização egípcia é reduzida, quanto a importância da África enquanto berço de uma civilização. Na abordagem tradicional, o Egito é representado como apenas mais uma civilização que brotou no crescente fértil e a África como espaço geográfico cujo mérito diz respeito apenas a uma porção “fértil” situada dentro da região referida.

Além disso, não é só o Egito que aparece no capítulo referido acima. O livro que ora analisamos, semelhante à maioria das obras enviadas pelas editoras para professores da rede pública de ensino, introduz também o estudo do *Reino de Cuxe* e o Império de Axum em uma parte do capítulo sobre *África Antiga*. A abordagem destaca o protagonismo desses povos principalmente nas atividades comerciais, no caso dos cuxitas, como podemos perceber adiante.

As trocas comerciais realizadas pelos cuxitas eram responsáveis pelo intercâmbio entre os povos que viviam nas savanas e florestas de regiões centrais da África e na região da costa Mediterrânea...O solo cuxita era rico em pedras preciosas e metais como ouro e ferro. A condição natural favoreceu o domínio de técnicas de metalurgia, com as quais eram produzidos arados, espadas e enxadas que se tornavam itens de destaque nas trocas comerciais (VAZ, 2013, p. 56).

O texto acima desfaz ideais preconcebidas sobre a “inferioridade dos povos africanos”, tão propaladas em literaturas diversas e criada e alimentada por europeus com intuito de exercer seu domínio sobre esses povos.

O mesmo protagonismo é verificado sobre os axunitas, onde se destacam atividades comerciais com povos de regiões distantes praticadas por meio da navegação.

Os marinheiros axunitas conheciam a dinâmica dos ventos que atingiam o mar vermelho e oceano Índico, por isso conseguiam navegar com rapidez e segurança até portos distantes. Garantiam também a segurança da região, combatendo piratas que ameaçavam a estabilidade comercial (VAZ, 2013, p. 58).

Percebemos assim uma nova forma de abordar a história dos povos africanos, pois começam a aparecer como sujeitos agindo na e sobre a história. Em livros mais tradicionais, quando se fala em navegação na antiguidade, apenas os fenícios e os gregos são apresentados como grandes navegadores. A citação acima faz aparecer novos sujeitos capazes de realizar tal façanha. Desconstrói-se assim, vários preconceitos sobre esses povos, bem como visões forjadas pelos europeus que apresentavam esses povos como atrasados e incapazes de atingir algum grau de “civilização”.

O volume II da obra trata da história negra no Brasil no capítulo 6, cujo título é *Escravidos e senhores na América portuguesa*. Boa parte do conteúdo do capítulo é destinado à descrição das atividades econômicas realizadas na colônia no período colonial. Uma página é dedicada à textos que falam sobre *As várias etnias africanas*, onde aponta-se para a diversidade de povos que foram transportados para a América no período colonial.

Ainda nessa página é tratado o assunto do transporte dos africanos escravizados em um pequeno texto sub-intitulado *Os tumbeiros*. Na mesma página temos uma breve referência às relações hierárquicas no período colonial, texto introduzido com o sub-título *Hierarquia*. Mais adiante, com o subtítulo *Quilombos*, a equipe trata do assunto *resistência* escrava. Este tema é abordado em apenas três parágrafos.

Neste ponto a equipe editorial da SM editora reduz consideravelmente o protagonismo da população negra no período da escravidão. Notamos que o direito de falar não é conferido a brancos e negros de forma proporcional. O que aparece no capítulo acaba sendo a fala do homem branco, europeu, colonizador, senhor. São as atividades econômicas idealizadas, pensadas, postas em prática pelo

colonizador *empreendedor*, onde o africano aparece apenas como instrumento explorado, utilizado pelo homem branco. O protagonismo negro poderia aparecer na seção resistência escrava, onde os autores poderiam ter conferido o direito de fala às diversas etnias africanas e dado ênfase as suas revoltas, estratégias de resistência, a sua luta pela liberdade e revoltas contra o cativo.

No capítulo oitavo do volume II intitulado *A exploração do ouro na América portuguesa* os autores introduzem uma longa discussão sobre o povoamento dos sertões a partir de expedições exploratórias. O povoamento, de acordo com a equipe idealizadora da obra, ocorreu através de atividades econômicas, como a extração do ouro nas Minas Gerais. Nesse capítulo os autores ainda falam sobre *A sociedade colonial*, mostrando como esta estava organizada em relações hierárquicas. Concluem que cerca de 70% da população da região das minas era composta por pessoas escravizadas.

Todavia, os negros só aparecem na condição de números. Não há uma discussão cuidadosa sobre essa população, que mostre suas práticas culturais, formas de sobrevivência e estratégias de resistência. Os autores limitam-se a fornecer informações sobre os trajes da mulher negra nesse período em uma seção intitulada *A identidade das escravizadas africanas*. Mesmo assim, o texto apresenta apenas três parágrafos.

Contudo, os organizadores da obra parecem querer se redimirem no final do capítulo em uma seção cujo título denomina-se *História e língua portuguesa*. No sub-título *O passado africano* os autores afirmam que:

A África é o continente de mais antiga ocupação pelos seres humanos, tendo sido o lugar de desenvolvimento de grande parte do conhecimento da humanidade. As culturas agrícolas e pastoris tiveram desenvolvimento importante em solo africano. As culturas das manufaturas e das artes também foram intensamente processadas pelos diversos povos africanos. No campo da filosofia, da matemática e da cultura letradas, a África precede outros continentes, realiza um significativo e inesgotável acervo. A realização de cidades, reinos impérios sistemas comerciais faz parte do passado africano em todas as regiões do continente (VAZ, 2013, p. 98).

Apesar de a citação mostrar um grande avanço no que diz respeito à forma de representar o continente africano, apresentando-o como berço de diversas realizações importantes para a humanidade, os autores tratam aquilo que deveria

ser o aspecto principal do capítulo, como sendo um aspecto secundário. O legado africano deve ser representado como o eixo norteador do capítulo, o que deve ser mostrado. Da forma como foi posto, o legado africano aparece como algo à margem, pouco importante.

Além disso, apesar de a citação fazer referência a cidades importantes na antiguidade que faziam parte do passado africano, aparece uma fotografia tirada em 2010 que representa moradores de Lalibela na Etiópia. Nesta fotografia aparece ao fundo uma paisagem campestre e, ao centro, quatro pessoas idosas, vestidas com trajes que lembram vestimentas camponesas. Essas pessoas seguram uma espécie de cajado, causando a impressão de que estão em uma atividade de pastoreio. Reforça-se aqui a idéia de que na África não existem cidades, cristalizando imagens do continente que o associa ora a selvas, onde habitam as tribos africanas, ora ao campo, pois mesmo em uma fotografia tirada em um centro urbano, a cidade não aparece.

Laranjeira (2001) refere uma fase literária das antigas colônias portuguesas na África, existente a partir da década de 1950, cuja característica era a representação da africanidade. Nessa literatura, afirma Laranjeira, os escritores assumiram orgulhosos sua negritude e os valores de sua raça, partindo na busca das culturas tradicionais (essencialmente tribais) relativas ao mato e ao campo, em uma estética de reencontro ideal com as origens, de retorno com um passado glorioso, utopia da felicidade perdida, à semelhança de um resgate rousseauoniano. O olhar que sobressai nessas perspectivas acaba sendo aquele referido por Candido (2006), qual seja, o do europeu, branco, “civilizado”. O africano aparece como o reverso, o *outro, o bom selvagem*.

Apesar da importância de reconhecermos a preservação de tradições milenares em algumas regiões do continente, levando-se, todavia, em consideração que as tradições referidas são *dinâmicas* (SERRANO e WALDMAN 2007), faz-se necessário também uma discussão acurada sobre o conceito de *tradição*, tendo em vista sua problematicidade.

Serrano e Waldman (2007) assinalam que a modernidade tem sido percebida pelas ciências sociais como uma *sociedade geradora de um enquadramento técnico e unificador, grafada, via de regra, como ocidental* (SERRANO e WALDMAN 2007, p. 127). Os autores ainda ressaltam, na esteira de Giddens (1991) que a modernidade respalda um modo de vida que desvencilhou a humanidade de todos

os tipos tradicionais de ordem social, econômica e política. O conceito de tradição, ainda com base nos argumentos de Serrano e Waldman (2007), passa a ser visto em oposição ao conceito de modernidade. Em uma perspectiva menos crítica, modernidade passa a representar avanço, atualização, superioridade técnica – em uma era de divinização da técnica –, progresso. Tradição passa a ser remetida a atraso, ignorância, superstição (SERRANO e WALDMAN 2007). Com base no exposto, concluímos que a associação da África a tradição, sem a devida reflexão, ocasiona conseqüências negativas para os povos desse continente.

Outra coleção que avaliamos é da editora FTD. Os autores são Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg. A obra apresenta-se dividida em doze unidades. Cada unidade está dividida em seções que são iniciadas com um título. Os textos são fragmentados em pequenas unidades e são sempre precedidos por subtítulos, conferindo leveza à leitura e um grande valor didático.

Os autores dedicam o capítulo quatro, intitulado *O continente africano* ao estudo da África. Neste capítulo, os egípcios são tratados como uma civilização africana. São dedicadas oito páginas ao estudo dessa civilização.

Um olhar sobre o índice da obra revela que são tratadas temáticas que abordam a *Unificação do Estado egípcio*, *A religiosidade egípcia*, *As pirâmides e a vida às margens do Nilo*. Na mesma unidade os autores abordam o assunto relativo ao Império de Cuxe e do reino de Axum. Três páginas no total são destinadas ao assunto, número insuficiente, tendo em vista a complexidade das civilizações referidas acima. Comparando o número de páginas destinadas a falar sobre os egípcios com a quantidade de páginas dedicadas ao estudo dos antigos romanos, vemos uma grande disparidade. Quinze páginas são destinadas a tratar dos egípcios, axunitas e cuxitas em seu conjunto, ao passo que vinte e uma são reservadas para os antigos romanos.

Na apresentação os autores afirmam que sua proposta é a produção de um *conhecimento [que] nos ajuda a compreender as raízes históricas da realidade atual e desenvolver...uma visão mais crítica da sociedade em que vivemos* (PELLEGRINI, DIAS E KEILA, 2013, p. 03). Vemos assim uma disparidade entre a proposta dos autores e a forma como são apresentados os conteúdos, pois esforça-se por mostrar as contribuições dos romanos e não por mostrar o quanto outros povos fora da Europa contribuíram.

A obra não abre espaço para falar sobre as grandes contribuições da civilização egípcia para a humanidade, ao passo que no capítulo sobre os gregos antigos são dedicadas seções inteiras sobre suas contribuições para a história. Filosofia, artes, ciências, a democracia, são elementos elencados pelos autores como herança grega para a humanidade.

Percebe-se desta forma, que a obra ainda é estruturada com base em uma idéia arraigada de que só o Ocidente contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de instituições apreciadas no presente, como a democracia, considerada uma instituição política avançada.

A África volta a ser objeto de análise na unidade doze, sob o título de *Os povos africanos*. Nesta unidade trata-se dos grandes impérios africanos como o reino do Mali e o reino de Gana. Vemos que o espaço aberto ao assunto é insuficiente, já que são poucas páginas dedicadas a dois grandes reinos. Os autores limitam-se, praticamente a registrar a existência dos dois reinos citados.

A coleção *Conexões com a História*, da editora Moderna, apresenta no volume II 13 capítulos agrupados em três unidades. O volume II mostra um maior avanço no que diz respeito à abordagem dos africanos no Brasil.

O assunto é abordado em 14 páginas, onde se procura criar uma visão geral sobre o que foi a escravidão, bem como a vida escrava, trabalho, relações entre senhores e escravos. O avanço que percebemos no que diz respeito à lei 10.639 é verificado no espaço destinado às formas de resistência escrava. Neste espaço, os autores procuraram enfatizar as diversas formas de resistência, com destaque para a fuga dos negros escravizados para quilombos (ALVES E OLIVEIRA, 2013, p. 58-59).

O assunto foi desenvolvido em duas páginas e, nelas, várias formas de resistência foram elencadas, como festas populares, enfatizando que com as práticas de resistência, os negros puderam construir uma identidade cultural fora do continente africano. A população negra, desta forma é apresentada como protagonista (ALVES E OLIVEIRA, 2013, p. 58-59).

O volume três aborda a África em um tópico intitulado *A expansão europeia na África*. Neste capítulo os autores procuram mostrar o protagonismo europeu no continente africano, eximindo-se de abordar a resistência africana. A leitura do capítulo causa a impressão de que não foi esboçada nenhuma reação ao domínio estrangeiro. Não mostra as negociações que os próprios chefes africanos faziam

com chefes de estado europeus. Não procuram mostrar que a dominação não foi pacífica, como sugerem as abordagens produzidas na obra.

No tocante à resistência africana ao neocolonialismo Hassan afirma (2010) que:

As reações começaram em 1881 com o levante militar no Egito e continuaram em algumas partes da região até os anos de 1920. Jamais, na história da África, um povo lutou tão aguerridamente para defender sua liberdade, soberania, e, sobretudo religião e cultura (HASSAN, 2010, p. 73).

Sublinhamos, contudo, que as reações ao domínio estrangeiro não ocorreu só no Egito. Ranger (2010) afirma que a resistência ocorreu de forma generalizada em toda a África e tiveram importantes conseqüências em seu tempo e notáveis ressonâncias na contemporaneidade (RANGER, 2010).

Ainda no tocante à resistência africana ao imperialismo, Said (2011) afirma que a chegada do homem europeu provocou resistência em todos os lugares do mundo onde ele chegou. As formas de resistência foram diversas. Além da resistência armada, a resistência cultural com a afirmação de identidades nacionais, deram a tônica ao lado da resistência política com a criação de partidos e associações com o objetivo de autodeterminação e de independência nacional (SAID, 2011).

História em Movimento faz parte da coleção da editora Ática, cujos autores são Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi. A obra apresenta-se dividida em cinco unidades somando-se trinta capítulos no total.

O volume I da obra apresenta um avanço no que diz respeito a lei 10.639. O capítulo I cujo título é *África, berço da humanidade* embasa-se na teoria de que o ser humano surgiu nesse continente, apontado assim para o protagonismo africano e questionando teorias religiosas que negam a importância do continente.

O capítulo cinco intitula-se *Na terra dos Faraós* e trata da civilização egípcia. Os autores situam essa civilização no continente africano mostrando sua importância enquanto um dos berços da civilização humana. No capítulo 19 os autores abordam os assuntos referentes aos reinos africanos como o reino de Cuxe, de Axum, do Sahel, a civilização ioruba e os bantos. Apesar de o espaço destinado ao tratamento desses assuntos ser reduzido, a obra expande o olhar sobre o

continente, apresentando outras civilizações e ampliando o conhecimento relativo à África.

A coleção *História em debate*, lançada pela Editora do Brasil, cujos autores são Renato Mocellin e Roseane de Camargo, apresenta 10 capítulos no volume I. A obra não inclui nenhum capítulo sobre história da África ou dos africanos no Brasil. Talvez, a ausência desses conteúdos seja devido à proposta dos autores, qual seja, a de trabalhar com um eixo temático, que no caso do volume I dessa coleção é a terra e as desigualdades em torno de sua posse (MACELLIN e CAMARGO, 2013).

Contudo, algumas seções do livro destinam reflexões sobre as populações negras no Brasil. Interessante notar que algumas dessas seções são acompanhadas de gravuras que mostram pessoas escravizadas em atividade. No volume I, página 138, é apresentada uma gravura de Jean-Baptiste Debret que representa escravas na condição de vendedoras. O espaço é urbano, nas imediações de uma praia. Ocupando lugar central na gravura, destaca-se a figura de mulher sentada com a mão esquerda apoiando o rosto e um olhar perdido no horizonte. Suas vestimentas fazem com que se destaque um alto grau de beleza e sensualidade. Essa representação contribui para questionar imagens estereotipadas de negros em atividade em zonas rurais, onde se destacam os males decorrentes dos maus tratos e suas conseqüências como uma estética negativa, sobressaindo-se traços de fealdade.

O volume três apresenta vinte e um capítulos e aborda a história africana apenas no capítulo treze, intitulado *A independência da África e da Ásia*. Pelo título já percebemos que o assunto vai ser tratado em conexão com a história da Ásia. Na prática, trata-se da compactação de assuntos considerados menos importantes para o entendimento da história do Brasil. O assunto é tratado em três páginas e meia e chama a atenção para os movimentos nacionalistas que desembocaram na luta pela independência tanto pela via pacífica quanto pela armada. O tema do Apartheid foi abordado em apenas meia página, espaço insuficiente para uma discussão profunda sobre o assunto.

No capítulo dez os autores incluem um assunto importante para a história do negro brasileiro, o que diz respeito a Frente Negra Brasileira (FNB), entidade importante que atuou durante a primeira metade do século XX. Os militantes da Frente Negra lutavam para combater o preconceito e a discriminação que vitimizava a população negra. Sua frente de atuação era voltada para a promoção do ensino

primário, ensino de música, idioma estrangeiro, teatro, entre outros. Contudo, nomes importantes do movimento foram negligenciados, contribuindo-se, desta forma, para que os intelectuais negros permaneçam no esquecimento. A consequência disso revela-se em uma história da arte em que predomina a figura de intelectuais brancos, reforçando-se a idéia de que o negro é menos capaz de produção artístico/intelectual.

Assim, a despeito do que foi afirmado, a coleção não traz grandes contribuições acerca da lei 10.639/03. Apesar de tratar de um tema caro ao Brasil que é a questão da posse da terra, os livros não aprofundam suficientemente o assunto. Aliás, o tema poderia incluir o problema agrário no Brasil como parte central da problemática negra, já que essa população sofreu mais diretamente os efeitos da concentração de terras, estando por isso em posição de inferioridade social (MOCELLIN e CAMARGO, 2013).

Problemas mas sérios, do ponto de vista da lei que temos usado como critério de análise, apresentou a coleção da AJS, do autor Roberto Catelli. O volume dois da obra contém onze capítulos e não apresenta no sumário qualquer referência sobre a história africana ou afro-brasileira. Dos onze capítulos, seis são dedicados à Europa, cinco são dedicados a história do Brasil. Em linhas gerais, os assuntos de história do Brasil são sempre abordados em conexão com a história européia (CATELLI, 2013).

Percebemos que existe um esforço no sentido de estabelecer uma conexão ou continuidade entre a identidade européia e a brasileira. A identidade brasileira é vista como uma extensão da identidade européia. A perspectiva histórica do autor corrobora a idéia de busca de identidade através do estudo da história. Pra ele:

Estudar história pode ser também um profundo mergulho nas experiências vividas pelos seres humanos, ao longo do tempo, nas mais diferentes dimensões: cultural, econômica, política e social (CATELLI JÚNIOR, 2013).

As experiências vividas, para o autor, estão relacionadas àquilo que se estuda sobre o passado. Implícita está a idéia de que nossas raízes, problemas ou soluções devem, necessariamente, ser buscados no velho continente. Silencia-se os povos negros, aqueles que contribuíram com seus costumes, cultura, saberes e com seu trabalho para a formação da civilização brasileira.

A coleção da editora Moderna: *História: das cavernas ao terceiro milênio* de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota possui uma versão digital que inclui mapas interativos, vídeos e imagens com recursos de ampliação e redução de dimensões. Percebemos que a editora procurou inovar para se adequar as exigências da era digital.

O volume I da coleção apresenta 14 capítulos e aborda a história africana no décimo quarto capítulo, intitulado *A África dos grandes reinos e impérios*. No texto intitulado *conhecendo a África, conhecendo o Brasil*, as autoras procuram mostrar a importância de se conhecer o continente negro, argumentando que a história do Brasil possui vínculos incontestáveis com o povo africano. Nas palavras das autoras:

As trocas culturais feitas no Brasil não se restringiram às comunidades africanas. Elas foram incorporadas ao modo de ser do brasileiro, às palavras, na sonoridade da língua, à música e até mesmo aos movimentos do corpo. Aqui, os africanos e seus descendentes criaram expressões culturais novas, inexistentes na África, que deram origem ao samba, à capoeira, ao candomblé, às congadas, ao maracatu, entre tantas outras expressões culturais que fazem parte de nossa identidade e que constituem a cultura afro-brasileira (BRAICK e MOTA, 2013, p. 223).

Assim, afirmam as autoras, nossa identidade de brasileiros foi formada por contribuições africanas em vários domínios, incluindo culinária, idioma, dança música, entre outros. Sem dúvida um grande avanço na abordagem da história do povo negro. Eles não são representados como objetos passivos, como faziam crer abordagens tradicionais, como um povo que foi incapaz de exercer influências sobre etnias européias.

Contudo, as autoras dedicam poucas páginas à abordagem do conteúdo. Reservam apenas seis páginas para falar sobre os grandes reinos africanos, passando pelas relações sociais africanas e a escravidão praticada na África. A narrativa do livro concentra-se quase que totalmente na história da Europa, com abordagens que procuram exaltar o continente europeu. Eis o título que introduz o assunto sobre os antigos gregos: *Grécia: berço da civilização ocidental*.

Desta forma, fica claro que o privilégio ofertado ao continente europeu está relacionado à idéia de que estamos ligados por laços culturais aos povos desse continente, sendo, desta forma, imprescindível seu conhecimento para que possamos entender a nós mesmos. Como afirma Decca (2012):

Para os construtores do ideal nacional brasileiro, sempre esteve em conflito uma busca de identificação com a utopia pretendida pelo europeu e a construção de uma realidade que viesse a contrariar e se diferenciar desta utopia (DECCA, 2012, p. 82).

Ainda no volume I identificamos um problema clássico de abordagem da história dos antigos egípcios. O capítulo quatro, intitulado *Antiguidade oriental*, aborda em conjunto das civilizações mesopotâmicas ao império persa. O problema delinea-se no ponto em que os egípcios estão incluídos nesse capítulo sendo, portanto, tratados como uma “civilização oriental”. Observando a abertura do capítulo percebemos que as autoras sequer se deram o trabalho de situá-lo no Nordeste da África (BRAICK e MOTA, 2013).

O volume II apresenta 16 capítulos e não traz nenhum capítulo específico sobre os afro-brasileiros ou africanos. Uma referência aos afro-brasileiros é feita em um subtítulo do capítulo 6 denominado *Os escravos africanos*. Nessa seção, abordam-se as formas de resistência escrava em apenas dois parágrafos, o que contribui para que o volume II seja mais problemático do que o volume I.

A obra citada não contribui significativamente para desfazer visões estereotipadas sobre a África. O estigma de continente da escravidão e de sua subalternidade (SERRANO e WALDMAN, 2007), consagrados por estudiosos que não conseguem ver outra coisa na África senão, *longas colunas de escravos* conduzidas passivamente para os navios negreiros não sofreu grandes reparos nos livros da coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*. Assim, o senso comum, inquestionado, torna sinônimos os termos africano e escravizado, ou África, continente da escravidão (SERRANO e WALDMAN, 2007).

Conclusão

Concluimos que a promulgação da lei 10.639/03 motivou uma inclusão maior do conteúdo de temática africana e afro-brasileira nos livros didáticos do ensino básico. Como foi apontado durante o trabalho, a África e os afro-brasileiros quase que não figurava em tais produções antes da lei.

As representações sobre o negro brasileiro e africano também sofreram importantes alterações. Em sua maioria, a produção didática procura se afastar de representações que reforcem estereótipos sobre a população negra. Isso parte do entendimento de que as representações legitimam divisões sociais (CHARITER, 1990), reforçam hierarquias e preconceitos, partindo desse pressuposto a necessidade de fazer emergir novas representações do povo negro.

Contudo, mesmo com todos os avanços, pudemos verificar que o espaço conferido ao negro nos livros didáticos ainda não é suficiente, se comparado ao espaço concedido a história europeia. Além disso, algumas produções ainda insistem em representar a história africana e afro-brasileira com base em velhos estereótipos, o que denota que existem resistências no tocante à percepção de que o conhecimento sobre a população negra tem aumentado de forma exponencial, não sendo mais concebíveis representações que desqualifiquem ou inferiorizem o povo negro.

Consideramos também que apenas a criação de políticas públicas para uma maior inclusão, ou a abertura de um maior espaço para a população negra, embora seja imprescindível, não é suficiente. A atitude individual e/ou coletiva dos sujeitos envolvidos no campo de luta pelo combate ao racismo deve ser considerado um elemento importante na busca pela promoção da igualdade racial.

A luta por mais espaço em livros didáticos deve constituir-se em esforço contínuo, pois este ainda figura como instrumento importante em sala de aula, sendo, desta forma, uma poderosa arma de luta pelo combate ao racismo. O livro didático faz parte do dia a dia dos jovens em idade escolar, torna-se questão estratégica apresentar por meio dessa ferramenta uma nova história, um novo olhar sobre o passado que desfaça visões preconceituosas, representações que afetam a dignidade do povo negro.

Fundamental também é a inclusão de conteúdos de temática africana e afro-brasileira, sempre em proporções mais elevadas, pois esta é uma forma de reconhecer nossas raízes, nossa cultura. É uma maneira de dizer que também somos africanos, temos a África no nosso sangue, na nossa cultura, na forma de ser, sentir, pensar.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. e FILHO, Walter Fraga. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília, Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALVES, Alexandre. *Conexões com a história* 1. Ed. São Paulo, Moderna, 2010.

ALVES, Alexandre, e OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. *Conexões com a História*. 1º ano 2 ed. São Paulo, Moderna, 2013.

_____. Letícia Fagundes de. *Conexões com a História*. 2º ano 2 ed. São Paulo, Moderna, 2013.

_____. Letícia Fagundes de. *Conexões com a História*. 3º ano 2 ed. São Paulo, Moderna, 2013.

ARRUDA, José Jobson de A. e PILETTI, Nelson. *Toda a história história geral e do Brasil*, Ática, São Paulo, 2001.

AZEVEDO, Gislane Campos. *História sociedade e cidadania* 1º ano 1 ed. São Paulo, FTD, 2013.

_____. *História sociedade e cidadania* 2º ano 1 ed. São Paulo, FTD, 2013.

_____. *História sociedade e cidadania* 3º ano 1 ed. São Paulo, FTD, 2013.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História sociedade e cidadania* 1º ano 1 ed. São Paulo, FTD, 2013.

_____. *História sociedade e cidadania* 2º ano 1 ed. São Paulo, FTD, 2013.

_____. *História sociedade e cidadania* 3º ano 1 ed. São Paulo, FTD, 2013.

BRAICK, Patrícia Ramos, e MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio* vol. 1 3ed. São Paulo, Moderna, 2013.

_____. *História: das cavernas ao terceiro milênio* vol. 2 3ed. São Paulo, Moderna, 2013.

CATELLI JÚNIOR, Roberto. *Conexão história* vol. 2, 1 ed. São Paulo, editora AJS, 2013.

_____. *História: das cavernas ao terceiro milênio* vol. 3 3ed. São Paulo, Moderna, 2013.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica In _____. *A escrita da história* 2. Ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2007, p. 65-85.

CHANAIWA, David e KODJO, Edem. *Pan-africanismo e libertação* In: *História Geral da África* vol. VIII. África desde 1935, Brasília, Unesco, 2010.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1989.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade* Ouro sobre Azul, Rio de Janeiro, 2006.

DECCA, Edgar Salvadori de. *Tal pai, qual o filho?* Narrativas da identidade nacional In: *Identidade e pluralidade cultural* CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: práticas pedagógicas interdisciplinares, UEPB, 2012.

DEL PRIORE, Mary Lucy. *A cultura preta na festa* In: *Festas e utopias no Brasil colonial*. São Paulo, Brasiliense, 2000.

DEMO, Pedro. *Saber pensar* 2 ed., São Paulo, Cortez, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. *Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a13>, Maio /Jun /Jul /Ago 2005 No 29. Acesso em 28/11-2014 às 09: 32.

FELINTO, Renata (org). *Culturas africanas e afrobrasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e arte visuais*. Belo Horizonte, MG.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. *Educação Patrimonial no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental: conceitos e práticas*, São Paulo, Edições SM, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso* aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola, São Paulo, 2006.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário In:_____. *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*, São Paulo, Companhia das letras, 1989.

IBRAHIM, Hassan Ahmed. *Iniciativas e resistência africanas no nordeste da África* IN: *História geral da África*, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935 / editado por Albert Adu Boahen. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

LARANJEIRA, José Pires. *Mia Couto e as literaturas africanas de língua portuguesa* IN: Revista de Filologia Românica. Anejos ISSN: Disponível em <file:///C:/Users/PC/Downloads/11782-11863-1-PB.PDF>, acesso em 09/12/2014 às 09:18.

Louro, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* /: - Petrópolis, RJ Vozes, 1997.

MOCELLIN, Renato. *História em debate* 1º ano3. Ed. São Paulo Editora do Brasil, 2013 (coleção história em debate).

_____, *História em debate* 2º ano3. Ed. São Paulo Editora do Brasil, 2013 (coleção história em debate).

_____, *História em debate* 3º ano3. Ed. São Paulo Editora do Brasil, 2013 (coleção história em debate).

PELLEGRINI, MARCO CÉSAR. *Novo olhar* 1º ano – 2 ed. São Paulo, FTD, 2013.

_____. *Novo olhar* 2º ano – 2 ed. São Paulo, FTD, 2013.

_____. *Novo olhar* 3º ano – 2 ed. São Paulo, FTD, 2013.

PINTO, Jílio Pimentel. *Ensino de História: diálogos com a literatura e a fotografia* 1ed. São Paulo, Moderna 2012.

PRANDI, Reginaldo. *Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova*, São Paulo, HUCITEC, Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

RANGER, Terence O. *Iniciativas e resistência africanas em face da partilha e da conquista* IN: *História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935* / editado por Albert Adu Boahen. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

MACHADO, Roberta Soares e SÁ JÚNIOR, Mário Teixeira de. *Processa que é macumba: o lugar da macumba nos processos – Tribunal de Justiça/SP (2009/2010)*. Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.1, nº 2, jan-jun, 2012. P. 55-83. Disponível em: WWW.trilhasdahistoria.ufms.br/artigos2/marioeroberta.pdf. acesso em 25 de novembro às 17:59.

SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*. Tradução Denise Botmann. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Edmar Ferreira. *O poder dos candomblés : perseguição e resistência no Recôncavo da Bahia*. - Salvador : EDUFBA, 2009.

SERRANO, Carlos e WALDMAN, Maurício. *A África tradicional* IN: A temática africana em sala de aula. SP, Cortez, 2007.

SER Protagonista. *História* 1º ano editora responsável: Valéria Vaz 2 ed., São Paulo, Edições SM.

VAZ, Valéria (org) *História* 2º ano editora responsável: 2 ed., São Paulo, Edições SM.

_____. *História* 3º ano editora responsável: Valéria Vaz 2 ed., São Paulo, Edições SM.

SILVA, Jomar Ricardo da. *A educação da mulher em Lima Barreto*. Campina Grande. EDUEPB, 2010.

_____. *A construção da cidadania: cultura e sociedade*. João Pessoa, Sal da Terra, 2014.

TINHORÃO, José Ramos. *Negro em festa "Ruda", branco e mestiço a "dançar seu bocadinho"* IN: *As festas no Brasil colonial*. São Paulo, ED. 34, 2000.

THOMPSON, Edward P. *a formação da classe operária inglesa*. Tradução Denise Bottman, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

VALENTE, Ana Lúcia E.F. *Ser negro no Brasil hoje*. 11 ed. São Paulo, Moderna, 1994.